



International Journal of
Karamanoglu Mehmetbey
Educational Research

IJKER

Volume: 1 No:1 July 2019

Uluslararası
Karamanoğlu Mehmetbey
Eğitim Araştırmaları Dergisi



KARAMAN 2019

International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research

IJKER

Volume: 1 No:1 July 2019

Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi [IJKER]

Temmuz, 2019

Cilt 1, Sayı 1

<https://dergipark.org.tr/ukmead>

SAHİBİ (OWNER)

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Adına
Prof. Dr. Mehmet AKGÜL (Rektör)

EDİTÖR (EDITOR)

Prof. Dr. Nesip AKTAN
KMÜ Eğitim Fakültesi Dekanı

EDİTÖR YARDIMCILARI (EDITOR ASSISTANT)

Dr. Öğr. Üyesi Elif YILMAZ
Dr. Öğr. Üyesi Cihad ŞENTÜRK

MİZANPAJ EDİTÖRLERİ (LAYOUT EDITORS)

Arş. Gör. Caner KASAP
Arş. Gör. Gizem TABARU ÖRNEK

DİL EDİTÖRÜ (LANGUAGE EDITOR)

Arş. Gör. Aziz TEKE

International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research [IJKER]

June, 2019

Volume 1, No 1

<https://dergipark.org.tr/ukmead>

The IJKER is a refereed journal and has a double-blind review. Any manuscript submitted for consideration in publication in the IJKER is reviewed by at least two international reviewers with expertise in the relevant subject area. The IJKER is published twice a year in the July and December months.

Publisher:

Karamanoğlu Mehmetbey University



Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi (IJKER), uluslararası hakemli bir dergi olarak Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından Güz ve Bahar sayısı şeklinde yılda iki kez yayımlanmaktadır. Dergi, Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alanında güncel, nitelikli, özgün bilimsel araştırmalara yer vermektedir. Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi'nin temel amacı tüm eğitim kademelerine yönelik eğitsel ihtiyaçların tespit etmek, güncel sorunları saptamak ve çözüm önerileri geliştirmek, eğitim paydaşlarının ilgili alandaki gelişimlerine desteklemektir.

Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, eğitim alanında güncel, nitelikli, özgün bilimsel araştırmalara yer vermektedir. Bu bağlamda Eğitim Bilimleri Temel Alanına yönelik deneysel, tarama ve derleme çalışmaları içeren makaleler dergi kapsamında yayına kabul edilmektedir.

Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research [IJKER]

Bilim Kurulu (Scientific Board)

Prof. Dr. Hatice GÜZEL
Prof. Dr. Hüseyin IZGAR
Prof. Dr. Münir OKTAY
Doç. Dr. Cihat ABDİOĞLU
Doç. Dr. Enes GÖK
Doç. Dr. Gizem SAYGILI
Doç. Dr. Özlem SADİ
Dr. Öğr. Üyesi Abdullah SELVİTOPU
Dr. Öğr. Üyesi Aylin YAZICIOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Büşra BAKİOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Fuad BAKİOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Gonca HARMAN
Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ŞENGÜN
Dr. Öğr. Üyesi Gülçin ZEYBEK
Dr. Öğr. Üyesi Hülya ERCAN
Dr. Öğr. Üyesi Kasım KARATAŞ
Dr. Öğr. Üyesi Murat İbrahim YAZAR
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ÇEVİK
Dr. Öğr. Üyesi Nedim ÖZDEMİR
Dr. Öğr. Üyesi Nihal YILDIZ YILMAZ
Dr. Öğr. Üyesi Nurullah YAZICI
Dr. Öğr. Üyesi Ömür ÇOBAN
Dr. Öğr. Üyesi Özay SOSLU
Dr. Öğr. Üyesi Selva BAKKALOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Serhat AYDIN
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep TEMİZ
Dr. Deniz Gökçe ERBİL
Dr. Nadide YILMAZ

İÇİNDEKİLER/CONTENTS	Sayfa/Page
İç Kapak / Inside cover	I
Jenerik Sayfası / Generics Page	II
İçindekiler / Contents	III
Önsöz / Preface	IV
Editörden / From the Editor	V
Makaleler / Articles:	
1. Students' ways of thinking about rate of change	01-08
Öğrencilerin değişim oranına ilişkin düşünme yolları	
2. Resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarının değerlendirilmesi	09-18
Evaluation of classroom teaching of classroom teaching practices of teachers affiliated at state and private schools	
3. Okul yönetimleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik BİMER'e konu olan şikayetlerin analizi (Antalya örneği)	19-30
Analysis of complaints that are subject to BİMER for school management and teaching profession (Antalya case)	
4. Temel eğitim kademesindeki Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecine ilişkin ebeveyn görüşlerinin değerlendirilmesi: Mardin ili örneği	31-38
Evaluation of parents' views on the education process of Syrian students in the basic education stage: Mardin province case	
5. Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliklerinin incelenmesi	39-48
Examination of school administrators' technologic leadership self-efficacy	
6. Eğitim yönetiminde alternatif denetim yaklaşımı, öğretmen portfolyosu değerlendirme: Bir literatür taraması	49-62
A new supervision approach in education management, teacher portfolio assessment: A literature review	

ÖNSÖZ/PREFACE

Prof. Dr. Mehmet AKGÜL
Rektör/Rector

Kıymetli Araştırmacılar ve Değerli Okurlar,

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi ailesi olarak üniversitemiz bünyesinde bilimsel yayın yapan dergilerimize Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisini (International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research-IJKER) de katmanın mutluluğunu yaşıyoruz.

Bilindiği gibi üniversitelerin gayelerinden biri de bilimsel çalışmalar üretmek ve yayımlamaktır. Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alanında güncel, nitelikli, özgün bilimsel araştırmalara yer vermektedir. Derginin temel amacı tüm eğitim kademelerine yönelik eğitsel ihtiyaçları tespit etmek, güncel sorunları saptamak ve çözüm önerileri geliştirmek, eğitim paydaşlarının ilgili alandaki gelişimlerine desteklemektir.

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi bünyesinde kurduğumuz IJKER'in, ülkemizin kalkınmasında öncelikli alanlarından biri olan eğitim ve insan yetiştirme alanlarına katkı sunacağını temenni ederim. Eğitim alanında araştırma yapan ulusal ve uluslararası bütün bilim insanlarının yapacakları bilimsel çalışmalarla dergimize destek olmalarını ümit ederim. Bu duygularla IJKER yazar ve okurlarını selamlıyor, dergimizin bilim dünyasına hayırlı ve uğurlu olmasını diliyorum.



Dear Researchers and Readers,

We, as Karamanoğlu Mehmetbey University family, feel appreciation adding International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research-IJKER to the scientific journals published within our university.

As is known, one of the aims of the universities is to produce and publish scientific studies. International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research provides up-to-date, qualified and original scientific research in the field of Educational Sciences and Teacher Training. The main objective of the journal is to identify educational needs for all levels of education, identify current problems and develop solutions, and support the development of education stakeholders in the relevant field.

I hope that IJKER, established within the Faculty of Education of our university, will contribute to the education and training of people, which is one of the priority areas for the development of our country and that all national and international scientists conducting research in the field of education will support our journal with scientific studies. With these feelings, I greet IJKER researchers and readers and wish our journal to be auspicious for the scientific community.



EDİTÖRDEN/FROM EDITOR

Prof. Dr. Nesip AKTAN
Dekan/Dean

Değerli Okurlar,

2018 yılında çalışmalarına başladığımız IJKER (Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi/International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research) dergisinin ilk sayısını yayınlamış bulunmaktayız.

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi bünyesinde yayın hayatına uluslararası bir dergi olarak başlayan IJKER, Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alanında bilimsel çalışmalara yer vermektedir. Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi olarak amacımız ulusal ve uluslararası bir boyutta nitelikli yayınlar sunarak bilim dünyasına hizmet etmektir. Sağlam teorik temellere dayalı ve uygun yöntemlerle üretilmiş bilgileri yayımlayarak, öncelikle ulusal olmak üzere uluslararası önemli eğitim sorunlarına eğilmeyi ve dergimize erişimi indeksler yoluyla arttırarak ülkemizdeki eğitim politikalarına yön vermeyi hedeflemekteyiz.

Yayınlamış olduğumuz ilk sayı ile dergimizin amaç ve hedeflerine yönelik ilk adımı atmış bulunmaktayız. Derginin kurulum aşamasında başta emeği geçen Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Mehmet Akgül olmak üzere dergi yönetimine, desteklerini veren hakem ve bilim kurulundaki değerli akademisyenlere teşekkürü bir borç bilirim. Aynı zamanda yayın hayatına başlayan bu dergimizle siz değerli akademisyenleri yazar ve hakem olarak yanımızda görmeyi temenni eder saygılarımı sunarım.



Dear Readers,

We have published the first issue of IJKER (International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research) which we started to study in 2018.

IJKER, which started its publication life as an international journal within the Faculty of Education, offers scientific studies in the field of Education Sciences and Teacher Training. As International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research, our aim is to serve the scientific world by providing qualified publications in a national and international dimension. We aim to guide educational policies in our country by publishing information produced on solid theoretical foundations and with appropriate methods, by focusing primarily on national and international important educational problems and increasing access to our journal through indexes.

With the first issue we have published, we have taken the first step towards the aims and objectives of our journal. I would like to express my gratitude to Prof. Dr. Mehmet Akgül Rector of Karamanoglu Mehmetbey University for his contributions to the management of the journal and to the referees and valuable academicians in the scientific committee for their support. At the same time, I hope to see valuable academicians as writers and referees in this journal, which started its publication life. Best regards.





Research Article

Students' ways of thinking about rate of change

Öğrencilerin değişim oranına ilişkin düşünme yolları

Araştırma Makalesi

Gülçin Oflaz*1

Karamanoğlu Mehmetbey
Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi

Temmuz, 2019
Cilt 1, Sayı 1
Sayfalar: 1-8
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 13.11.2018
Kabul : 07.02.2019

Abstract

Rate of change is an important subject for understanding functions. In fact rate of change can be thought as a function itself. Because reasoning about rate of change of one quantity with respect to another quantity is the basis of the function concept. The aim of this research is to determine the 8th graders' ways of thinking about rate of change. The data were gathered using a teaching experiment methodology. The tasks used within teaching experiment were formed to explain students understanding rate of change. The results show that students' ways of thinking can be categorized as non-quantitative rate of change and quantitative rate of change. After completing the teaching experiment, the students moved from non-quantitative to quantitative rate of change.

Keywords: rate of change, teaching experiment, ways of thinking

Özet

Değişim oranı, fonksiyonların anlaşılmasında önemli bir konudur. Aslında değişim oranı da bir fonksiyon gibi düşünülebilir. Çünkü bir niceliğin diğerine göre değişim oranı hakkında muhakeme etmek fonksiyon kavramının temelini oluşturmaktadır. Bu çalışmanın amacı 8. sınıf öğrencilerinin değişimin oranı konusunda sahip oldukları düşünme yollarını belirlemektir. Çalışmanın verileri uygulanan öğretim deneyi süresince elde edilmiştir. Öğretim deneyinde uygulanan görevler ise öğrencilerin değişimin oranı konusunda anlayışlarını ortaya koyacak şekilde oluşturulmuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin düşünme yolları niceliksel olmayan değişim oranı ve niceliksel değişim oranı şeklinde kategorize edilebilir. Öğretim deneyinin sonucunda öğrencilerin düşünme yolları, niceliksel olmayan değişim oranından niceliksel değişim oranına doğru değişim göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: değişim oranı, öğretim deneyi, düşünme yolları

Karamanoğlu Mehmetbey
International Journal of
Educational Research

July, 2019
Volume 1, No 1
Pages: 1-8
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Corresponding author

Article Info:

Received : 13.11.2018
Accepted : 07.02.2019

¹ Cumhuriyet University, Faculty of Education, e-mail: erengulcin3@hotmail.com

INTRODUCTION

For students to understand functions, they must be able to understand and comment on how quantities change according to each other (Kalchman&Koedinger, 2005). Accordingly, rate of change should be understood to develop covariational thinking (Carlson et al., 2002). Rate of change is a concept used to qualitatively and quantitatively interpret how two different variables relate to each other (Thompson, 1994b). A change of one variable according to other variables, i.e., rate of change, is the basis for interpreting variables of functions in terms of covariation.

The concept of rate of change is fundamental to understanding functions and differential equations. Additionally, this concept is important to understand biology, physics, chemistry, and relationships between changing variables in economy (Hauger, 1995; Thompson, 1994b). Since this concept is important, researchers identified ways of thinking on rate of change. Thompson and Thompson (1992), and Thompson (1994a) interpreted rate of change as multiplicative relationship that compares changes between functional relations and variables. Rate of change is highly related with ratio and proportion. Therefore, to understand rate of change, ratio should be understood. Thompson and Thompson (1992) stated four levels that shows development of ratio/proportion concepts among students. These levels are *ratio*, *internalised ratio*, *interiorised ratio*, and *rate*. According to Confrey and Smith (1994), rate of change can be interpreted in two different ways, namely, multiplicative and additive. Additive interpretation of rate of change is proportioning change of function to change of independent variables. Multiplicative interpretation is related with how much a dependent variable increases based on a unit change in an independent variable. Based on this interpretation of rate of change, ways of thinking for exponential rate of change of students was determined. Accordingly, ways of thinking of students regarding rate of change can be classified as *additive rate of change*, *multiplicative rate of change*, and *proportion new tool rate of change* (Confrey & Smith, 1994). Hauger (1995) defined a framework for students' understanding of the concept of rate of change. Accordingly, the rate of change development of students can be observed as *global*, *interval* and *point-wise stages*. Global rate of change handles increasing, decreasing and constant, faster/slower increasing or decreasing function properties. Interval rate of change indicates rate of change and average change on dependent variables between independent variable ranges. Point-wise rate of change indicates the speed of how independent variables effect dependent variables (Hauger, 1995). Weber (2012) worked on determining ways of thinking of students on rate of change. Results of this study showed that ways of thinking of students regarding rate of change were identified as *non-quantitative rate of change*, and *quantitative rate of change*. Non-quantitative rate of change ignores comparison between changing quantities and interprets rate of change as a number. On the other hand, quantitative rate of change is the covariation that defines the speed of change of a variable based on change of another variable (Weber, 2012).

Although the importance of rate of change was emphasised, it is known that students face challenges (Bezuidenhout, 1998; Carlson, Larsen, & Jacobs, 2001; Carlson et al., 2003; Ellis, 2009). As researchers and teachers, it is believed that ways of thinking of students should be identified to help students with their problems and forming knowledge on this subject. The aim of this study is to determine ways of thinking of students regarding rate of change. In this study, ways of thinking that was presented by Weber (2012) about rate of change was adopted.

METHOD

This study consists of one section of a more comprehensive study to determine ways of thinking of students about generalising act. Under the scope of this study, ways of thinking of students based on rate of change were reported. A teaching experiment was designed and applied to students to identify ways of thinking. Teaching experiments are conceptual tools to design teaching applications. How mathematical knowledge is formed and the development of knowledge in the process are researched in the teaching experiments (Steffe & Thompson, 2000). We can not have any information about students' knowledge unless investigating their mathematical actions at the instruction process. Therefore, teaching experiments should include teaching (Steffe & Ulrich, 2013).

Participants

The teaching experiment was conducted on 9 eighth graders who were at a state secondary school at 2016. Participants were selected using criterion sampling, which is studying the situations that meet the criteria set by the researcher according to the purpose of the study (Yıldırım ve Şimşek, 2005). To select the participants, operational and conceptual algebra tests were developed and applied to 167 eighth graders. Participants were selected among these students who had high scores in operational and conceptual algebra tests. Besides, the ideas of their mathematics teacher were taken in order to determine the students who can express their thoughts about the solutions of the problems easily. So 4 boys and 5 girls were selected as participants. Pseudonyms were used for these students.

Data collection tools

The teaching experiment was developed (Author, 2017) and applied to students to determine their ways of thinking about generalising act. This study contains the findings of two of those tasks. The aim of this study is to determine reasoning of students about rate of change and how they interpret the changing quantities with respect to each other. So the tasks, which were analysed under this study, were related with reasoning of quantities given on the table in the context of a burning candle and distance from home versus time.

TASK 1: How Many Candles Do You Need?

Zaman (dk)	Boy (cm)
0	20
1	18
2	16
3	14
3,5	13
4,5	11
6	8

A utility company in your city announced that tomorrow there will be a 40-minute power cut at 09:00. You have 3 identical candles and the cm of each candle and how long each will burn is given on table.

Accordingly:

- Which patterns did you recognise on the table? For example, what is the relationship between the length of the candle and how long it is burnt, what is the length of the candle before it was burnt?
- Based on the timeframe, do you think the candle should be shortened with equal spacing? Explain your reasoning...
- When will a candle completely burn down? Find a way to benefit from candles during 40-minutes power cut based on the fact that you have 3 candles.
- Try to draw a length-time graph of candle. Determine dependent and independent variables of the graph and name the graph.
- Draw a length-time graph of a candle with 30 cm length and burns with equal timeframe of the candle above. Explain your reasoning...
- Draw length-time graph of a candle with 30 cm length and burns two times faster than the candle above. Explain your reasoning...
- Let's assume that in the 4th question, you decided to buy a candle to benefit from candle light during the power-cut. The length-time graph of this candle is given in the table. Accordingly,
 - Based on the timeframe, do you think candle shortens with equal spacing (in unit time)? Explain your reasoning...
 - How long will it take for the new candle to burn down, please explain?
 - Are shortening amounts of the new candle and current candle are the same for same timeframe (unit time)? Please explain...

Zaman (dk)	Boy (cm)
0	24
1,5	21
3	18
4	16
4,5	15

TASK 2: Has the distance made in time been increased or decreased?

The change of the distance made from home according to the time as Feyza goes to school has been given at the table. So then:

- Does the distance Feyza is making change, increase or decrease according to the time? Give a brief explanation to your answer...
- Has Feyza's speed changed, increased or decreased? Give a brief explanation to your answer...
- Let's assume that Feyza is making 16 meters in 10 seconds. And Melike, who is going the same distance as Feyza at the same time gaps, goes meters in seconds. Give values to the blanks and explain why wrote down those numbers.

Zaman (sn)	Uzaklık (m)
0	2
30	20.75
10	8.25
4	4.5
24	17

Form 3 statements about the distance that Melike has made in certain seconds.

The sessions were carried out by the researcher at a mathematics classroom in the school. The researcher was in the role of the teacher in order to see the development of the mathematical knowledge of the students (Cobb & Steffe, 1983). Participants of the teaching experiments worked in three groups with three students in each group. To analyse the work of these students in detail, one camera for each group and one camera for the class were positioned. A total of four cameras were used for recording the sessions. The tasks were given to the students as work sheets in each session. Students were asked to show their work on these work sheets. Thus, the data of the study consists of work sheets and camera records. A video camera image belonging to one of the groups is given below to give an idea of how the sessions took place.

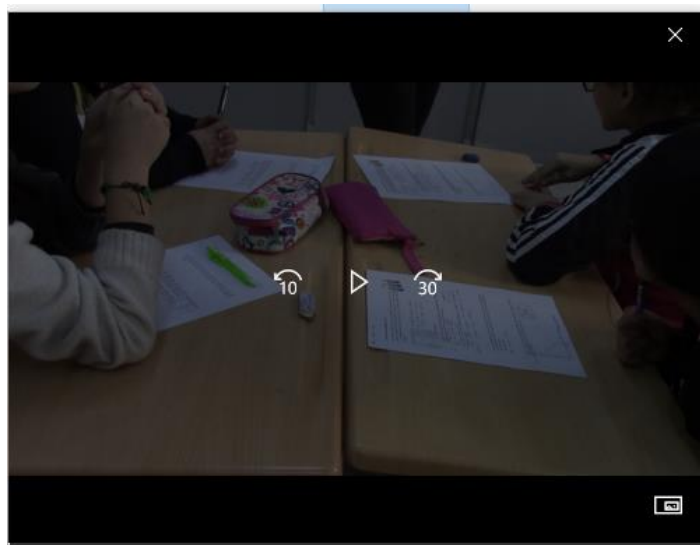


Figure 1: A section of one of the sessions.

Data Analysis

Data was described using descriptive analysis. In analysing the data, the framework determined by Weber (2012) was used. Work sheets of students were analysed with NVivo 8. Camtasia Studio 8 was used for analysing camera recordings. Powell, Francisco and Maher (2003) provided a model to analyse the video recordings to identify development of mathematical

thinking among students. This model was created to analyse development of mathematical thinking and contains 7 interrelated stages. The video recording of this study were analysed based on this model.

Validity and Reliability

In teaching experiments design, practice and measurement processes of the draft are carried out over time and support each other (Design Based Research Collective, 2003). The ideas of 2 mathematics teachers and 5 mathematics lecturers were taken into account when forming the tasks. So the validity of the study has been ensured. The data of this study consists of work sheets, camera records and researcher logs. In this way, triangulation is made by data obtained from many different sources supporting each other. Triangulation is an important technique to ensure the reliability and internal validity of the study (Miles & Huberman, 1994).

FINDINGS

During the teaching experiment, tasks to analyse change were applied to the students. Under the scope of the study, the task that questions the relationship between time and length of a burning candle was investigated. Students tried to find patterns of change of length based on time by analysing information on the table.

Researcher (R): What kind of patterns did you see on the table?

Gül: As minutes increased, length decreased. Candle was burnt.

Bartu: Candle was 20 cm at the beginning, after 1 minute it was 18 cm. It burnt 2 cm. After 2 minute it was 16 cm. It burnt 2 cm again. This is happened all the time. Numbers on x and y columns of the table show this.

Oğuz: Between minute 3 and 3.5, the candle burnt 1 cm. If it burns 1 cm in half a minute, it will burn 2 cm in 1 minute. This rules applies here.

Students analysed values on time column and length column separately and together. Accordingly, they stated that candle burns 1 cm in half a minute, and 2 cm in one minute.

R: Can you find a rule between time and length of candle?

Oğuz: $(2n - 4)/2$. If we place 20 to n, we have 18.

R: What is n?

Oğuz: Well...sorry, I mixed it. There should be a rule between length and time, I only found length.

Oğuz found n-2 rule by considering numbers on length column. When he placed 20 on n, he obtained the next number 18. In the previous tasks of teaching experiment, relationships that should be looked for on a table were mentioned. On a table, relationships between x values, y values, x and y values should be analysed. However, Oğuz only analysed one variable. However, since this operation is done in general to find a rule in mathematics class, this could be normal.

For how long it will take the candle to burn, students continue the operations by considering the candle burns down 2 cm per minute and found how long it will take.

Zaman (dk)	Boy (cm)
0	20
1	18
2	16
3	14
3.5	13
4.5	11
6	8

Buna göre;

1. Tabloya hangi örüntüleri fark ettiniz? Örneğin nasıl bir ilişki vardır, mumun yakılmadan önce 1 dk'da 2 cm erimmiştir, 1.5 dk'da 3cm erimmiştir.

Figure 2.1 Work sheet of Sezen

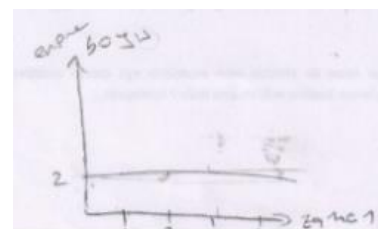


Figure 3. Work sheet of Gül

Gül had drawn time vs burning rate graph on contrary to her friends when the question to draw the graph of time and length of candle was asked. Sezen stated that this graph of Gül is wrong. She explained this situation as “at your graph melting is constant with 2 cm. At not all of them melting is 2 cm. It melted 2 cm in first three minutes. But later it melted 1 cm in half a minute. It melted 3 cm in 1.5 minutes”. Sezen didnot see the information that suggests the candle melts 2 cm per minute in Gül’s graph and drew the following:

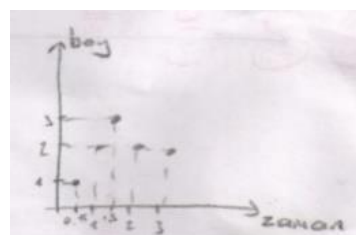


Figure 4.2 Graph of Sezen

Sezen marked relationship between time and length values and showed as dot chart. This could be interpreted as Sezen struggled to interpret the oral statements in graph form.

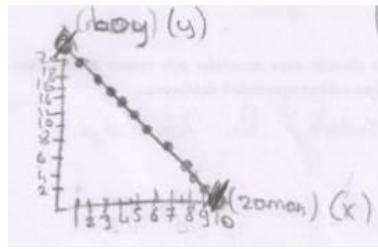


Figure 5.3 Work sheet of Koray

Koray: I drew it like this, and circled the end points like yesterday. Because it ends here, length is 0. Since it completely burnt on 10th minute and it can no longer burn, I circled it and ended the line.

Koray drew the graph by relating to previous question. Since the candle can no longer burn down after it is completely burned down, he circled the end points of the line. He cut the line and excluded these points. However, this question was different than previous one. In this question, (10, 0) and (0, 20) on each axis should be included to line. Because length of the candle was 20 cm on 0th second, and 0 cm on 10th second. However, Koray who formed an incorrect reasoning by relating to the previous question, excluded the information of 0 cm on 10th minute.

R: Do you think we can match these points on a line?

Gül: Of course. They all decreased in the same way. (She draws a declining line)

Ali: No, we can't. Because, the length cannot be minus, it can only be 0.

Oğuz: No teacher, the line will go to infinity. It will only be line segment. We will draw a line segment and cut it there.

Gül: We did this in the previous question, since the slope is 2, we can connect all points.

Koray: For example, yesterday we said that there is no such thing as half-circumference, but today half minutes are okay. Quarter minutes can happen as well. Each point on this line will fit our rule.

Koray and Oğuz stated the ending points of line as “cutting the line” and indicated these points by drawing circles. Students related back this question with a similar one that they studied on previous days and stated that for all x values, all y values would fit the rule. Additionally, Gül stated with “they all decreased in the same manner” expression that dots were linear, had same slope and thus, could be connected with line. Based on the fact that length of candle cannot have negative value, students stated that this should be line segment.

R: Consider that you are drawing length-time graph of a candle with 30 cm length and burns with equal timeframe of the candle. What can you say about slope without drawing graphic?

...

Ali: 2. Because when vertical (y column) is 30, and horizontal (burning time) is 15, it would be $30/15=2$

...

Oğuz: We said dependent and independent on the graph, our dependent is y-length, and independent x-time. This is the same graphic as the one before. y decreases 2 and time increases 1. So, the slope is $2/1 = 2$.

Ali drew the graph of the line and found intersection points to be (0, 30) and (15, 0). With knowledge of intersection point of x axis which is (15, 0) and candle that burned equally in equal timeframe, he calculated $30/2$. This means, by accepting that a 30 cm candle would burn 2 cm per unit time, he divided the length to time, and found 2 cm burn rate per unit time again. Slope was found in similar manner. Since there was same length decrease in same timeframe, Oğuz formed a proportion between 2-unit change on y axis and 1-unit change on x axis.

When it comes to the task which is about the change of Feyza's distance to school depending on time, students have started to study on relations between quantities on the table. First of all, they have suggested to put the numbers in order at the column that are given randomly.

R: You have implied that the distance to home increases as time passes. What can you say about the distance that Feyza makes per unit?

...

Bartu: The distance she makes in a second is, ummm, we need to consider the difference at each column.

Oğuz: Distance has increased 2,5 every 4 seconds and 3,75 every 6 seconds. How much does the distance increase or decrease in how much seconds, I'm trying to sort out what I can do to find that out.

Ali: I think the distance is stable. Because at the zero beginning she was at 2nd meter. If we subtract 2 from the numbers, we see that she's at less than 4 m at 4th second or less than 8,25 m at 10th second for instance. I mean, it has to be 2 m less. Since she's made 2 m at the very beginning, there's no change, it goes in a stable speed.

R: Which data made you infer that the speed is stable?

Ali: I subtracted 2 from each column. Then I checked the amount of increase (He subtracted 2 from the distance value on the table), it increases 1,25 m every 2 seconds. This way, the distance to home increases.

Students have discussed what they need to do to examine whether the changes are the same or not after subtracting the serial differences of the numbers at the column. Ali found out that the distance was stable intuitively but he could not explain the reason. Afterwards Oğuz indicated that he was sure the *speed* was stable but he was not sure about the *distance over time*. Oğuz is not aware that "speed" and "distance over time" is the same thing yet. Oğuz has made his reasoning, using proportional way of thinking as "I found it from the amount of increase. If it increases 2,5 meters in 4 seconds, it will increase 1,25 in 2 seconds, 3,75 in 6 seconds. So the speed is really stable". Thus, Oğuz has expressed that speed is stable by inferring this from the values at the table. But he could not think he needs to compare the rate of changes to comment the relations.

Elif: We'll check the rates between the variables. We'll check the rates between 4 and 4,5 or 10 and 8,25... I suppose it decreases. Because the distance has been 4,5 in 4 seconds, it increases half value. But the distance has been 8,25 m. at the 10th second, it decreases 1,75. So the first one increases but the second one decreases. So I guess it has decreased.

This means Elif has searched for a pattern among the distance values that confronts the time values. According to Elif's way of thinking, if 4,5 m has been made in 4 seconds, the distance to home should have been more than 10 m in 10 seconds. However, since the distance has been given as 8,25 m at 10th second, Elif inferred that the speed has decreased. Likewise, Ezgi said "If we take the 4th and the 24th second for granted; 24 is 6 times as 4 (the distance at 24th seconds). So, I divided 17 to 6. That made something like 2,8. I mean, it (the distance at 4th seconds) results less than 4,5 seconds. So, it decreases". Ezgi rated 4 to 24, then rated the distance values that confronts these seconds. Since the second rate is lower than the first rate, the speed decreases. After all the debates, students have interpreted the differences between the values correctly and have come to an agreement that rate of change was stable.

R: What does 'the rate of change is stable' mean?

Gül: The rate of change was the slope. The slope is the same in every point.

R: We found that the rates of changes of these points are 0,625... The rate of the changes at distance and changes at time is 0,625. What if I asked it this way, if I made 2,5 m. in 4 seconds, how long can I make in 1 seconds? What operation would you do?

Bartu: I'll divide 2,5 to 4. Let me do it right now...0,625. It's the same result.

Melike: So 0,625 is the distance made in time value. Then the distance made in 1 second is....

Oğuz: If the distance made in every second is the same, it means she's walking at the same speed.

....

Melike: So, does this mean slope and the speed are the same thing?

By inferring that the rates of change of the values are stable, they related this with slope's definition. The researcher has made the students create a simple direct proportion in order to lead their thoughts. By this way the students have realized that *change in distance over change in time* was actually the distance made in every 1 second. If the distance made is the same in every 1 second, since the rates of changes at the table are same, then they have concluded that Feyza has walked at a stable speed. They have reached to the description of "speed" too, by this way. It is thought that the students, who related speed with slope, have made relational learning.

Students have stated some possibilities about "the distances at some of the time values that Melike could have made since she has made the same distance with Feyza at the same time values"; such as 8 meters in 5 seconds, 32 meters in 20 seconds, 64 meters in 40 seconds. When they were asked how they inferred these results, they have stated that they have the possibility of multiplying or dividing these numbers with the same number since the slope is equal when she made 16 meters in 10 seconds.

Gül: I think, they are parallels. If we draw their lines (she draws it on the air), since she walked 16 meters in 10 seconds, she must have walked 8 meters in 5 seconds. It makes: $16/10 = 8/5$. First one is 2 times as the second one. As their slopes are same, they are parallel lines.

As a different point of view, Gül has abbreviated the numbers and inferred that (5, 8) is the smallest pair of numbers when considering 16 meters of distance taken in 10 seconds. She stated the rates will remain the same in case of multiplying or dividing these numbers to any number. She also expressed that the drawn lines will be parallel since the rates are the same and the slopes will not change.

R: Finally, when it's 16 meters in 10 seconds, you say she goes 32 m in 20 seconds but I claim that she can walk 33 meters in 21 seconds. Is it right?

Bartu: No. It's got to be 1,6 metres in each second.

Oğuz: It gives us the distances at 20th second and at 1st second here, we add them and get 21. We get 32 when we add 1,6 to 33,6. So, 0,6 is missing.

The students are aware that the change between variables is proportional. So, we can say that these students are multiplicative thinkers rather than additive thinkers.

DISCUSSION AND CONCLUSION

It was determined that students had non-quantitative rate of change and quantitative rate of change ways of thinking based on findings. Students with non- quantitative rate of change, considered change between two or more variables and indicated this change in terms of algebra or graph. However, students interpreted rate of change from operations independently from quantities. This case was caused by not analysing these quantity and quality changes together rather than not knowing variation. This way of thinking caused by lack of covariational thinking that is thinking two or more variables together can be classified as a way of thinking that needs to be developed (Weber, 2012). When drawing time and length of candle question was asked, Sezen was unable to see 2 cm burn rate information on Gül's graph. So she was unable to interpret relationship between time and length values on her graph. Thus, it could be stated that Sezen has non-quantitative rate of change.

Students with quantitative rate of change both realises the changes between quantities and can interpret the speed of change. Rate of change can be stated by interpreting the relationship between changes of variables that is called measure of covariation. In both ways of thinking, students can determine the rate between quantities. However, students who interpret the rate of change as non-quantitative, are unable to interpret the rate between quantities and the speed of change (Weber, 2012). Students, who investigated change of length of candle based on time, analysed time column and length column on the table separately and together. It could be stated that students who investigated variables and change of variables together have measure of covariation. Related with time graph of candle with same timeframe and candle that burns the same, way of thinking of Oğuz can be interpreted under this way of thinking. Since there is same length decrease in same timeframe, Oğuz formed a proportion between 2-unit change on y axis and 1-unit change on x axis. Thus, it could be stated that Oğuz interpreted rate of change as measure of covariation.

The tasks about rate of change show that the students initially think there's a relation between variables only at x column and y column. So we can say that the students think in a way of non- quantitative rate of change. After then, students have found out the relation between x column and y column after examining the variables in x column and y column. They made their reasoning by considering these three relations. This progress can be commented as changing way of thinking from "non-quantitative rate of change" to "quantitative rate of change". Another relation that the students have realised and found interesting was the relation between speed and slope. As a result of the relation they commented speed in the light of analysis of changes and they reached the description of speed and its formula. This is another noteworthy point to be stated.

When the literature was reviewed, there are studies that comply with these findings. Rate of change is fundamental for students to understand how dependent and independent variables changes covariationally. Therefore, this concept is accepted important to understand various concepts, especially functions (Cooney et al., 2010). It is known that students are facing challenges for rate of change (Bezuidenhout, 1998 ; Carlson, Larsen, & Jacobs, 2001; Carlson et al., 2003; Ellis, 2009). One of these challenges is the misconception of students regarding 'average rate of change', 'average value of a continuous function', and arithmetic average concepts and mixing those concepts (Bezuidenhout, 1998). Similarly, it was reported that students are confusing constant and variable, dependent and independent variable concepts in rate of change (Rowland & Jovanoski, 2004). Herbert and Pierce (2008) investigated how students interpret rate of change. In that study, "ratio", "variable", "relationship between variables" and "nature of related variables" were the focus points. It was indicated that there were misconceptions regarding rate of change and deficiencies about conceptual knowledge. Students are used to additional reasoning. This situation is shown at the tasks in which relations are investigated and the changes are analyzed. So we should present students tasks on which they can reason additively and multiplicatively. Thus, it is important to investigate how rate of change is perceived by students and how the knowledge about this subject is formed. So as researchers and teachers, we should help students to be quantitative thinkers more than non- quantitative thinkers.

REFERENCES

Author, 2017

Bezuidenhout, J. (1998). First-year university students' understanding of rate of change. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 29:3, pp. 389-399, DOI: 10.1080/0020739980290309.

Carlson, M. P., Smith, N., & Persson, J. (2003). Developing and connecting calculus students' notions of rate-of change and accumulation: the fundamental theorem of calculus. *International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 2, 165-172.

Carlson, M., Jacobs, S., Coe, E., Larsen, S., & Hsu, E. (2002). Applying Covariational Reasoning While Modeling Dynamic Events: A Framework and a Study. *Journal for Research in Mathematics Education*, Vol. 33, No. 5, pp.352-378.

- Cobb, P., & Steffe, L. P. (1983). The constructivist researcher as teacher and model builder. *Journal for Research in Mathematics Education*, 14, 83-94.
- Confrey, J., & Smith, E. (1994). Exponential functions, rates of change, and the multiplicative unit. *Educational Studies in Mathematics*, Vol. 26, No. 2/3, pp.135-164.
- Cooney, T. J., Beckman, S., & Lloyd, G. M. (2010). *Developing essential understanding of functions for teaching mathematics in grades 9-12*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics (NCTM).
- Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8. doi: 10.3102/0013189X032001005.
- Ellis, A. B. (2009). Patterns, quantities, and linear functions. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 14(8), 482-491.
- Hauger, G. S. (1995). Rate of change knowledge in high school and college students. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA, April.
- Herbert, S., & Pierce, R. (2008). An "Emergent Model" for rate of change. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 13, 231-249.
- Kalchman, M., & Koedinger, K. R. (2005). Teaching and learning functions. *How students learn: History, mathematics and science in the classroom*, 351-396.
- Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage.
- Powell, A. B., Francisco, J. M., & Maher, C. A. (2003). An analytical model for studying the development of learners' mathematical ideas and reasoning using videotape data. *The Journal of Mathematical Behavior*, 22(4), 405-435.
- Rowland, D. R., & Jovanoski, Z. (2004). Student interpretation of the terms in first-order ordinary differential equations in modelling on texts. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 35(4), 505-516.
- Steffe L. P., & Ulrich C. (2013) Constructivist teaching experiment. In: Lerman S. (Ed.) *Encyclopedia of Mathematics Education*, (pp. 102-109). Berlin: Springer.
- Steffe, L. P., & Thompson, P. W. (2000). Teaching experiment methodology: Underlying principles and essential elements. In R. Lesh & A. E. Kelly (Eds.), *Research on design in mathematics and science education* (pp. 267-307). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Thompson, P. W. (1994a). Images of rate and operational understanding of the fundamental theorem of calculus. *Educational Studies in Mathematics*, 26, 229-274.
- Thompson, P. W., & Thompson, A. G. (1992). Images of rate. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA, 20-25 April 1992.
- Thompson, P.W. (1994b). The development of the concept of speed and its relationship to concepts of rate. In G. Harel, & J. Confrey (Eds.), *The development of multiplicative reasoning in the learning of mathematics* (pp. 181-236). New York, NY: State University of New York Press.
- Weber, E.D. (2012). *Students' ways of thinking about two-variable functions and rate of change in space*. Doctoral Dissertation, Arizona State University.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin.



Araştırma Makalesi

Resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarının değerlendirilmesi

Evaluation of classroom teaching of classroom teaching practices of teachers affiliated at state and private schools

Research Article

İsmail Erol*¹

Karamanoğlu Mehmetbey
Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi

Temmuz, 2019
Cilt 1, Sayı 1
Sayfalar: 9-18
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 19.11.2018
Kabul : 26.12.2018

Özet

Bu araştırmanın amacı; Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretim yöntemlerinin araştırılması, eğitimde kullandıkları uygulama metotlarının analizi, öğrencileri derse güdüleme çalışmalarının incelenmesi ve duygudaşlık kurabilme becerilerinin tespitidir. Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu farklı branşlarda 18 öğretmen oluşturmaktadır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi sonucunda, kodlar belirlenmiş ve bu kodlara uygun olarak temalar ortaya çıkarılmıştır. Araştırma sonuçlarında verilerin analizinden şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırma sonucunda öğretmenlerin görüşlerine göre; nitelikli ve etkin öğretmen özelliklerinin başında teknolojiyi iyi kullanabilme gelmektedir. Aynı zamanda etkili öğretmenler, bilgiyi aktaran değil, bilgiye ulaşmada öğrencilere yol gösteren öğretmenlerdir. Araştırma sonuçlarına göre; öğretim uygulamalarında öğretmenlerin birden fazla duyu organına hitap etmelidir. Farklı materyalleri, etkinliklerinde kullanarak planlama yapılması öğretim sürecini daha kaliteli hale getirecektir. Bunların yanı sıra, nitelikli öğretmenler ödüllendirme sistemini iyi kullanan, iyi iletişim becerisine sahip ve sınıf içi öğretim uygulamalarında empati kurabilen eğitimciler olarak görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: öğretim uygulamaları, öğretmenler, özel okullar, resmi okullar, sınıf içi etkinlikler

Abstract

The aim of this study is to investigate teaching effectiveness of teachers working in schools affiliated to the Ministry of National Education, to analyze the practice methods used in educational environments, to investigate efforts to motivate and encourage students and to determine the skills of establishing sympathy. Qualitative research methods are used in the research. Semi-structured interview questions were used as data collection tools. The study group of the study consists of 18 teachers in different branches. The collected data were analyzed by content analysis method. As a result of content analysis, the codes were determined and themes were developed in accordance with these codes. The findings of the study are included in these themes. Finally, the following results were obtained from the analysis of the data.

In the results of the research, according to the teachers' opinions teachers use of technology in an advanced level is the primary qualification for effective teachers. At the same time, effective teachers are the ones who guide the students in accessing the information, not the knowledge. Finally, qualified teachers are educators who use the reward system well, have good communication skills and empathize in classroom teaching practices.

Keywords: class activities, official schools, private schools, teachers, teaching practices

Karamanoğlu Mehmetbey
International Journal of
Educational Research

July, 2019
Volume 1, No 1
Pages: 9-18
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Corresponding author

Article Info:

Received : 19.11.2018
Accepted : 26.12.2018

¹ Namık Kemal University, Health Services Vocational College, Child Development Programme. e-mail ismailerol@nku.edu.tr

GİRİŞ

Yaşadığımız yüzyılda, toplumların içerisinde yer alan bireylerin yararını gözeterek olumlu yönde gelişim gösteren eğitim teknolojileri ile birlikte gelişime ayak uyduracak eğitim yöntemleri ve uygulamaları geliştirmek zorunda olan eğitim sisteminin başarılı olması nitelikli öğretmenlerin varlığına ve bu öğretmenlerin kaliteli bir şekilde yetiştirilmesine bağlıdır. Eğitim için nitelikli öğretmenler yetiştirmeden önce, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi gerekmektedir. İşte bu nitelikli insan gücünün yetiştirileceği ilk durak okullarda sınıflardır. Bu nedenle sınıflarda gerçekleştirilen öğretim uygulamalarının dikkatle seçilmesi, önceden planlanması ve sistemli bir şekilde uygulanması gereklidir.

