



International Journal of
Karamanoglu Mehmetbey
Educational Research

IJKER

Volume: 2 No:1 June 2020

Uluslararası Karamanoğlu
Mehmetbey
Eğitim Araştırmaları Dergisi



KARAMAN 2020

International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research

IJKER

Volume: 2 No: 1 June 2020

Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi [IJKER]

Haziran, 2020

Cilt 2, 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 (LANGUAGE EDITOR)

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

DİL EDİTÖRÜ (LAYOUT EDITORS)

Arş. Gör. Aziz TEKE

International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research [IJKER]

June, 2020

Volume 2, 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.

Dergimiz ikinci sayısından itibaren Scientific Indexing Services (SIS) ve The Directory of Research Journal Indexing (DRJI) veri tabanlarında dizinlenmektedir.

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. Hülya ERCAN
Doç. Dr. Mustafa ÇEVİK
Doç. Dr. Nihal YILDIZ
Doç. Dr. Özlem SADI
Doç. Dr. Zeynep TEMİZ
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 Gülşah METE
Dr. Öğr. Üyesi Halil İbrahim ÇOCUK
Dr. Öğr. Üyesi Kasım KARATAŞ
Dr. Öğr. Üyesi Murat İbrahim YAZAR
Dr. Öğr. Üyesi Nadide YILMAZ
Dr. Öğr. Üyesi Nedim ÖZDEMİR
Dr. Öğr. Üyesi Nurullah YAZICI
Dr. Öğr. Üyesi Ömür ÇOBAN
Dr. Öğr. Üyesi Özay SOSLU
Dr. Öğr. Üyesi Taşkın SOYSAL
Dr. Deniz Gökçe ERBİL
Dr. Yakup ÖZ

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:	
Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Oyun Tercihleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	
1. The Investigation of The Relationship Between Self-Regulation Skills and Games Choices of Preschool Children	1-7
Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	
2. The Principal' Sense of Efficacy Scale: A validity and reliability study	8-16
Ortaokullarda Aile Katılımına Yönelik Okul Müdürlerinin Görüşleri	
3. The Opinions of Principals About Parental Participation in Middle Schools	17-34
Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Öğrencilerin Yazılı Anlatım Düzeyleri	
4. The Level of The Written Expression of The Students with The Diagnosis of Special Learning Disability	35-47
Etkileşimli Tahtalarda Açık Kaynak Kod Tabanlı Pardus İşletim Sisteminin Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşleri	
5. The Opinions of The Teachers on The Usage of Open Source Code Based Pardus Operating System on Interactive Boards	48-61
Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Stratejik Plan, Vizyon, Misyon Kavramlarına Yönelik Bilişsel Yapıları ve Algıları	
6. Cognitive Structures and Perceptions of School Administrators and Teachers on the Strategic Plan, Vision, Mission Concepts	62-70
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Okuryazarlığına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi	
7. Investigation of the Pre-service Classroom Teachers' Opinions About Scientific Literacy	71-78
Velilerin Okul İklimi Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi	
8. Examining Parents' Perceptions of School Climate According to Various Variable	79-86
Türkiye'de Evde Eğitim Hizmetlerinin Ebeveyn Görüşlerine Göre İncelenmesi	
9. Examining Home Education Services in Turkey in Terms of the Parents' Perspectives	87-99

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 ikinci 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 ikinci sayı ile dergimizin amaç ve hedeflerine yönelik bir ilerleme kaydetmiş olmayı ümit ediyoruz. 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 second issue we have published, we have made progress 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.





Araştırma Makalesi

**Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile
Oyun Tercihleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

**The Investigation of The Relationship Between Self-Regulation Skills
and Games Choices of Preschool Children**

Research Article

Necla Tuzcuoğlu¹ Kadriye Azkeskin^{*2} Şennur Niran³ Selin Özkan⁴

Özet

Araştırmanın amacı okul öncesi eğitim alan çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun tercihleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları 2018-2019 eğitim-öğretim yılı, güz döneminde İstanbul ili Avrupa ve Anadolu yakasında yer alan anaokulları arasından seçilen yedi farklı okul öncesi eğitim kurumuna devam eden dört-beş yaş grubu 167 çocuk ve ebeveynlerinden oluşmaktadır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Öz-Düzenleme Ölçeği ve Oyun Tercihi Gözlem Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin Düzenleme Becerileri alt boyutunda öğrenme merkezlerinde seçilen oyun türü değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeğinin, Kontrol Becerileri alt boyutunda oyun tercihi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Ayrıca öz düzenleme becerileri puanlarıyla cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılığın kız çocukları lehine olduğu bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi eğitim, oyun tercihleri, öz düzenleme

Karamanoğlu Mehmetbey
Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi

Haziran, 2020
Cilt 2, Sayı 1
Sayfalar: 1-7
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 14.10.2019
Kabul : 22.06.2020

Abstract

The aim of the study is to examine the relationship between the self-regulation skills of children who receive preschool education and their game preferences. The research is designed in relational screening model. Participants of the study consisted of 167 children and their parents, who are attending seven different preschool education institutions selected from the kindergartens on the European and Anatolian side of Istanbul during the fall semester of the 2018-2019 academic year. In the research, Personal Information Form, Self-Regulation Scale and Game Preference Observation Form were used as data collection tools. As a result of the research, it was found that there was a significant difference in the Self-Regulation Skills Scale of Children's Self-Regulation Skills sub-dimension according to the type of game selected in the learning centers. Self-Regulation Skills Scale showed a significant difference in the Control Skills sub-dimension according to the game preference variable. In addition, it was found that self-regulation skills scores differed according to gender variable and this difference was in favor of girls.

Keywords: Preschool education, game preferences, self-regulation

Karamanoğlu Mehmetbey
International Journal of
Educational Research

June, 2020
Volume 2, No 1
Pages: 1-7
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Corresponding author

Article Info:

Received : 14.10.2019
Accepted : 22.06.2020

¹Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD, neclatuozcuoglu@yahoo.com

²Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD, ekadriye@marmara.edu.tr

³Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD, sennursob@marmara.edu.tr

⁴Uzman Psikolojik Danışman, selinsozkan@gmail.com

GİRİŞ

Erken çocukluk döneminde çocukların gelişim özelliklerinin bilinmesi gerekmektedir. İşlem öncesi dönem çocuklarının öğrenmesi duyu temellidir. Okul öncesi dönemde tüm duyuları ile dünyaya açık olan çocuğun aile ve okulu tarafından desteklenmesi gerekmektedir. Uyarıcı ortamın zamanında, yerinde ve yeterli miktarda sunulması çocuğun gelişimi açısından önemlidir (Özata, 2015).

Çocuğun eğitiminde ve kişiliğinin gelişiminde çocuk oyunları önemli bir yer tutmaktadır. Çocuklar birçok kişisel ve fiziksel becerileri farkında olarak ya da olmayarak oyun içerisinde kazanır. Oyun; insanın doğumundan itibaren başlayan ve yaşamı boyunca devam eden, bazen amaçlı bazen amaçsız şekilde gerçekleştirilebilen etkinliklerdir.

Yörükoğlu'na göre (2008), oyun çocuğun en temel öğrenme ortamıdır. Çocuk oynadıkça duyuları keskinleşir, yetenekleri serpilir, becerisi artar. Oyun duyduklarını, gördüklerini sınavıp denediği, öğrendiklerini pekiştirdiği bir deney odası gibidir.

Oyun oynamak çocuklar için yemek yemek uyumak gibi doğal bir gereksinimdir. Her gün öğrendiklerini oyun yoluyla özümserler, çocuğun tüm yaşamı oynamak, keşfetmek, dokunmak, hissetmek, tatmak ve koklamaktır (Barber, 2011).

Oyun sayesinde çocuk kendi özelliklerini ve kendisine ait dünyasını öğrenir. Bunun yanında oyun, çocuğun hayal gücünü keşfetmesini, kendi öz kimliğini kazanmasını ve bağımsız hareket etmesini sağlar (Çay, 2006).

Oyun, çocuğun gelişimine ve eğitimine önemli katkılar sağlamanın yanı sıra onun, ruhsal ve fiziksel açıdan gelişimini de desteklemektedir. Çocuk oyun sayesinde yaşadığı toplumun kurallarını öğrenir, çevresindeki insanlar ile yardımlaşma becerisi edinir. Ayrıca çocuk oyun içerisinde kendi haklarını korumayı ve arkadaşlarının da hakları olduğunu öğrenir. Farklılıklara duyarlılık kazanır (Sezer, Yılmaz ve Koçyiğit 2016).

Çocukların akranlarıyla olan iletişimlerini ve becerilerini, akranlarıyla olan sosyal uyumlarını ve sosyal çatışmalarını incelemek için oyun oldukça önemlidir. Akran ilişkilerinde; oyun sırasında ortaya çıkan olumlu, olumsuz davranışları gözlemlemek mümkündür. Oyun gözlemi; çocukların oyun türlerine veya oyun içeriğindeki davranışlara, bu davranışların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimiyle ilgili olan diğer davranışlarla olan ilişkilerine ve oyundaki sözel ifadeleri ortaya koymak için sistematik bir şekilde yapılan bir gözlem türüdür (Harput, 1976: akt. Aslan, 2017).

Oyun davranışlarının değerlendirilmesinde, gözlemlerin ve oyun içeriklerinin yorumlanması önemlidir. Gözlem sırasında oyun türlerinin ortaya çıkışı, birbirini izleyen oyun türleri ve davranışların içerikleri duygusal ve davranışsal sorunları ve bozuklukları olan çocukların belirlenmesinde yardımcı olması için kullanıldığı bilinmektedir (Hartup, 1976; Hetherington, Cox, ve Cox, 1979; Singer ve Singer, 1976; Sutton-Smith, 1980; Wainwright ve Fein, 1996; McDonough, Stahmer, Schreiber, ve Thompson, 1997; Oppenheim, vd., 1997: akt. Aslan, 2017).

Oyun, çocuğun kendini ifade etmesinin doğal bir yoludur. Çocuklar duygularını ve sorunlarını oynayarak ifade ederler, oyunda çocuğun yaşamsal deneyimlerinin yansımaları vardır. Gözlemlenebilir davranış, tüm geçmiş ve şimdiki deneyim, koşul ve ilişkilerin birikimi sonucunda ortaya çıkar (Axline, 2019).

Oyun; çocukların öz düzenleme becerilerini destekleyen unsurlardan biridir. Öz düzenlemenin gelişimi; kişilerin yaşam niteliğinin artırılması ve yaşamı boyunca sosyal ilişkilerinin düzenlenmesinde önemli bir yere sahiptir. Öz düzenleme, uyum gösterme, uygun olmayan davranışların engellenmesi, irade, istekleri erteleyebilme, duyguları kontrol etme ve düzenleme, benlik esnekliği, dikkat etme ve dikkati sürdürülebilir kapasitesi gibi kavramlarla açıklanmaktadır (Rothbart ve Bates, 1998: akt. Ertürk Kara, Gönen 2015, Vohs & Baumeister, 2011).

Öz-düzenleme, kişisel amaçlara ulaşmak için planlı ve döngüsel olarak uyarlanmış, kendi kendini yarattığı düşünceleri, duyguları ve eylemleri ifade eder. Zimmerman'a (2000, 2002) göre öz düzenleme zihinsel bir yetenek veya akademik bir performans becerisi değildir; bunun yerine, öğrencilerin zihinsel yeteneklerini akademik becerilere dönüştürdüğü kendi kendini yönlendirdiği bir süreçtir.

Yaşamın ilk beş yılında çocuklar duygularını kontrol etme, hazlarını ertelemeyi öğrenme ve diğer insanlarla ilişki kurma becerilerini geliştirmektedirler (Trawick-Smith, 2014).

Erken yaşlarda olumlu sosyal beceriler ve sağlıklı duygusal ilişkiler oluşturmak daha sonra oluşacak problemleri gidermeye çalışmaktan daha etkilidir.

Oyun sırasında çocuklar öz düzenleme becerileri ile ilgili sayısız deneyim yaşama imkânı elde ederler. Eğitim ortamında öz düzenleme çocuğun öğrenmesinde aktif olmasını, kendi öğrenmesini kendisinin oluşturmasını sağlamaktadır.

Bu açıdan, Bodrova & Leong'un (2013) ifade ettikleri gibi oyun, çocukların dışarıdan yönlendirilen emirlere uydukları diğer etkinliklerin tersine, çocukların kendi davranışlarına kendilerinin sınırlama koymalarına (self-restraint) olanak sağlar ve böylece bu süreç, öz düzenlemenin başladığı zaman olarak ifade edilebilir. Çocuk oyun içerisinde kendini tanıyıp, tepkilerini kontrol eder. Oyunda, yaşamın doğrudan gereksinimlerini aşan ve eyleme anlam katan bağımsız bir unsur rol oynar (Huizinga, 1995).

Bu araştırma ile erken çocukluk döneminde çocukların öz düzenleme becerileri ile öğrenme merkezlerinde seçtikleri oyun türleri arasındaki ilişkinin inceleneceği ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi dönemdeki okul öncesi eğitim alan çocukların öz düzenleme becerileri ile öğrenme merkezlerinde seçtikleri oyun türleri arasındaki ilişkinin inceleneceği ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılı, güz döneminde İstanbul ili Avrupa ve Anadolu yakasında yer alan anaokulları arasından kolay ulaşılabilirlik ilkesi ile seçilen yedi farklı okul öncesi eğitim kurumuna devam eden dört-beş yaş grubu 167 çocuk ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Belirlenen okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören çocukların araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden ebeveynleri ile çocukları katılımcıları oluşturmuştur. Araştırmaya katılanların %53.9'u (n=90) kız çocuk ve %46.1'i (n=77) erkek çocuk olmak üzere toplam 167 çocukla çalışılmıştır.

Tablo 1.

Örneklem Grubu Demografik Özellikleri

Demografik Bilgi	Özellikler	f	%
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	90	53.9
	Erkek	77	46.1
Çocuğun Yaşı	4 Yaş	82	53.9
	5 Yaş	85	46.1
Okula Devam Süresi	1 Yıl	57	34.1
	2 Yıl	76	45.5
	3 Yıl	34	20.4
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	89	53.3
	Bir Kardeş	64	38.3
	İki ve Daha Fazla Kardeş	14	8.4
Annenin Öğrenim Düzeyi	İlköğretim	3	1.8
	Lise	24	14.4
	Üniversite	119	71.3
	Lisansüstü	21	12.6
Babanın Öğrenim Düzeyi	İlköğretim	4	2.4
	Lise	31	18.6
	Üniversite	115	68.9
	Lisansüstü	17	10.2
Sosyo-Ekonomik Düzey	Orta Sosyo Ekonomik Düzey	131	78.4
	Üst Sosyo Ekonomik Düzey	36	21.6

Tablo 1 incelendiğinde çalışmanın örneklem grubunun %53.9'unu kız, %46.1'ini erkek çocuklar oluşturmaktadır. Bu çocukların %53.9'u 4 yaşında, %46.1'i ise 5 yaşındadır. Çocukların okul devam etme durumlarına bakıldığında %34.1'nin 1 yıl, %45.5'nin 2 yıl, %20.4'nün ise 3 yıldır eğitim aldığı görülmektedir. Çocukların %53.3'ünün tek çocuk olduğu, %38.3'ünün 1 kardeş olduğu, %8.4'ünün 2 ve daha fazla kardeş olduğu görülmektedir. Annelerin öğrenim düzeyleri incelendiğinde %1.8'inin ilköğretim mezunu, %14.4'ünün lise mezunu olduğu, %71.3'ünün üniversite mezunu olduğu ve %12.6'sının lisansüstü eğitim aldığı görülmektedir. Babaların öğrenim düzeyleri incelendiğinde ise %2.4'ünün ilköğretim mezunu, %18.6'sının lise mezunu olduğu, %68.9'unun üniversite mezunu olduğu ve %10.2'sinin lisansüstü eğitim aldığı görülmektedir. Ailelerin sosyo ekonomik düzeyleri incelendiğinde %78,4'nün orta sosyo ekonomik düzeyde, %21.6'sının ise üst sosyo ekonomik düzeyde olduğu saptanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, Kişisel Bilgi Formu, Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve Oyun Türleri Gözlem Formu olmak üzere üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar:

- Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu çocukların ve ailelerin demografik özelliklerini içermektedir. Form, çocukların cinsiyet, yaş, ailenin ekonomik durumu, kardeş sayısı, anne-babanın eğitim durumu ve okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi bilgilerinin elde edilmesi amacıyla hazırlanan 7 soru içermektedir.
- Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği: 48-72 aylık çocukların öz düzenleme beceri düzeylerini belirlemek için geliştirilen ölçek, örneklem grubunda yer alan çocukların öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler ile ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, ölçeğin düzenleme becerileri ve kontrol becerileri olarak adlandırılan iki alt boyuttan ve 33 maddeden oluştuğu kabul edilmiştir. Açıklanan toplam varyansın %55.71 olduğu ve ölçeğin madde faktör yüklerinin ise .58 ile .82 arasında değiştiği saptanmıştır. Ölçeğin, 0.96 iç tutarlılık (Cronbach's Alpha) ve 0.99 test tekrar test güvenilirlik değerlerine sahip olduğu bulunmuştur. Ölçüt geçerliliğini test etmek için kullanılan OÖDÖ rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen 31 çocuğa araştırmacı tarafından birebir uygulanmıştır. İki ölçeğin toplam puanları arasında. 69 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar, "Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (ÖDBÖ)" olarak adlandırılan ölçeğin, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir (Bayındır ve Ural, 2016).
- Oyun Türleri Gözlem Formu: Araştırmacılar tarafından oluşturulan form kullanılmıştır. Beş oyun türü üzerinden oyun gözlemi yapılarak her bir çocuk için öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Oyun türleri şunlardır

1-Fiziksel aktivite gerektiren oyunlar

- 2-Hareketsiz sakin oyunlar
- 3-Grup oyunları
- 4- Bireysel Oyunlar
- 5- Rol oynama ve fantezi oyunları

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, 2018–2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır. Mevcut çalışma süresince etik ilke gözetimi doğrultusunda, İstanbul'da Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olan okullarda uygulama için izin alınmıştır. Kolay ulaşılabilirlik ilkesi ile seçilen yedi farklı okul öncesi eğitim kurumuna devam eden dört-beş yaş grubu çocukların ebeveynlerine araştırma hakkında bilgilendirme yapılmış ve çalışmaya katılmayı kabul eden ebeveynlerin çocukları çalışma grubuna dahil edilmiştir. Çocukların öz düzenleme beceri düzeylerini belirlemek için kullanılan Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ile Oyun Türleri Gözlem Formu, çalışma grubunda yer alan çocukların öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Kişisel bilgi formu ise çocukların ebeveynleri tarafından değerlendirilmiştir. Veri toplama araçlarında çocuğa ait herhangi bir kimlik bilgisi sorusu yer almamaktadır.

Verilerin analizinde uygun istatistiksel paket programı kullanılmıştır (SPSS 21). Verilerin değerlendirilmesinde yüzde, frekans, ortalama, ki-kare, nonparametrik testlerden Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis-H anlamlılık testlerinden yararlanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmada elde edilen verilere ilişkin bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

Tablo 2.

Okul öncesi dönemde çocukların öz düzenleme becerilerinin öğrenme merkezlerinde seçtikleri oyun türü değişkenine ilişkin Mann Whitney U Testi

Alt boyut	Oyun Türü	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	z	p
Düzenleme Becerileri	Grup	123	88,78	10919,50	2118,500	-2,136	,033*
	Bireysel	44	70,65	3108,50			
Kontrol Becerileri	Grup	123	87,67	10783,50	2254,500	-1,642	,101
	Bireysel	44	73,74	3244,50			
Toplam Puan	Grup	123	88,64	10902,50	2135,500	-2,073	,038*
	Bireysel	44	71,03	3125,50			

* $p < .05$

Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerilerinin öğrenme merkezinde seçtikleri bireysel ya da grup oyunlarına göre incelendiği Tablo 2'de Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğinin Düzenleme Becerileri ($U=2118,500$; $z=-2,136$) alt boyut sıra ortalamaları ile ölçeğin toplam puan ($U=2135,500$; $z=-2,073$) sıra ortalamalarının seçtikleri oyun türlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır ($p < .05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde ölçeğin Düzenleme Becerileri alt boyutu ile ölçek toplam puanları için grup oyunlarını tercih eden çocukların bireysel oyunları tercih eden çocuklardan sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3.

Okul öncesi dönemde çocukların öz düzenleme becerilerinin öğrenme merkezlerindeki oyun tercihi değişkenine ilişkin Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Alt boyut	Gruplar	n	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	Sd	p
Düzenleme Becerileri	Fiziksel aktivite	54	77,05	2,230	3	,526
	Hareketsiz oyun	53	88,49			
	Hayali oyunlar	38	89,71			
	Cinsiyet rol oyunu	22	80,39			
Kontrol Becerileri	Fiziksel aktivite	54	74,83	8,541	3	,036*
	Hareketsiz oyun	53	96,76			
	Hayali oyunlar	38	88,71			
	Cinsiyet rol oyunu	22	67,61			
Toplam Puan	Fiziksel aktivite	54	75,73	4,777	3	,189
	Hareketsiz oyun	53	91,45			
	Hayali oyunlar	38	91,43			
	Cinsiyet rol oyunu	22	73,50			

* $p < .05$

Tablo 3'de çalışma grubundaki çocukların öz düzenleme becerilerinin alt boyut ve toplam puan sıra ortalamalarının öğrenme merkezlerindeki oyun tercihi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları incelendiğinde ölçeğin Düzenleme Becerileri alt boyutu ve ölçeğin toplam puanlarının oyun tercihi değişkeninin sıra ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($p > .05$). Ancak ölçeğin Kontrol Becerileri ($x^2=8,541$; $sd=3$; $p < .05$) alt boyutunun oyun tercihi değişkeninin sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı

olduğu saptanmıştır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Buna göre fiziksel aktivite gerektiren oyunlar ile hareketsiz oyunları tercih eden çocuklar arasında ($U=1077,500$; $z=-2,205$; $p=.02$) hareketsiz oyunları tercih eden çocukların lehine; hareketsiz oyunları tercih eden çocuklar ile cinsiyet rolleri içeren oyunları tercih eden çocuklar arasında ($U=365,500$; $z=-2,534$; $p=.011$) hareketsiz oyunları tercih eden çocukların lehine olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.

Okul öncesi dönemde çocukların öz düzenleme becerilerinin cinsiyet değişkenine ilişkin Mann Whitney U Testi

Alt boyut	Oyun Türü	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	z	p
Düzenleme Becerileri	Kız	90	92,34	8310,50	2714,500	-2,411	,016*
	Erkek	77	74,25	5717,50			
Kontrol Becerileri	Kız	90	99,46	8951,50	2073,500	-4,472	,000*
	Erkek	77	65,93	5076,50			
Toplam Puan	Kız	90	95,86	8627,50	2397,500	-3,428	,001*
	Erkek	77	70,14	5400,50			

* $p<.05$

Tablo 4 incelendiğinde okul öncesi dönemdeki çocukların Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin Düzenleme Becerileri ($U=2714,500$; $z=-2,411$) ve Kontrol Becerileri ($U=2073,500$; $z=-4,472$) alt boyut sıra ortalamaları ile ölçeğin toplam puan ($U=2397,500$; $z=-3,428$) sıra ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır ($p<.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde ölçeğin alt boyutları ile toplam puanı için kız çocukların erkek çocuklardan sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 5.Okul öncesi dönemdeki çocukların cinsiyetlerine göre öğrenme merkezlerinde seçtikleri oyun türüne ilişkin frekans, yüzde dağılımı ve χ^2 testi sonuçları

Cinsiyet	Oyun Türü			
	Grup Oyunları		Bireysel Oyunlar	
	n	%	n	%
Kız	68	75,6	22	24,4
Erkek	55	71,4	22	28,6
Toplam	123	73,7	44	26,3
	$\chi^2=,364$		$p=,546$	
	$sd=1$			

Tablo 5 incelendiğinde kız çocukların %75,6'sı grup oyunlarını, %24,4'ü bireysel oyunları tercih etmişlerdir. Erkek çocukların ise %71,4'ü grup oyunlarını, %28,6'sı bireysel oyunları tercih etmişlerdir. Yapılan ki-kare testi sonuçlarına göre araştırmaya katılan çocukların öğrenme merkezlerinde seçtikleri oyun türünün cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır ($\chi^2(sd=1, n=167) =,364, p>.05$).

Tablo 6.Okul öncesi dönemdeki çocukların cinsiyetlerine göre öğrenme merkezlerindeki oyun tercihi değişkenine ilişkin frekans, yüzde dağılımı ve χ^2 testi sonuçları

Cinsiyet	Oyun Tercihleri							
	Fiziksel aktivite		Hareketsiz oyun		Hayali oyunlar		Cinsiyet rol oyunu	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Kız	20	22,2	34	37,8	24	26,7	12	13,3
Erkek	34	44,2	19	24,7	14	18,2	10	13,0
Toplam	54	32,3	53	31,7	38	22,8	22	13,2
	$\chi^2=9,735$		$p=,021^*$				$sd=3$	

* $p<.05$

Tablo 6'ya göre kız çocukların %22,2'si fiziksel aktivite gerektiren oyunları, %37,8'i hareketsiz oyunları, %26,7'si hayali oyunları ve %13,3'ü cinsiyet rolleri içeren oyunları tercih etmişlerdir. Erkek çocukların ise %44,2'si fiziksel aktivite gerektiren oyunları, %24,7'si hareketsiz oyunları, %18,2'si hayali oyunları ve %13'ü cinsiyet rolleri içeren oyunları tercih etmişlerdir. Yapılan ki-kare testi sonuçlarına göre araştırmaya katılan çocukların öğrenme merkezlerindeki oyun tercihlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır ($\chi^2(sd=3, n=167) = 9,735, p<.05$).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde okul öncesi eğitim alan çocukların öz düzenleme becerileri ile çocukların oyun türleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmanın bulguları özetlenmiş ve tartışılmıştır.

Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerilerinin öğrenme merkezinde seçtikleri bireysel ya da grup oyunlarına göre incelendiğinde Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğinin Düzenleme Becerileri alt boyut sıra ortalamaları ile ölçeğin toplam puan sıra ortalamalarının seçtikleri oyun türlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Sıra ortalamaları incelendiğinde ölçeğin Düzenleme Becerileri alt boyutu ile ölçek toplam puanları için grup oyunlarını tercih eden çocukların bireysel oyunları

tercih eden çocuklardan sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu da bize öz düzenleme becerileri yüksek olan çocukların bireysel oyunlardan ziyade grup oyunlarını tercih ettiklerini göstermektedir.

Alan yazın incelendiğinde bu durum bize öz düzenleme becerileri yüksek olan çocukların akran ilişkileri, sosyal beceriler ve sosyal yetkinlikler konusunda iyi olduklarını göstermektedir. Kaya ve Akgün'ün (2016), belirttiği üzere yapılan araştırmalarda çocukların mizaç özellikleri ile davranış sorunları, akran kabulü, arkadaş seçimi ve sosyal yeterlilik, okul başarısı, öz-düzenleme ve öz-yeterlilik kapasitesi, okulu sevme gibi değişkenler ile öğrenci-öğretmen etkileşimi arasında ilişki olduğu bulunmuştur.

Çocukların öz düzenleme becerilerinin alt boyut ve toplam puan sıra ortalamalarının öğrenme merkezlerindeki oyun tercihi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Öz düzenleme becerileri ölçeğinin Düzenleme Becerileri alt boyutu ve ölçeğin toplam puanlarının oyun tercihi değişkeninin sıra ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Ancak ölçeğin Kontrol Becerileri alt boyutunun oyun tercihi değişkeninin sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Buna göre fiziksel aktivite gerektiren oyunlar ile hareketsiz oyunları tercih eden çocuklar arasında hareketsiz oyunları tercih eden çocukların lehine; hareketsiz oyunları tercih eden çocuklar ile cinsiyet rolleri içeren oyunları tercih eden çocuklar arasında hareketsiz oyunları tercih eden çocukların lehine olduğu belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde Ayan ve Memiş'e (2012) göre oyun çocuğu bedensel gelişimini çeşitli açılardan etkiler. Açık havada oynanan oyunlar çocuğun güneşten ve temiz havadan yararlanmasını sağlar ve bedensel gelişimini hızlandırır. Taşınabilir oyuncaklarla öğretmen destekli sınıf dışı ortamının oluşturulması ile okul ile okul öncesi çocuklarının fiziksel aktivite düzeyleri artabilir olduğu bilinmektedir. Oysaki özellikle son dönemde çocukların değişen çevre koşulları ve uyaranlar ile ilgili olarak daha çok kapalı alanlarda zaman geçirdikleri ve çocukların açık hava ve açık alanlarda oyun oynama fırsatı bulamadıkları gerçeğini göstermektedir.

Okul öncesi dönemdeki çocukların Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğinin Düzenleme Becerileri ve Kontrol Becerileri alt boyut sıra ortalamaları ile ölçeğin toplam puan sıra ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Sıra ortalamaları incelendiğinde ölçeğin alt boyutları ile toplam puanı için kız çocukların erkek çocuklardan sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde öz düzenlemeyi cinsiyete göre inceleyen araştırmaların sonuçlarının farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Aksoy ve Tozduman-Yaralı (2017)'nin ifade ettiği üzere öz düzenleme becerisinin ülkemizde yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu vb. değişkenlerle ilişkisini inceleyen araştırmalar olduğu ancak bu araştırmaların sınırlı sayıda olduğu belirtilmiştir. Aksoy ve Tozduman-Yaralı'nın yapmış oldukları benzer bir araştırma sonucunda, kızların öz düzenleme becerileri ile dikkat/dürtü alt boyutuna ilişkin performansları erkeklere göre daha yüksek bulunurken, olumlu duygu ve oyun becerilerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

Kockansha, Murray ve Coy, (1997) ile Raffaelli ve diğerleri (2005) kız çocukların öz düzenleme becerilerinin erkek çocuklardan daha gelişmiş olduğunu yapmış oldukları boylamsal çalışmalarda saptamışlardır.

Araştırma sonuçlarından bir diğeri de öğrenme merkezlerinde kız ve erkek çocukların grup oyunlarını tercih ettikleridir.

Yapılan bu araştırmada kız çocukların fiziksel aktivite gerektiren oyunlar yerine, hareketsiz oyunları ve hayali oyunları tercih ettikleri, erkek çocukların büyük bir çoğunluğunun ise fiziksel aktivite gerektiren oyunları, tercih ettikleri görülmüştür. Bu sonuç alan yazınla paralellik göstermektedir. Aksoy ve Tozduman-Yaralı (2017)'nin belirttikleri üzere erken yaştan itibaren erkekler kızlardan daha hareketli ve atak olma, engellendiklerinde daha huzursuz olma ve dürtüsel hareket etme eğilimindedirler. Dikkat ve dil gelişimi konusunda avantajlı çocuklar, hazzı ertelemeye daha başarılı olmaya eğilimlidirler. Bu durum, araştırma sonucunda kızların erkeklerden öz düzenleme ve dikkat boyutunda daha yüksek puan almalarına gerekçe olarak gösterilebilir.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Sınıf ortamında yapılacak düzenlemeler ile tüm çocukların farklı oyun türlerini denemeleri için fırsatlar oluşturulabilir. Eğitimciler, öğrenme merkezlerinde kız ve erkek çocuklarının birlikte oyunlar kurma konusunda daha etkin rol alabilir.
- Araştırmacılar, çocukların öz düzenleme becerisi ile oyun ve oyun tercihleri/oyuncak tercihlerini farklı değişkenlerle (sosyal problem çözme, akran ilişkileri, anne-baba tutumları, sosyal beceri, sosyal yetkinlik vb.) ilişkisini inceledikleri yeni çalışmaları gerçekleştirebilirler.
- Araştırmanın evren ve örnekleme genişletilerek yeni çalışmalar yapılabilir. Çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun davranışları arasında ilişkiyi inceleyen nitel çalışmalar yapılabilir. Farklı yaş grubundaki çocukların oyuncak ve materyal tercihlerinde öz düzenleme düzeylerinde farklılık olup olmadığı araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Aksoy, A. B. ve Tozduman-Yaralı, K. (2017). Çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2),442-455

- Aslan, Ö. M. (2017). 36-71 aylık çocuklar için oyun davranış ölçeğinin geliştirilmesi. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Kastamonu Eğitim Dergisi, 25(3), 897-910.
- Ayan, S. ve Memiş-Uğur A. (2012). Erken çocukluk döneminde oyun. Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi, 14(2), 143-149
- Axline, V. M. (2019). Oyun Terapisi. Ankara: Panama Yayıncılık.
- Barber, V. (2011). Oyunlarla Çocukların Duygusal Dünyasını Geliştirmek (E. Aksay, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Bayındır, D. ve Ural, O. (2016). Öz düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi. Uluslararası Online Eğitim Bilimleri Dergisi, 8(4), 119-132
- Bodrova, E. Germerott, C., & Leong, D. J. (2013). Play and self-regulation: Lessons from Vygotsky. *American Journal of Play*, 6(1), 111-123.
- Cömert-Özata, S. (2015). Okul Öncesinde Oyun Temelli Duyu Eğitimi. Ankara: Nobel Yayınları.
- Çay, D.R.(2006) Çocuk Oyun Alanlarının İç Mekan ve Yakın Çevrede Oluşumu, (Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Anasanat Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Denham, S., Warren-Khot, H., Bassett, H., Wyatt, T., ve Perna, A. (2012). Factor structure of self- regulation in preschoolers: Testing models of a field-based assessment for predicting early school readiness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 111(3), 386-404. doi: 10.1016/j.jecp.2011.10.002
- Ertürk-Kara, H. G. ve Gönen, M. (2015). Eğitimde kuram ve uygulama. Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1224-1239.
- Huizinga, J. (1995). *Oyunun toplumsal işlevi üzerine bir deneme* (1.Basım). (Çev: Mehmet Ali Kılıçbay). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kaya, Ö. ve Akgün, E. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1311-1324
- Kochanska, G., Coy, K. C. ve Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child development*, 72(4), 1091-1111.
- McClelland, M., & Cameron, C. (2011). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, 6(2), 136-142. doi: 10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x
- Rothbart, M. K., ve Bates, J. E. (1998). Temperament. W. Damon ve N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (s. 105-176) içinde. Hoboken: John Wiley & Sons Inc.
- Sezer, T., Yılmaz, E. ve Koçyiğit, E. (2016). 5-6 yaş grubu çocukların oyun becerileri ile aile-çocuk iletişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 185-204. doi: 10.11616/AbantSbe.
- Trawick-Smith, J. (2014). Erken çocukluk döneminde gelişim (F. Şahin, M. Buldu, A. Ş. Öz, V. Şahin, M. Saçkes, Ö. Özgün ...R. Olgan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2011). *Handbook of self regulation*. New York: Guilford Press.
- Whitebread, D. (1999). Interactions between children's metacognitive processes, working memory, choice of strategies and performance during problem-solving. *European Journal of Psychology of Education*, 14(4), 489-507.
- Yörükoğlu, A. (2008). Çocuk ruh sağlığı. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. M. Boekarts, P. R. Pintrich ve M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation* (s. 13-39) içinde. San Diego, CA: Academic Press. doi:10.1016/B978-012109890-2/50031-7
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. doi: 10.1207/s15430421tip4102_2



Araştırma Makalesi

Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

The Principal' Sense of Efficacy Scale: A Validity and Reliability Study

Research Article

Ali Baltacı*¹

Karamanoğlu Mehmetbey
Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi

Haziran, 2020
Cilt 2, Sayı 1
Sayfalar: 8-16
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 13.01.2020
Kabul : 03.06.2020

Özet

İnsanın kendi potansiyelini fark etme düzeyi olarak ifade edilen öz yeterlik, muhtemel durumlarla başa çıkmak için gereken eylem yollarını ne kadar iyi yürütebileceğine dair kişisel bir karardır. Bu araştırma yöneticilerin öz yeterlik algılarını tespit edebilmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatında çalışmakta olan 861 üst düzey yönetici oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında örneklemden toplanan veriler üzerinde faktör analizleri ve geçerlik ile güvenirlilik çalışmaları yapılmıştır. Çalışma sonucunda ölçeğin beş boyuttan (sosyal, psikolojik, etik, ekonomik ve yönetsel) oluştuğu belirlenmiştir. Öz yeterlik kavramını açıklamaya yönelik önerilen beş faktörlü modelin, kuramsal olarak var olan gerçeklikle mükemmel bir şekilde uyum sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeğin geçerlik ve güvenirlilik katsayıları da yeterli düzeydedir. Geliştirilen ölçek, literatürdeki önemli bir boşluğun kapatılmasına katkı sunacaktır. Ek olarak ölçek ile yöneticilerin öz yeterliklerini belirlemeye yönelik çalışmaların artması hedeflenmektedir. Bunun yanında ölçeğin kullanılması ile örgütte var olan yönetim çalışmalarına ilişkin önemli veri elde edilebilecektir.

Anahtar kelimeler: Yönetici, Öz yeterlik, Ölçek, Öz yeterlik Ölçeği, Sosyal Bilişsel Kuram

Abstract

Self-efficacy, expressed as the level of awareness of one's own potential, is a personal decision on how well it can carry out the action necessary to deal with possible situations. This research was carried out with the aim of developing a valid and reliable measurement tool to determine the self-efficacy perceptions of the principals. The study group of the research consists of 861 senior managers working in the Central Organization of the Ministry of Education. Within the scope of the study, factor analysis, validity, and reliability, studies were performed on the data collected from the sample. As a result of the study, it was determined that the scale consists of five dimensions (social, psychological, ethical, economic, and managerial). It was determined that the proposed five-factor model explains the concept of self-efficacy fits perfectly with the theoretically existing reality. In addition, the validity and reliability coefficients of the scale are sufficient. The developed scale will contribute to closing an important gap in the literature. Plus, it is aimed to increase the efforts to determine the self-efficacy of the principals with the scale. Besides, by using the scale, important data regarding the management studies existing in the organization can be obtained.

Keywords: Principal, Self-Efficacy, Scale, Self-Efficacy Scale, Social Cognitive Theory

International Journal of
Karamanoğlu Mehmetbey
Educational Research

June, 2020
Volume 2 No 1
Pages: 8-16
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Corresponding author

Article Info:

Received : 13.01.2020
Accepted : 03.06.2020

¹ Mersin University, Faculty of Islamic Sciences, e-mail: alibaltaci@mersin.edu.tr

GİRİŞ

Hızla gelişen bilim ve teknoloji, toplumsal yapıyı ve iş yaşamını dönüşüme uğratmış; gerek örgüt yapılanması gerekse çalışanların nitelikleri farklılaşmıştır. Örgüt içi süreçlerde teknolojik imkânlardan daha fazla yararlanılması ve yönetim süreçlerinin rekabetçi piyasa koşullarına uyumlaştırılması amacıyla çalışanların yeterliklerine yönelik iş gören geliştirme programları işlerlik kazandırılmaya başlanmıştır. Ancak kamu ya da özel sektörde yer aldığına bakılmaksızın hemen tüm örgütlerin küresel rekabeti sürdürmesi, marka imajını koruması ve üretim süreçlerinde verimliliği yakalamasında yaşanan aksaklık ve başarısızlıkların temel nedeni, yönetici ve çalışanların düşük niteliği veya kendi potansiyellerini yakalamada yaşanan zorluk çekmeleri olarak algılanmaktadır. Literatürde iş görenlere yapılan geliştirme çalışmalarına karşın mesleğe yönelik bağlılıklarının, iş yeterliklerinin ve işe olan inanç seviyelerinin düşük düzeyde olduğunu belirleyen çalışmaların olması, dikkatlerin çalışanlar üzerinde yoğunlaşmasını sağlamıştır. Yaptığı işten zevk alan, işini ve çalıştığı örgütü seven ve işinden doyum sağlayan bir çalışan, mesleğine ilişkin olumlu tutum ve davranış sergileyecektir. İnsan yoğun örgütlerde çalışan iş görenlerin mesleği algılayış biçimi, çoğunlukla kendi yetenek ve potansiyellerini tanıma veya kısaca öz yeterlik kavramı aracılığıyla belirlenmektedir.

Örgütlerin başarısı, iş görenleri belirli amaçlar doğrultusunda yönlendirme ve üretim akışını devam ettirerek karı azami seviyeye çıkarma başarısını gösterme durumuna göre belirlenir. Bu noktada anahtar konumda yer alan yöneticilerin yeterlikleri sorgulanır olmuş; küresel piyasanın farklı rekabet alanlarında örgütü başarıyla temsil edebilecek, amaçlara ulaşmada rasyonel kararları verebilecek yönetici ihtiyacı belirlemiştir. Örgütün sağlıklı bir şekilde yaşamını sürdürmesi için görev ve sorumluluklarının bilincinde olan yetkin, etkili ve zor zamanlarda çalışanlara güven aşılayan yönetici figürünün ön koşulu, kendi potansiyelinin farkında olup beceri ve yeterliklerini geliştirme gayretinde olmaktır. Yöneticinin başarılı olması özünde mesleki deneyim ile bağlantılı olsa da kendine yönelik farkındalığı gelişmiş, kendine inanan, güvenen ve saygı duyan bireyin olağanüstü koşullar haricinde başarılı olmaması için bir gerekçe bulunmamaktadır. Kişinin kendine yönelik farkındalığı, kendi sınırlarını veya neler yapabileceğini bilmesi, öz yeterlik kavramının temelini oluşturmaktadır. İnsancıl yönetim anlayışının yaygınlık kazanmasıyla son dönemlerde insanın iç süreçlerini anlama çabası önem kazanmış, iş görenlerin tutum ve davranışlarının altında yatan unsurları belirleme çabaları artmıştır. Örgütün hedeflerine ulaşması ve yaşamını sürdürmesi için hayati bir konumda olan yöneticilerin öz yeterliklerinin belirlenmesi önemlidir. Bu çalışma yöneticilerin öz yeterlik düzeylerini tutarlı olarak belirleyebilmek için literatürde eksikliği hissedilen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amacıyla yürütülmüştür.

Kavramsal Çerçeve

Bireyin belli bir tutum veya davranışı kasıtlı olarak gerçekleştirme hazır olma hali olan yeterlik (Kalleberg, 1977), belli bir plan veya önceden belirlenmiş bir kurgu olmaksızın bireyin içinden gelen tutum, ilgi, davranış ve eylemleri tekrarlama ihtimalinin yüksek olması olarak tanımlanır (Ajzen, 2002). Bireyin gerek iş yaşamında gerekse gündelik hayatta deneyimlediği bilgi ve becerilerin sonucu oluşan kanıtlanabilir özellikleri yeterlik olarak ifade etmek mümkündür. Bu noktada öz yeterlik, yeterlik kavramından farklı olarak içsel bir farkındalığı veya kendine yönelik bilinci de içeren bir kavramdır. Öz yeterlik, kişinin kendi potansiyelinin farkında olması (Bandura, 1977), kendini gerçekleştirme sürecinde kullandığı bilgi ve beceriler ile tutum ve davranışları yönlendiren itici gücün farkında olması (Ajzen, 2002), deneyimlerinin bilincinde olma hali veya kendine yönelik yeterlik algısı olarak tanımlanabilir (Baltacı, 2017a; 2017b). Gelecek yönelimli bir anlam çerçevesi olan öz yeterlik, bireyin hayatının ileri aşamalarında yapmayı planladığı işleri gerçekleştirmesinde kendisine yardım edecek yetenekleri olduğuna inanması (Rich, 2015) veya kendi potansiyeline erişmek için gösterdiği gayret (Gysbers, 2001) olarak ifade edilebilir. Literatürde yer alan farklı bir tanımda öz yeterlik, bireyin yapmayı düşündüğü işleri kendi gücü ve deneyimiyle yapabileceğine olan inanç (Zimmerman, 2000) veya kendi yetenek, deneyim ve bilincine karşı geliştirilen derin zihinsel etkinlik (Ajzen, 2002) olarak da ifade edilebilir.

Bireyin içsel dünyası, güdülenme düzeyi ve manevi yönelimi gibi psikolojik süreçleri de içeren öz yeterlik algısı, temelde insanın işe yönelik sahip olduğu duygu, düşünce ve tutumlardan etkilenmektedir. Yaşama yön veren hedeflere adanmışlık düzeyi veya bu hedeflere erişmek için gösterilen gayreti de kapsayan öz yeterlik, reddedilme ve engellenme karşısında gösterilen tepkileri de içerir (Maddux ve Kleiman, 2018). Gündelik hayatta karşılaşılan sorunların daha etkili bir şekilde çözülmesinde öz yeterlik algısının belirleyici olduğu bilinmektedir (Champoux, 2016). Başarılarından ders çıkararak karşılaştığı sorunları önemseyen ve zorluklar karşısında yılmayan, kendine güvenen, öz saygı ve öz yeterlik sahibi birey, kendini objektif olarak eleştirip eksiklerini görmekte ve diğerlerinin kendisini geliştirmek amacıyla eleştirmelerinden haz duymaktadır (Scott ve Davis, 2015; Pajares ve Schunk, 2001). Örgütün hem bir çalışanı hem de idare edici unsuru olan yönetici için öz yeterlik algısı, örgütü hedeflerine uygun biçimde yönlendirecek kararlılık ve özellikle kriz durumlarında kullanacağı becerilerin farkında olmayı gerektirir. Ayrıca yöneticinin sahip olduğu bilgi, beceri, tutum ve davranışların toplamı olan deneyim ile liderlik yapabilme gücüne ilişkin bilinçlilik hali, öz yeterlik algısının temel yapı taşlarıdır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Yöneticinin sahip olduğu öz yeterlik, çalışanların daha iyi performans göstermesi için onlara liderlik yapma, kriz durumlarında örgütü rasyonel şekilde yönlendirme ve örgütün yaşamını devam ettirme kararlılığına sahip olma gibi yönetsel durumları da içerir (Rich, 2015). Yöneticinin işinde ne derece yetkin ve deneyimli olduğunu örgütün tüm paydaşlarına eşit şekilde gösterdiğinin bilincinde olma (Gysbers, 2001) olarak da ifade edilen öz yeterlik algısı, örgütü yönettiğinin farkında olup bu durumu diğer çalışan ve paydaşlara hissettirme halini de kapsar (Zimmerman, 2000).

Literatürde öz yeterlik çok boyutlu bir kavram olarak incelenmektedir. Örneğin Bandura, bireysel ve örgütsel öz yeterlik kavramından oluşan iki boyutlu kavramı açıklamaya çalışmıştır. Yöneticinin kendine olan inancı, potansiyelini fark etmesi ve işin gerektirdiği yetkinliğe sahip olduğunu bilmesi gibi hususlar *bireysel*; örgütte var olan sorunları çözme, çalışanları koordine veya

motive etme gibi hususlar ise *örgütsel öz yeterlik* olarak değerlendirilmiştir (Bandura, 1993; 1997; 2009). Sonraki çalışmalarda öz yeterlik algısına etik, akademik, sosyal, politik, ekonomik, maneviyat ve bilinçli farkındalık gibi boyutlar eklenmiş ve kavram giderek genişleyen bir anlam çerçevesine erişmiştir. Günümüzde özellikle kriz yönetimi, liderlik, motivasyon ve karar verme stilleri gibi farklı çalışma alanlarında öz yeterlik algısının kullanıldığı görülmektedir.

Günümüzde yöneticilerin geçmişte yaşadıkları başarı ve başarısızlıklardan çıkarılan dersler, deneyim ve diğer yöneticileri taklit etme veya yalnızca el yordamı ve gündelik çözümlerle örgütü yönetmeye çalıştıkları söylenebilir. Küresel dünyanın sert, hata kabul etmeyen ve rekabetçi iş ortamı, geçmiş başarılar veya klasik yönetim anlayışıyla örgütü yönetmeye çalışmaktan daha fazlasını gerektirir (Champoux, 2016). Genel anlamda yöneticiler risk almayı sevmez ve başaracağına inandığı işleri üstlenme, yapmakta zorlanacağı işlerin sorumluluğunu almama eğiliminde olurlar (Ajzen, 2002). Bunun yanında günümüz yöneticilerinin genel bir yanılgısı da başarıları örgüte, çalışanlara veya takım çalışmasının gücüne atfetmek yerine, kendi başarılarını başarısına görmeleri; başarısızlık durumunu kendi üstlerine almaktan çekinmeleridir (Scott ve Davis, 2015). Yönetici için öz yeterlik, geçmişte yaşadığı başarı ve başarısızlıklardan ders çıkarabilme becerisine sahip olmayı gerektirdiği kadar, örgütü amaçlarına götüreceği bilgi, davranış ve deneyimin farkında olmayı gerektirir. Bu açıdan örgütün rekabetçi ve risklerle dolu bir ortamda hayatta kalması ve başarılı olması için yenilik ve dönüşüme olan inanmışlık önemlidir. Ayrıca yönetici kriz zamanlarında dirayet gösterebilme ve çatışma durumlarını yönetebilme gibi becerilerinin de farkında olmalıdır.

Bir yönetici için öz yeterlik, yoğun sosyal ilişki gücü ve sosyal etkileşim becerisini gerektirir. Bunun yanında örgütün ilişki kurduğu siyasi alan ve çalışanlarla ilişkiler ile üretime dönük yeni politika ve stratejileri işletme yeterlikleri yöneticiliğin gereklerindedir. Örgüt, piyasa koşullarında varlığını sürdürdüğünden, piyasanın dışında olma veya diğer örgütlerden ayrı bir iktisadi yönelim kendi içinde çeşitli riskleri beraberinde getirir; bu noktada yöneticinin ekonomik alana ilişkin çeşitli beceriler geliştirmesi, ekonomideki değişimleri takip etmesi ve değişen piyasa koşullarına rasyonel tepki verme becerilerine sahip olduğunu bilmesi önemlidir. Günümüzde örgütler etik değerler üzerine kuruludur; örgütün tedarik sürecinden üretim sürecinin sonuna kadar tüm paydaşlara sergileyeceği etik ve adil yönetim anlayışı, yöneticinin sahip olması gereken becerilerdendir. Yöneticilerin etik sorumluluk bilinçleri yalnızca üretilen mal ve hizmetin kalitesini belirlemez; aynı zamanda çalışanlarla arasında olumlu ilişkiler geliştirilmesini ve çalışma alanında sağlıklı bir örgüt iklimi oluşturulmasını da sağlar.

Bir yöneticinin öz yeterliliği çoğunlukla içsel süreçlerin farkındalığıyla ilgilidir. Başarı isteği, özgüven, öz saygı ve psikolojik dayanıklılık gibi içsel yönelimler öz yeterlik algısının sınırlarını belirler. Örgütü hedeflerine ulaştırıp başarı elde edeceğine yönelik inanç, çalışanların performanslarını arttırmaya yönelik güdüleri oluşturma potansiyeli ve zorluklarla baş etmede sığınabileceği dayanıklı ruh haline yönelik farkındalık gibi içsel durumlar pratikte belirlenmesi oldukça zor soyut kavramlardır ve çoğu yönetici için bunlar kâğıt üzerinde kalarak örgüt yönetimine yansıtılmaz. Buna karşın yöneticinin kendisinde var olduğuna inandığı ve varlığını yüksek biçimde algıladığı yeterlikler, pratikte var olabilecek durumların gösterilme olasılığını artırır. Öz yeterlik algısının yüksek olduğu durumlarda yöneticiler kendi potansiyellerini gösterme hususunda daha fazla çaba göstermekte, sorunlar ve kriz durumları karşısında kolayca yılmamaktadır (Scott ve Davis, 2015; Bandura, 1977). Bu noktada öz yeterlik için anahtar noktada olan deneyim ve deneyime dair farkındalık hali, yönetici için farklı işleri başarıyla tamamlama noktasında önemli bir güdü kaynağıdır. Geçmişte yaşanan başarıları tekrarlama beklentisinden ayrı olarak öz yeterlik algısı gelişmiş olan yöneticilerin, yapmayı arzuladıkları yeni işlerde geçmişte yakalanan başarıları aşacak şekilde güdülendikleri bilinmektedir (Pajares ve Schunk, 2001). Özetle yöneticinin sahip olduğu öz yeterlik algısı, bireysel ve örgütsel performansında etkili iken, örgütün çevre ile ilişkileri ve örgütü geleceğe taşıyabilme becerisi ve örgütsel başarının sağlanmasında elzem konumdadır.

Çalışmanın Amacı ve Önemi

İletişim teknolojilerindeki gelişme ve ticaretin küreselleşmesiyle birlikte sermaye dolaşımının artması, yeni fırsatlar sunduğu kadar önemli tehlike ve tehditleri içeren bir iş dünyasının oluşmasına neden olmuştur. Kâra dayalı üretim, iş görenleri umursamayan istihdam politikaları ve iş güvenliği sorunları gibi tehditler artmış; örgütü yönetmek her geçen gün daha da zorlaşmıştır. Bu durum örgütlerin içinde olduğu rekabet ortamını etkilemiş, daha nitelikli çalışan ve yönetici istihdam etme isteği ile güdülenen örgütler, değişik nitelikte işgücünü talep etmeye başlamışlardır. Bu talebin önemli bir bölümünü örgütü motive edip diğer çalışanların performanslarını arttıracak yetenekli bir yönetici oluşturmaktadır. Örgütü başarılı bir şekilde yöneterek hedeflerine ulaştırmak, kendi potansiyelinin farkında olan yöneticilerle mümkün olabilir. Günümüzde hiçbir örgüt küresel ticaretin getirdiği kapitalist rekabete dayalı piyasa koşulları dışında yaşam şansı bulamamaktadır. Tedarik zincirinden üretim sürecine ve pazarlama akışına kadar bir örgütün içinde olduğu tüm süreçler, küresel piyasalardan etkilenir. Küresel yaşam, işgücünü değiştirmiş; yeni insan ve yeni çalışan olgusu belirlemiştir. Buna göre hiçbir çalışan tek bir yeterlikle veya tek bir işi yapabilecek konumda değil, çoklu işler ve birden fazla yeteneğe sahip olarak istihdam edilmektedir. Böylelikle işin gerektirdiği dinamizm ve esneklik sağlanmaktadır. Benzer bir durum yöneticiler için de söz konusudur; farklı niteliklere sahip çoklu görev algısını içselleştirmiş ve kendi potansiyelini geliştirme olasılığı yüksek yöneticiler, örgütlerde istihdam edilmekte, bu özelliklere sahip olmayanlar iş gücü piyasası dışına itilmektedir. Öz yeterlik algısı yüksek düzeyde olan yöneticilerin örgütlerinde fark edilir bir performans artışı yaratmaları beklenmekte; örgüt içi ve dışı etkileşimde radikal bir yenileşme hareketinin öncüsü olmaları umulmaktadır. Ayrıca kendi potansiyelini bilip buna göre davranmak örgütün ilişki içinde olduğu paydaşlarda olumlu bir imaj yaratırken örgütün marka değerini ve çalışan bağlılığını da arttırmaktadır. Yönetim bilimleri literatüründe farklı tür öz yeterlik ölçekleri olsa da küresel rekabetçi piyasa koşullarının gerektirdiği postmodern insan modeline göre hazırlanmış bir ölçeğe rastlanılmamıştır. Bu çalışma yöneticilerin öz yeterlik algılarını ölçme noktasında kullanılacak bir ölçek geliştirme amacıyla yürütülmüştür. Ayrıca çalışmanın literatürde var olan ölçme aracı eksikliğini giderme ve önemli bir boşluğu kapatma idealinde olduğu ve gelecekte yapılacak öz yeterlik araştırmalarına yön vereceği umulmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Nicel araştırma yöntemleri esas alınarak betimsel biçimde tasarlanan bu çalışmada, öz yeterlik kavramına ilişkin nicel veri akışını kolaylaştırmak ve bilimsel nitelikte özgün veri toplanmasını sağlamak amacıyla yürütülen bir dizi psikometrik çalışmayı (geçerlik ve güvenirlik analizleri) içerir.

Çalışma Grubu

Araştırma etik ve uygulama izinleri alınarak 2016-2018 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatı'na bağlı örgütlerde çalışan yöneticilerden (şube müdürü, daire başkanı, grup başkanı, genel müdür vb.) oluşan üç farklı örneklemden toplanan veriler üzerinde yürütülmüştür. Çalışmada dış geçerliği sağlamak, kurgulanan analitik modelin yapısal gücünü arttırmak ve istatistik analizleri derinleştirebilmek için örneklem grubu imkân elverdiğince geniş tutulmuştur (Altman, 1974; Weston ve Gore, 2006; Comrey ve Lee, 1992). *Birinci örneklem grubu*, Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Yerleşkesinde görev yapan 43'ü (% 48.73) kadın ve 51'i (% 51.27) erkek, toplam 94 üst düzey yöneticiden oluşmaktadır. Bu örneklem grubundan toplanan anket formları arasında hatalı veya doldurulmayan formlar temizlendikten sonra birinci çalışma grubu 83 (N₁) kişiye düşmüştür. Bu noktada 100 kişinin altındaki gruplardan toplanan verilerin, geliştirilecek ölçeğin güvenirliliğini azaltabileceği düşüncesi (Pallant, 2007) temel alınarak, ikinci bir ön uygulama grubu oluşturulmasına karar verilmiştir. *İkinci örneklem grubu*, Milli Eğitim Bakanlığı Beşevler Yerleşkesinde çalışmakta olan, 57'si kadın (% 37.01), 97'si erkek (% 62.98), toplam 154 (N₂) yöneticiden oluşmuştur. Birinci ve ikinci örneklem grubunu oluşturmak için kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçek geliştirme çalışmalarında uygulanan faktör analizi işlemleri için örneklem genişliğinin, taslakta yer alan madde sayısının yaklaşık beş veya on katı kadar olması önerilmektedir (Mundfrom, Shaw ve Lu Ke, 2005). Bunun yanında asgari iki yüz kişinin yeterli (Pallant, 2007), üç yüz kişinin ise açılıcı faktör analizi için iyi bir örneklem genişliği olduğu söylenebilir (Field, 2005). Literatürdeki söz konusu görüşlerden hareketle bu çalışmada birinci ve ikinci örneklem grupları birleştirilmiş; toplam 237 yöneticiden oluşan bir örneklem üzerinde analiz çalışmaları yapılmıştır. Araştırmanın doğrulama analizleri için üçüncü bir çalışma örneklemini oluşturulması gerekliliğinden hareketle, Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatı bünyesinde çalışan ve tam sayım yöntemiyle belirlenmiş 624 yönetici *üçüncü çalışma örneklemini* oluşturmuştur. Araştırmaya katılan yöneticilerin 169'u (% 27.08) kadındır; 257'sinin (% 41.18) mesleki kıdemi 6-10 yıl ve son olarak 422'si (% 67.62) lisans düzeyinde eğitim almıştır.

BULGULAR

Ölçek Formunun Hazırlanması

Yöneticilerin öz yeterlik algılarını tespit edebilmek için literatürde yer alan farklı ölçekler incelenerek (Tschannen-Moran ve Gareis, 2004; Luszczynska, Scholz ve Schwarzer, 2005; Luszczynska, Gutierrez-Donâ ve Schwarzer, 2005; Baltacı, 2020; Çolak, Yorulmaz ve Altinkurt, 2017) 45 maddelik bir soru havuzu oluşturulmuştur. Birbirleriyle ilişki göstereceği tahmin edilen maddeler bir araya getirilerek bir taslak form hazırlanmış; hazırlanan form, kapsam geçerliliğini sağlamak için alan uzmanlarına sunulmuştur. Ayrıca taslak form bir dil uzmanı tarafından anlatım özellikleri bakımından incelenmiştir. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda 19 madde elenmiş, 9 madde düzeltilmiş; böylece hazırlanan ölçek aracının kapsam (içerik) geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak taslak ölçek 36 maddeden oluşmaktadır. Taslak formun ön uygulaması birinci ve ikinci çalışma grubu (237 yönetici) üzerinde yapılmıştır.

Ölçeğin Faktör Analizi Bulguları

Hazırlanan taslak form, yapı geçerliğinin sağlanması amacıyla faktör analizlerine tabi tutulmuştur. Ölçek geliştirme veya uyarlama çalışmalarında açılıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri kullanılması gerektiği; ayrıca bu analizlerin farklı örneklem gruplarında yapılması gerektiğine ilişkin literatürde görüş birliği bulunduğundan (Fabrigar, Wegener, MacCallum ve Strahan, 1999), birinci ve ikinci örneklem (ön uygulama) gruplarından toplanan veriler üzerinde Açılıcı Faktör Analizi (AFA); üçüncü örneklem (ana uygulama) grubundan toplanan veriler üzerinde Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır (Hu ve Bentler, 1999).

Açılıcı Faktör Analizi (AFA) Bulguları

AFA, birbirleriyle ilişki içinde olan farklı nicelikte değişkenin tek çatı altında toparlanması veya fazla olan değişken sayısının azaltılması amacıyla kullanılır (Stevens, 2009; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). AFA'da bir değişkenin hangi değişken/faktör içinde bulunacağı, madde faktör yük değeri incelenerek belirlenir. Literatürde genellikle madde faktör yük değerinin 0.45 veya daha fazla olması gerektiğine yönelik yaygın kanı olsa da 0.30 yük değerine sahip maddelerin de kullanılabilir olduğu bildirilmektedir (Kline, 2011). Ön uygulama örnekleminde elde edilen verilerin AFA için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısıyla belirlenmiş; KMO değeri 0.784 olarak hesaplanmıştır. İlgili KMO değeri incelendiğinde verilerin, AFA için gerekli örneklem büyüklüğü şartını karşıladığı belirlenmiştir (Tavşancıl, 2002). Bunun yanında veriler üzerinde küresellik testleri ile basıklık ve çarpıklık ve ki-kare ($\chi^2=3773,5$; $p<.001$) değerleri hesaplanmıştır. Anılan testler sonucunda ön uygulama örnekleminde toplanan verilerin normal dağıldığı ve AFA için uygun olduğu görülmüştür (Büyüköztürk, 2011). AFA analizi sonucunda faktör öz değeri (eigen value) 1'den düşük olan beş faktörün meydana geldiği belirlenmiştir. Ön uygulama örneklemini verilerine uygulanan AFA neticesinde ortaya çıkan değerler Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1*Ölçeğe ilişkin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

Maddeler	Ortak Faktör Varyansı	Faktör Yük Değerleri*				
		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5
M1	.63	.69		.23	.21	
M2	.74	.28	.71			
M3	.71	.74		.31		.21
M4	.58	.26	.65			
M5	.64		.26	.73		
M6	.53	.29				.65
M7	.62		.69	.29		
M8	.59	.63				
M9	.55			.58		
M10	.74					.73
M11	.59	.36		.32	.61	
M12	.75	.29		.72		
M13	.80		.28	.27		.81
M14	.76		.35	.83		
M15	.73	.33	.75			
M16	.71	.41	.39		.72	
M17	.73	.74	.43	.22		
M18	.63		.28		.69	
M19	.57				.25	.55
M20	.74				.76	.26

*±.20'un altındaki değerler Tablo'da yer almamaktadır.

AFA neticesinde beş faktörlü yapı belirlenmiştir. Beş faktörlü yapı, toplam varyansın % 62'lik kısmını açıklamaktadır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Bulguları

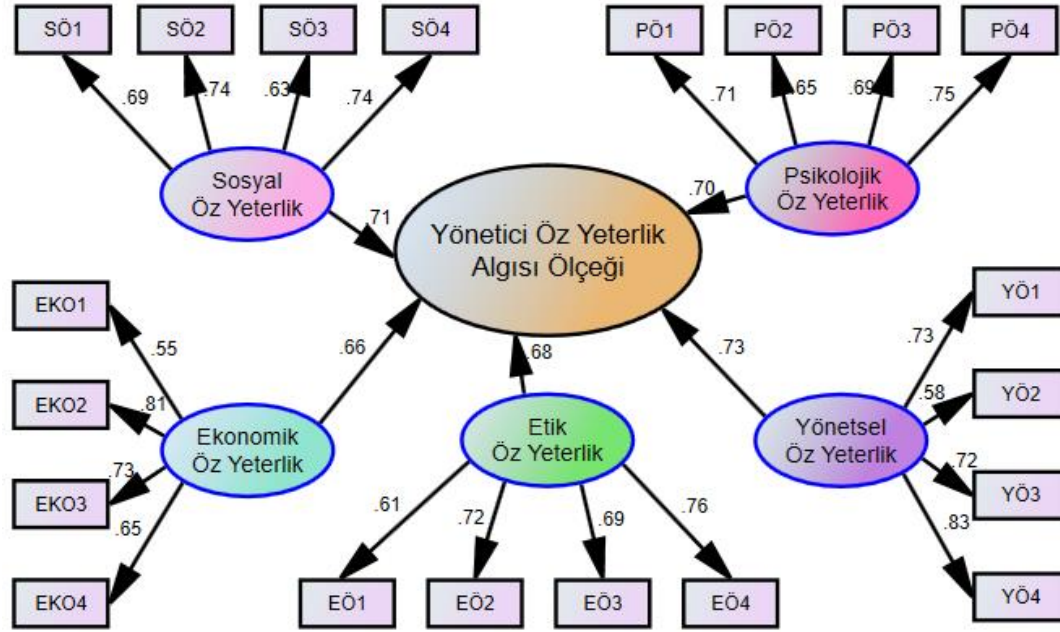
AFA sonucunda belirlenen beş faktörlü yapının geçerliği DFA ile doğrulanmıştır. Bu amaçla üçüncü örneklem grubundan (N₃=624) elde edilen veriler, AFA sonucu oluşan beş faktörlü modelde sınanmıştır. DFA'da farklı sayıda uyum indekslerine bakılarak geliştirilen modelin belirlenen yapıya ne derece adapte olduğu veya kuramsal modelin gerçekte var olan durumları ne derece açıklayabildiği belirlenmeye çalışılır (Kline, 2011; Sümer, 2000; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Bentler, 1992; Bollen, 1989; Cole, 1987; Anderson ve Gerbing, 1984). DFA'da ilk olarak 20 gözlenen değişken ve 2 gizli değişken tanımlanmıştır. Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeği'nin DFA sonuçları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2*Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

Uyum İndeksleri	DFA Sonucu	Kabul Edilebilir Uyum	Mükemmel Uyum	Sonuç
χ^2/sd	1.35	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	Mükemmel Uyum
IFI	.97	$.90 \leq IFI \leq .94$	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	Mükemmel Uyum
RMSEA	.032	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	$00 \leq RMSEA \leq .04$	Mükemmel Uyum
SRMR	.02	$.05 \leq SRMR \leq .10$	$.00 \leq SRMR \leq .04$	Mükemmel Uyum
GFI	.97	$.90 \leq GFI \leq .94$	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	Mükemmel Uyum
AGFI	.93	$.84 \leq AGFI \leq .89$	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	Mükemmel Uyum
NFI	.96	$.90 \leq NFI \leq .94$	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	Mükemmel Uyum
NNFI	.97	$.90 \leq NNFI \leq .94$	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	Mükemmel Uyum
CFI	.98	$.90 \leq CFI \leq .94$	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	Mükemmel Uyum

Tablo 2 incelendiğinde, DFA neticesinde belirlenen uyum indeksleri [$\chi^2_{[311]}= 422.298, p<0.01$], $\chi^2/sd=1.35$, $RMSEA= 0.032$, $GFI=0.97$, $IFI=0.97$, $NFI=0.96$, $NNFI=0.97$ ve $CFI= 0.98$ olarak tespit edilmiştir. DFA sonuçlarından hareketle χ^2/sd oranının 3'ten düşük olması modelin kabul edilebilir olduğunu; 2'den az olmasıysa modelin kuramsal yapı ile mükemmel bir uyuma sahip olduğunu belirlemektedir (Hu ve Bentler, 1999). Bu çalışmada χ^2/sd oranı 1.35 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca analiz sonucunda belirlenen ve örneklem büyüklüğünün yeterliliğine vurgu yapan GFI değeri ile kovaryans matrislerinin kendi arasındaki uyumunu belirleyen NNFI, CFI ve NFI değerleri, mükemmel uyuma işaret etmektedir. Sonuç olarak ölçeğin AFA ile oluşturulan beş faktörlü

yapısının DFA ile doğrulandığı ve ölçeğin mükemmel bir şekilde uyum sağladığı tespit edilmiştir. Ölçeğe ilişkin yapısal model Şekil 1'de görülmektedir.



Şekil 1. Yönetici öz yeterlik algısı ölçeği yapısal modeli

Şekil 1'e göre ölçeğin doğrulanan yapısının 'sosyal öz yeterlik' boyutunu oluşturan 4 maddenin yapısal katsayıları 0.63 ile 0.74 arasında değişmektedir. İlgili değer 'etik öz yeterlik' boyutunda 0.61 ile 0.76; 'yönetimsel öz yeterlik' boyutunda ise 0.58 ile 0.83; 'psikolojik öz yeterlik' boyutunda 0.65 ile 0.75 ve 'ekonomik öz yeterlik' boyutunda 0.55 ile 0.81 arasında değişmektedir. Ayrıca bütün boyutlardaki maddelerin anlamlı olduğu da tespit edilmiştir ($p < .01$). Yönetici öz yeterlik algısına ilişkin toplam varyansın, % 71'ini 'sosyal öz yeterlik' boyutu, % 70'ini 'psikolojik öz yeterlik' boyutu, % 73'ünü 'yönetimsel öz yeterlik', % 68'ini 'etik öz yeterlik' ve % 66'sını 'ekonomik öz yeterlik' boyutunun açıkladığı saptanmıştır. Beş faktör ortak ele alındığında ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 69,6'sını açıklamaktadır.

Güvenirlik Analizine İlişkin Bulgular

Ölçeğin, ölçmek istediği özellikleri doğru şekilde ayırttığını belirleyebilmek için güvenilirlik analizi yapılmıştır. Bu amaçla her alt boyut ve ölçeğin tamamının Cronbach's Alpha katsayısı ile Bileşik Güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin özgün formu için hesaplanan güvenilirlik katsayıları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Katsayı Değerleri

Faktör Adı	Cronbach's Alpha (α) Değeri	Bileşik Güvenirlik Katsayısı
Sosyal Öz Yeterlik	0.82	0.84
Yönetimsel Öz Yeterlik	0.79	0.82
Etik Öz Yeterlik	0.83	0.85
Psikolojik Öz Yeterlik	0.75	0.77
Ekonomik Öz Yeterlik	0.77	0.83
Ölçek Toplamı	0.79	0.82

Tablo 3 incelendiğinde Yönetici Öz Yeterlik Ölçeğinin alt boyutlarının Cronbach's Alpha (α) değerleri 0.75 ile 0.83 arasında değişmektedir. Ayrıca ölçek boyutlarının bileşik güvenilirlik katsayı değerleri 0.77 ile 0.85 arasında hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach's Alpha (α) değeri 0.79 ve bileşik güvenilirlik katsayısı 0.82 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tüm alt boyutları ile ölçek geneli için belirlenen güvenilirlik katsayıları, bir ölçekte bulunması tavsiye edilen güvenilirlik sınırı olan 0.70 (Cortina, 1993; Sijtsma, 2009) koşulunu sağlamaktadır. Güvenirlik bulguları dikkate alındığında Yönetici Öz Yeterlik Ölçeğinin, ölçmek istediği durumu oldukça güvenilir bir şekilde ayırt edebildiği söylenebilir.