Banks ve Thompson (1995) gerçekleştirdikleri araştırmada; öğretmen, öğrenci ve velilerin hayatları boyunca en çok değer verdikleri öğretmenlerinin özelliklerini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre etkili olarak nitelendirilecek öğretmenlerin şu özelliklere sahip olması beklenir:

1. Enerjili, coşkulu ve sağlıklı bir yapıya sahip olma,
2. Dinlemeyi bilme ve etkili iletişim kurma,
3. Konusuna hâkim, bilgi sahibi ve zeki birey olma,
4. Yaratıcı ve eskimiş sorunlara, kalıcı yeni çözüm önerileri getiren birey olma,
5. Çalışma hayatında yardımlaşan, başkalarına iyimser davranan ve özgüven sahibi bireyler olma,
6. Problem çözücü ve sevmeye açık olma,
7. Nitelikli ve etkin bir lider olma,
8. Hoşgörü ve sabırlı bireyler olma.

Amerikan Psikologlar Birliği (APA) Eğitim Komisyonu'nun 1992 yılında yayınlanan raporuna göre, etkili nitelendirilen öğretmen özellikleri incelendiğinde; bu öğretmenlerin neleri, hangi şekilde öğreteceği ile uğraşan kişiler olduğu ortaya çıkmıştır. Etkili öğretmenler aynı zamanda öğrencilerin farklılıklarına anlam veren ve buna saygılı olan, yapıcı bir model ve kılavuz görevi üstlenen, belirli aralıklar ile öğrencileri analiz eden, öğrenme süreçlerinde öğrencileri aktif katılım sağlayacak şekilde soru sorma yetilerini ortaya çıkarabilen bireylerdir. Demirel ise (2000) etkili öğretmenlerin sergilemesi gereken özelliklerin; bireysel ve mesleki özellikler olmak üzere iki ana temada ele alınması gerektiğini dile getirmiştir. Bireysel özelliklerin güdüleme özelliğine sahip olma, başarı unsuruna odaklanma ve profesyonellik; mesleki özelliklerin ise öğretim çalışmalarını tasarlama, öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma, etkili iletişim zinciri oluşturma, sınıf yönetimi, zaman yönetimi, öğrenme değerlendirme süreci ve rehberlik olduğunu belirtmiştir. Karakelle'nin gerçekleştirdiği (2005) çalışmaya katılmış olan öğretmenlere göre etkin bir öğretmen beraber çalışmakta olduğu bireylere (öğrenciler ve meslektaşları) karşı pozitif tutumlar sergileyen, mesleğini seven, kendini geliştirme adına faaliyetlerde bulunan, giyim ve kuşamına önem veren bir kişi olmalıdır. Bununla beraber alan bilgisine sahip olmalı ve anlatacağı derslere hazır gelmelidir.

Öğretmenlerin öğretim süreçlerinde bazı görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Birtakım farklı sınıflamalar bulunmakla beraber bu görev ve sorumluluklar; öğrenme durumunu gerçekleştirme, sınıfın yönetilmesi, aile üyelikleri, değerlendirmeler, güven vermek, mesleki erdem, toplum liderlikleri temaları olarak sıralanabilir. Bir öğretmenin öğretim süreçlerindeki başarılı olma ve başarısız olma durumlarının geneli öğretmenin rolünü, sorumluluğunu ve güçlerini nasıl kullandığı ile ilgilidir (Sünbül, 1996). Öğretme süreçleri, öğrenilmesi planlanmış çalışmaların gerçeğe dökülmesi durumudur. Öğretme kavramı ve öğrenme kavramı birbiri ile karşılıklı ve yakın ilişki içinde, davranışların değiştirilmesine yönelik olan çalışmaları kapsar. Bu değişim çalışmalarının düzenli ve planlı olması, davranış değişikliklerinin istendik yönde olmasına olanak sağlamakta ve bu alanlardaki başarı zinciri, öğrencilerin neyi öğrenmeye gereksinim duyduğu ve bunların hangi yolla kazanılacakları ile ilgili kararların verilmesine bağlıdır.

Öğretmenin sınıf etkinliklerinde gerçekleştirmeleri gereken önemli uygulamalar şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Öğrencileri derse hazır hale getirmek,
2. Sınıfta gerçekleştirilecek etkinlikleri düzenlemek,
3. Öğrencilere bilgiler sunmak,
4. Öğrencileri disipline etmek,
5. Öğrencilere yönelik danışmanlık faaliyetlerinde bulunmak (Demirci, 1993).

Öğretmenler eğitim odaklı meslekler üzerinde faaliyet gerçekleştiren profesyonel birer çalışandır. Öğretmenler, eğitim ile ilgili işleri bir mesleki çalışma olarak yürütürler ve bu mesleki bilgileri edinmek adına özel birtakım eğitimler almışlardır. Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre öğretmenlik mesleği; özel alan bilgisi, genel kültür ve pedagojik formasyon alanları ile ilgili eğitim alınması gerekli olan bir uzmanlık dalı olarak nitelendirilmektedir (madde 43). Bu nedenle okullardaki eğitim faaliyetlerinin en önde gelen ilkelerinden birinin, eğitim faaliyetlerinin işin uzmanı profesyonel kişiler tarafından yürütülmesi olduğu ifade edilebilir (Yeşil, 2009).

Sınıflar, öğretmenlerin mesleklerini en sistemli biçimde ve bilinçli olarak gerçekleştirmeleri gereken yerlerin başında gelir. Bunun yanında, kütüphaneler, okulların bahçeleri ve spor salonlarında hatta okul dışında bile öğretmenlerin mesleki alanda görevleri devam ediyor olsa da sınıf ortamının, bu saydıklarımız arasında özel bir yeri bulunur. Çünkü sınıflarımız, öğretim uygulamalarının en başarılı şekilde gerçekleştirilmesine olanak sağlayacak şekilde tasarlanmış özel yerlerdir (Vural, 2000). Öğretmenler, sınıflarda mesleki hayatlarının büyük bir kısmını geçirmektedirler. Öğretim amaçlarına uygun olarak tüm bu

şartların yapılandırılması ile sınıf içi etkinliklerin daha etkili ve verimli olması beklenmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin sınıfta gerçekleştirdikleri öğretim çalışmaları üzerine kendilerini geliştirmeleri ve yetiştirmeleri gerekir (Yeşil, 2009).

Öğretmenlerden sınıf içi eğitim uygulamalarında beklentiler fazladır. Özellikle yapılandırmacı eğitim sisteminde kılavuz ve rehber görevi gören öğretmenler; öğrenciyi yönlendiren, bilgiye ulaşmada yol gösteren kişi niteliğindedir. Keza yenilenmiş öğretim sistemi öğrencilerin;

- Eleştirel yönde düşünme becerileri,
- Yaratıcı odaklı düşünme becerileri,
- İletişim becerileri,
- Araştırma ve sorgulama becerileri,
- Problemleri çözme becerileri,
- Teknolojiyi kullanma becerileri,
- Girişimci olma becerileri ve
- Türkçemizi etkili güzel ve doğru kullanma becerilerini geliştirmeyi amaç edinmektedir (MEB, 2005).

Öğretmen yeterliliklerinin yanında, öğretmenin öğrencileri derse güdülemesi de önemli bir unsur olarak karşımıza çıkar. Eğitimde güdülenme kavramına baktığımızda; insanın gerçekleştirdiği faaliyetlere yön verme görevini üstlenir ve eğitim faaliyetlerinde ciddi bir göreve sahiptir. Güdülenme kavramı, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde bir ön koşuldur (Acat ve Köşgeroğlu, 2006). Güdülenme ile ilgili kuramlar incelendiğinde, harekete geçmek için gerekli gizli güçlerin olması ve bu güçlerin bazı tetikleyiciler ile harekete geçmesi gerekliliği kabul edilir. Ana tartışma unsuru ise; bu güçlerin harekete geçmesi için zorlayacak sebeplerin ne olacağı ile ilgilidir. Ortaya çıkan farklı görüşler olmakla birlikte, öğrenme, eğitim öğretim süreçlerinde güdülenme faaliyetlerinin önemli bir unsur olduğu, eğitim ve öğretim süreçlerinin istenilen seviyede olması için güdülenmenin etmen olduğu tüm kuramlarla kabul edilir (Onaran, 1991).

Eğitim sistemlerinde güdülenme ile öğrenme durumlarının başarıya ulaşması, öğrencilerin güdülenme unsurlarının nasıl sağlayacağına odaklanır. Bu nedenle öğretmenlerin ya da güdüleyici eğitimcilerin öğrenme aktiviteleri ve öğretim ile ilgili yöntem ve teknikleri iyi bilmesi gereklidir. Bu sayede etkili öğretmen olarak nitelendirdiğimiz eğitimciler bireylerin, amaç, inanış ve tutum geliştirmelerine yardım edebilirler. Eğer güdülenme, sadece başarı kriteriyle ölçülürse, diğer eğitim hedef ve değerleri göz ardı edilmiş olur. Güdülenme önemlidir. Çünkü eğitimde başarıya katkıda bulunur. Aynı zamanda bir sonuç olarak güdülenme tek başına da önemlidir (Ertem, 2006).

Etkili öğretmen olarak nitelendirdiğimiz eğitimciler, bireylerin güdülenmesini sağlama adına plan oluştururlar. Grossinckle ve Thiel (1988) güdülenme etkilerini yükselten etkin bir öğretmende olması gerekli özelliklerin yer aldığı aşağıdaki listeyi hazırlamışlardır:

1. İşbirliği yapan ve demokratik ilkelere sahip olan,
2. İyiliksever bir yapıya sahip ve nazik olan,
3. Sabırlı bir birey olan,
4. Meraklı bir kişilik yapısına sahip olan,
5. Samimi olan ve hoş bir görünüme sahip olan,
6. Adaletli tutumlar sergileyen ve tarafsız olan,
7. Mizahi yapıya sahip olan,
8. Tutarlı davranışlarda bulunan,
9. Öğrenci problemleriyle ilgilenen,
10. Esnek bir düşünce yapısına sahip olan,
11. Onay durumlarını ve övgü sistemini iyi kullanan,
12. Öğretim sisteminde, konular ile tutarlı öğretim yöntemi kullanan.

Öğrencilerin güdülenme durumları; öğrencilerin öğretmenlerinden hoşlanmasında, öğretmenlerinden adil davranışlar hissetmesi, onlardan sıcak ve özenli tutum ve davranış dönütlerini hissettiklerinde artar. Bazen öğrenciler öğretmenin kişiliğini benimser ve öğretmenin hareketlerini ve stilini model alırlar. Bununla birlikte, eğer bir öğrenci öğretmene karşı olumlu tutumlar beslemiyor ve sevmiyorsa, o öğretmene karşı korku ve düşmanlık duyar. Bu durum da öğrencilerde, eğitimde öğrenme unsurlarına karşı güdülenmeyi aza indirir (Ertem, 2006).

Güdülenmenin dışında, diğer bir önemli unsur ise empati kurabilmedir. Öğretmenler empatik tutumlar sergileyerek öğrencilerini dinlemelidirler. Bu açıdan dinleme onları anlamayı, problemlerinin farkına varmayı ve kendini onların yerine koyarak olaylara onların açısından bakmayı sağlar. Bunu iyi yapmanın bir yolu, öğretmenin duygusal ton ya da anlamı kaybetmeksizin öğrencinin ifade etmek istediği şeyin ana fikrini kendi kelimeleri ile tekrar cümle haline getirmesidir. Öğrenciler duydukları ve anladıkları ile ilgili kendi gerçeklerini söylemeye ihtiyaç duyarlar. Bu onların güdülenmesini olumlu yönde etkileyecektir. Dinleme becerisi çok önemlidir; etkili kullanıldığında öğrencilerin kendilerini önemli, kabul görmüş ve saygın hissetmelerine, aynı zamanda kendi davranışlarının sorumluluklarını alabilmelerine izin veren bir ilişki ortamı yaratır (Burkhart ve Neil, 1992).

Araştırmanın amacı

Öğrencilerin başarı durumlarını ortaya koyan uluslararası sınav sonuçlarına bakıldığında, Türkiye’de öğretmenlerin öğrencilere nitelikli ve etkili eğitim vermede sıkıntı yaşadıkları görülmektedir (OECD, 2014). Buradan hareketle öncelikle eğitim sisteminde nitelikli ve etkili öğretmenlere ihtiyaç olduğu düşünülebilir. Öğrencilerin başarı durumlarının yükselmesi demek, ekonomik kalkınmanın da sağlanması adına güçlü bir adım atılması anlamına gelmektedir (Çalışkan, Karabacak ve Meçik, 2013). Bu nedenle nitelikli eğitimcilerin sahip olması gereken özelliklerinin neler olduğunu ortaya koyabilmek önemlidir (Bozkuş ve Marulcu, 2016). Güdülenme durumlarının bireylerin öğrenmesi adına ve öğrenme ortamlarının düzenlenmesi süreçlerinde önemli bir etki yaptığı araştırma sonuçları ile ortaya konmaktadır. Eğitimde kalite süreçlerini artırma ve eğitim ortamlarında ortaya çıkan sorunlar için çözümler sunma adına güdülenme kaynaklarının ve sınıf içinde yaşanan sorun durumlarının ortaya çıkarılması önemlidir (Acat ve Köşgeroğlu, 2006). Gerçekleştirilen bu çalışmada; Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin etkililiğinin araştırılması, derslerinde kullandıkları uygulama metotlarının analizi, öğrencileri güdüleme unsurlarının incelenmesi ve empati kurabilme becerilerinin tespitidir. Bu amaca uygun olarak aşağıdaki cümleleri belirlenmiştir.

1. Nitelikli öğretmenlerde bulunması gereken etkili öğretim stratejileri nelerdir?
2. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullardaki öğretmenler teorik öğretim yöntemleri mi uygulamalı öğretim yöntemleri mi daha çok tercih edilmektedir?
3. Öğretmenler derslerinde öğrenciyi derse güdülemek ve motive etmek için hangi öğretim uygulamalarını gerçekleştirmektedirler?
4. Öğretmenler, empatik düşünme becerilerini kullanarak öğrencilerin yerlerine kendilerini koyduklarında derslerde nasıl hangi türden öğretmen uygulamaları ile karşılaşmak istemektedirler?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmaktadır. Nitel araştırmalar, “görüşmeler, gözlemler ve dokümanların analiz edilmesi gibi nitel olan veri toplama yöntemi kullanılan, algı ve olaylar zincirinin kendi doğal ortamında gerçek ve bütün olarak yüzeye çıkarılmasına odaklı nitel süreçlerin takip edildiği araştırmalar” olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek 2008). Araştırmada resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarının değerlendirilmesine özen gösterilmiştir. Araştırmada “fenomonolojik (olgusal) olarak desenlenmiş nitel araştırmaların kullanımına açık olan “yarı yapılandırılmış görüşme yönteminden” istifade edilmiştir. Bu yöntem ile araştırma katılımcılarının deneyimleri, tutumları, fikirleri, niyetleri ve görüşme süresince tepkileri belirlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulması sürecinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden, ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Merriam (1998, s.77), amaçlı örnekleme yöntemlerinin araştırmacının en çok amaca hitap eden örnekleme seçerek keşfetmesine, anlamasına ve fikir edinmesine dayanan bir varsayım olduğunu ortaya koymuştur. Bu grubun seçim ölçütü faktörü şunlardır: Farklı öğretim kademelerinde görev yapmaları, farklı branşlarda çalışmaları, farklı kariyer evrelerinde bulunmaları ve farklı cinsiyete sahip olmalarıdır. Creswell (2009, s.217) ise; nitel veri toplamada amaçlı örnekleme seçiminin söz konusu fenomeni tecrübe etmiş bireylerin seçilmesiyle anlam kazandığı görüşünü savunmuştur. Ölçüt örnekleme yönteminde, örnekleme problem ile ilgili olarak belirlenen özelliklere sahip olan birey, olay, nesne ya da durumların oluşturulması süreci ifade edilir (Büyüköztürk vd., 2008). Araştırmacı, ölçüt örnekleme tekniğine uygun olarak; Tekirdağ İli Süleymanpaşa ilçesinde milli eğitim bakanlığına bağlı okullarda farklı kademe ve türde görev yapan 18 öğretmen ile görüşme yapmış ve bu görüşmelerde; Ö1, Ö2, Ö3... kodları kullanılmıştır.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılanlara Ait Bilgiler

Cinsiyet	Katılımcı Sayısı (f)
Kadın	8
Erkek	10
Yaş	
20-30 Yaş	11
31-40 Yaş	4
41-50 Yaş	3
Branş	
Sınıf Öğretmenliği	4
İngilizce Öğretmenliği	3
Türkçe Öğretmenliği	3
Matematik Öğretmenliği	2
Okul Öncesi Öğretmenliği	2
Beden Eğitimi Öğretmenliği	2
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	1
Tarih Öğretmenliği	1

Öğretmenlik Yılı	
1-5 Yıl	10
6-10 Yıl	4
11-15 Yıl	4
Okul Kademesi	
Okul Öncesi	2
İlkokul	4
Ortaokul	6
Lise	6

Tablo 1’de ifade edildiği üzere araştırma içerisinde bulunan öğretmenlere bakıldığında 8’i kadın, 10’u erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 11’i 20-30 yaş aralığında, 4’ü 31-40 yaş Aralığında, 3’ü 41-50 yaş aralığındadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branş dağılımına bakıldığında; 4 Sınıf öğretmeni, 3’er İngilizce ve Türkçe öğretmeni, 2’şer Matematik, Okul Öncesi ve Beden eğitimi öğretmeni ve 1’er tarih ve din kültürü ahlak bilgisi öğretmenin olduğu görülmektedir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 18 öğretmenin; kariyer evreleri Bakıoğlu’nun (1996) çalışmalarında uygun gördüğü kariyer evreleri basamaklarına uygun niteliktedir. Bu basamaklara göre; 1-5 yıl arası mesleki kıdem “kariyere giriş” evresi, 6-10 yıl arası mesleki kıdem “durulma” evresi, 11-15 yıl arası mesleki kıdem “deneycilik” evresi, 16-20 yıl arası mesleki kıdem “uzmanlık” evresi ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem ise “sakinlik” evresi olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlik kariyer basamakları açısından bakıldığında araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin 10’unun kariyere giriş, 4’ünün durulma, 4’ünün deneycilik evresinde olduğu ifade edilebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 2’si okul öncesi kurumlarında, 4’ü ilkokullarda, 6’sı ortaokullarda ve yine 6’sı liselerde görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması için “yarı yapılandırılmış görüşme tekniği” tercih edilmiştir. Merriam(1998, s.90) yarı yapılandırılmış görüşmeyi; araştırmacıların elinin altında bulunan duruma, oluşan dünya görüşüne ve konuyla ilgili yeni fikirlere cevap vermesini sağlayan bir boyut olarak ifade etmiştir. Bu görüşmelerin bireylere yöneltilecek birçok spesifik sorudan oluşan, alt sorularla desteklenen açık uçlu soruların bulunduğu ve hakkında daha fazla bilgi edinilmek istenen alan, konu ve durumları kapsayan bir nitelikte olması gerektiğinin önemini vurgulamıştır. Bu teknikte, spesifik bir konuda detaylı sorular sorma, sorulara verilen cevaplar yetersiz ya da açıklayıcı değilse yeni sorular sorularak durumları daha net hale getirme ve cevapların tam alınması önemlidir (Çepni, 2007). Patton (1990, s.405) iyi bir görüşmenin sadece görüşme yapan kişinin düşüncelerine, duygularına, bilgisine ve tecrübesine dayanmadığını belirterek görüşülen kişilerin de sahip olduğu bu özelliklerin görüşmeyi etkileyen unsurlar olduğunun altını çizmiştir. Araştırmacı, görüşme sorularını daha önce oluşturduğu 8 soruluk havuzdan, 5 öğretmen ile gerçekleştirdiği pilot uygulama sonucunda; eğitim yönetimi ve denetimi alanında görev yapan 1 doçent, 2 araştırma görevlisi ile beraber ihtiyaç ve gereklilik durumuna göre eleyerek oluşturmuştur. Araştırmacı; Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan 18 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiş ve görüşmeler esnasında görüşülenlere bilgilendirme yapıp, ses kayıt eden cihazlar ile görüşmeleri kayıt altına almış daha sonra bu kayıtları temize geçerek verileri raporlaştırmıştır. Görüşme soruları aşağıda belirtildiği gibidir:

1. Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken etkili öğretim yöntemleri sizce neler olmalıdır? İşlediğiniz derslerde en çok hangi yöntemleri kullanıyorsunuz?
2. Derslerinizi işlerken uygulamalı eğitim metotlarından yana mısınız yoksa teorik eğitimi mi tercih ediyorsunuz?
3. Dersinize başlamadan önce ve ders süresi boyunca öğrenciyi güdülemek ve motivasyonunu arttırmak için ne gibi uygulamalar yapıyorsunuz?
4. Öğrencilerin yerine kendinizi koyduğunuzda, empati kuracak olursanız, dersi nasıl işleyen bir öğretmen isterdiniz?

Verilerin Analizi

Görüşme sonucunda elde edilmiş olan veriler; “içerik analizi yöntemi” kullanılmak suretiyle incelenmiştir. Yıldırım ve Şimşek’e göre (2008); nitel olarak toplanan veriler, dört aşamada analiz edilir. Bu aşamalara bakıldığında: “verilerin kodlanması, temaların belirlenmesi, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması” olarak sınıflandırmak mümkündür. Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar, önce bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır. Yazıya aktarılan görüşme formları tekrar tekrar okunarak kodlamaya geçilmiştir. Kodlama aşamasında, iki tanesi eğitim bilimleri alanında öğretim görevlisi, biri eğitim yönetimi ve denetimi alanında öğretim üyesi olmak üzere üç kişi tarafından verilerin değerlendirilmesi yapılmıştır. Kodlama aşamasından sonra belirli kategorileri çatısı altında toplayan temalar oluşturulmuştur. Bu temalara uygun olarak veriler yorumlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğinin hesaplanmasında Miles ve Huberman’ın (1994) yılında önermiş olduğu formülden $Güvenirlilik = \frac{Görüş\ Birliği}{(Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı)}$ yararlanılmıştır. Formül sonucunda güvenirlilik 0.96 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada, öğretmenlerin öğretim uygulamaları ile ilgili görüşlerini destekleme adına, gereksinim duyulan yerlerde ve bölümlerde doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, görüşme yapılan öğretmenlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Aşağıda Tablo 2’de, öğretmenler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden toplanılan verilerin soru bazlı analizleri sonucu oluşan kodlar listelenmiştir:

Tablo 2.

Verilerin Soru Bazlı Kodlanması

Sorular	Kodlar
1. Araştırma Sorusu	Bilgisayar destekli öğretim (5), Yaparak yaşayarak öğrenme (4), Düz anlatım yöntemi (4), Birden fazla duyu organını işe koşma (3), Öğretimi kılavuzlayan öğretmen (3), Dramatizasyon (3), Tartışma (2), Materyal kullanma (2), Uygulamalı öğretim (2), Yapılandırmacı yaklaşım (2), Liderlik (2), Çözümleme (1), Birleşim (1), Simülasyon (1), Tam öğrenme yöntemi (1), Keşif (1), Aktif katılım (1), İşbirlikçi öğretim yöntemi (1), Karşılıklı öğretim yöntemi (1), Öğrenciyi merkeze alma (1), Analiz etme (1), Vaka analizleri (1), Görsel anlatım (1), Otoriter olma (1), Empati kurma (1), Soru cevap yöntemi (1), Gösterip yaptırma (1), Animasyon (1), Akıllı tahta (1).
2. Araştırma Sorusu	Uygulamalı metotlar (11), İki yöntem birden kullanma (4), Beyin fırtınası (3), Düz Anlatım yöntemleri (2), Soru cevap (2), Gösterip yaptırma (2), Küçük adımlar ilkesi (1), Görsel Kaynaklar (1), Beyin fırtınası (1), Öğrenciyi aktif kılma (1), Birden fazla duyu organı (1), İstasyon tekniği (1), Tartışma yöntemi (1), Rol yapma (1).
3. Araştırma Sorusu	Öğrenilenlerin günlük hayattaki karşılıkları (5), Videolar (4), Ödül ceza (3), Ara verme (3), Materyal Kullanma (3), Fıkra Anlatma (2), Öykü anlatma (2), Şakalar yapma (1), Araştırma yapma (1), Görsel kaynaklar (2), Ekstra çalışmalar düzenleme (1), İlginç Bilgiler (1), Şarkılar (1), Yarışma (1), Güler yüzlülük (1), Geziler (1), Şiir okuma (1), Sevgi (1), Birden fazla duyu organına hitap (1), Etkinlikler (1), Oyunlar (1), Samimi olma (1), İsim ile hitap (1), Soru cevap (1).
4. Araştırma Sorusu	İyi iletişim (5), Sosyal aktiviteler yapma (5), Samimi olma (4), Öğrenciyi eğitimin merkezine alan (3), Güler yüzlü olma (3), Saygılı olma (3), Arkadaş gibi olma (2), Öğrencinin seviyesini bilen (2), Teknolojik bilgi sahibi (2), Ödül veren (1), Pekiştireç veren (1), Kurslara yönlendiren (1), Merak giderici (1), Uygulamalı eğitim veren (1), Günceli yakalayan (1), Düşüncelere önem veren (1), Öğrenciyi iyi gözlemleyen (1).

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile edilmiş olan veri analizinden elde edilen kodlar, dört (4) temada bir araya getirilmiş ve Tablo 3’te sunulmuştur:

Tablo 3.

Temaların Oluşturulması

Tema 1	Etkili ve Nitelikli Öğretmen Özellikleri
Tema 2	Uygulamalı Eğitim Yöntemleri mi? Yoksa Düz Anlatım Yöntemi mi?
Tema 3	Öğrencileri Motive Etmek Adına Neler Kullanılabilir?
Tema 4	Etkili Öğretmenlerden Beklentiler “İletişim, Samimiyet ve Sosyallik”

Bulguların Yorumlanması

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler vasıtası ile elde edilmiş olan veriler, yukarıda oluşan tema başlıklarına uygun olarak aşağıda yorumlanmıştır:

Etkili ve Nitelikli Öğretmen Özellikleri

“Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken etkili öğretim yöntemleri sizce neler olmalıdır?” sorusuna karşılık olan “Etkili ve Nitelikli Öğretmen Özellikleri” temasında en fazla tekrar olarak göze çarpan kod “bilgisayar destekli öğretim”dir (5/18). Öğretmenler, bilgisayar destekli öğretimin yanında, yaparak yaşayarak öğrenme (4/18) ve düz anlatım yöntemini de (4/18), öğretmenlerin kullanmasını gerekli gördükleri öğretim yöntemleri arasına almışlardır. Aynı zamanda; birden fazla duyu organını işe koşma(3/18), öğretimi kılavuzlayan öğretmen (3/18), dramatizasyon (3/18)’da öğretmenler tarafından sıkça dile getirilmiştir. Bu temaya ait öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“...Günümüzde teknolojik gelişmeler sonucu bilgiye erişimin kolaylaşması, hızlı değişimler sonucu öğrencilerin sürekli yeni bilgi arayışları düz anlatım ile yapılan öğretilerde öğrencilerin sıkılmasını ders verimlerinin düşmesine sebebiyet vermektedir. Bunun yerine çağın gereksinimleri doğrultusunda öğrencinin derslere aktif katılım sağladığı, bilgiyi kendi yapılandığı yöntemler tercih etmeliyiz. Benim tercihlerim konuya, öğrenci düzeyine göre sürekli değişmektedir. Mümkün olduğunca derslerimde öğrenciyi aktif kılan drama, tartışma, bilgisayar destekli öğretim gibi yöntemler kullanmayı tercih ediyorum. Bu şekilde öğrencilerin daha kalıcı öğrenmeler sağladığını düşünüyorum.(Ö3).

“En efektif öğretim yöntemi yaparak yaşayarak yapılan öğretimdir. Ben derslerimde genellikle sunuş ve buluş yolunu kullanıyorum.”(Ö5).

“İyi bir öğretmende bulunması gereken en etkili öğretim yöntemi, öğrenciyi merkeze alacak ve öğretmenin rehber kılavuz şeklinde rol oynayacağı buluş yöntemidir.”(Ö6).

“...Klasik anlayışta ise en etkili öğretim yöntemi gösterip yaptırma (demostrasyon), yaparak ve yaşayarak öğrenme (yerinde öğretim) ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte ortaya çıkan animasyon ve akıllı tahta uygulamaları sayesinde etkili öğrenme ortaya çıkabilmektedir. Derslerde kullanılan yöntemler de genellikle bunlardır”(Ö15).

“En etkili öğretim yöntemi öğrencilerin anlayabilmesi için görsel anlatım olmalıdır. Görsel anlatım kullanıyorum.(slâyt, video, fotoğraf vb.)”(Ö18).

Uygulamalı Eğitim Yöntemleri mi? Yoksa Düz Anlatım Yöntemi mi?

“Uygulamalı eğitim mi yoksa düz anlatım yöntemi mi?” temasında en fazla tekrarlanan koda bakıldığında “Uygulamalı Metotlar” ön plandadır(11/18). Öğretmenlerin derslerinde daha çok uygulamalı metotları kullandığı veya kullanmayı denedikleri, bunun yanında; iki yöntemi birden kullananların da olduğu görülmektedir(4/18). Bununla beraber; beyin fırtınası(3/18), düz anlatım yöntemi(2/18), soru cevap yöntemi(2/18), gösterip yaptırma yöntemi de(2/18) sık karşılaşılan kodlar arasındadır. Bu tema doğrultusunda, öğretmenlerin açıklamaları şu şekildedir:

“Ben uygulamalı metotları kullanırım. Beyin fırtınası, soru-cevap, gösterip yaptırma... Çünkü üç metotta da öğrencilerin de derse katılımları sağlanır. Ayrıca öğrencilerin o konu hakkında değişik fikirler elde etmesini o konunun bütün yönlerini görmelerini bireysel anlamda geliştirmelerine katkı sağlar...”(Ö1).

“Derslerde amacım öğrenciyi aktif kılmak, birden çok duyuya hitap ederek öğrenmeleri daha kalıcı hale getirmek olduğu için uygulamalı metotları tercih ediyorum. Gösterip yaptırma, tartışma, beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme, istasyon gibi teknikler kullanıyorum.”(Ö3).

“Ders işleyiş esnasında daha çok uygulamalı, tartışmalı, beyin fırtınalı etkinliklerin ve sözel konuşmaların olduğu metotları tercih ediyorum. Çünkü öğrencinin bilişsel hedef alanının uygulama ve üstü hedef alanlarına hitap edilirse, öğrenmenin daha kalıcı olacağına inanıyorum.”(Ö6).

“...Önce teoriyi verip; sonra üzerinde uygulama yapmayı tercih ediyorum.”(Ö7).

“Uygulamalı metotları ders anlatım sürecinde tercih ediyoruz. Çünkü düz anlatım öğrencide kayboluşa, ders içinde kopukluğa ve uykuya sebep olabiliyor. Geleneksellikten yana değil de yenilikçilikten yanayız. Birazcık da o yüzden uygulamalı metotların dersin işleyişinde daha etkili olduğunu düşünüyorum.”(Ö9).

“Tabii ki öğrencilere bir şeyler öğretmek için uygulamalarla onların konuyu hayatlarına empoze etmesine daha yararlı olabiliriz. Lakin okullarımızın ve bizim bazı imkânsızlıklarımızdan dolayı öğrenciler uygulama metotlarından mahrum kalabiliyor. Benim tercih ettiğim yöntem gelince imkânlarımız dâhilinde ikisini de kullanmaya çalışıyorum ama anlatımı daha çok kullanıyorum.”(Ö11).

“Ders işleyişimde anlatımla beraber soru-cevap, beyin fırtınası ve rol yapma teknikleri uyguluyorum. Rol yapma... Matematik dersinde neyin rolü demeyin öğretmen yerine geçmiş öğrencinin öğretmenmiş gibi soruyu çözüp anlatması hem eğlenceli hem de etkili oluyor...”(Ö17).

Öğrencileri Motive Etmek Adına Neler Kullanılabilir?

“Öğrencileri motive etmek için neler kullanılabilir?” teması altında en fazla tekrar edilen koda bakıldığında, “Öğrenilenlerin günlük hayattaki karşılıkları”(5/18) kodu göze çarpmaktadır. Aynı zamanda izlenen videoların(4/18), kullanılan ödül ceza sistemlerinin(3/18), derse bazı kısımlarda ara vermenin(3/18), derse uygun materyal kullanmanın(3/18) öğrencinin motivasyonunu arttırdığı ortaya çıkmıştır. Bu tema ile ilgili öğretmenlerin ifadeleri şu şekildedir:

“Öğreneceklerini günlük hayatta nerede kullanacaklarını anlatırım ve edindikleri bilgilerin nerede nasıl karşılıklarına çıkacağını söyleyerek dikkatlerini çekerim.”(Ö5).

“Öncelikle dersin başında yani derse hazırlanma sürecinde öğrencilerin o dersle ilgili ilgilerini çekebilecek herhangi bir video, şarkı ya da herhangi bir etkinlik ile onların derse ısınmalarını sağlarım...”(Ö4).

“...Öğrencileri güdüleyebilmek ve güdülenmişlik seviyelerini en üst seviyeye çıkarmak için önceden hazırladığım materyallerle sınıfa giriyorum ve onların da katılım sağlayacağı derslerde, yaşama dönük videolarla verimliliği sağlıyorum.”(Ö6).

“Ödül ceza yöntemlerini kullanmayı tercih ediyorum. Fakat cezanın olumsuz etkilerinin fazla olmasından dolayı, ödül sistemini daha ön planda tutuyorum...”(Ö16).

Etkili Öğretmenlerden beklentiler “İletişim, Samimiyet ve Sosyallik”

“Etkili Öğretmenlerden beklentiler “İletişim, Samimiyet ve Sosyallik” temasına bakıldığında ise kod anlamında en fazla “iyi iletişim”(5/18) göze çarpmaktadır. Bununla beraber öğretmenler sıklıkla “sosyal aktivite yapan”(5/18) öğretmenlerin öğrenciler tarafından daha çok sevildiğini dile getirmişlerdir. Genel olarak da; samimi olan(4/18), öğrenciyi eğitimin merkezine alan(3/18), güler yüzlü olan(3/18), öğrenciyi saygılı olan(3/18) öğretmenlerin öğrenciler tarafından daha çok tercih edileceğini söylemişlerdir. Öğretmenler aynı zamanda şunlara değinmişlerdir:

“Öğretmenimin benimle diyalog içerisinde olmasını, yeri geldiği zaman benim insan olduğumu unutmamasını, sadece olayın ders başarısı değil, karşılıklı sevgi ve saygıyı olduğunu ve bu şekilde de hem ders başarısı olarak hem karakter olarak başarının yükseleceğine inanırım...”(Ö1).

“...Öğrenci olarak öğretmenimden kendimin de sürekli derste aktif olacağı farklı etkinlikler ve uygulamalar ile desteklenmiş dersler beklerdim.”(Ö3).

“Öğrenci olsaydım öğretmenimin 40 dakika boyunca dersini düz anlatım şeklinde değil de daha çok hayattan örnekler vererek ve tahtayı daha çok kullanıp görsel-uzamsal zekâmızı hitap etmelerini beklerdim. Düz anlatım öğrencileri ezbere teşvik ediyor. Uygulamalı anlatım daha aktif bir öğrenimdir.”(Ö6).

"...Öğretmenin suratının asık olmasını istemezdim etkili bir iletişim kurmasını beklerdim. Öğrenciyi derse dâhil etmek için biraz öğrencinin seviyesine inmesini isterdim..."(Ö9).

"Öğrenci olsaydım sürekli güler yüzlü, akademik olarak sürekli kendini yenileyen, anne baba gibi samimi davranan, samimiyetini hissettiren, teknolojiye çok uzak olmayan, bilgi sahibi olan, sahiplenici yapıda olan, beraber sosyal aktiviteler yapabileceğim (sinema, spor, voleybol oynayan gibi vb.) bir öğretmenim olsun isterdim."(Ö13).

"...Çok basit ve ufak hedefler belirleyerek, çocuklar bu hedefleri başardığında küçük bir ödül veya yıldızla, deftere yazılabilecek bir aferin bile çocukları derse güdüleyebilir. Ben genellikle ödül verme yöntemini kullanırım. Böylece çocukların derse daha iyi güdülenmelerini sağlıyorum. Öğretmenimden de beklentim bu yönde olurdu."(Ö18).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmaya katılan öğretmenler "etkili ve nitelikli öğretmen özelliklerinin başında" bilgisayar destekli eğitim gerçekleştiren yani teknolojiyi eğitimin hizmetine sunan öğretmen modelinin geldiğini dile getirmektedirler. Hızla gelişen teknoloji çağında, bilgiye kolay ulaşma ve bilgiyi edinmek isteyenlere kolay sunma konusunda bize avantaj sağlayan teknolojinin eğitim sektörüne girmesi hiç kuşkusuz bir gereksinimdir. Günümüz eğitim sisteminde okullarımızdan beklenen, bilgiyi kendi elde eden ve elde ettiği bilgileri gündelik yaşamda etkili bir şekilde kullanan, teknolojiye hâkim öğrencilerin yetiştirilmesidir. Okullarda teknoloji odaklı etkinliklerin en iyi seviyede gerçekleştirilmesinde öğretmen, okul yöneticisi ve denetçilerin önemli rolleri vardır (Seferoğlu, 2009).

Öğrencilerin okullarda edindikleri bilgi birikimlerini daha sonraki iş yaşantılarında karşılaştıkları beklenilmedik durumlarda kullanmaları beklenmektedir. Geleneksel, bilgiyi sadece aktaran kişi görevini üstlenen öğretmen ve sadece ders kitaplarına bağlı kalarak gerçekleştirilen öğretim; düşünebilen, eleştirebilen, yorumlayabilen ve öğrendiği bilgileri anlamlandırabilen öğrencileri yetiştirme üzerinde kesin olarak başarısız olacaktır. İşte bu noktada sınıfları, odak kişisi öğretmenlerin egemenliğinden alıp, yapılandırmacı sistemin getirdiği yaklaşımlar ile öğrencinin merkeze alındığı ortamlar haline getirmek gerekir (Hanley, 2005). Öğretmenlerin araştırma sorularına verdikleri yanıtlara göre; sade ve düz anlatım yöntemlerinden ziyade, derslerini uygulamalı metotlarla, yaparak yaşayarak gerçekleştirmeleri gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Öğretimde, öğrencilerin daha kolay öğrenmelerini sağlamak adına; birden fazla duyu organının işe koşulması, nitelikli öğretmen özelliği olarak araştırma sonuçlarında ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin kullanacakları yöntem ve teknikler, öğretim konusu ve birden fazla duyu organına hitap gerçekleşirse öğrenmeler daha kalıcı hale gelecektir. Bu yüzden, öğretimde konuların işlenmesi sürecinde, deney ve gözlemler gibi birden çok duyu organına hitap edebilen yöntem ve teknikler kullanıldığında öğrenme işlemi kolaylaşır. Günümüzde öğretim sistemlerinde sadece dinleyerek bilgiyi almaya çalışan öğrencilerin yerini, ders aktiviteleri ve sürecine aktif bir şekilde dâhil olan, sorular soran öğrenciler almaktadır. Konuların bazılarını kendine has plan ve teknikler ile araştırıp, bulduğu unsurları sistemli bir şekilde düzene sokan, karşılaştırmalar yapıp, gözlemler yapan, düşünerek sonuçlar çıkaran ve bunlar ile birlikte derse katılım sağlayan öğrenciler istenir. Öğrencilerimize yaratarak, yaparak ve yaşayarak öğrenme ortamları sunulmalı ve fırsatları verilmelidir. Öğrencilerin gelişim ve yaş aralıklarına uygun olarak gerçek yaşamdan olaylar ve eşyalar ile karşılaştırmalar yapmalı, öğrenme süreçlerinde aktif olmaları sağlanmalıdır (Ergün ve Özdaş, 1997). Araştırma sonuçlarına göre "materyal kullanımı" öğrenci motivasyonunu arttırmaktadır. Bu sonuç ile öğrenciyi merkeze alan eğitim sistemlerinde aktif öğrenmeleri temele alan öğretim teknikleri sırasında öğretmenler, materyal kullanarak sınıfları zenginleştirebilmektedirler (Fidan, 2008).

Öğretmen görevlerinden en önemlilerinden biri öğrenmeyi gerçekleştirmektir. Bilgileri öğrencilere ileten, öğrenme ortamlarını düzenleyen ve bu süreci yönlendiren, rehberlik görevini üstlenen öğretmenlerin bu görevlerde kendine güveni üst düzeyde olmalıdır (Sünbül, 1996). Öğretim sürecini kendisi gerçekleştiren değil, sadece yönlendiren ve öğrencilere bilgiye ulaşma yollarını kılavuzlayan öğretmenlerin daha etkili olduğu da bu araştırma sonuçlarında ortaya çıkmaktadır. Etkin öğretmenler, öğrenci ilgisini bir konu üzerine toplayabilmeli ve bunu sürdürebilmelidir. Başarılı öğretmenler de, kaliteli öğrenme ortamları olarak adlandırılan uygulama sınıflarının oluşturulmasını sağlar. Bu gibi bir sınıf yönetim sisteminde, öğrenme amacına uygun öğretim metotları seçilmelidir. Öğretim yöntem ve stratejileri öğrencilerin öğrenim stilleriyle etkili hale getirilir (Sünbül,1996).

Öğretmenlerin araştırma sorularına verdikleri yanıtlara göre öğrencileri motive etmek için en önemli ilke olarak "öğrenilenlerin günlük hayatta öğrencilerin ne işlerine yarayacağını açıklamak" bulgusu ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin bilim odaklı bilgilerini günlük hayatta karşılaştıkları yaşantılar ile bağdaştırabilirlik seviyeleri okullarımızda ortaya konan öğretim stillerinin ne kadar verimli ve etkin olduğunu açığa çıkarır. Öğrencilerimizin öğretimin gerçekleştiği sırada "bu dersi neden ve niçin öğrenmekteyiz?", "bu bilgiyi ben nerelerde kullanacağım?", "bu bilgiyi günlük yaşamla nasıl bağdaştırabilirim?" şeklindeki sorulara cevap bulma beklentisi içine girmeleri, bilim odaklı pratik bilgilerin günlük yaşamla bağdaştırılmasının ne kadar gerekli olduğunu göstermektedir (Pekdağ ve Diğ., 2013). Öğrencilerin bilgiyi ne amaçla öğrendiklerini bilmeleri, onları derslere karşı daha fazla güdüleyecektir. Yine araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerde sınıf içi motivasyonu artırmak adına, video izleme ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerimizin öğrendikleri bilgileri daha kalıcı hale getirmeleri adına sınıflarda daha fazla materyalin kullanımı önem teşkil etmektedir. Günümüzde sınıflarda görsel ve işitsel materyaller daha fazla ön plandadır. Bu bilgiler ışığında, kalıcı öğrenmelerin gerçekleştirilmesi adına daha fazla duyu organının işe koşulduğu görsel ve işitsel materyaller ile oluşturulan öğrenme ortamları hazırlamak kaçınılmaz bir gerekliliktir (Dursun, 2006).