Söz konusu analizler sonucunda Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinin, beş faktörden oluşan (sosyal, yönetimsel, etik, psikolojik ve ekonomik) geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak kullanılabilmesine karar verilmiştir. 20 maddeden oluşan ölçek, (1) Oldukça Yetersiz ile (5) Oldukça Yeterli şeklinde sıralanan beşli likert tipi dereceleme sahiptir.

SONUÇ

Öz yeterlik bireyin kendi potansiyelinin farkına vararak içsel enerjisini çalışma performansına dönüştürmesinde önemli bir güdüleyicidir. Bu açıdan özellikle örgütsel davranış literatüründe son dönemlerde öz benlik, öz saygı, öz bilinç gibi kavramlarla birlikte incelenen öz yeterlik kavramı, öğrenme ve motivasyon kuramları çerçevesinde değerlendirilir (Şahin, 2013; Bong ve

Clark, 1999; Bong ve Skaalvik, 2003; Ferla, Valcke ve Cai, 2009). Öz benlik bireyin kendi varoluşsal gücünün bilincinde olması, yaşamını sürdürmesi için gerekli yeteneklerini kullanma ve yeni durumları öğrenme güdüsünün kendi içinde olduğuna inanmasıdır (Bandura, 1997). Bir kavram olarak öz yeterlik, bireyin geçmişte yaptıkları veya yapıyor oldukları ya da yapmak istediklerinden ziyade, neleri yapma potansiyelinde olduğu bilgisidir (Senemoğlu, 2007). Literatürdeki çalışmalar, öz yeterlik algısının, bireyin geçmişte deneyimlediği başarıları, amaca yönelik çalışma ve üretme kapasitesini, yeni durumları öğrenme ve yenilemeye açık olma düzeyini ve kriz durumunda rasyonel karar verme biçimini çeşitli şekillerde etkilediğini göstermektedir (Schunk ve Pajares, 2005; Bandura, 1997; Schunk ve Zimmerman, 1998).

Literatürde, Bandura'nın (1997) kavramsallaştırdığı öz yeterliği motivasyon kuramı kapsamında değerlendirerek yöneticilerin öz yeterlik algısını ölçmeyi hedefleyen Türkçe bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Literatürde yer alan ölçme araçlarının örgütsel, bireysel ve etik alanları farklı isimlerle incelediği, çağın gerektirdiği yönetsel beceri ve yeterlik alanlarına değinilmediği belirlenmiştir. Ayrıca modern insanın yoğun şekilde etkileştiği sosyal ve ekonomik alanın, kendine has öz yeterlik algısı oluşturduğu bilinmektedir. Örgütün sosyal ve ekonomik süreçlerine hâkim olmayan bir yönetici, bu eksikliğini ya bu alanda uzman personel istihdam ederek ya danışmanlık hizmeti satın alarak ya da kendi çabasıyla öğrenerek kapatabilir. Çalışma özellikle sosyal ve ekonomik öz yeterlikleri içerecek şekilde tasarlanmış, bunun yanına literatürdeki yönetsel, etik ve psikolojik öz yeterlik alanları ilave edilmiştir. Özetle bu çalışma literatürde yer alan farklı çalışmaların eksiklikleri gözetilerek çağın gerektirdiği yönetici niteliklerine odaklanmış ve bu uğurda yeni bir yönetici öz yeterliği ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamıştır.

Yapılan analiz işlemleri sonucunda, "Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinin", beş boyuttan (etik, psikolojik, sosyal, ekonomik ve yönetsel) oluşan bir yapısı olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin DFA sonuçları, yapısal modelin gerçekte var olan veriler ile mükemmel bir uyum içinde olduğunu tespit etmektedir. Yapısal modelde, tüm alt boyutların, yönetici öz yeterlik algısıyla güçlü bir şekilde etkileşimde olduğu tespit edilmiştir. Bu sayede beş boyut ve 20 maddeden oluşan ölçeğin geçerliliği de doğrulanmıştır.

Yönetici Öz Yeterlik Ölçeğindeki tüm maddelerin standartlaştırılmış faktör yük değerlerinin anlamlı bir yapıda olması, açıklanan ortalama varyansın beş faktördeki birleşim geçerliliği ile alt boyutların birbirleri ile yüksek düzeyde ilişki göstermesi uyarlanan modelin ayrışım geçerliliğine sahip olduğunu kanıtlamaktadır. Tüm bulgu ve değerlendirmelerden hareketle, ölçeğin yöneticilerin öz yeterlik algı düzeylerini ölçebilecek, geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak kullanılabilir niteliklere sahip olduğu da belirlenebilir.

Genelde sosyal bilimler özelde ise örgütsel davranış literatürüne önemli bir katkı sunacağı umulan, yanı sıra liderlik çalışmalarına farklı bir açılım kazandırma potansiyeli olan bu çalışma ile literatürdeki önemli bir boşluğun kapatıldığı ifade edilebilir. Ancak karmaşık bir doğaya sahip olan öz yeterliğin daha iyi anlaşılması için ya tekil olarak yeterlikler üzerinden tasarlanan ölçme araçlarına ya da holistik bir bakış açısıyla birden çok davranışı kapsayan, manevi ve kültürel değerlere göre şekillenen bir ölçme aracının eksikliği hissedilmektedir. Ayrıca öz yeterlik, özellikle sosyal bilimlerin uygulamalı alanlarında sıkça tartışılrsa da kavramın eşsiz doğası ve farklı kuramlarda etkilenen esnekliğinin kuramsal ve uygulamalı çalışmalarla belirlenmesi gereklidir. Bu açıdan bu çalışmayla üretilen ölçme aracının yeni çalışmalara yön vereceği, farklı bilimsel veriler sunacağı ve alanda etkin bir rol üstleneceği umulmaktadır. İleride yapılacak çalışmaların özellikle örgüt kültürü, duygu yönetimi ve örgütsel güven çalışmalarına yer verilen nicel ve nitel desenlerde yapılması önerilebilir. Her çalışmada olduğu gibi bu çalışmanın da zaman içinde sosyal ve örgütsel alanda yaşanacak değişimlerle birlikte geçerliliğini yitirmesi söz konusu olabilir ve bu çalışma ile önerilen model ve yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri geçersiz kılınabilir. Bu açıdan ileride benzer bir model ile bu çalışmanın karşılaştırılması veya farklı meta analiz çalışmalarıyla öz yeterliğin genel bir çerçevesinin çizilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, Self-Efficacy, locus of control, and the theory of planned Behavior1. *Journal of applied social psychology*, 32(4), 665-683.
- Allinder, R.M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.
- Audia, P. G., Locke, E. A., & Smith, K. G. (2000). The paradox of success: An archival and a laboratory study of strategic persistence following radical environmental change. *Academy of Management Journal*, 43(5), 837-853.
- Baltacı, A. (2017a) The relationship between job satisfaction and sense of self-efficacy of school principals. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 49-76.
- Baltacı, A. (2017b). Okul Müdürlerinin Öz-Yeterlik Algıları ve Mesleğe Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 35-61.
- Baltacı, A. (2020). Okul müdürü öz yeterlik algısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Journal of Humanities and Tourism Research*, 10(1), 27-40.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2009). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In E. A. Locke (Ed.), *Handbook of principles of organizational behavior: Indispensable knowledge for evidence based management* (pp. 179-200). United Kingdom: John Wiley and Sons.

- Burley, W. W., Hall, B. W., Villeme, M.G. & Brockmeier, L. L. (1991) A path analysis of the mediating role of efficacy in first-year teachers' experiences, reactions, and plans. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Chicago.
- Bümen, N. T., & Özyayın, T. E. (2013). Adaylıktan göreve öğretmen özyeterliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlardaki değişimler. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 234-256.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: a study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.
- Chacon, C. T. (2005). Teacher' Perceived Efficacy Among EFL Teachers in Middle Schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 257-272.
- Champoux, J. E. (2016). *Organizational behavior: Integrating individuals, groups, and organizations*. New York: Routledge.
- Cousins, J.B., & Walker, C.A. (2000). Predictors of educators' valuing of systemic inquiry in schools. *Canadian Journal of Program Evaluation* (Special Issue), 25-53.
- Czerniak, C. M., & Lumpe, A. T. (1996). Relationship between teacher beliefs and science education reform. *Journal of Science Teacher Education* 7(2), 247-266.
- Darmody, M., & Smyth, E. (2016). Primary school principals' job satisfaction and occupational stress. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 115-128.
- De Forest, P.A. & Hughes, J.N. (1992). Effect of teacher involvement and teacher self-efficacy on ratings of consultant effectiveness and intervention acceptability. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 3, 301-316.
- Dembo, M. H. & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *Elementary School Journal*, 86, 173-184.
- Evans, E. D. & Tribble, M. (1986). Perceived teaching problems, self-efficacy and commitment to teaching among preservice teachers. *Journal of Educational Research*, 80 (2), 81-85.
- Ghaith, G. & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13, 451-458.
- Guskey, T. R. (1984). The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. *American Educational Research Journal*, 21, 245-259.
- Gysbers, N. C. (2001). School guidance and counseling in the 21st century: Remember the past into the future. *Professional School Counseling*, 5(2), 96-106.
- Hall, B., Burley, W., Villeme, M. & Brockmeier, L. (1992). An attempt to explicate teacher efficacy beliefs among first year teachers. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco.
- Hardoon, D. R., Szedmak, S., & Shawe-Taylor, J. (2004). Canonical correlation analysis: An overview with application to learning methods. *Neural computation*, 16(12), 2639-2664.
- Henson, R. K. (2001). Relationships between preservice teachers' self-efficacy, task analysis, and classroom management beliefs. *Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association*, New Orleans, LA.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*. 93(4), 355-372.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- Kalleberg, A. L. (1977). Work values and job rewards: A theory of job satisfaction. *American sociological review*, 124-143.
- Klassen, R. & Chiu, M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*. 102, 3, 741-756.
- Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American psychologist*, 46(8), 819.
- Luszczynska, A., Gutierrez-Donâ, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40(2), 80-89.
- Luszczynska, A., Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: multicultural validation studies. *The Journal of psychology*, 139(5), 439-457.
- Maddux, J. E., & Kleiman, E. M. (2018). *Self-efficacy*. Guilford Press.
- Midgley, C., Feldlaufer, H. & Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self and task related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 247-258.
- Morrison, D. F. (1998). *Multivariate analysis, overview*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. *Perception*, 11, 239-266.
- Palmer, D. (2006). Durability of changes in self-efficacy of preservice primary teachers. *International Journal of Science Education*. 28 (6), 655-671.
- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 27(2), 191-218.
- Rich, T. (2015). A worthy asset: The adjunct faculty and the influences on their job satisfaction. *To Improve the Academy*, 34(1-2), 156-170.

- Rots, I., Aelterman, A., Vlerick, P. & Vermeulen, K. (2007). Teacher education, graduates' teaching commitment and entrance into the teaching profession. *Teaching and Teacher Education*, 23, 543-556.
- Say, M. (2005). *Fen bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlik inanışları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Schwarzer, R., Hahn, A., & Jerusalem, M. (1993). Negative affect in East German migrants: longitudinal effects of unemployment and social support. *Anxiety, Stress and Coping*, 6, 57-69.
- Scott, W. R., & Davis, G. F. (2015). *Organizations and organizing: Rational, natural and open systems perspectives*. New York: Routledge.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.
- Sunger, M. (2007). *An analysis of efficacy beliefs, epistemological beliefs and attitudes towards science in preservice elementary science teachers and secondary science teachers*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). Multivariate analysis of variance and covariance. *Using multivariate statistics*, 3, 402-407.
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 573-585.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2002). The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. In *annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA*.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.
- Watters, J. J. & Ginns, I. S. (1995). Origins of and changes in preservice teachers' science teaching efficacy. *Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, San Francisco, CA*.
- Woolfolk Hoy, A. & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teacher and Teacher Education*, 21, 343-356.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91.

Ek A.

Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeği

Yönetimsel Boyut

- YÖ1 İşin gerektirdiği zamanı planlar ve zamanında işi yapabilirim.
- YÖ2 İşin gerektirdiği tüm görev ve sorumlulukları dikkate alırım.
- YÖ3 Çalışanları iş için koordine edebilirim.
- YÖ4 Ortaya çıkacak sorunları çözebilir, kriz durumunu atlatabilirim.

Sosyal Boyut

- SÖ1 Çalışanlara kolaylıkla uyum sağlayıp onları doğru şekilde motive edebilirim.
- SÖ2 Çalışanlar ve diğer paydaşlarla etkili bir iletişim ağı kurabilirim.
- SÖ3 Örgüt ve çalışanlar için gerekli değişim ve yenilikleri yapabilirim.
- SÖ4 Örgüte içinde sağlıklı bir örgüt iklimi yaratabilirim.

Psikolojik Boyut

- PÖ1 İş stresiyle başa çıkabilirim.
- PÖ2 İş yerinde kendi gerçekleştirebilirim.
- PÖ3 İş yerinde duygularımı yönetebilirim.
- PÖ4 Diğer çalışanların yaşam enerjilerini yükseltmeye çalışırım.

Etik Boyut

- EO1 Çalışanlara karşı adil davranabilirim.
- EO2 Çatışmaları çözümlerken etik ve objektif olmaya çalışırım.
- EO3 İşimi yaparken doğruluk ve dürüstlükten ayrılmam.
- EO4 Ödül ve terfileri çalışanların nitelik ve performanslarına göre belirlerim.

Ekonomik Boyut

- EKO1 Piyasa koşullarını takip edip gerektiğinde önlem alabilirim.
- EKO2 Çalışanların yaşam koşulları hakkında sürekli bilgi alırım.
- EKO3 Örgütün tüm gelir ve gider cetvelleri hakkında detaylı bilgim var.
- EKO4 Kriz durumunu atlama için planlar yapar, gerekli tüm tedbirleri alabilirim.



Araştırma Makalesi

Ortaokullarda Aile Katılımına Yönelik Okul Müdürlerinin Görüşleri

The Opinions of Principals About Parental Participation in Middle Schools

Research Article

Erkan Çakır*¹

Mustafa Yavuz²

Karamanoğlu Mehmetbey
Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi

Haziran, 2020
Cilt 2, Sayı 1
Sayfalar: 17-34
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 26.02.2020
Kabul : 10.06.2020

Özet

Bu araştırmada, okul müdürlerinin aile katılımı ile ilgili görüşlerinin derinlemesine betimlenmesi amaçlandığından, araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yöntemi, araştırma deseni olarak durum çalışması tercih edilmiştir. Araştırma sonunda, maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi ile belirlenen toplam on beş okul müdürü ile görüşülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanan araştırma verileri, betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, aile katılımı bağlamında okul müdürlerinin aileden en önemli beklentisinin iletişim olduğu ortaya koyulmaktadır. Okul müdürleri sosyo-ekonomik ve demografik özellikler olarak gelir düzeyi, eğitim ve çocuk sayısının aile katılımına yansımaları olduğunu belirtmişlerdir. Aile kaynaklı problemler olarak da, bilinçsiz-eğitimsiz aileler, ilgisizlik ve şikâyetçi aileleri sıralamışlardır. Aile kaynaklı problemlere çözüm önerileri olarak ise iletişim, ikna etme, idare etme yaklaşımı ve ikram öngörmektedirler. Aile katılımını artırıcı öneriler olarak iletişim ve aile ziyaretlerini belirtmişlerdir. Okul müdürleri, Okul-Aile Birliğinin gerekli ancak şu anki yapısı ile işlevsel olmadığını ortaya koymuşlardır.

Anahtar kelimeler: Aile Katılımı, Okul-Aile Birliği, Okul Müdürü

Abstract

In this research, it was aimed to describe in depth the views of principals about parental participation, so qualitative research method was used as the research method and case study as the research design were preferred. At the end of the study, a total of fifteen principals who were determined by the maximum variety sampling method were interviewed. Data were collected with semi-structured interview forms and analyzed by using descriptive analysis method. According to the findings of the study, one of the most vital expectations of principals was communication. According to principals, parents' socio-economic status, their demographic characteristics, income, educational status and number of children had the essential variables on parental participation. In the study, principals stated that parents-based problems as unconscious-uneducated parents, apathy and malcontent parents. Principals consider that communication, persuasion, management approach and catering can be a solution to the parent-based problems. As suggestions for increasing parental participation, principals put forward communication and parent visits. In the study, it was found that principals think that parent-teacher association is necessary but not functional with the current structure.

Keywords: Parental Participation, Parent-Teacher Associations, Principal

International Journal of
Karamanoğlu Mehmetbey
Educational Research

June, 2020
Volume 2, No 1
Pages: 17-34
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Corresponding author

Article Info:

Received : 26.02.2020
Accepted : 10.06.2020

¹Karamanoğlu Mehmetbey University, Social Sciences Institute, PhD Student, b1e@email.com

²Necmettin Erbakan University, Institute of Education Sciences, mustafaya2002@hotmail.com

GİRİŞ

Eğitim ile ilgili tüm kesimlerin üzerinde uzlaştığı nokta, eğitimin ailede başladığı ve çocuğun kişilik yapısının temel davranışlarının büyük ölçüde ailede elde edildiğidir (Başar, 2002: 15). Bu bağlamda yapılan araştırmalar, çocukların başarısı için aile katılımı aktivitelerinin gerekli olduğunu göstermektedir (Becher, 1984; Ibrahim, Jamil ve Abdullah, 2012: 116; Jeynes, 2007; Yıldırım, 2008). Ayrıca aileler tarafından beklenen nitelikli eğitim ancak aile katılımıyla sağlanabilir (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). Oktay'ın (1983: 5) da belirttiği gibi, etkili bir okul-aile işbirliği, aile ile olumlu ilişkiler gerektirir.

Şayet aileler ve eğitimciler arasında okul-aile ortaklığı oluşturulabilirse; aileler arka planda olmak yerine sınıflarda bulunabilirlerse ve aileler çocuklarının öğrenimi için kişisel sorumluluklarını geliştirilebilirse, eğitimciler bu anlamda daha çok sorumluluk üslenecilerdir. İlişkiler güçlendiği zaman, okul sınırlarının yanında, toplumda daha derin bir duygu oluşturacaktır (Pescaru, 2010). Bu sebepten, öğrenci, öğretmen ve aile, karşılıklı iletişim ve etkileşim içinde olmalı, görev ve sorumluluklarını yerine getirmelidirler (Bayraktar, 2003: 117). Aileler bu görev ve sorumlulukları yerine getirirken de farklı tipte davranışlar sergilemektedirler.

Aile Katılımı Tipleri

Okul-aile ilişkilerinin yapısı öğrenci başarısındaki en önemli etkenlerden biridir. Çocukları ile ilgilenen, sorunlarını çözmeye çalışan, okul ile iş birliğini geliştiren ailelerin çocuklarının başarısı, ilgilenmeyen ailelere göre daha yüksektir. Literatürde okul-aile ilişkileri ile oluşan altı farklı aile katılım tipi görülmektedir.

İletişim Kurma: İletişim odaklı aileler, okuldan eve ve evden okula çift yönlü iletişim kanalları oluşturmak için (Epstein, Sanders, Simon, Salinas, Jansorn ve Van Voorhis, 2002) okul gelişmeleri ve okul programları hakkında en güncel bilgiye sahip olacakları süreçlerin içinde bulunurlar (Ibrahim ve diğerleri, 2012: 98). Bu tipteki aileler, çocuklarının yetiştirilmesinde ve eğitimlerinde daha etkili olmak için seminerler alırlar (Melvin, 2010: 95-96).

Gönüllü Olma: Gönüllülük, okullarda aile yardımları ve desteklerinin organizasyonu ve iyileşme sürecidir (Ibrahim ve diğerleri, 2012: 98). Gönüllü aileler, çocuklarının akademik standartlarının geliştirilmesine katkı sağlamak için okullarda zaman, para ve sınıf aktivitelerine katılım şeklinde gönüllü olurlar (Ibrahim ve diğerleri, 2012: 98; Epstein ve diğerleri, 2002). Gönüllü aileler, sene başında yetenek ve ilgi alanlarıyla ilgili gönüllü olacakları formlar doldururlar. Okul, ailelerle ilgili toplanan bilgilerle oluşturulan bu verileri, bazı ailelerin hizmetlerine ihtiyaç duyduğunda kullanır (Melvin, 2010: 94). Ailelerin zaman eksikliği, katılımlarındaki en büyük problem olarak görülmektedir (Ibrahim ve diğerleri, 2012: 108) Eğitimcilerin, öğrencilere ve okullara yardımcı olan ve destekleyen gönüllülerle çalışmaları sağlanmalıdır (Epstein ve diğerleri 2002).

Ev Odaklı: Ev odaklı aileler, kendi çocuğunun öğretmeni gibi olup (Melvin, 2010: 94-96), okul dışındaki zamanlarda çocuklarıyla birlikte akademik öğrenim faaliyetlerinde bulunurlar (Epstein ve diğerleri, 2002; Melvin, 2010: 94-96). Bu tipteki aileler, eğitim öğretim sürecinde çocuklarını destekleyecekleri iyi bir ev ortamı oluştururlar. Bu ailelerin çoğunluğu, çocuklarının öncelikli ihtiyaçlarını dikkate alır. Çocukları başarmaları gereken okul görevleri aldıklarında, aileler onların çalışmalarına göz atarlar ve evde yapılan etkinliklerle öğrenmelerine yardım ederler. (Ibrahim ve diğerleri, 2012: 103-110).

Karar Verici: Karar verici aileler, okulda iyileştirme ekipleri, okul konseyleri ve diğer üst kuruluşlar yoluyla (Epstein ve diğerleri, 2002) kararlara etki edebilecek çeşitli fikirler ortaya koyarak kararlara katılırlar (Melvin, 2010: 95-96). Bu tipteki aileler, çocuklarının eğitim öğretim sürecini direkt ya da dolaylı olarak etkileyecek, okulla bağlantılı ilişkilerde söz sahibi olurlar. Bu katılım, çocuklarının eğitim-öğretim sürecinde aile katılımını kolaylaştıran bir aktivitedir. (Ibrahim ve diğerleri, 2012: 98-113).

Toplumla İşbirliği: Toplumla işbirliği odaklı aileler, öğrencilerin öğrenmesi ve gelişmesi, aile uygulamaları ve okul programlarının güçlendirilmesi için (Ibrahim ve diğerleri, 2012: 114), topluluk işletmeleri, ajanslar, kültürel ve sivil kuruluşlar, kolejler, üniversiteler ve diğer topluluk grupları ile hizmetlerin ve kaynakların uyarlanması ve belirlenmesi sürecinde bulunurlar (Epstein ve diğerleri, 2002).

Lider: Bu katılım tipindeki ailelerin ise liderlik özellikleri ön plana çıkmaktadır. Lider aileler öğretmenin ortağı gibi çalışırlar. Aileler arasında telefon gibi araçlarla, iletişim ağının kurulmasında etkili olurlar (Melvin, 2010: 95-96). Genellikle sınıf temsilciliği gibi roller alan bu aileler, diğer aile katılım tiplerinin özelliklerine de sahiptirler.

Aile Katılımını Sağlama Yolları

Ailenin eğitime katılımının, öğrenci başarısında yadsınamaz etkisi varken, bu konuda temel görev eğitim yöneticilerine düşmektedir. Her ailenin katılım tipi de göz önüne alınarak, aile katılımı sağlamak için farklı yollar denenmelidir.

Aile Eğitimi: Eğitimin en önemli parçalarından biri olan ailenin, eğitime dâhil edilirken bilinçlendirilmesi için çeşitli etkinlikler yapılabilir (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Ünal, Yıldırım ve Çelik, 2010). Öğrencilerin okuldaki başarılarını anne ve babalarına göstermek için bir program takip ederek, çocuk eğitimi konusunda seminer, konferans ve anne-baba eğitimleri düzenlenebilir (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Kıranşal, 2007; Özgan ve Aydın, 2010). Ailelerin okula ilişkin olarak evde çocuklarıyla olan etkileşimlerinin artırılması yolunda aile eğitim programlarına başvurularak ailelerin bilinçlendirilmesi sağlanabilir (Can, 2010). Böylece çocuk gelişimi, eğitimi vb. konularda öğrenci ailelerinin eksik yönlerini fark etmeleri sağlanabilir (Aslanargun, 2007).

Rehberlik: Okullar sadece öğrenciler için değil, öğrenci aileleri ve toplumun diğer bireyleri için de birer eğitim merkezi olmalıdır. Sosyal ve kültürel niteliklerden yoksun bireylerin yetiştireceği çocuklarda bazı sosyal davranış bozuklukları görülebilmektedir. Yetişkin eğitimi konusundaki çalışmalarla, özellikle de yetişkinlerin sosyal ve kültürel gelişimlerini sağlayıcı ve geliştirici kurslara önem ve yoğunluk vermelidir (Aslanargun, 2007; Ereş, 2010; Özgün ve Aydın, 2010).

Hizmet İçi Eğitim: Aile ile iletişimi sağlayacak olan yönetici ve öğretmenlerin, aileyle etkili iletişim kurabilecek yapıya sahip olmaları gerekir. Okul yöneticisi ve öğretmenlere, ailelerin eğitim sürecine katılımı konusunda hizmet içi eğitim kursları düzenlenmelidir. Okulun aile ile işbirliğini sağlayıcı etkinlikler düzenlemelerine yönelik bir stratejik planlamaya da ihtiyaç vardır (Can, 2010; Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Ereş, 2010).

Ekili Okul-Aile Birliklerinin Oluşturulması: Okul-Aile Birliklerinin temel amacı, okul-aile arasında köprü oluşturulmasıdır. Okul-aile işbirliğini geliştirmek için Okul-Aile Birliklerinin görev alanları genişletilmeli, uzmanlık gerektirmeyen konularda kararlara katılmaları sağlanmalıdır (; Dizbay, 2010; Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Kıranşal, 2007; Özgün ve Aydın, 2010).

Karara Katılım: Okul yöneticileri, okulda daha katılımcı bir yönetim anlayışı benimseyerek, eğitim-öğretim etkinliklerinde aile katılımını sağlayacak demokratik ortamlar oluşturmalıdırlar. (Akal, 2010; Ünal ve diğerleri, 2010). Ailenin de içinde olacağı, yerinden yönetim anlayışına geçiş yaparak (Dizbay, 2010), programın aile basamağında eksikliklerin giderilmesi için, köklü bir yapılanmaya gidilmelidir (Can, 2010).

İletişim: Ailelere ulaşmanın en etkili yolu, etkili iletişim kanallarının oluşturulmasıdır (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). Eğitimciler okul-aile iletişimde olumlu bir dil kullanmalı, ailelere değer verildiğini hissettirmeli (Yıldırım, 2008; Wanat, 2010) ve her aileye karşı çocukları hakkında pozitif davranışlar sergilemelidirler (Wanat, 2010). Aileler okulda uygulanan eğitim programları hakkında sıklıkla bilgilendirilmeli ve ortak amaçlar belirlenmelidir (Kıranşal, 2007).

Aile Ziyaretleri: Aileyle oluşturulacak ilişkinin güvene dayalı olması gerekir. Güven oluşturmak için de okul yöneticileri ve öğretmenlerin belli aralıklarla, aile ziyaretinde bulunmaları etkili bir davranış olacaktır (Kıranşal, 2007; Özgün ve Aydın, 2010).

Sosyal Etkinlikler: Okulda yönetici, öğretmen, öğrenci ve ailelerin birlikte katılabilecekleri çeşitli sosyal etkinlikler düzenlenmeli ve ailelerin etkinliklere aktif katılımları sağlanmalıdır (Özgün ve Aydın, 2010; Yıldırım, 2008).

Aile Katılımında Yaşanan Sorunlar

Okul-aile ilişkilerinde yaşanan sorunların eğitim sistemini olumsuz yönde etkilediği çok açıktır. Bu sorunların hangi sebepten kaynaklandığının incelenmesi önemlidir. Bu sorunlar aileden kaynaklanan sorunlar ve okuldan kaynaklanan sorunlar olarak iki farklı şekilde ortaya çıkmaktadır.

Aile katılımında aileden kaynaklanan sorunlar

Ailenin Ekonomik Koşulları: Okul-aile işbirliğini etkileyen en önemli etkenlerin başında maddi sorunlar gelmektedir. Ailelerin, okuldan para isteneceği korkusuyla toplantılara katılmadıkları görülmektedir. Ailenin ekonomik koşullarının düşük olması okulla iletişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir (Can, 2009; Özgün ve Aydın, 2010; Porsuk, 2010; Yıldırım, 2008).

Ailenin İlgisizliği: Ailelerin çocuk eğitimi konusunda bilgili olmaması, çocuklarının olumsuz yönlerini kabullenmek istememesi, okula karşı ilgilerini azaltmaktadır. Araştırmalarda ailelerin okula yalnızca sorun olduğunda geldikleri, okul etkinliklerine yeterli düzeyde katılmadıkları, okula ve öğretmenlere karşı desteklerinin de düşük seviyede olduğu ortaya çıkmıştır (Dizbay, 2010; Kıranşal, 2007; Koç, 2012; Özgün ve Aydın, 2010; Porsuk, 2010; Ünal ve diğerleri, 2010).

Ailenin Eğitim Düzeyi: Ailelerin öğrenim düzeyi yükseldikçe evde ve okulda programa katılımları artmakta olduğu görülmekte iken (Can, 2009), eğitim düzeyi düştükçe yapamayacakları korkusuyla okula katılımları da düşmektedir (Porsuk, 2010).

Sınıf Düzeyinin Yükselmesi: Çocukların sınıf düzeyi yükseldikçe, okul-aile etkileşiminin azalmakta olduğu görülmektedir (Can, 2009). Aileler küçük çocuklarının desteğe ihtiyacı olduğunu düşündükleri için, ilgilerini onlara vermektedirler.

Müdahaleci Aileler: Çocuklarıyla daha çok ilgilenmek için çoğu zamanını okulda geçiren aileler, okul kuralları ve düzeniyle ilgili yeterli bilgileri olmadıklarından için öğretmenlerin çalışmalarına müdahale etme eğiliminde oluyorlar (Ünal ve diğerleri, 2010).

Şikâyetler: Ailelerin aşırı ve gerçek dışı şikâyetlerinin artması da son dönemde ortaya çıkan en önemli sorunlardan biri haline gelmiştir (Kıranşal, 2007; Koç, 2012).

Aile katılımında okuldan kaynaklanan sorunlar

İletişim Eksikliği: Okullar, yılda birkaç defa genel aile toplantısı düzenlemekte ve bunlarda da genel konular konuşulmaktadır (Zaoura ve Aubrey, 2011). Ailelerin çoğu zaman okuldaki etkinliklerden bile haberleri olmuyor (Dizbay, 2010). Öğretmenler ailelerin okula yalnızca bir sorun olduğunda geldiklerini düşünürken, aileler de öğretmenlerin kendilerini yalnızca sorun olduğunda görüşmeye çağırdıklarını düşünmektedirler (Özgün ve Aydın, 2010).

Okulun Maddi Sorunları: Okul yöneticileri, ailelerin bağış yapmak istememeleri, yardımcı personel yetersizliği, okulların fiziki yapı ve donanım yetersizliği gibi maddi sorunlardan dolayı, eğitimle ilgili diğer işlere yeterli zaman ayırmakta zorlanıyorlar (Koç, 2012; Porsuk, 2010). Yöneticiler, okulun maddi sorunlarının giderilmesinde ki kaynak arayışında, ilk olarak ailelerin destek vermesini bekledikleri için de çoğu zaman ailelerle karşı karşıya gelmektedirler.

Okul-Aile Birliğinin İşlevsel Olmaması: Okul-Aile Birliğinin eğitimin niteliğinin artırılmasından ziyade, ekonomik konular ve akademik başarı üzerinde yoğunlaşması (Koç, 2012; Dizbay, 2010), yönetim kurulunun düzenli olarak toplanamaması ve toplantılarının da işlevsel olmaması en önemli sorunları olarak görülmektedir (Aslanargun, 2007; Özgan ve Aydın, 2010; Porsuk, 2010).

Öğretmen Kaynaklı Sorunlar: Bazı öğretmenlerin ailelere karşı sert ve resmi tutumları (Yıldırım, 2008), ailelerin öğretmenler ile rahat iletişim kurmalarına engel olmaktadır. Ailelerin çocuklarını motive etmedeki çok derin rollerini anlamalarını sağlamak, aile katılımı için gereklidir (Zaoura ve Aubrey, 2011).

Rehberlik Eksikliği: Okullarda okul-aile iletişimini sağlayacak bir diğer unsur da rehber öğretmenlerdir. Ancak okullarda yeterli sayıda rehber öğretmen olmadığı ve öğretmenlerin de rehberlik konusunda yetersiz kaldıkları görülmektedir (Özgan ve Aydın, 2010).

Yönetici Kaynaklı Sorunlar: Okul-aile işbirliğini sağlamada okul yöneticilerinin önemi büyüktür (Dizbay, 2010). Lider yönetici eksikliğinin eğitimde pek çok sorunun oluşmasına ve sürmesine neden olduğu ortaya koyulmaktadır (Ereş, 2010). Ailelerin okula katılımını engelleyen, okul yönetiminden korku ve çekince taşıyor olmaları, karşılaştıkları muameleden kaynaklanıyor olabilir (Can, 2010) ve bu da okul yönetimi ile rahat iletişim kuramamalarına yol açmaktadır (Kıranşal, 2007). Okul yöneticileri, aileleri eğitim öğretim etkinliklerinin paydaşları olarak görmemekte, ailelerden kendilerini uzman kabul ederek, sadece söylediklerini yapan, çalışmalarına müdahale etmeyen kişiler olmalarını beklemektedirler (Ünal ve diğerleri, 2010).

Araştırmanın Amacı

Yukarıda da bahsedilen, çeşitli araştırmalar (Bayraktar; 2003: 117; Becher, 1984; Cotton ve Wiklund, 1989; Jeynes, 2007; Oktay, 1983: 5; Ünal ve diğerleri, 2010) gösteriyor ki, ailenin okul ile ilişkileri, çocuğun başarısından, okulun toplumla bütünleşmesi ve sosyalleşmesine kadar birçok alanda etkiye sahiptir. Okul başarısına ailenin etkisini gösteren en önemli çalışma, Coleman raporları olarak bilinen, James Coleman'ın Amerika'da çok geniş kapsamlı olarak gerçekleştirdiği araştırmadır. Bu raporda okul başarısında, öğrencinin yetiştiği aile ortamının özelliklerinin, okulun özelliklerinden daha belirleyici olduğu ileri sürülmekte ve ailenin öğrenci başarısındaki etkisi ortaya koyulmaktadır.