Toplumların yaşam stilleri, iletişim kavramı üzerine kurulmaktadır. Bu yüzden etkin bir iletişim sistemine ve bunu sağlayacak şartlara ihtiyaç duyulur. Bu şartlardan biri de empati kurabilme becerisidir. Çünkü iletişim sistemleri ile insanlar başkalarını anlama ve kendini ifade etme gereksinimindedir (Doğuş, 2011). Araştırma sonuçlarında, öğretmenlerin empati becerilerini kullanarak öğretmenlerin beklentilerine bakıldığında ilk madde olarak “iyi ve etkili iletişim kuran öğretmen” karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerimizin öğrencilere karşı sergiledikleri davranış ve tutumlar öğrencilerde öğretmenlere karşı tutum, davranış ve ilgi unsurlarını etkiler. Öğretmenlerimizin öğrencilerle girdikleri etkileşimlerde kullandıkları iletişim sistemleri eğitimde önem arz eder (Ergün ve Özdaş, 1999).

ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlere öğrenciler ile kurdukları iletişim zincirlerinde ve öğretimi gerçekleştirdikleri ders anlatım süreçlerinde daha başarılı olmaları için bir takım öneriler ileri sürülmüştür. Bunları kısaca şöyle özetleyebiliriz:

- Hızla gelişim gösteren teknoloji çağında, etkili ve nitelikli öğretmen olarak adlandıracağımız eğitimciler, eğitim teknolojilerinden maksimum seviyede faydalanabilmelidir.
- Eğitim ortamları oluşturulurken sadece öğretmenler değil, diğer çevre unsurları da sürece dâhil edilmelidir. Böylece öğretmenin iş yükü hafifletilmiş olabilir.
- Okullarımızda yapılandırmacı sistem gereği, uygulamalı eğitimlere daha fazla ağırlık verildiği kesindir. Öğretmenlerin derslerinde uygulamalı eğitim yapıp yapmadıkları okul yönetimi tarafından kontrol edilmeli, eğer uygulamalı bir şekilde dersi nasıl işleyeceklerini bilmiyorlar ise hizmetiçi eğitim almaları sağlanabilir.
- Okullarda, özellikle sınıf içi eğitim faaliyetlerinde somut ve soyut ödül sistemi kullanılmalıdır. Öğrenci motivasyonunu arttırmak adına ödüllendirme önemlidir.
- İyi bir eğitimci bilgiyi aktaran değil, kılavuzlayan olabilmelidir. Öğrencilerinin bilgiye ulaşması için engelleri ortadan kaldıran öğretmenler, en ideal öğretmen olarak adlandırılabilir.
- Öğrenmelerin, eğitim uygulamalarına geçilmeden önce bilgilerin günlük yaşamda ne işe yaracağı ve günlük yaşam ile bağımlı açıklayabilmelidirler.
- Sınıf içi eğitim uygulamalarında daha fazla görsel ve işitsel materyal kullanılmaya yönelinmelidir.
- Öğretmenler, empati becerisine sahip olabilmelidir.

Teşekkür

Makale yazım sürecinde desteklerini her alanda hissettiğim biricik eşim, hayat arkadaşım Merve Karataş EROL'a, daha altı aylık olmasına rağmen ikimizin hayatına şimdiden neşe katan canım oğlum Ensar Ayaz EROL'a bana sağladıkları moral ve destekten dolayı teşekkürü bir borç bilirim.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B. ve Köşgeroğlu, N. (2006). Güdülenme kaynakları ve sorunları ölçeği. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 7, 204-210.
- American Psychological Association. (1992). *Learner-centered psychological principles: Guidelines for school redesign and reform* (Draft 3). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bakioğlu, A. (1996). Öğretmenlerin kariyer evreleri (Türkiye’de resmi lise öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırma). *II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Banks, R. S. ve Thompson, C. L. (1995). *Educational psychology: For teachers in training*. USA: West Publishing Company.
- Burkhart, R. C., & Neil, J. M. (1968). *Identity and Teacher Learning*. Scranton, Pa: International Textbook Company.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Ç. E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Yayınları.
- Creswell, J. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach*. SAGE Publications, Incorporated.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. (Genişletilmiş 3. Baskı), Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Demirci, Ö. (1993). *Genel Öğretim Metodları*. USEM Yayınları.
- Demirci, Ö. (2000). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Doğuş, Y. (2011) Okul yöneticileri ve öğretmenlerin bakışı ile empatik iletişim. *New World Sciences Academy*, 6 (1), 696-707.
- Dursun, F. (2006). Öğretim Sürecinde Araç Kullanımı. *İlköğretmen Dergisi*. s.1. s.8-9
- Ergün, M. ve Özdaş, A. (1999). Okul gözlemi ve uygulama çalışmalarının öğretmen adayları üzerindeki etkisi. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, (3) 115-119
- Ertem, H. (2006). Ortaöğretim öğrencilerinin kimya derslerine yönelik güdülenme tür (içsel ve dışsal) ve düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Fidan, N. K. (2008). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1(1), 48-61.

- Grossnickie, D. R. & Thiel, W. B. (1988). *Promoting Effective Student Motivation In School And Classroom*. Reston, VA: National.
- Hanley, S. (2005). *On Constructivism*. Maryland Collaborative for Teacher Preparation. The University of Maryland at College Park, www.inform.umd.edu/UMS+State/UMD, Aralık 2005.
- Karakelle, S. (2005). Öğretmenlerin etkili öğretmen tanımlarının etkili öğretmenlik boyutlarına göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 30(135).
- MEB (2005). *İlköğretim 1-5 sınıf programları tanıtım el kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA 94104.
- Miles, M.B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. California: Sage Publication.
- Milli Eğitim Bakanlığı Temel Kanunu. (2018). Erişim Linki: <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>. Erişim Tarihi: 16.11.2018.
- OECD. (2014). *PISA 2012 results in focus: what 15-year-olds know and 2 what they can do with what they know*. Paris: OECD.
- Onaran, O. (1992). *Çalışma Yaşamında Güdülenme Kuramları*. Ankara, A.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*: SAGE Publications, inc.
- Pekdağ, B. ve Diğ. (2013). Kimya Bilgilerini Günlük Yaşamla İlişkilendirme Düzeyine Akademik Başarının Etkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1275-1286.
- Seçkin, N. (1990). Orta dereceli okul öğretmenlerinin aldıkları ödüller ve cezalara ilişkin bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, (77) 24-36.
- Seferoğlu, S. S. (2009). İlköğretim okullarında teknoloji kullanımı ve yöneticilerin bakış açıları. *Akademik Bilişim*, 2, 403-410.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(4), 597-608.
- Turan, S., Yıldırım, N. ve Aydoğdu, E. (2012). Okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açıları. *Pegem Dergisi*, 2(3), 63-76.
- Vural, S. (2000). Sınıf ortamında öğretim araçları. İçinde: *Sınıf Yönetimi* (Editör: L. Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Yeşil, R. (2009). Sosyal Bilgiler Aday Öğretmenlerinin Sınıf İçi Öğretim Yeterlikleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 23-48.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Araştırma Makalesi

Okul yönetimleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik BİMER'e konu olan şikayetlerin analizi (Antalya örneği)

Analysis of complaints that are subject to BİMER for school management and teaching profession (Antalya case)

Research Article

İbrahim Yüksel*¹

Karamanoğlu Mehmetbey
Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi

Temmuz, 2019
Cilt 1, Sayı 1
Sayfalar: 19-30
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 09.05.2019
Kabul : 30.06.2019

Özet

Bu araştırmanın temel amacı Milli Eğitim Bakanlığı İletişim Hattı ALO 147, BİMER ve CİMER'e Antalya İlinden yapılan şikâyetlerin analizi ve değerlendirilmesini yapmaktır. Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü ARGE (Araştırma Geliştirme Birimi) tarafından söz konusu şikâyetlerin analizi ve bu konuda çözüm önerilerini içeren sunu 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı başında tüm okullara resmi yazıyla gönderilerek tüm personelin bilgilendirilmesi ve bu konularda yaşanan şikâyetlerin azaltılması amaçlanmaktadır. İletilen şikâyetlere bakıldığında en çok şikâyetin Temel Eğitim kademesinden ve veliler tarafından yapıldığı ve özellikle okul temizliği, güvenliği ile bağlı konularının ön sıralarda yer aldığı görülmektedir. Şikâyetlerin artmasına neden olarak öne çıkan temel unsurun ise yönetici ve öğretmenlerin veliyle sağlıklı iletişim kuramamalarından kaynaklandığı anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: alo 147, BİMER (CİMER), şikâyet

Abstract

The main purpose of this study is to analyze and evaluate the complaints made from Antalya Province to the Ministry of National Education Communication Line ALO 147, BİMER (Prime Ministry Contact Center) and CİMER (Presidential Contact Center). The analysis of the complaints and, the presentation prepared by Antalya Provincial Directorate of National Education R & D (Research and Development Unit), which include possible solution samples will be sent to all schools at the beginning of the academic year 2018-2019, aiming to inform all the staff and reduce the complaints on these issues. Considering complaints made, it is seen that the most complaints come from the Primary Education level and made by parents especially the school cleaning, safety and donation issues are at the forefront. It is understood that the main factor that caused the complaints to increase is that the managers and teachers cannot communicate well with the parents.

Keywords: alo 147, BİMER (CİMER), complaint

Karamanoğlu Mehmetbey
International Journal of
Educational Research

July, 2019
Volume 1, No 1
Pages: 19-30
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Corresponding author

Article Info:

Received : 09.05.2019
Accepted : 30.06.2019

¹ Ministry of National Education. e-mail iyüksel56@hotmail.com

GİRİŞ

Eğitim birçok işlevinin yanında toplumdaki yeni kuşaklara değerleri ve ideolojiyi aşilayarak onları siyasi düzene bağlı, uyumlu vatandaşlar haline getirme işlevine de sahiptir. Toplumsal ve kültürel değerlerin yanı sıra devletin dayandığı temel felsefe, ideoloji ve ilkelerin çeşitli ders ve etkinliklerle aktarılması görevi resmi olarak okullara ve dolayısıyla da öğretmenlere verilmiştir. Öğretmenlerin bu görevlerini yerine getirirken yasal sorumluluklarının yanı sıra uymaları beklenen mesleki etik ilkelerde söz konusudur.

Eğitim kurumlarının fiziki altyapısı önemli olmakla birlikte eğitimin en önemli unsurunun öğretmen olduğu tartışma götürmez bir gerçektir. Bu noktada da öğretmenlerin mesleklerini yerine getirirken öğrenciyle, veliyle, okul yönetimi ve toplumla ilişkilerinde dikkat ededeği etik ilkelerin neler olacağı, görev ve sorumluluklarının nerede başlayıp nerede biteceği konuları gündeme gelmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetleri sırasında velilerle, öğrencilerle, meslektaşlarla, diğer paydaşlarla vs. sürekli bir etkileşim içerisinde olunması nedeniyle zaman zaman çatışmaların yaşanması kaçınılmaz olmaktadır. Bu çatışmalar yerinde uygun müdahalelerle çözüme kavuşturulamadığında üst makamlara şikâyet olarak iletilmekte ve bu durum da soruşturmalara, mahkemelere vs. neden olmaktadır. Bu tür çatışmaların neler olduğunun tespit edilerek ve bu şikâyet konularının üst makamlara şikâyet konusu olmaktan çıkarılıp zaman ve enerjinin soruşturmalara, mahkeme süreçleriyle harcanması yerine eğitim-öğretim etkinliklerinin daha verimli olarak gerçekleştirilmesine harcanması çok daha isabetli olacaktır.

Bu çalışmada öncelikle öğretmenlik meslek ahlakı ve öğretmenlerden beklenen davranışlarla ilgili bilgiler verilecektir. Daha sonra Antalya Milli Eğitim Müdürlüğü ARGE biriminin hazırlamış olduğu BİMER şikâyetlerinin azaltılmasıyla ilgili sunumdaki veriler ve çözüm önerilerine değinilecektir. Son bölümde ise ortaya konulan öneriler değerlendirilerek kendi çözüm önerilerimiz sıralanarak çalışma sonlandırılacaktır.

Öğretmenlik meslek ahlâkı tartışmaları

Günümüz toplumlarında çeşitli alanlarda yaşanan etik problemler eğitim alanında da kendini göstermekte ve çeşitli problemlere, şikâyetlere, soruşturmalara vs. neden olmaktadır. Eğitimin etiği belirleme, şekillendirme veya tersi etiğin eğitimi belirleme, şekillendirme yönündeki ilişkinin varlığı eğitimin önemini artırmaktadır. Öğretmenlik mesleği sadece bilgi aktarmaya değil etik boyutun vurgulanmasını da önemsemek durumundadır.

Öğretmenler ve eğitim yöneticileri genellikle rol ve ilişkilerine yönelik değerleri, etik kodları bilmelerine rağmen, uygulamada birçok etik ikileme karşı karşıya kalırlar. Genelde bu ikilemin nedeni korumacı geçmişle, değişimi gerektiren gelecek arasında aracılık görevi yapan eğitimin işlevleri arasındaki karşıtlık olduğu söylenebilir. Öğretmenler uygulamada kaynakların paylaşımında, öğrencilerle ve ailelerle uygun olmayan tartışmalar yaşama, meslektaşlarla ilişkilerden kaynaklanan etik sorunlar vb. birçok sorunla karşılaşırırlar (Demirpolat ve Aslan, 2014, s. 188.; Uzun ve Elma, 2012, s. 281).

Eğitimde meslek ahlâkı öğretmenden beklenen davranış ve tutumları belirleyen ilke ve standartlardır. Her meslekte olduğu gibi gelecek kuşakları yetiştirme görev ve sorumluluğuna sahip öğretmenlik mesleğinde de meslek ahlâkı ilkelerinin olması kaçınılmazdır. Son yıllarda bu konuda hem akademik çalışmaların arttığına hem de yasal düzenlemelerin hazırlanmakta olduğu görülmektedir.

Eğitim biliminin ve etik disiplininin [meslek etiği] temeli insandır. Bu eğitim ve etiği birbirine yaklaştırıır. Bu yüzden etik, eğitimin her kademesine müdahale edebilir. Aynı şekilde eğitimin de etiği belirleme şeklinde müdahale etme durumu söz konusudur. Her insan attığı her adımda yaptığı her eylemde etik temelli bir tutum sergilemelidir. Günümüzde eğitim-öğretim alanındaki tartışmaların önemli bir boyutunu da eğitimcilerin etik tutumları oluşturmaktadır (Aydın, 2015, s. 44-48).

Öğretmenlik mesleğinin etik olarak nitelendirilmesinde, öğretmen ve öğrenci ilişkisinin eşitsiz bir ilişkiye dayanması ile öğretmenin eğitim-öğretim sürecini planlama ve uygulama aşamalarında belli tercihlerde bulunabilmesi ve bu tercihlerin açık ya da örtük istendik sonuçları taşımasının etkili olduğu söylenebilir.

Öğretmenin eğitim-öğretim sürecindeki bu baskın ve belirleyici rolü kamuoyuna yansıyan örneklerde görüldüğü üzere maalesef zaman zaman istismar edilmekte (cinsel taciz olayları, öğrenciye şiddet uygulama vb..) ve etki olarak çeşitli tartışmalara neden olabilmektedir. İşte bu nedenlerle öğretmenlik mesleği etiği ile ilgili tartışmalar ve bu konu da yapılan çalışmaların son yıllarda artarak devam etmekte olduğunu görmekteyiz.

Öğretmenlik mesleği ve etik arasındaki ilişki diğer mesleklere oranla daha fazla bir ilişki içinde olduğu söylenebilir. Çünkü eğitimciler geleceğin öğretmenlerini, doktorlarını, siyasetçilerini vs. kısaca gelecek kuşakları yetiştirdikleri için etik sorumlulukları çok daha önem arz etmektedir (Ilgaz ve Bilgili, 2006, s. 204).

Meslek etiğini temel alan öğretmenlerin kendi öğrencileriyle beraber aslında tüm toplum için birçok yararları vardır. Çünkü öğrencileriyle meslek etiği çerçevesinde ilişkilerini devam ettiren, onlara doğru örnek olan ve onları da etik davranışlar sergilemeleri konusunda yüreklendiren öğretmenler aslında dürüst, güvenilir, huzurlu bir toplumun da temelini atmaktadırlar. Toplumun huzur ve güveninin sadece yasalarla sağlanamayacağı eğitimle bu durumun sağlanmasının daha kalıcı olacağı hemen herkesin üzerinde ittifak ettiği bir durumdur.

Öğretmenler ve idareciler etiği gerçekten içselleştirememişlerse, bu konuda öğrencilerine pek de katkıları olacağı söylenemeyecektir. Öğretmenlerin uygulamadığı veya inanmadığı değerleri kendi öğrencilerine aktarmaya çalışmaları öğrenciler üzerinde pek de etkili olmayacaktır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının ve fiilen öğretmenlik görevi yürütenlerin

gerekli ve yeterli eğitimi almaları ve meslek etiğini kendilerine rehber edinmeleri büyük önem taşımaktadır (Karataş, 2013, s. 312).

Etik, hayatın her alanında önemlidir. Ancak söz konusu eğitim kurumları olduğunda etik kavramı daha da bir önem kazanmaktadır. Okulun öğrencilerin iyi, dürüst, ahlâklı bireylerin yetiştirilmeleri için var olduğu kabul edilir. Aileler, sivil toplum örgütleri, hükümetler vb. okulların erdemli insanlar yetiştirmedeki aracılık rolünü yadsıyamazlar. İnsanların eğitimden öncelikli beklentileri daha çok çocuğun ahlâkî olarak yetiştirilmesidir (Uğurlu, 2009, s.203).

Son yıllarda kamu yönetimi üzerinde yapılan çalışmalarda etik konusuna daha fazla yer verilmektedir. Bunun nedeni, kamuda yolsuzluk ve bozulmanın yaygınlaştığı yolundaki algının geniş bir oranda medyada, kamuoyunda sürekli konuşuluyor olması denebilir. Yapılan çalışmalarda durum tespitinin yanında neler yapılabileceği konusunda öneriler de sıralanmaktadır.

Eğitim bir kamu hizmeti olarak kabul edilir ve okullarda öğretim konusunda uzman olan öğretmen ve diğer görevlilerce yerine getirilmektedir. Okullar modernizmle birlikte bürokratik bir yapıyla dönüşmeye başlamış, ulus devletlerin ortaya çıkması, sanayileşme ve kentleşmenin bu süreçte hem olumlu hem olumsuz etkileri olmuştur (Aydın, 2015, s. 7).

Eğitim hizmetlerinin büyük oranda devlet tarafından verilmesi, artan bürokratik yapı vb. bu alanda da bozulmalara ve etik ihlallere yol açmakta bu durumda çeşitli şikâyetlere neden olmaktadır. Ayrıca hemen ifade etmek gerekir ki sadece devlet tarafından verilen eğitim hizmetlerinde bir etik ihlaller yoktur, özel sektör tarafından verilen eğitim hizmetlerinde de farklı etik ihlaller, farklı şikâyetler söz konusu olmaktadır.

Eğitim hizmetlerinin en önemli özelliklerinden birisi hizmetten yararlananlar hizmeti sunan arasında büyük bir dengesizlik olmasıdır. Öğrenciler özellikle anaokulu, ilkokul, ortaokul kısımlarında liseye nazaran çok daha pasif durumdadırlar. Veliler öğretmene güvenmek, istediği şekilde çocuğunun yetiştirilmesini isterler ve bu nedenle öğretmenlerin isteklerine (ek kaynak aldırma, ek derse/kursa yönlendirme vb.) uymak zorunda hissederler. Bu durumda bazen istenmeyen durumların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir.

Çocukları için her şeyin en iyisini isteyen ebeveynler eğitimcilerce yönlendirildikleri her türlü kursa, etüde, özel derse, ek çalışmalara vs. gereksiz olsa bile sorgulamadan uyma eğiliminde olmaları etik sorunlara neden olabilir. Büyük yatırım maliyetleri olan özel okullar, kurslar, etüt merkezleri tek gelir kaynağı olan öğrenci sayılarını artırmak ve var olan öğrencilerden daha fazla para kazanabilmek için etik dışı ilişkilere, davranışlara, yol ve yöntemlere sapabilmektedirler. Örneğin, kılık-kıyafet konusunda velileri zorlayarak fahiş fiyatlarla (sadece kendi okullarında bulunan öğrenci kıyafetlerini) almaya zorlamak, ek kaynak aldırma, ek sosyal-kültürel etkinlikler için ücret talep etme vb. sayılabilir.

Öğretmen-öğrenci ilişkisi bakımından eğitime baktığımızda oldukça geleneksel bir yapı sergilediği söylenebilir. Ancak son birkaç yüzyılda başlayan insan haklarıyla ilgili gelişmeler sonucu öğrenci ve velilerin hakları ile ilgili düzenlemelerle geleneksel anlayıştan farklılaşmaların başladığını söyleyebiliriz. Son yıllarda eğitime bakışta yaşanan değişimler, engelli bireylerin eğitim süreçlerine katılım oranlarının gittikçe artması, okullaşma oranlarının artması, sınıflarda ve okullarda öğrenci sayılarının artması, özel sektörün eğitimdeki payının artması vb. nedenler eğitim alanında etik tartışmaların sürekli gündemi işgal etmesine, farklı şikayetlerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Eğitim alanının ticari boyutunun son yıllarda artması ise diğer sorunlara ekonomik kaygıların da katılmasına bu alanda da problemlerin yaşanmasına neden olmaktadır.

Eğitim, farklı düşünürlerce, farklı felsefi görüşlerce birçok tanımla yapılsa da kısaca "çevre ayarlaması yoluyla bireyin davranışlarının istendik yönde değiştirme ve değerlendirme süreci olarak tanımlanabilir" (Sönmez, 1998, s.39). Eğitimi Aydın da şöyle ifade etmektedir: "Eğitim genel olarak bireyde istenen davranışları kazandırma olumlu davranış değişikliği yaratma sürecidir (Aydın, 2015, s. 5).

Eğitimin amacı insan yetiştirmektir. Burada asıl amacın insani değerler bakımından yetiştirmek olduğu herkesçe kabul edilir. Yine eğitimin bireyi belli bir meslek açısından yetiştirmeyi ve hayatını kazanmasını sağlamayı da amaç edindiğini görmekteyiz. Fakat pratikte bu durumun asıl amaç konumuna geçtiğini, insani değerler bakımından yetiştirmenin ise maalesef ikincil kaldığını hatta neredeyse ortadan kalktığını görmekteyiz (Türkeri, 2015, s. 36).

Günümüzde eğitimin daha çok akademik yanına ağırlık verilmekte, ahlâkî, manevi ve erdemli yaşamla ilgili davranışlar çok da önemsenmemekte olduğu söylenebilir. Ancak herkes başka insanlardan ahlâkî incelikler beklemekte, negatif davranışlardan, bozulma vs. olduğundan şikâyet etmekte kimse kendine bakmayı düşünmemektedir. Oysa eğitime sadece bir meslek kazanma, para kazanma aracı olarak bakmanın yanında ahlâkî değerlerin, erdemli bir yaşamın kurallarının da aktarılması süreci olarak bakmak gerekmektedir. Aksi takdirde yaşadığımız sorunların çözümü pek de kolay olmayacaktır (Türkeri, 2015, s. 38).

Mesleklerin birçoğu günümüzde her bakımdan teşkilatlanmış alanındaki faaliyetleri düzenlemek ve mesleği korumak üzere kurulmuş derneklere, odalara, vs. sahiplerdir. Bu kuruluşlar mesleğin nasıl icra edileceğini, meslek mensuplarının çeşitli konularda nasıl davranmaları gerektiğini vs. tüzüklerinde belirlemişlerdir. Meslek örgütlerince kurallara uymayan üyelere, yaptırım olarak teşkilattan ihraç etmek veya daha ileri giderek meslekten men etmek şeklinde farklı birçok ceza uygulanabilir. Meslek teşkilatından ihraç edilenler teşkilatın kendilerine sağladığı hak ve imtiyazlardan mahrum kalırlar. Ayrıca üyenin ihracını gerektiren durum hukuki olarak ceza gerektiriyorsa hukuk sistemi de devreye girerek gerekli yaptırımı uygulamaktadır.

Karataş, meslek etiği kapsamında öğretmenlerden beklenen etik davranışları şöyle sıralamaktadır: Başkalarının fikirlerine değer vermek, davranışlarında saygılı olmak, farklılıklara karşı önyargısız olmak, her öğrencinin başarabileceğine inanmak, çocuk haklarının korunması gerektiğine inanmak, insan haklarına saygı göstermek, demokratik tutum ve davranışlara sahip olmak, yerel ve evrensel değerlerin gelişmesini desteklemek, toplumsal, mesleki etik değerleri benimsemek ve bunlara uygun davranmak, bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili yasal ve ahlâkî sorumlulukları bilmek, davranışlarında tutarlı ve dürüst olmak, engelli haklarına saygı duymak, insanlara karşı kırıcı olmamak, resmiyete ve gizliliğe uymak, mesleki sırları kimseyle paylaşmamak, dedikodudan uzak durmak, deneyim ve bilgilerini meslektaşlarıyla paylaşmak, sorumluluklarını yerine getirmek, topluma karşı sorumluluk bilinci duymak, adil tutum ve davranışlara sahip olmak, söz ve eylemlerinde tutarlı ve dürüst olmak (Karataş, 2013, s. 309).

Ayrıca eğitimin hem politik hem mesleki bir süreç olması eğitim politikaları ve standartların belirlenmesini zorlaştıran unsurlardan biri olmaktadır. Ülkemiz eğitim politikalarının hükümetlere hatta aynı hükümetlerde bakanlara göre sürekli değişmesi, etkili bir eğitim, yönetim sistemi olmaması, öğretmenlere yeterli rehberlik verilmemesi, etkili ve verimli hizmet içi eğitimlerinin eksik olması, öğretmen yetiştirme müfredatlarının içeriklerinin yetersiz olması, alan dışından çok fazla öğretmen atamalarının yapılması, etkili bir denetim sisteminin olmaması, öğretmen yetiştirme politikalarındaki yanlışlıklar vb. bunların nedenleri olarak sayılabilir (Ateş, 2012, s. 9).

Herhangi bir meslek alanında olduğu gibi eğitim alanında da etik ve etik ilkeler söz konusudur. Başta adalet olmak üzere, tarafsızlık, eşitlik, profesyonellik, yolsuzluk yapmamak, hizmette sorumluluk, dürüstlük, saygı, hoşgörü vb. bu ilkelerden bazılarıdır. Eğitimde ilkeleri oluşturmada karşılaşılan ilk sorun herkesi kapsayacak şekilde bu ilkelerin düşünülmemesidir. Öğretmen için ayrı, idareci için ayrı, öğrenci için ayrı, veli için ayrı etik ilkelerin oluşturulması her grubun görev ve sorumlulukları farklı olduğu için başlangıçta normal görülebilir. Fakat böyle bir durum belirlenen ilkeleri sadece mevzuatla ilgili prosedürel işlem kurallarına dönüştürür. Bunun adına etik demek var olan durumu değiştirmez. Eğitimin herkesi ilgilendiren bir alan olması nedeniyle bu konuda amacımız etik değer üretmek olduğuna göre oluşturulacak ilkelerin herkesi kuşatacak şekilde düzenlenmesi gerekir. Basit işleyiş kurallarını etik ilkeler olarak saptamak sadece kuralcılık olacağından pratikte bunların çok işe yarayacağı şüphelidir (Türkeri, 2015, s.60).

Bu konuda yapılan çalışmalardan 2015/21 sayılı genelge Milli Eğitim Bakanlığı İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğüne hazırlanmış olup "Eğitim-öğretim Hizmeti Verenler İçin Mesleki Etik İlkeler" başlığıyla yayınlanmış ve yürürlüğe girmiştir. Genelgede öğretmenlerin öğrencilerle, velilerle, meslektaşlara ve okul yönetimine ve topluma yönelik ilişkilerde dikkat edecekleri etik ilkeler 4 ana başlıkta sıralanmaktadır (<http://www.etik.gov.tr>).

Eğitimde etik ilkeler konusunda Batı toplumlarında özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde çeşitli kuruluşlar tarafından eğitimcilerin uymaları beklenen davranış standartları olarak çeşitli ilkeler oluşturulmuştur. Örneğin ABD'nin Missouri eyaletinin öğretmen yetiştirme programları için belirlemiş olduğu standartlar arasında meslek etiği önemli bir yer tutmaktadır. Belirlenen bu standartlarda öğretmenlerin meslek etiğini uygulamalı olarak öğrenmeleri ayrıca öğretmenler kadar eğitim yöneticilerinin de etik ilkeleri davranışlarına yansıtmaları gerektiği ve etik bir bakış açısına sahip olmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Karataş, 2013, s. 312).

Yine benzer etik ilkeler ülkemizde de yukarıda ifade edildiği gibi hem kamu kurumlarınca oluşturulmuş hem de sivil toplum kuruluşları, meslek örgütleri, yazarlar, araştırmacılar vs. tarafından da oluşturulmuş ve bu konuda bir standarda ulaşılmaya çalışılmaktadır. Hızlı değişen koşullar nedeniyle bu konuda temel ilkeler değişmez olmakla birlikte yeni ortaya çıkan durumlara göre etik ilkelerin sürekli güncellenmesi kaçınılmaz olmaktadır.

Meslek etiği konusu öğretmen yetiştirme programlarının en önemli unsurlarından biri olması gerekirken ülkemizde maalesef son yıllarda bazı gelişmelerle beraber eğitim fakültelerinin müfredatları incelendiğinde meslek etiğine yönelik derslerin yetersiz olduğu görülmektedir. Bu konuda müfredatların gözden geçirilerek meslek etiği konusuna gereken önemin verilmesi gerekmektedir. Öğretmen adaylarına meslek etiğinin sadece teorik olarak verilmesi tek başına yeterli olmayacaktır. Bu sürecin pratik uygulamalarla desteklenmesi durumunda ve meslek etiğinin gerekliliği konusunda bilinçlenmeleri halinde çok daha etkili olacaktır (Koç, 2015; Karataş, 2013, s. 313).

Öğretmen adaylarına meslek hayatları boyunca karşılaşılabilecekleri etik problemlerle ilgili verilecek teorik ve pratik eğitim sayesinde karşılaşılabilecekleri etik ikilemleri adil bir şekilde çözüme kavuşturmaları sağlanabilir. Aksi halde yani öğretmen adaylarına meslek etiği konusunda yeterli donanım sağlanamaması durumunda ise meslek hayatları boyunca karşılaşılabilecekleri etik sorunlar karşısında bocalayacaklar ve doğru kararlar vermeleri çok kolay olmayacaktır. Bu durumda çeşitli çatışmalara, problemlere ve şikâyetlere neden olacaktır.

Öğretmenlik meslek etiği ilkeleri Aydın tarafından; profesyonellik, hizmette sorumluluk, adalet, eşitlik, sağlıklı ve güvenli eğitim-öğretim ortamının sağlanması, yolsuzluk yapmamak, dürüstlük-doğruluk ve güven, tarafsızlık, mesleki bağlılık ve sürekli gelişme, saygı ve kaynakların verimli ve etkin kullanımı olarak ifade edilmiştir (Aydın, 2015, s. 58-68).

Görüldüğü üzere çeşitli meslek örgütlerince veya akademisyenler tarafından öğretmenler için hazırlanan meslek ahlâkı ile ilgili uymaları beklenen etik kurallar bakanlıkça hazırlanan ilkelerle büyük oranda benzerlik taşımaktadır. Eğitimde etik tartışmalarının temelini ise hiç şüphesiz öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrenciler eğitim sisteminin varlık nedeni olarak sistemin en önemli temel taşı olarak ele alınmalı ve müfredatlar öğrenciye göre ilkesi doğrultusunda hazırlanmalıdır. Eğitim sisteminin

amacı da her türlü uygulamalarıyla öğrencilerin haklarını kullanmalarını ve sorumluluk bilincine sahip birey olmalarını sağlayacak ortamlar yaratmak olmalıdır.

Aydın, çocuk hak ve sorumluluklarını genel olarak şöyle sıralamaktadır: Öğrenme hak ve özgürlüğü, her türlü ayrımcılıktan ve tacizden korunma hakkı, kabul edilmiş standartlar ve politikalar dışında her türlü önyargı ve kişisel uygulamalardan uzak bir şekilde, uygun biçimde ve adil olarak değerlendirilme hakkı, yasal sınırlar içinde düşüncelerini özgürce açıklayabilme hakkı, gizli, mahrem bilgilerinin uygunsuz biçimde açıklanmasından korunma hakkı, her türlü öğrenci kuruluşlarına üye olmak ve öğrencilerin yönetime katılmasını sağlayan uygulamalara katılma hakkı, okuldaki bütün akademik çalışmalara yetenekleri ve kapasitesi ölçüsünde katılma hakkı, öğrenme özgürlüğünü sağlayıcı çevre ve koşulların oluşturulmasına, sağlanmasına saygı göstermek ve bu konuda sorumluluk almak, sınıflarda akademik standartların korunmasında sorumluluk almak, topluma hizmet etmek, başkalarını taciz ve ayrımcılıktan koruma yükümlülüğü, kendisine ve başkalarına saygı gösterme yükümlülüğü ve başka insanların iyiliği için kendini sorumlu hissetme (Aydın, 2015, s. 141-142).

Örgütsel etik olarak belirlenen kurallar yasal bir çerçevede bütün personelde aynı davranışların yerleştirilebilmesi için örgütün topluma karşı hizmette bulunurken uymak zorunda olduğu kurallar olarak ifade edilebilir. Aydın okullar için örgütsel etik ilkeleri şöyle sıralamaktadır: Bütün vatandaşlara, eşit, sorumlu ve saygılı bir hizmet sunmak, şeffaf ve kolaylıkla ulaşılabilir bir yönetim sağlamak, yalnızca görev karşılığı ücret kabul etme, hediye vs. kabul etmemek, okulundaki etik dışı çıkar ilişkilerini açıklamak ve ilgililere bildirmek, yasa ve düzenlemelere uymak ve bunları herkese aynı şekilde uygulamak, kayırma, taraflı davranma, korumacılık gibi her türlü uygunsuz davranışı ve bu yöndeki baskıyı reddetmek, okulun tüm kaynaklarını (para, zaman, ekipman vb.) etkili bir biçimde kullanmak, görev gereği sahip olunan bilgileri kişisel çıkar için kullanmamak, hizmet sunulan herkesle insan hak ve onuruna yakışır bir davranış ve iletişim içinde olmak, hizmette kalite ve sürekli iyileştirmeyi sağlamaya çalışmak, insanın gelişimini ve öz değerini her şeyin önüne almak (2015, 171-172).

Öğretmenlik mesleği ile ilgili yapılan çalışmalarda meslek etiği ilkeleri oluşturulmaya çalışılmış bu konuda sorunların tespit edilmesine gayret edilmiştir. Yine benzer çalışmalarda öğretmenlik mesleğinde etik olarak görülmeyen davranışların da neler olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu çalışmalara örnek olarak aşağıda bir kaç sıralanacaktır.

Bu çalışmalardan birinde Gözütok öğretmenlikte etik olmayan davranışları en fazla olumsuz görülenden en az olumsuz görülene göre aşağıdaki maddeleri sıralamıştır; Okula ait parayı, araç-gereci, veli olanaklarını kişisel amaçlı kullanma, öğrencisiyle cinsel yakınlık kurma, öğrenciyle ilişkilerde ayırım yapma, öğrenci değerlendirmesinde yanlı davranma, okula içkili gelme, küfürlü konuşma, okulda kaba ve saygısız davranma, öğrencilerin sırlarını başkalarına anlatma, meslektaşlarıyla ilgili dedikodu yapma, yalan söyleme, öğrencilerinin haklarının çiğnenmesine duyarsız kalma, öğrencilere fiziksel ceza verme, kavga etme, ders süresini özel işleri için kullanma, öğrenciye karşı baskıcı davranma, derste ideolojik görüşünü yansıtmak, öğrencilerle laubali ilişkiler kurma, kararlarında tutarsız davranma, hasta olmadığı halde rapor alma, öğretime ilişkin sorunları başkalarına yıkma, işinde özensiz olma, mesleğini sevmediğini belli etme, kendisini sadece dersten sorumlu tutma, öğrenci veya veliden hediye kabul etme, öğrenci ve velilere bir şeyler satma, öğrencinin göreceği yerde sigara içme, yönetmeliklere aykırı davranma, kahvehaneye gitme, öğrencilere fiziksel olmayan ceza verme, öğrencisine özel ders verme (2015).

Araştırmanın amacı

Eğitim kurumlarında büyük zaman ve emek kaybına neden olan şikâyetlerin analiz edilerek bu şikâyetleri en aza indirmeyi amaçlaması açısından önemli çalışma olup, araştırmanın temel problemi okullarda veli, öğrenci ve diğer paydaşlarla yaşanan çatışmaların nasıl şikâyet konusu olmadan çözüme kavuşturulabileceğidir. Çünkü eğitim kurumlarında zaten yoğun olan iş yüküne bir de bu çatışmaların yerinde çözülememesi nedeniyle soruşturmalar veya mahkeme süreçlerine gidilmesi sonucu ortaya çıkan iş yükü, moral ve motivasyon kaybı eğitimde çok kıymetli olan zamanın heba edilmesine ve verimliliğin düşmesine neden olmaktadır. Yapılan çalışmalarda genel olarak yaşanan bu çatışmaların büyük bir çoğunluğunun sağlıklı iletişim sağlanamamasından kaynaklandığı ortaya çıkmaktadır. Bu çatışmaların sebepleri ilgili paydaşlarla paylaşarak sorunların yasal soruşturmalarla dönüştürülmeden çözümleri sağlanarak eğitim için harcanması gereken zamanın gereksiz soruşturmalarla geçirilmesi engellenerek, verimliliğin ve çalışma ortamının daha huzurlu olmasının temini açısından çalışma önem arz etmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın yöntemi Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Geliştirme birimince hazırlanan "BİMER Şikayetleri Çözüm Önerileri Projesi 13/09/2018 Tarihli Özel Gündem Maddeli Öğretmenler Kurulu Bilgilendirme-Tavsiye Ve Görüş Alma Toplantısı" başlıklı sunumu temel alınarak, bu konuda yapılan şikayetler analiz edilmiştir. Araştırmanın istatistiksel verileri bahsedilen sunumdan elde edilmiş olup tablolar aynen alınarak kullanılmıştır.

Araştırmanın modeli

Araştırmada meslek ahlâkı ilkeleri konusunda eğitim alanındaki paydaşların bakış açılarını anlamak ve bu konuda var olan sorunları tespit etmek için Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Geliştirme Birimince hazırlanan "BİMER Şikâyetleri Çözüm Önerileri" başlıklı çalışmadan yararlanılmıştır. İlgili çalışmada BİMER şikâyetlerinin Antalya ilini ilgilendiren kısımları eğitim kademelerine göre, temel şikâyet konularına göre, eğitimin hangi paydaşlarından geldiği gibi çeşitli kriterlere göre sınıflandırılması yapılmıştır. Daha sonra ise bu konuda yapılan çalışmalara da kısaca değinilmiştir. Sonuç ve öneriler kısmında ise sorunların azaltılması, önlenmesi için neler yapılabileceği konusunda görüş ve önerilere değinilmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Antalya’da yaşayan veli, öğrenci, idareci ve öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmamızda bizi ilgilendiren grup ise elbette herhangi bir konuda eğitim alanıyla ilgili problemlerini yerinde çözemeyerek BİMER’e başvurmak zorunda kalan eğitim paydaşları (Veli, öğrenci, öğretmen vb.) olmaktadır.

Veri toplama araçları

Veri toplama aracı olarak Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Geliştirme Biriminin hazırlamış olduğu “BİMER Şikâyetleri Çözüm Önerileri” başlıklı çalışmada eğitim paydaşlarınca BİMER’e ulaştırılan şikâyetlerden oluşturulan istatistikî veriler temel alınmıştır.

Verilerin analizi

Çalışmada Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Geliştirme Birimince hazırlanan tablolar temel alınarak ilgili sonuçlar analiz edilmiştir. Veriler daha önce alanda yapılan çalışmalarla birlikte değerlendirilmiş, karşılaştırma yapılarak yorumlanmıştır.

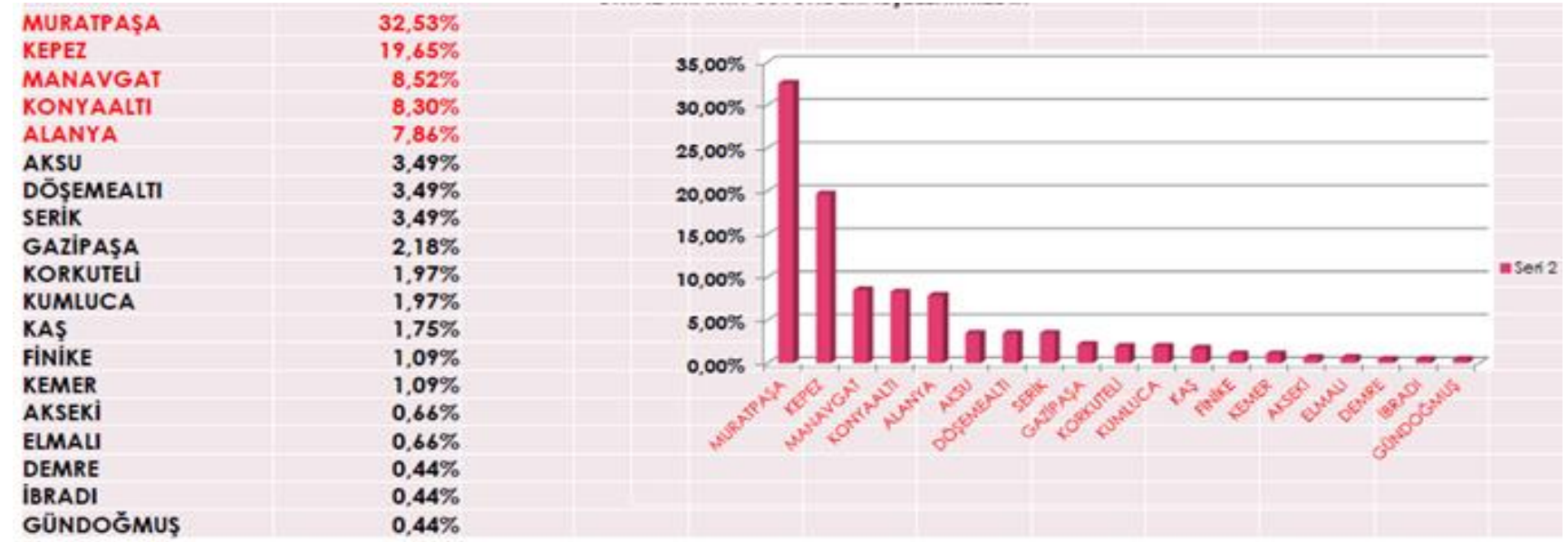
BULGULAR

Antalya il milli eğitimle ilgili BİMER, CİMER ve Alo 147’ye ulaşan şikâyetlerin analizi

Bu bölümde Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne ulaşan BİMER şikâyetlerinin ilçelere göre, kurumlara göre, şikâyetleri yapan kişilere göre dağılımlarına yer verilecektir. Söz konusu şikâyetlerle ilgili Milli Eğitim Müdürlüğünce hazırlanan tablolardan yararlanılacaktır.