Bu ilişkilere sadece, aile-öğretmen açısından bakmamak gerekir. Hayatın her alanına etkisi olan okul örgütündeki yöneticilerin davranışları da okul-aile ilişkilerinin yönünü belirlemektedir. Holmes Group'a göre bu konuda yapılan çalışmalar, okul yöneticilerinin, okullarda başarının anahtarı oldukları sonucunu ortaya koymaktadır (Aktaran: Karip ve Köksal, 1999). Okullarda etkili öğrenme ortamı oluşturması beklenen okul müdürlerinin aile katılımında, aileye bakış açısının anlaşılması açısından, görüşleri büyük öneme sahiptir. Bu bağlamda, yapılan araştırma ile aile katılımına yönelik okul müdürlerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

1. Aile katılımı bağlamında, okul müdürlerinin aileden beklentileri nelerdir?
2. Aile katılımı bağlamında, okul müdürlerinin ailelerin sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri hakkındaki düşünceleri nelerdir?
3. Okul müdürlerine göre, aile kaynaklı problemler nelerdir?
4. Okul müdürlerinin, aile kaynaklı problemlere çözüm önerileri nelerdir?
5. Okul müdürlerinin okul-aile ilişkilerini artırmak için önerileri nelerdir?
6. Okul müdürlerinin Okul-Aile Birlikleri hakkında görüşleri nelerdir?
7. Okul müdürleri, yönetici değerlendirmede ailelerin performans değerlendirmeye katılımını nasıl görmektedirler?
8. Okul müdürleri ailenin yönetime/karara katılımını nasıl algılamaktadır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, okul-aile ilişkilerinin derinlemesine betimlenmesi amaçlandığından araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Toplumun geniş bir bakış açısını ele alan yöntem olması nedeniyle de (Berg ve Lune, 2015: 356; Yıldırım ve Şimşek, 2011: 277) araştırma deseni olarak durum çalışması (örnek olay) tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma için Karaman il merkezinde yer alan resmi ve özel ortaokulların müdürleri ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşme yapılmıştır. Örnekleme, çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak amaçlandığından (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 108) okul müdürlerinin, devlet ortaokulu, imam hatip ortaokulu ve özel ortaokulda görev yapma durumları dikkate alınarak maksimum çeşitlilik örnekleme oluşturulmuştur. Yıldırım ve Şimşek'in (2011: 288) durum çalışma deseninin geçerlik ve güvenilirliği konusunda ortaya koyduğu önlemler çerçevesinde, "doyum noktasına" kadar yapılacak çalışmalar için çalışma grubu önceden net olarak belirlenmemiştir. Toplam on beş görüşmenin gerçekleştirildiği çalışmada, görüşmelerin tamamı okul müdürlerinin görev yaptığı okullarda gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1.**Çalışma Grubunun Okul Türüne İlişkin Bilgiler**

Okul Türü	Frekans (f)
Devlet Ortaokulu	9
İmam Hatip Ortaokulu	4
Özel Ortaokul	2

Yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanan veriler, okul müdürlerinin okul-aile ilişkilerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Berg ve Lune'un (2015: 143-145) önerileri doğrultusunda sorulara kişisel sorularla başlanmış, tecrübelerini paylaşacakları sorularla devam edilmiş ve hassas sorular sonlara bırakılmıştır. Cevapların güvenilirliğinin kontrol edilmesi amacı ile soruları destekleyici ve doğrulayıcı sorular ve sondalar hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular alandan iki uzmana gösterilmiş ve görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Görüşme sorularını sınamak amacıyla, (Berg ve Lune 2015: 151) çalışma grubu dışından bir okul müdürü ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşme kaydedilmiş ve çözümlenerek yazıya dökülmüştür. Pilot görüşme alan uzmanı tarafından dinlenmiş ve görüşme yapılan kişinin önerilerini de dikkate alarak görüşme sorularına son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada katılımcıların bakış açısını anlamak için veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler, durum çalışmalarında (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012: 251) ve nitel çalışmada (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 119) en sık kullanılan veri toplama araçlarından biridir. Bu çalışmanın verileri, okul müdürlerinin aile katılımına ilişkin görüşlerini ayrıntılı bir şekilde belirlemeye olanak tanıyan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmaya katılan her bir okul müdürüne kod isim verilerek, yapılan görüşmelerde önceden hazırlanan on üç adet soru sorulmuştur. Yapılan görüşmeler 17 ile 69 dakika arasında toplam 8 saat 55 dakika sürmüş olup, bir görüşmenin süresi ortalama 35 dakikadır.

Tamamı araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilen görüşmelerde, Berg ve Lune'un (2015: 169-171) önerileri doğrultusunda katılımcı ile dostça bir ilişki geliştirmek için önce sohbet edilmiştir. Görüşülen her okul müdürüne araştırmacının amacı söylenerek, görüşme sürecinde verdikleri bilgilerin gizli kalacağı, elde edilen bilgilerin bu araştırmacının dışında başka bir amaçla kesinlikle kullanılmayacağı söylenmiştir. Her görüşmeden sonra yapılan analizlere göre on beşinci okul müdürü ile yapılan görüşme sonunda doyum noktasına ulaşıldığı kanaatine varılarak görüşmeler sonlandırılmıştır. Görüşmelerin on dört tanesinde ses kaydı yapılmış, bir görüşmede ise katılımcının ses kaydı istememesi nedeni ile not tutulmuş olup, daha sonra bu görüşmeler bilgisayar ortamında yazıya geçirilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada verileri analiz etmede, anlamların ve eylemlerin anlaşılır olması için (Berg ve Lune, 2015: 381-382) betimsel yaklaşım benimsenmiştir. 15 katılımcıyla yapılan görüşmelerle toplam 74 sayfa görüşme notu elde edilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde, görüşmelerden elde edilen veriler Word belgesi olarak kayıt edildikten sonra NVivo8 nitel veri analizi programına aktararak betimsel analiz tekniği ile ayrı ayrı analiz edilmiş, daha sonra elde edilen bulgular birleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'in (2011: 224) de belirttiği şekilde bulguları okuyucuya sunmak için elde edilen veriler önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenmiş olup, daha sonra yapılan bu betimlemeler yorumlanarak birtakım sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın İnanırcılığı

Bilimsel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik, sonuçların inanırcılığı sağlamadaki en önemli ölçütlerinden ikisidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 255). Yıldırım ve Şimşek'in (2011: 257) de üzerinde durduğu gibi geçerliği sağlamak amacı ile toplanan veriler ayrıntılı olarak rapor edilmiş, araştırmacının tüm aşamaları hakkında açıklamalar yapılmıştır. Berg ve Lune'in (2015: 50) belirttiği gibi alınan notlarda ifade edilen durumların benzer fikirleri yansıtılabileceğinden dolayı, görüşülen bireylerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmacının güvenilirliğini sağlamak için deneyimli bir alan uzmanı tarafından ses kayıtları dinlenerek, görüşme verileri doğrulanmıştır. Ayrıca araştırma süresince elde edilen ham veriler araştırmacı tarafından saklanmaktadır.

Araştırmanın Sınırlıkları

1. Bu araştırma, Karaman il merkezi resmi ve özel ortaokullarında göreve yapan okul müdürleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
3. Veri toplama aracı olarak, yarı yapılandırılmış görüşme ile sınırlıdır.

BULGULAR

Araştırmaya katılan on beş okul müdürü ile yapılan görüşmelerle elde edilen bilgiler derlenmiştir. Bu bilgiler ışığında, okul müdürlerinin görüşleri sekiz tema altında, aileden beklentiler, ailenin sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri, aile kaynaklı problemler, aile kaynaklı problemlere çözüm önerileri, okul-aile birliğinin işlevselliği, aile katılımını artırıcı öneriler, ailenin performans değerlendirmeye katılımı ve ailenin yönetime katılımı başlıkları ile sıralanmıştır.

Aileden beklentiler

Okul müdürlerinin görüşlerine göre oluşturulan bu temada görüşmelerden ortaya çıkan ifadeler ve frekansları Tablo-2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Okul Müdürlerinin Aileden Beklentileri

	Frekans (f)
Okul ile İletişim ve İşbirliği	12
Öğrenci Takibi-Kontrol Etme	10
Davranış Kazandırma	8
Okula Sık Gelmesi	8
Öğrenciye Destek Olma	8
Okula Destek Olma	6
Öğrenciyi Motive Etme	6
Yönlendirme-Rehberlik	5
Öğretimsel Destek	4
Örnek Olma-Rol Model	3
Toplantılara Katılım	3
Yapıcı Olma	3
İlgi	2
Öğrenciyi Tanıma	2
Yönetime Katılım	1
Toplam	81

*Bir kişi birden fazla görüş bildirmiştir.

Okul müdürlerinin aileden beklentileri konusunda katılımcıların büyük çoğunluğunun okul ile ortak hareket etmeyi kapsayan okul ile iletişim ve işbirliği ifadesini kullandıkları görülmektedir. Ayrıca öğrenci takibi – kontrol etme, davranış kazandırma, okula sık gelmesi, öğrenciye destek olma ve okula destek olma ifadeleri ön plana çıkmaktadır. İlgili bazı görüşler aşağıda yer almaktadır:

"Veli öğretmenlerle, okul idaresiyle sıkı diyaloga girerse çocuğun başarısız olma gibi bir ihtimal yok" (004). "Bizimle sürekli diyaloga geçen veli çok önemli" (006). "Genel olarak velinin okul ve öğretmen ile irtibat halinde olması gerektiğine inanıyorum" (008).

"Aile çocuğunun düzenli gelip gittiğini, ödevini düzenli yaptığını, okula olan devamını kontrol etmeli" (001). "Aile çocuğunun okula devamı, planlı programlı ders çalışma, kıyafet, okuldaki ilişkileri, davranışları noktasında takip etmesi gerekiyor" (007). "Velinin davranış olarak çocuğunu takip etmesi lazım" (009).

"Bizim inancımızın gereği, hiçbir anne-baba evladına güzel terbiyeden daha iyi bir miras bırakmamıştır" (005). "Sadece akademik başarı değil davranışsal gelişimi de takip etmeli" (013). "Veli okulun eğitim yeri olduğunu bilerek, bunu pekiştirmesi lazım" (015).

"Zaman zaman okula uğrayıp öğretmenlerle, idareyle olumlu ilişkileri olan velilerin çocukları da olumlu oluyor" (001). "En azından iki haftada bir gelmeli" (002). "Velinin sürekli okula gelmesini bekleriz" (015).

"Aileye düşen görev, herhangi bir durumda maddi manevi destektir" (001). "Ekonomik olarak çocuğunun eksik kalan yerlerini destelemelidir" (011). "Çocuğunun daha nitelikli eğitim alması için, velinin maddi anlamda eğitimin içinde olması gerekiyor" (013).

"Her kurumun bir işletim gideri var" (003). "Veli bu okul benim okulum demediği sürece, bir okulda başarıyı yakalamak mümkün değildir" (005).

"Çocuğunuzu motive etmeniz lazım, gayret etmeniz lazım" (009). "Aile olarak çocuğumuza güvenmemiz ve çocuğumuzun bir birey olduğunu hissettirmemiz lazım" (010). "Aileyi, çocuğun iştiraki için, dersin sevdirmesi için en büyük etken olarak görüyorum" (015).

"Zihinsel katkıda bulunabilir, yol gösterebilir" (003). "Çocuğa rehber olmak gerekir" (005). "İyi bir veli olacaksak, çocuğumuzu yönlendirmeliyiz" (010). "Çocuğuna bir meslek kazandırmak istiyorsa, rehberlik etmelidir" (011).

"Bizim için evdeki ailenin yardımı çok önemli" (006). "Gerçekten çocuğunun akademik eğitim almasını istiyorsa, öğretimsel olarak da ilgilenmesi lazım" (009). "Akşam konuşulan konulardan belli bir kısmı dersler, sayısal veriler, yanlışlar, hedefler olsun istiyoruz" (012).

"Çocuk ders yaparken mümkün mertebe anne-baba da bir kitap ya da gazete okumalı" (002). "Üzüm üzümüne baka baka kararır" (005). "İyi bir veli örnek olmalı" (010).

"Bence olumlu veli, toplantı çağrısına katılan velidir" (002). "Bizde önemli olan, velinin toplantılarımıza katılması" (006). "Onlardan beklentimiz okulun, toplantılarına katılmaları" (008).

"Kalabalık bir okulda her türlü problem çıkabilir ama insanların buna doğru taraftan bakabilmesi lazım" (012). "Bir öğretmeni tenkit edecekse, bunu usulünce yapan, kırmadan kendini ifade edebilen ve orta yolu bulabilecek bir veli portföyü düşünüyorum" (015).

"Her şeyin başı ilgidir (004). "Beklentilerimizden biri de çocukla ilgilenmesi" (011).

"Veli öğrencisini tanırsa beklenti düzeyini ona göre tanımlar, okul ile görüşme sıklığını ona göre belirler" (008). "Kendi çocuğunun niteliklerinden, kapasitesinden, kaygılarından, korkularından haberdar olan veliler ile çok kolay iletişim kurabiliyoruz" (012).

"Okul yönetimine de kesinlikle katılması taraftarıyım" (002).

Ailenin Sosyo-Ekonomik ve Demografik Özellikleri

Okul müdürlerinin görüşlerine göre oluşturulan bu temada görüşmelerden ortaya çıkan ifadeler ve frekansları Tablo-3'de verilmiştir.

Tablo 3.

Ailenin Sosyo-Ekonomik ve Demografik Özellikleri

	Frekans (f)
Gelir Düzeyi	11
İlişki Yok (5)	
Olumlu Yansımaları Var (4)	
Olumsuz Yansımaları Var (2)	
Eğitim	10
Olumlu Yansımaları Var (6)	
İlişkisi Kesin Değil (2)	
Olumsuz Yansımaları Var (2)	
Çocuk Sayısı	4
Olumsuz Yansımaları Var (1)	
Olumlu Yansımaları Var (1)	
İlişkisi Yok (2)	
Aile Bütünlüğü	4
Mesai Şartları	3
Yetiştirme Tarzı	2
Kişilik ve İslami Anlayış	2
Toplam	36

*Bir kişi birden fazla görüş bildirmiştir.

Sosyo-ekonomik ve demografik özelliklerin, aile katılımına yansımaları konusunda, katılımcıların büyük çoğunluğunun gelir düzeyi, eğitim ve çocuk sayısı ifadelerini kullanmışlardır. Ancak gelir düzeyi, eğitim ve çocuk sayısı ile ilgili kullanılan ifadelerde görüş farklarına göre olumlu yansımaları olduğu, olumsuz yansımaları olduğu ve hiçbir ilişkisinin olmadığı hususları ayrı ayrı ele alınmıştır. Ayrıca aile bütünlüğü, mesai şartları, yetiştirme tarzı ve kişilik-İslami anlayış ifadelerinin de kullanıldığı görülmektedir. İlgili bazı görüşler aşağıda yer almaktadır:

"Okul-aile ilişkileri açısından velinin ekonomik durumu problem olmuyor" (002). "Maddi durum bir şey ifade etmiyor" (004). "Maddi durumu iyi olanla, iyi olmayan velinin okul-aile ilişkileri kesinlikle değişmiyor" (015).

"Maddi imkânı olan bir velinin, öğrencinin temel ihtiyaçlarını karşılamasında bir sıkıntısı yoktur. Öğrencinin temel ihtiyaçları karşılandığı zaman kendine güveni artar" (005). "Eğer gerçekten bir ailenin ekonomik anlamda şartları iyiyse, o aile bireylerinin eğitim anlamında da iyi olduğunu düşünüyorum" (013).

"Ekonomik yönden belli doyuma ulaşıyorsa, o zaman çocuğun hayattan beklentisi olmuyor" (006). "Parası çok olan veli ile özellikle eğitim düzeyi düştükçe sıkıntı yaşıyoruz" (010).

"Ailenin eğitim durumuna göre bizimle iletişimleri de çok farklı oluyor" (006). "Eğitim düzeyi yüksek olan velinin okuldan beklentisi daha gerçekçi oluyor," (012). "Eğitim seviyesi yüksek bir veli ile daha rahat iletişim kuruyorsunuz" (013).

"Eğitilmiş veliler okul-aile ilişkilerinde zayıf değil ama olumsuz tavır da takınabiliyorlar" (007). "Eğitilmiş insanlarda da çok sıkıntı yaşanabiliyor" (011).

"Diploma insana bir şey katmıyor. Özellikle eğitim düzeyiyle ters bir orantı var" (002). "Bu işi biz de biliyoruz diye, akıl verme durumu da olabiliyor" (008).

"Çocuk sayısı düştükçe, ters orantı dikkatimi çekiyor" (002).

"Aile tek çocuk veya iki çocuk olduğu zaman biraz daha ilgili olabiliyor" (001).

"Çok çocuklu aile, az çocuklu aile; burada ailenin hiçbir faktörü yok" (010). "Çok çocuğu olup da başarılı olan çocuklarımız var" (006).

"Çocukta her türlü sorun var. Çünkü anne ayrılmış, baba ayrılmış" (009). "Boşanmış aile çocukları çok elzem, çok önemli. İletişim kuracaksınız, anne-baba ortada yok" (013).

"Karaman'daki fabrikalarda vardiyalı olarak çalışan aileler de parçalanmış aile gibi oluyor" (006). "Anne-baba ters vardiyada çalıştığı için aile bütünlüğü de pek bir arada meydana gelmiyor" (009). "Adam karısıyla fabrikaya gidiyor, sabah sekiz akşam sekiz" (010).

"Vatandaş köylüdür ama İslami eğitim almıştır. Çocuklarına ilgi gösterir, hoşgörülüdür" (004). "Bu tamamı ile kişinin, kişilik yapısı ile ahlak yapısı ile ilgili bir durum" (011).

"Yetişme tarzından kaynaklandığını düşünüyorum" (007). "Şimdi bu çocuklar da ileride veli oluyorlar" (011).

"Makam ve mevkiin bazı yerlerde kullanıldığı görüldü" (005). "Makam mevki durumu var ise, ister istemez bunu bize yansıtıyor" (008).

Aile Kaynaklı Problemler

Okul müdürlerinin görüşlerine göre oluşturulan bu temada görüşmelerden ortaya çıkan ifadeler ve frekansları Tablo-4'de verilmiştir.

Tablo 4.

Aile Kaynaklı Problemler

	Frekans (f)
Bilinçsiz-Eğitimsiz Aileler	6
İlgisizlik	5
Şikâyetçi Aileler	5
Öğrenciye Aşırı Güven	4
Öğretmene Saygı Duymama	4
Ailenin Okula Gelmemesi	3
Aşırı İlgi	3
Önyargılı - Bakış Açısı Farklı Aileler	3
Sınav Odaklı Bakış Açısı	3
Ailedeki Davranış Bozuklukları	3
Aile Ziyaretlerinin Olumsuzlukları	2
Ailelerin Beklentileri	2
Toplam	43

*Bir kişi birden fazla görüş bildirmiştir.

Aile katılımında aile kaynaklı problemler konusunda, katılımcıların bilinçsiz ve eğitimsiz aileler, ilgisizlik, şikâyetçi aileler, öğrenciye aşırı güven ve öğretmene saygı duymama ifadelerini kullandıkları görülmektedir. İlgili bazı görüşler aşağıda yer almaktadır:

"Velinin kendisi bir şey bilmiyor" (003). "Çocuk yetiştirme konusunda velimiz çok bilgisiz" (006). "Aile eğitimin önemini kavramıyorsa çocuğuyla sadece okula getirip götürme babında ilgileniyor" (009).

"Çocuk biraz büyüdükçe, veli okula ancak bir problem olursa geliyor" (001). "Veli yıllar geçtikçe okuldan uzaklaşıyor" (008). "Saldım çayıra, mevlam kayıra oluyor" (013).

"Veli en ufak şeyde telefona sarılarak öğretmeni şikâyet eder hale geldi" (005). "Şu anda şikâyetler, insanları huzursuz edici hale geldi" (011).

"Çocuğun anlattığına inanılarak geliniyor" (001). "Bazen veli kabullenmiyor. Benim çocuğum yapmaz diyor" (006). "Benim çocuğum hiçbir şey yapmaz diyen veliler ile netice alamazsınız" (009). "Veli benim çocuğum asla yalan söylemez diye düşünüyor" (012).

"Bundan iki dönem önceki bakan "Bir şey mi oldu? 147 var arayın" dedikten sonra, öğretmenlik mesleği biraz ayakaltlarına alındı" (010). "Veliler kendilerini okulun, öğretmenlerin üstünde görüyor" (013).

"Türkiye'deki eğitim sistemindeki en büyük sıkıntı, velinin okula gelmemesi" (006). "Bazı veliler kayıt veya taksit dönemi dışında okula uğramıyor" (008). "Velinin mutlaka sürecin içerisinde yer alması gerekiyor ama bunu bizim okulumuzda göremiyoruz" (013).

"Bazı veliler de var ki nerdeyse her hafta okula uğrayıp işi abartabiliyorlar" (008). "Bazı velilerimiz nerdeyse her gün burada" (010). "Her şeyde okula gelen veliler de var" (011).

"Genelde ön yargılı geliniyor" (001). "Velinin bakış açısı farklı olduğu için sıkıntılar yaşıyoruz" (006).

"Aile eğitime, belki Türkiye'deki iş bulma imkânını da düşünerek, doğrudan sınav sonuçlarına göre bakıyor" (003). "Veli öğrencinin etik değerler kazanmasından ziyade, ölçülebilir akademik başarısı ile ilgileniyor" (008).

"Okulda şiddet uygulayan çocukların büyük bir çoğunluğuna bakın, evde şiddet gören çocuklardır" (009). "Örneğin bir ev hanımı düşünün. Sürekli evde stres halinde, okula gelip, bağırıp, çağırıp, boşalıp gidiyor" (011).

"Bayan öğretmen gönderiyorum, "Hocam bizi nereye gönderdiniz, adam nerdeyse bizi gözüyle soydu." Hiç gerek yok" (010). "Tek başına bayan öğretmenleri gönderemiyorsunuz, yanında mutlaka birinin olması lazım" (013).

"Veli beklentisini yüksek tutup, doksanlı bir öğlenciden yüzlük bir performans bekleyip göremeyince, okul idaresini, öğretmeni sorumlu tutup sıkıntı çıkarabiliyor" (008).

Aile Kaynaklı Problemlere Çözüm Önerileri

Okul müdürlerinin görüşlerine göre oluşturulan bu temada görüşmelerden ortaya çıkan ifadeler ve frekansları Tablo-5'de verilmiştir.

Tablo 5.

Aile Kaynaklı Problemlere Çözüm Önerileri

	Frekans (f)
İletişim ve İkna Etme	9
İdare Etme Yaklaşımı	5
İkram	4
Pozitif Yaklaşım	4
Rehberlik Servisi ve İşbirliği	4
Objektif Yaklaşım	3
Tartışmadan Kaçınma	3
Yüz Yüze Getirmeme	3
Empati Kurma	2
Her Aileye Farklı Davranma	2
Problemi Tanımlama	2
Dini Yaklaşım	1
Toplam	42

*Bir kişi birden fazla görüş bildirmiştir.

Aile kaynaklı problemlere çözüm önerileri konusunda, katılımcıların büyük kısmının iletişim ve ikna etme ifadesini kullandıkları görülmektedir. Bu ifadenin dışında idare etme yaklaşımı, ikram, pozitif yaklaşım, rehberlik servisi ve işbirliği, objektif yaklaşım, tartışmadan kaçınma ve yüz yüze getirmememe ifadeleri ön plana çıkmaktadır. İlgili bazı görüşler aşağıda yer almaktadır:

"Eğer veliyi ikna edip inandırabiliyorsanız işiniz çok kolay oluyor" (003). "...sürekli velilerle iletişimde olmaktan yanayım ve telefonla olsun yüz yüze olsun görüşerek sorunları aşmaya çalışıyoruz" (007). "Burada esas önemli olan veliyi ikna etmektir" (011). "Hayatta her şeyin başı iletişim" (013).

"Problemleri bizim burada absorbe etmemiz lazım" (006). "Tarafları kaybetmemek için ara yol bulmaya gayret ediyoruz" (008). "Biz buna velinin gazını alma tabiri diyoruz" (009).

"Hangi sebeple gelirse gelsin, buyur ediyoruz. "Bir çay söyleyelim, içerseniz" diyoruz" (001). "Veli öfkeli geldi, oturmasını rica ederim, hal hatır sorar, çay ikram ederim" (008). "İşte çay may ikram ettikten sonra, ondan sonra anlatabildiklerimizi anlıyoruz. Ondan sonra anlıyor bazı veliler. Yüzde doksanı anlıyor" (009).

"Olaylara objektif bakarsan, pozitif bakarsan ortayı bulursun" (004). "Pozitif yaklaşarak sorunun çözülebilir olduğunu hissettirmeye çalışırım" (008).

"Özellikle rehberlik servisini de kullanarak çözmeye çalışıyoruz" (002). "Rehber öğretmene yönlendiriyoruz" (006). "Bazı özel durumu olan öğrencilerle sorun yaşadığımızda, rehberlik araştırma merkezinden yardım alıyoruz" (013).

"Her zaman tek kişiyi dinlemeyle bir kanı oluşturmam" (012). "Veliden ve olayın tüm muhataplarını sorunu dinleriz" (014).

"Veli ile tartışmaya kesinlikle girmem" (002). "Veliye karşı, veli gibi davranmamak gerekir" (011). "Zıtlasmaktan ise veliye uygun bir dil ile konuşurum" (015).

"Öğretmenle o an yüz yüze getirmemelidir" (011). "Öğretmeni şikâyet eden veya başka bir öğrenciyi şikâyet eden kişileri yüz yüze getirmem" (013). "Öğretmenle veliyi karşı karşıya getirmeyiz" (014).

"Genel olarak veliye sizi anlıyorum diye duygu bildirisini yapıp aynı zamanda karşı tarafı da anlamaya çalışıyorum" (008). "Onların bakış açısıyla bakıp, onları hoşnut edebilecek şekilde konuşup, olayı kendimize çevirebilirim" (015).

"Karşıdaki veli tipi, hep aynı kategoride değil veya tek bir çizgi halinde değil. Her bir veliye farklı davranman gerekiyor" (011). "Bazen halk diliyle konuşmaya çalışıyorsunuz, orada bile sorun yaşıyorsunuz. Herkesin anlayacağı bir dille konuşmak lazım" (013).

"Öncelikle problemi bir tanımlamaya çalışıyoruz" (002). "Öncelikle sorunu ve veliyi tanımak gerekiyor. Benim temel prensibim hiçbir zaman sorunu tek kaynaktan dinlemem. Veliye, ilgili kişilerle görüşüp sorunu çözeceğimi beyan ederim" (008).

"Branşımız Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi olduğu için kolaylaştırıp güçleştirmememe, sevdiren nefret ettirmeme gibi bir eğilimde oluyoruz" (005).

Aile Katılımını Artırıcı Öneriler

Okul müdürlerinin görüşlerine göre oluşturulan bu temada görüşmelerden ortaya çıkan ifadeler ve frekansları Tablo-6'da verilmiştir.

Tablo 6.
Aile Katılımını Artırıcı Öneriler

	Frekans (f)
İletişim	9
Sosyal Faaliyetler-Etkinlikler	9
Aile Ziyaretleri	8
Aile Eğitimi	6
Toplantılar	6
Ailenin Okula Çekilmesi	6
Parasız Eğitim	4
Sosyal Ağlar	4
Öğretmenin Etkisi	3
Sorumlulukların Belirlenmesi	3
Aileye Karşı Olumlu Yaklaşım	2
Yönlendirme ve Rehberlik Servisi	2
Avrupa Ülkelerinin Model Alınması	1
Reklam	1
Toplam	64

*Bir kişi birden fazla görüş bildirmiştir.

Aile katılımını artırıcı öneriler konusunda, katılımcıların büyük bir kısmının iletişim, sosyal faaliyetler-etkinlikler ve aile ziyaretleri ifadelerini kullandıkları görülmektedir. İlgili bazı görüşler aşağıda yer almaktadır:

"Her velimizle mutlaka yüz yüze görüşelim o zaman daha çok etkili oluyor" (001). "Aile ile okulun ilişkisinin kesilmemesi lazım" (006). "Veli ile birkaç defa iletişim sağlayıp güven verdiğiniz zaman veli size inanıyor. Söylediklerinizin doğru olduğuna kanaat getiriyor. Sizi hiç tanımamış ise karşınıza geldiği zaman daha agresif davranabiliyor" (009). "Velilerle iletişim iyi kurulmalıdır" (011).

"Şiir dinletisi, resim sergisi, yılsonu gecesi gibi sosyal faaliyetlerle velileri okula çekmek gerekiyor" (007). "Okulun düzenleyebileceği bazı eğlence, yemek, kahvaltı, yarışma gibi sosyal ve sportif etkinliklerde velinin katılımı artabilir" (008). "...bu sene biz İmam Hatip velilerimize yönelik KAİMDER'in öncülüğünde bir kahvaltı yapalım dedik, velilerimizle tanışma babında. Bizim otuz altı velimiz vardı hepsine davetiye gönderdik. Hatta geri dönüt istedik, yani katılıp katılmayacağı konusunda. Buradan okuldan servis kaldırdık, hepsi ile görüştük ama katılım sayımız tahmini onu geçmedi. Yani biz utandık hatta buradan hizmetlileri falan da götürdük" (009).

"Veli ziyaretleri çok önemli" (004). "Ev ziyaretlerinin faydalı olduğuna inanıyorum" (006). "Şimdi siz düşünün, bir öğretmeninizi sizi evde ziyaret etti mi hiç? Yok değil mi, benim de yok. Ama ne kadar isterdim, bir öğretmenim evime gelsin" (013).

"Velilerimiz öğrencilerine nasıl davranacaklarını bilmiyorlar. Onun bir semineri, kursu verilsin istedik" (004). "Velinin bilinçlendirilmesi lazım" (006).

"Belli bir doz ayarında veli toplantılarını sık sık yapmak gerekir" (011). "Veliyi okula çekebilmek adına veli toplantısı, Okul-Aile Birliği toplantıları yapıyoruz" (013).

"Bulduğu ortamı göz önüne alarak, veliyi hangi yönde çekebileceksen, okula çekmenin yollarına bakmak lazım" (005). "Velilerle sık sık bir araya gelmek gerekir" (011).

"Okul ile aileler arasındaki en büyük gerginlik paradır" (002). "Veliyi toplantıya çağırdığın zaman, para isteyecekler diye düşünüyor" (006). "Anayasamıza göre eğitim ücretsiz" (010).

"Öğretmen arkadaşlar da sms, whatsapp grubu gibi farklı yollarla veliye ulaşıp, irtibat halinde olabiliyorlar" (008). "Öğrenci ile ilgili mesaj göndermeye başladıktan sonra, veli ile iletişimimiz daha çok arttı" (010).

"Okul-aile ilişkisinin gelişmesi için ilk başta öğretmen ve aile diyalogu çok kuvvetli olmalı" (010). "Öğretmenler velilerle irtibatlı olduğu zaman, velilerin okula bakış açıları çok değişiyor" (001). "Ben kurum olarak, şirket müdürü olarak patronumuzun veliyle ilişkisini daha fazla geliştiremem. Bu bir tüzel kişiliktir, bunu yapacak olan öğretmen" (012).

"Öğretmenin sorumluluğu yönetmelikte nasıl tanımlandıysa, velinin rolü de tanımlanabilir." (001). "Görevlerini yerine getirebilmesi için yaptırımlar noktasında okulların yetkilendirmesinin doğru olduğunu düşünüyorum" (002). "Aile çocuğuyla ilgilenmiyor, benim veliye hiçbir yaptırımım olmuyor" (006).

"İyi çocukların velilerinin sürekli biraz daha pohpohlanması gerekir. Velilere karşı çocukları aşağılamak yerine, onların da değerli olduğunu hissettirmek gerekir," (011). "Her gelen velinin burayı bir okuldan çok kendi mekânları gibi hissetmelerini sağlıyoruz" (012).

"Öğrencilerin velilerini buraya davet ediyoruz ve rehberlik servisimize yönlendiriyoruz" (007). "Veli bizden destek istediği zaman destek veririz, yönlendirme yaparız" (011).

"Nasıl ki Avrupa ülkelerinde keyfi olarak bir çocuk okula gelmediği zaman izlenen bir yol var ise, aynı şekilde bizde de olması gerektiğini düşünüyorum" (002).

"Broşür ve billboardlardaki ilan ve duyurular ile irtibatı yoğun tutuyoruz" (008).

Okul-Aile Birliğine Bakış

Okul müdürlerinin görüşlerine göre oluşturulan bu temada görüşmelerden ortaya çıkan ifadeler ve frekansları Tablo-7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Okul-Aile Birliğine Bakış

	Frekans (f)
İşlevsellik	14
İşlevsel Değil (10)	
İşlevsel (4)	
Gereklilik	10
Gerekli (7)	
Gerekli Değil (3)	
Görevler Yerine Getirilmiyor	7
İşlevsel İse Faydalı	4
Birlik Yöneticilerine Yönelik Olumsuz Tutum	4
Anlamına Hitap Etmiyor	3
Okul-Aile Birliği Profesyonel Olmalı	1
Toplam	43

*Bir kişi birden fazla görüş bildirmiştir.

Okul-Aile Birliklerine bakışları konusunda, katılımcıların büyük çoğunluğunun işlevsellik, daha sonra gereklilik ifadelerini kullandığı görülmektedir. Ancak kullanılan ifadelerdeki görüş farkları, ayrı ayrı ele alınmıştır. İlgili bazı görüşler aşağıda yer almaktadır:

"Okul-Aile Birliği şu haliyle işlevsel değil" (001). "Fonksiyonelliklerinin olmadığını düşünüyorum" (002). "...küçük okullarda ancak yönetmelik gereği bu işler yapılmaktadır. Şimdi Okul-Aile Birliğinin yönetimini seçeriz ama onun işlerini okuldaki idareci yapar, kararını da okuldaki idareci alır, hepsini yapar, onlar sadece bir imza atar. ... Aile birliğinin işlevselliği, resmiyette formalite yerine getiriliyor" (005). "Okul-Aile Birliği sembolik kuruluştur" (008).

"Burada işlediğini düşünüyorum" (003). "Okul-Aile Birlikleri şu an ki haliyle de işlevsel" (004). "Bizim okulumuzda Okul-Aile Birliği göstermelik değil" (015).

"Okul-Aile Birlikleri okulun ekonomik kaynak bulmakta olmazsa olmazlarıdır" (003). "Eğer tam manasıyla çalışırsa, okulun büyük bir yükünü alıyor" (006). "...okulun birtakım eksikliklerinin giderilmesi noktasında okulun bütçesi yetersiz, bu bakımdan dışarıdan okulu bir yönetim anlayışıyla bir grubun, bir kurulun göreyek eksikliklerin giderilmesi iyi bir şey aslında" (007). "Gerekli ama Türkiye'deki şeklinin biraz eksik olduğunu düşünüyorum" (013). "Kesinlikle gerekli" (015).

"Okul-Aile Birliklerinin bu mevcut yapısıyla gerekli olmadığını düşünüyorum" (002). "Hiç gereği yok bence" (010). "Bana göre Okul-Aile Birlikleri gereksizdir" (011).

"Ama şimdi adam işinden, aşından bırakıp gelecek, koşup gelecek bu da bir gönüllülük meselesidir. İçten gelen bir çalışmadır, onu da her zaman yapmak mümkün değildir. Ancak ne yapar gelen veli, "Hocam siz yazın çizin biz imzalarız"" (005). "Okul-Aile Birliklerinin işlerini okul idaresi yapıyor" (009). "Bütün iş ve işlemler, sekreteryası okul tarafından yapılır, sadece yalvar yakar bir imza attırırız" (010).

"Okul-Aile Birliğinin etkin kullanılması durumunda faydalı olduğunu düşünüyorum" (008). "Okul ile ilgili maddi, manevi çalışmalar yapmış olsa, gerçekten gerekli" (009).

"Okul-Aile Birliği Başkanlığı yapan kişilerin bundan kaynaklı bir ayrıcalık çıkarmaya çalıştığını düşünüyorum" (008). "Okul-Aile Birliği Başkanı olan kendisini Milli Eğitim Müdürü zannediyor" (010).

"Aslında Okul-Aile Birliğinin görevi okulun giderlerini karşılamak değil okuldaki ihtiyaç sahibi çocuklara yardım etmektir" (001). "Okul-Aile Birlikleri hep para sorunu olarak görülüyor" (002).

"Okul-Aile Birliklerinin topladığı bağışların yüzde beşi, onu gibi bir miktar Okul-Aile Birliği yönetimine kalmış olsa o zaman daha farklı çalışmalar olacağı kanaatindeyim" (005).

Ailenin Performans Değerlendirmeye Katılımı

Okul müdürlerinin görüşlerine göre oluşturulan bu temada görüşmelerden ortaya çıkan ifadeler ve frekansları Tablo-8'de verilmiştir.