Tablo 1.

İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine Yapılan Şikâyetlerin Yüzdesi (Resmi ve Özel Okullar/Kurumlar)

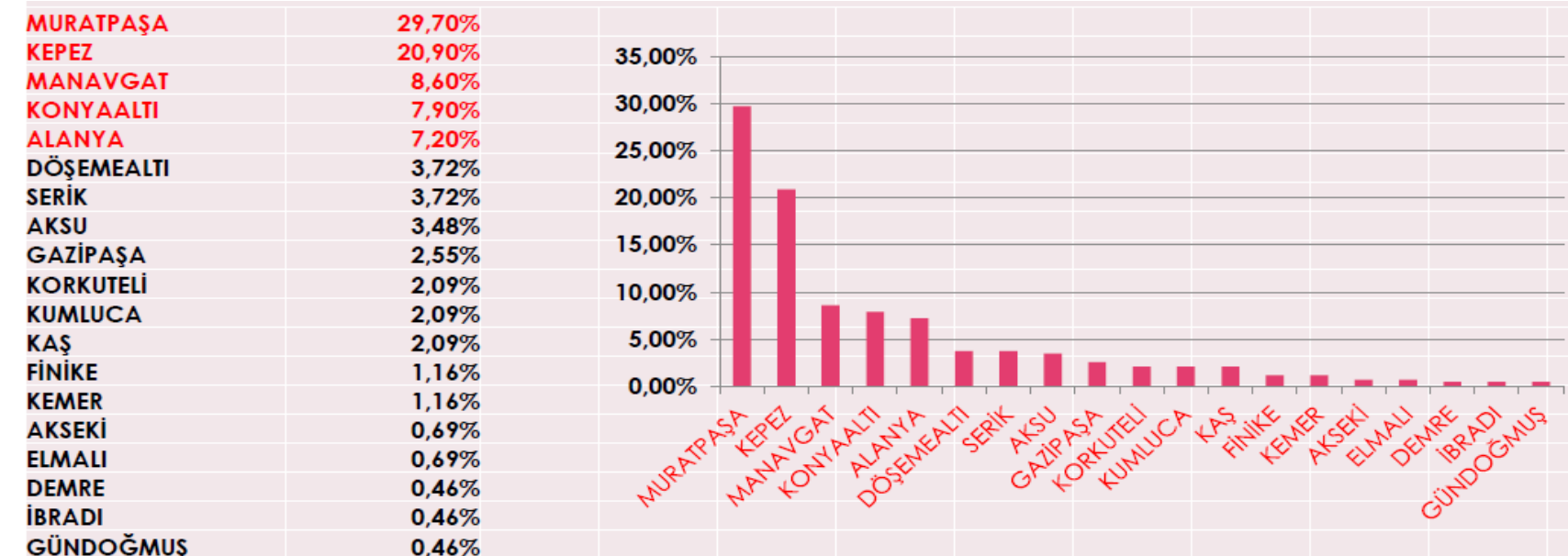


Not: İlçelerin ortalaması 5,33 olduğu için bu ortalamanın üzerinde olan ilçeler kırmızıyla belirtilmişlerdir.

Tablo 1 incelendiğinde en yüksek şikâyet ortalamasına Antalya ilinin en büyük nüfusa sahip merkez ilçelerinden sosyo-ekonomik düzeyi diğerlerine göre nispeten daha yüksek olan Muratpaşa (% 32,53) ilçesinin ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Bunu sırasıyla Kepez (19,65), Manavgat (8,52), Konyaaltı (8,30), Alanya (7,86), Aksu (%3,49), Döşemealtı (3,49), Serik (3,49), Gazipaşa (2,18), Korkuteli (% 1,97), Kumluca (% 1,97), Kaş (%1,75), Finike (% 1,09), Kemer (% 1,09), Akseki (% 0,66), Elmalı (% 0,66), Demre (% 0,44), İbradı (% 0,44) ve Gündoğmuş (% 0,44) ilçeleri takip etmektedir.

Tablo 2.

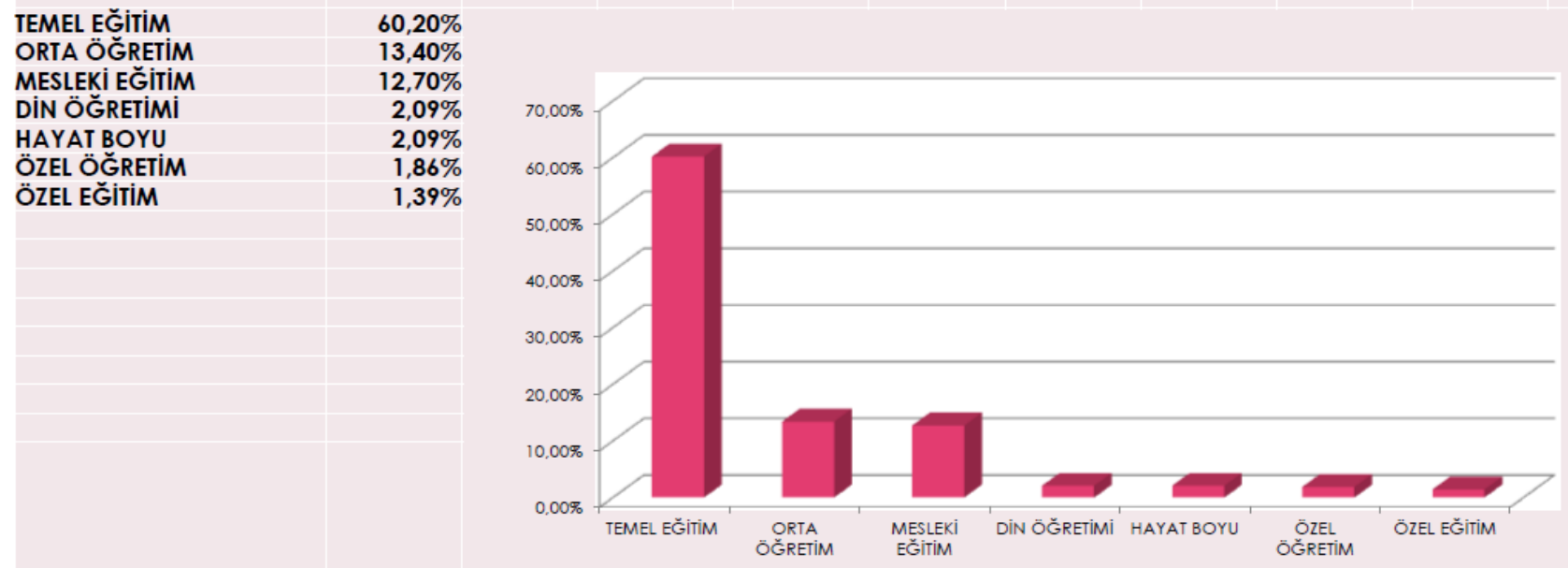
İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri Şikâyet Yüzdeleri (Resmi Kurumlar/Okullar)



Tablo 2 incelendiğinde en yüksek şikayet ortalamasına ilk tablodakine benzer bir sonucun yaklaşık olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Ve ilk sırada yine Muratpaşa (% 29,70) ilçesinin ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Bunu sırasıyla Kepez (20,90), Manavgat (8,60), Konyaaltı (7,90), Alanya (7,20) ve diğer ilçeler takip etmektedir.

Tablo 3.

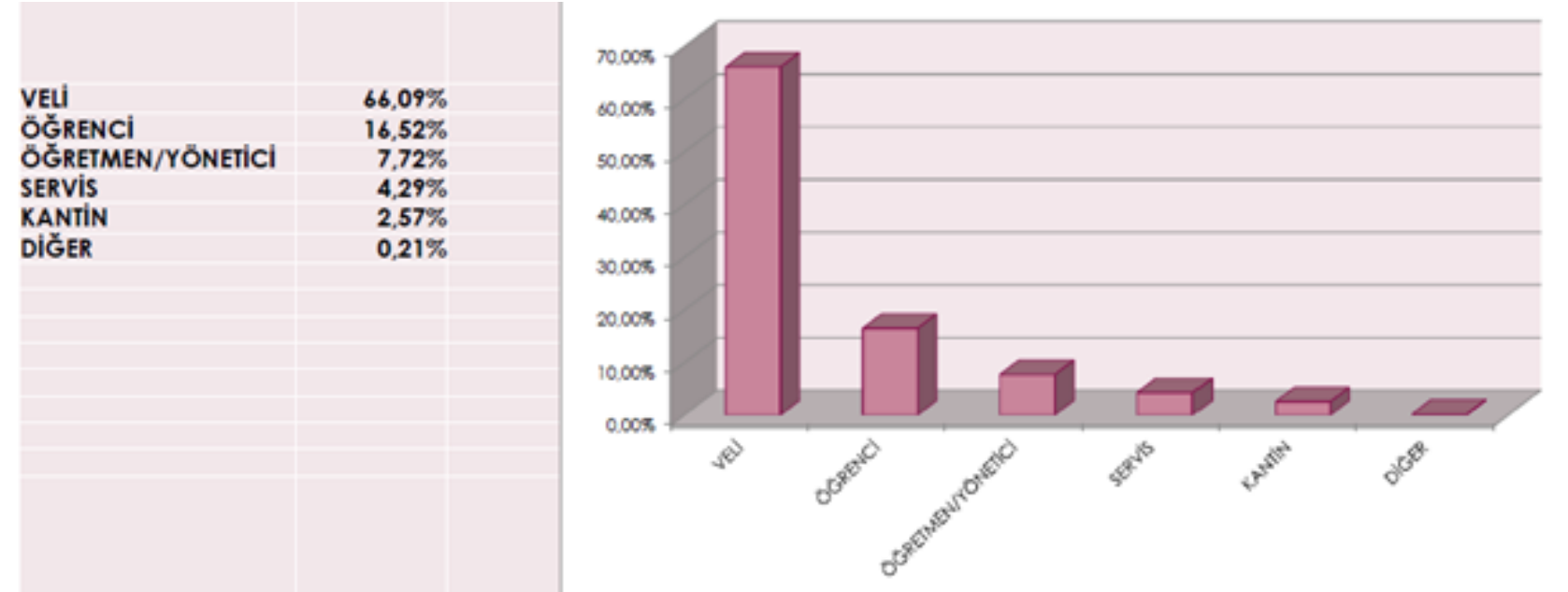
Şikayetlerin Eğitim-Öğretim Kademelerine Göre Dağılımları



Tablo 3'de verilen bulgular incelendiğinde yapılan şikayetlerin % 60,20'sinin Temel Eğitim kademesinden geldiği görülmektedir. Bunu sırasıyla Ortaöğretim (% 13,40), Mesleki Eğitim (% 12,70), Din Öğretimi (% 2,09), Hayat Boyu Öğretim (%1,86) ve Özel Eğitim (1,39) kademeleri takip etmektedir.

Tablo 4.

Şikayetlerin Paydaşlara Göre Dağılımları



Tablo 4'deki veriler incelendiğinde yapılan şikayetlerin büyük bir çoğunluğunun veliler tarafından (%66,09) yapıldığını görmekteyiz. Bunu sırasıyla ise öğrenciler (%16,52), Öğretmen ve Yöneticiler (% 7,72), Servisçiler (%4,29), Kantinciler (%2,57) ve Diğerleri olarak (%0,21) takip etmektedir.

(Not: Tablolar Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı başında Eylül ayında okullara gönderdiği resmi yazı ekinde yer alan sunudan aynen alınmıştır.)

Şikayetlerle ilgili olarak il milli eğitim müdürlüğünce yapılan değerlendirmeler

Yapılan incelemelerde "Bazı okul yöneticilerinin gelen şikâyet taleplerini hiç dinlemeden, şikâyet taleplerini değerlendirmeden doğrudan Bimer şikâyet hattına yönlendirdiği, bu tutumun şikâyetlerin oldukça artmasına sebep olduğu... (git şikâyet et, Bimer'e başvur benim sorunum değil gibi....)" (Antalya MEM 2018, s. 10) görülmüştür.

Yine yapılan başvurularda "Bimer'e yapılan şikâyet başvurularının cevaplanması esnasında yapılan üslup hataları ve polemik oluşturulacak cümlelerin ikinci bir başvuruya sebebiyet verdiği, ayrıca bazen de soruşturma açılmayacak iken yeni bir soruşturma açılmasına sebep olduğu... (örn: Senin çocuk da bunu hak ediyor gibi)" benzer şekilde "Öğretmenlerin ve idarecilerin kurumsal kimliğini unutup duygusal ve kişisel yaklaşımlarla yapmış oldukları yorumların özellikle veli görüşmelerinde problemin daha da büyümesine hatta inceleme ve soruşturma safhasına geçmesine sebebiyet verdiği şeklinde (Çocuğunuzun psikolojisi bozuk, sizinle mi uğraşacağım..." gibi) (Antalya MEM 2018, s.10) iletişim hatalarının olduğu görülmüştür.

Okul öncesi ve İlkokul öğrenci velilerinin okul heyecanları ve bu konudaki hassasiyetleri nedeniyle iletişimde daha özenli olunmasının şikâyetleri azaltacağı ifade edilmiştir. *“Özellikle Anaokulu, ilkokul 1.2. sınıf öğrenci ve velileri ile iletişim süreçlerinde; Okul heyecanını ilk kez yaşayacak öğrencilere eşlik eden velilerin beklentilerinin daha hassas olmasından dolayı, veliler ve öğrenciler ile iletişime geçilirken eğitim-öğretimin ruhuna uygun kelimelerin kullanılmasının süreç boyunca şikâyetlere yansıyan konuların azalmasına yardımcı olacağı kanaatini oluşturmuştur. Ayrıca Anaokullarında, ana sınıflarında ve uygulama okullarında öğrenci karşılarken ve teslim ederken daha hassas davranılması önerilmektedir”* (Antalya MEM 2018, s. 11).

Velilerin şikâyetlerine bakıldığında özellikle okulların fiziki altyapı ve temizlik konusunda ciddi bir yığılma olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu konuda *“Eğitim-Öğretim süreci başlamadan önce tüm hazırlıkların yapılması, bahçe, lavabo temizliğinin yapılması, sınıfların hazır hale getirilmesi, kantin, yemekhane gibi ihtiyaçların karşılanacağı yerlerin hazır bulundurulması, okulun açıldığı ilk gün velilerin ve öğrencilerin doğru ve yerinde yönlendirilmesinin önemli olduğu, süreç boyunca şikâyetlerden anlaşıldığı anlaşılmıştır. Bütün bu süreçlerin öğrenci velilerince de gözlenmekte olduğu bu konulardaki gerekli hassasiyetin gösterilmesinin mevcut şikâyetlerin azaltılmasına katkı sağlayacaktır. Özellikle tuvaletlerin temizliği konusunda ciddi bir başvurunun yapıldığı görülmüştür. Toplam şikâyetlerin %19’u temizlik(genellikle lavabo-tuvalet) üzerine yapılmıştır”* (Antalya MEM 2018, s. 11).

Şikâyet konularından dikkat çekenlerden biriside genellikle bağış adı altında farklı gerekçelerle para toplanması olmuştur. *“Özellikle Anaokulu, ilkokullar ve meslek liselerinde velilerden ciddi bir şekilde değişik adlarda para toplandığı yönünde çok fazla şikâyet yer almıştır. Bu konuda; (kayıt-temizlik-klima-aidat-modül-personel-halk oyunları-beden eğitimi öğretmeni) parası adları altında velilerimizden talep edilen paralar zaman zaman ciddi mağduriyetlere sebep olmaktadır. Hatta Anaokullarında bu mağduriyetlerden ötürü okulu yarım bırakan öğrencilerimiz olduğu iddia edilmektedir. Ayrıca para toplanan okullarımızın genellikle sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okullardan oluştuğu da gözlemlenmektedir. Bu şikâyetler toplam şikâyetlerin %24’ünü oluşturmaktadır”* (Antalya MEM 2018, s. 11).

Yine şikâyetlerde ilkokullarda sınıf öğretmeni belirlenmesi süreçlerinde ve kayıt bölgesi dışından öğrenci kayıtları konusunda problemler olduğu görülmektedir. *“İlkokul 1.sınıfında öğrenci sınıf seçimi ve öğretmen seçimi yapılırken haksızlık yapıldığı iddiaları da oldukça fazla yer kaplayan şikâyetler arasında yer almıştır. Bu iddiaların azaltılması için kura çekimi yöntemi ile öğrenci-öğretmen eşleşmesi yapılması önerilmektedir. Ayrıca İlkokul 1.sınıfta görevlendirilecek öğretmenlerin mümkün olduğu sürece kadrolu öğretmenler arasından seçilmesi ve zorunlu olmadığı sürece değişikliğe gidilmemesi, özellikle öğrenci velilerinin sık sık öğretmen değişikliğinden rahatsız oldukları ve bu hususta şikâyet taleplerinde bulunduğu görülmüştür. Kayıt bölgesinde yer almadığı halde okullara kaydı yapılan öğrencilerden kaynaklı sınıf mevcutlarının kalabalık olması velilerin şikâyetlerine sıkça yansımıştır”* (Antalya MEM 2018, s. 12-13).

Ortaokul sonrası liseye geçiş sisteminde yaşanan sık değişiklikler velilerin bu konuda şikâyetlerine neden olmaktadır. *“TEOG sistemi konusunda; özellikle açık liseye yerleştiği için örgün eğitime yerleşme isteğini belirten, uzak okula yerleşmeden kaynaklı veya nakil talebi konularından kaynaklı şikâyetlerin çok fazla olduğu süreç boyunca tespit edilmiştir (yaklaşık şikâyetlerin %9)”* (Antalya MEM 2018, s. 13).

Okullarda paydaşlar arası ilişkilerin düzeyinin iyi ayarlanamaması, dedikodu çarkına mani olunamaması sorunlara neden olmaktadır. *“Okullarımızda idareci, öğretmen, veliler ile zaman zaman ise öğrenciler ile yapılan dedikoduların zaman sonra şikâyet malzemesi olarak kullanıldığı, ilişkiler bozulduğunda bu dedikoduların şikâyetlere malzeme yapıldığı, kurumsal yapının zedelendiği ve çoğu zaman ise işlerin içinden çıkılmaz bir hal aldığı gözlenmiştir. Ayrıca dedikodu atmosferinden kaynaklı olarak sürekli bir şikâyet sarmalları oluşturulduğu gözlemlenmiştir”* (Antalya MEM 2018, s. 13).

Okullarda öğrenciyle iletişim sınırlarının korunması konusunda, hakaret ve şiddet olaylarıyla ilgili oldukça fazla şikâyet söz konusu olmaktadır. *“İncelenen başvurular arasında en çok yer alan konuların başında öğrenciye darp ve hakaret yer almaktadır. Şikâyetlerin Yaklaşık %32 si bu iddiaları taşımaktadır. Öğrenciler ile iletişim sınırlarının korunmadığı, birçok yönetici ve öğretmenin öğrenciler ile özel hayatlarını paylaşması veya ortak etmesi sonucu öğrenci-öğretmen arasındaki ilişki düzeyinin yıpratılmasına sebep olduğu ve bu süreçlerin çoğu zaman olumsuz sonuçlar doğurduğu bir zaman sonra da şikâyetlere konu olduğu gözlenmiştir. Ayrıca facebook-whatsapp.. vb sanal ortamlarda yaşanan bazı olumsuzlukların da şikâyetlerde yer aldığı gözlenmiştir”* (Antalya MEM 2018, s. 14).

Okullarda personelin görev ve sorumluluklarına uygun davranmadıkları, görev paylaşımında adil davranılmadığı vb. konularda şikâyetler ortaya çıkmaktadır. *“Okullarda, gerek taşeron eli ile gerekse okul aile birliği kanalı ile çalıştırılan personellerin kendilerini diğer çalışanlardan farklı hissetmeleri, görevleri olmadıkları halde (özellikle anaokullarında) öğretmen görevi üstlenerek öğretmenin yerine sınıfa girmeleri, veliler ile iletişime geçtikleri, öğretmenlerimizin işlerini yaptıkları ve onların adına veliler ile öğrenciler hakkında fikir beyan ettikleri, şikâyetlerden izlenmiştir. Ayrıca iş paylaşımında personel arasında eşit dağılım yapılmadığı iddiaları da süreç boyunca izlenen şikâyetler arasında yer almıştır. Öğrenci yaralanmalarında veliye haber verilmesi gerektiğinde ve ambulans çağırılması durumlarında bu tutumda bulunulmaması süreç boyunca şikâyetlere konu olan sorunlar arasında yer almıştır.”* (Antalya MEM 2018, s. 14).

Meslek Lisesi öğrencilerinin staj süreçleriyle ilgili sorunlar yaşandığı görülmektedir. Yine özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin randevu taleplerinin Rehberlik Araştırma Merkezlerince geç verildiği yönünde şikâyetler bulunmaktadır. *“Özel Eğitim kurumlarında işletmelere giden meslek liselerindeki stajyer öğrencilerimizin özel eğitim öğrencilerinin engelleri ile alay ettikleri, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerimiz hakkında yeterince bilgi sahibi olmadan işletmelerde görev aldıkları şikâyetlere konu olmuştur. Ayrıca işletmelerde staj yapan öğrencilerimizin ücretlerinin zamanında ödenmediği, bazı şikâyetlerde ise stajyer için söz*

verilen kurumlardan zamansız bir şekilde vazgeçilmesi (özellikle turizm bölgesindeki) sonucu işletmelerin mağdur edildiği yer almaktadır" (Antalya MEM 2018, s. 15).

Okulda paydaşların birbirine destek olarak eğitim-öğretim faaliyetlerinde bulunmaları gerekirken tam tersi diğer paydaşları kullanarak şikâyet ettirdikleri ve bunun da çok ciddi zaman ve emek kaybına neden olduğu görülmektedir. "Bazı öğretmen ve idarecilerimizin veli ve öğrenciyi kışkırtarak şikâyet ettirdikleri, bazı şikâyetlerin konuları arasında gözükmiştir. Bazı Okul yöneticilerinin veliler ile öğretmenleri, bazı öğretmenlerin ise idareciler ile velileri karşı karşıya getirmiş oldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca bazı şikâyetlerde ise öğrencilerin kullanıldığı izlenmiştir" (Antalya MEM 2018, s. 15).

Bazı öğretmen ve idarecilerin öğrencilere iyi örnek olmadıkları yanlış davranışları öğrencilerin önünde sergiledikleri görülmektedir. "Bazı yönetici ve öğretmenlerimizin müdür odasında, okul içinde veya öğrencilerin giriş yaptığı okul bahçesi önünde sigara içtikleri iddiası ile ilgili şikâyetler tarafımızca izlenmiştir. Bazı öğretmenlerimizin derse geç kalmayı alışkanlık haline getirdiği ve sürekli olarak cep telefonları ile sınıf içinde meşgul oldukları şikâyetlere yansıyan konular arasında yer almıştır" (Antalya MEM 2018, s. 16).

Özel öğretim kurumlarıyla ilgili şikâyetlere bakıldığında ise, "şikâyetlerin başında sigortasız öğretmen çalıştırıldığı veya kaçak şekilde özel öğretim kursu çalıştırıldığı, ilgili mevzuat çerçevesinde öğretim verilmesi gereken ders sayılarına uyulmadığı iddiaları yer almaktadır. Ayrıca kazanılan devlet desteğinin de öğrenciye iade edilmediği şikâyetler arasında zaman zaman yer aldığı görülmüştür" (Antalya MEM 2018, s. 17).

Servis hizmetleriyle ilgili şikâyetlerde ise "Taşıma kapasitesinin üstünde öğrenci taşındığı en çok şikâyet alan konular arasında yer aldığı izlenmiştir. Zaman zaman güzergâh dışına çıktıkları ve öğrencileri sabah alırken ve akşam bırakırken veli ile yeterince iletişime geçemedikleri şikâyetler arasında yer alan konulardan olduğu görülmüştür" (Antalya MEM 2018, s. 17).

Okul kantinleri ile ilgili şikâyetlere bakıldığında ise "Okul kantinlerine yönelik şikâyetler genellikle okul yöneticileri ile kantinciler aralarındaki anlaşmazlıktan kaynaklı olduğu gözlenmiştir. Zaman zaman da kantinlerimizde yasaklı madde satışı yapıldığına yönelik şikâyetlerde yer almıştır" (Antalya MEM 2018, s.17).

MEB İletişim Merkezine 2013 yılının ilk üç ayında yapılan şikâyetlerle ilgili Erdoğan ve Moğul'un yaptığı çalışmada 6342 şikâyetin 2372'sinin idareden memnuniyetsizlik, 2303'ünün öğretmenlerden memnuniyetsizlik, 522'si MEB adına usulsüz davranışlar, 286'sı Okula gönderilmeyen kız çocukları, 263'ü aidat, 147'si Taşınmalı Eğitim, 115'i Diğer Özel Öğretim Kurumlarının Usulsüz İşlemleri, 96'sı Kantin İşletmeciliği, 58'i Dershanelerin Usulsüz İşlemleri, 39'u Okul Zil Sesleri, 24'ü Cinsel İstismar, 20'si Rehabilitasyon Merkezlerinin Usulsüz İşlemleri, 18'i Okul Sütü Dağıtımı, 17'si YGS İçin Usulsüz Rapor Talebi, 16'sı Kılık Kıyafet, 14'ü Yardımcı Eğitim Materyallerinin Kullanımı ve Satın Alınması, 13'ü Açık Öğretim Kitapları-Eksik Dağıtım, 9'u Okul Binalarının Yetersizliği, 3'ü İhaleler ile İlgili Usulsüzlük, 3'ü Kayıt Parası, 2'si Okul Binalarının Depreme Dayanıksızlığı, 1'i Engelliler İçin Düzenleme Talepleri ve 1'i ise Karne Ücretleri ile ilgili olduğu görülmüştür (Erdoğan ve Moğul, 2014, s. 49). Şikâyetlere bakıldığında büyük çoğunluğun idare ve öğretmenlerden memnuniyetsizlik olduğu anlaşılmaktadır.

Güneş ve Günbayı'nın Antalya/Kepez bölgesindeki Ortaokul Müdürleri ile yaptıkları ALO 147, BİMER ve CİMER şikâyetlerinin okul yönetimine etkisine ilişkin yönetici görüşleri çalışmalarında yapılan şikâyetlerin %70'i yöneticilerle ilgili şikâyetler, % 50'si öğretmenlerle ilgili şikâyetler, % 25'i okul temizliği ve güvenliği, % 15'i öğrenciye yönelik şiddet, % 10'u öğrenciye fazla ödev verilmesi ve aidatlar ve son olarak % 5'i ise notlar, okul servisi, şube ve sınıf değişimi ve özel eğitim gerektiren öğrencilerle ilgili olduğu görülmektedir (Güneş ve Günbayı, 2017, s. 5). Sonuçlara baktığımızda diğer çalışmaların sonuçlarına benzer şekilde idare ve öğretmenlerle ilgili şikâyetlerin büyük çoğunluğu oluşturdukları görülmektedir.

Şenaras ve Çetin'in idareci ve öğretmenlerin algılarına göre veli baskısı konusunda yaptıkları çalışmaya göre idareci ve öğretmenlerin çoğunluğu ALO 147 hattını bir baskı unsuru olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu baskının özel ve devlet okuluna göre değişip değişmediği konusunda da idareci ve öğretmenlerin büyük çoğunluğu özel okullarda velinin daha çok baskı yapacağını düşünmektedirler (Şenaras ve Çetin 2018, s. 166). Yapılan baskı ya da şikâyetlerin çoğunluğunun öğretmen ve sınıf seçimi, notlar, ödevler, çocuklarıyla daha fazla ilgilenilmesi gibi konularda yoğunlaştığı görülmüştür. Bu sonuçlar da yukarıda bahsedilen çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Tunç ve Gökçe'nin ALO 147'nin bilgi uçurma açısından okul yöneticilerince değerlendirilmesi ile ilgili çalışmalarında ALO 147 başvurulmasının sebepleri olarak; iletişimsizlik, kolay ulaşılabilirlik, okul yöneticilerinin kendilerine iletilen sorunlara tatmin edici çözümler bulmamaları/bulamamaları, sorunun kesin ve hızlı bir şekilde çözüleceği inancı olduğunun ifade edildiğini belirtmişlerdir. Bazı durumlarda ise baskı yoluyla yöneticiyi itibarsızlaştırma, kişisel husumetine bu hattı alet etme, art niyetli kullanım ve iftiranın, yöneticilerin yetkisizliği/beceriksizliği ve velilerin kararlara katılım isteğinin de ALO 147'ye başvuruların sebebi olduğunu ifade etmişlerdir (Tunç ve Gökçe 2018, s. 482-483). Bu sonuçlara bakıldığında hem Antalya İl Millî Eğitimin yaptığı çalışma sonuçlarıyla özellikle iletişim sorunları konusunda hem de diğer çalışmalarla benzer sonuçlara sahip olduğu görülmektedir.

Selvi ve Diğerleri tarafından Eğitim-Bir-Sen (Eğitimciler Birliği Sendikası) için hazırlanan "Eğitim Çalışanlarının Sorunları ve Çözüm Önerileri" adlı çalışmada "Alo 147 ve BİMER'e yapılan asılsız ihbar ve şikâyetler ile dilekçe hakkının kullanılmasına ilişkin mevzuata uygun olmayan şikâyetlerin inceleme ve soruşturma konusu yapılması öğretmenlerin çalışma şevkini kırdığı gibi inceleme ve soruşturma sürecinde zaman ve emek israfına yol açmakta" olduğu ifade edilmiştir (Selvi ve Diğerleri 2017, s.

32). Bu şikâyetlerin asılsız olanların azaltılması ve mevzuata uygun olmayan şikâyetlerin işleme konulmaması ve başvuru sahibine idari para cezası türündün yaptırımların uygulanması noktasında düzenleme yapılması önerilmektedir.

Yüksel'in 2018 yılında Antalya'da yaptığı çalışmada çocuğu özel okullarda eğitim gören velilerin çocuğu devlet okullarında eğitim gören velilere göre öğretmenlik meslek ahlakı ile ilgili memnuniyet düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Çalışmanın yapıldığı merkez ilçelerden bir olan Muratpaşa ilçesinde özel okulların sayısının sosyo-ekonomik nedenlerle daha çok olduğu göz önüne alındığında buradaki sonuçların birbiriyle uyumlu oldukları söylenebilir (Yüksel, 2018, s. 214).

Şikâyetlerin azaltılması konusunda Antalya il milli eğitim müdürlüğü maarif müfettişlerinin önerileri

Antalya Milli Eğitim Müdürlüğü Maarif Müfettişlerince yaşanan bu sorunların çözümü, şikâyetlerin azaltılması ile ilgili olarak çeşitli öneri ve tavsiyeler sıralamışlardır. Bu öneri tavsiyeleri idareci, öğretmen ve bakanlığa öneriler başlığında gruplandırarak inceleyebiliriz.

a-Okul Yöneticilerine Yönelik Öneri ve Tavsiyeler

-Okul yöneticilerimizin iletişim konusunda daha duyarlı olmaları ve bu konuda okul yöneticilerimize destekleyici eğitimlerin verilmesi gerekir. Ayrıca okul yöneticilerinin seçiminde liyakatli, iletişim-işbirliği, adil ve hoşgörülü olma konularının öncelikli olarak dikkate alınması, protokol ve nezaket kurallarına önem verilmesi gerekmektedir.

-Gerekçesiz ders programları değiştirilmemelidir. Ders programları tüm öğretmenlere eşit ve adil yapılmalıdır. İlkokul 1.sınıfta öğretmen-öğrenci eşleştirmelerinin kura çekimi yöntemi ile yapılması tavsiye edilir.

-Anaokullarımız-Anasınıflarımız ve uygulama Anaokullarımızda İl Milli Eğitim Müdürlüğümüz ücret tespit komisyonunun kararlarına titizlikle uyulması ve velilerimizden ilave para toplanmaması ayriyeten ödeme güçlüğü yaşayan velilerimize yardımcı olunması tavsiye edilir (Para toplanması ile ilgili şikâyetler %24)

-İş sağlığı ve güvenliği yasasına göre okul tuvaletlerinde olması gereken kontrol çizelgelerinin daha titiz bir şekilde takip edilmesi. Nöbetçi müdür yardımcısı tarafından da kontrol edilmesi ayrıca da lavaboların temizliğinin günde en az 3 defa yapılması tavsiye edilir (lavaboların temizliği ile ilgili şikâyetler %19).

-Okul içinde yapılan her türlü uygulama ve çalışmalar hakkında velilere detaylı bir bilgilendirme yapılması ve yapılan uygulamanın mevzuatının anlatıldığı veli bilgilendirme duyuru panolarının oluşturulması, okul web sayfalarında veli bilgilendirme bölümü açılması tavsiye edilir.

-Engelli öğrencilerimiz işletmelere gönderilirken kurumsal yapısı güçlü kurumlarda veya devlet kurumlarında staj görmelerinin sağlanması tavsiye edilir.

-Velilerimize okul girişlerinde yerinde ve doğru bir yönlendirmenin yapılması, ders esnasında sınıf içine girmemeleri ve gerekmedikçe üst katlara çıkmamaları için gerekli önlemlerin alınması tavsiye edilir (Antalya MEM 2018, s.18-25).

b-Öğretmenlere Yönelik Öneri ve Tavsiyeler

-Yaşanan bazı olumsuzluklarda görülmüştür ki; bazı öğretmenlerimizin okullarımızda haklarını korudukları kadar ödev ve sorumlulukları konusunda da duyarlı olmalarının gerektiğini ortaya koymaktadır.

-Eğitim-öğretim ortamının daha sağlıklı yürümesi açısından, derse girerken öğretmenlerimizin iletişim araçlarını sessize almaları, kapatmaları veya dolaplarına bırakmaları tavsiye edilir.

-Öğretmenlerimizin velililer ile iletişimde sosyal medya uygulamalarının kullanılmaması illaki kullanım zorunlu olduğunda öğretmenlerimizin gruplara dahil olmaması tavsiye edilir. Ayrıca idareci ve öğretmenlerin veli ve öğrenciler ile sohbet grupları kurmamaları tavsiye edilir.

-Okul önlerinde öğretmen ve idarecilerin, öğrenci ve velilerin giriş çıkış yaptıkları ana kapı önünde sigara içmemeleri tavsiye edilir (Antalya MEM 2018, s.18-25).

c-İl-İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ve Bakanlığa Yönelik Öneri ve Tavsiyeler

-Birçok şikâyet kişisel kapris veya olumsuz yaklaşımlardan kaynaklanmaktadır. Soruşturmaya başlamadan bir komisyon kurularak şikâyetin somut içerikler ile hareket edip etmediği taraflarla birlikte değerlendirilmeli, başvuruların dilekçe kanununa göre ve bilgi edinme kanununa göre incelenip ayıklanmasının yapılmasından sonra işleme alınması tavsiye edilir.(İl-ilçe müdürlüklerine)

-Öğrenci ödül ve disiplin yönetmeliğinin daha caydırıcı olarak yeniden düzenlenmesi ve ayrıca son karar merciinin okul yönetimi olması tavsiye edilir.(Bakanlığımıza)

-Bakanlığımızın yönetici ve öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinin, sınıf yönetimi, problem çözme, etkili iletişim vb konularda sistematik ve düzenli bir şekilde yapılmasının sağlanması gerekmektedir.

-Okullarımızdaki iş ve işlemlerin zamanında ve daha etkin yapılması için gerekli personel ve maliyetin okullar açılmadan sağlanması tavsiye edilir.(Bakanlığımıza-İl-İlçe müdürlüklerine)

- Ayrıca idareci ve öğretmenlerin şikayetlere konu olan alanlar ile ilgili hizmet içi eğitime alınmasının yararlı olacağı düşünülmektedir (Antalya MEM 2018, s. 18-25).

Önerilere bakıldığında şikâyetlere konu olan özellikle veliyle ve öğrenciyle iletişimde yaşanan sorunların çözümüne yönelik tavsiyelerin yer aldığı görülmektedir. Yaklaşık 20 yıldır eğitim sektörünün içinde bir eğitimci olarak bahsedilen sorunlarla değişik şekillerde defalarca karşılaşmış olup halen de benzer sorunların yaşanmaya devam ettiği görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Yapılan şikâyetler genel olarak değerlendirildiğinde Temel Eğitim kademesindeki paydaşlardan gelen şikâyetlerin ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Bunda velilerin genellikle okulla ilk tanışmalarının, çocuklarından ve eğitimden aşırı beklentilerinin olmasının etkili olduğu söylenebilir. Bu konuda sene başında ve ihtiyaç olması halinde belli aralıklarla velilere okul ve eğitim süreçleriyle ilgili detaylı bilgilendirmelerin yapılmasının, velilere verilere dayalı bilgiler verilmesinin faydalı olacağı düşünülebilir.

Şikâyetlere ilçe bazında bakıldığında ise nüfus olarak en yüksek nüfusa sahip ve sosyo-ekonomik düzeyi diğer ilçelerden nispeten daha iyi olan Muratpaşa ilçesinin en yüksek oranda şikâyetlerle birinci sırada yer almaktadır. Bu durumda velilerin sosyo-ekonomik düzeyleri nedeniyle eğitimle ilgili hakları konusunda bilinç düzeylerinin ve hak arama düzeylerinin yüksek olmasıyla açıklanabilir.

Şikâyetleri ileten eğitimle ilgili paydaşlara baktığımızda ise en yüksek orana hiç şüphesiz velilerin sahip oldukları görülmektedir. Temel Eğitim kademesinde (Okul Öncesi, İlkokul ve Ortaokul) şikâyetlerin en yüksek oranda olduğu düşünüldüğünde bu şikâyetlerin veliler tarafından yapılmış olması da gayet doğal olarak karşılanmalıdır. Şikâyetleri iletenlere bakıldığında öğretmenlerin % 7,72 ile öğrencilerden sonra yer almaları oldukça düşündürücü görünmektedir. Tespitler kısmında daha vahim olarak bazı idareci ve öğretmenleri hatta bazı durumlarda öğrencilerin kullanılarak diğer idareci ve öğretmenler hakkında şikâyetlerde bulunmalarını sağladıkları görülmüştür. Bu durum eğitim camiasının meslek bilinciyle, mesleğin onurunu koruma ve yüceltme arzusuyla tam donanımlı olduklarının bir delili olarak görülebilir.

Şikâyetlerin %19'unu okulların temizlik, düzen gibi fiziki altyapısına yönelik olduğu düşünüldüğünde bu konuda eğitim-öğretim süreci başlamadan önce temel eksikliklerin giderilmesinin, süreç boyunca da temizlik ve düzenin sağlanması konusunda hassasiyet gösterilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Okulların temizlik ve bakım işlerinin edilmesinin kadrolu veya geçici olarak İŞKUR personeli gibi çözümler yerine dışarıdan hizmet alımı şeklinde profesyonel ellere teslim edilmesinin bu sorunun çözümünde etkili olabileceği söylenebilir.

Şikâyetlere bakıldığında yine genel adı bağış olan çeşitli isimlerle sürekli para toplandığı ve bunun ciddi bir sorun olduğu görülmektedir. Özellikle okul öncesi eğitimde sürekli etkinlikler için para toplanması velilerle idareci ve öğretmenleri karşı karşıya getirmekte, velilerin mağduriyetine neden olmakta bu da şikâyetlere neden olmaktadır. Bu durumun önlenmesi adına para toplama işinin zorunlu değil isteğe bağlı olması ve para işleriyle okul yönetimlerinin ve öğretmenlerin hiçbir şekilde muhatap olmamaları bu işlerin Okul Aile Birliği, sınıf anneleri vs. eliyle yapılması sağlanmalıdır.

Şikâyetlere bakıldığında özellikle veliyle, öğrenciyle, öğretmenle vs. sağlıklı iletişim kurulamamasının çok basit kendi içinde halledilebilecek olayların sırf bu nedenle şikâyete konu olarak üst makamlara gittiğini görmekteyiz. Bu durumu önlemek için de öğretmenlere, idarecilere etkili iletişim, problem çözme, çatışma yönetimi gibi konularda hem lisans eğitimlerinde hem de görevlerini ifa ederken eğitimler verilerek bu konuda yetkinliklerinin artırılması sağlanmalıdır.

Yapılan şikâyetlerle ilgili hemen soruşturmaya dönüştürülmeden şikâyetin yasal, ahlaki, eğitimsel vs. açılardan incelenmesini yapacak ve buna göre karar verecek komisyonların (üst kurul gibi) olması faydalı olacaktır. Ayrıca bu tür problemlerde taraflar arasında mahkemelerde uygulanmaya başlanan arabuluculuk sistemine benzer bir sistemin iller, ilçeler ve bakanlık bazında kurulması sorunların yasal soruşturmalara dönüştürülmeden çözümünde önemli rol oynayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Antalya MEM. (2018). Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü BİMER Şikâyetleri Çözüm Önerileri Projesi 13/09/2018 Tarihli Özel Gündem Maddeli Öğretmenler Kurulu Bilgilendirme-Tavsiye Ve Görüş Alma Toplantısı, Antalya.
- Ateş, N. (2012). "Öğretmenlikte Meslek Ahlakı ve Mesleki Değerler", *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, Cilt:3, Sayı:6, 3-20.
- Aydın, İ. (2015). Eğitim ve Öğretimde Etik 5. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirpolat, A. O. ve Aslan H, (2014). İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Etik Duyarlılıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Sinop İli Örneği), *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi* Cilt:4 Özel Sayı:1, Nisan. 187-206.
- Erdoğan, M. Y. ve Moğul E. (2014). ALO 147 "Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) İletişim Merkezine Gelen Çağruların Analizi ve Değerlendirilmesi", *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt:3, Sayı:5. 43-55.
- Güneş, İ. ve Günbayı İ. BİMER, (2017). "ALO 147, CİMER Gibi Kurumlara Yapılan Şikâyetlerin Okul Yönetimine Etkisine İlişkin Yönetici Görüşleri: Bir Durum Çalışması", *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt:6 Sayı:3. 1-10.

- Gözütok, D. "Öğretmenlerin Etik Davranışları", [http://etik.gov.tr/Portals/0/meslek_etigi/ Öğretmenlerin%20etik%20davranışları.pdf](http://etik.gov.tr/Portals/0/meslek_etigi/Oğretmenlerin%20etik%20davranışları.pdf) (E.T.:20/10/2015).
- Ilgaz, S. ve Bilgili T. (2006). "Eğitim ve Öğretimde Etik". *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:14. 199-210.
- Karataş, A., (2013). "İlköğretim Öğretmen Adayları İçin Meslek Etiğinin Önemi", *Marmara Üniversitesi Coğrafya Dergisi*, Sayı:28, Temmuz. 304-318.
- Koç, K., (2010). "Etik Boyutlarıyla Öğretmenlik" *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 13-20.
- Selvi, L. ve Diğerleri, (2017). "Eğitim Çalışanlarının Sorunları ve Çözüm Önerileri", Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları.
- MEB, Milli Eğitim Bakanlığı Etik Komisyonu, <http://etik.meb.gov.tr> (E.T. 10/07/2017)
- Sönmez, V., (1998). *Eğitim Felsefesi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şenaras, B. ve Çetin Ş., (2018). "Okul Müdürleri ile Öğretmenlerin Algılarına Göre İlk ve Ortaokullarda Veli Baskısı: Nitel Bir Araştırma", *Milli Eğitim Dergisi*, Güz, Sayı:220. 158-175.
- Tunç, H. S., ve Gökçe A. T., (2018). "Okul Yöneticilerinin Alo 147 Hakkındaki Görüşlerinin Bilgi Uçurma Açısından Değerlendirilmesi", *Muş Alparslan Üniversitesi Anemon Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (4), 477-487.
- Türkeri, M., (2015). *Etik Değer Açısından Eğitim, Siyaset, Kamu Çalışma Hayatı ve Bilim*, Ankara: Lotus Yayınları.
- Uğurlu, C. T., (2009). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Yöneticilerin Etik Liderlik ve Örgütsel Adalet Davranışlarının Etkisi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Malatya.
- Uzun, E. M. ve Elma C., (2012). "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Etik İnkilemleri Çözümleme Biçimleri", *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt 1 Sayı 3, 279-287.
- Yüksel, İ., (2018). Meslek Ahlakı Tartışmalarına Öğretmenlik Meslek Ahlakı Açısından Bir Bakış, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Isparta.



Araştırma Makalesi

Temel eğitim kademesindeki Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecine ilişkin ebeveyn görüşlerinin değerlendirilmesi: Mardin ili örneği

Evaluation of parents' views on the education process of Syrian students in the basic education stage: Mardin province case

Research Article

Nihal Yıldız Yılmaz*¹

Ahmet Kaplan²

Karamanoğlu Mehmetbey
Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi

Temmuz, 2019
Cilt 1, Sayı 1
Sayfalar: 31-38
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 15.05.2019
Kabul : 30.06.2019

Özet

Araştırmanın amacını, Mardin ilinde temel eğitim kademesindeki Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecine ilişkin ebeveyn görüşlerinin değerlendirilmesi oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Mardin il merkezinde yaşayan 26 tane Suriye'den göç etmiş ebeveyn oluşturmuştur. Verileri toplama aracı olarak, konu ile ilgili literatür taranarak kuramsal temel oluşturulmuş ve literatür bilgilerinden yararlanılarak yarı yapılandırılmış bir görüşme formu uygulanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre genel olarak geçici eğitim merkezinde Arapça konuşulmasından dolayı problem yaşamadıklarını ve bu açıdan Türk devlet okulunda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerle olan ilişkiler hususunda ise her iki okulun öğretmenleri ile de problemleri olmadığını belirtmişlerdir. Eğitime devam etmek istedikleri yer olarak ise Türk devlet okulunu seçmişlerdir. Araştırma sonucunda ebeveynlerin genel olarak Türk devlet okullarından ve öğretmenlerinden memnun oldukları belirlenmiştir. Başlarda yaşadıkları sorunları artık yaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli öğrenciler, geçici eğitim merkezleri, Mardin ili

Abstract

The aim of the study is to evaluate the parental views of the Syrian students in the basic education level in Mardin province. A case study pattern, one of the qualitative research methods, was used in the study. The study group consisted of 26 immigrants from Syria living in Mardin city center. As a means of collecting the data, a theoretical basis was formed by analyzing the literature about the subject and a semi-structured interview form was applied by using literature information. Content analysis was used to analyze the data. According to the findings of the study, they stated that they did not have any problems due to Arabic speaking in the temporary education center and they experienced problems in Turkish public school. Regarding the relations with the teachers, they stated that both schools had no problems with their teachers. They chose Turkish public school as the place they want to continue their education. At the end of the research, it was determined that parents were generally satisfied with Turkish public schools and teachers. The problems they experienced at the beginning were no longer lived.

Keywords: Mardin province, Syrian students, temporary education centers

Karamanoğlu Mehmetbey
International Journal of
Educational Research

July, 2019
Volume 1, No 1
Pages: 31-38
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Corresponding author

Article Info:

Received : 15.05.2019
Accepted : 30.06.2019

¹ Karamanoğlu Mehmetbey University, Faculty of Education. e-mail: nihalyildizyilmaz@hotmail.com

GİRİŞ

Günümüzde bölgesel çatışma ve krizler ile Asya ve Afrika ülkelerinden Avrupa'ya geçmek için ülkemizi transit bir geçiş alanı olarak kullanma gibi amaçlarla Türkiye'ye doğru bir göç ve nüfus hareketliliği yaşanmaktadır. Bunun yanında gelmeyi planlayanlar hariç ülkemizde bulunan mültecilerin %80'inin kalıcı olacakları düşünülmektedir (Tanrıkulu, 2017). Nitekim 2011 yılının Mart ayında Suriye'de meydana gelen iç savaşın sonuçlarından en fazla etkilenen ülke kaçınılmaz olarak Türkiye olmuştur. Çünkü Suriye'nin ülkemizle sınır komşusu olması ve diğer komşularının da benzer durumda olması sebebi ile Türkiye Suriye'nin diğer komşularından daha yoğun bir göç dalgasına maruz kalmıştır. Ülkemizde sayılarının hızla artmasıyla birlikte mültecilere yönelik bazı çalışmaların yapılması kaçınılmaz olmuştur. Eğitim, sağlık, sosyallik gibi çeşitli alanlarda yapılan bu çalışmalarla mültecilerin ülkemizin günlük hayatına uyum sağlamalarını kolaylaştırmak amaçlanmıştır.

Savaş, kriz gibi acil durumlardan hiç şüphesiz ki en çok etkilenenler çocuklar olmaktadır. Çünkü çocukların kendine özgü birtakım ihtiyaçları vardır ve acil durum zamanlarında bu ihtiyaçları karşılamak güçleşmektedir. Acil durumun en önemli sonucu ise eğitimin kesintiye uğraması olarak değerlendirilebilir. Acil durumlarda eğitim ikincil bir durummuş gibi görülebilmektedir. Oysa eğitim, acil durumlarda eğitimin kurtarma, koruma, rehabilitasyonu destekleyici bir durum olarak görülmeyerek yardım çalışmalarının öncelikli faaliyeti olmalıdır (Türmen, 2012). Ülkemizde Suriyeli mülteci sayısının artması ile eğitim-öğretim yaşında öğrenci sayısında da artış olmuştur. Resmi rakamlara göre 2018 tarihi itibarı ile ülkemizde bulunan Suriyeli mülteci sayısı 3.593.864'tür. Bu sayının 608.702'si 2017-2018 eğitim öğretim yılında ülkemizde eğitime erişimi sağlanan öğrenci sayısıdır. Mülteci öğrenciler resmi devlet okullarında ve geçici eğitim merkezlerinde öğrenimlerini sürdürmektedirler. Ülkemizde var olan geçici eğitim merkezi sayısı ise 224.457 'dir (MEB, 2018).

Ülkemiz, eğitim-öğretim yaşında mülteci öğrenci sayısının artması ve yardım faaliyetlerinde eğitim-öğretimin önemini dikkate alması sebebiyle mülteci öğrencilerin eğitimlerine yönelik olarak bazı yasal düzenlemelere gitmek zorunda kalmıştır. Bunlardan bir tanesi geçici eğitim merkezleridir. Geçici eğitim merkezleri (GEM), okul çağındaki Suriyeli çocuklara ve gençlere yönelik, hem AFAD tarafından 25 ilde oluşturulan kamplarda hem de kamp dışında faaliyet gösteren, Suriye müfredatına bağlı kalarak Arapça eğitim veren ilköğretim ve ortaöğretimi kapsayan eğitim merkezleridir (MEB, 2014). Çeşitli yasal düzenlemeler ile Suriyeli çocukların devlet okullarına kaydının önü açılmış ve GEM'lerin uyum işlemleri yapılarak sisteme dahil edilmeleri ve denetim altına alınmaları sağlanmıştır (Özer, Komşuoğlu & Ateşok, 2016).

MEB tarafından 2014 yılında yayınlanan Yabancılara Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri Genelgesi'nde geçici eğitim merkezleri ile ilgili özetle şu açıklamalara yer verilmiştir:

- GEM'lerde; Türkçe öğretilmesi, yaygın eğitim kurumlarının aracılığı ile mesleki beceri kazandırılması, sosyal ve kültürel içerikli kursların düzenlenmesi ile kurs dışı faaliyetlerin gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Yani esas olan Suriyeli mültecilere ülkemizin günlük hayatına uyum sağlayacak şekilde eğitim verilmesi olmuştur. Bunun yanında bakanlık bütün paydaşlarla işbirliği yapmaya hazır olduğunu belirtmiştir.
- GEM'lerde eğitim-öğretim faaliyetlerine gönüllü olarak destek verecek yabancıların eğitim koordinatörlerince değerlendirilip sonrasında ise denetlenecekleri belirtilmiştir.
- GEM'lerin eğitim öğretim faaliyetlerini yürütecekleri binaların tahsisinin il veya ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından yapılacağı ifade edilmiştir.
- Mültecilere yönelik barınma merkezleri kurulması durumunda paydaşlar ile iş birliği içine girerek il veya ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından GEM'lerin kurulması sağlanacaktır. İl milli eğitim müdürlüğünün önerisi ve valilik onayı ile faaliyetleri koordine etmek amacı ile komisyona personel görevlendirilmesi yapılacaktır.
- Valilik oluru ile kurulacak olan GEM'lerin amacı yabancı öğrencilerin ülkelerinde bıraktıkları eğitimlerine devam edebilmeleri, ülkelerine döndüklerinde ya da ülkemizde ki herhangi bir okula geçip eğitimlerine burada devam etmek istemeleri halinde sene kaybını önleyecek nitelikte olmasıdır.
- GEM'lerde verilecek Türkçe dersleri için; Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı alan öğretmenleri, Sınıf öğretmenleri ve Yabancı dil dersi öğretmenleri arasından görevlendirme yapılması kararı alınmıştır.

Yaklaşık 600.000 civarında Suriyeli öğrenci olması, ülkemizin bu öğrencilere yönelik eğitim çalışmaları yapmasını zorunlu hale getirmiştir. GEM ise Suriyeli mültecilerin çoğunlukta yaşadığı yerlerde ya da genellikle barınma merkezlerinde kurulmuştur. GEM'lerde öğretmenler Suriyeli ve eğitim dilleri Arapça olarak uygulanmıştır. GEM'lerden belirli bir süre sonra ise devlet okullarında eğitim-öğretimlerine devam etmişlerdir. Her iki okulda mülteci öğrenciler için olumlu ve olumsuz yönler içermektedir. Literatür incelendiğinde Suriyeli öğrenciler ile ilgili özellikle son yıllarda pek çok çalışma yapıldığı saptanmıştır. Ancak, bu çalışmaların genellikle öğretmen görüşlerine yönelik olduğu ve çok az GEM'ler ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmanın Suriyeli ebeveynlerle yapılması literatürde var olan önemli bir boşluğu doldurması açısından önem arz etmektedir. Ayrıca GEM ve devlet okullarında var olan farklılıkları ortaya çıkarma ile Suriyeli ebeveynlerin düşüncelerini alma noktasında da çalışmanın sonuçlarının önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın amacını, Mardin ilinde temel eğitim kademesindeki Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecine ilişkin ebeveyn görüşlerinin değerlendirilmesi oluşturmaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Çocuğunuzun geçici eğitim merkezinde ve Türk devlet okulundaki ki dil gelişimini nasıl değerlendirirsiniz?

2. Çocuğunuzun geçici eğitim merkezinde ve Türk devlet okulundaki öğrenim sürecinde akranlarıyla ilişkilerini nasıl değerlendirirsiniz?
3. Çocuğunuzun geçici eğitim merkezinde ve Türk devlet okulundaki akademik başarısını nasıl değerlendirirsiniz?
4. Çocuğunuzun geçici eğitim merkezinde ve Türk devlet okulundaki öğretmenleriyle olan ilişkinizi nasıl değerlendirirsiniz?
5. Çocuğunuzun gelecekteki eğitim yaşantısı açısından geçici eğitim merkezinde mi şu anki Türk devlet okulunda mı eğitimine devam etmesini istersiniz?

YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, yaşanan güncel bir olay, olgu ya da bir durum hakkında birey veya bir grubun görüşlerinin derinlemesine incelenmesine denir (Johnson & Christensen, 2014; Şimşek & Yıldırım, 2017). Durum çalışması, odaklanmış sorularla, gözlemlerle, yazılı kaynak ve belgelerle betimlemeler yapmayı, tematik temelde mantıksal çıkarımlar yaparak örüntüler oluşturup yorumlamayı amaçlamaktadır (Paker, 2017). Tanımlardan da anlaşılacağı gibi durum çalışması özellikle yaşanan güncel olaylar ile ilgili derinlemesine bir araştırma yöntemi olduğundan dolayı çalışmada kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında öğrencileri eğitim öğretim kademelerinden birisinin içinde yer alan ve Mardin il merkezinde yaşayan 26 tane Suriye'den göç etmiş ebeveyn oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi pek çok durumun, olgunun ve olayın keşfedilmesinde, açıklanmasında fayda sağlamaktadır. Ölçüt örneklemede ise önceden araştırmacı tarafından belirlenen ölçütler dahilinde bütün durumların çalışılması yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2017). Araştırmada ölçüt olarak ebeveynlerin Suriye'den göç etmiş Türkiye'de hem geçici eğitim merkezlerinde ve hem de devlet okullarında öğrenim görmüş çocuklarının olması olarak belirlenmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler		f
Cinsiyet	Kadın	13
	Erkek	13
Sınıf Düzeyi	4. sınıf	2
	5. sınıf	4
	6. sınıf	11
	7. sınıf	6
	8. sınıf	3
Türkiye'ye yerleşme yılı	2013 yılı	12
	2014 yılı	4
	2015 yılı	5
	2016 yılı	5
Anne öğrenim durumu	İlkokul	12
	Ortaokul	11
	Lise	1
	Yok	2
Baba öğrenim durumu	İlkokul	5
	Ortaokul	13
	Lise	7
	Önlisans	1

Çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 1'de incelendiğinde 13 kadın 13 erkekten oluştuğu, öğrencilerinin sınıf düzeyi olarak şu anda en çok 11 kişi ile 6. sınıfta öğrencileri olduğu sonrasında sırasıyla 7, 5, 8 ve 4. sınıflarda öğrencileri olduğu belirlenmiştir. Türkiye'ye yerleşme yılları incelendiğinde ise 2013 yılında 12 'sinin 2015 ve 2016 yıllarında 5'inin ve 2014 yılında 4'ünün geldiği belirlenmiştir. Anne öğrenim durumları incelendiğinde ise genellikle ilkokul ve ortaokul mezunu oldukları, babaların öğrenim durumlarının ise ortaokul ve lise düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Verilerin Toplaması

Verileri toplama aracı olarak, konu ile ilgili literatür taranmış ve kuramsal temel oluşturulmuştur. Kuramsal temel doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin velilerine yönelik hazırlanan görüşme formu iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde kişisel bilgilerin elde edilmesi amacı ile sorular hazırlanmıştır. İkinci bölümde ise; ebeveynlerin temel eğitime yönelik görüşlerinin değerlendirmesi amacı ile alt problemler doğrultusunda sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile ilgili bir uzman görüşüne başvurulmuş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra 2 Suriyeli ebeveyn ile pilot uygulama yapılarak dönütler doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Ancak gerekli görülen yerlerde dil probleminden dolayı tercümana başvurulmuştur. Görüşme formunun doldurulmasında herhangi bir süre kısıtlaması yapılmamıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinin, nitel araştırma yöntemlerinde yer alan içerik analizi ile yapılmıştır. İçerik analizine uygun olarak kodlamalar yapılmış ve verilen cevaplar doğrultusunda temalar oluşturulmuştur. İçerik analizi yazılı dokümanlar, ses kayıtları, videolar gibi çeşitli iletişim türleri üzerinde yapılan analizler yapılır ve analiz içeriği araştırma soruları ile ilişkilendirilecek bir veri kodlaması ile başlar (Berg & Lune, 2015). Kodlamalar yapılırken katılımcı ifadesinin kısaltması ve numaralandırılması olarak K1, K2, K3 gibi kısaltmalar kullanılmıştır. İçerik analizinde toplanan verileri açıklayabilecek kavramalara ve ilişkilere ulaşmak amaçlanmaktadır. İçerik analizinde dokümanlar 4 aşamada analiz edilir:

1. Verilerin kodlanması
2. Temaların bulunması
3. Kodların ve temaların düzenlenmesi
4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2017).

Araştırmada nitel verilerin güvenilirliğini sağlamak için de iki işlem yapılmıştır. Birincisi, bulgularda her kategoriye temsil edebilecek veriler yorum yapılmadan doğrudan alıntılarla verilmiştir. Diğer güvenilirlik işlemi ise 9 farklı alt probleme ait 26 kavramsal kategorinin altında yer alan ifadelerin söz konusu kategoriye temsil edip etmediğini belirlemek amacı ile uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu amaç doğrultusunda bir uzmana iki form verilmiştir. Formlardan ilki oluşturulan 9 alt probleme ilişkin 26 kavramsal kategoriye, ikincisi ise Suriyeli ebeveynlerin öğrencilerin eğitimlerine ilişkin görüşlerine doğrultusunda düzenlenmiş 234 yanıtın yer aldığı listeyi içermektedir. Uzmanın bu iki listeyi kullanarak verilen listedeki 234 yanıt ile 26 kavramsal kategori ile eşleşmesi istenmiştir. Uzman ve araştırmacının yaptığı eşleştirmeler karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda belirlenen “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” sayıları tespit edilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman’ın (1994) formülü (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı X 100) ile hesaplanmıştır. Uzman ve araştırmacının yaptığı eşleşmelerde farklı kategorilerde yer alan cevap bulunmamıştır. Bu durumda, Güvenirlik=234/234+0X100=%100 olarak hesaplanmıştır. Nitel araştırmalarda, uzman ve araştırmacı arasındaki görüş birliği %90 ve üzeri aralığında olduğu zaman güvenilir olarak kabul edilmektedir (Miles & Huberman, 1994).

BULGULAR

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda her bir alt probleme ait bulgular bu bölümde sunulmuştur.

İlk alt problem olan “Çocuğunuzun geçici eğitim merkezinde ve Türk devlet okulundaki dil gelişimini nasıl değerlendirirsiniz?” sorusuna ait bulgular şu şekildedir:

Tablo 2.

Geçici Eğitim Merkezindeki ve Türk Devlet Okulundaki Dil Gelişiminin Değerlendirilmesi

DİL GELİŞİMİ AÇISINDAN			
Geçici eğitim merkezi	f	Türk devlet okulu	f
Anadilin Arapça olması	22	Çok iyi gidiyor	14
Fark eden bir şeyin olmadığı	2	Zorlandılar	10
Arapça ve Türkçe karıştı	1	Fark eden bir şeyin olmadığı	2
Hem olumlu hem olumsuz durumlar yaşandı	1		

Suriyeli ebeveynlerden 22 tanesi çocuklarının geçici eğitim merkezinde anadillerinde eğitim verilmesinden dolayı dil gelişimlerinin daha iyi olduğunu belirtmişlerdir. Sadece bir ebeveyn olumsuz görüş belirtirken, fark eden bir şey olmadığını bir kişi, hem olumlu hem de olumsuz yanlarının olduğunu yine bir kişi belirtmiştir. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların çocuklarının geçici eğitim merkezindeki dil gelişimlerine yönelik değerlendirmelerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Arapça bildiğimiz için çok güzel konuşuyorduk.” (K4)

“Arapça olduğu için sıkıntı çekmedik.” (K14)

“Suriye okulunda okurken Arapça bildiğimiz için sıkıntı çekmedik.” (K17)

Türk devlet okulundaki öğrencilerin dil gelişimleriyle ilgili olarak Suriyeli ebeveynlerin birbirine yakın cevaplar verdikleri görülmüştür. 14 Suriyeli ebeveyn olumlu yanıt verirken 10 Suriyeli ebeveyn olumsuz yanıt vermiştir. 2 ebeveyn ise fark eden bir durumun olmadığından söz etmiştir. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların Türk okullarındaki öğrenim süreçlerinde çocuklarının dil gelişimlerine yönelik değerlendirmeleri şu şekildedir:

“Türk okuluna gidince sudan çıkmış balık gibi olduk.” (K4)

“Çok iyi gidiyor.” (K12)

“Türk devlet okulunda okurken Türkçe eğitimi alırken zorlandık ama başardık.” (K15)

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Çocuğunuzun geçici eğitim merkezinde ve Türk devlet okulundaki öğrenim sürecinde akranlarıyla ilişkilerini nasıl değerlendirirsiniz?” sorusuna ait bulgular şu şekildedir:

Tablo 3.

Geçici Eğitim Merkezindeki ve Türk Devlet Okulundaki Akran İlişkilerinin Değerlendirilmesi

AKRAN İLİŞKİLERİ AÇISINDAN			
Geçici eğitim merkezi	f	Türk devlet okulu	f
Aynı dili kullanmadan dolayı iyiydi	23	Öğrencilerle problem yaşanmadı	17
Suriye'nin farklı yerlerinden gelmelerinden dolayı anlaşamıyorlardı	2	Dışlanma gibi problemler yaşandı	8
Fark eden bir şeyin olmadığı	1	Fark eden bir şeyin olmadığı	1

Geçici eğitim merkezinde ders alan öğrencilerin akranları ile ilişkilerinin değerlendirilmesinde ise 23 Suriyeli ebeveyn özellikle aynı dili kullanmalarından dolayı olumlu ilişkiler kurduklarını ifade ederken 2 Suriyeli ebeveyn olumsuz ifadelerde bulunmuştur. Olumsuz ifadeye bulunma nedenleri ise Suriye'nin farklı yerlerinden gelmelerinden dolayı kültür farklılığı olarak belirtmişlerdir. 1 Suriyeli ebeveyn ise her iki durumda da fark eden bir şeyin olmadığını ifade etmiştir. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

"Suriye'nin farklı yerlerinden gelen öğrenciler olduğu için anlaşamıyorduk." (K3).

"Kendi ülkenin çocuklarıyla daha iyi anlaşıyorum." (K8)

"Suriyeli öğrencilerle ilişkimiz mükemmeldi." (K20)

Türk devlet okulunda öğrenim görmeleri ile birlikte öğrencilerin akranları ile ilişkilerinin değerlendirilmesinde ise Suriyeli ebeveynlerden 17 tanesi olumlu ilişkiler gösterdiklerini ifade ederken 8 ebeveyn çocuklarının diğer öğrenciler tarafından dışlanmalarından dolayı olumsuz ifadelerde bulunmuşlardır. Suriyeli ebeveynlerden 1 tanesi ise fark eden bir şeyin olmadığını belirtmiştir. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların verdikleri yanıtlardan bazıları ise şu şekildedir:

"Bizi sevmeyiler. Çok zorlandık." (K6)

"Türk öğrencilerle kaynaştık. Onları çok seviyorum." (K8)

"Türk çocuklarla biraz zor anlaştık. Şimdi çok iyiyiz." (K17).

Üçüncü alt problem olan "Çocuğunuzun geçici eğitim merkezinde ve Türk devlet okulundaki akademik başarısını nasıl değerlendirirsiniz?" sorusuna ait bulgular şu şekildedir:

Tablo 4.

Geçici Eğitim Merkezindeki ve Türk Devlet Okulundaki Akademik Başarısının Değerlendirilmesi

AKADEMİK BAŞARI AÇISINDAN			
Geçici eğitim merkezi	f	Türk devlet okulu	f
Anadilde eğitim olmasından dolayı başarı iyiydi	22	Öğretmenlerin ilgisinden dolayı başarı iyiydi	16
Eğitimin kötülüğü akademik başarıyı olumsuz etkiledi	3	Anadilde eğitim olmaması nedeniyle başarı kötüydü	8
Fark eden bir şeyin olmadığı	1	Fark eden bir şeyin olmadığı	2

Geçici eğitim merkezinde öğrenim gören mülteci öğrencilerin akademik başarılarının Suriyeli ebeveynler tarafından değerlendirilmesinde ise 22 kişi geçici eğitim merkezlerini olumlu olarak değerlendirmiştir. Hemen hemen bütün cevaplarda anadillerinde yani Arapça eğitim görmelerinin başarılarını olumlu etkilediği şeklinde ifadeler yer almaktadır. 3 Suriyeli ebeveyn ise çocuklarının akademik başarılarında geçici eğitim merkezlerini olumsuz olarak değerlendirmişlerdir. 1 ebeveyn ise her iki durumda da fark eden bir şey olmadığını ifade etmiştir. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların verdikleri yanıtlardan bazıları ise şu şekildedir:

"Kendi dilimizde eğitim alırken çok başarılıydık. Çünkü anlıyorduk." (K4)

"Kendi dilimizde eğitim yaparken konuları daha iyi öğreniyor ve anlıyorduk." (K15)

"Arapçayı anladığımız için başarımız iyiydi." (K17).

Türk devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin ebeveynlerinden 16 tanesi öğretmenlerin ilgisinin geçici eğitim merkezindeki öğretmenlerin ilgisinden fazla olması sebebiyle olumlu görüş belirtmişlerdir. 8 tane Suriyeli ebeveyn ise eğitimin anadillerinde olmamasından dolayı öğrencilerinin Türk devlet okullarındaki akademik başarılarını olumsuz olarak değerlendirmişlerdir. Her iki okulda da akademik başarı açısından fark olmadığını belirten 2 tane Suriyeli ebeveyn bulunmaktadır. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların verdikleri yanıtlardan bazıları ise şu şekildedir:

"Türk okulunda okuma yazma bilmediğimiz için çok geri kaldık." (K2).

"Başarımız birden çöktü. Çünkü yazılanı anlamıyorduk." (K4).

"Türkçede çok zorlandık." (K17)

Çalışmanın dördüncü alt problem olan "Çocuğunuzun Geçici Eğitim Merkezinde ve Türk devlet okulundaki öğretmenleriyle olan ilişkinizi nasıl değerlendirirsiniz?" sorusuna ait bulgular şu şekildedir:

Tablo 5.*Geçici Eğitim Merkezindeki ve Türk Devlet Okulundaki Veli-Öğretmen İlişkisinin Değerlendirilmesi*

VELİ-ÖĞRETMEN İLİŞKİSİ AÇISINDAN			
Geçici eğitim merkezi	f	Türk devlet okulu	f
Anlaşıyorduk	20	Öğretmenler anlayışı olumlu etkiliyordu	22
Problem yaşıyorduk	6	Öğretmenlerin dışlaması nedeniyle kötüydü	3
		Fark eden bir şeyin olmadığı	1

Geçici eğitim merkezlerinde ebeveynlerin öğretmenleri ile arasındaki iletişimin nasıl olduğu sorusuna ise 20 tane Suriyeli ebeveyn olumlu yanıt verirken 6 tane Suriyeli ebeveyn olumsuz yanıt vermişlerdir. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların verdikleri yanıtlardan bazıları ise şu şekildedir:

"Suriyeli öğretmenler bizi bazen dövüyorlardı." (K8)

"Öğretmenlerimiz yetersizdi. Çoğu öğretmen bile değildi." (K14)

"Suriyeli öğretmenlerle sıkıntı yaşamazdık." (K15)

Öğrencilerin şu anda eğitim-öğretim gördükleri Türk devlet okullarında ebeveynler ile öğretmenler arasındaki ilişki hususunda ise 22 Suriyeli ebeveyn olumlu yanıt verirken 3 ebeveyn olumsuz yanıt vermişlerdir. Her iki okulda da herhangi bir fark olmadığını belirten ise 1 Suriyeli ebeveyn vardır. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların 5. alt probleme ait verdikleri yanıtlardan bazıları ise şu şekildedir:

"Bazı Türk öğretmenler önce bizi dışladılar. Bizden umutlarını kesmişlerdi." (K4).

"Türk öğretmenlerle ilk etapta iyi anlaşamadık. Yavaş yavaş alışıyoruz." (K6)

"Türk öğretmenler daha güzel." (K17)

Son alt problem olan "Çocuğunuzun gelecekteki eğitim yaşantısı açısından geçici eğitim merkezinde mi şu an ki Türk devlet okulunda ki eğitimine mi devam etmesini istersiniz?" sorusuna ait bulgular şu şekildedir:

Tablo 6.*Gelecek Eğitim Yaşamlarını Nerede Geçirmek İstediklerinin Değerlendirilmesi*

Gelecek eğitim yaşamları	f
Türk Devlet Okulu	19
Geçici Eğitim Merkezleri ya da Suriye okulları	7

Öğrencilerin gelecekleriyle ilgili olarak 19 Suriyeli aile çocuklarının Türk devlet okullarında eğitim-öğretim hayatlarına devam etmelerini belirtmiştir. Sadece 7 Suriyeli ebeveyn ise çocuklarının eğitim-öğretim hayatının geçici eğitim merkezlerinde ya da Suriye'de herhangi bir okulda sürdürmelerini istediklerini belirtmişlerdir. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların verdikleri yanıtlardan bazıları ise şu şekildedir:

"Türk okulunda okumak isterim. Çünkü savaş bitmeyecek gibi." (K2)

"Suriye'ye gidip kendi dilimde eğitim yapan okulda okumak isterdim." (K6).

"Artık savaş bitmeden ülkemize dönemeyeceğimiz için Türkiye'de okumak isterim." (K14)

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın bulgularına dayanarak çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Geçici eğitim merkezlerinde öğrencilerin anadilleri olan Arapça ile eğitim-öğretimin yürütülmesinden dolayı dil gelişimlerinin, akran ilişkilerinin, akademik başarılarının ve veli-öğretmen ilişkilerinin genel anlamda daha iyi olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında akran ilişkilerinde farklı yerlerden gelen Suriyeli öğrencilerin kendi içinde de problemler yaşadıkları tespit edilmiştir. Türk devlet okulunda ise başta anadillerinde eğitim olmamasından dolayı ve Türkçeyi çok zor öğrenmelerinden dolayı dil gelişiminde ve akademik başarılarında problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında akran ilişkileri konusunda Türk devlet okullarında dışlandıklarını ancak zamanla bu problemin üstesinden geldiklerini ifade etmişlerdir. Veli-öğretmen ilişkisi noktasında ise Türk devlet okulları ile genel anlamda olumlu ilişkiler kurdukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Göktuna Yaylacı, Serpil ve Yaylacı (2017) tarafından yapılan çalışmada farklı toplumsal ve kültürel nedenleri olmakla birlikte kayıt süreci ile ilgili sorunlar, çelişkili uygulamalar, Suriyeli ebeveynlerin yeterli bilgiye sahip olmamaları gibi sebeplerden dolayı devlet okulları yerine daha çok GEM'leri tercih etmektedirler. Bu araştırmanın sonuçları ile karşılaştırıldığında ise Suriyeli ebeveynler daha çok çocuklarının burada yani Türkiye'de eğitimlerine devam etmelerini istemektedirler. Dolayısıyla iki çalışmanın sonuçları örtüşmemektedir. GEM'leri tercih eden ebeveynlerin çocuklarının ise gelecekte çeşitli problemler yaşamaları olası sonuçlar arasında yer almaktadır. Nitekim Özer, Komsuoğlu ve Ateşok (2016) tarafından yapılan çalışmada devlet okulları ve geçici eğitim merkezlerinin kısa vadede mülteci çocuklarının eğitimine katkı sağladığını ancak uzun vadede eğitimin kalitesi ve toplumsal uyuma etkisi tartışma konusudur. Çünkü GEM'lerden mezun olan öğrenciler dil yetersizliği, yükseköğretime adaptasyon, kültürden uzaklaşma gibi önemli sorunlar yaşamaktadırlar.

GEM'lerde çalışan öğretmenlerle aynı dili konuşup aynı kültürden olmalarına rağmen problem yaşadıklarını belirten Suriyeli ebeveynler olduğu araştırma sonuçları arasında yer almaktadır. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerine fazla disiplinli davrandıkları hatta zaman zaman şiddete başvurdukları yönünde ifadeleri olmuştur. Balkar, Şahin ve Işıklı Babahan (2016) tarafından yapılan çalışmada GEM'lerde çalışan Suriyeli öğretmenlerin çalışma ortamlarını aşırı disiplinli buldukları ve bunun da uyum sorunu yaşamalarına sebep olduğu tespit edilmiştir. GEM'lerde yer alan yönetimsel süreci de problem olarak görmektedirler. Bu araştırmanın sonucu ile karşılaştırıldığında ise GEM'de çalışan öğretmenlerin disiplinli bir ortamda çalıştıkları ifadeden yola çıkarak onların öğrencilerine aynı disiplini uyguladıkları sonucuna ulaşılabilir.

Erdem (2017) tarafından yapılan çalışmada öncelikli olarak yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe'nin ve Latin harflerinin öğretilmesi gerekliliği vurgulanmıştır. Kardeş ve Akman (2018) tarafından yapılan çalışma ile Kiremit, Akpınar ve Tüfekçi Akcan (2018) tarafında yapılan çalışmada Türkçeyi öğrenme ve okula uyumla ilgili problemlerin en büyük problemler arasında olduğu tespit edilmiştir. Bulut, Kanat Soysal ve Gülçiçek (2018) tarafından yapılan çalışmada anadili Türkçe olmayan öğrenciler karşısında öğretmenlerinde çözüm önerileri getirmekte zorlandıkları tespit edilmiştir. Türkçe bilmemenin getirdiği problemler doğrultusunda bu araştırmanın sonuçları ile yapılan araştırmaların sonuçları her ne kadar hedef kitle farklı da olsa örtüşmektedir. Türkçe bilmemek her iki taraf açısından da çeşitli problemlere yol açtığı belirlenmiştir.

Kiremit, Akpınar ve Tüfekçi Akcan (2018) tarafında yapılan çalışmada öğretmenlerin en büyük problemlerinin ise Suriyeli öğrenciler ile iletişim kuramamaları olduğunu belirtmişlerdir. Başar, Akan ve Çiftçi (2018) tarafından yapılan çalışmada dil sorunundan dolayı iletişim kuramamanın en büyük problem olduğunu tespit etmişlerdir. Bu araştırmanın sonucu ile yapılan araştırmanın sonuçları katılımcıların farklı olmasına rağmen örtüşmektedir. İletişim karşılıklı gelişen bir olgu olduğu için her iki taraf açısından da problem olarak görülmektedir.

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda şu öneriler getirilebilir:

- Türk devlet okullarına devam edecek öğrencilere dil gelişimi açısından ve akademik başarı açısından öncelikli olarak Türkçe eğitiminin tam anlamıyla verilmesi sağlanmalıdır.
- Suriyeli öğrencilerin Türk devlet okullarına ya da geçici eğitim merkezlerine devam ederken akran ilişkileri hususunda öğretmenler gerekli özeni göstererek problemlerin en aza indirgenmesini sağlayabilir.
- Öğretmenlerin Suriyeli velilerle iletişim noktasında daha anlayışlı davranmaları sağlanabilir.
- Geçici eğitim merkezleri, Türk devlet okullarına geçişte uyum süreci açısından bir basamak olarak kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Balkar, B., Şahin, S., & Işıklı Babahan, N. (2016). Problems Confronted By Syrian Teachers Working at Temporary Education Centers (TECs)/Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM) Görev Yapan Suriyeli Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(6), 1290-1310.
- Başar, M., Akan, D. & Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1571-1578.
- Berg, B. L. & Lune, H. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Zeynel Ersin Özcan (Çev.). İçerik Analizine Giriş. Hasan Aydın (Çev. Ed.). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Bulut, S., Soysal, Ö. K., & Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğretmeni Olmak: Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında Mülteci Öğrenci Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Öğretimsel Sorunlar ve Çözümüne Dair Önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Göktuna Yaylacı, F., Serpil, H., & Yaylacı, A. F. (2017). Paydaşların gözünden mülteci ve sığınmacılarda eğitim: Eskişehir örneği. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 22, 101-117.
- Johson, B. & Christensen, L. (2014). Eğitim Araştırmaları: Nicel, Nitel ve Karma Yaklaşımlar. Ali Türkdogan (Çev.) Nicel, Nitel ve Karma Araştırma. Selçuk Beşir Demir (Çev. Ed.) Ankara: Eğiten kitap.
- Kardeş, S. & Akman, B. (2018). Suriyeli Sığınmacıların Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3).
- Kiremit, R. F., Akpınar, Ü., & Tüfekçi Akcan, A. (2018). Suriyeli Öğrencilerin Okula Uyumları Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 26(6).
- MEB. (2014). Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr_1/yabyonegiogr_1.html
- MEB. (2018). Geçici Koruma Kapsamı Altındaki Öğrencilerin Eğitim Hizmetleri. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_05/23115755_21-05-2018_Ynternet_BYlteni.pdf
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). Nitel Veri Analizi. Trans. Ed. Sadegül Akbaba ve Ali Ersoy, 2016, Ankara: Pegem Akademi.

- Özer, Y., Komsuoğlu, A. & Ateşok, Z.Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4 (37), 76-110.
- Paker, T. (2017). Durum çalışması. Fatma Nevra Seggie & Yasemin Bayyurt (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye'de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. Liberal Düşünce Dergisi, 22(86), 127-144.
- Türmen, T. (2012). Afet zamanlarında eğitim: Eğitim izleme raporu. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi (ERG).
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2017). Nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Arastırma Makalesi

Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliklerinin incelenmesi

Examination of school administrators' technologic leadership self-efficacy

Research Article

Fatih Gün*¹

Ömür Coban²

Karamanoğlu Mehmetbey
Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi

Temmuz, 2019
Cilt 1, Sayı 1
Sayfalar: 39-48
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 20.06.2019
Kabul : 01.07.2019

Özet

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin demografik özellikleri ile teknolojik liderlik öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışma, Karaman ilindeki resmi ilkokullarda, ortaokullarda ve liselerde görev yapmakta olan okul yöneticileri ile yürütülmüştür. Bu üç kademedeki toplam 153 yöneticinin katıldığı çalışmada, 'Teknoloji Liderliği Öz Yeterlik Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar ele alındığında, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algılarının genel olarak yeterli seviyede olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin 'vizyoner liderlik' alt boyutunda kendilerini görece olarak çok yeterli gördüğü; bunu sırasıyla 'profesyonel uygulamada mükemmellik', 'dijital çağ öğrenme kültürü', 'dijital vatandaşlık' ve 'sistemik gelişim' alt boyutlarının takip ettiği saptanmıştır. Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algıları ile çalıştıkları kurum türü, cinsiyet, unvan ve eğitim durumları arasında anlamlı bir fark tespit edilmezken; yaşa ve kıdem yılına göre anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Ayrıca 40 yaşın altındaki okul yöneticilerinin kendilerini, teknolojik liderlik öz yeterliği anlamında diğer yöneticilere göre daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda düşünüldüğünde karar vericiler, yaş değişkeni bulgularından yola çıkarak daha ileri yaştaki okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik kapasitesini geliştirici önlemler alabilirler.

Anahtar kelimeler: okul yöneticisi, teknolojik liderlik, öz yeterlik

Abstract

The purpose of this study is to examine the relationship between school administrators' competency and perceptions of technology usage in their schools in terms of demographic variables. The model of this study is descriptive and the data for this research were collected from public primary, secondary and high school administrators in the center of Karaman in 2018-2019 educational year. The population of school administrators was reachable, therefore the scale was given to all of them. According to the study results, school administrators thought themselves as sufficient enough in technology leadership and enhancing necessary technological opportunities for academic related purposes at schools. The administrators considered themselves the most adequate in 'visionary leadership' and after that in 'excellence in professional practice', 'digital age learning culture', 'digital citizenship' and 'systematic improvement' respectively. While there is no significant difference between school administrators' perceptions of technology leadership self efficacy and their gender, title, institution type and educational status; there is a positively significant relationship between school administrators' perceptions of technology leadership self efficacy and their age and seniority. Additionally, principals under 40 years old seem more adequate for competency in technology leadership at their schools. Within this framework, policy makers should take preventions according to the results of age variable in order to develop technologic leadership self efficacy of older school administrators.