Tablo 8.

Ailenin Performans Değerlendirmeye Katılımı

	Frekans (f)
Seçme Hakkı Olmalı	11

Objektif Olmalı	5
Çoğulcu Yapıda Olmalı	3
Objektif Değil	3
Performansları Belirli Değil	3
Etkisi Artırılmalı	2
Yetkin Kişiler Olmalı	1
Toplam	28

*Bir kişi birden fazla görüş bildirmiştir.

Yönetici performansını değerlendirmeye aile katılımı konusunda, katılımcıların büyük bir kısmının seçme hakkı olmalı ve objektif olmalı ifadelerini kullandıkları görülmektedir. İlgili bazı görüşler aşağıda yer almaktadır:

"Paydaş olarak hakkıdır, sizi değerlendirmesi gerekir" (002). "Ashında kalitenin artırılması açısından değerlendirme taraftarıyım" (005). "Cumhurbaşkanını seçebilen bir adam, müdürü de seçebilmeli" (010). "Veli okula geliyorsa, değerlendirmeye katılsın" (013).

"Değerlendirmeler gerçeğe uygun olursa, objektif olursa faydalı olabilir" (005). "Objektif kriterler çoğalır, bu sistemi sağlıklı görüyorum" (008). "Objektif olmalı" (012).

"En azından yirmi, otuz velinin değerlendirme yapmasının daha doğru olduğunu düşünüyorum" (002). "Çoğulcu bir katılım olursa daha gerçekçi olabilir" (007). "Kalem sayısı ne kadar artarsa, bu uygulamanın sağlık oranı da o derece artacaktır" (008).

"Ölçülebilir değilse değerlendirme objektif olmaz" (001). "Türk milletinin yapısına uygun değil diye düşünüyorum. İnsanlarımız objektif bakamıyorlar" (007).

"Ölçülebilir kriterler olursa ancak o zaman olur" (001). "Değerlendirme ölçeklerinin zihinsel olarak çok tutarlı olduğunu düşünmüyorum" (003).

"Bana göre daha fazla olmalı" (003). "Sadece Okul-Aile Birliği Başkanı değil çok yönden değerlendirilmesi lazım" (015).

"Seni değerlendiren insanın farklı bir özelliği olması lazım, bir şeyler bilmesi lazım" (006).

Ailenin Yönetime Katılımı

Okul müdürlerinin görüşlerine göre oluşturulan bu temada görüşmelerden ortaya çıkan ifadeler ve frekansları Tablo-9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Ailenin Yönetime Katılımı

	Frekans (f)
Tavsiye Niteliğinde Katılım	6
Okulların Özerkleştirilmesi	3
Okulu Müdür Yönetir	3
Sorumluluklar Paylaşılmalı	3
Aile Yetkin Değil	3
Etkin Katılım	2
Sosyal Faaliyetlere Katılım	2
Toplam	22

*Bir kişi birden fazla görüş bildirmiştir.

Ailenin yönetime katılımı konusunda, katılımcıların bir kısmının tavsiye niteliğinde katılım ifadesini kullandıkları görülmektedir. Ayrıca okulların özerkleştirilmesi, okulu müdür yönetir, sorumlulukları paylaşılmalı ve aile yetkin değil ifadeleri de kullanılmıştır. İlgili bazı görüşler aşağıda yer almaktadır:

"Daha çok anketler yoluyla olduğu zaman, faydalı olacağını düşünüyorum" (002). "Görüş olarak sunabilir ama kararı okulun öğretmenler kurulu ve okul idaresi vermesi gerekir" (009). "Okul-Aile Birliği tavsiye niteliğinde kararlar alabilir" (012).

"Okulların yönetimi tamamen mütevelli heyetine verilmeli" (003). "Okulların yönetimi yerel yönetime verilmeli" (004). "Yerleşme ile birlikte, özerkleştirilmeli" (014).

"Madem okul müdürüyüm, velinin hassasiyetini dikkate alırım ama bu işi en iyi benim yapmam, en iyi benim bilmem lazım" (008). "Bir okul, müdürü ne ise, o kadardır" (011).

"Sorumluluk paylaşılacaksa, o zaman yönetimde de etkili olabilir" (001). "Yetki ile birlikte sorumluluk verilmeli" (014).

"Eğitim çok profesyonel bir iş, veliyle olacak bir iş değil. Mümkün olduğunca profesyonel paydaşlarla paylaşmak isterim" (010). "Siyasal görüşü etki eder, kişilik yapısı etki eder, eğitim seviyesi etki eder" (011).

"Okul-Aile Birliğiyle etkin bir katılım olmalı" (004). "Okulun yönetimine ve finansmanına katılmalı" (014).

"Okulun sosyal yönden çalışmalarında ailelerin olmasını isterim" (006). "Eğitim öğretim çok farklı bir şey ama veli okulun fiziki ve sosyal çalışmalarına katılabilir" (015).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin aile katılımı bağlamında, aileden en önemli beklentisinin okul ile iletişim ve işbirliği olduğu ortaya koyulmaktadır. Diğer beklentiler ise sırayla, öğrenci takibi ve öğrencinin kontrol edilmesi, öğrenciye eğitimsel davranış kazandırması, paydaş olarak okula sık gelmesi, maddi ve manevi anlamda öğrenciye destek olması, okula destek olması, öğrenciyi motive etmesi, yönlendirmesi ve rehberlik etmesi, öğretimsel destek olması, örnek olması, veli toplantılarına katılımı, yapıcı olması, öğrenciye ilgi göstermesi, öğrenciyi tanınması ve okul yönetimine katılımı olarak sıralanmaktadır. Ortaya çıkan bu sonuç, Çelenk'in (2003) okul ile iletişim içinde bulunan velilerin çocuklarının okul başarılarının daha da yüksek olduğu sonucuyla da örtüşmektedir. Gökçe (2000) yaptığı araştırmada velilerden, okul-aile işbirliği açısından, okul yönetimi ve öğretmenler ile işbirliği ve etkileşim, okul etkinliklerine ve toplantılara katılım, çocuğun sorunlarına yakından ilgi, okula maddi ve manevi destek sağlaması olarak sıralanan beklentileri de yine bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlar ile uyumlu görülmektedir. Burns (1993) çocuğu ile ilgilenen, okul ile işbirliği halinde olan ailelerin, çocuğun başarısında ve güdülenmesinde etkili olduğunu belirtmektedir. Slavin (2013: 286) motivasyonu, etkili öğretimin en önemli bileşenlerinden biri olarak tarif etmektedir. Akbaba (2006) ise motivasyonu, eğitim-öğretim süreçlerinde öğrenci başarısını etkileyen en önemli etkenlerden biri olarak görmektedir. Öğrenci devamsızlığının ana nedenlerinden biri, ailelerin, çocuklarının okul ihtiyaçlarını karşılayamamalarıdır (Aküzüm, Yavaş, Tan ve Uçar, 2015; Özbaş, 2010). Şişman ve Turan (2004: 207) ise aileden beklentileri, ailenin çocuğunu tanıması, ona uygun ortam sağlaması ve yönlendirmesi, örnek olması ve destek olması, okul yönetimini desteklemesi, etkinliklerde görev alması ve okul ile işbirliği yapması, okul dışından çocuğu yakından takip etmesi olarak sıralamaktadırlar. Araştırma sonuçları ile alan yazın karşılaştırıldığında sonuçların genel olarak örtüştüğü görülmektedir. Araştırma sonucunda, okul müdürleri ailenin okula maddi olarak da destek olmasını beklemektedirler. Ancak yapılan araştırmalardaki, ailenin ekonomik sorunlarının, aile katılımını azalttığı yönünde çıkan sonuçlar (Can, 2009; Özgan ve Aydın, 2010; Porsuk, 2010; Yıldırım, 2008) bağlamında düşünüldüğünde, aileden maddi destek beklemenin çok doğru olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca bu araştırmada, okul müdürlerinin aileden en büyük beklentisi olarak ortaya çıkan husus da iletişimdir. Durgun'un (2011) yaptığı araştırmadaki, okul yöneticilerinin tamamının velilerle iletişim kurmakta zorlandıkları, var olan iletişimlerinin ise yetersiz ve sorunlu olduğunu belirtmeleri fakat bu konudaki eksikliğin kendilerinden değil, karşı taraftan kaynaklandığını düşünmeleri sonucu ile Bursalıoğlu (2012: 32) ve Çelik'in (2012: 207) üzerinde durduğu lider olarak okul müdürlerinin yüksek iletişim becerilerine sahip olması gerekliliği düşünüldüğünde, bu sonuca yönelik ileri sürülen aileden iletişim beklentisi, okul müdürlerinin aileye bakış açısını ortaya koyması açısından önemlidir.

Ailelerin sosyo-ekonomik ve demografik özelliklerinin aile katılımına etkisi hususunda en çok üzerinde durulan konuların eğitim düzeyi, gelir düzeyi ve çocuk sayısı olduğu görülmektedir. Aile bütünlüğü, ailenin çalışma saatleri ve mesai şartları, yetişme tarzı, kişilik, İslami anlayış ve ahlak anlayışı ise aile katılımına etki eden diğer hususlar olarak sıralanmaktadır. İlgili alan yazına bakıldığında, ailenin ekonomik koşullarının düşük olması ve evdeki çocuk sayısının fazla olması okulla iletişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir (Can, 2009; Özgan ve Aydın, 2010; Porsuk, 2010; Yıldırım, 2008). Özbaş ve Badavan'a (2010) göre de gelir ve öğrenim düzeyinin yüksek olması, okul-aile ilişkilerinin gerçekleşme oranı açısından belirleyici faktördür. Şişman ve Turan (2004: 209) ailenin eğitim düzeyini, gelir düzeyini, çalışma saatlerinin uygun olmamasını, kültür farklılıklarını, kendi okul hayatında yaşadığı olumsuz yaşantıları, ailelerin eğitime katılımını sınırlayan faktörler olarak sıralamaktadırlar. Herman ve Yeh'in (1983) yaptığı araştırmada sosyo-ekonomik durum ve diğer değişkenler arasında ilişki bulunmuştur. Bu araştırmaya göre yüksek sosyo-ekonomik durumdaki ailelerin okul aktivitelerinin daha çok farkında oldukları ve bu faaliyetlere daha çok katıldıkları görülmüştür. Keçeli-Kaysılı ise (2008) yaptığı araştırmada, ailelerin erken çocukluk ve ilköğretim döneminde, ortaokul ve liseye göre daha çok katılımında bulduklarını, sosyo-ekonomik düzey ile aile katılımı arasında doğrusal bir ilişki olduğunu bulmuştur. Dam'a (2008) göre ise boşanma, öğrenci davranışlarını ve başarılarını etkileyen en önemli aile sorunlarından biridir. Özen'e (1998) göre de eşler arası yaşanan boşanmanın gerek çiftler üzerinde, gerekse çocukları üzerinde birçok toplumsal ve psikolojik sonuçları ortaya çıkmaktadır. Araştırma sonucu ile karşılaştırıldığında çıkan sonuçların genel olarak alan yazındaki sonuçlar ile örtüştüğü görülmektedir. Ancak araştırma sonucunda, ailenin eğitim durumunun yüksek olması, ekonomik durumunun iyi olması ve çocuk sayısının az olması hususlarının aile katılımına olumlu katkı sağlayacağı yönündeki fikirlere zıt fikirlerin ve bu özelliklerin etkisinin olmadığı yönünde görüşlerin de ortaya koyulduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin, ailenin sosyo-ekonomik ve demografik özelliklerinin aile katılımına etkisinde alan yazın ile örtüşmeyen görüşlerinin temel kaynağı, Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz ve Karaöse'nin (2012) de üzerinde durduğu gibi, okul müdürlerinin eğitim yönetimi konusunda daha önce eğitim almamaları ve deneme-yanılma yoluyla yetişmiş olmaları olarak görülmektedir.

Okul müdürleri aile katılımında aile kaynaklı problemler olarak, bilinçsiz-eğitimsiz aileler, öğrenciye ilgisizlik, şikâyetçi aileler, öğrenciye aşırı güven, öğretmene saygı duymama, ailenin okula gelmemesi, aşırı ilgi, önyargılı bakış açısı, sınav odaklı bakış açısı, ailedeki davranış bozuklukları, aile ziyaretlerinin olumsuzluklar ve ailelerin beklentilerini sıralamışlardır. Erdoğan ve Demirkasımoğlu'nun (2010) yaptıkları araştırmaya göre, öğretmen ve yöneticiler, ailelerin eğitim sürecine katılım konusunda bilinçsizce davranmalarından şikâyet etmektedirler. Mentese'ye (1987: 2) göre ailenin okul ve eğitim hakkındaki bilgisizliği, aile katılımını engellemektedir. Altun (2009), Kuş ve Çelikkaya (2010) yaptıkları araştırmalarda ise öğrenci başarısızlığının temel nedeni olarak velilerin ilgisizliğini ortaya koymaktadırlar. Dam (2008) ailenin ilgisizliğini ve eğitimin önemini kavramamış olmasını öğrenci davranışlarını ve başarılarını etkileyen en önemli sorunlar olarak görmektedir. Kıranşal (2007) ve Koç'un (2012) çalışmalarına göre ise son dönemlerde ortaya çıkan en önemli sorunlardan biri, ailelerin aşırı ve gerçek dışı şikâyetlerinin artması olarak göze çarpmaktadır. Erdem (2010) yaptığı çalışmada öğretmenlik mesleğinin toplum içindeki saygınlığının düştüğünü tespit etmiştir. Yine Kuş ve Çelikkaya'nın (2010) yaptığı çalışmada öğretmenler tarafından belirtilen sorunlar arasında

velilerin okula gelmemesi de bulunmaktadır. Ancak araştırma sonucunda ortaya konulan aile ziyaretlerinin olumsuzluklarının aksine, aile ile güven oluşturmak için aile ziyaretlerini öngören (Gülcan ve Taner (2011; Kıranşal, 2007; Özgan ve Aydın, 2010) aile katılımını artırıcı uygulamalara yönelik eleştiriler, aile ziyaretlerinin etkinliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca araştırma sonucunda, okul müdürlerinin aile kaynaklı problemlerin temel nedeni olarak gördükleri, ailenin öğretmene saygı duymama hususu da altı çizilmesi gereken önemli bir noktadır. Kıranşal (2007) ve Koç'un (2012) da belirttiği gibi, özellikle son dönem konjonktürün etkisiyle ailelerin aşırı ve gerçek dışı şikâyetlerinin arttığı düşünüldüğünde, Milli Eğitim Bakanlığı'nın aileyi müşteri olarak konumlandırılan ve her zaman haklılığını öne çıkaran uygulamalarının, ailenin öğretmene karşı saygısını azaltmasında önemli rol oynadığı görülmektedir.

Okul müdürlerinin aile kaynaklı problemlere çözüm önerilerinden en dikkat çekenini aile ile iletişim kanallarını açık tutarak, onları ikna etme faaliyetlerinde bulunmayı ön plana çıkarmalarıdır. Aile kaynaklı problemlere diğer çözüm önerileri ise idare etme yaklaşımı, ikram, pozitif yaklaşım, rehberlik servisi, objektif yaklaşım, tartışmadan kaçınma, yüz yüze getirmeme, empati kurma, her aileye farklı davranma, problemi tanımlama ve dini yaklaşım olarak sıralanmaktadır. Okul müdürlerinin problem çözüm önerilerine yönelik alan yazın incelendiğinde, Wanat, (2010) ve Yıldırım (2008) okul-aile iletişiminde olumlu dil kullanımının önemini vurgulamışlardır. Bacanlı (1999: 5) insanları anlama ve idare etme, insan ilişkilerinde bilgece davranma yeteneğini sosyal zekâ olarak tanımlamaktadır. Aydın (2010: 194) okul yöneticisinin sorumlulukları bağlamında, çevre ile ilişkilerinde yapıcı davranması gerektiğini vurgulamaktadır. Hoy ve Miskel (2010: 418) problemin fark edilmesi ve tanımlanmasını yönetsel karar vermede bir basamak olarak kabul etmektedir. Elma ve Demir (2012: 76) insanların yönetsel egemenlik altına alınmasında dinin gücünün de kullanıldığını belirtmektedirler. Alan yazından çıkan sonuçlar ile araştırma sonuçları karşılaştırıldığında, genel olarak örtüştüğü görülmektedir.

Okul müdürlerinin aile katılımını artırıcı en dikkate değer önerilerinin aile ile iletişimin artırılması, sosyal faaliyetler ve etkinlikler ile velinin okula çekilmesi olduğu görülmektedir. Aile katılımını artırıcı diğer öneriler olarak ise aile ziyaretleri, aile eğitimi, toplantılar, ailenin okula çekilmesi, parasız eğitim, sosyal ağlar, öğretmenin etkisi, sorumlulukların belirlenmesi, aileye karşı olumlu yaklaşım, yönlendirme ve rehberlik servisi, Avrupa ülkelerinin model alınması ve reklam olarak sıralanmıştır. İlgili alan yazın incelendiğinde, Cemalettin, (2011) eğitim yöneticilerine, okullarda öğrenci başarısını artırabilmek için öğrenci velilerinin eğitime katılmalarını teşvik etmeleri ve velilerde okula karşı olumlu tutum geliştirebilmek için düzenli bir iletişim ve işbirliği içerisinde olmalarını önermektedir. Erdoğan ve Demirkasımoğlu'na (2010) göre ailelere ulaşmanın en etkili yolu, etkili iletişim kanallarının oluşturulmasıdır. Ailelerle okul arasında doğrudan etkili bir iletişimin sağlanması için düzenli ve sık aralıklarla toplantılar düzenlenmesini önermektedirler. Şişman ve Turan (2004: 212) aile katılımını sağlamak için, velilerin, eğlence, gezi, spor ve kültürel etkinliklere dâhil edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Biber (2003) de öğretmenlerin, eğitim-öğretim yılının başında "ev ziyaret programı" hazırlayarak aileleri evlerinde ziyaret etmelerini önermektedir. Gökçe (2000) velilerin okul-aile işbirliği konusunda bilinçlendirilmesini sağlayıcı toplantı, seminer vb. etkinliklere yer verilmesini önermektedir. Şahin'e (2011) göre okulların ailelerle işbirliği yapabilmeleri için, onları para kaynağı olarak görmemeleri gerekir. Burns ve diğerlerine (Aktaran: Çelenk, 2003) göre, öğretmenlerin, çocuğun aile ortamını iyi değerlendirmeleri ve çocuğa daha iyi bir eğitim verebilmek için aile sorumlularıyla iletişim kurmaları önemlidir. Grolnick, Benjet, Kurowski ve Apostoleris'nin (1997) yaptığı çalışmada öğretmen karakterlerinin, aile katılımında etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca sosyal destek eksikliği de aile katılımını zayıflatmaktadır. Yine Çınkır'a (2010) göre, okulların kaynak sorunu velilerden toplanan katkı payları ile çözülmeye çalışılmakta ve bunun sonucunda okul yönetimleri ve veliler karşı karşıya gelmektedir. Erdem ve Şimşek'e (2009) göre ise planlı bir biçimde ev ziyaretlerine zaman ayırarak öğrenci velilerine rehberlik yapılmalı ve veliler bilgilendirilmelidir. Öğrenci velilerini çocuğun eğitimi konusunda bilinçlendirmek için anne-baba eğitimine önem verilmelidir. Genel olarak karşılaştırıldığında, araştırma sonucunda aile katılımına yönelik ortaya koyulan önerilerin, alan yazın ile paralel olduğu görülmektedir. Ancak, Şişman'ın (2012: 137) da belirttiği gibi, eğitimde rehberlik ve yönlendirme sisteminin kurulamamış olması, Türkiye'deki eğitim sistemi ile ilgili temel sorunlardan biridir. Bu bağlamda aile katılımını artırıcı olarak sunulan yönlendirme ve rehberlik servisi önerisi, içi doldurulması gereken bir konu olarak görülmektedir. Ayrıca araştırma sonucunda ortaya çıkan, ailenin sorumluluklarının yasal teminat altına alınması hususu da yine elzem konulardan biridir. Ailenin çocuğuna karşı eğitimde aile katılımı bağlamındaki sorumluluklarının yasal olarak belirlenmiş olmaması, MEB (1961) İlköğretim ve Eğitim Kanunu'ndaki gibi, var olan belli müeyyidelerin ise fiilen uygulanmaması, yönetsel anlamda sorun teşkil etmektedir.

Okul müdürlerinin Okul-Aile Birliklerine bakış açılarına göre en dikkate değer husus, Okul-Aile Birliklerinin gerekli olduğu ancak şu anki yapısında işlevsel olmadığı hususudur. Okul müdürleri sırasıyla, "görevlerin yerine getirilmediği", "işlevsel olursa faydalı olacağı", "birlik yöneticilerine yönelik olumsuz tutum olduğu", "anlamına hitap etmediği" ve "Okul-Aile Birliği yönetiminin profesyonel olması gerektiği" yönünde de görüşler ortaya koymuşlardır. Ayrıca araştırma sonucunda, Okul-Aile Birliklerinin anlamına hitap etmediği hususu düşünüldüğünde, bugünkü uygulamalarda okulların maddi kaynak temini aracı olarak kullanılan Okul-Aile Birlikleri, eğitim açısından üzerinde hassasiyetle durulması gereken bir başka konudur. Okul-aile etkileşiminin en üst düzeyde gerçekleştirilebileceği bir yer olan Okul-Aile Birliklerinin yapısal sorunlarının çözüme kavuşturulması, eğitimin ulaşılmak istenen hedefleri ve niteliği açısından önemlidir. İlgili alan yazına bakıldığında Akbaşlı ve Kavak (2008), ortaöğretim okullarında Okul-Aile işbirliği kapsamında yapılan faaliyetlerin yeterli olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Dolaman'a (2015) göre okul yönetimleri kendilerince yönlendirebilecekleri kişileri Okul-Aile Birliklerine seçtirmektedirler. Kınal (1991: 128-130) tarafından yapılan çalışmada, okul ile işbirliği yapma konusunda velilerin yeterli çaba sarf etmediği, bunun da okul-aile işbirliğinin gerçekleşmesini engelleyen önemli bir faktör olduğu görülmüştür. Dizbay'a (2010) göre, ailelerin okula gelmesi, okul yönetimiyle işbirliği yapması, alınacak kararlara katkı yapması ve katılımları çok önemlidir. Araştırma sonuçları ile alan yazın karşılaştırıldığında, Okul-Aile Birliğinin işlevsel olmadığı ancak gerekli olduğu konusunda paralellik bulunmaktadır. Ayrıca

araştırma sonucunda, okul müdürlerinin bakış açılarına göre, Okul-Aile Birliklerinin anlamına hitap etmediği hususu, Bingöl (2004), Özgan ve Aydın'ın (2010) yaptıkları araştırma sonuçlarında, Okul-Aile Birliklerinin kendilerinden beklenen görev ve sorumlulukları tam olarak yerine getirmediği sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bugünkü uygulamalarda okulların maddi kaynak temini aracı olarak kullanılan Okul-Aile Birlikleri, eğitim açısından üzerinde hassasiyetle durulması gereken bir başka konudur. Okul-aile etkileşiminin en üst düzeyde gerçekleştirilebileceği bir yer olan Okul-Aile Birliklerinin yapısal sorunlarının çözüme kavuşturulması, eğitimin ulaşılacak istenen hedefleri ve niteliği açısından önemlidir.

Yönetici performansını değerlendirmeye aile katılımı konusunda en dikkate değer husus okul müdürlerinin, ailenin yönetici seçme hakkı olduğunu ifade etmeleridir. Okul müdürleri sırasıyla, "objektif olmalı", "çoğulcu yapıda olmalı", "şu anki yapıda objektif olmadığı", "performansların belirli olmadığı", "etkisi artırılmalı" ve "yöneten kişiler yetkin kişiler olmalı" yönünde görüşler de ortaya koymuşlardır. Ancak, velinin performans değerlendirmeye katılımı konusunda fikir ayrılıkları Altun ve Memişoğlu'nun (2008) yapmış olduğu araştırmada, velilerin yöneticileri değerlendirmelerinin okulda olumsuz bir iklim oluşturacağı sonucundan ziyade, okul müdürlerinin aileye yönelik olumsuz yaklaşımlarından kaynaklandığı görülmektedir. İlgili alan yazına bakıldığında, Aydın'a (2005) göre, performans değerlendirilirken adil olunmalı ve yapılan performans değerlendirme geçerli ve güvenilir olmalıdır. Eğitimde performans ölçülmesi ve sonuçlarının uzun vadeye yayılması, değerlendirmenin çoğu zaman göreceli olmasından dolayı çok zor bir iştir (M.E.V., 2004: 21). Demirtaş'a (2005) göre, ilköğretim okulu müdürlerinin görev tanımları arasında yer alan görevlerin yerine getirilmesi, performans değerlendirme sürecinde dikkate alınmalıdır ve buna bağlı olarak da, performans değerlendirmede, iş görenin önceden belirlenen görevlerini yerine getirme durumu ölçülür ve bunun sonucunda değerlendirme yapılır. Güngör'ün (2015) yaptığı araştırma sonucunda, okullarda yöneticinin performans değerlendirmesinde geniş tabana yayılmış bir değerlendirme istenmektedir ve tek yönüyle değerlendirme yapan klasik tip denetim mekanizmasının artık benimsenmediği ortaya konulmuştur. Ancak, Altun ve Memişoğlu'nun (2008) yapmış oldukları araştırmada, öğretmenler, müfettişler ve okul yöneticileri, öğrencilerin ve velilerin öğretmenleri ve yöneticileri değerlendirmelerinin okulda olumsuz bir iklim oluşturacağı inancı ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçları ile alan yazın karşılaştırıldığında performans değerlendirmenin çoğulcu yapıda ve objektif kıstaslarının olması konusunda benzer görüşler ortaya koyulmuştur. Fakat velinin performans değerlendirmeye katılımı konusunda fikir ayrılıkları göze çarpmaktadır.

Ailenin yönetime katılımı hususunda büyük çoğunluğun görüşü, ailelerin okul yönetiminde sadece tavsiye niteliğinde katılımda bulunabilecekleri yönündedir. Okul müdürleri bunun dışında sırasıyla, "okullar özerkleştirilmelidir", "okulu müdür yönetir", "sorumluluklar paylaşılmalı", "aile yetkin değil", "yönetime etkin katılım olmalı" ve "aile sadece sosyal faaliyetlerle katılım sağlayabilir" yönünde görüşler de ortaya koymuşlardır. İlgili alan yazına bakıldığında, Akal (2010) ve Ünal ve diğerleri'ne (2010) göre okul yönetimleri, okulda daha katılımcı bir yönetim anlayışını benimsemeli, okul ile ilgili ve Okul-Aile Birliği görevleri kapsamındaki tüm işlerde Okul-Aile Birliği temsilcilerini karar ve uygulama süreçlerine katmalıdır. Can'a (2009) göre, programın aile basamağında eksikliklerin ve yetersizliklerin bir an önce giderilmesi için, köklü bir yapılanmaya gidilmesi ve bu noktada gerekli çalışmalara başlanması gerekmektedir. Dizbay'a (2010) göre, merkezi yönetim anlayışından, yerinden yönetim anlayışına geçiş yapılmalı; yerinden yönetim kurullarında ailelerin de yer alması sağlanmalıdır. Dolaman'a (2015) göre ise, okul yöneticileri, karar mekanizması sürecinde kendilerinden başka, özellikle ebeveynlerin okul yönetimine katılımına izin vermek istememektedirler. Araştırma sonuçları ile alan yazın karşılaştırıldığında, okulların özerkleştirilmesi ve katılımcı anlayışın ön plana çıkarıldığı sonuçlar ile paralellik bulunmaktadır. Ayrıca okul müdürlerinin ailelerin yetkin olmadığı ve sadece tavsiye niteliğinde karara katılabilecekleri görüşü, Dolaman'ın (2015) yaptığı araştırma sonucu ile uyumlu görülmektedir.

ÖNERİLER

Aşağıda araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik çeşitli önerilere yer verilmeye çalışılmıştır.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Aile katılımının etkin olarak sağlanması için okulların maddi sorunları çözümlenmeli ve veliden okullara aidat toplanmamalıdır. Okul yöneticilerine iletişim becerilerini geliştirici düzenli eğitimler verilmelidir. Okul yöneticilerinin, kriterleri belli olan, liyakat sistemi ile belirleneceği bir değerlendirme sistemi için çalışmalar yapılmalıdır. Okullar, aile ile iletişimin sağlanmasında, veliyi tanıma ve güvenini kazanmak için aile ziyaretlerini düzenli hale getirmelidirler. Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlik mesleğine zarar verecek uygulamalardan kaçınarak, toplum nezdinde mesleğin yeniden saygınlığını artırıcı çalışmalar yapmalıdır. Okullar, öncelikli olarak aile bütünlüğü bozulmuş olan öğrenciler ile anne-babanın çalışma şartları nedeni ile dezavantajlı öğrencilere rehberlik hizmeti sağlamalıdır. Ailenin, aile katılımı bağlamında öğrenciye ve okula karşı sorumlulukları bağlayıcı şekilde yönetmeliklerle düzenlenmelidir. Okul-Aile Birlikleri sadece bağış toplama aracı olmaktan kurtarılarak, anlamına hitap edecek şekilde okul ve aile arasında köprü vazifesi görecek, okul yönetimine fiili katkıda bulunacak bir yapıya kavuşturulmalıdır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Benzer araştırmalar farklı illerde, nitel ve nicel ölçme araçları birlikte kullanılarak, okul öncesi, ilköğretim, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında tekrar yapılabilir. Düşük gelirli ailelerin, katılımlarının nasıl sağlanacağı ve okulların aile katılımını sağlamada hangi yolu izleyecekleri konusunda araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaöse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya ili). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 159-175.
- Akal, Ş. (2010). *İlköğretim okullarında, okul aile birliği görevlerine verilen önem derecesi ve bu görevlerin gerçekleşme düzeyi*. (Yüksek lisans tezi). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akbaşı, S. ve Kavak, Y. (2008). Ortaöğretim okullarındaki okul aile birliklerinin görevlerini gerçekleştirme düzeyleri. *Selcuk University Social Sciences Institute Journal*, 19, 1-21.
- Aküzüm, C., Yavaş, T., Tan, Ç. ve Uçar, M. B. (2015). İlköğretim kurumu öğrencilerinin devamsızlık ve okul terki nedenleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 167-192.
- Altun: A. ve Memişoğlu: P. (2008). Performans değerlendirmesine ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(1), 7-24.
- Aslanargun, E. (2007) Okul - aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 119-135.
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi* (9. baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Bacanlı, H. (1999). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Başar, H. (2002). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bayraktar, M. (2003). *Evin okula yaklaşması ve değişen ana baba rolleri*. Ankara: MEB.
- Becher, R. M. (1984). Parent involvement: A review of research and principles of successful practice. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*, 1-71
- Berg, B.L. ve Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Çev. H. Aydın). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Biber, K. (2003). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, ailelerinin sosyo ekonomik düzeylerine göre öğretmen aile iletişimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 35(35), 360-373.
- Bingöl, C. (2004). *Okul-aile birliklerinin görevlerini gerçekleştirme derecesinin belirlenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Burns, R.C. (1993). *Parents and schools: from to parents*. Washington: National Education Association.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama* (11. baskı). Ankara: Pegem Özel Eğitim Hizmetleri.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Can, B. (2009). *İlköğretim programının uygulanması sürecine velilerin katılımları ve okula ilişkin tutumları*. (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Cemalettin, İ. (2011). Velilerin okul tutumu ve eğitime katılım düzeyleri ile aileye bağlı bazı faktörlerin ilköğretim öğrencilerinin seviye belirleme sınavları (SBS) üzerindeki etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 69-79.
- Cotton, K. ve Wikeland, K. R. (1989). Parent involvement in education. *School Improvement Research Series*, 6(3).
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim Online*, 2(2), 28-34.
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel liderlik* (6. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çinkır, S. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: Sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1027-1036.
- Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 75-99.
- Demirtaş, Z. (2005). İlköğretim okulu yöneticilerinin performanslarını değerlendirme ölçütleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11(4), 489-506.
- Dizbay: (2010). *Ortaöğretim kurumlarında okul-aile birliklerinin okul yönetimine katılım düzeyleri (Kocaeli ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Dolaman, H. (2015). *Ebeveynlerin okul idaresi sürecine katılımına ilişkin okul idarecileri ve öğretmenlerin görüşleri (Tekirdağ ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Durgun: (2011). Genel ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin örgüt içi iletişim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlarla başa çıkma yolları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 57-68.
- Elma, C. ve Demir, K. (2012). *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar: Uygulamalar ve sorunlar* (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R. ve Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press.
- Erdem, A. R. ve Şimşek, N. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin eğitim öğretime katkı sağlamada öğrenci velilerini okula çekme başarısı. *İlköğretim Online*, 8(2), 357-378.
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431.
- Erdem, A. R. ve Şimşek, N. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin eğitim öğretime katkı sağlamada öğrenci velilerini okula çekme başarısı. *İlköğretim Online*, 8(2), 357-378.
- Ereş, F. (2010). Öğrenci - veli - okul sözleşmesi üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), 5-24.
- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde okul aile işbirliğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 204-209.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O. ve Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 538-547.
- Güngör, A. (2015). *Türk kamu yönetim sisteminde devlet okullarındaki yöneticilerin performanslarının değerlendirilmesine ilişkin bir alan araştırması: İzmir örneği*. (Yüksek lisans tezi). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Herman, J. L. ve Yeh, J. P. (1983). Some effects of parent involvement in schools. *The Urban Review*, 15(1), 11-17.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi* (7. baskı). (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Ibrahim A. T., Jamil H. B. ve Abdullah A. C. (2012). The typologies of parental involvement in Katsina State Primary Schools. *International Journal of Learning and Development*, 2(4), 95-122.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement a meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110.
- Karip, E. ve Köksal, K. (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(2), 193-207.
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(01), 069-083.
- Kıncal, R. Y. (1991). *Okul aile birliğinin fonksiyonlarını gerçekleştirme düzeyi*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kıranşal, N. (2007). *İlköğretim de okul aile etkileşimi hangi düzeyde gerçekleşmektedir (Kars ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi), Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Koç, M. H. (2012). *İlköğretim kurumlarının finansmanında okul aile birliği modelinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuş, Z. ve Çelikkaya, T. (2010). Sosyal bilgiler öğretimi için sosyal bilgiler öğretmenlerinin beklentileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 69-91.
- MEB İlköğretim ve Eğitim Kanunu. (1961). *T.C. Resmi Gazete*, 10705, 12 Ocak 1961.
- M.E.V. (2004). *Özel öğretim kurumlarında öğretmen seçme ve performans değerlendirme sistemi*, Ankara: M.E.V. Yayınları.
- Melvin A. J. (2010). How do Japanese schools promote parental involvement? *International Journal about Parents in Education*, 2(1), 91-98.
- Menteşe, S. (1987). *İlkokullarda velilerin okul ve çocuklarına ilişkin olarak bilgileri ve bu bilgileri edinme yolları (Mamak Dutluk İlkokulu örneği)*. (Yüksek lisans tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Oktay, A. (1983). *Okulöncesi eğitim ve sorunları*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Özbaş, M. (2010). İlköğretim okullarında öğrenci devamsızlığının nedenleri. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 32-44.
- Özbaş, M. ve Badavan, Y. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin okul-aile ilişkileri konusunda yapmaları gereken ve yapmakta oldukları işler. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 69-81.
- Özen, D. Ş. (1998). *Eşler arası çatışma ve boşanmanın farklı yaş ve cinsiyetteki çocukların davranış ve uyum problemleri ile algıladıkları sosyal destek üzerindeki rolü*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Özgan, H. ve Aydın, Z. (2010). Okul-aile işbirliğine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5(30), 1169-1189.
- Pescaru, A. (2010). School-family partnership – A real need of the present society. *Petroleum - Gas University of Ploiesti Bulletin, Educational Sciences Series*, 62(2), 92-96.
- Porsuk, A. (2010). *Denizli merkez ilköğretim okullarındaki okul aile ilişkilerinde karşılaşılan sorunlar üzerine yönetici görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Isparta.
- Slavin, R. E. (2013). *Eğitim psikolojisi: Kuram ve uygulama*. (Çev.G. Yüksel). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şahin, İ. (2011). Türkiye eğitim sisteminde değişim. *Eğitim Bilim Toplum*, 5(20), 30-55.
- Şişman, M. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ünal, A., Yıldırım, A. ve Çelik, M. (2010). İlköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin velilere ilişkin algılarının analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 261-272.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı) Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, M. C. (2008). Okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma (İstiklal İlköğretim Okulu örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 98-115.
- Wanat, A. (2010). Challenges balancing collaboration and independence in home-school relationships: Analysis of parents' perceptions in one district. *The School Community Journal*, 20(1), 159-184.
- Zaoura A. ve Aubrey C. (2011). Home-school relationship in primary school parent's perspectives. *International Journal about Parents in Education*, 5(2), 12-24.