Keywords: school administrator, self efficacy, technological leadership

Karamanoğlu Mehmetbey
International Journal of
Educational Research

July, 2019
Volume 1, No 1
Pages: 39-48
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Corresponding author

Article Info:

Received : 20.06.2019
Accepted : 01.07.2019

¹ Karamanoğlu Mehmetbey University, Social Sciences Institute. e-mail: gunfatih007@gmail.com

² Karamanoğlu Mehmetbey University, Faculty of Education. e-mail: omurcoban@kmu.edu.tr

GİRİŞ

Teknolojinin ve beraberinde getirdiği imkanların, hayatımızın her anına işlediği son yıllarda, eğitimin teknolojiden ayrı düşünülmemeyeceği bir gerçektir. Teknolojik imkanların verimli bir şekilde kullanılması ise eğitimde kaliteyi artırmak adına büyük bir fırsattır. Bu fırsatı etkili bir şekilde kullanmak, başta okul yöneticilerinin olmak üzere, açık bir sistem olan okuldaki tüm bireylerin görevidir. Bu bağlamda, okul içindeki ve dışındaki eğitim öğretim faaliyetlerini düzenlerken, teknolojik imkanlardan verimli bir şekilde yararlanmak; güncel gelişmeleri takip edip eğitim öğretim faaliyetlerini yeni teknolojilere göre uyarlamak, okulun teknik ve bireysel imkanlarını düzenlemek okul yöneticilerinin başlıca görevleri arasındadır (Başaran, 2000). Diğer bir deyişle, okulun teknoloji lideri olması beklenen okul yöneticisinden, eğitim öğretim ortamlarında teknolojiyi verimli bir şekilde kullanması ve kullanılmasını sağlaması beklenir (Can, 2003a). Bu çerçevede düşünüldüğünde, sadece bir kurum yöneticisi olmaktan öte kuruma liderlik etmesi beklenen okul yöneticilerinin, teknoloji alanında en yeni gelişmeleri takip etmesi ve bu gelişmelere göre kurumunda gerekli düzenlemeleri yapması beklenir. Bunları gerçekleştirebilmesi için ise okul yöneticisinin teknolojik liderlik öz yeterlik algısının yüksek olması gerekmektedir.

Teknolojinin kullanım alanlarının günlük yaşamımızda çeşitlilik göstermesinin yanında, eğitim öğretim alanında kullanımı da çok geniş bir alanı kapsamaktadır. Bu alan, okullardaki sınıfların teknolojik donanımının sağlanmasından, bu donanımların kullanımı sırasında alınması gereken sağlık tedbirlerine kadar geniş bir yer tutmaktadır (Micheal, 1998: 277). Bu geniş alanın verimli bir şekilde kullanılması, okul yöneticilerinin kurumlarında gerçek bir lider olmalarına katkıda bulunurken, eğitim öğretim faaliyetlerinden de istenen verimin alınmasını sağlayacaktır. Okulun teknoloji lideri olarak okul yöneticisi, bu süreçte okuldaki diğer bireyleri de sürece dahil etmelidir. Öğretmenlerin bu sürece gönüllü bir şekilde dahil edilmeleri, yalnızca öğretmenlerin verimliliğini artırmakla kalmayacak, aynı zamanda okul yöneticilerinin liderliklerini pekiştirmede de etkili olacaktır. Liderliği pekişmiş okul yöneticisi ise okul sisteminin bileşenleriyle daha verimli bir ilişki kurarken, kurumunda da olumlu bir atmosfer yaratmış olacaktır. Kearsley ve Lynch (1994), okullarda teknoloji liderliği öz yeterliğine sahip başarılı bir yöneticinin, okuldaki öğrencilerin başarısı ve tükenmişlik seviyelerinin en az seviyede tutulması; daha verimli bir eğitim öğretim ortamı sunulması gibi durumlar üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir.

Teknolojinin eğitim öğretim alanında kullanılması yukarıda değinilen katkıları sunarken, bu süreçlerin verimli bir şekilde uygulanması süreci beraberinde bazı engelleri de getirmektedir. Flanagan ve Jacobsen (2003), bu sürece engel olarak görülen durumları 4 ana başlık altında toplamıştır. Bunlar; teknolojik imkanlara erişimde eşitlik kaygısı, yetersiz teknoloji liderliği, pedagojik konular ve yetersiz profesyonel gelişimdir. Teknoloji liderliği, karşılaşılan bu durumların merkezinde yer almaktadır ve kurumun lideri olarak okul yöneticisine düşen ise bu süreçte karşılaşılan engelleri kuruma zarar vermeyecek şekilde yönetmektir. Dolayısıyla okullarda teknoloji kullanımında karşılaşılan sorunların üstesinden gelmek ve teknolojinin verimli bir şekilde kullanılmasıyla gerçekleşecek başarılar, o kurumun liderinin özellikleriyle örtüşmektedir (Wildman ve Niles, 1987). Bu nedenle okullardaki yöneticiler, olumlu bir teknolojik liderlik öz yeterlik algısına sahip olmalı ve yaşanan yeniliklere uyum göstererek eğitim öğretim ortamlarında teknolojiden faydalanılmasını sağlamalıdır.

Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik seviyeleri, onların yaşı, cinsiyetleri, kıdemleri ve unvanlarına göre değişiklik gösterebilmektedir. Bu demografik özelliklerin okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri için anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği de birçok araştırmada ele alınmıştır (Baltacı, 2008; Banoğlu, 2011; Bostancı, 2010; Can, 2003; Çalık, Çoban ve Özdemir, 2019). Bu çalışmaların bazılarında cinsiyet anlamlı bir fark oluştururken bazılarında da yaş ve kıdem anlamlı bir farklılık olarak ortaya çıkmıştır. Cinsiyet değişkeni incelendiğinde, genellikle erkek okul yöneticilerinin kadın okul yöneticilerine göre daha yüksek teknolojik liderlik öz yeterlik seviyesi olduğu bu çalışmalarda belirtilmiştir. Bununla birlikte, bu çalışmalarda ele alınan kıdem ve yaş değişkenleri ile ilgili analizler incelendiğinde, daha genç okul yöneticilerinin daha fazla teknolojik liderlik öz yeterliliğine sahip olduğu görülmüştür.

Teknolojik liderlik öz yeterliği

Liderlik, örgütü geleceğe hazırlayabilmeyi, kurumun geleceği hakkında hedef ve vizyon belirleyebilmeyi, belirlenen bu hedefler doğrultusunda insanları ikna edip yönlendirebilmeyi ifade etmektedir. Liderlik kavramı, bir kurumun ya da örgütün amaçlarına ulaşması için maddi ve manevi kaynakların verimli bir şekilde kullanılabilmesi; örgütün gerekli değişim ve beraberinde gelişimi gösterebilmesi adına önemlidir. Liderlik, insani değerleri bünyesinde barındıran bir süreç olması sebebiyle bağlılık, inanç, gönüllülük gibi kavramlarla iç içe geçmiş bir olgudur (Buluç, 2009). Slatter (2000), Jack Welch General Electric'in Yolu adlı kitabında liderleri, çalışanlarına değer veren, onlarla birlikte vizyon geliştiren ve geliştirilen bu vizyonu onların benimsemelerini sağlayan kişiler olarak tanımlarken; liderlerin mevcut işin daha iyi şekilde yapılabilmesi adına net bir vizyonla insanları esinlendirdiklerini belirtmektedir. Özden (2002), liderleri belirledikleri net vizyonla kurumlarına yeni ufuklar çizebilme, kurumundaki insanların potansiyellerini ortaya çıkarabilme, onları belirlenen vizyon çerçevesinde ikna edebilme yeteneğine sahip bireyler olarak nitelendirmektedir.

Bu araştırma için bir diğer önemli kavram olan öz yeterlik, Bandura'nın (1997) 'sosyal öğrenme kuramı' üzerine inşa edilmiştir. Bu kurama göre bireyin başarısı, kendini o alanda yeterli hissetmesine bağlıdır. Diğer bir deyişle bir alanda başarılı olmak isteyen bireyin, o alan hakkında öz yeterlik algısı yüksek olmalıdır. Bireylerin öz yeterlik algıları ile içinde buldukları durumlarda verimli performans gösterebilmeleri arasında güçlü bir ilişki vardır (Pajares ve Miller, 1994: 193). Öz yeterlik algıları yüksek olan bireyler, kendilerine güvenirken; içerisinde buldukları durumda başarılı olacaklarına inanırlar ve karşılaştıkları sorunlara çözüm bulmada etkili bir performans gösterirler. Öz yeterlik algısının, çaba gösterme, başarıda ısrarcı olma, değişimlere karşı esnek olma gibi bireysel faktörler üzerinde önemli bir etkisi vardır (Schunk, 1995). Dolayısıyla bir

kurumun dönüşmesinde, gelişmesinde ve alanında başarılı olmasında öz yeterlik algıları yüksek yöneticilerin bulunması önemini her geçen gün artırmaktadır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, bir eğitim öğretim kurumu olarak okullarda, öz yeterlik algısı yüksek yöneticilerin bulunmasının, o okulun gerek akademik başarısı, gerekse olumlu bir kurum atmosferi barındırması üzerinde yadsınamaz bir etkisi vardır.

Teknolojik liderlik kavramı ise teknolojinin insan hayatının her alanını etkilemesiyle birlikte ortaya çıkan bir kavramdır. Teknolojik liderlik öz yeterliğine sahip kurum yöneticileri, kurumlarının teknolojik imkanlardan faydalanmasını sağlarken; teknolojiyle birlikte değişim ve gelişimden sorumludurlar. Okullarda teknolojik liderlik ise, yöneticilerin okullarda teknolojiden faydalanma, eğitim öğretim faaliyetlerinde yararlanılmak üzere teknolojik imkanları sağlama ve yaygınlaştırma gibi konularda liderlik özelliklerini gösterebilme yeteneklerini ifade etmektedir (Çalık, Çoban ve Özdemir, 2019). Bu kapsamda ele alındığında, okul yöneticilerinin okullarda teknolojik liderlik özelliklerini göstermeleri, eğitim öğretim faaliyetlerinden istenen verimin alınması adına önemli bir faktördür. Teknolojik liderlik öz yeterliğine sahip olmak ise kurumlarında okul yöneticilerinin teknoloji alanında gerekli becerileri sergilemesi için önemlidir. Teknolojik liderlik öz yeterliğine sahip okul yöneticileri okullarının teknolojiden verimli şekilde yararlanmasını sağlarken, okullarında gerekli teknolojik altyapının tamamlanmasına öncülük ederler (Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011). Brooks-Young (2002), teknolojinin eğitim öğretim faaliyetlerini bu denli etkilemesine bağlı olarak, okul yöneticisinin gerekli teknolojik alt yapıyı sağlamak ve güncellemeleri yapmak, teknoloji alanında uzman personelin istihdamını sağlamak, öğretmenlerin güncel teknolojileri derslerinde kullanarak daha verimli bir sınıf atmosferi oluşturmaya destek olmak gibi görevleri olduğuna değinmiştir. Üzerlerine düşen bu görevleri yapabilmek adına, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz yeterlik algılarının yüksek olması büyük önem taşımaktadır.

Teknolojinin eğitim kurumlarında kullanımının önem kazanmasıyla birlikte okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algıları üzerine yurt içinde ve yurt dışında çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu bağlamda konu ile ilgili Banoğlu (2011) tarafından yurt içinde yapılan çalışmaya göre ilk ve ortaöğretim kademesinde görev yapan okul yöneticilerinin kendilerini teknoloji liderliği alanında yeterli bulduklarını gösteren sonuçlar elde edilmiştir. Yurt içinde yapılan benzer çalışmalarda, okul yöneticilerinin teknolojik liderliği öz yeterliklerinin genel anlamda yüksek düzeyde olduğu ve kurumlarını teknolojik gelişmelere uygun olarak dönüştürmede kendilerini yeterli buldukları saptanmıştır (Bülbül ve Çuhadar, 2012; Ulukaya, Yıldırım ve Özeke, 2017). Teknolojinin eğitim ortamlarında kullanılmasının evrensel bir olgu olması sebebiyle yurtiçinde olduğu gibi yurt dışında da alanda farklı çalışmalar yapılmıştır. Bunlardan Clark ve Denton (1998) tarafından yapılan araştırmada elde edilen verilere göre yapılan değerlendirmeye göre, eğitim kurumlarında yapılan teknolojik çalışmalar, okul yöneticilerinin teknolojik liderliğine katkıda bulunurken, aynı zamanda okul başarısına da olumlu yönde etki etmektedir. Yurtdışında yapılan diğer bir çalışmaya göre, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik algılarının yeterli düzeyde olduğu, kurumdaki diğer öğretmenlere teknoloji alanında model oldukları, gerekli eğitimler yoluyla öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine destek oldukları belirtilmiştir (Kozloski, 2007).

Araştırmanın amacı

Alanyazında yöneticilerin teknolojik liderlik öz yeterlikleri üzerine yukarıda değinilen çalışmalar da dahil olmak üzere pek çok çalışma yapılmıştır. Teknolojik liderlik öz yeterliği üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, Karaman ili özelinde bu konuda yürütülmüş bir çalışmaya rastlanmamıştır. Karaman ilindeki ilköğretim, ortaokul ve lise yöneticilerinin katılımıyla yapılan bu çalışma gelecekte yapılacak benzer çalışmalara örnek olması yönünden önemlidir. Ayrıca bu çalışma karar alıcılara, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik seviyelerini görme konusunda yarar sağlarken, özellikle teknoloji yeterliği alanında yapılacak hizmet içi eğitim çalışmalarının düzenlenmesinde katkı sunacaktır. Bu araştırmada, okulların teknoloji lideri olarak okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algıları ile demografik değişkenleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır.

1. Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algıları hangi düzeydedir?
2. Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri,
 - a. Cinsiyete,
 - b. Kıdeme
 - c. Yaşa,
 - d. Ünvana,
 - e. Eğitim durumuna,
 - f. Görev yaptıkları kurum türüne,

göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Bu başlık altında öncelikle çalışmanın modeline ait bilgiler verilmiştir. Bunun akabinde; araştırmanın yapıldığı evren ve örneklem, çalışma sürecinde kullanılan veri toplama araçları tanıtılmıştır. En son olarak da toplanan verilerin analiz süreçlerine yer verilmiştir.

Araştırma modeli

Bu nicel çalışma, tarama modeli kullanılarak yapılmış betimsel bir çalışmadır. Betimsel yöntemde, araştırmada yer alan kişilerin, nesnelerin ya da olguların değiştirilmeden kendi şartları içinde tanımlanması amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Bu çalışmada da Karaman ilindeki okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz

yeterlik seviyeleri ortaya konulmaya çalışılmış, yani teknolojik öz yeterlik seviyesi değiştirilmeden kendi şartları içinde tanımlanmaya çalışılmıştır.

Evren ve örneklem

Araştırmaya evren olarak, Karaman ilindeki 2018-2019 eğitim öğretim yılı içinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkokullarda, ortaokullarda ve liselerde çalışan okul yöneticileri alınmıştır. Çalışmanın örneklemi belirleme aşamasında, tam sayım örneklem alma modeli ile evrenin tümüne ulaşmak amaçlanmıştır. Tam sayım örnekleme modeli ile evrendeki birimler hakkında ön bilgilere ve gruplamalara gerek duymadan, evrendeki tüm birimlere ulaşip bilgi toplanması hedeflenmektedir (Şenol, 2012). Bu bağlamda, Karaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 2018-2019 eğitim öğretim yılına ait okul yöneticisi sayısı alınmıştır. Bu veriler incelendiğinde, Karaman ili merkezinde 204 okul yöneticisi olduğu görülmüştür. Bu yöneticilerin tümüne veri toplama aracı ulaştırılmış, bunlardan 153 okul yöneticisi araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmiştir. Araştırmada yer alan yöneticilerin kişisel özellikleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerinin Kişisel Özellikleri.

Değişken	Kategori	N	%
Yaş	30 ve altı	22	14,4
	31-40	73	47,7
	41 ve üzeri	58	37,9
Kıdem	1-10	49	32,0
	11-20	67	43,8
	21 ve üzeri	37	24,2
Cinsiyet	Kadın	44	28,8
	Erkek	109	71,2
Kurum türü	İlkokul	53	34,6
	Ortaokul	56	36,6
	Lise	44	28,8
Unvan	Müdür	68	44,4
	Müdür yardımcısı	85	55,6
Eğitim durumu	Lisans	125	81,7
	Yüksek lisans	28	18,3

Tablo 1'deki veriler ele alındığında, araştırmada yer alan okul yöneticilerinin çoğunluğunun erkek (%71,2) olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin yaş dağılımı incelendiğinde ise, % 14,4'ünün 30 yaş ve altında, % 47,7'sinin 31 ile 40 yaş arasında, % 37,9'unun ise 41 yaş üzerinde olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra yöneticilerin kıdemleri incelendiğinde, % 32'sinin 1 ve 10 yıl arasında, %43,8'inin 11 ve 20 yıl arasında, %24,2'sinin 21 ve üzeri yıl görev yaptığı görülmektedir. Tablo, kurum türüne göre incelendiğinde ise yöneticilerin % 34,6'sının ilkokulda, % 36,6'sının ortaokulda ve % 28,8'inin lisede görev yaptığı tespit edilmiştir. Buna ek olarak, yöneticilerin %44,4'ünün kurumlarında müdür olarak, % 55,6'sının müdür yardımcısı olarak görev yaptığı saptanmıştır. Son olarak yöneticilerin %81,7'sinin lisans, %18,3'ünün ise yüksek lisans eğitimi aldıkları görülmektedir.

Veri toplama araçları

Okullarda teknolojinin verimli olarak kullanılması zorunluluğu, beraberinde cevap aranması gereken bazı soruları da getirmiştir. Okulun teknoloji liderinin kim olduğu, okul teknoloji liderlerinde hangi yeterliklerin bulunması gerektiği ve rollerinin neler olduğu soruları bunlardan başlıcalarıdır. Bu ve benzeri sorulara cevaplar aramak adına çeşitli çalışmalar yapılmıştır ve bunlardan en geniş kapsamlısı ISTE tarafından yapılmış olup Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç (2011) tarafından 'Teknoloji Liderliği Öz Yeterlik Ölçeği' olarak ülkemize uyarlanmıştır. Bu araştırmanın veri toplama sürecinde de bu ölçek kullanılmıştır. Araştırmacılar, kullanılan veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirliği için bazı değerlere bakmıştır. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alfa değeri .98'dir. Ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach Alfa değerleri ise, 'Vizyoner liderlik' için .91, 'dijital vatandaşlık' için .95, 'dijital çağ öğrenme kültürü' için .94, 'profesyonel uygulamada mükemmellik' için .93 ve 'sistemik gelişim' için .93 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında, çarpıklık için -.65 ve basıklık için -.50 değerleri elde edilmiştir. Bu değerler +1 ve -1 değerleri arasında olduğu için ölçeğin normal dağılım gösterdiği görülmüştür (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010).

Araştırmacılar, ölçme aracının yapı geçerliliği için DFA analizi yapmışlardır. DFA analizi sonucunda ki kare (X^2) değerini 429.20 ve serbestlik derecesini 179 olarak bulmuştur (Bakınız: Ek-1). Ölçeğin ki kare / serbestlik derecesi (X^2/sd) 2.3 olarak belirlenmiştir. Bu değere göre, ölçeğin iyi uyuma sahip olduğu görülmektedir. Ölçeğin RMSEA değeri .098, NFI değeri .097, NNFI değeri .098, SRMR değeri .067 ve GFI değeri .078 olarak bulunmuştur. Tabachnick ve Fidel'in (2013) ortaya koyduğu uyum indeksi değerleri ile karşılaştırıldığında, bu ölçek mükemmel uyuma sahiptir.

Verilerin analizi

Veri toplama aracı, hem dijital ortamda hem de kağıt ortamında çoğaltılmış olup Karaman ili içinde 204 okul yöneticisine ulaştırılmış ve 153 okul yöneticisinden dönüt alınmıştır. Sonrasında, toplanan veriler araştırmacılar tarafından elektronik ortama aktarılmış olup, SPSS 23.0 programıyla analiz edilmiştir. 'Yaş' ve 'eğitim durumu' değişkenlerinin bazı kategorilerde sayıları 30'un altında olduğu için normal dağılım göstermediği varsayılmıştır. Bu nedenle 'yaş' değişkeni için elde edilen veriler non-parametrik testlerden olan Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir. 'Eğitim durumu' değişkeni ise yine non-parametrik

testlerden olan Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Diğer değişkenler göz önüne alındığında normal dağılımdan dolayı, 'kıdem' ve 'kurum türü' değişkenleri için tek yönlü varyans analizi; 'cinsiyet' ve 'unvan' değişkenleri için t-testi analizi uygulanmıştır.

BULGULAR

Çalışmada ilk önce okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algılarına yönelik betimsel değerler ele alınmıştır. Elde edilen bulgulara Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2.

Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik puanlarına yönelik ortalama değerler.

Boyutlar	Madde Sayısı(k)	Puan Aralığı	N	\bar{X}	\bar{X}/k	S
Vizyoner liderlik	3	3-15	153	10.60	3.60	1.29
Dijital çağ öğrenme kültürü	5	5-25	153	16.80	3.36	1.27
Profesyonel uygulamada mükemmellik	4	4-20	153	13.60	3.40	1.28
Sistemik gelişim	5	5-25	153	15.25	3.05	1.34
Dijital vatandaşlık	4	4-20	153	13.24	3.31	1.35
Teknoloji liderliği öz yeterliği	21	21-105	153	67.49	3.34	6.53

Tablo 2'de gösterilen veriler değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algılarının ve bu algıya yönelik alt boyutlardaki ortalama puanların orta seviyede olduğu sonucuna varılabilir. Edinilen ortalama puanların alt boyutlardaki madde sayılarına bölünmesiyle oluşan puanlar incelendiğinde alt boyutlardan 'vizyoner liderlik' ($\bar{X}=3.60$) en yüksek değere sahipken; onu 'profesyonel uygulamada mükemmellik' ($\bar{X}=3.40$), 'dijital çağ öğrenme kültürü' ($\bar{X}=3.36$), 'dijital vatandaşlık' ($\bar{X}=3.31$) ve 'sistemik gelişim' ($\bar{X}=3.05$) sırasıyla takip etmektedir. Okul yöneticilerinin görece olarak vizyoner liderlik öz yeterliklerinin yüksek çıkmasının sebebi, özellikle FATİH projesi eğitimleri sonrası teknolojiyi nasıl kullanacakları ve okul ortamında kullanımını nasıl teşvik edecekleri konusunda daha bilinçli hale gelmiş olmalarından dolayı olabilir.

Çalışmada okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algılarının, yaş değişkenine göre farklı değerler alıp almadığını belirlemek amacıyla anova testi uygulanmış ancak yaş grupları arasında dağılımların normal değerler almadığı görülmüştür. Bu sebeple veriler non-parametrik test olan Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analize göre ortaya çıkan veriler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3.

Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliklerinin yaşa göre değerlendirilmesi.

Boyutlar	Yaş	N	Scheffe			Kruskal Wallis		Fark yönü
			\bar{X}	S	Medyan	X^2	P	
Vizyoner liderlik	A. 30 ve altı	22	3.77	.93	79.18	19.62	.00	AC,BC
	B. 31-40	73	4.03	1.03	91.78			
	C. 41-50	58	3.00	1.48	57.57			
Dijital çağ öğrenme kültürü	30 ve altı	22	3.28	1.19	72.27	11.83	.00	BC
	31-40	73	3.73	1.06	89.49			
	41-50	58	2.93	1.40	63.07			
Profesyonel uygulamada mükemmellik	30 ve altı	22	3.39	.98	72.02	8.82	.01	BC
	31-40	73	3.71	1.09	87.86			
	41-50	58	3.00	1.48	65.22			
Sistemik gelişim	30 ve altı	22	2.97	1.18	73.16	12.45	.00	BC
	31-40	73	3.46	1.08	89.71			
	41-50	58	2.55	1.53	62.46			
Dijital vatandaşlık	30 ve altı	22	3.09	1.17	67.07	13.78	.00	BC
	31-40	73	3.77	1.08	90.82			
	41-50	58	2.82	1.54	63.37			

$p < .05$

Tablo 3'teki veriler incelendiğinde, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algıları yaş değişkeni bağlamında anlamlı farklılıklar ortaya koymaktadır. Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algıları, 'vizyoner liderlik' ($X^2=19.62$; $p < .05$), 'dijital çağ öğrenme kültürü' ($X^2=11.83$; $p < .05$), 'profesyonel uygulamada mükemmellik' ($X^2=8.82$; $p < .05$), 'sistemik gelişim' ($X^2=12.45$; $p < .05$), 'dijital vatandaşlık' ($X^2=13.78$; $p < .05$) boyutlarında yaş değişkeni bağlamında anlamlı farklılık göstermektedir. Teknolojik liderlik öz yeterlik algılarına yönelik hangi yaşlar arasında anlamlı fark bulunduğunu belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Buna göre 'vizyoner liderlik' boyutunda 30 yaş ve altı ($\bar{X} = 3.77$) ve 31-40 yaş ($\bar{X} = 4.03$) grupları ile 41 ve üzeri yaş ($\bar{X} = 3.00$) grubu arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. 'Dijital çağ öğrenme kültürü' boyutuna bakıldığında ise 31-40 yaş ($\bar{X} = 3.73$) grubu ile 41 ve üzeri ($\bar{X} = 2.93$) yaş grubu arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bir diğer boyut olan 'profesyonel uygulamada mükemmellik' boyutu incelendiğinde 31-40 yaş ($\bar{X} = 3.71$) grubu ile 41 ve üzeri ($\bar{X} = 3.00$) yaş grubu arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra 'sistemik gelişim'

boyutunda okul yöneticilerinin öz yeterlik algıları ile yaşları arasında anlamlı fark olup olmadığına bakıldığında ise 31-40 yaş (\bar{X} =3.46) grubu ile 41 ve üzeri (\bar{X} = 2.55) yaş grubu arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna elde edilmiştir. Ayrıca 'dijital vatandaşlık' boyutuna bakıldığında 31-40 yaş (\bar{X} = 3.77) grubu ile 41 ve üzeri (\bar{X} = 2.82) yaş grubu arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bu bulgular genel olarak incelendiğinde, genç ve orta yaşta okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algılarının, üst yaş denebilecek diğer gruba (41 ve üzeri) göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu verilere göre 40 yaşın kritik bir eşik olduğu, 40 yaşın altındaki yöneticilerin teknolojik liderlik öz yeterlik algılarının, 40 yaş üzerindekiyle göre daha yüksek olduğu değerlendirilebilir.

Araştırmada okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algılarının kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere Scheffe testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre ortaya çıkan bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4.

Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliklerinin kıdeme göre değerlendirilmesi.

Boyutlar	A)1-10 yıl N=49		B)11-20 yıl N=67		C)21 ve üzeri N=37		F	p	Fark yönü
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S			
Vizyoner liderlik	3.95	.95	3.83	1.23	2.76	1.45	12.95	.00	AC,BC
Dijital çağ öğrenme kültürü	3.48	1.03	3.67	1.21	2.64	1.40	8.94	.00	AC,BC
Profesyonel uygulamada mükemmellik	3.50	.96	3.70	1.25	2.70	1.44	8.34	.00	AC,BC
Sistemik gelişim	3.14	1.07	3.43	1.30	2.24	1.42	10.68	.00	AC,BC
Dijital vatandaşlık	3.41	1.25	3.65	1.31	2.56	1.45	8.79	.00	AC,BC

$p<.05$

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algıları, kıdem değişkenine göre anlamlı farklılıklar ortaya koymaktadır. Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algıları, 'vizyoner liderlik' [F(2,150)=12.95, $p<.05$], 'dijital çağ öğrenme kültürü' [F(2,150)=8.94, $p<.05$], 'profesyonel uygulamada mükemmellik' [F(2,150)=8.34, $p<.05$], 'sistemik gelişim' [F(2,150)=10.68, $p<.05$] ve 'dijital vatandaşlık' [F(2,150)=8.79, $p<.05$] boyutlarında kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Teknolojik liderlik öz yeterlik algılarına yönelik hangi kıdem yılları arasında anlamlı fark olduğuna Scheffe testi ile bakılmıştır. Buna göre, 'vizyoner liderlik' boyutunda 1-10 yıl (\bar{X} =3.95) ve 11-20 yıl (\bar{X} =3.83) kıdem grupları ile 21 ve üzeri kıdem (\bar{X} =2.76) grubu arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. 'Dijital çağ öğrenme kültürü' boyutuna bakıldığında ise 1-10 yıl (\bar{X} =3.48) kıdem ve 11-20 yıl (\bar{X} =3.67) kıdem grupları ile 21 ve üzeri kıdem (\bar{X} =2.74) grubu arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Bir diğer boyut olan 'profesyonel uygulamada mükemmellik' boyutunda hangi kıdemler arasında fark olduğu incelendiğinde ise 1-10 yıl (\bar{X} =3.50) kıdem ve 11-20 yıl (\bar{X} =3.70) kıdem grupları ile 21 ve üzeri kıdem (\bar{X} =2.70) grubu arasında anlamlı fark olduğu değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra, 'sistemik gelişim' boyutunda okul yöneticilerinin öz yeterlik algıları ile kıdemleri arasında anlamlı fark olup olmadığına bakıldığında 1-10 yıl (\bar{X} =3.14) kıdem ve 11-20 yıl (\bar{X} =3.43) kıdem grupları ile 21 ve üzeri kıdem (\bar{X} =2.24) grubu arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte 'dijital vatandaşlık' boyutuna bakıldığında 1-10 yıl (\bar{X} =3.41) kıdem ve 11-20 yıl (\bar{X} =3.65) kıdem grupları ile 21 ve üzeri kıdem (\bar{X} =2.65) grubu arasında anlamlı bir fark bulunduğu değerlendirilmiştir. Bu veriler sonucunda 20 yıl altında görev yapan okul yöneticilerinin, 20 yıl ve üzerinde görev yapanlara göre teknolojik liderlik öz yeterlik algılarının yüksek olduğu değerlendirilebilir.

Araştırmada, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algıları ile çalıştıkları kurum türü arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek üzere belirlenen gruplar için Scheffe testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucu edinilen değerler Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algılarının görev yaptıkları kurum türü değişkenine göre değerlendirilmesi.

Boyutlar	A)İlkokul N=53		B)Ortaokul N=56		C)Lise N=44		F	P	Fark yönü
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S			
Vizyoner liderlik	3.71	1.19	3.37	1.55	3.76	1.02	1.41	.24	-
Dijital çağ öğrenme kültürü	3.58	1.16	3.17	1.51	3.35	1.01	1.48	.23	-
Profesyonel uygulamada mükemmellik	3.61	1.22	3.21	1.41	3.38	1.13	1.31	.26	-
Sistemik gelişim	3.10	1.31	3.05	1.42	2.99	1.30	.08	.91	-
Dijital vatandaşlık	3.37	1.35	3.15	1.48	3.43	1.18	.61	.54	-

Tablo 5'te yer alan verilere göre okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algıları ve görev yaptıkları kurum türü arasında anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir.

Araştırmada, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algıları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığının tespiti amacıyla belirlenen gruplar için t testi uygulanmış olup, yapılan analize göre elde edilen veriler Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre değerlendirilmesi.

Boyutlar	Erkek N=44		Kadın N=109		T	P
	\bar{X}	S	\bar{X}	S		
Vizyoner liderlik	3.69	.95	3.56	1.41	.55	.58
Dijital çağ öğrenme kültürü	3.40	.98	3.35	1.37	.25	.79
Profesyonel uygulamada mükemmellik	3.50	.99	3.35	1.37	.34	.52
Sistemik gelişim	3.20	1.14	2.98	1.42	.91	.36
Dijital vatandaşlık	3.40	1.17	3.27	1.42	.51	.60

Tablo 6'da yer alan verilere göre, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırmada, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algıları ve ünvan değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla t testinden faydalanılmıştır. Edinilen analiz verileri Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algılarının ünvan değişkenine göre değerlendirilmesi

Boyutlar	Müdür N=68		Müdür yrd. N=85		T	P
	\bar{X}	S	\bar{X}	S		
Vizyoner liderlik	3.43	1.15	3.74	1.09	-1.44	.15
Dijital çağ öğrenme kültürü	3.25	1.44	3.45	1.11	-.96	.33
Profesyonel uygulamada mükemmellik	3.26	1.47	3.51	1.09	-1.20	.23
Sistemik gelişim	2.89	1.50	3.17	1.19	-1.30	.19
Dijital vatandaşlık	3.21	1.50	3.39	1.22	-.78	.43

Tablo 7'de sunulan veriler incelendiğinde, okul yöneticilerinin öz yeterlik algılarının, ünvan değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği değerlendirilebilir.

Araştırmada, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algıları ve eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla t testi uygulanmış ancak değişkenin alt boyutlarındaki dağılımlar normal olmadığı için non-parametrik testlerden olan Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Elde edilen analiz verileri Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algılarının eğitim durumu değişkenine göre değerlendirilmesi.

Boyutlar	Eğitim durumu	N	Shapiro-Wilk		Sıra Ort.	Medyan	Mann Whitney U Testi	
			S-W	Z			U	p
Vizyoner liderlik	Lisans	125	2079	-.36	9702	77.62	1673	.71
	Yüksek L.	28						
Dijital çağ öğrenme kültürü	Lisans	125	1975	-.85	9806	78.45	1569	.39
	Yüksek L.	28						
Profesyonel uygulamada mükemmellik	Lisans	125	2151	-.02	9629	77.04	1745	.98
	Yüksek L.	28						
Sistemik gelişim	Lisans	125	1608	-.67	9767	78.14	1608	.50
	Yüksek L.	28						
Dijital vatandaşlık	Lisans	125	2121	-.16	9659	77.28	1715	.87
	Yüksek L.	28						

Tablo 8'de sunulan verilere göre, okul yöneticilerinin öz yeterlik algıları ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bandura'nın (1997) 'sosyal öğrenme kuramı' üzerine inşa edilmiş olan 'öz yeterlik' kavramına göre, bir alanda başarılı olmanın ön koşullarından birisi, kişinin o alanda başarılı olacağına dair olumlu yönde algıya sahip olmasıdır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, okullarda teknoloji lideri olarak okul yöneticilerinin, teknolojinin kurumlarında kullanımı yönünde öz yeterlik algılarının yüksek olması, kurumlarında teknolojinin verimli bir şekilde kullanılmasını sağlamak adına önemlidir. Araştırmada elde edilen veriler bu kuram çerçevesinde incelendiğinde, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algılarının ve bu algıyı meydana getiren alt boyutlar bazında ortalama puanların, orta düzeyde olduğu görülmektedir. Benzer sonuçlar elde edilen Ulukaya, Özeke ve Yıldırım (2017) tarafından yapılan diğer bir çalışmada, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algılarının dijital çağ öğrenme kültürü boyutunda 'yeterli seviyede' olduğu, diğer alt boyutlarda ve genel anlamda ise 'orta seviyede' olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında yapılan benzer çalışmalarda ise farklı sonuçlar elde edilmiş olup; okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algılarının yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir (Ada, Görgülü ve Küçükali, 2013; Bülbül ve Çuhadar, 2012). Bunlara ek olarak okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algılarını öğretmen görüşleri üzerinden değerlendiren diğer bir çalışmada, yöneticilerin öz yeterlik algılarının orta ile düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir (Sincar ve Aslan, 2011).

Araştırma sonuçları incelendiğinde, alt boyuttaki ortalama değerlere göre, okul yöneticilerinin kendilerini en çok 'vizyoner liderlik' boyutunda, en az ise 'sistemik gelişim' boyutunda yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Bülbül ve Çuhadar (2012) tarafından yapılan benzer bir çalışmada da benzer sonuç elde edilmiş olup, 'vizyoner liderlik boyutu en yüksek ortalamaya sahipken, 'sistemik gelişim' boyutu yine en düşük ortalamaya sahiptir. Diğer bir çalışmada ise, okul yöneticileri kendilerini en çok 'profesyonel uygulamada mükemmellik' boyutunda yeterli görürken, en düşük ortalama ise yine 'sistemik gelişim' boyutunda olmuştur (Ada, Görgülü ve Küçükali, 2013). Araştırma sonuçlarına göre 'vizyoner liderlik' boyutunun en yüksek ortalamaya sahip olması, okullarda teknoloji entegrasyonunun sağlanması için gerekli adımların atılması adına önemlidir. Ancak, teknoloji entegrasyon süreci sadece donanım ve yazılım sağlamaktan öte okullardaki öğrenci ve öğretmenlerin sürece hazırlanması ve dahil edilmesi, okullarda teknolojinin verimli bir şekilde kullanılması adına gerekli bilincin ve vizyonun oluşturulması gibi adımları kapsamaktadır (Anderson ve Dexter, 2005; Wang, 2010: 51). Bu süreci verimli bir şekilde yönetmek adına okul yöneticisinin 'vizyoner liderlik' boyutunda öz yeterlik algısının yüksek olması önemlidir.

Elde edilen sonuçlara göre 'sistemik gelişim' boyutundaki ortalamanın en düşük olması, okul yöneticilerinin kurumlarında sistemik gelişimi sağlama yönünden maddi, kültürel ve kurum yapısı gereği engellerle karşılaşmaları sebebine bağlanabilir. Karşılaşılan bu sorunları aşma adına, gerek yetki gerekse maddi imkanlar yönünden yetersizliklerinin, okul yöneticilerinin kendilerini 'sistemik gelişim' boyutunda yeterli görmemelerine sebep olduğu değerlendirilebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, yaş faktörü okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algıları üzerinde etkilidir. Elde edilen verilere göre özellikle 40 yaş kritik bir eşik olarak değerlendirmek mümkündür. 40 yaşın altındaki okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algıları daha yüksekken, 40 yaş üzerindeki yöneticilerin algıları düşüktür. Bu durumun, genç okul yöneticilerinin teknoloji alanındaki gelişmeleri daha iyi takip etmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Alanyazında yapılan benzer bir çalışmada da bu sonucu destekler nitelikte sonuçlar elde edilirken, yaş faktörünün teknolojik liderlik öz yeterlik algısı üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Ulukaya, Yıldırım ve Özeke, 2017). Yapılan bir diğer çalışmada ise yaş faktörünün okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algıları üzerinde etkiye sahip olmadığı yönünde farklı bir sonuca varılmıştır (Günbayı ve Cantürk, 2011).

Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre, kıdem değişkeni okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algılarını etkileyen bir diğer faktördür. Bu durum yaş faktörü hakkında elde edilen verilerle paralellik göstermektedir. 20 yıl ve altında görev yapan okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun sebebi olarak, görevde yeni okul yöneticilerinin teknolojik değişim ve gelişmeleri daha yakından takip etmede ve teknolojiyi okullarındaki eğitim öğretim ortamlarına daha iyi entegre etmede, yaşlarının etkisiyle daha istekli olmaları gösterilebilir. Alanyazında yapılan benzer çalışmalarda ise farklı sonuçlar elde edilmiş olup, kıdem yılının teknolojik liderlik öz yeterlik algısı üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Bindak ve Çelik, 2005; Can, 2008b; Günbayı ve Cantürk 2011).

Araştırma sonuçlarına göre yöneticilerin görev yaptığı kurum türü, teknolojik liderlik öz yeterlik algıları üzerinde etkili değildir. Bülbül ve Çuhadar (2012) tarafından yapılan benzer bir çalışmada da bu sonucu destekler nitelikte sonuç elde edilmiştir. Bu sonuca göre, farklı kurum türlerindeki yöneticiler, eğitim ortamlarında teknoloji kullanımını, gerekli donanım ve düzenlenmelerin sağlanması gibi konularda benzer öz yeterlik algılarına sahiptir. Bu durumun sebebi olarak, tüm kademelerdeki okulların devlet tarafından teknolojik alt yapı ve imkanlarla desteklenmesi ve okul yöneticilerinin bu imkanlardan faydalanmak adına benzer gayretleri sarfetmeleri gösterilebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar unvan yönünden değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin unvanının teknolojik liderlik öz yeterlik algıları üzerinde anlamlı farklılıklar ortaya çıkarmadığı görülmüştür. Bu duruma sebep olarak, unvanları farklı da olsa beraber çalışan okul yöneticilerinin, eğitim öğretim ortamlarında teknoloji kullanımını konusunda birbirlerini olumlu yönde etkilemeleri ve ortak hareket etmeleri gösterilebilir. Ada, Görgülü ve Küçükali (2013) tarafından yapılan benzer diğer bir çalışmada ise farklı sonuç elde edilmiş olup, okul yöneticilerinin unvan değişkeninin teknolojik liderlik öz yeterlik algıları üzerinde etkili olduğu; okul müdürlerinin bu konudaki öz yeterlik algılarının, müdür yardımcılarının algılarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmanın diğer bir sonucuna göre, cinsiyet faktörü okul yöneticilerinin eğitim kurumlarında teknolojinin kullanımı, geliştirilmesi ve teknoloji liderliği öz yeterlik algıları üzerinde anlamlı farklılıklara sebep olmamaktadır. Alanda yapılan diğer çalışmalarda da bu sonucu destekler veriler elde edilmiştir (Baltacı, 2008; Dawson ve Rakes, 2003). Bu bağlamda düşünüldüğünde, yöneticiler farklı cinsiyetten olsalar da, teknolojinin eğitim öğretim ortamlarında kullanılması, gerekli düzenlemelerin yapılması gibi konularda ortak görüşlere ve motivasyona sahip oldukları sonucuna varılabilir.

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algıları üzerinde etkisi olmayan bir diğer değişkenin eğitim durumu olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin, lisans ya da lisansüstü eğitim almış olmasının, teknolojinin eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanımına yönelik algıları üzerinde doğrudan etkisinin olmadığı görülmüştür.

Bostancı (2010), tarafından yapılan çalışmada da eğitim durumunun, okul yöneticilerinin eğitim kurumlarında teknolojinin kullanımına yönelik algıları üzerinde anlamlı farklılığa sebep olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Elde edilen bu sonuçlar, yöneticilerin anketteki maddeleri samimiyetle cevapladıkları varsayılarak, 2018-2019 eğitim öğretim yılını kapsamakta olup, özel okullar araştırma kapsamı dışında tutularak elde edilmiştir.

ÖNERİLER

Teknolojinin sürekli değişen ve gelişen, kendini yenileyen bir yapısı vardır. Bu değişim ve gelişime ayak uydurabilmek adına, bireyler ve kurumlar kendilerini sürekli güncellemeli, gerekli düzenlemeleri yapmalıdırlar. Drucker (1993), bilgiyi elde eden birinin dört beş yılda bir yenilerini elde etmezse, eskimeye mahkum olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, bireylerin ve kurumların teknoloji alanındaki yeni bilgi ve gelişmeleri takip etmesi her geçen gün önemini artırmaktadır. Bunu sağlayabilmek için ise bireyler gerek hizmet içi eğitimlere ve konuyla ilgili seminerlere katılma, gerekse üniversitelerin bünyesindeki tezli/tezsiz yüksek lisans programlarında eğitim alma gibi konularda istekli olmalıdırlar. Böylece kendilerini hem akademik anlamda geliştirme, hem de teknoloji ve beraberinde gelen yenilikler hakkında bilgi edinme fırsatı bulacaklardır.

Bu araştırma sonucunda okul yöneticilerinin kendilerini teknolojik liderlik öz yeterlik anlamında orta düzeyde gördükleri tespit edilmiştir. Bu sonuca ek olarak derinlemesine yeni bulgular edinmek adına nitel çalışmalar yapıp, kurumdaki diğer öğretmenlerin, öğrencilerin ve öğrenci velilerinin görüşlerinden faydalanılarak yeni değerlendirmeler yapılabilir.