Araştırma Makalesi

Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Öğrencilerin Yazılı Anlatım Düzeyleri

The Level of The Written Expression of The Students with The
Diagnosis of Special Learning Disability

Research Article

Halil ÖZTÜRK*1 Alev GİRLİ²

Karamanoğlu Mehmetbey
Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi

Haziran, 2020
Cilt 2, Sayı 1
Sayfalar: 35-47
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 02.03.2020
Kabul : 02.04.2020

Özet

Yazılı anlatım; günlük hayatın hemen hemen her alanında bireylerin karşısına çıkan ve sıkça başvurulan iletişim araçlarından birisidir. Özel öğrenme güçlüğü tanılı öğrenciler akademik becerilerde yaşlarına göre düşük performans göstermektedirler. Bu öğrencilerin düşük performans gösterdikleri akademik becerilerden birisi de yazılı anlatım becerisidir. Bu çalışmanın amacı özel öğrenme güçlüğü tanılı katılımcıların yazılı anlatım düzeylerini belirlemek ve normal gelişim gösteren yaşlarıyla karşılaştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda planlanan çalışmanın modeli ilişkisel tarama modelidir. Çalışma grubunu İzmir ilinde 2015-2016 eğitim-öğretim yılında 5, 6 ve 7. sınıfa devam eden 58 özel öğrenme güçlüğü tanılı ve 64 normal gelişim gösteren katılımcı oluşturmuştur. Çalışma sonucunda özel öğrenme güçlüğü tanılı katılımcıların yazılı anlatımlarının “dış yapı”, “dil ve anlatım” ve “düzenleme” özellikleri düzeylerinin normal gelişim gösteren yaşlarına göre yetersiz seviyede olduğu ortaya konmuştur. Normal gelişim gösteren öğrencilerin yazılı anlatım özelliklerinin özel öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerden anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir.

Anahtar kelimeler: Öyküleyici metin, özel öğrenme güçlüğü, yazılı anlatım

Abstract

Written expression; It is one of the frequently used communication tools that come across individuals in almost every field of daily life. Students with learning disabilities perform poorly in academic skills compared to their peers. One of the academic skills that these students perform poorly is written expression skills. The aim of this study is to determine the written expression levels of the participants with special learning disabilities and to compare them with their peers who are typical developing. The model of the study planned for this purpose is the relational screening model. The study group was composed of 58 participants with special learning disabilities and 64 typical developing, who continued their 5th, 6th and 7th grades in the 2015-2016 academic year in İzmir. As a result of the study, it was revealed that the levels of “external structure”, “language and expression” and “regulation” of the participants with special learning disabilities were inadequate compared to their typical developing peers. It has been shown that the written expression features of students with typical developing differ significantly from those with special learning disabilities.

Keywords: Narrative text, special learning disability, written expression

International Journal of
Karamanoğlu Mehmetbey
Educational Research

June, 2020
Volume 2, No 1
Pages: 35-47
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Corresponding author

Article Info:

Received : 02.03.2020
Accepted : 02.04.2020

¹ Anadolu University, Faculty of Education, hozurk@anadolu.edu.tr

² Doç. Dr. Dokuz Eylül University, Buca Faculty of Education, alevgirli@gmail.com

GİRİŞ

Toplumsal bir varlık olan insan iletişim ihtiyacını nasıl karşılar? İnsan içinde bulunduğu toplumda yer alan diğer insanlarla iletişim ihtiyacını sözlü ya da yazılı bir şekilde giderebilir. İnsan iletişim kurarken daha çok sözlü iletişimi tercih etse de yazılı iletişimin de önemi büyüktür. İnsan sahip olduğu birikimi aktarma aracı olarak yazıyı tercih etmiş ve yazıyla aktarılan bilgiler daha güvenilir ve kalıcı olması yazının insan ve toplumlar için önemini ortaya koymaktadır. Yazı, duygu ve düşünceleri ifade edebilmek için sembol ve işaretlerin kurallı şekilde bir araya getirilmesiyle oluşan iletişim sistemidir (Akyol, 2000; Özbay, 2006). Yazma, insanın hayatının belirli bir evresinde başvurduğu bir araç değil günlük hayatından iş hayatına kadar farklı alanlarda sürekli bir biçimde yer alan bir beceri olması nedeniyle ilkökul döneminden başlayarak kazandırılması gerekmektedir (Kaleağası, 2009; Temel ve Katrancı, 2019). Yazma karmaşık ve çok boyutlu bir süreci içerisinde barındırır ve okuma kültürü, çevre, yetenek, zekâ, hayal gücü, geçmiş deneyimler, düşündüklerini düzenli bir şekilde yazıya aktarma, denetleme, düzenleme gibi becerilere sahip olma ve yazmaya ilişkin kaygılar gibi birçok değişkenden etkilenmektedir (Aşılıoğlu ve Özkan, 2013; Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2010). Yazma ile ilgili becerileri etkileyen farklı değişkenler yazmanın dinleme, konuşma ve okuma becerileriyle de yakından ilişkili olmasını gerekli kılmaktadır (Coşkun, 2007). Yazmada yaşanan güçlükler öğrencilerin akademik başarılarını etkilerken yetişkinler için de ekonomik fırsatların kısıtlanmasına neden olabilir. Ayrıca öğrenciler için yazmada yaşanan güçlükler problem davranışlara da dönüşebilme riski taşımaktadır (Katusic, Colligan, Weaver ve Barbaresi, 2009). Bu nedenlerle yapılacak çalışmalarla öğrencilerin yazma becerilerinde yaşadıkları güçlükler belirlenerek bu güçlüklerin giderilmesi için yapılabilecek uygulamalar konusunda yol göstericilik sağlanabileceği söylenebilir.

İnsanın bildiğini, duyduğunu ve öğrendiğini ifade etmesi için kullandığı bir araç olan yazılı anlatım her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları diğerlerine ve gelecek kuşaklara aktarmak için özenli dil kullanımı ve planlama gerektiren bir araçtır (Aktaş ve Gündüz, 2009; 57). Yazılı anlatım insana birikimlerini kaydetme ve kendinden sonra gelenlere bu birikimi aktarma fırsatını sağladığı için insan için değerli bir araçtır. Etkili ve güzel bir yazılı anlatım için iyi bir yazı eğitimi alarak uygulama yapılmasının gerekli olduğu söylenebilir. Farklı değişkenlerle ve becerilerle olan etkileşimi düşünüldüğünde yazılı anlatım zorlu bir süreci içerisinde barındırmaktadır. Bu nedenle öğrencilere ilk yıllardan itibaren iyi bir yazma eğitiminin verilmesi, yazdıklarının incelenmesi ve hatalarının belirlenerek yazılı anlatımlarına katkı sağlanmalıdır (Arıcı ve Ungan, 2008). Öğrencilerin yazılı anlatımlarında gerçekleştirdikleri hataların belirlenmesiyle yapılması gereken müdahalelerde ortaya konulabilecektir. Yazma becerilerinde sorunlar yaşayan bir grupta özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan öğrencilerdir.

ÖÖG en az altı aydır devam eden hatalı ve yavaş sözcük okuma, okunanı anlama güçlüğü, harf harf söyleme/yazma güçlükleri, yazılı anlatımda zorluk, sayıları tanıma ve hesaplama zorlukları ve sayısal akıl yürütmede zorluk belirtilerinin en az birinin varlığı, öğrenme ve okul becerilerinde zorlukların bulunması olarak tanımlanmaktadır. ÖÖG işlevselliği etkileme durumuna göre hafif, orta ve ağır olarak derecelendirilmektedir (American Psychiatric Association, 2013). Yukarıda yer verilen tanımdan da anlaşılacağı üzere ÖÖG olan öğrencilerin normal gelişim gösteren (NGG) akranlarına göre problem yaşadığı bazı alanlar akademik beceriler alıcı dil, ifade edici dil, okuma, okuduğunu anlama becerileri ile birlikte yazılı anlatım becerisidir (Lyon, 1996). ÖÖG olan öğrencilerin yazılı anlatımda sorun yaşadığı bazı alanlar el yazısı problemleri, bilgileri organize etme, konuyu belirleme gibi yazmanın farklı alanlarında olabileceği belirtilmektedir (Graham, Harris, MacArthur ve Schwartz, 1991; Tindal ve Parker, 1991; Bender, 2004; Pierangelo ve Giuliani, 2006). Okulda öğrendikleri bilgileri evde kendi kendine çalışma, bilgilerini düzenleme, farklı kaynaklara başvurarak bilgilerini arttırma ve çalışma yapabilmek için okumaya ihtiyaç duyan öğrenciler; edindiği bilgileri başkalarına aktarma, kendisini ölçümlemek için yapılan sınavlarda bilgilerini kâğıda dökme, daha sonra kullanmak üzere saklama ve duygu ve düşüncelerini ifade etme gibi birçok konuda da yazılı anlatım becerisine ihtiyaç duymaktadırlar (Graham, Shwartz ve MacArthur, 1993). Okuma ve yazma becerilerinin diğer akademik becerilerin kazanımında en önemli araçlardan biri olduğu için bu becerilerin rolü daha da artmaktadır.

ÖÖG olan öğrencilerin yazılı anlatımlarının kısa, iyi organize edilmemiş, imla ve noktalama kurallarına uyulmayan, yazılı anlatım unsurlarına yer verilmeyen ve konunun dışına çıkarak gereksiz ayrıntılara yer verilerek ana fikirden uzaklaşmış olduğu belirtilmektedir (Graham, 1999; Graham ve Harris, 2003). ÖÖG olan öğrencilerin yazılı anlatımda yaşadıkları bu problemlerin farklı nedenleri bulunmaktadır. Yazma becerisinde uzun süreli bellekten bilgilerin çağrılarak işlenmesi süreci devreye girmektedir (Wakely, Hooper, De Kruif, ve Swartz, 2006). ÖÖG olan öğrencilerin yaşadığı bellek problemleri öğrendikleri bilgileri geri çağırılmasında sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır (Burns, Davidson, Zaslofsky, Parker ve Maki, 2018). Bu nedenle de bilgilerini yazıya aktarmada sorunlar yaşayabilmektedirler. Yazılı anlatımda ise yazılacak konunun iyi planlanması ve organize edilmesi gerekmekte ancak ÖÖG olan öğrencilerin planlama, taslak oluşturma ve düzenleme becerilerinde yaşadıkları problemler yazılı anlatımlarının plansız ve organize edilmemiş metinler olmasına sebep olmaktadır (Akçin, 2009). ÖÖG olan öğrencilerin düşüncelerini yazılı anlatıma aktarırken yaşadıkları el yazısı ve heceleme problemleri yazılarının akıcılıktan uzak yazılı anlatımlar olmasına neden olduğu için yazılı anlatımlarının başkaları tarafından okunarak anlaşılır olmasını zorlaştırmaktadır (Saddler, 2006). ÖÖG olan öğrencilerin üst bilişsel stratejiler ve kendini düzenleme becerilerinde yaşadıkları problemler de yazılı anlatımlarında gerekli düzenlemeleri yapmada sorunlar yaşamalarına sebep olmaktadır (Garcia ve Fidalgo, 2008).

Yazılı anlatım sonucunda ortaya çıkan metinlerin farklı bakış açılarına göre farklı şekillerde gruplandırıldığı görülmektedir. Cemiloğlu (1998); bütün metinlerin fikir, olay veya duygudan birini barındırmasından yola çıkarak fikir anlatan metinleri bilgilendirici, olay anlatan metinleri hikâyeye edici ve duygu anlatan metinleri de şiir olarak sınıflandırmak gerektiğini belirtmiştir (Akt: Başaran ve Akyol, 2009). Metin türleriyle ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde metinlerin genel olarak bilgilendirici ve öyküleyici metin olarak ikiye ayrıldığı görülmektedir (Akyol, 1999). Öyküleyici metinlerde anlatılacak konuyu olay, yer ve

zaman öğelerini kullanarak anlatmak gereklidir ve bu türde yazılan metinler arasında masallar, hikâyeler, romanlar, anı ve gezi türünde oluşturulan metinler yer almaktadır (Arı, 2008). Çocuklar çevrelerindeki insanların onlara anlattıkları hikâyeler/öyküler, anne babalarının okudukları masallar, televizyondan izledikleri anlatımlar gibi doğduklarından itibaren hikâyeleri duymaya başlarlar. Okul dönemiyle birlikte okumaya başlayan çocuk artık kısa hikâyelerden başlayarak okuması geliştikçe uzun hikâyelere doğru geçiş yapar. Bununla birlikte çocukların hayatlarında yaşadıklarını hikâyeleştirmeye diğerlerine aktarabilmektedirler. Bu nedenle hikâye/öykü hayatlarımızda önemli bir yer tutmaktadır.

Hikâyenin/öykünün kendine özgü bir anlatım dili olmalı ve iyi bir hikâye/öykü için oluşturulacak metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine sahip olması gerekmektedir (Sallabaş, 2009; Karasu, 2004). Öyküleyici metinlerin olaylar üzerine kurulu olduğu ve öyküyü oluşturan diğer öğelerin ise olayın ortaya çıkartılmasına yardımcı olan öğeler olarak hikâyede yer aldığı belirtilmektedir (Başaran ve Akyol; 2009). Öyküleyici metinlerin oluşturulmasında farklı yöntemlerden yararlanılabilmektedir. Özellikle öğrencilerin konu seçme, konuyu sürdürme, genişletme, karakter bulma, konuyu bitirmede zorlanmaları sebebiyle (Graham, McKeown, Kihara ve Harris, 2012) öğrencilere gösterilecek tek resimler, yazılı metnin olmadığı öykü kitapları veya resimlerin sıralandığı sıralama kartları yazılı metin oluşturmada yararlı olabilecek materyallerdendir (Reilly, Losh, Bellugi ve Wulfeck, 2004; Cameron ve Wang 1999; Cortazzi, 2014). Öğrencilere öykü yazmaları için tek resimlerin kullanılması öğrencilerin o anda gerçekleşmeyecek olan olayları düşünmelerine, bu olaylar hakkında konuşmalarına ve kendilerinden bu konuda yazmaları istendiğinde kolayca yazabilmelerine yardımcı olabilmektedir (Girgin, 2003 akt: Karasu, 2004).

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı oluşturdukları öyküleyici metinlerle ÖÖG tanılı katılımcılarla NGG akranlarının yazılı anlatım düzeylerini belirlemek ve karşılaştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. ÖGG tanılı katılımcılarla NGG katılımcıların yazılım anlatımlarının “dış yapı” özellikleri bakımından düzeyi nedir?
2. ÖGG tanılı katılımcılarla NGG katılımcıların yazılım anlatımlarının “dil ve anlatım” özellikleri bakımından düzeyi nedir?
3. ÖGG tanılı katılımcılarla NGG katılımcıların yazılım anlatımlarının “düzenleme” özellikleri bakımından düzeyi nedir?
4. ÖÖG tanılı katılımcılarla NGG katılımcıların yazılı anlatım düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu ve veri toplama araçları başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri; yapılan araştırmada tutum, beceri ve yeteneklerin değiştirilmeden katılımcıların bir konuya ilişkin görüşlerini ortaya koymak için yapılan çalışmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009; Karasar, 2012). Tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli ise iki veya daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve değişimin derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2012). Bu çalışmada ÖÖG tanılı katılımcılar ile NGG katılımcıların yazılı anlatım düzeyleri karşılaştırıldığı için çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırma ÖÖG tanılı 58 katılımcı ve NGG 64 katılımcı olmak üzere toplamda 122 katılımcıyla yürütülmüştür. Çalışma grubu seçimi, uygun örnekleme yöntemi ile yapılmıştır. Uygun örnekleme yönteminde, araştırmacı ihtiyacı dahilinde ulaşmak istediği büyüklükteki gruba ulaşana kadar, kolay bir şekilde ulaşabildiği, ulaşılabilirliği en kolay ve az maliyetli gruplarla çalışır (Büyüköztürk ve diğ., 2009). Çalışma grubu 2015-2016 öğretim yılında İzmir ili merkez ilçelerinde kaynaştırma öğrencisi olarak bir ortaokula ve herhangi bir Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezine devam eden ÖÖG tanılı 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinden ailelerinden izin alınanlar ve aynı ilçelerde, aynı sınıf düzeylerinde İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından verilen izinler sonucunda belirlenen okullarda çalışmaya gönüllü olarak katılan NGG öğrencilerden oluşturulmuştur. Çalışma grubu Tablo-1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

	ÖÖG		NGG	
	n	%	n	%
CİNSİYET				
Kız	26	44,8	30	46,9
Erkek	32	55,2	34	53,1
Toplam	58	100	64	100
SINIF DÜZEYİ				
5. sınıf	34	58,6	27	42,2
6. sınıf	13	22,4	21	32,8
7. sınıf	11	19,0	16	25,0
Toplam	58	100	64	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları devam eden bölümde detaylı olarak açıklanmıştır.

Demografik Bilgi Formu. Katılımcıların sahip olduğu demografik bilgileri belirlemek amacıyla çalışmanın yazarları tarafından Demografik Bilgi Formu oluşturulmuştur. Bu form daha sonra özel eğitim alanında çalışan iki uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan alınan geri dönütler sonrasında form düzenlenerek çalışmaya dahil edilmiştir.

Öyküleme Yoluyla Oluşturulan Yazılı Metinler: Araştırmada değerlendirmek için kullanılan öyküleyici metinler, katılımcılara gösterilen bir resmi öyküleyici metin (hikâye) şeklinde yazmaları istenmesiyle elde edilmiştir. Çalışmada katılımcıların yaş düzeylerine uygun olarak seçilen bir resim katılımcılara gösterilmiştir. Katılımcılar bu resmi temel alarak bir adet öyküleyici metin yazmışlardır. Bu metinler katılımcıların yazılı anlatımlarını oluşturmuştur. Daha sonra yazılı anlatımlar Çözümleyici Puanlama Yönergesi kullanarak değerlendirilmiştir. Çalışmaya başlamadan önce çalışmanın birinci yazarı ve katılımcı bu resim üzerine konuşarak katılımcının resmi daha iyi tanınması sağlanmış ve katılımcıdan beklenen hedef davranış katılımcıya aktarılmıştır.

Yazılı Anlatım Oluşturmada Kullanılacak Öyküleme Resmi: Araştırmada katılımcıların yazılı anlatımlarını belirlemek amacıyla tek resim kullanılmıştır. Tek resim kullanılarak katılımcının sahip olduğu bilgi ve deneyimler ortaya çıkartılarak, öyküleme yoluyla dil becerilerini farklı işlevlerde kullanması sağlanabileceği (Karasu, 2004) için bu araştırmada tek resmin kullanılması uygun bulunmuştur. Çalışmalarda tek resmin kullanılmasının önemini ve kullanılacak resimde bulunması gereken özellikler şu şekildedir:

- İlköğretim döneminde resimlere ve resimlerin yer aldığı kitaplara bakılarak üzerinde konuşulması çalışılan bir beceridir.
- Çocuğun içinde bulunduğu eğitim ortamı resmi yorumlamasını etkileyecektir.
- Resim, sabittir ve durumdan duruma veya günden güne herhangi bir değişiklik göstermez.
- Resmin içinde yorumlamaya müsait yeterince ayrıntı, hareket ve kişi bulunmalıdır.
- Resimde kadın ve erkek figürleri birlikte kullanılarak hem erkek hem kadın katılımcıların dikkati resme çekilmelidir (Tüfekçioğlu, 1998).

Araştırmada yukarıda belirtilen özellikler dikkate alınarak; yazılı ipucu içermeyen, renkli ve bir ana olayın meydana getirdiği birden fazla yardımcı olaydan oluşan ve farklı olayların anlatıldığı 5 adet resim belirlenmiştir. Belirlenen bu resimler iki özel eğitim, iki resim öğretmenliği, iki çocuk gelişimi alanında uzmana ve iki Türkçe öğretmenine gösterilmiştir. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda belirlenen 5 resim arasından 1 resim üzerinde karar verilmiştir. Araştırmada kullanılmak üzere "Sirk" temalı resim belirlenmiştir. Katılımcıların daha rahat ayrıntıları görebilmesi ve üzerinde daha rahat konuşulabileceği düşünüldüğünden resimler A3 boyutunda çoğaltılarak kullanılmıştır.

Çözümleyici Puanlama Yönergesi (ÇPY): Katılımcıların oluşturacakları öyküleyici metinlerini değerlendirmek amacıyla Çözümleyici Puanlama Yönergesi kullanılmıştır. Arı (2008) tarafından hazırlanan bu puanlama yönergesinde metinler "dış yapı", "dil ve anlatım", "düzenleme" özellikleri bakımından değerlendirilmektedir. Metinlerde dış yapı olarak "biçim" ve "yazım ve noktalama"; dil ve anlatım olarak "sözcük", "cümle", "paragraf", "anlatım"; düzenleme olarak "başlık", "giriş", "gelişme" ve "sonuç" özelliklerinden oluşmaktadır. Bu özelliklerin puanlanması: Çok iyi (4): Gerekli özellikler, doğru ve etkili biçimde yerine getirilmiştir. İyi (3): Gerekli özellikler, amaca uygun biçimde yerine getirilmiştir. Orta (2): Gerekli özellikler, amaca uygun biçimde yerine getirilmeye çalışılmış; ancak eksiklikler vardır. Yetersiz (1): Gerekli özellikler, yerine getirilememiş ya da amaca uygun biçimde yerine getirilememiştir şeklinde yapılmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan ÖÖG ve NGG katılımcıların yazılı anlatım düzeylerini belirlemek için metinleri "Çözümleyici Puanlama Yönergesi" kullanılarak değerlendirilmiştir. Yönergede metinler dış yapı, dil ve anlatım ve düzenleme özelliklerine göre incelenmiştir. Bu özellikler değerlendirilirken yazılı metinlerin düzeyleri yetersiz (1), orta (2), iyi (3) ve çok iyi (4) olarak puanlanmıştır. Araştırmada elde edilen yazılı metinlerin dış yapı özelliği "biçim" ve "yazım ve noktalama" özelliklerinden oluşmaktadır. Metinlerin "biçim" özelliği değerlendirilirken yazılı metnin kâğıt üzerinde görünümü satırların duruşu, sözcüklerin okunabilirliği ve harflerin yazımı; "yazım ve noktalama" da ise metinlerde yer alan sözcüklerin ve yazım ve noktalama işaretlerinin doğruluk düzeyleri dikkate alınarak puanlama yapılmıştır. Araştırmada elde edilen yazılı metinlerin dil ve anlatım özelliği "sözcük", "cümle", "paragraf" ve "anlatım" özelliklerinden oluşmaktadır. Metinlerin "sözcük" özelliği; sözcüklerin metin içerisinde kullanımına göre puanlanmıştır. "Cümle" özelliği değerlendirilirken cümlelerin metin içerisinde etkili kullanımına göre, "paragraf" değerlendirilirken metindeki paragraf sayısı ve bu paragrafların özelliklerine göre puanlama yapılmıştır. "Anlatım" özelliği değerlendirilirken ise metin içerisinde geçen olayların hikâye türüne göre anlatılıp anlatılmadığı dikkate alınmıştır. Araştırmada elde edilen yazılı metinlerin düzenleme özelliği "başlık", "giriş", "gelişme" ve "sonuç" özelliklerinden oluşmaktadır. Metinlerin "başlık" özelliği; metinde başlık bulunup bulunmaması ve bulunan başlık varsa konuyu kapsama durumuna göre, "giriş" özelliği metinde yer alan giriş bölümünün varsa içermesi gereken özelliklere, "gelişme" özelliğinde ise konunun nasıl devam ettirildiğine göre ve "sonuç" özelliğinde ise metnin nasıl bitirildiğine göre değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirmelere göre yapılan puanlama sonucunda metinlerin "dış yapı", "dil ve anlatım" ve "düzenleme" özellikleri frekans (%) ve yüzde (%) olarak belirlenmiş, sınıf düzeylerine göre ve gruplar arasında karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Çözümleyici Puanlama Yönergesine göre yapılan değerlendirmeler sonucunda katılımcıların yazılı anlatım düzeyleri oluşturulmuştur.

Araştırmada elde edilen verilen istatistiksel analizi ise Demografik Bilgi Formu ve Çözümleyici Puanlama Yönergesi ile değerlendirilerek belirlenen yazılı anlatım düzeyi puanlarının SPSS 23.0 programı kullanılarak bilgisayar ortamına girilmesiyle

yapılmıştır. Demografik Bilgi Formu yoluyla alınan bilgiler, tanımlayıcı istatistiklerden çapraz tablolar ile frekans (f) ve yüzde (%) değerleri kullanılarak incelenmiştir. Katılımcıların oluşturdukları metinler Çözümleyici Puanlama Yönergesine göre değerlendirilmiş ve elde edilen bulgulardan öncelikle tanımlayıcı istatistiklerden çapraz tablolar ile frekans (f) ve yüzde (%) değerleri kullanılarak hesaplanmıştır. ÖÖG tanılı katılımcılar ve NGG katılımcıların yazılı anlatım düzeylerini oluşturan “dış yapı”, “dil ve anlatım” ve “düzenleme” özelliklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla ise bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin güvenilirliğini sağlamak için çalışma grubundaki katılımcıların yazılı metinleri Türkçe Eğitimi alanında bir uzman tarafından yazarlardan bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Çalışma grubunun yazılı metinlerinin “dış yapı”, “dil ve anlatım” ve “düzenleme” özelliğine ilişkin birinci yazar ve alan uzmanı tarafından yapılan puanlamalar arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını belirleyebilmek amacıyla ilişkisiz örneklem için t-testi yapılmıştır. Bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo-2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Gözlemciler arası güvenilirliğe ilişkin t-testi sonuçları

	n	\bar{x}	ss	t	p
DIŞ YAPI					
Araştırmacı	122	4,70	1,75		
Uzman	122	4,67	1,70	,148	,620
DİL VE ANLATIM					
Araştırmacı	122	7,87	3,07		
Uzman	122	7,87	3,12	,0001	,811
DÜZENLEME					
Araştırmacı	122	8,71	3,36		
Uzman	122	8,76	3,31	-,129	,617

Araştırmanın birinci yazarı ve uzman tarafından katılımcıların metinlerinin “dış yapı”, “dil ve anlatım” ve “düzenleme” özelliğine ilişkin yapılan değerlendirmenin t-testi sonuçları incelendiğinde puanların anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç yapılan değerlendirmenin güvenilir olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

BULGULAR

ÖÖG Tanılı Katılımcılarla NGG Katılımcıların Yazılı Anlatımlarının “Dış Yapı” Özellikleri Düzeylerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Çalışmanın katılımcıların yazılı anlatımları Çözümleyici Puanlama Yönergesi kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu yönergeye göre metinlerin “dış yapı” özelliği “biçim” ve “yazım ve noktalama” başlıklarında yer alan maddelere göre puanlama yapılmıştır. Katılımcıların oluşturduğu yazılı metinlerin “dış yapı (biçim ve yazım ve noktalama)” özelliğine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3.

Metinlerin dış yapı (“biçim” ve “yazım ve noktalama”) özelliğine ilişkin bulgular

SINIF DÜZEYİ	TANI	BİÇİM				YAZIM VE NOKTALAMA				
		Y*	O*	İ*	Çİ*	Y	O	İ	Çİ	
5.Sınıf	ÖÖG	N	17	7	7	3	25	6	3	-
		%	50,0	20,6	20,6	8,8	73,6	17,6	8,8	-
	NGG	N	2	5	10	10	11	3	11	2
		%	7,5	18,5	37,0	37,0	40,7	11,1	40,7	7,5
6.Sınıf	ÖÖG	N	2	2	4	5	6	4	2	1
		%	15,4	15,4	30,8	38,4	46,2	30,8	15,3	7,7
	NGG	N	-	4	5	12	6	9	3	3
		%	-	19,0	23,8	57,2	28,5	42,9	14,3	14,3
7.Sınıf	ÖÖG	N	1	4	4	2	6	1	4	-
		%	9,1	36,4	36,4	18,1	54,5	9,1	36,4	-
	NGG	N	-	1	5	10	1	7	7	1
		%	-	6,0	31,5	62,5	6,2	43,8	43,8	6,2

*: Y: Yetersiz, O: Orta, İ: İyi, Çİ: Çok İyi

Katılımcıların metinleri “biçim” özelliğine göre incelendiğinde ÖÖG tanılı katılımcılardan 5. sınıfa devam edenlerin metinlerinin yetersiz düzeyde, 6. sınıfa devam edenlerin metinleri iyi ve çok iyi seviyede 7 sınıfa devam edenlerin orta ve iyi düzeye gerilediği görülmektedir. Bununla birlikte NGG katılımcıların metinlerinin biçim özelliklerinin ise sınıf düzeylerine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Katılımcıların metinleri “yazım ve noktalama” özelliğine göre incelendiğinde ise gruplara göre farklılaşmanın ortaya çıkmadığı söylenebilir. Yazım ve noktalama kurallarının hem ÖGG tanılı hem de NGG katılımcıların metinlerinde yetersiz ve orta düzeyde toplandığı görülmektedir. ÖÖG tanılı katılımcıların metinlerinde sadece bir metnin çok iyi düzeyde olduğunun görülmesi yazım ve noktalama kurallarının kullanımının eksikliğini gösterdiği söylenebilir.

ÖÖG Tanılı Katılımcılarla NGG Katılımcıların Metinlerinin “Dil ve Anlatım” Özellikleri Düzeylerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Çözümleyici Puanlama Yönergesine göre “dil ve anlatım” özelliği “sözcük”, “cümle”, “paragraf” ve “anlatım” başlıklarında yer alan maddelere göre puanlama yapılarak değerlendirilmiştir. Katılımcıların oluşturduğu metinlerin “dil ve anlatım” özelliğine ilişkin “sözcük” ve “cümle” başlıklarına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4’de, “paragraf” ve “anlatım” özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 4.

Metinlerin dil ve anlatım (“sözcük” ve “cümle”) özelliğine ilişkin bulgular

SINIF DÜZEYİ	TANI	SÖZCÜK				CÜMLE				
			Y*	O*	İ*	Çİ*	Y	O	İ	Çİ
5.Sınıf	ÖÖG	N	27	6	1	-	28	4	2	-
		%	79,5	17,6	2,9	-	82,3	11,8	5,9	-
	NGG	N	2	11	11	3	-	8	14	5
		%	7,5	40,7	40,7	11,1	-	29,6	51,9	18,5
6.Sınıf	ÖÖG	N	3	10	-	-	3	9	1	-
		%	23,1	76,9	-	-	23,1	69,2	7,7	-
	NGG	N	-	6	11	4	-	8	7	6
		%	-	28,6	52,4	19,0	-	38,1	33,3	28,6
7.Sınıf	ÖÖG	N	6	4	1	-	5	5	1	-
		%	54,5	36,4	9,1	-	45,5	45,5	9,0	-
	NGG	N	-	3	8	5	-	2	8	6
		%	-	18,8	50,8	31,4	-	12,5	50,0	37,5

*: Y: Yetersiz, O: Orta, İ: İyi, Çİ: Çok İyi

ÖÖG tanılı katılımcıların metinlerinin “sözcük” özelliğinin tüm sınıf düzeylerinde yetersiz ve orta düzeylerde toplandığı görülmektedir. NGG katılımcıların metinlerinin “sözcük” özelliğinin ise 5. ve 6. sınıflarda orta ve iyi düzeydeyken 7. sınıfa gelindiğinde ise iyi ve çok iyi düzeye doğru geliştiği söylenebilir. NGG katılımcıların 7. sınıfa gelindikçe metinlerinin sözcük özelliğinde meydana gelen gelişmenin ÖÖG tanılı katılımcıların metinlerinde gözlenemediği, ÖÖG tanılı katılımcıların sınıf düzeyi artmasına rağmen oluşturdukları metinlerin sözcük düzeylerinin yetersiz ve orta düzeyde kaldığı söylenebilir.

ÖÖG tanılı katılımcıların metinlerinin “cümle” özelliklerinin de tüm sınıf düzeyleri için yetersiz ve orta düzeyde kaldığı görülmektedir. NGG katılımcıların metinlerinin ise 5. sınıf düzeyinde orta ve iyi düzeyde yığılma gösterirken, 6. ve 7. sınıfta iyi ve çok iyi düzeye doğru bir gelişme gösterdiği söylenebilir. Katılımcıların oluşturduğu metinlerin “dil ve anlatım” özelliğine ilişkin “paragraf” ve “anlatım” özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5.

Metinlerin dil ve anlatım (“paragraf” ve “anlatım”) özelliğine ilişkin bulgular

SINIF DÜZEYİ	TANI	PARAGRAF				ANLATIM				
			Y*	O*	İ*	Çİ*	Y	O	İ	Çİ
5.Sınıf	ÖÖG	N	32	1	1	-	24	8	2	-
		%	94,2	2,9	2,9	-	70,6	23,5	5,9	-
	NGG	N	24	-	2	1	1	10	10	6
		%	88,9	-	7,4	3,7	3,6	44,4	37,0	22,2
6.Sınıf	ÖÖG	N	13	-	-	-	1	8	4	-
		%	100	-	-	-	7,7	61,5	30,8	-
	NGG	N	15	-	6	-	1	5	8	7
		%	71,4	-	28,6	-	4,8	23,8	38,1	33,3
7.Sınıf	ÖÖG	N	11	-	-	-	4	4	3	-
		%	100	-	-	-	36,4	36,4	27,2	-
	NGG	N	14	-	-	2	-	2	7	7
		%	87,5	-	-	12,5	-	12,4	43,8	43,8

*: Y: Yetersiz, O: Orta, İ: İyi, Çİ: Çok İyi

ÖÖG tanılı ve NGG katılımcıların oluşturdukları metinlerin “paragraf” özellikleri incelendiğinde ise iki grup arasında farklılaşmanın olmadığı söylenebilir. Özellikle katılımcıların oluşturdukları metinlerin tek paragraftan oluşması katılımcıların metinlerinin yetersiz düzeyde kalmasının nedeni olarak gösterilebilir. Bununla birlikte ÖÖG tanılı katılımcıların oluşturdukları metinlerin neredeyse tamamının yetersiz düzeyde olması dikkat çekicidir.

ÖÖG tanılı katılımcıların oluşturdukları metinlerin “anlatım” özelliği incelendiğinde ise 5. sınıf düzeyinde yetersiz düzeyde, 6. sınıfta orta ve iyi düzeydeyken 7. sınıfta ise yetersiz, orta ve iyi düzeyde dağılım gösterdiği söylenebilir. NGG katılımcıların 5. sınıfta orta ve iyi düzeyde değerlendirilen metinler fazla olurken 6 ve 7. sınıfa gelindiğinde ise metinlerin anlatım özelliğinin genel olarak iyi ve çok iyi düzeyde değerlendirildiği söylenebilir.

ÖÖG Tanılı Katılımcılarla NGG Katılımcıların Metinlerinin “Düzenleme” Özellikleri Düzeylerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Çözümleyici Puanlama Yönergesine göre “düzenleme” özelliği “başlık”, “giriş”, “gelişme” ve “sonuç” başlıklarında yer alan maddelere göre puanlama yapılarak değerlendirilmiştir. Katılımcıların oluşturduğu metinlerin “düzenleme” özelliğine ilişkin “başlık” ve “giriş” başlıklarına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 6’da, “gelişme” ve “sonuç” özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 6.

Metinlerin düzenleme (“başlık” ve “giriş”) özelliğine ilişkin bulgular

SINIF DÜZEYİ	TANI	BAŞLIK				GİRİŞ				
		Y*	O*	İ*	Çİ*	Y	O	İ	Çİ	
5.Sınıf	ÖÖG	N	26	7	1	-	22	8	4	-
		%	76,5	20,6	2,9	-	64,7	23,5	11,8	-
	NGG	N	12	9	4	2	3	11	11	2
		%	44,4	33,3	14,8	7,5	11,2	40,7	40,7	7,4
6.Sınıf	ÖÖG	N	6	5	2	-	1	6	6	-
		%	46,2	38,4	12,4	-	7,6	46,2	46,2	-
	NGG	N	6	3	7	5	-	3	10	8
		%	28,6	14,3	33,3	23,8	-	14,3	47,6	38,1
7.Sınıf	ÖÖG	N	9	1	1	-	3	6	2	-
		%	81,8	9,1	9,1	-	27,3	54,5	18,2	-
	NGG	N	5	1	8	2	-	1	9	6
		%	31,3	6,3	50,0	12,4	-	6,3	56,3	37,4

*: Y: Yetersiz, O: Orta, İ: İyi, Çİ: Çok İyi

Katılımcıların oluşturdukları metinlerin “başlık” özelliğine ilişkin yapılan değerlendirme sonuçları incelendiğinde ÖÖG tanılı katılımcıların bütün sınıf düzeylerinde yetersiz olarak değerlendirilen metinlerin ağırlıkta olduğu, NGG katılımcıların metinlerinde ise 5. sınıfta yetersiz ve orta düzeyde olan yığılmanın, 6. ve 7. sınıfa gelindiğinde iyi ve çok iyi düzeye doğru kaydığı söylenebilir. Ancak NGG katılımcıların metinlerinin “başlık” özelliği incelendiğinde her sınıf düzeyinde yetersiz düzeyde değerlendirilen metin sayısının oranının da fazla olduğu dikkat çekici bir bulgudur. Metinlerin yetersiz olarak değerlendirilmesinin nedeni ise katılımcılar tarafından oluşturulan metinlerde başlığın bulunmamasıdır.

Katılımcıların oluşturdukları metinlerin “giriş” özelliğine ilişkin yapılan değerlendirme sonuçları incelendiğinde ÖÖG tanılı katılımcıların metinlerinin sınıf düzeylerine göre farklılaştığı, 5. sınıfa devam eden öğrencilerin metinleri yetersiz düzeyde yığılma gösterirken, 6. sınıfta bu durumun orta ve iyi düzeye kaydığı ancak 7. sınıfa devam eden öğrencilerin metinlerinin yine yetersiz ve orta düzeyde yığılma gösterdiği söylenebilir. NGG katılımcıların metinleri değerlendirildiğinde ise “giriş” özelliğinin katılımcıların sınıf düzeyleri arttıkça orta ve iyi düzeyden iyi ve çok iyi düzeye doğru bir ilerleme gösterdiği söylenebilir. Katılımcıların oluşturduğu metinlerin “düzenleme” özelliğine ilişkin “gelişme” ve “sonuç” özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Metinlerin düzenleme (“gelişme” ve “sonuç”) özelliğine ilişkin bulgular

SINIF DÜZEYİ	TANI	GELİŞME				SONUÇ				
		Y*	O*	İ*	Çİ*	Y	O	İ	Çİ	
5.Sınıf	ÖÖG	N	25	8	1	-	25	7	2	-
		%	73,5	23,5	3,0	-	73,5	20,6	5,9	-
	NGG	N	-	10	11	6	5	12	6	4
		%	-	37,0	40,7	22,3	18,5	44,4	22,3	14,8
6.Sınıf	ÖÖG	N	3	6	4	-	6	3	4	-
		%	23,1	46,2	30,7	-	46,2	23,1	30,7	-
	NGG	N	-	6	8	7	-	8	10	3
		%	-	28,6	38,1	33,3	-	38,1	47,6	14,3
7.Sınıf	ÖÖG	N	3	7	1	-	4	3	4	-
		%	27,3	63,6	9,1	-	36,4	27,2	36,4	-
	NGG	N	-	2	3	11	1	1	7	7
		%	-	12,4	18,8	68,8	6,3	6,3	43,8	43,8

*: Y: Yetersiz, O: Orta, İ: İyi, Çİ: Çok İyi

Katılımcıların oluşturdukları metinlerin “gelişme” özelliğine ilişkin yapılan değerlendirme sonuçları incelendiğinde ÖÖG tanılı katılımcıların metinlerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı söylenebilir. 5. sınıfa devam eden katılımcıların metinlerinin “gelişme” özelliği yetersiz düzeyde yığılma gösterirken, 6. sınıfta bu durumun orta ve iyi düzeye kaydığı ancak 7. sınıfa devam eden katılımcıların metinlerinin yine yetersiz ve orta düzeyde yığılma gösterdiği söylenebilir. NGG katılımcıların metinlerinin “gelişme” özelliği değerlendirildiğinde ise sınıf düzeyleri yükseldikçe metinlerin “gelişme” özelliğinin orta ve iyi düzeyden iyi ve çok iyi düzeye doğru bir ilerleme gösterdiği söylenebilir.

Katılımcıların oluşturdukları metinlerin “sonuç” özelliğine ilişkin yapılan değerlendirme sonuçları incelendiğinde ÖÖG tanılı katılımcıların metinlerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı söylenebilir. 5. sınıfa devam eden katılımcıların metinleri yetersiz düzeyde yığılma gösterirken, 6. sınıfta bu durumun yetersiz, orta ve iyi, 7. sınıfa devam eden katılımcıların metinlerinin ise

yetersiz, orta ve iyi düzeyde neredeyse eşit dağılım gösterdiği söylenebilir. NGG katılımcıların metinleri değerlendirildiğinde ise sınıf düzeyi arttıkça metinlerin “sonuç” özelliğinin orta ve iyi düzeyden iyi ve çok iyi düzeye doğru bir kayma gösterdiği söylenebilir.

ÖÖG Tanılı Katılımcılarla NGG Katılımcıların Metinlerinin “Düzenleme” Özellikleri Düzeylerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

ÖÖG tanılı katılımcılarla NGG katılımcıların yazılı anlatım düzeylerini oluşturan “dış yapı”, “dil ve anlatım” ve “düzenleme” özelliklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Grupların homojen bir dağılım gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi için yapılan çarpıklık basıklık sonuçları dış yapı için çarpıklık -.041 basıklık -1.094, dil ve anlatım için çarpıklık .425, basıklık -.588 ve düzenleme için çarpıklık -.327, basıklık -.851 olarak bulunmuş ve +- 2 aralığında yer aldığı için normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür (Büyüköztürk, 2002). ÖÖG tanılı katılımcılarla NGG katılımcıların yazılı anlatım düzeylerini oluşturan “dış yapı”, “dil ve anlatım” ve “düzenleme” özelliklerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

ÖÖG tanılı ve NGG katılımcıların yazılı anlatım düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları

Yazılı Anlatım Düzeyi	Tanı	N	\bar{x}	ss	t	p
DIŞ YAPI	ÖÖG	58	3,81	1,57	6,10	.001
	NGG	64	5,51	1,51		
DİL VE ANLATIM	ÖÖG	58	5,56	1,74	11,25	.001
	NGG	64	9,96	2,46		
DÜZENLEME	ÖÖG	58	6,25	2,19	10,63	.001
	NGG	64	10,93	2,61		

p<.01

Yapılan t-testi sonucunda ÖÖG tanılı ve NGG katılımcıların yazılı anlatımlarının “dış yapı” özelliğinde anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmüştür ($p=,001<,01$). Ortalamalar incelendiğinde NGG katılımcıların yazılı anlatımlarının dış yapı özelliğine ilişkin aldıkları puanların ÖÖG tanılı katılımcıların yazılı anlatımlarının dış yapı özelliğine ilişkin aldıkları puanlardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($\bar{x}_{\text{ÖÖG}}=3,81$; $\bar{x}_{\text{NGG}}=5,51$).

Yapılan t-testi sonucunda ÖÖG tanılı ve NGG katılımcıların yazılı anlatımlarının “dil ve anlatım” özelliğinde anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmüştür ($p=,001<,01$). Ortalamalar incelendiğinde NGG katılımcıların yazılı anlatımlarının dil ve anlatım özelliğine ilişkin aldıkları puanların ÖÖG tanılı katılımcıların yazılı anlatımlarının dil ve anlatım özelliğine ilişkin aldıkları puanlardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($\bar{x}_{\text{ÖÖG}}=5,56$; $\bar{x}_{\text{NGG}}=9,96$).

Yapılan t-testi sonucunda ÖÖG tanılı ve NGG katılımcıların yazılı anlatımlarının “düzenleme” özelliğinde anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmüştür ($p=,001<,01$). Ortalamalar incelendiğinde NGG katılımcıların yazılı anlatımlarının düzenleme özelliğine ilişkin aldıkları puanların ÖÖG tanılı katılımcıların yazılı anlatımlarının düzenleme özelliğine ilişkin aldıkları puanlardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($\bar{x}_{\text{ÖÖG}}=6,25$; $\bar{x}_{\text{NGG}}=10,93$).

TARTIŞMA VE SONUÇ

ÖÖG tanılı ve NGG katılımcıların yazılı anlatım düzeylerini belirlemeyi ve karşılaştırmayı amaçlayan bu çalışma sonucunda ortaya çıkan bulguları nasıl yorumlamak gerekir? Çalışma bulgularında ilk olarak ele aldığımız konu yazılı anlatımların dış yapısını oluşturan “biçim” ve “yazım ve noktalama” özelliklerinin değerlendirilmesi olmuştur. Ortaya çıkan sonuçlara göre ÖÖG tanılı katılımcıların oluşturdukları yazılı metinlerin sınıf düzeylerinde farklılaşmasına rağmen yetersiz ve orta düzeyde; NGG akranlarının ise iyi ve çok iyi düzeyde toplandığı söylenebilir. Çözümleyici Puanlama Yönergesine (ÇPY) göre ortaya çıkan bu düzeyler bize ne söylemekte? Yazılı metinlerin biçim özelliği değerlendirilirken metnin kâğıt üzerindeki görünümü, satırların duruşu, harflerin yazımı ve sözcüklerin okunabilirliği üzerinden bir değerlendirme yapılmıştır. Bu nedenle çalışmaya dahil edilen ÖÖG tanılı katılımcıların yazılı metinlerinin bu özelliklerinin yetersiz ve orta düzeyde olduğunu söyleyebiliriz. ÖÖG tanılı katılımcılarla yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde ise Blandford ve Lloyd (1987) ÖÖG tanılı katılımcıların yazdıkları metinlerde harflerin büyüklüğü ve küçüklüğü, kelimeleri yazarken harflerin birbirlerine olan mesafesi, kelimelerin metne yerleştirilmesi, metin içerisinde uygun boşlukların bulunması, kelimeler arasında uygun boşluğun bırakılması gibi özelliklerde sorun yaşadıklarını belirttiklerini görmekteyiz. Yine benzer bir çalışmada ortaya çıkan bulgularda da yazmada güçlük yaşayan öğrencilerin yazılı metinlerinde harflerin büyüklüklerini ayarlayama, harfler arasında uygun boşluk bırakma ve metinde uygun boşluk bırakmada sorunlar yaşadıkları vurgulanmıştır (Siegel, 2017). Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weiss ve Martinez (2005) ÖÖG tanılı öğrencilerin yazılı metinlerinde harf büyüklüklerinde tutarsız yazımlar, harfler arasında tutarsız boşluklar, okunaksız harf ve sözcüklerin bulunabileceğini belirtmişlerdir. Cortiella ve Horowitz (2014) yazma bozukluğu yaşayan bireylerin yazılı metinlerinde harfler ve sözcükler arasında bıraktıkları boşlukların tutarsızlıklar, satır çizgisini takip etmekte ve harfleri

gerektiği gibi yazma gibi sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmada ortaya çıkan bulgular ve ilgili literatürün şu konuda ortaklaştığı söylenebilir: ÖÖG tanılı öğrenciler yazılı metinlerin biçimsel boyutunda sorunlar yaşamaktadırlar. ÖÖG tanılı öğrencilerin yazılı metinler oluştururken yaşadıkları biçimsel sorunların nedenleri el-göz koordinasyonu, kalem tutma ve vücut postürünü düzenlemede yaşadıkları problemler olabilmektedir (Mæland ve Sovik, 1993; Datchuk ve Kubina, 2013; İlker ve Melekoğlu, 2017). ÖÖG tanılı katılımcıların yazılı metinlerinin dış yapı özelliğinde sorun yaşadıkları bir diğer yapı ise “yazım ve noktalama”dır. Ancak bu çalışmada ortaya çıkan önemli bulgulardan biri de ÖÖG tanılı katılımcılarla birlikte NGG katılımcıların da yazılı metinlerini oluştururken yazım ve noktalama sorun yaşadıklarının belirlenmesidir. Yazılı metinlerin yazım ve noktalama özelliklerinin yetersiz ve orta düzeyde yığılma göstermesinin nedeni ise ÇPY’ye göre değerlendirilen yazılı metinlerde üç, dört veya beşten fazla sözcüğün hatalı yazılması ve yine aynı sayılarda noktalama kuralına uyulmamış olmasıdır. ÖÖG tanılı öğrencilerin yazılı anlatımlarının özelliklerinin betimlendiği çalışmalarda da metinlerin yazım ve noktalama özelliklerinin üzerinde durulmuş ve ÖÖG tanılı öğrencilerin yazılı metinlerinin yazım ve noktalama kurallarının doğru kullanımı açısından yetersiz olduğu belirtilmiştir (Graham ve Harris, 1997). Garcia ve Fidalgo (2008) ise 81 ÖÖG tanılı ve 80 NGG 8. sınıf öğrencisinin katıldığı ve bu öğrencilerin yazılı metinlerinin teknik olarak karşılaştırdıkları çalışmalarında ÖÖG tanılı öğrencilerin oluşturdukları yazılı metinlerde yazım ve noktalama kurallarının kullanımının akranlarına göre yetersiz seviyede olduğunu bildirmişlerdir. Bu çalışmada ise NGG katılımcıların yazılı metinlerinde yazım ve noktalama kurallarının kullanımının özellikle 5. ve 6. sınıfta yetersiz ve orta düzeyde olması dikkat çekici bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Arı (2008) 6. ve 7. sınıfa devam eden NGG öğrencilerle yaptığı çalışmada da öğrencilerin yazılı metinlerinde yazım ve noktalama kurallarına uymadıklarını ve 7. sınıfa devam eden öğrencilerin 6. sınıfa devam eden öğrencilere göre daha başarılı olduklarını vurgulamıştır. Farklı sınıf düzeyindeki NGG öğrencilerle yapılan çalışmalarda da çalışmalara katılan öğrencilerin yazılı metinlerinin yazım ve noktalama kurallarına uymada güçlük yaşadıkları biçiminde bulgular verilmiştir (Uça, 2003; Ekinci-Çelikpazu, 2006; Maltepe, 2006; Alkan, 2007). Yazılı metinlerin oluşturulması sırasında birden çok işlemin bir arada kullanılması nedeniyle özellikle çalışma belleğinde sorun yaşayan öğrenciler noktalama işaretlerini bilmelerine rağmen bu kuralları uygulamakta zorlanabilmektedirler (Grünke, 2019). Özellikle ÖÖG tanılı öğrencilerin çalışma belleğinde yaşadıkları sorunlar yazılı metinlerinin biçimsel özelliklerini düzenleme ve yazım kurallarını kullanmada sorunlar yaşamalarına neden olabilmektedir (Swanson ve Siegel, 2001; Peijnenborgh, Hurks, Aldenkamp, Vles ve Hendriksen, 2016; Berninger ve Swanson, 2018). Bu çalışmada ortaya çıkan bulgular ve konuyla ilgili literatür incelendiğinde ÖÖG tanılı öğrencilerin oluşturdukları yazılı metinlerini biçimsel olarak düzenlemekte sorun yaşadıkları, yazılı metinlerinde yazım ve noktalama işaretlerini yer vermede yetersiz oldukları görülmektedir. Bununla birlikte yazılı metinlerinin “dış yapı” özelliği bakımından aldıkları puanların NGG katılımcılar lehine bir ilişki olduğunu göstermesine rağmen yazım ve noktalama işaretlerine yer vermede yaşadıkları yetersizlikler yazılı metinlerle ilgili gerçekleştirilecek çalışmalarda özellikle üzerinde durulması gereken noktalar olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir. Bu doğrultuda hem ÖÖG tanılı hem de NGG katılımcılarla sürdürülen yazım ve noktalama kurallarına yönelik eğitimlerin tekrar ele alınması ve bu konuda sınıflarda yapılan çalışmaların gözden geçirilmesinin gerekli olduğu söylenebilir.

Çalışmanın katılımcıların yazılı metinleri “dil ve anlatımlarına” göre de değerlendirilmiş ve bu yapı ÇPY’ye göre sözcük, cümle, anlatım ve paragraf ve anlatım özelliklerinden oluşmaktadır. Sözcük özelliği değerlendirilirken metin içerisinde kullanılan sözcüklerin etkililiği ve farklı sözcük yapılarına yer verilip verilmediğine; cümle özelliği ise farklı yapıda, uzunlukta, dizilişte cümleler ve metin içerisinde yer alan bu cümlelerin birbirleriyle olan bağlantılarının kullanım düzeyine göre değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda ÖÖG tanılı katılımcıların yazılı metinlerinin sözcük ve cümle özelliklerinin yetersiz düzeyde kaldığı, NGG katılımcıların ise sınıf düzeyi arttıkça iyi ve çok iyi düzeye geldiği ortaya konulmuştur. ÖÖG tanılı öğrencilerin yazılı metinlerinin sözcük ve cümle yapılarını değerlendiren diğer çalışmalar incelendiğinde ise metinlerinde basit sözcük ve cümleleri tercih ettikleri, aynı sözcükleri tekrarladıkları, cümle yapılarının bozuk olduğu, cümlelerinde özne-yüklem uyumunun olmadığını ortaya konulduğu görülmektedir (Isaacson, 1987; Lerner, 1989; Swanson ve Harris, 2013; Graham vd., 2012). Greegg, Coleman, Stennett ve Davis (2002) yaptıkları çalışmada ÖÖG tanılı öğrencilerin yazılı metinlerinde NGG akranlarına göre daha az cümle çeşidine yer verdiklerini, karmaşık cümlelere yer vermenin ise yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Saddler, Asaro-Saddler, Moeyaert ve Cuccio-Slichko (2019) ÖÖG tanılı öğrencilerin akranlarına göre düşüncelerini yazıya dökmek ve cümleler oluşturmak konusunda daha belirgin zorluklar yaşadıklarını vurgulamışlardır. Çalışmada ortaya çıkan bulgular ve ilgili literatür incelendiğinde ÖÖG tanılı öğrencilerin yazılı metinlerini oluştururken kullandıkları sözcük ve cümle yapılarının akranlarına göre yetersiz olduğu söylenebilir. ÖÖG tanılı öğrencilerin dilin anlambilim(semantik) özelliğinde yaşadıkları problemler, sözcük bulmada, mecaz dili kullanmada ve ifade edici dil gelişimlerinde yaşanan sorunlar (Turan ve Yükselen, 2004) yazılı metinlerinde kullandıkları sözcükleri ve bu sözcüklerle oluşturulacak cümlelerin yapısını etkileyebilmekte ve metinlerin yetersiz düzeyde oluşturulmasına neden olabilmektedir. ÖÖG tanılı öğrencilerin yazılı metinlerinde kullandıkları sözcüklerin basit, tek düze, benzer olması ve oluşturdukları cümlelerin metin içerisinde kullanımının düzensiz ve uygun olmaması yazılı metinlerinin akranlarına göre yetersiz olmasına neden olmaktadır. Etkili yazılı anlatımlar ve oluşturulacak metinlerin dil ve anlatım bakımından yetersiz olması için doğru sözcük seçimi, uygun sözcüklerin kullanılması ve bu sözcüklerle oluşturulan cümlelerin birbiriyle bağlantısının güçlü olması gerekmektedir (Arı, 2008). Yazılı metinlerde yetersiz sözcük ve cümle kullanımının yol açacağı diğer bir sorunda metnin anlatım özellikleri açısından yetersiz kalmasıdır. Çalışmada ortaya çıkan bulgularda bunu destekler niteliktedir. Bu çalışmada katılımcılardan oluşturdukları yazılı metinlerde anlatım biçimi olarak hikâyeleştirmeyi kullanmaları beklenmiştir. Bulgular incelendiğinde ÖÖG tanılı katılımcıların metinlerinin yetersiz ve orta düzeyde; NGG katılımcıların metinlerinin anlatım özelliği ise iyi ve çok düzeyde toplandığı görülmektedir. Bu düzeyler bize yazılı metin içerisinde geçen olayların hikâye türüne göre

anlatılıp anlatılmadığını göstermektedir. İlgili literatür incelendiğinde karşımıza çıkan çalışmalardan biri Roth, Spekman ve Eye (1995) ÖÖG tanılı ve NGG gösteren öğrencilerin, bir kendiliğinden gelişen bir de bir resme bakarak hikâye anlatma becerilerini değerlendirdikleri çalışmadır. Bu araştırma sonucunda ÖÖG tanılı öğrencilerin anlatımlarında hikâye öğelerine daha az yer verdikleri ve hikâyede yer alan öğelerin bağlamlarının yeterli düzeyde olmadığı ortaya konulmuştur. Bir diğer çalışmada ise Montague ve Leavell (1995) ÖÖG tanılı öğrencilerin yazdıkları metinlerin hikâye özellikleri bakımından yetersiz ve anlatılan hikâyenin bağlamdan kopuk olduğunu belirtmişlerdir. Taft ve Mason (2011) ÖÖG tanılı öğrencilerin özellikle türe özgü metinler oluşturma, fikir üretme ve fikirlerini yazıya dökme konusunda NGG gösteren akranlarına göre zorlandıklarını ve bu nedenle de yazılı metinlerinin daha kısa ve yapılandırılmamış olduğunu vurgulamışlardır. ÖÖG tanılı öğrencilerin yazılı anlatımın önemli bir özelliği olan türe göre metin oluşturma konusunda kendi kendilerini düzenlemeyecekleri açıktır (Foxworth, Mason ve Hughes, 2017). Bu nedenle ÖÖG tanılı öğrencilerin yazılı metinlerini oluştururken ihtiyaç duydukları planlama, değerlendirme, gözden geçirme ve düzenleme süreçleri için gerekli olan üst bilişsel beceriler konusunda desteklenmeleri gerekmektedir (De Le Paz, 1997; Graham ve Perin, 2007). Çalışmanın katılımcılarının yazılı metinlerinin “dil ve anlatım” özelliğini oluşturan bir diğer yapı ise paragraftır. Katılımcıların yazılı metinlerinin paragraf özelliğiyle ilgili bulgulara bakıldığında ise önemli bir bulgunun ortaya çıktığı söylenebilir. Bu bulguya göre hem ÖÖG tanılı hem de NGG katılımcıların yazılı metinlerinin paragraf özelliği yetersiz düzeyde bulunmuştur. Bunun nedeni olarak ise özellikle metinlerin tek bir paragraftan oluşturulmuş olmasıdır. Welch (1992) ÖÖG tanılı öğrencilerin planlama becerilerinde yetersiz olmaları nedeniyle yazılı metinlerinde paragraflara yer vermede yetersiz kaldıklarını belirtmiştir. Özellikle ÖÖG tanılı öğrencilerin yazılı metinlerinde paragrafa başlama, sürdürme ve düşüncelerini yazıya aktarma konusunda zorlandıkları belirtilmektedir (García ve de Caso, 2006). ÖÖG tanılı öğrencilerin planlamada yaşadığı sorunlar yazılı metinlerinin düzensiz olmasına neden olabilmektedir. Çalışmada NGG katılımcıların yazılı metinlerinin de genel olarak tek paragraftan oluştuğu görülmüştür. Katılımcılar giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine yer verse de bunları tek bir paragraf içinde toplamışlardır. Arı (2008) NGG altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin yazılı metinlerini değerlendirdiği çalışmada öğrencilerin metinlerinde tek paragraf kullanmalarına ve paragrafların yetersiz olmasına dikkat çekmiştir. Öğrencilerin yazılı metinlerini tek paragraftan oluşturmaları ve metinlerinde aktarmak istedikleri konuyu tek paragraf üzerinden aktarmaları üzerinde durulması ve öğrencilerin çalışmalarına eklenmesi gereken bir konu olduğu söylenebilir.

Çalışmanın katılımcılarının yazılı anlatımlarının değerlendirildiği bir başka özellik ise “düzenlemedir”. Düzenleme özelliği içerisinde yer alan özellikler ise başlık, giriş, gelişme sonuç bölümlerine metinlerde nasıl yer verildiğidir. ÖÖG tanılı öğrencilerin düzenleme, organize etme, sentez ve analiz etmede (Salman, Özdemir, Salman ve Özdemir, 2016), planlama, değerlendirme, gözden geçirme ve düzenleme süreçlerinde (De Le Paz, 1997; Graham ve Perin, 2007), çalışma belleğinde (Berninger ve Swanson, 2018) yaşadıkları sorunlar genel olarak yazılı anlatımlarının düzenleme boyutunda da yaşadıkları sorunların temelini oluşturmaktadır. ÖÖG tanılı katılımcıların yazılı metinlerinin başlık özelliği yetersiz düzeyde toplanmasına rağmen; NGG katılımcıların yazılı metinlerinin aynı özelliği sınıf düzeyleri arttıkça yetersiz düzeyden iyi ve çok iyi düzeye geldiği görülmüştür. Başlık özelliğinde görülen bu durum giriş, gelişme ve sonuç özellikleri içinde aynı şekilde olduğu belirlenmiştir. İyi düzenlenmiş ve planlanmış bir yazılı metin oluşturmak için içerisinde ana fikir, bu ana fikir çerçevesinde etkili bir başlık, giriş bölümünde kişi, yer ve zaman öğeleri, gelişme bölümünde olayların mantık çerçevesinde sıralanması ve etkili bir sonla bitirilmesi gerekmektedir (Arı, 2008; Calp, 2005). Bunun içinde yazılı metinlerde bu öğelere yer verebilmek için yazmaya başlamadan önce iyi bir planlama süreci ve yazma esnasında da iyi bir gözden geçirme ve düzenleme gerekmektedir. ÖÖG tanılı öğrenciler akranlarıyla karşılaştıklarında yazılı metinlerini oluştururken planlamaya daha az zaman harcamakta ve metinlerini düzenlemede sorunlar yaşamaktadırlar (Gersten ve Baker, 2001). Bu nedenle ÖÖG tanılı öğrencilerin yazılı metinleri incelendiğinde düzensizliklerin olduğu ve aktarılmaya çalışılan fikirlerin karışıklık gösterdiği belirtilmektedir (Gillespie ve Graham, 2014). ÖÖG tanılı öğrencilerin planlama, düzenleme, taslak oluşturma gibi yazma sürecini düzenleyen becerilerde yaşadıkları sorunlar metinlerinde ana fikir, giriş, gelişme ve sonuç bölümleri gibi öğelerin yer almamasına neden olduğu söylenebilir.

Ortaokula (5, 6 ve 7. sınıfa) devam eden ÖÖG tanılı ve NGG katılımcıların yazılı anlatım düzeylerini belirlemeye çalışan bu çalışma sonucunda ÖÖG tanılı öğrencilerin yazılı anlatım düzeylerinin “dış yapı”, “dil ve anlatım” ve “düzenleme” özellikleri bakımından NGG akranlarına göre yetersiz düzeyde kaldığı görülmüştür. ÖÖG tanılı ve NGG katılımcıların yazılı metinlerinin ortak olarak yetersiz düzeyde kaldığı yapılar ise “dış yapı” altında yer alan yazım ve noktalamayla birlikte “dil ve anlatım” özelliği içerisinde yer alan paragraftır. Bununla birlikte ÖÖG tanılı katılımcılarla NGG katılımcıların yazılı anlatımlarının “dış yapı”, “dil ve anlatım” ve “düzenleme” özellikleri karşılaştırıldığında da NGG akranların lehine bir sonuç ortaya çıktığı görülmüştür. ÖÖG tanılı öğrencilerin yazılı anlatım düzeyleriyle ilgili yapılan literatür incelendiğinde ise yazılı anlatımda yaşanan sorunların el göz koordinasyonunu sağlama, üs biliş, çalışma belleği, kısa süreli bellek, uzun süreli bellek, organize etme, sentez, analiz etme, planlama, değerlendirme, gözden geçirme ve düzenleme gibi becerilerde yaşadıkları sorunlarla ilişkilendirildiği görülmüştür. Bu çalışma sonucunda orta çıkan bulgular ve ilgili literatür incelenerek bu bağlamlarda tartışılmıştır. İlerleyen bölümde ise bu tartışma sonucunda yazarlar tarafından düzenlenen öneriler sunulmuştur.

ÖNERİLER

Ortaokula (5, 6 ve 7. sınıfa) devam eden ÖÖG tanılı ve NGG katılımcıların yazılı anlatım düzeylerini belirlemeye çalışan bu çalışma sonucunda ortaya çıkan bulgular ilgili literatür doğrultusunda tartışılmış ve bunun sonucunda bazı önerilerin sunulmuştur. İl olarak ÖÖG tanılı öğrencilerin yazılı metinlerini geliştirmek amacıyla farklı yazım türlerine ilişkin yazma

çalışmaları desteklenmesi gerekmektedir. Farklı metin türlerinin hem okumaları hem de kendilerinin yazmaları istenerek yazım türleri hakkında gelişmeleri sağlanmalıdır. Bu doğrultuda ele alınabilecek yazım türlerinden biri olan hikâye edici metinlere özel eğitim destek eğitim programları içerisinde yer verilmelidir. Bununla birlikte ÖÖG tanılı öğrencilerin yazılı metinleri dış yapı, dil ve anlatım ve düzenleme özelliklerine ve bu özellikler altında yer alan yapılar açısından değerlendirilerek eksik olduğu belirlenen kısımlara göre destekleyici eğitimler sağlanmalıdır. Yazılı metinlerle ilgili yapılacak değerlendirmeler sırasında sadece hata düzeltmek ve öğrencilerin yanlışlarını belirlemek yerine süreç içerisinde yaptıkları hatalar anında geri dönüş yapılarak düzeltilmelidir. ÖÖG tanılı öğrencilerin varsa yazmaya yönelik kaygılarını da belirleyerek varsa bu kaygılarında azaltılması için çalışmalar düzenlenmelidir. Yazma becerisinin kendine has özellikleri nedeniyle öğrenciler tarafından zor olarak algılanması ve ÖÖG tanılı öğrencilerin bu beceride yaşadıkları zorluklar nedeniyle etkinliklerle yazma süreçleri desteklenmelidir. ÖÖG tanılı öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek üzere bu beceriyle ilişkili olan el göz koordinasyonunu sağlama, üs biliş, çalışma belleği, kısa süreli bellek, uzun süreli bellek, organize etme, sentez, analiz etme, planlama, değerlendirme, gözden geçirme ve düzenleme gibi becerilerde yaşadıkları sorunlara ilişkin mutlaka eğitim programları düzenlenmeli ve bu beceriler tek tek ele alınarak üzerinde çalışılmalıdır. ÖÖG tanılı öğrencilerin yazma süreciyle ilgili yaşadıkları diğer sorunlarında belirlenmesi için ülkemizde yapılan çalışmaların artırılma gerekmektedir. Bu doğrultuda özellikle öğrenme güçlüğü alanında çalışan bilim insanlarının yazma, yazılı anlatım gibi alanlarda çalışan bilim insanlarıyla iş birliği yaparak ÖÖG tanılı öğrencilerin yazma sürecinde yaşadıkları sorunları belirlemeye ve bu sorunların çözümüne yönelik çalışmalar düzenlenmelidir. Bununla birlikte sadece ÖÖG tanılı öğrencilerin değil NGG akranlarının da yazılı anlatım sürecinde yaşadıkları sorunlar sınıf düzeyinde yaşadıkları sorunlar bu çalışmada olduğu gibi belirlenmeli ve yaşanan sorunlara ilişkin gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akçin, N. (2009). Öğrenme güçlüğü gösteren çocukların yazma sürecinde gösterdiği özellikler. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 29, 5-18.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2009). Yazılı ve sözlü anlatım: okuma-dinleme konuşma-yazma. Ankara. Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (1999). Bilgi vermeye dayalı metinler ve öğretimi. Çağdaş Eğitim, 253, 7- 13.
- Akyol, H. (2000). Yazı öğretimi. Millî Eğitim Dergisi, 146, 37-48.
- Alkan, Z. N. (2007). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Arı, G. (2008). Öğrencilerin hikâye edici metinlerinin çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi (6. ve 7. sınıf örneği). (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arıcı, A. F. ve Ungan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20, 317-328.
- Aşlıoğlu, B. ve Özkan, E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi JASSS, 6(6), 83-111
- Başaran, M. ve Akyol, H. (2009). Okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerinde metnin bilgi verici veya hikâye edici olmasının etkisi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2(1), 11-23.
- Bender, W. ve Larkin, M. J. (2003). Reading strategies for elementary children with learning disabilities. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Berninger, V. W. ve Swanson, H. L. (2018). Role of Working Memory in the language learning mechanism by ear, mouth, eye and hand in individuals with and without Specific Learning Disabilities in written language. In Working Memory and Clinical Developmental Disorders (pp. 89-105). Routledge.
- Blandford, B. J. ve Lloyd, J. W. (1987). Effects of a self-instructional procedure on handwriting. Journal of learning disabilities, 20(6), 342-346
- Burns, M. K., Davidson, K., Zaslofsky, A. F., Parker, D. C. ve Maki, K. E. (2018). The relationship between acquisition rate for words and working memory, short-term memory, and reading skills: Aptitude-by-treatment or skill-by-treatment interaction? Assessment for Effective Intervention, 43(3), 182-192
- Büyüköztürk, S., Kilic Cakmak, E., Akgun, O. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara. Pegem Akademi.
- Calp, M. (2005). Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi. Konya. Eğitim Kitapevi.
- Cameron, C. A. ve Wang, M. (1999). Frog, where are you? Children's narrative expression over the telephone. Discourse Processes, 28(3), 217-236.
- Cortazzi, M. (2014). Narrative analysis (Vol. 12). London. Routledge.