Bunların yanı sıra, teknolojinin eğitim öğretim ortamlarında kullanımının önemine paralel olarak, okul yöneticileri belirlenirken, teknolojik yeterlik olgusu kriterler arasına alınabilir. Böylece okul yöneticilerinin teknolojik liderlik özellikleri gösteren bireyler arasından belirlenmesi sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Anderson, R. E., & Dexter, S. (2005). School technology leadership: An empirical investigation of prevalence and effect. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 49-82.
- Baltacı, H. (2008). İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin bilgisayar tutumları ile öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *YÖK (219563)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Banoğlu, K. (2011). School principals' technology leadership competency and technology coordinatorship. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(1), 208-213.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi nitelikli okul*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Bostancı, H. (2010). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü, Ankara*.
- Brooks-Young, S. (2002). *Making technology standards work for you: A guide for school administrators*. ISTE (Interntl Soc Tech Educ).
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(1), 5-34.
- Bülbül, T., ve Çuhadar, C. (2012). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlilik algıları ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 474-499.
- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Can, T. (2003). Bolu orta öğretim okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2 (3), 94-107.
- Can, T. (2008). İlköğretim okulları yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri. 8. *Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı*, 6-9.
- Clark, S. E., & Denton, J. J. (1998). *Integration technology in the school environment: Through the principal's lens*. Texas A&M University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED417696).
- Çalık, T., Çoban, Ö., ve Özdemir, N. (2019). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(1), 83-106.
- Çelik, H. C., ve Bindak, R. (2005). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 27-38.
- Dawson, C., & Rakes, G. C. (2003). The influence of principals' technology training on the integration of technology into schools. *Journal of research on Technology in Education*, 36(1), 29-49.
- Drucker, P. F. (1993). *Kapitalist ötesi toplum* (çev. B. Çorakçı). İstanbul: İnkılap.

- Eren, E. ve Kurt, A. A. (2011). İlköğretim okul müdürlerinin teknoloji liderliği davranışları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 219-238.
- Flanagan, L., & Jacobsen, M. (2003). Technology leadership for the twenty-first century principal. *Journal of educational administration*, 41(2), 124-142.
- Görgülü, D., Küçükali, R. ve Ada, Ş. (2013). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlilikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 3(2), 53-71.
- Günbayı, İ., ve Cantürk, G. (2011). Bilgisayar teknolojisinin okul yönetiminde kullanımında okul yöneticilerinin bilgisayar teknolojisine karşı tutumları. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBİAD)*, 2(3), 47-70.
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş. ve Dalgıç, G. (2011) Okul yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin algıları: metafor analizi örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 97-117.
- Hayytov, D. (2013). Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlik algıları ile öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Kearsley, G., & Lynch, W. (1992). Educational leadership in the age of technology: The new skills. *Journal of research on computing in education*, 25(1), 50-60.
- Kline, B. (2005). *Principles and practice of structural equation modelling* (2. b.). New York: The Guilford.
- Kozloski, K. C. (2006). Principal leadership for technology integration: A study of principal technology leadership. (Unpublished doctoral thesis). Drexel University, Philadelphia.
- Micheal, S.O. (1998). Best practices in information technology (IT) management: Insight from K-12 schools' technology audits. *International Journal of Educational Management*, 12 (6), 277-288.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of educational psychology*, 86(2), 193.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In *Self-efficacy, adaptation, and adjustment* (pp. 281-303). Springer, Boston, MA.
- Sincar, M., ve Aslan, B. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Gaziantep University-Journal of Social Sciences*, 10(1), 571-595.
- Slatter, R. (2000). *Jack Welch ve General Electric'in Yolu*. (Çev. Türkan Arıkan ve Saadet Özkal). İstanbul: Literatür.
- Şenol, Ş. (2012). *Araştırma ve örnekleme yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Tabachnick, B.C. & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6th ed.). Boston: Pearson.
- Ulukaya, Y. L. F., Yıldırım, N., ve Özeke, V. (2017). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz yeterlilikleri ile eğitim öğretim işlerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları. *Journal of Computer and Education Research*, 5(10), 125-149.
- Wang, C. H. (2010). Technology leadership among school principals: A technology-coordinator's perspective. *Asian Social Science*, 6(1), 51.
- Wildman, T. & Niles, J. (1987). Reflective teachers: Tensions between abstractions and realities. *Journal of Teacher Education*, 3, 25-31.



Araştırma Makalesi

Eğitim yönetiminde alternatif denetim yaklaşımı, öğretmen portfolyosu değerlendirme: Bir literatür taraması

A new supervision approach in education management, teacher portfolio assessment: A literature review

Research Article

Songül DEMİRKAN*¹

Karamanoğlu Mehmetbey
Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi

Temmuz, 2019
Cilt 1, Sayı 1
Sayfalar: 49-62
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 03.04.2019
Kabul : 23.07.2019

Özet

Bu çalışma ile portfolyo değerlendirmesinden yararlanarak öğretmenlerin etki alanlarını doğru ve etkili kullanabilmeleri amaçlanmaktadır. Bu amaçla öncelikle portfolyo ve öğretmen değerlendirme portfolyoları hakkında, daha sonra ise öğretmen portfolyosu değerlendirme hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Zira öğretmenin eğitim sisteminin tüm paydaşlarıyla etkileşim içinde olduğu söylenebilir. Öğretmenin etki alanı, öğrenciden başlayarak eğitim kurumunun dış çevresini ve toplumu etkileyen sonuçlara götürebilir. Öğretmen portfolyosu değerlendirme, öğretmenin etkileme gücünün etkin kullanımını sağlayabilecek alternatiflerden biri olarak nitelendirilebilir. Zira öğretmen portfolyosu değerlendirme mesleki gelişiminin denetiminde kullanılmak üzere mesleki gerekliliklerin yerine getirilme ve mesleğe adanmışlık düzeyine dair için bir çerçeve sunmaktadır. Öğretmen portfolyo değerlendirmesi, akran etkileşimiyle veya bireysel olarak bir denetimin, mentorun öncülüğünde sürdürülebilir bir süreç olarak adlandırılabilir. Bununla birlikte, hepsini aynı anda kullanarak devam ettirilebilir. Bu bağlamda öğretmen portfolyosu değerlendirme mesleğe hazırlık ve mesleki hayatında öğrenme, gelişim ve performansının sistematik olarak ele alınması, gelişime açık yönlerin ortaya konulması ve geliştirilmesi gibi fırsatlar sunmaktadır.

Anahtar kelimeler: eğitim denetimi, mesleki gelişim, öğretmen portfolyosu

Abstract

In this study, it is aimed that teachers will be able to use their influence area effectively by using advantage of teacher portfolio assessment. For this purpose information about portfolio and teacher portfolios assessment are given firstly and then detailed information was given about Teacher Portfolio Assessment. It can be said that the teacher is in relationship with all stakeholders in education system. Teacher Portfolio Assessment can be considered as one of the alternatives that can provide effective use of teachers' influence. Because teacher portfolio assessment offers a framework about teachers' level of fulfillment of professional requirements and commitment to the profession for supervising professional development. Teacher portfolio assessment may be named as a process which can be continued by the leadership of a supervisor, mentor, based on peer interaction or individually. Nonetheless, it can be continued by using all of them at the same time. In this context, it can be said that the assessment of teacher portfolio offers a broad perspective. In this way Teacher Portfolio Assessment provides opportunities such as preparation for the professional, learning during the professional, systematical handling of development and performance.

Keywords: educational supervision, professional development, teacher portfolio

Karamanoğlu Mehmetbey
International Journal of
Educational Research

July, 2019
Volume 1, No 1
Pages: 49-62
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Corresponding author

Article Info:

Received : 03.04.2019
Accepted : 23.07.2019

¹ Abi Eyyan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Öğretim Görevlisi songul.demirkan@abierran.edu.tr
Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Teftişi Doktora Öğrencisi

GİRİŞ

Öğretmen eğitimin önemli bir bileşeni olarak nitelendirilebilir. Öğretmenin eğitim öğretim faaliyetlerini yürütme sorumluluğunu yerine getirme düzeyi başta öğrenci olmak üzere toplumu etkilemekte hem öğrencinin hem toplumun geleceğinde iz bırakmaktadır. Bu sorumluluk öğretmenin değerlendirilmesi gerekliliğini de beraberinde getirmektedir. Hesapverilebilirlik, meslektaş etkileşimi, bireysel ve mesleki gelişim gibi hususlara yer vermeyen geleneksel denetim modelleri ile öğretmenin gelişiminin sağlanması mümkün değildir. Bu durum yeni ve alternatif değerlendirme türlerinin işe koşulmasını zorunlu hale getirmektedir.

Alternatif değerlendirme modelleri arasında son yıllarda sıklıkla adından söz ettiren portfolyo değerlendirme ilk kez 1990'lı yılların başlarında Pearl ve Leon Paulson tarafından portfolyolara ilişkin bir benzetme (metafor) geliştirilmesiyle (Kan, 2007) ortaya çıkmıştır. Öğretmenler için sürekli gelişim imkanı sağlanması, yanıltıcı ve yetersiz geleneksel değerlendirme yöntemlerine alternatif oluşturması ve eğitim öğretim faaliyetleri sürecinin tümüne yönelik değerlendirme imkanı sunması öğretmen değerlendirmesinin en önemli avantajları arasında yer almaktadır. Bu nedenle öğretmenin mesleki gelişimi ve performansı rastlantısal süreçlere emanet edilmemeli, planlanmalı ve denetlenmelidir.

Öğretmen portfolyosu değerlendirme öğretmenin mesleki gelişimi ve performansının planlanması, desteklenmesi ve denetlenmesini sağlayabilecek bir alternatif olabilir. Bu bağlamda öğretmen portfolyosu değerlendirmenin detaylandırılması, kavranması, uygulanması eğitim sistemine katkı sağlayacak şekilde yürütülmesi açısından faydalı olacaktır. Bu kapsamda çalışmada öğretmen portfolyosunun tanımına, özelliklerine, amaçlarına, türlerine, değerlendirme ölçütlerine, alternatif değerlendirme modeli olarak nasıl kullanılabileceğine, güçlü ve gelişime açık yanlarına değinilmektedir.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmayla eğitim sisteminin önemli bileşenlerinden biri olarak nitelendirilebilecek öğretmenlerin öğrenciden başlayarak topluma kadar uzanan etki alanlarını etkin kullanmaları ve güçlendirilmelerine katkı sağlaması amaçlanmaktadır. Böylelikle öğretmenlerin eğitim sisteminin güçlü yanlarının desteklenmesi ve gelişime açık yanlarının iyileştirilmesini sağlayacak birer bireysel gelişim merkezi haline getirilmesi sağlanabilir. Bu ancak öğretmenlerin etkin değerlendirilmeleri ve gelişimlerinin desteklenmesi halinde mümkündür.

Bilişsel yeterliklerin ölçümüne odaklanan geleneksel değerlendirme yaklaşımları, çağdaş eğitim anlayışının gerekliliklerini yerine getirmekten uzaktır. Bu durum çağdaş eğitim anlayışıyla uyumlu alternatif değerlendirme yaklaşımlarına duyulan ihtiyacı arttırmıştır (Demirören, Aytuğ-Koşan, Paloğlu, 2009). Bu noktada anlama dayalı değerlendirme etkinlikleri barındıran performans değerlendirme, portfolyo değerlendirme gibi yöntemler öne çıkmaktadır (McMillan, 2007). Öğretmen portfolyosu değerlendirme, öğretmenin genel olarak değerlendirilmesi ve gelişiminin desteklenmesinde önemli rol oynayan otantik bir değerlendirme yaklaşımıdır (Dootline, 1994). Öğretmen portfolyosu değerlendirme; 1980'lerin başında Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitim sisteminin irdelenmeye başlamasıyla gündeme gelmiş ve 1990'lı yıllarda kabul gören eğitim eğilimlerinden biri haline almıştır (Slepcevic-Zach ve Stock, 2018).

Değerlendirmenin süreç sırasında veya sonunda yapılmasının farklı katkı ve sınırlılıkları olduğu söylenebilir. Ancak öğretmen portfolyosu değerlendirme hem süreç hem sonuç değerlendirmesi için uygundur (Baltimore, Hickson, George ve Crutchfield, 1996; McNair, Bhargava, Adams, Edgerton ve Kypros, 2003). Böylelikle hem süreç içinde oluşan aksaklık, eksiklik ve gelişime açık yönler ortaya konularak giderilmekte (Özgür ve Kaya, 2011) hem de süreç sonunda öğretmenlere performanslarını ve gelişimlerini sergileme (Polat ve Köse, 2013) eğitim paydaşlarına ise öğretmeni değerlendirme fırsatı sunulmaktadır. Portfolyo değerlendirme; ele alınması güç çıktılarının –kişisel gelişim, öz-denetimli faaliyetler vb.- değerlendirilmesini, gelişim sürecinin desteklenmesini, gelişim sürecine dair olumlu tutum geliştirilmesini, değerlendirmenin sürekliliğini ve problem çözme becerisinin geliştirilmesini sağlamaktadır (Birgin, 2008; Davis, Ponnamparuma ve Ker, 2009). Bu bağlamda öğretmen portfolyosu değerlendirme geleneksel değerlendirme yöntemlerinin gelişime açık yönlerinin güçlendirilmesi amacıyla diğer yöntemlerle birlikte kullanılabilecek bir alternatif olarak ele alınabilir.

Bu kapsamda araştırmanın problemini öğretmen portfolyosu değerlendirmenin geleneksel denetim modellerinin yanında kullanımının öğretmenlerin mesleğe hazırlık ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayıp sağlayamayacağının ortaya konulması oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Bu nitel bir araştırma olup yurtiçi ve yurtdışı alanyazında öğretmen portfolyosuna dair farklı kaynaklar taranarak derlenmiştir. Bu yüzden bu çalışma bir literatür taramasıdır. Araştırmanın başlıca veri kaynaklarını öğretmen portfolyosuna dair yurtiçi ve yurtdışı alanyazında yer alan tez, kitap, makale, bildiri gibi kaynaklar oluşturmaktadır. Kaynaklara dayanarak var olan durum olduğu şekliyle ortaya konulmuş, eleştirel bir bakış açısıyla irdelenmiştir.

Öğretmen portfolyosu değerlendirme

Öğretmen portfolyosu değerlendirmenin öğretmenin mesleki gelişiminin sürekliliğini sağlamak için etkin bir yöntem olduğu, gerek öğretmen gerek eğitim yöneticileri tarafından etkin kullanımının eğitim öğretim sistemine katkı sağlayacağı söylenebilir. Nitekim öğretmen portfolyosu değerlendirme meslektaş etkileşimini, özyansıtma vasıtasıyla etkili öğrenmeyi arttırmakta (Beal,

2017; Shwu-Meei, 2005; Vani, 2000), öğretmenin eğitim sistemindeki yerini kavramasını sağlamakta (Ashford, 2002); öğretmenlerin bilgi, beceri ve eğilimlerini ortaya koyan standartlarla mesleki gelişim ve performanslarının değerlendirilmesine ve hesap verilebilirliğin sağlanmasına temel oluşturmaktadır (Esliker, 2010; Funk, 2005; Nagel, 2012; Pennington, 2010; Xu, 2011). Ancak ulaşılması güç portfolyo değerlendirme standartları, portfolyo oluşturma sürecinin yarattığı stres öğretmenin meslek gelişimi ve hayatı için engel haline gelmektedir (Holder, 2005; Huff, 2006). Bununla birlikte öğretmenlerin öğretim faaliyetlerini dayandırdığı eğitim felsefesini dosyaya yansıtılması kolay değildir ve zaman almaktadır (Miller, 2002). Bu nedenle öğretmenler portfolyo hazırlama, etkili öğrenme süreçlerinde kullanma, öz-yansıtma yapma gibi konularda bilgilendirilmeye ve danışmanlığa ihtiyaç duymaktadır (Koegler, 2000).

Bu başlık altında öğretmen portfolyo değerlendirmesinin etkin kullanımına katkı sağlamak amacıyla portfolyo, portfolyo değerlendirme ve öğretmen portfolyosu kavramlarına açıklık getirildikten sonra öğretmen portfolyosunun özellikleri, kullanım alanı, amaçları, içeriği, türleri, değerlendirme süreci ve ölçütleri, denetimle ilişkisi ile güçlü ve gelişime açık yanlarına yer verilmiştir.

Portfolyo kavramı ve portfolyo değerlendirme

Portfolio kavramı; taşımak anlamına gelen "portere" ve kağıt sayfası anlamına gelen "foglio" kelimelerinden oluşan bileşik bir kelimedir. Portfolio kavramının dilimizdeki karşılığı "dosya"dır (Aydın, 2014). Portfolyo değerlendirmeye konu olan dosya genişletilmiş bir özgeçmiş olarak tanımlanmakta (Zemal-Saul, Haefner ve Avraamidou, 2002) ve bu dosyayı diğerlerinden ayıran bazı hususlar bulunmaktadır. Bunlar; (1) ürünlerin belirli bir amaca dönük ve sistematik olarak toplanması, (2) toplanan ürünler temel alınarak dosya sahibinin ulaştığı ve ulaşması beklenen başarı düzeyinin belirlenmesi ve (3) ürünlerin iyileştirilmesini sağlamak amacıyla irdelenmesidir (Yaşar, 2010). Portfolyo, içeriği ve kullanım amacı gereği "bir dosya"dan daha fazlasını ifade etmektedir. Bu bağlamda portfolyo, bireyin gelişimini sağlamayı amaçladığı için alanyazında "bireysel gelişim dosyası" olarak da adlandırılmaktadır (Tezci ve Demirli, 2004). Bu niteliğiyle yaşam ve mesleğe dair algı, tutum ve bakış açısı gibi detayları ortaya koyduğu ve böylelikle portfolyo sahibinin mesleki yeterlilik, potansiyeline dair çıkarımlarda bulunulmasını sağladığı söylenebilir.

Portfolyo değerlendirme; portfolyo sahibinin performansına dair değerlendirme yapılması, gelişime açık yönlerinin belirlenmesi ve bu yönlerin geliştirilmesi için portfolyo sahibiyle işbirliği içinde gelişim planı hazırlanmasına dayanan bir değerlendirme yöntemidir (Ashford, 2002). Başka bir ifadeyle portfolyo değerlendirme; mesleki gelişimi sağlayacak nitelikte performans hedeflerinin ve bu hedeflere ulaşma düzeyinin ortaya konulması ve buradan hareketle yeni hedefler belirlenmesine dayanan otantik bir değerlendirme tekniğidir (Brogan, 1995). Görüldüğü gibi portfolyo bireyin mevcut performansının bir temsili, portfolyo değerlendirme ise denetleme ve performans geliştirme aracı olarak nitelendirilebilir. Zira portfolyo değerlendirme görevin gerektiği gibi yürütülüp yürütülmediğini ortaya konulmasının yanında kişinin yapabileceği en iyi derecenin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Portfolyo değerlendirme; herhangi bir konudaki alan bilgisi veya becerinin geliştirilmesi, mesleğe hazırlık, işe yerleştirme, meslek veya işteki performansının yansıtılması vb. amaçlarla kullanılmaktadır. Eğitim, portfolyo değerlendirmenin kullanıldığı alanlardan biridir (Yi ve Aung, 2011) ve kullanımı oldukça yaygındır (Salend, 2001). Eğitim alanında öğretmen ve öğrenci portfolyoları öğretim etkinliğinin artırılması, istihdam, kariyer planlama ve eğitim programlarının aksak yönlerinin giderilerek yeniden planlanması amaçlarıyla kullanılmaktadır (Fitch, Reed, Peet ve Tolman, 2008; Sandford ve Hsu, 2013). Eğitim öğretim sisteminin amaçlarından birinin "öğrenmenin gerçekleştirilmesi" olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğrenenin neyi ne kadar öğrendiği ve öğreticinin neyi ne kadar öğretebildiğinin irdelenmesi doğaldır. Bu doğal amaca hizmet edebilecek seçeneklerden biri portfolyo değerlendirmedir.

Portfolyo değerlendirmenin; mesleki ve bireysel öğrenme süreci, gelişimi ve bunların bireye katkılarına ilişkin ipuçları taşıdığı söylenebilir. Bu ipuçları, bireyin kendi performans ve gelişim düzeyinin farkına varmasının yanında kendine özgü yeni hedefler koymasına ve böylelikle kariyer planlamasına temel oluşturabilir. Bununla birlikte kariyer planlaması; bireyin sadece mesleki yaşamını ilgilendiren bir kavram değildir. Kariyer planlaması; bireyin bilgi, yetenek, beceri ve güdülerinin geliştirilmesini kapsamaktadır (Vergiel Tüz, 2003). Bu bağlamda portfolyo değerlendirme, öğretmenin mesleki ve bireysel gelişimine katkı sağlayabilir. Böylelikle eğitim kurumlarının birçok paydaşıyla -öğrenci, öğretmen, eğitim yöneticileri, veli vb.- etkileşim içinde olduğu söylenebilecek öğretmenlerin eğitim sistemi içinde doğru konumlandırılması mümkün olacaktır.

Öğretmen portfolyosu kavramı ve özellikleri

Eğitimde portfolyoların farklı amaçlarla kullanımı öğrenci, öğretmen ve eğitim yöneticileri tarafından desteklenmiştir. Önceleri öğrenmenin gerçekleşmesi, teori ve uygulamayı birleştiren uygulamalar yapılması ve çeşitli değerlendirme kaygılarının giderilmesi gibi amaçlarla öğrencilerin öğrenme sürecinde kullanılmıştır. Ardından öğretmen değerlendirme sürecinde sınıf gözlemlerinden daha zaman alıcı olmasına rağmen daha geniş ve zengin bir tasviri sunduğundan tercih edilmiştir (Tucker, Stronge, Gareis ve Beers, 2003; Wray, 2007). Hatta okulların gelişim değerlendirmeleri portfolyolar üzerinden yapılmakta (Mintrop, MacLellan ve Quintero, 2001), portfolyo temelli liderlik akademileri bulunmaktadır (Peterson, 2002). Ayrıca öğretmen portfolyosu değerlendirmeyi temel alan öğretim ve denetim yöntemlerinin tıp, müzik gibi farklı alanlarda kullanımı önerilmektedir (Hill, 2008; Nielsen, 2014; Sidhu, 2015). Buradan hareketle portfolyo değerlendirmenin eğitim dışında farklı alanlarda da kullanımının yaygın olduğu söylenebilir.

Geleneksel değerlendirme yöntemleri yanıltıcı ve yetersiz olması nedeniyle alternatif değerlendirme yöntemlerine ihtiyaç duyulması (Stone, 1998; Wolf ve Dietz, 1998) ve değerlendirme yöntemlerinin gözlemlere dayalı olarak yapılması gerektiğine dair genel eğilim portfolyo değerlendirmenin kabul görmesini sağlamıştır (Hurst, Wilson ve Cramer, 1998). Portfolyo değerlendirmenin öğretmenlik mesleği için kullanımı, 1970'lerde Lee Shulman'ın Michigan Üniversitesi öğretmenlik eğitimi programlarının değerlendirilmesine yönelik çalışmasına dayanmaktadır. Çalışma, öğrenmenin gerçekleşmesini öğretmenin belirli davranışları sergilemesine bağlayan anlayış yerine öğretimin karmaşıklığını ve ancak nitelikli, süregelen davranışlar sergilenirse istenen sonuçlara ulaşılabileceğini savunmuş ve portfolyo değerlendirmeyi öne çıkarmıştır (Taş ve Cengizhan, 2013).

Portfolyo değerlendirme, yürütülen tüm eğitim öğretim faaliyetlerine dair detayları içermekte, öğrencinin öğrenme yaşantısını ve öğretmenin mesleki gelişimini betimlemektedir. Bu betimleme, öğrenmenin gerçekleşmesinin yanı sıra öğretmenin mesleki gelişiminde etkili olan unsurların kavranmasına ve etkin yönetilmesine katkı sağlayabilir. Nitekim Atay (2003) tarafından yapılan çalışma portfolyo kullanımının öğretmenlerin yansıtma yaparak kendi mesleki gelişimlerine katkıda bulunduğu ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda portfolyo değerlendirme; denetlemeye dair de yeni bakış açıları geliştirilmesine temel oluşturabilir. Denetleme, performans yönetimi ve kariyer planlamasına temel alındığı takdirde eğitimde sürdürülebilir yenileşmenin itici gücü haline gelebilir.

Öğretmen mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmesi için yeterince desteklenmemektedir (Usta, Çığır-Dikyol ve İnce, 2010). Benzer şekilde mevcut öğretmen değerlendirme sistemi öğretmenin mesleki gelişiminin desteklenmesi ve ödüllendirilmesi hususlarını göz ardı etmektedir. Öğretmenin mesleki gelişimi hem kendisi hem de öğrencileri için belirledikleri yüksek performans hedeflerine ulaşmalarına bağlıdır (Brogan, 1995). Bu noktada öğretmen portfolyosu değerlendirme; rekabetten çok işbirliğini ve aktif katılımı destekleyen, içsel motivasyon sağlayan, sürecin yanında ürün odaklı bir değerlendirme yöntemidir ve yüksek performans hedeflerine ulaşılmasını sağlayacak niteliktedir (Stowell, McDaniel, Rios ve Kelly, 1993). Bu bağlamda portfolyo değerlendirme, öğretmenin mesleki ve bireysel gelişim hedeflerini belirlenmesine, yüksek performans hedeflerine ulaşmasına kaynaklık edebilecek alternatif bir denetleme yöntemi olarak nitelendirilebilir.

Öğretmen portfolyosu görevlerin yerine getirilme düzeyine dair bilgileri içeren, öğretmenin öğretimdeki uzmanlık ve gelişimini ortaya koyan amaçlı, seçici, çeşitli, sürekli, yansıtıcı ve işbirliğine dayalı bir belgedir (Aydın, 2014; Wolf ve Dietz, 1998). Öğretmen portfolyosu; öğretmenin (1) başarılarını ve öğrenmelerini betimleyerek teoriyi uygulamaya dökmesini, (2) kendini mesleki anlamda betimlemesini ve gelişimini, (3) kendi öğrenme sürecinin kontrolünü elinde bulundurmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda öğretmen portfolyosu değerlendirme; teori, uygulama, öz-değerlendirme ve denetimin bileşimidir (Fitch, Reed, Peet ve Tolman, 2008). Bu çerçevede öğretmen portfolyosu eğitim öğretim sürecine dair uygulamaların bir temsili olduğundan teoriyle uygulamanın bütünleşmesine ve öğretmenin teori ve uygulama ekseninde mesleki gelişim sağlamasına katkıda bulunabilir.

Öğretmen portfolyosu değerlendirme ürünlerin belirli bir yöntemle dayalı olarak toplanması, seçilmesi, irdelenmesi ve yansıtılmasını içeren süreçtir. Sürecin çıktısı olan öğretmen portfolyosu mesleki gelişim planına temel oluşturmaktadır (Zepeda, 2016). Zira öğretmen portfolyosu; öğretmenin bilgi düzeyinin yanında düşünce, tutum ve anlayışlarının derinliği, sınırları ve zaman içindeki gelişimini ortaya koyarak önceliklerinin ve davranışlarının bütüncül olarak ele alınmasını sağlamaktadır (Aydın, 2014). Bu bağlamda öğretmen portfolyosunun öğretmenin eğitim felsefesi, gelişim aşamaları, eğitim öğretim sürecinde kullandığı yöntem ve teknikler, başarı düzeyi vb. birçok detaya dair değerlendirme olanağı sunduğu söylenebilir.

Öğretmen portfolyosu değerlendirme öğretmenin, eğitim öğretim faaliyetlerinin ikilem ve tutarsızlıklarına farklı bakış açıları getirmektedir. Bu bakış açıları, yeni bilgilerin eğitim öğretim faaliyetlerine taşınmasını sağlayarak mesleki gelişim konusunda öğretmene rehberlik etmektedir (Tucker, Stronge, Gareis ve Beers, 2003). Öğretmenin gelişmesi öğrenmenin gerçekleşmesine, öğrenmenin gerçekleşmesi ise öğrencinin kendini gerçekleştirmesine katkıda bulunacağı söylenebilir. Bu bağlamda öğretmen portfolyosu; öğretmenden başlayıp öğrenci, veli, diğer paydaşlar ve en nihayetinde topluma yansıyan bir gelişim atağı başlatabilir. Zira mevcut durumu tanımlamadan işlevsel yeniliklere adım atmak mümkün olmayabilir.

Öğretmen portfolyosu kullanım alanları ve amaçları

Öğretmen portfolyosu değerlendirme, öğretmenlik eğitimi veren birçok programda öğretmen adayının mesleki gelişiminin sistematik olarak kayıt altında tutulması ve performansın detaylı olarak ortaya konulması amacıyla kullanılmaktadır (Aydın, 2014; Wolf ve Dietz, 1998). Ayrıca öğretmenlik eğitimi veren programlarda uygulanan öğretmen portfolyosu değerlendirmenin; teorik eğitimin yeterliliğinin belirlenmesi, gerekli görülürse iyileştirilmesi ve öğrencinin verilen teorik eğitimle mesleğe başladığında üstleneceği eğitim öğretim faaliyetleri arasındaki ilişkiyi kavramasını sağlamak amaçları bulunmaktadır (Brogan, 1995; Stowell, McDaniel, Rios ve Kelly, 1993). Böylelikle öğretmenlik eğitiminin sistematik bir şekilde planlanması, süreç içinde oluşan aksaklıklar ve eksikliklerin belirlenmesi ve giderilmesi sağlanarak öğretmenlik eğitiminin kalitesi artırılabilir. Nitekim öğretmenlik eğitiminde portfolyo kullanımına dair yapılan araştırmalar, portfolyo kullanımının öğrenmenin kalıcılığını ve yaratıcılığı arttırdığını ve öğrenme güçlükleriyle başa çıkılmasına katkıda bulunduğu ortaya konulmuştur (Balaban, 2016; Seitova, 2018).

Öğretmen, öğretim performansını; yani, öğrencilerin öğrenmesini sağlayacak yaklaşım ve etkinliklerini betimleyen çok sayıda üründen oluşan öğretmen portfolyosu aracılığıyla göstermektedir (Oakley, 1998). Öğretmen portfolyosu değerlendirme ise ortaya konulan performansa dayalı olarak öğretmene dair istihdam, yükselme gibi kararların alınması (Kan, 2003), ücretin

belirlenmesi (Wolf, Lichtenstein, Barlett ve Hartman, 1996) öğretmenin mesleki performansının artırılması ve gelişiminin sağlanması ve yürüttüğü öğretim faaliyetlerinin niteliği ve öğrenciye katkısının ortaya konulması (Kentucky Education Reform Act (KERA), 1996; Anderson ve DeMeulle, 1998) ve hesap verilebilirliğe katkı sağlanması (Tucker, Stronge, Gareis ve Beers, 2003; Stowell ve McDaniel, 2017) amaçlarıyla kullanılmaktadır.

Öğretmen portfolyosu değerlendirme; California, Colorado, Kentucky, Morquette, Standford gibi birçok Amerikan üniversitesi tarafından kullanılmaktadır (Kan, 2003; KERA, 1996; Stone, 1998). Ancak Türkiye'de öğretmen portfolyosunun gerek öğretmen adayının -bazı programlarda uygulansa da- gerekse öğretmenin değerlendirilmesinde kullanımı yaygın değildir (Demir, 2012; Taş ve Cengizhan, 2013). Halbuki öğretmen portfolyosu değerlendirme; öğretmenin mesleki gelişimin gerekliliği ve önemine dair farkındalık kazanmasını, mesleki gelişime teşvik edilmesini ve böylelikle eğitim sisteminde daha etkili bir aktör haline gelmesini sağlayabilir.

Öğretmen portfolyosu içeriği

Öğretmen portfolyosu; ders planı, öğrenci çalışmaları, dersin sesli veya görüntülü kayıtları, meslektaş gözlem raporları, öğretim becerisine dair öz-değerlendirmeler ile proje, bülten fotoğrafları gibi ürünlerden oluşturmaktadır (Zepeda, 2016). Bununla birlikte öğretmen portfolyosuna; öğretmenin özgeçmişi, okuttuğu sınıf, ulusal öğretmenlik sınav sonucu, öğretim felsefesi ve amaçları, mesleki gelişim için katıldığı seminer kurs vb. dair bilgiler de eklenmelidir (Doolittle, 1994). Ayrıca öğretmen portfolyosuna; öğrencilerden gelen mektup ve notlar, öğrencilerin öğretmeni değerlendirdiği formlar, öğretmen-denetmenlerin öğrenci öğrenmesine dair değerlendirmeleri, tavsiye mektupları, kurumun etkinliklerine dair gazete haberi gibi detaylara yer verilmesi öğretmenin öğretim performansına dair paydaşların da görüşlerine ulaşılmasını sağlamaktadır (Stowell, McDaniel, Rios ve Kelly, 1993). Görüldüğü gibi öğretmen portfolyosu geniş bir bakış açısı sunmaktadır.

Öğretmen portfolyosu oluşturulurken portfolyonun içeriğini öğretim felsefesi ve amaçlarını belirlediği söylenebilir. Bu nedenle portfolyo hazırlayan öğretmenin, öğretim felsefesini ve bu felsefe doğrultusunda belirlediği öğretim amaçlarını net bir şekilde ortaya koyması gerekmektedir. Öğretim felsefesi ortaya konurken dikkate alınması gereken yönlendirici sorular şu şekildedir (<http://www3.ul.ie>):

- Öğretmen olarak benim hedeflerim nelerdir?
- Öğretmen olarak gelişme isteğini ne gösterir?
- Öğrenmeyi sağlayan avantaj ve engelleyen dezavantajlar nelerdir?
- Öğretim yaklaşımım nasıl gelişti?
- Eğitim öğretim sürecinde öğrencilerimin rolü (dinleyici, katılımcı gibi) nedir?
- Hangi öğretim yöntem ve tekniklerini neden tercih ediyorum?

Öğretmen, portfolyosunda öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine dair farklı örnekler bulundurmalıdır. Bununla birlikte öğrenci değerlendirmeleri öğrenmenin gerçekleştiğine dair önemli kanıtlardır; ancak, meslektaş, dış denetçi değerlendirmeleriyle desteklenmelidir (<http://www3.ul.ie>). Bununla birlikte öğrenci değerlendirmelerden birkaç örneğin portfolyoya alınması yeterli olmayabilir. Değerlendirmelerin seçilerek konulması faydalı olacaktır. Her bir öğrencinin dönem başından, dönem sonuna gelişimini gözlemlere de dayandırarak açıklamak, yorumlamak işlevsel olabilir. Yapılan bu yoruma öğrencinin kendi öğrenmesine dair öz-değerlendirmeleri de eklenebilir. Böylelikle öğretmen, öğrencinin öğrenmesine dair gözden kaçırdığı noktaları fark ederek öğrenmenin gerçekleşme olasılığını artırabilir.

Öğretmen portfolyosu içeriği, öğretmen performansının farklı açılarından ele alınmasını sağlayacak nitelikte olmalıdır. Öğretmen portfolyosu ürünlerinin; öğrenme, öğretim, eğitim programı, öz-değerlendirme, paydaşlarla etkileşim gibi temalarla gruplandırılması halinde performansın detaylı olarak yansıtılmasına katkı sağlamaktadır (Stowell, McDaniel, Rios ve Kelly, 1993). Eğitim programı temasına ders planı, okutulan sınıf bilgileri; öğrenme temasına öğrenci çalışmaları, öğretmen-denetmenin öğrenci öğrenmesine dair değerlendirmelerine; öğretim temasında dersin sesli veya görüntülü kayıtları, öğretim felsefesi ve amaçları, katıldığı kurs seminer vb. bilgilere yer verilebilir. Öz-değerlendirme temasında öz-değerlendirme formları, öğrencilerin öğretmeni değerlendirdiği formlar; paydaşlarla etkileşim temasında meslektaş gözlem raporları, öğrencilerden gelen mektup ve notlar, tavsiye mektupları, kurumun etkinliklerine dair gazete haberleri bulundurulabilir.

Öğretmen portfolyosu içeriği hazırlanırken öğretmenin mesleki bilgi, beceri ve başarılarını doğru şekilde yansıtan ürünlerin seçilmesi gerekmektedir (Taş ve Cengizhan, 2013). Başka bir ifadeyle öğretmen portfolyosunun içeriği, performansı en iyi şekilde yansıtacak ürünlerle sınırlı tutulmalıdır (Yaşar, 2010). Öğretmen yeterlilik alanları temel alınarak öğretmenin bu alanlardaki yeterliğini temsil eden ürünlerin seçilmesi yoluna gidilebilir. Öğretmen portfolyosu oluştururken dikkate alınması gereken bazı hususlar şu şekildedir (Seldin, 2004):

- Öğretmen portfolyo tarihi eklenmelidir.
- Ayrıntılı bir içindekiler tablosu hazırlanmalıdır.
- Ek listesi hazırlanmalıdır.
- Öğretilen dersler için ders planları tarih sırasıyla ve tam olarak eklenmelidir.
- Belirli noktaları vurgulamak için özel örnekler kullanılmalıdır.
- Öğretmen ve öğrenci ürünleri birbirinden ayrıştırılarak konulmalıdır.
- Öğretim felsefesi ve amaçları doğrultusunda öğrenmeyi vurgulayan kanıt ürünleri içermelidir.

- Öğretmenin gerçekleştirilmesi sorumluluğu öğretmene aittir. Dolayısıyla öğrenci yorumlarına gereğinden fazla yer verilmemelidir.
- Öğrenme sürecine dair tavsiye, yönlendirmelerde bulunduğunuz kişi adlarını ve başlıkları eklenmelidir.
- Sayfa numaralarını kullanılmalıdır.

Öğretmen portfolyosu hazırlanırken dikkat edilmesi gereken noktalar, gereksiz detaylar gibi görünse de öğretmen portfolyosunun kavranmasını ve doğru değerlendirilmesini kolaylaştırabilir. Öğretmen portfolyosunun bireyin belki de yaşamı boyunca sürdüreceği mesleğine dair çabalarını ortaya koyduğu unutulmamalıdır.

Öğretmen portfolyosu türleri

Öğretmen portfolyosu değerlendirme sürecinin etkin yürütülebilmesi için uygun portfolyo türü kullanılmalıdır (Doolittle, 1994). Öğretmen portfolyosu değerlendirme sürecinin amacı, kullanılacak öğretmen portfolyo türünü belirlemektir (Taş ve Cengizhan, 2013). Öğretmen portfolyosu değerlendirmede kullanılacak portfolyo türü, portfolyo sahibinin gelişim ve performansının doğru ele alınması, yansıtılması ve değerlendirilmesini etkileyebilir. Bu nedenle etkin portfolyo türü belirlenmelidir. Portfolyonun odak noktası, amacı ve içeriğine göre farklı türleri bulunmaktadır (Oakley, 1998).

Odak noktasına göre öğretmen portfolyo türleri süreç ve sonuç odaklı öğretmen portfolyolarıdır. Süreç odaklı öğretmen portfolyosu, öğretmenin öğrenme ve gelişim sürecine; sonuç odaklı öğretmen portfolyosu ise bilgi, beceri ve tutumların belli bir zamandaki durumuna odaklanmaktadır (Campbell ve Brummett, 2002). Süreç odaklı öğretmen portfolyosunun öğretmenin mesleki gelişim çabalarına, sonuç odaklı öğretmen portfolyosunun ise öğretmenin edindiği mesleki gelişim düzeyine odaklandığı söylenebilir.

Amaçlarına göre öğretmen portfolyosu türleri; (1) öğrenme portfolyosu, (2) değerlendirme portfolyosu, (3) istihdam portfolyosudur. Öğrenme portfolyosu, öğretmenin öğrenme sürecine dair yansıtma yapmasını sağlamayı; değerlendirme portfolyosu, öğretmenin etkinliğini ortaya koymayı, istihdam portfolyosu ise öğretmenin herhangi bir pozisyon için uygun olup olmadığının belirlenmesi amacıyla kullanılmaktadır (Wolf ve Dietz, 1998). Öğrenme portfolyosunun öğretmenin öz-değerlendirme yapması, değerlendirme portfolyosunun öğretmenin meslektaşları, yöneticileri vb. paydaşlar tarafından değerlendirilmesi, istihdam portfolyosunun ise işverenler tarafından değerlendirilmesi amacıyla kullanıldığı söylenebilir.

İçeriğine göre öğretmen portfolyoları ise (1) çalışma portfolyosu, (2) vitrin portfolyosu, (3) gelişim portfolyosudur. Öğretmen portfolyosu türlerine dair sınıflandırma genel olarak içeriğine göre yapılmaktadır (Oakley, 1998). Aşağıda bu portfolyolara dair özet bilgilere yer verilmiştir:

Çalışma portfolyosu. Çalışma portfolyosu belirli bir konuya dair belirli bir zaman diliminde öğretmen tarafından ortaya konulan ürünleri içermektedir (Öncü, 2009). Çalışma portfolyosu, öğretmen veya öğretmen adayının zaman içindeki gelişimini planlamak ve takip etmek amacıyla incelenmektedir. Böylelikle portfolyo sahibi kurum değişikliği yapsa da gelişiminin takibi devam etmektedir (Stefani, Mason ve Pegler, 2007). Çalışma portfolyosuna tamamlanmış ürünler konulabileceği gibi üzerinde çalışılmaya devam edilen ürünler de konulmaktadır (Antonek, McCormick ve Donato, 1997). Öğretmen çalışma portfolyosuyla belirli bir konuya dair uzmanlığını sergileyebilir.

Vitrin portfolyosu. Vitrin portfolyosu, öğretmenin performansının en yüksek olduğu, en iyi ürünlerini içermektedir (McMillan, 2007). Vitrin portfolyosu; sahibinin kazanım, başarı ve yeterliklerini ortaya koymalarını sağlamaktadır (Abrami ve Barret). Bu amaçla kullanılacak en işlevsel portfolyo türü vitrindir (Wolf ve Dietz, 1998). Vitrin portfolyosu; öğretmenin başarı, kazanım ve yeterliklerine dayanarak potansiyelinin tahmin edilmesini sağlayabilir.

Gelişim portfolyosu. Gelişim portfolyosu ise öğretmenin belirli bir bilgi veya beceriye dair gelişimini temsil eden ürünleri içermektedir (McMillan, 2007). Gelişim portfolyosu öğretmenin öğretme ve öğrenme felsefesinin işveren tarafından kavranmasını ve irdelemesini sağlamaktadır (Reis ve Villaume, 2002). Bu portfolyo, öğretmen veya öğretmen adayının gelişimini, öğretme yeterliklerini, mesleği gerektiği gibi yerine getirmek için gösterdiği çabaları ortaya koymaktadır (Allan ve Cleland, 2012). Gelişim portfolyosu öğretmenin mesleki gelişime gönüllü olup olmadığına dair fikir verebilir.

Öğretmen portfolyolarının belirli bir türe dahil olduğunu söylemek güçtür. Her öğretmen portfolyosu yukarıda özetlenen türlerden birine dair içerik ve amacı bir düzeyde taşımaktadır (Wolf ve Dietz, 1998).

Öğretmen portfolyosu değerlendirme süreci

Öğretmen portfolyosu değerlendirme süreci; yaklaşık bir, iki yıllık bir çalışmayı gerektirmektedir ve işbirliğiyle yürütülen müzakerelere dayanmaktadır. Bu nedenle değerlendirme sürecinin başarısı; eğitim kurumu yöneticisiyle öğretmenin sürecin gerekliliğine ve işlevselliğine inanması, uygulamaya istekli olmasına bağlıdır (Doolittle, 1994). Öğretmen portfolyosu değerlendirme sürecinin uzunluğu ve sürekli etkileşim gerektirmesi nedeniyle başa çıkılması zor olan ve etkin yönetilmesi gereken bir süreç olarak nitelendirilebilir.

Öğretmen; öğretmen portfolyosu değerlendirme sürecinin amacı, kullanım yeri ve değerlendirme ölçütlerine dair bilgilendirilmelidir. Katılımcıların istekli hale getirilmesi için öğretmen portfolyosu değerlendirmenin kendine has yapısının ve faydalarının açıklandığı ve rahat bir ortamda gerçekleştirilen grup görüşmeleri faydalı olmaktadır (Stowell, McDaniel, Rios ve Kelly, 1993). Öğretmen, öğretmen portfolyosu değerlendirme sürecine dair ne kadar fazla bilgi sahibi olursa o kadar kendini güvende hissedecek ve sürece dahil olmaya gönüllü olacaktır.

Öğretmen portfolyosu değerlendirme süreci; (1) amacın belirlenmesi, (2) değerlendirici/değerlendiricilerin belirlenmesi, (3) içeriğin oluşturulması (4) katılımcıların belirlenmesi, (5) değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi ve formlarının oluşturulması ve (6) dönüt verilmesi aşamalarından oluşmaktadır. Süreç yürütülürken dikkat edilmesi gereken hususlar şu şekildedir (Brogan, 1995; Kan, 2003):

- Portfolyo değerlendirme süreci zaman alıcı olduğundan sonuca ulaşmak için aceleci olunmamalı,
- Amaçların belirlenmesi, uygulama, değerlendirme ve karar verme aşamalarının tamamına etkin katılım sağlanmalı,
- Nitelikli mesleki çalışmalar yürütülmeli ve işbirliği sağlanmalı; yönetim sürecine liderlik etmeli ve kesintisiz destek vermeli,
- Mesleki gelişim çalışmalarıyla elde edilen bilginin uygulamaya dökülmesi hususunda istekli olunmalı ve risk almaktan kaçınılmalı; yeni öğrenmelerin kavranması için yeterli zaman tanınmalı,
- Öğretmenin bireysel gelişim hedefleri ve öğretim felsefesinin eğitim kurumu ve eğitim sistemi hedefleriyle örtüşmesi sağlanmalı,
- Portfolyo değerlendirme performans değerlendirmenin bir parçası olarak diğer yöntemlerle birlikte kullanılmalıdır.

Her bir öğretmen portfolyosu değerlendirme süreci, eğitim öğretim faaliyetleri içinde yer alan tüm paydaşları ilgilendirdiğinden tüm uygulamalarda geçerli genel kuralların olmadığı söylenebilir. Uygulayıcı bağlamdan yola çıkarak süreci etkin yönetmenin yollarını bulmak durumunda kalabilir. Gerçekleştirilmek istenen öğrenme, değerlendirme sürecinin niteliğini belirlemektedir. Öğrenme aktif ise değerlendirme dinamik, çok yönlü ise tüm boyutları yansıtır nitelikte olmalıdır. Öğrenmenin gerçekleşmesi için risk alınması gerekiyorsa değerlendirme risk almayı desteklemeli, öğrenme bağımsızlığı teşvik ediyorsa değerlendirme öz-değerlendirme ve öz-yansıtmayı desteklemelidir (Stowell, McDaniel, Rios ve Kelly, 1993; Sunstein ve Potts, 1998).

Öğretmen portfolyosu değerlendirme ölçütleri

Öğretmen portfolyosu değerlendirme; (1) portfolyo oluşturma ve düzenleme hususunda etkin sorgulama yapma, (2) hedef oluşturma, (3) analiz yapma ve (4) karar alma becerilerini kazandıracak nitelikte olması halinde mesleki gelişim sağlamaktadır (Zepeda, 2016). Buradan hareketle öğretmen portfolyosu değerlendirme ölçütlerinin bu beceriler göz önünde bulundurularak belirlenmesi gerektiği söylenebilir.

Öğretmen portfolyosu kişiye has, esnek ve öznel olduğundan belli bir standardı bulunmamaktadır. Bu nedenle öğretmen portfolyosunun objektif olarak değerlendirilmesi, geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması güçtür (Doolittle, 1994; Thistlethwaite vd., 2000). Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için Likert tipi değerlendirme formları kullanılmaktadır. Bu formlarla alınan cevapların öğretim tasarımı, sınıf yönetimi, alan uzmanlığı gibi temalar halinde gruplandırılmakta ve ağırlıkları belirlenmektedir (Aydın, 2014, Doolittle, 1994). Ayrıca tutarlılığın sağlanması için farklı uzmanlarca yapılan puanlama ve gruplandırmalar karşılaştırılmaktadır (Kan, 2003).

Öğretmen portfolyosu değerlendirme; kendi performansıyla ilgili nesnel ve güvenilir bir değerlendirme yapamayacağından öğretmen performansı öğretmen ve başka değerlendiriciler tarafından ele alınmaktadır (KERA, 1996). Öğretmenin öz-değerlendirme süreci, yansıtmaya dayanmaktadır. Yansıtma; öğretmenin tecrübelerini -gelişimini engelleyen duygularını bastırıp destekleyen duygularını ön planda tutarak- tekrar gözden geçirmesi, değerlendirmesi, yeni bilgilerini uygulamaya dökmesidir (Doolittle, 1994).

Değerlendiricinin öğretmen performansına dair değerlendirmesinde rubrik kullanılmaktadır (Morgan, 1999). Rubrik, performansın kritik yönlerine dair öğretmen yeterliklerinin derecelendirilerek değerlendirilmesini sağlayan değerlendirme formudur (McMillan, 2007). Öğretmen performansına dair kritik yönler; (1) sınıf ortamı, (2) eğitim programı, (3) öğretim, (4) değerlendirme, (5) kaynak kullanımı ve (6) mesleki yeterlidir. Öğretmen portfolyosu değerlendirme ölçütleri bu yönler temel alınarak oluşturulmalıdır. Bu yönler temel alınarak oluşturulan;

- Sınıf ortamına dair ölçütler; öğretmenin öğrencilerin öğrenmesi için sağladığı fiziksel, akustik, psikolojik ortam ve öğrencilerden akademik ve davranışsal olarak beklentilerini içermektedir.
- Eğitim programına dair ölçütler; öğretimin içeriği ve öğretmenin sergilediği öğretim davranışıyla ilgilidir.
- Öğretime dair ölçütler; öğretmenin öğretim tarz ve yaklaşımları, materyalleri, kullanılan teknoloji gibi etkenler de dahil olmak üzere öğretmenin öğretim davranışına dair ölçütlerdir.
- Değerlendirmeye dair ölçütler; öğretmenin öğrenci öğrenmelerini değerlendirmek için kullandığı form ve yöntemleri kullanma biçimini ifade etmektedir.
- Kullanılan kaynaklarla ilgili ölçütler; öğretmenin eğitim kurumu paydaşları gibi insani ve maddi kaynakları kullanımına ilişkindir.
- Mesleki yeterlilik ise öğretmenin öğrencilere, eğitim kurumu toplumuna ve öğretmenlik mesleğine olan bağlılık ve katkısını temsil etmektedir.

Öğretmen portfolyosu değerlendirme ölçütlerinin, yukarıda bahsedilen yönler temel alınarak detaylandırılacağı ve rubrik değerlendirme formlarıyla derecelendirilerek değerlendirileceği söylenebilir. Milli Eğitim Bakanlığı'nca belirlenen öğretmen mesleki yeterlik alanları temel alınarak hazırlanan gelişim planlarıyla öğretmen portfolyosu değerlendirme süreci yürütülebilir.

Öğretmen portfolyosu değerlendirme ve denetim

Eğitim öğretim faaliyetlerinin karmaşık yapısı gereği benimsenen tek bir değerlendirme tekniği etkinliğin doğru yansıtılması için yeterli olmamaktadır. Bu bağlamda öğretmen portfolyosu, eğitim kurumlarının denetimine yardımcı unsur olarak kullanılmaktadır (Athanasos, 1994; KERA, 1996). Öğretmen portfolyosu eğitim öğretim faaliyetlerinin bütünü temsil eden detaylar barındırdığı için denetimin ilgi alanına giren birçok konuda bilgi verici olabilir. Öğretmen portfolyosunu denetim aracı yapan özellikleri şu şekildedir (Zayani, 2011):

- Öğretimin tüm karmaşıklığını temsil etmektedir.
- Değerlendirmenin merkezine öğretmeni almaktadır.
- Eğitim kurumunun denetimini bireyselleştirmek için uygun bir yöntemdir.
- Bilgi çağının gerektirdiği nitelikte değişiklik yapmaya ön ayak olmaktadır.
- Öğretimin gerçekleştirilmesinin yanı sıra kalitesini vurgulamaktadır.
- Öğretim ve araştırma kültürünün arttırılmasını sağlamaktadır.

Öğretmen portfolyosu; eğitim programının felsefe ve hedeflerinin başarısı, her bir çalışanın diğer çalışanlar üzerindeki etkisi, yöntem ve materyal bilgi ve kullanma becerisi, heyecan, hayata karşı duruş ve hayal kırıklıkları, topluluklarla işbirliği yapma ve yapıcı eleştirileri kabul etme gibi ulaşılması güç kişisel nitelikler hakkında bilgi vermektedir (Perkins ve Gelfer, 1993). Bu niteliğiyle öğretmenin eğitim öğretim faaliyetlerinde sergilemeyi tercih ettiği duruş, sahip olduğu bakış açısı gibi hususlarda bilgi vererek öğretmen performansının daha doğru değerlendirilmesine katkı sağlayabilir. Öğretmen portfolyosu değerlendirmenin denetime sağladığı katkılar şu şekilde özetlenmektedir (Zepeda, 2016):

- Sınıf yönetimi, öğrenci değerlendirme süreçleri gibi diğer yakın hedeflerle ilgili öğretim oluşturma,
- Sürmekte olan öz-değerlendirme ve hedef değerlendirmelerini teşvik etme,
- Belirlenen hedeflere ulaşmada gereksinim duyulan hedefleri ve amaçlanan etkinlikleri iyileştirme,
- İster mentör işlevi gören meslektaşlar olsun ister daha çok biçimselleştirilmiş denetim ve değerlendirmeyle öğretmenlere liderlik eden yöneticiler olsun, profesyoneller arasındaki işbirliğini artırma,
- Eylem araştırması gibi diğer tamamlayıcı süreçlerle uygulamaları sınamak için koşullar yaratma,
- Sınıf içi öğrenme bağlamına, kısa ve uzun dönemli hedeflere ilişkin gereksinim duyulan mesleki gelişimi saptama,
- Mesleki gelişim etkinliklerinin etkisini değerlendirme.

Öğretmen portfolyosu değerlendirme bir denetim aracı olarak kullanılabilir. Bununla birlikte öğretmen portfolyosu değerlendirme denetime tüm eğitim sistemi paydaşlarının ve bilimsel yöntemin dahil olmasını sağlayarak sistem iyileştirilmesine önemli katkılar sağlayabilir. Ancak öğretmen portfolyosu değerlendirmenin etkinliği açısından öğretmenin sürece katılımında gönüllülüğü, meslektaş etkileşimi, paydaşların etkin değerlendirmeleri ve eğitim yöneticisinin desteğinin önemli olduğu söylenebilir.

Öğretmen portfolyosu değerlendirme, klinik ve farklılaştırılmış denetim sürecinde araç olarak kullanılmaktadır. Öğretmen portfolyosu değerlendirmenin amacı belirlendikten sonra klinik denetim süreci uygulanmakta ve ardından portfolyonun iyileştirilmesi ve geliştirilmesi çalışmaları yapılmakta ve sağlanan gelişime göre süreç tekrar başlatılmaktadır. Farklılaştırılmış denetim süreci için ise hangi denetim modelinin uygulanacağı kararına temel oluşturmaktadır (Sullivan ve Glanz, 2000; Zepeda, 2016). Bununla birlikte gelişimsel denetim sürecinde de öğretmen portfolyosu, öğretmenin gelişim düzeyinin belirlenmesi için kullanılabilir.

Öğretmen portfolyosu değerlendirme sürecinde öğretmen, kendi performansına dair değerlendirmenin de içinde olduğu öğretmen portfolyosunu eğitim kurumu yöneticisi, denetmen ve katılımcıların rehberliğiyle oluşturmaktadır. Oluşturulan öğretmen portfolyosu, değerlendirmenin amacına uygun olarak eğitim kurumu yöneticisi, denetmen ve katılımcılarla paylaşılmakta ve öğretmenin gelişiminin sağlanması için irdelenmektedir.

Öğretmen portfolyosu değerlendirmenin güçlü yanları

Öğretmen portfolyosu değerlendirme, öğretmenin kendi öğrenmelerini değerlendirme ve sürdürülebilir mesleki gelişimin önemine dair farkındalık kazanma fırsatı yaratmaktadır. Öğretmen portfolyoları, öğretmenin mesleki yeterliliklerini, sorumluluk ve gelişimlerinin yansıtılması ve iyileştirilmesi için iyi bir güdüleyicidir (Taş ve Cengizhan, 2013; Zepeda, 2016). Sürekli sağlanan dönütler gelişime katkı sağlamaktadır. Bu geri bildirim öğretmenin ne yaptığı ve ne yapması gerektiğine dair bir algı yaratarak güven vermektedir (Ok ve Erdoğan, 2010). Ne yaptığını bilen ve kendine güvenen öğretmenin yeni öğrenme tekniklerini deneme konusunda daha istekli olacağı söylenebilir.

Öğretmen portfolyosu değerlendirme; öğretmene öğretim faaliyetlerini ve mesleki gelişimini planlamasını sağlamaktadır (Wolf, Lichtenstein, Barlett ve Hartman, 1996). Bununla birlikte öğretmen portfolyosu değerlendirme problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirmektedir (Bahçeci ve Kuzu, 2008). Böylelikle öğretmenin gelişimine dair kaygılarını gidererek mesleki gelişime dair tutumunu olumlu hale getirmektedir. Bu haliyle portfolyo değerlendirme, içsel bir pekiştirici görevi görmekte, öz-yeterlik ve yaşam becerilerinin ortaya çıkması ve geliştirilmesini sağlamaktadır (Bahçeli, 2009). Bu bağlamda öğretmen portfolyosu değerlendirme öğretmenin zamanla öğretimin karmaşık yapısıyla nasıl başa çıkacağına dair kendine özgü usuller geliştirmesine katkıda bulunabilir.

Öğretmen portfolyosu değerlendirme; öğretmen adayı veya öğretmenin gelişimini takip ederek mesleki öz-değerlendirme yapmasını (Thistlethwaite ve diğerleri, 2000), öz-farkındalık ve öz-denetim geliştirmesini; öğrenci, meslektaş vb. gruplarla yürüttüğü etkileşimin kalitesiyle derslerin etkinliğini irdeleyerek performansını irdeleme fırsatı vermektedir (Taş ve Cengizhan, 2013). Öğretmen yapıp ettikleri ve bunların sonuçlarına kafa yorarak aralarında bağlantı kurabilir, ders alabilir.

Öğretmen portfolyo değerlendirmesiyle öğretmenlerin öğrencilere amaca dönük, işlevsel sorular yönlendirebilme, öğrencilerin ihtiyaçlarını doğru tespit edebilme ve cevap verebilme gibi öğretime dair becerileri gelişmektedir. Böylelikle öğretim sürecinin iyileştirilmesine, öğrenmenin gerçekleşmesine katkıda bulunmaktadır. (KERA; 1996). Ayrıca öğretmen portfolyosu değerlendirme; öğretmenlik mesleğine yıllarını vermiş deneyimli öğretmenler ile mesleğe yeni atılmış acemi öğretmenler arasında etkin bilgi akışı sağlanması amacıyla kullanılmalıdır (Antonek, McCormick ve Donato, 1997). Böylelikle öğretimin karmaşık yapısına dair detaylı bilgi elde edilmekte ve mesleki etkileşiminin sürekliliği sağlanmaktadır (Aydın, 2014). Bu etkileşim, öğretim sürecinde gerçekleşen ve gerçekleşebilecek durumların etkin yönetilmesine ve öğrenmenin gerçekleşmesine katkı getirebilir.

Öğretmen portfolyosu değerlendirme ölçütleri net olarak ortaya konulmakta, öğretmene neyi yapıp neyi yapmayacağına dair genel bir çerçeve sunulmaktadır (Brogan, 1995). Bal (2012), öğretmen portfolyosu değerlendirmenin (1) derinlemesine düşünme ve araştırma yapma becerisi kazandırdığını, (2) bilişsel ve duyuşsal alanlarda gelişim sağladığını, (3) yeni bilginin yürütülen eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanılmasına katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmayı destekler nitelikteki Baker ve Christie (2005) tarafından öğretmen portfolyosu teknoloji kullanımı becerilerine dair yapılan çalışmada, portfolyo değerlendirmenin öğretmenin teknoloji kullanımı becerilerini geliştirdiği ve eğitim öğretim faaliyetlerinin planlanması ve yürütülmesinde teknolojiyi kullanmalarını sağladığı görülmüştür.

Öğretmen yetiştirme süreci düşünüldüğünde lisans öğrenimini tamamlayan öğretmenin mesleki gelişim konusunda yalnız bırakıldığı söylenebilir. Meslektaş etkileşimine dayalı veya bireysel olarak mesleki gelişimini planlayabileceği farklı seçenekler yaratıldığını söylemek güçtür. Bu bağlamda öğretmen portfolyosu değerlendirme; eğitim öğretimin planlanması, uygulanması, değerlendirilmesine kadar tüm süreçlerde mesleki gelişime katkı sağlayacak şekilde kullanılabilir.

Öğretmen portfolyosu değerlendirmenin gelişime açık yanları

Öğretmen portfolyosu ile portfolyo sahibinden beklenen yansıtma, öz-değerlendirme veya mesleki gelişim değerlendirmeleri yapısı gereği karmaşıktır. Bu nedenle kavranması ve uygulanması güçtür (Stone, 1998). Benzer şekilde öğretmen portfolyosu değerlendirmenin amacı ve içeriğinin kavranması, kalabalık gruplarda uygulanması güçtür (Anderson ve DeMeulle, 1998). Bu bağlamda öğretmen portfolyosunun kavranması ve uygulama güçlüğüne aşılması için desteğe ihtiyaç duyulabilir.

Öğretmen portfolyosunun değerlendirilmesi, ürünlerin gelişimini ortaya koyabilecek nitelikte ölçütlerin belirlenmesi ve puanlanması güç olduğundan zaman alıcıdır (Bal, 2012). Ayrıca öğretmen portfolyosu değerlendirme sürecine katılan öğretmenlerin kendi çalışmalarını değerlendirme ve yansıtma için çok fazla zaman harcamaları gerekmektedir (Taş ve Cengizhan, 2013; KERA, 1996). Çünkü bireysel gelişimin etkin gözlenmesi ve ipuçlarının net olarak ortaya konulması güçtür (Athanasos, 1994). Bununla birlikte birey, gelişimini yeterli görerek performans hedefini yükseltmemeyi tercih edebilir.

Öğretmen portfolyosunun standardının olmaması farklı alanlarda hizmet veren öğretmenlerin mesleki düzey veya gelişimlerinin karşılaştırılmasını imkânsız hale getirmektedir (Doolittle, 1994). Durumun temel noktası, portfolyoların esnekliği ve öznelidir. Öğretmen portfolyolarının özgün olması nedeniyle öğretmenler birbiriyle karşılaştırılmak istendiğinde standardizasyon eksikliği önemli bir sıkıntı yaratmakta ve kullanımının yaygınlaşmasını engellemektedir (Kan, 2003).

Değerlendirmenin öznelliği, portfolyonun özgünlüğü, öğretmenlik mesleğine dair fikir birliğine varılmış yeterlilik standartlarının olmaması önemli sınırlılıklarıdır (Kan, 2003). Bununla birlikte öğretmen portfolyosu değerlendirmenin hesap verilebilirliği sağlama amacına ulaşılması; değerlendiricinin kontrol edemeyeceği çevresel etmenlere bağlıdır. Bu durumda hesap verilebilirliğin sağlanması güçtür (KERA, 1996).

Öğretmen portfolyosu, öğretmenin mesleki gelişiminin değerlendirilmesi ve sürekliliğinin sağlanması için kullanılacak yöntemlerden biridir. Ancak tek başına yeterli olmayabilir, diğer değerlendirme yöntemleriyle desteklenmelidir (Doolittle, 1994). Bununla birlikte öğretmen portfolyosu değerlendirmenin başarısı büyük oranda yönetimin sürekli desteğine bağlıdır (Anderson ve DeMeulle, 1998). Öğretmen portfolyoları; gelişmeye açık yönler barındırmasına rağmen öğretmen performansının değerlendirilmesine temel oluşturan önemli bir kaynaktır (Aydın, 2014).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretmenin eğitim sisteminin en önemli paydaşlarından biri olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmen; öğrenci, eğitim kurumu yöneticisi, veliler gibi birçok paydaşla etkileşim kurarak eğitim kurumunun temel amaçlarından biri olan öğretimi gerçekleştirmektedir. Ayrıca öğretmen öğretim faaliyetinde temel sorumlu kişi olarak nitelendirilmektedir. Bu durum Türk Eğitim Sisteminde yaygın olarak kullanılan Bilimsel denetim modeli anlayışından kaynaklanmaktadır. Bu denetim anlayışında denetmen kontrol eden, denetlenen ise kontrol edilen konumundadır. Öğretmenin öğretim ve denetim sürecinde yaşadığı yalnızlık onun öğretme tutkusunun sürekliliğini olumsuz etkilemektedir (Karaman, 2009). Ayrıca alanyazında öğretmenin alanına müdahale olarak nitelendirilebilecek, herhangi biri tarafından yapılan değerlendirmelere endişeyle yaklaşmaktadır (Conley ve Glasman, 2008). Bununla birlikte eğitim öğretim süreci, müfredat belirlenmesi ve değerlendirilmesi sadece

öğretmenin ya da yöneticinin kararına bırakılmayacak kadar önemlidir. Bu durum Türk eğitim sistemi için farklı denetim modellerinin tartışılması zorunluluğunu doğurmaktadır.

Öğretmenlerin özellikle eğitim yöneticilerinin danışmanlığına duyduğu ihtiyaç, özellikle mesleğe yeni başladığı dönemlerde bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır (Youngs, 2007). Okul için belirlenen öğretim amaçlarının gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin gelişimi önemli rol oynamaktadır (Can, 2011). Ayrıca öğretmenin mesleki anlamda gerçekleştirdiği sınıf içi etkinliklerin etkisi sınıf ile sınırlı kalmamakta, öğrencilerden başlayarak toplumsal yaşamı etkilemektedir. Bu durum öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin devamlılığının sağlanmasının ve yaşadıkları sorunların hızla çözümünde deneticilerin danışmanlık rolü üstlenmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda alternatif denetim modellerinin tartışılması gerekmektedir.

Öğretmen portfolyosu değerlendirme öğretmenin performansının değerlendirilmesi için kullanılacak alternatif yöntemlerden biridir. Öğretmenler ve eğitim yöneticileri öğretmen portfolyosunun tek seferlik sınıf gözlemlerine dayalı denetim yöntemlerinden daha doğru ve kapsamlı olduğunu belirtmektedir (Attinello, Lare ve Waters, 2006). Nitekim öğretmen portfolyo değerlendirmesinin (1) paydaşların eğitim öğretim faaliyetlerine katılımını arttırarak öğrenmenin karmaşıklığının kavranmasına aracılık etmesi (Wray, 2007), (2) öğretmenin öz-değerlendirme yaparak performansını yansıtması, meslektaşlarının bu yansıtmayı temel alarak öneri ve eleştirilerde bulunması ve amaca göre belirlenmiş bir değerlendiricinin değerlendirmelerini içermesi, (3) öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerine dair sorumluluk üstlenmelerini sağlayarak eğitim yöneticilerinin yükünü hafifletmesi (Burke, 2000) ve (4) öğretmenlerin bireysel bir gelişim merkezi haline gelmelerini sağlanması gibi faydaları bulunmaktadır.

Öğretmen portfolyosu değerlendirmenin öğrenmenin karmaşık yapısını farklı bakış açılarıyla ele aldığı ve bütünü parçalarını yansıttığı söylenebilir. Ancak öğretmen ve eğitim yöneticilerinin portfolyoya dair mesleki etkileşimleri oldukça yetersizdir (Maurice ve Shaw, 2004). Öğretmen portfolyosu değerlendirmeyle ulaşılan bilgiler paydaşlara sunulurken öğretim etkinliğinin sorumluluğu paylaşılmalıdır. Bu bağlamda öğretmen portfolyosu değerlendirme, bireyin öğretmenlik mesleğinin kendisine uygun olup olmadığına dair görüşe ulaşmasından eğitim sisteminin iyileştirilmesine kadar geniş bir yelpazede kullanılabilir.

ÖNERİLER

Öğretmen portfolyosu değerlendirmeyle; öğretmenin görev yaptığı okula, öğrencilerine, sisteme ve mesleğe katkılarının sistematik olarak gözden geçirdiğini söylemek mümkündür. Böylece öğretmen gerek öğrenci, veli ve meslektaş etkileşimlerinin gerekse eğitim öğretim faaliyetlerinin olumlu ve olumsuz sonuçlarını kavrayarak öğretim karmaşık yapısının beklenmedik durumlarıyla başa çıkma yetisi kazanabilir. Bu bağlamda öğretmenlere şu önerilerde bulunulabilir:

- Ömür boyu öğrenme çabası içinde olmaktan geri durulmalıdır. Ulaşılan en iyinin ötesinde mutlaka daha iyinin olduğu unutulmalı ve risk almaktan kaçınılmamalıdır.
- Öğrenme deneyimlerinin arttırılmasının öğrenenle empati kurulmasına yardımcı olabilir. Kurulan empati öğrenenin öğrenme sürecine dair olumlu tutum geliştirmesine ve benimsemesine katkıda bulunabilir.
- Öğretmen portfolyosu değerlendirmenin süregelen olduğu ve ancak doğru yönetildiğinde istenen sonuçlara ulaştıracağı göz önünde bulundurulmalıdır.
- Süreç başından sonuna planlanmalıdır. Ancak bu plan, değişen koşullara kolay uyum sağlayabilir ve hızlı cevap verebilir nitelikte olmalıdır.
- Eğitim öğretim faaliyetlerine paydaşlardan herhangi biri gözlemci olarak dahil edilmesi sürece yeni bir soluk getirebilir.
- Alandaki güncel gelişmelerin etkin takibi için aylık planlar kullanılabilir.
- Paydaşlarla etkin iletişim kurmanın yolları bulunmalıdır.

Eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi sorumluluğu sanıldığı kadar kolay üstlenilebilecek bir sorumluluk değildir. Bu bağlamda öğretmenlerin süreci tüm yönleriyle ele almaları ve meslektaş etkileşimine açık olmaları sorumluluğun paylaşılması ve öğretmenlerin güçlendirilmesi öğretmen portfolyosu değerlendirme aracılığıyla sağlayabilir. Bu nedenle öğretmen portfolyosu değerlendirme çok boyutlu değerlendirme sisteminin bir parçası olarak uygulanmalı ve desteklenmelidir (Attinello, Lare ve Waters, 2006).

Sonuç olarak öğretmen portfolyo değerlendirmesi gerek öğretmenlere sağladığı faydalar gerekse değişen ve küreselleşen eğitim faaliyetlerinde alternatif bir denetim modeli olması açısından önemlidir. Öğretmen portfolyosu değerlendirmeye dair yeni çalışmalarda avantajlarının uygulamaya dökme yolları, portfolyoların geliştirilmesi ve gözden geçirilmesinde danışmanlığın ne kadar faydalı olduğu, portfolyo hazırlama ve değerlendirme sürecine dair yönergeler geliştirilmesi, portfolyonun zaman alıcı sürecinin işlevsel hale getirilmesi gibi hususların ele alınması önerilebilir. Bununla birlikte öğretmen portfolyosu değerlendirme kullanımı yaygınlaşması halinde sürecin sonuçlarına dair çıkarımlar yapılan uzun vadeli çalışmalara ihtiyaç duyulabilir.

Teşekkür

Bu çalışma Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Teftişi Doktora programı kapsamında Prof. Dr. İlayet AYDIN tarafından yürütülen Çağdaş Denetim Yaklaşımları dersinde yazar tarafından hazırlanan raporun geliştirilmiş halidir. Destek, katkı ve yönlendirmeleri için kıymetli hocama teşekkürlerimi sunarım.

KAYNAKÇA

- Abrami, P. ve Barrett, H. (2005). Directions for research and development on electronic portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology* 31(3), 1-15.
- Allan, C. ve Cleland, B. (2012). Embedding eportfolios in teacher education: Lessons from a multi-year implementation. *Future Challenges, Sustainable Futures*, 197-201.
- Anderson, R. S. and L. DeMeulle (1998). Portfolio use in twenty-four teacher education programs. *Teacher Education Quarterly*, 25 (1), 23-31.
- Antonek, J. L.; McCormick D. E. and R. Donato. (1997). The student teacher portfolio as autobiography: developing a professional identity. *The Modern Language Journal*, 81 (1), 15-27.
- Ashford, A. N. (2002). *Perspectives of portfolio participants: the impact of the portfolio experience on teacher's Professional development*. Hawaii University, USA.
- Atay, D. (2003). Öğretmen adaylarına yansıtmayı öğretmek: portfolyo çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36, 508-527.
- Athanases, S. Z. (1994). Teachers' reports of the effects of preparing portfolios of literacy instruction. *The Elementary School Journal*, 94 (4), 421-439.
- Attinello, J. R.; Lare, D. ve F. Waters (2006). The value of teacher portfolios for evaluation and professional growth. *National Association of Secondary School Principals*, 90 (2), 132-152.
- Aydın, İ. (2014). *Öğretimde Denetim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bahçeci, D. (2009). Portfolyo değerlendirmenin sınav kaygısı, çalışma davranışı ve tutum üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 169-182.
- Baker, R. and A. Christie (2005). Can digital teaching portfolios become a tools for technology integration. *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, Crawford.
- Bal, A. P. (2012). Teacher candidates' point of views about portfolio preparation (Turkey setting). *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 41 (2), 87-102.
- Balaban, M. (2016). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının genel biyoloji laboratuvarına yönelik öğrenme stillerine uygun ders planlamaları ve portfolyo uygulamaları*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Baltimore, M. L., Hickson, J., George, J. D. ve Crutchfield, L. B. (1996). Portfolio assessment: A model for counselor education. *Counsellor Education and Supervision*, 36, 113-121.
- Bahçeci, D. ve M. Kuru (2008). Portfolyo Değerlendirmenin Üniversite Öğrencilerinin Öz-Yeterlik Algısı ve Yaşam Becerileri Üzerine Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 97-111.
- Beal, S. (2017). *Teacher educator collaboration using portfolios: using peer and student feedback as a process for continuous reflection and learning*. Arizona State University, Arizona.
- Birgin, O. (2008). Alternatif bir değerlendirme yöntemi olarak portfolyo değerlendirme uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 1-24.
- Brogan, B. R. (1995). The case for teacher portfolios. *The Annual Meeting of The American Association of Colleges for Teacher 12-15 Şubat 1995. Speeches/Conference Papers*. Washington DC: EDRS.
- Burke, K. (1998). Result based professional development. *NASSP Bulletin*, 84 (618), 29-38.
- Can, E. (2011). Sınıf öğretmenlerinin "rehberlik ve danışma" ihtiyaçlarının belirlenmesi. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu. Sivas.
- Campbell, M. R.; Brummett V. M. (2002). Professional teaching portfolios: for pros and preservice teachers alike. *Music Educators Journal*, 89 (2), 25-30.
- Chen, S. (2005). *A study to understand preservice teachers' learning experiences while developing electronic portfolio in a teacher education program*. Ohio State University, Ohio.
- Conley, S; Glasman N. S. (2008). Fear, the school organization and teacher evaluation. *Educational Policy*, 22 (1), 63-85.

- Davis, M. H., Ponnampereuma, G.G. ve Ker, J. S. (2009). Student perceptions of a portfolio assessment process, *Medical Education*, 43, 89-98.
- Demir S. (2012). Öğretmen eğitimi bağlamında bir öğrenme ve değerlendirme yöntemi olarak portfolyo. *Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 32, 237-259.
- Demirören, M., Aytuğ-Koşan, A. M. ve Paloğlu, Ö. (2009). Bir öğrenme ve değerlendirme yöntemi olarak "Portfolyo", *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 62 (1), 19-24.
- Doolittle P. (1994). Teacher portfolio assessment. *Practical Assesment, Research & Evaluation*, 4 (1), 1-3.
- Esliker, R. (2010). *Portfolio assesment as a method of enhancing preschool reading development and teacher instruction*. Walden University, Minnesota.
- Fitch, D., Reed, B. G., Peet M. and R. Tolman (2008). The use of eportfolios in evaluating the cirriculum and student learning. *Journal of Social Work Education*. 44 (3), 37-54.
- Funk, M. L. (2005). *The use of electronic portfolios within teacher education programs at Renaissance Group member institutions*. Capella University, Capella.
- Hill, C. F. (2008). A portfolio model for music educators. *National Association for Music Education Music Educators Journal*, 8, 61-72.
- Holder, L. D. D. (2005). *The teacher education portfolio: An instrument for pre-service teachers' growth?*. Oklohama State University, Oklohama.
- Huff, S. (2006). *Teacher's perceptions of the teacher portfolio process*. State University of New York, New York.
- Hurst, B., Wilson, C., and G. Caremer (1998). Professional teaching portfolios: Tools for reflection, growth, and advancement, *Phi Delta Kappan*, 79, 578-582.
- Kan, A. (2007). Portfolyo değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 133-144.
- Karaman, T. (2009). *Öğretmenlerin öğretim tutkusunun sürekliliğini etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kan, A. (2003). Öğretmen portfolyoları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 42-46.
- KERA (Kentucky Education Reform Act) 1996- A Review of Research on the Kentucky Education Reform Act 1995 (KERA).
- Koegler, S. M. (2000). *Self-reflective assesment through teacher portfolios: the experience of first-year teachers, K-12*. New York University, New York.
- Maurice, H; Shaw P. (2004). Teacher portfolios come of age: a preliminary study. *NASSP Bulletin*, 88 (639), 15-26.
- McMillan, J. H. (2007). *Sage handbook of research on classroom assessment*. The USA: Sage Publications.
- McNair, S., Bhargava, A., Adams, L., Edgerton, S. ve Kypros, B. (2003). Teachers speak out on assessment practices, 31 (1), 23-31.
- Mintrop, H. MacLellan A. M. ve M. F. Quintero (2001). School improvement plans in schools on probation: a comparative content analysis across three accountability systems. *Educational Administration Quartely*, 37 (2), 197-218.
- Miller, D. (2002). *The teacher portfolio as a vehicle for reflective practice*. Florida International University, Florida.
- Morgan, M. (1999). Portfolios in apreservice teacher field-based program: evolution of a rubric for performance assesment. *Education*, 3,416-423.
- McMillan, J. H. (2007). *Classroom Assessment: Principles and Practice for effective standarts-based instruction (4th edition)*, the USA: Allyn and Bacon.
- Nagel, C. (2012). *Teacher perceptions regarding portfolio-based components of teacher evaluations*. Illinois State University, Illinois.
- Nielsen, L. D. (2014). Teacher evaluation archiving teaching effectiveness. *National Association for Music Education Music Educators Journal*, 14, 63-69.
- Oakley, K. (1998). The performance assessment system: A portfolio assessment model for evaluating beginning teachers. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 323-341.
- Ok, A.; Erdoğan M. (2010). Prospective teachers' perceptions on different aspects of portfolio. *Asia Pasific Education Review*, 11, 301-310.
- Öncü H. (2009). Ölçme ve değerlendirmede yeni bir yaklaşım: portfolyo değerlendirme. *TSA*, 13 (1), 104-130.

- Özgür, A. Z. ve Kaya, S. (2011). The management aspect of the e-portfolio as an assessment tool: Sample of Anadolu University. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(3), 296-303.
- Pennington, R. E. (2010). *Measuring the effects of an instructional scaffolding intervention of reflective thinking in elementary preservice teacher developmental portfolios*. The University of Tennessee, Chattanooga.
- Perkins, P. G. and J. I. Gelfer (1993). Portfolio assesment of teachers. *The Clearing House*, 66 (4), 235-237.
- Peterson, K. (2002). The professional development of principals: innovaitons and oppourtunities. *Educational Administration Quartely*, 38 (2), 213-232.
- Polat, M. ve Köse, Y. (2013). Okullarda bir performans değerlendirme aracı olarak e-portfolyo kullanımına yönelik ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri, *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 59-82.
- Poumay, M. (2007). The teaching portfolio as a tool for professional development in higher education. *Assesment Design For Leaner Responsibility*, 41, 29-31.
- Reis, N. K. ve Villaume, S. K. (2002). The benefits, tensions, and visions of portfolios as a wide-scale assessment for teacher education. *Action in Teacher Education*, 23(4), 10-17.
- Rolheiser, C.; Bower B and L. Stevahn (2000). *The Portfolio Organizer Succeeding with Portfolios in Your Classroom*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Salend, J. S. (2001). Creating your own professional portfolio. *Intervention in school and clinic*, 36 (4), 195-201.
- Sandford, B. A.; Hsu Chia-Chien (2013). Alternative assesment and portfolios: review, reconsider and revitalize. *International Journal of Social Science Studies*, 1 (1), 215-222.
- Seitova, M. (2018). *The effect of the eposti on the self-evaluation of the student teachers of english at Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Seldin, P. (2004). *The Teaching Portfolio: A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions*. Anker Publishing.
- Sidhu, N. S. (2015). The teaching portfolio as a professional development tool for anaesthetists. *Anaesth Intensive Care*, 43 (3), 328-334.
- Slepcevic-Zach, P. ve Stock, M. (2018). ePortfolio as a tool for reflection and self-reflection. *Reflective Practice*, 19 (3), 291-307.
- Stefani, L., Mason, R. ve Pegler, C. (2007). *The educational potential of e-portfolios: Supporting personal development and reflective learning*. London: Routledge
- Stone, B. A. (1998). Problems, pitfalls and benefits of portfolios. *Teacher Education Quarterly*, 25 (1), 105-114.
- Stowell, L. P.; McDaniel J. E.; Rios F. A. and M. G. Kelly (1993). Casting wide tne net: portfolio assesment in teacher education *Middle School Journal*, 25 (2), 61-67.
- Sunstein, B. S.; Potts J. P. (1998). Literacy stories extended: of reflection and teachers' portfolios. *Teacher Education Quarterly*, 25 (1), 61-72.
- Taş, S.; Cengizhan L. (2013). Teacher portfolios are on stage for Professional development: a qualitative case study. *Social Sciences Research Journal*, 2, 1-14.
- Tezci, E.; Demirli C. (2004). Bir performans değerlendirme modeli: bireysel gelişim dosyası. *XIII Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 inönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya -KURULTAY*.
- Thistlethwaite L. L., Ferree A. M, Radcliffe R. A., Higginson B. C. And J. A. Miller (2000). Investing in portfolio assessment. *Literacy at a New Horizon*, 21 (1), 99-113.
- Tucker, P. D., Stronge, J. H. Gareis, C. R. ve C. S. Beers (2003). The efficacy of portfolios for teacher evaluation and professional development: Do they make a difference? *Educational Administration Quartely*, 39 (5), 572-602.
- Usta, S.; Çığır-Dikyol D. ve E. İnce. (2010). The alternative evaluation tools choosen by social and science teacher candidates. *Social and Behavioral Sciences*, 28 (4), 3457-3462.
- Vergiliel Tüz, M. (2003). Kariyer planlamasında yeni yaklaşımlar. *Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (4), 169-176.
- Yaşar, B. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin portfolyo değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri (Balıkesir ili örneği)*. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Yi, K. P.; Aung T. (2011). Effectiveness of portfolio in classroom assesment: language learning. *Yangon Institute of Education Research Journal*, 3 (1), 1-14.

- Youngs, P. (2007). How elementary principals'beliefs and actions influence new teachers'experiences. *Educational Administration Quarterly*, 43 (1), 101-137.
- Vani, L. (2000). *Portfolio: teacher assessment as transformative learning*. University of San Diego, San Diego.
- Williams, E. (2002). Assessing teacher competencies with the audiovisual portfolio. *Educational Leadership*, 3 (1), 246-247.
- Wray, S. (2007). Electronic portfolios in a teacher education program. *E-learning*, 4 (1), 40-51.
- Wolf, K.; Dietz M. (1998). Teaching portfolios: purposes and possibilities. *Teacher Education Quarterly*, 25 (1), 9-22.
- Wolf, K.; Lichtenstein G.; Bartlett E. and D. Hartman (1996). Professional development and teaching portfolios: the douglas county outstanding teacher program. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 10, 279-286.
- Xu, Y. Q (2011). *The research on the function of the teacher portfolio in promoting teacher's professional development*. East China Normal University, Shanghai.
- Zayani, M. (2001). The teacher portfolio: toward a alternative outcomes assessment. *Research and Teaching in Developmental Education*, 18 (1), 56-64.
- Zemal-Saul, C.; Haefner, L. A. and Avraamidou, L (2002). Web-based portfolios: a vehicle for examining prospective elementary teachers' developing understandings of teaching science. *Journal of Science Teacher Education*, 13 (4), 238-302.
- Zepeda, S. J. (2016). *Öğretim Denetimi Uygulama Araçları ve Kavramlar (Çev Ed..A. Balcı ve Ç. Apaydın)*. Ankara: Pegem Akademi.