- Coşkun, E. (2007). Yazma becerisi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde (Sayfa: 49-91). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Datchuk, S. M. ve Kubina, R. M. (2013). A review of teaching sentence-level writing skills to students with writing difficulties and learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 34(3), 180-192.
- De La Paz, S. (1997). Strategy instruction in planning: Teaching students with learning and writing disabilities to compose persuasive and expository essays. *Learning Disability Quarterly*, 20(3), 227-248.
- Ekinci-Çelikpazu, E. (2006). Erzurum merkez ilçe ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.
- Foxworth, L. L., Mason, L. H. ve Hughes, C. A. (2017). Improving narrative writing skills of secondary students with disabilities using strategy instruction. *Exceptionality*, 25(4), 217-234.
- García, J. N. ve de Caso, A. M. (2006). Changes in writing self-efficacy and writing products and processes through specific training in the self-efficacy beliefs of students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 4(2), 1-27.
- García, J. N. ve Fidalgo, R. (2008). Orchestration of writing processes and writing products: A comparison of sixth-grade students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6(2), 77-98.
- Gersten, R., ve Baker, S. (2001). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: A meta-analysis. *The elementary school journal*, 101, 251-272.
- Gillespie, A., ve Graham, S. (2014). A meta-analysis of writing interventions for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 80(4), 454-473.
- Girgin, M. C. (2003). İşitme engelli çocukların eğitimine giriş. TC Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Graham, S. (1999). Handwriting and spelling instruction for students with learning disabilities: A review. *Learning Disability Quarterly*, 22(2), 78-98.
- Graham, S. ve Harris, K. R. (1997). Self-regulation and Writing: Where do we go from here?. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 102-114.
- Graham, S. ve Harris, K. R. (2003). Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies. *Handbook of learning disabilities*, (pp. 323-344). New York, NY, US: Guilford Press.
- Graham, S., Harris, K.R., MacArthur, C. ve Schwartz, S. (1991). Writing instruction. In B. Wong (Ed.), *Learning About Learning Disabilities* (2. Baskı) New York: Academic Press.
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S. ve Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879.
- Graham, S. ve Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 99, 445-476.
- Graham, S., Schwartz, S. S. ve MacArthur, C. A. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 26(4), 237-249.
- Gregg, N., Coleman, C., Stennett, R. B. ve Davis, M. (2002). Discourse complexity of college writers with and without disabilities a multidimensional analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 35(1), 23-38.
- Grünke, M. (2019). The Effects of Contingency Contracts on the Correct Use of Punctuation Marks in Elementary Students with Learning Disabilities. *Insights into Learning Disabilities*, 16(1), 47-57.
- Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M. P. ve Martinez, E. A. (2005). *Learning disabilities: Foundations, characteristics, and effective teaching* (3rd ed.). Boston: Pearson.
- Isaacson, S. L. (1987). *Effective Instruction in Written Language. Focus on Exceptional Children*, 19(5), 1-12.
- İlker, Ö. ve Melekoğlu, M. A. (2017). İlköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(03), 443-469.
- Kaleağası, İ. (2009). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Adana.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara
- Karasu, H. P. (2004). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. Eskişehir.

- Katusic, S. K., Colligan, R. C., Weaver, A. L. ve Barbaresi, W. J. (2009). The forgotten learning disability: epidemiology of written-language disorder in a population-based birth cohort (1976-1982), Rochester, Minnesota. *Pediatrics*, 123(5), 1306-1313.
- Lyon, G. R. (1996). Learning disabilities. *The Future of Children*, 6 (1), 54-76.
- Mæland, A. F. ve Sovik, N. (1993). Children with motor coordination problems and learning disabilities in reading, spelling, writing and arithmetic. *European Journal of Special Needs Education*, 8(2), 81-98.
- Maltepe, S. (2006). Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Montague, M. ve Leavell, A. G. (1994). Improving the narrative writing of students with learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 15(1), 21-32.
- Özbay, M. (2006). Türkçe özel öğretim yöntemleri I-II, Ankara, Öncü Kitap Basımevi.
- Peijnenborgh, J. C., Hurks, P. M., Aldenkamp, A. P., Vles, J. S. ve Hendriksen, J. G. (2016). Efficacy of working memory training in children and adolescents with learning disabilities: A review study and meta-analysis. *Neuropsychological rehabilitation*, 26(5-6), 645-672.
- Pierangelo, R. ve Giuliani, G. A. (2006). Learning disabilities: A practical approach to foundations, assessment, diagnosis, and teaching. London. Pearson College Division.
- Reilly, J., Losh, M., Bellugi, U. ve Wulfeck, B. (2004). "Frog, where are you?" Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury, and Williams syndrome. *Brain and language*, 88(2), 229-247.
- Roth, F. P., Spekman, N. J. ve Fye, E. C. (1995). Reference cohesion in the oral narratives of students with learning disabilities and normally achieving students. *Learning Disability Quarterly*, 18(1), 25-40.
- Saddler, B. (2006). Increasing story-writing ability through self-regulated strategy development: Effects on young writers with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29(4), 291-305
- Saddler, B., Asaro-Saddler, K., Moeyaert, M. ve Cuccio-Slichko, J. (2019). Teaching Summary Writing to Students with Learning Disabilities via Strategy Instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 35(6), 572-586.
- Sallabaş, M. E. (2007). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Salman, U., Özdemir, S., Salman, A. B. ve Özdemir, F. (2016). Özel öğrenme güçlüğü "Disleksi". *İstanbul Bilim Üniversitesi Florence Nightingale Tıp Dergisi*, 2(2), 170-176.
- Siegel, L. M. (2017). *Nolo's IEP guide: Learning disabilities*. California. Nolo.
- Swanson, H. L. ve Siegel, L. (2001). Learning disabilities as a working memory deficit. *Experimental Psychology*, 49(1), 5-28.
- Swanson, H. L. ve Harris, K. R. (Eds.). (2013). *Handbook of learning disabilities*. New York. Guilford press.
- Temel, S. ve Katrancı, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 322-356.
- Tindal, G. ve Parker, R. (1991). Identifying measures for evaluating written expression. *Learning Disabilities Research and Practice*, 6, 211-218.
- Turan, F. ve Yükselen, A. (2004). Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Dil Özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 29(132), 43-47.
- Tüfekçioğlu, U. (1998). Farklı eğitim ortamlarındaki işitme engelli öğrencilerin konuşma dillerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları*. Eskişehir.
- Uça, M. (2003). İstanbul'da seçilen ilköğretim okullarının altıncı sınıf Türkçe derslerinde tespit edilen yazılı anlatım bozuklukları ve öneriler. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Vallecorsa, A. L. ve deBettencourt, L. U. (1997). Using a mapping procedure to teach reading and writing skills to middle grade students with learning disabilities. *Education and Treatment of Children*, 173-188.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2010). Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi. Ankara. Pegem Yayınları.
- Wakely, M. B., Hooper, S. R., De Kruif, R. E. ve Swartz, C. (2006). Subtypes of written expression in elementary school children: A linguistic-based model. *Developmental neuropsychology*, 29(1), 125-159.
- Welch, M. (1992). The PLEASE strategy: A metacognitive learning strategy for improving the paragraph writing of students with mild learning disabilities. *Learning disability quarterly*, 15(2), 119-128.



Araştırma Makalesi

Etkileşimli Tahtalarda Açık Kaynak Kod Tabanlı Pardus İşletim Sisteminin Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşleri

The Opinions of The Teachers on The Usage of Open Source Code Based Pardus Operating System on Interactive Boards

Research Article

Gökhan CANTÜRK*¹

Karamanoğlu Mehmetbey
Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi

Haziran, 2020
Cilt 2, Sayı 1
Sayfalar: 48-61
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 06.04.2020
Kabul : 07.05.2020

Özet

Etkileşimli tahtalar, Milli Eğitim Bakanlığı'nın FATİH Projesi kapsamında eğitim-öğretim süreçlerinde kullanılmaya başlanmıştır. 2017 yılında Antalya ili Manavgat ilçesinde Yerli ve Milli kaynakların kullanımının öneminden hareketle millileştirilmiş yerli işletim sistemi Pardus otuz üç okulda kullanılmaya başlanmıştır. 2018-2019 öğretim yılı başında ise Antalya ili ve ilçelerinde FATİH projesi kapsamında etkileşimli tahta kurulumu tamamlanan tüm okullarda Pardus işletim sisteminin kullanımına geçiş süreci başlamıştır. Bu araştırmanın amacı, etkileşimli tahtalarda açık kaynak kod tabanlı Pardus işletim sisteminin kullanımına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışma, öğretmenlerin etkileşimli tahtalarda kullanılmaya başlanan Pardus İşletim sistemiyle ilgili deneyimlerinin belirlenmesi bakımından bir olgu bilim çalışması niteliği taşımaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin Pardus işletim sistemine geçişin ders işleyişine olumlu etkisiyle ilgili en fazla dile getirdikleri konu yerli ve milli kaynaklara yönelimi artırması olmuştur. Öğretmenler, Pardus işletim sistemine geçişin ders işleyişine olumsuz etkileriyle ilgili Usb bellek sorunu, dokunmatik sorunu, bazı programların açılmaması sorunu gibi teknik problemler yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Açık Kaynak Kod, Etkileşimli Tahta, Linux, Pardus, Unix

Abstract

Interactive boards have been started to be used in educational processes as a part of Fatih project carried out by Ministry of Education. In 2017 operating system Pardus was started to be used at thirty schools in Manavgat district of Antalya province by emphasizing the importance of using local and national resources. At the beginning of 2018-2019 educational year at all schools where the setups of interactive boards within FATİH project were completed the usage of Pardus operating system process started in Antalya province and in its districts. The aim of this study is to identify the opinions of teachers on the usage of open source code based Pardus operating system on interactive boards. The qualitative research method was used in this study. The study was designed as a phenomenological research in point of determining experiences of teachers about Pardus operating system used on interactive boards. As a result of research, the most mentioned topic about the positive effect of using Pardus operating system on teaching process was the increase of orientation to the local and national sources. The teachers stated that they had technical problems such as USB memory problems, problems about touching to the screen and some programs while they were beginning to use Pardus on their teaching.

Keywords: Interactive Board, Linux, Open Source Software, Pardus, Unix.

International Journal of
Karamanoğlu Mehmetbey
Educational Research

June, 2020
Volume 2, No 1
Pages: 48-61
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Corresponding author

Article Info:

Received : 06.04.2020
Accepted : 07.05.2020

¹Ministry of National Education, Karatay Anatolian High School, gcanturk2000@hotmail.com

GİRİŞ

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler eğitim alanında da insanların kişisel becerilerini ve yeterliliklerini geliştirmesini gerekli kılmaktadır. Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin (BİT) okulda kullanımıyla birlikte tabletler, televizyonlar ve etkileşimli tahtalar sınıflara girmiştir (Ahmetoğlu ve Haçat, 2018, s.109). BİT 'in kullanımıyla birlikte öğrenciyi merkeze alan bir eğitim felsefesine geçiş yapıldığı söylenebilir. BİT' in sınıflarda yer almasıyla başlayan bu süreç, günümüzde etkileşimli tahtaların kullanımıyla bir sonraki aşamaya geçmiştir. Türkiye'de de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hayata geçirilen FATİH projesiyle birlikte sınıflarda Etkileşimli Tahtalar (ET) kullanılmaya başlanmıştır (Eren, 2018, s.38). ET sınıf ortamında öğrenme sürecindeki ilgiyi artırarak öğrencileri derse güdüler, dikkat süresini artırır ve daha fazla odaklanma imkânı sağlar. Öğretmen derste anlatmak istediği konuları tahtaya hızlı bir şekilde yansıtarak yazdıklarını anında kayıt altına almaktadır. Alınan bu kayıtlar konu tekrarı yapmak için depolanabilmekte veya öğrenciler ile paylaşılabilir (Smith, Higghs ve Wall, 2005, s. 851). Öğretmenlerin sınıfta ET'leri kullanmaya başlamaları öğretim ortamında aşağıdaki faydaları sağlamıştır.

1. Esneklik ve çok yönlülük
2. Çoklu ortam kullanımı ve sunumu
3. Yapılan işlerin kayıt edilebilmesi ve çıktı alınabilmesi
4. Verimli çalışma
5. Dersin planlanması ve kayıt edilmesi
6. Bilişim Teknolojileri öğretimi
7. Etkileşim ve paylaşım (Kennewell, Tanner, Jones ve Beauchamp, 2008, s.62).

Bilgisayar ve bilişim teknolojileri araçlarında iki çeşit yazılım kullanılmaktadır. Bunlar Kapalı Kaynak Kodlu (KKK) yazılımlar ve Açık Kaynak Kodlu (AKK) yazılımlardır. KKK yazılımlar, kaynak kodu paylaşılmamış ve saklanmış programlar olarak tanımlanırlar. Bilgisayar yazılımlarını oluştururken kullanılan kod bütününe, kaynak kodu denilmektedir. Genellikle bu kod, yazılımın içinde gizlenmiş durumdadır (Çetin, 2005, s. 21). KKK yazılımlar kâr amacıyla hazırlandıkları için doğal olarak ticari meta gibi satılmaktadırlar. Yazılımı geliştiren firma ürünün kopyalanmasını ve uyarlanmasını önlemek amacıyla yazılımın nasıl çalıştığını ve kaynak kodlarını gizleyebilir (Schmidt ve Schnitzer, 2003, s.475). AKK yazılımlar, ticari yazılımların aksine, ürünün kaynağına rahatça erişebilme imkânı sunan bir uygulama geliştirme yöntemidir (Özarslan, 2008, s.58). AKK yazılım kaynak kodunun incelenmesi, değiştirilmesi ve yazılımı elinde bulunduran kişinin yazılımı üçüncü kişilere ücretli veya ücretsiz dağıtabilmesini mümkün kılan bir yazılım modelidir. Bu modelde lisanslama için bir bedel talep edilmez (Özdaş, 2012, s.4). Açık kaynak ve ticari yazılımların nerede ve hangi koşullarda kullanıldıklarına bağlı olarak kendilerine özgü güçlü yanları ve zorlukları vardır ve birbirlerini dışlayan modeller değildirler. Tam tersine birçok kurum her iki yaklaşımı birlikte kullanabilen süreç ve yollar tanımlamakta ve bundan önemli avantajlar elde edebilmektedir (Dai ve Ölmez, 2016, s. 2). AKK yazılımlarının kullanımının fiyat, güvenilirlik, geliştirilebilirlik ve güvenlik gibi yararları vardır (Ajila ve Wu, 2007; AlMarzouq, Zheng, Rong ve Grover, 2005; Surman ve Diceman, 2004). Açık kaynak temelli model, yazılım geliştirme alanında maliyetler düşürürken kalite ve üretkenliği artırmaktadır (Gonzalez-Barahona ve Robles, 2006). AKK yazılımlar; üretici firmadan bağımsızlık sağlaması, kullanıcı gereksinimine göre geliştirilebilmesi, yenilikçiliği destekleyen bir yapısı olması, güvenilirlik ve güvenlik gibi önemli özelliklere sahiptir (Aydın ve Biroğul, 2008, s.32). AKK yazılımlarının faydalı özellikleri olmasına rağmen kullanılmasının ve yaygınlaşmasının önünde bazı engeller bulunmaktadır. Aronsson ve Bengtsson (2009) bu engelleri altı madde şeklinde aşağıdaki gibi özetlemiştir.

1. AKK uygulamaları ve özellikleri hakkında bilgi sahibi olmama
2. AKK yazılımların maliyet avantajlarının yeteri ölçüde hesaplanmaması
3. AKK yazılım kullanımının hükümet programlarına ve stratejilerine dahil edilmemesi
4. Kullanılan ticari yazılımdan AKK yazılıma geçiş sürecinde kullanıcı deneyimi ve alışkanlıklarıyla ilgili yaşanan zorluklar
5. Alt yapı ve kullanıcı desteği eksikliği
6. Eğitim programlarının ve içeriklerinin yeterli bir şekilde AKK yazılımlarıyla uyumlu hale getirilmemesi.

Bunun yanında Touray (2004) ticari yazılımların yasal olmayan yollardan kullanılması da AKK yazılımlarına geçişteki bir başka engel olarak karşımıza çıktığını ifade etmektedir. Geleneksel öğrenme ortamlarındaki maliyet sorunu, AKK yazılımlarının kullanımıyla birlikte büyük oranda ortadan kalkmaktadır. Eğitim ortamının kalitesinin artması ve öğretim araçlarının niteliğinin artması için AKK yazılım kullanımının yaygınlaşmasının önemli olduğu söylenebilir (Aydın ve Biroğul, 2008, s.32). AKK yazılımlarının içerisindeki kullanışlı programlar ve lisanslı yazılımların maliyetleri eğitimcileri öğretim ortamlarında AKK yazılımlarını kullanmaya yöneltmektedir (Gonzalez-Barahona, ve Robles, 2006). Kelime işlemci programları, tablo-hesap programları, sunum programları, e-mail programları, web tarayıcıları, resim işleme programları ticari yazılımlarda olduğu gibi AKK yazılımlarında da aynı şekilde veya muadil olarak eğitim-öğretim alanında kullanılabilir. Örneğin Microsoft firmasının kullandığı Microsoft Office yazılımına karşın Linux işletim sistemi ve türevlerinde Open Office, Libre Office ve WPS Office uygulamaları kullanılmaktadır. Bu uygulamalar Linux, Windows ve Macintosh ortamlarında çalışabilmekte Microsoft Office'te oluşturulan dosyaları açıp üzerinde değişiklik yapmaya imkân tanımaktadır (Hepburn, 2005, s.6).

AKK yazılımlarının maliyetsiz olması dijital kopuş (digital- divide) sorunu yaşayan Afrika, Asya ve Latin Amerika gibi gelişmekte olan ülkeler için bu sorunun çözümü için bir seçenek olarak görülebilir (Hoe, 2006; Thankachan ve Moore, 2017). Literatür incelendiğinde AKK yazılımlar geliştirmekte olan ülkeler için uygun maliyetli bir çözüm yolu olduğu için bilişim alanındaki dev tekellerin güvenlik sorunlu yazılımları yerine denetlenebilir, geliştirilebilir ve güvenilir yazılım seçenekleri olarak ortaya

çıkılmaktadır (Camara ve Fonseca, 2007; Dudley-Sponaule, Hong, ve Wang, 2007). Böylelikle gelişmekte olan ülkeler ulusal güvenlikleri için bir alternatif olarak bu yazılımları kullanabilmektedir (Kshetri, 2004).

AKK yazılımlar yazılım maliyetlerinin düşürülmesi ve bilişim güvenliğinin dışında ülke ekonomisi için de önem arz etmektedir. Bu tür yazılımların kullanımı teknoloji üretebilecek gençleri yetiştirmenin etkin yollarından biri olarak ortaya çıkmaktadır. Dış kaynaklı çözümler kullanmak yerine, ülke insanına duyulan güveni artırarak ona yatırım yapılmasını sağlar. Okullarda AKK yazılımlarının kullanımı kendi gereksinimlerine göre uyarlanarak, güvenli, sağlam ve ucuz çözümlerin üretilmesinin önünü açmaktadır. AKK yazılımlar, düşük özellikte donanımları etkin kullanabilme imkânı vermektedir. Bilişim alanında üretim ve servis sektörlerindeki maliyetler gün geçtikçe artmaktadır. AKK yazılımlar, programlara ödenen lisans bedellerini düşürecek için, yerli yatırımcılara ve bilişimcilere destek sağlayarak ülkenin bilişim alanındaki rekabet yeteneğini artırmaktadır (Özarlan, 2008, s.58-59). Yazılımların içeriklerinin açık olarak üretilmesi ve paylaşılabilmesi bilişim alanında ilerleme olması için önemli bir gelişmedir. Yazılım alanında çalışmalar yapan ülkeler ve kurumlar AKK yazılımlarının geliştirilmesine ve yaygınlaştırılmasına büyük önem vermektedirler. Türkiye'de Fatih projesinin bir ayağını da AKK yazılımların geliştirilmesi ve kullanılması oluşturmaktadır. Faz1 kapsamında okullara kurulan ET tahtalarda Pardus işletim sistemi kullanılabilir (Dai ve Ölmez, 2016, s.3). İngiltere'de "British Educational Communications and Technology Agency (BECTA)" isimli kuruluş AKK yazılımlarının okullarda kullanımıyla ilgili yaptıkları çalışmada bu yazılımların içindeki kodlara erişilebilip geliştirilebildiği için son kullanıcıların ihtiyaçlarını karşılayabildikleri sonucuna ulaşmıştır. AKK yazılımlara çok az ücretle veya hiç ücret ödemediği için son kullanıcılar tarafından (Becta, 2005). Okullarda açık kaynak kod kullanımıyla ilgili karşılaşılan sorunlar bu sistemlerin bilgisayarlara veya etkileşimli tahtalara kurulumu ve kurulum sonrası destek ile ilgili yaşanan sıkıntılar olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler tanıştıkları bu yeni ortamı eğitim öğretim süreçlerinde nasıl kullanacakları noktasında zorluklar yaşamaktadırlar. Yaşadıkları bu zorluklar karşısında çok az destek alabilmekte veya hiç destek görememekte (Tomazin, 2007, s.445).

Okulların AKK yazılımlarına geçmesinin iyi bir tercih olup olmaması, içinde buldukları durumdan duruma değişebilmektedir. Potansiyel faydalar ve ekonomik getiriler düşünülürken geçiş noktasında kurumun buna karşı motivasyonu da yüksek olmalıdır. Bütün bunlar göz önüne alındıktan sonra okul çalışanlarıyla ortak bir karar alınmalı ve geçiş süreci dikkatli bir şekilde planlanmalıdır. AKK yazılımların düşük maliyeti geçiş için tek unsur olmamalı, okul kültürü ve değişiminin getireceği durumlar da hesaba katılmalıdır. Bunun için okullarda güçlü stratejik liderlik çerçevesinde açık bir vizyon ve strateji ortaya konmalıdır. Okul yönetimi, öğretmenler, bilişim teknolojileri öğretmenleri ve diğer çalışanlar arasında olumlu bir iletişim ağı kurulmalıdır. AKK yazılımlarıyla ilgili eğitimler verilerek öğretmenlerin ve diğer çalışanların bu kültüre uyumu sağlanmalıdır. AKK'ya geçişteki tüm yararlar kurum içindeki paydaşlar tarafından anlaşılıp içselleştirilmeden yapılacak bir geçiş, okullar için sıkıntılı bir durum yaratabilir (Becta, 2005 s.18).

Pardus işletim sistemi TÜBİTAK tarafından geliştirilen Linux tabanlı milli bir işletim sistemidir. Pardus 1.0, 2003 yılında hazırlanmış ve kullanıcıların erişimine sunulmuştur. 2011 yılına kadar TUBİTAK çalışanları tarafından geliştirilen PİSİ adı verilen bir alt yapıyla kullanımı devam etmiş ancak bu tarihten sonra geliştirme sürecine ara verilmiştir. 2013 yılında Linux versiyonlarından biri olan Debian taban olarak kullanılarak yeniden tasarlanmıştır (Pardus, 2019). TÜBİTAK Ulakbim tarafından modern ve yerelleştirilmiş bir Linux dağıtımına dönüştürülen Pardus projesi, Türkiye'de organize bir yapıya ve tam zamanlı katkıcılar ve kamu desteğine sahip olan en başlıca özgür yazılım projesidir. Linux dağıtımına ek olarak Pardus projesi, Fatih projesi ve eğitim teknolojileri ile güçlü bir ilişki sağlamıştır. Pardus projeler portalı kamu kurum ve kuruluşları ile KOBİ'lerin kullanımına sunulan ve açık kaynaklı olarak geliştirilen Lider Ahenk ve Engerek gibi projelerde paylaşılmaktadır. Pardus projesinin TÜBİTAK bünyesinde öz kaynaklarla desteklenen bir proje olma konumundan rekabetçi ve sürdürülebilir bir hale getirilmesi Türkiye genelinde bir yazılım ekosisteminin oluşturulması ile olabilir. Pardus işletim sistemi yazılım geliştirme süreci ağırlıklı olarak TÜBİTAK programcıları tarafından gerçekleştirilmektedir (Dai ve Ölmez, s.8-9). Bu kapsamda Pardus Etkileşimli Tahta Arayüzü isimli işletim sistemi eğitim kurumlarında kullanılmakta olan etkileşimli tahtalarda kullanılmak üzere özel olarak tasarlanmış özel bir AKK yazılımıdır. Tasarım ve eklenen yeni özellikler dokunmatik ekranlı bir cihazın daha kolay ve etkili kullanımını sağlaması düşünülmüş geliştirilmiştir (Pardus, 2019).

AKK yazılımlarının yalnızca ekonomik anlamda değil bilgi toplumuna geçiş, dijital hürriyet, ortak üretim ve bilgi güvenliği kavramları çerçevesinde de değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir. Özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde AKK yazılımların kullanımının ve yaygınlaştırılmasının artırılmasıyla birlikte ülke ekonomisine katkı sağlanmış olacaktır. Bu konuda milli stratejiler ve planlar yapmak uluslararası rekabet edebilirlik düzeyini de artıracaktır. Kamu kurum ve kuruluşlarının bilişim teknolojilerini en çok kullanan örgütler olduğu düşünüldüğünde, devletin kamu kurumları için AKK yazılım stratejileri geliştirip gerekli uygulamaları gerçekleştirmesi bilişim sektörünün gelişmesini ve milli tasarrufları büyük oranda etkileyecektir. Geliştirilen bu plan ve stratejiler çerçevesinde AKK yazılımların ve özelde de Pardus'un eğitim alanında kullanılmasıyla birlikte başta eğitimciler ve öğrenciler olmak üzere geniş bir gruba ulaşma imkânı olacaktır. AKK yazılımlarıyla tanışan eğitimcilerin ve öğrencilerin bu yazılımları gündelik hayatta kullanmaya başlamasıyla birlikte hem bir farkındalık yaratılmış olacak hem de bu yazılımların yaygınlığının artması sağlanacaktır. Etkileşimli tahtalarda Windows işletim sistemi yerine AKK bir işletim sistemi olan Pardus programının kullanımının öğretmenler için hem olumlu hem de olumsuz taraflarının olacağı söylenebilir. Bu durumla ilgili öğretmenlerin deneyimlerini, Pardus işletim sistemine yönelik bakış açılarını ve kullanım sırasında yaşadıkları sorunları belirlemek amacıyla bu araştırmaya gereksinim duyulmuştur. Araştırma sonuçları öğretmenlerin yaşadıkları sorunların çözümlenmesinde ve gerekli geliştirmelerin yapılmasında katkı sağlayabilir.

Araştırmanın amacı

Çalışmanın amacı, ortaöğretim öğretmenlerinin Pardus işletim sistemi kullanımı hakkındaki görüş ve deneyimlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Windows işletim sisteminden Pardus işletim sistemine geçiş ders işleyişini olumlu- olumsuz yönde nasıl etkilemektedir?
2. Pardus işletim sistemi kullanımında yaşanan/yaşanabilecek problemlerle ilgili çözüm önerileri nelerdir?
3. Pardus işletim sisteminin kullanımının uygulanabilirliği konusunda düşünceler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, öğretmenlerin etkileşimli tahtalarda kullanılmaya başlanan Pardus İşletim sistemiyle ilgili deneyimlerinin belirlenmesi bakımından nitel araştırma desenlerinden olgu bilim çalışması niteliği taşımaktadır. Olgu bilim çalışmaları, bireylerin deneyimlerinden hareketle bir olay karşısındaki algılarını ve tepkilerini derinlemesine belirlemeye çalışır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik durum örnekleme kullanılmıştır. Antalya ilindeki üç farklı Anadolu lisesinde öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu üç Anadolu Lisesi araştırma örnekleme için seçilirken, temel eğitimden ortaöğretime geçişteki öğrenci diploma başarı sıralaması ölçüt olarak alınmıştır. Bu ölçüte göre, ortaöğretime geçişte öğrenci başarı sonuçlarına göre Antalya il merkezindeki en üst, orta ve alt kategoride yer alan Anadolu Liseleri arasından seçim yapılmıştır. Aşağıda çalışma yapılan öğretmen gurubuna ait demografik bilgiler tablo halinde verilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmenlere ait demografik bilgiler

Kod Adı	Branş	Cinsiyet	Hizmet Süresi	Yaş
Ö1	Bilişim	Erkek	11-15	31-35
Ö2	Bilişim	Kadın	11-15	36-40
Ö3	Bilişim	Erkek	11-15	31-35
Ö4	Bilişim	Erkek	16-20	36-40
Ö5	Bilişim	Erkek	6-10	31-35
Ö6	Biyoloji	Erkek	25 ve üzeri	46-50
Ö7	Biyoloji	Kadın	21-25	46-50
Ö8	Coğrafya	Erkek	16-20	36-40
Ö9	Coğrafya	Erkek	11-15	36-40
Ö10	Coğrafya	Erkek	21-25	41-45
Ö11	Din Kültürü	Erkek	21-25	46-50
Ö12	Edebiyat	Erkek	21-25	41-45
Ö13	Edebiyat	Erkek	16-20	36-40
Ö14	Edebiyat	Erkek	25 ve üzeri	51 ve üzeri
Ö15	Fizik	Erkek	25 ve üzeri	51 ve üzeri
Ö16	Fizik	Erkek	21-25	41-45
Ö17	Fizik	Kadın	25 ve üzeri	51 ve üzeri
Ö18	İngilizce	Kadın	25 ve üzeri	46-50
Ö19	İngilizce	Erkek	16-20	41-45
Ö20	Kimya	Erkek	25 ve üzeri	51 ve üzeri
Ö21	Kimya	Kadın	21-25	41-45
Ö22	Matematik	Kadın	16-20	41-45
Ö23	Matematik	Kadın	21-25	41-45
Ö24	Matematik	Erkek	16-20	41-45
Ö25	Matematik	Erkek	16-20	41-45
Ö26	Matematik	Erkek	21-25	41-45
Ö27	Matematik	Kadın	6-10	31-35
Ö28	Tarih	Erkek	25 ve üzeri	51 ve üzeri
Ö29	Tarih	Erkek	25 ve üzeri	51 ve üzeri
Ö30	Tarih	Erkek	16-20	41-45

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın nitel kısmında araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Nitel görüşme formunun iç geçerliliğini sağlamak için görüşme formu iki uzmana verilmiş ve incelenmesi sağlanarak forma son şekli verilmiştir. Dört öğretmen ile pilot görüşme yapıldıktan sonra, soruların açık ve anlaşılır olup olmadığının, verilen cevapların sorulan soruların cevaplarını yansıtmadığının belirlenmesi amacıyla, görüşme ses kayıtları, bilgisayar ortamında oluşturulan görüşme döküm formu üzerinde yazılı biçime dönüştürülmüştür. Bir başka uzmandan, dökümleri inceleyerek sorulan soruların açık ve anlaşılır olup olmadığını, ele alınan konuyu kapsayıp kapsamadığını ve gerekli olan bilgileri sağlama olasılığını da düşünerek,

kontrol etmesi istenmiştir. Bu çalışmanın sonunda, soru maddelerinin geçerliliği saptanmıştır. Nitel araştırmalarda iç geçerlilik, araştırmacının ölçmek istediği veriyi, kullandığı araç ya da yöntemle gerçekten ölçüp ölçemeyeceğine ilişkindir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış bir veri toplama formu kullanılmıştır. Araştırmacıyla katılımcıların karşılıklı etkileşimleri sağlanarak katılımcıların derinlemesine bilgi vermeleri için öğretmenlerle kendi okullarında görüşülmüştür. Katılımcılarla yapılan görüşmeler en az beş en fazla otuz dört dakika sürmüştür. Yapılan bütün görüşmeler katılımcıların izniyle ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen nitel verilerin analizinde, NVIVO 12 nitel araştırma programından yararlanılarak betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri birlikte kullanılmıştır. Betimsel analiz aşamasında öncelikle araştırmanın kavramsal çerçevesinden ve araştırma sorularından yola çıkılarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur (Günbayi, 2019; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ayrıca görüşmecilerin anlatımlarına doğrudan yer verilmiştir. İçerik analizi ile verilerin altında yatan kavramları ve aralarındaki ilişkileri ortaya çıkarabilmek için görüşme kayıtları dinlenerek satır satır elektronik ortama aktarılmıştır. Elde edilen bu metinler kodlanmış ve kodlar arasındaki ilişkilerden yola çıkılarak sınıflandırma yapılmış ve temalar oluşturulmuştur. Öğretmen görüşleriyle ilgili kodlamalar verilirken önce öğretmeni simgeleyen "Ö" harfi, sırasını belirten sayı, görüşün ilgili olduğu temanın sırası ve son olarak kod verilmiştir. Örneğin Ö21,2,3 ifadesi 21 no'lu öğretmenin ikinci temadaki üçüncü koda ilişkin görüşünü ifade etmektedir. Daha sonra araştırma sonuçlarından yola çıkılarak analitik genelleme yapılmıştır. Araştırmayla ilgili bilişim teknolojileri alanındaki iki uzman Kappa katsayısını belirlemek için ayrı ayrı kodlama yapmışlardır. Daha sonra kodlamalar arası uyum gözden geçirilmiş ve .81 ile çok iyi düzeyde bulunmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır.

Windows işletim sisteminden Pardus işletim sistemine geçişin ders işleyişini olumlu-olumsuz yönde etkileri

Öğretmenlerin Pardus işletim sistemine geçişin ders işleyişine etkisine ilişkin görüşleriyle ilgili elde edilen bulgular aşağıda tablo olarak sunulmuştur.

Tablo 2

Pardus işletim sistemine geçişin ders işleyişine etkisi

Tema	Kod	Öğretmenler	f
Kişisel Görüşler	Yerli ve milli kaynaklara yönelimini artırmakta.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö25, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30	22
	Dersin işleyiş hızı	Ö3, Ö11, Ö13	3
	Öğrencilerin Pardus' a kolay uyum sağlaması	Ö10, Ö29	2
	Güvenli bir sistem olması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30	28
	EBA' ya doğrudan erişim	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö30	22
	Yazılım maliyetlerini düşürmesi	Ö2, Ö4, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö20, Ö21, Ö23, Ö27, Ö28, Ö30	14
Yazılımın Getirdiği Kolaylıklar	Özelleştirilebilir ve kişiselleştirilebilir masaüstü	Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö11, Ö13, Ö17, Ö19, Ö23, Ö27, Ö28, Ö29	12
	Stabil ve hızlı bir sistem olması	Ö2, Ö11, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22, Ö25, Ö30	9
	Kolay kullanım sağlaması	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö11, Ö13, Ö19, Ö25	9
	Kurulum ve bakım kolaylığı	Ö2, Ö14, Ö29	3
	Çoklu masaüstü özelliği	Ö16, Ö30	2
	Ders kitabında kaldığı yerden devam edebilme özelliği	Ö21, Ö23	2
	Ücretsiz AKK programların kullanımına izin vermesi	Ö3, Ö14	2
	Etkileşimli tahtalarla ilgili sorunları azaltması	Ö3	1

	Okulların standart bir işletim sistemi kullanmasını sağlaması	Ö14	1
	Windows'ta Olmayan Özellikler	Ö17	1
Donanımla İlgili Sorunlar	Usb bellek sorunu	Ö2, Ö3, Ö8, Ö15, Ö16, Ö21, Ö29, Ö30	8
	Dokunmatik sorunu	Ö1, Ö12, Ö13, Ö16, Ö23, Ö29	6
	Ses sorunu	Ö3, Ö15, Ö20, Ö24	4
	Tahta donması	Ö2, Ö3, Ö21	3
	Ekran büyütme sorunu	Ö10, Ö12	2
	Donanım sürücü sorunu	Ö14, Ö15	2
Yazılımla İlgili Sorunlar	Office dosyalarının açılma ve görüntülenme sorunu	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö13, Ö14, Ö15, Ö18, Ö20, Ö28, Ö30	14
	Bazı programların açılmaması	Ö3, Ö8, Ö10, Ö14, Ö15, Ö16, Ö22, Ö27, Ö29	9
	Kullanım alışkanlığı sorunu	Ö14, Ö15, Ö20, Ö21, Ö22, Ö26, Ö27, Ö29, Ö30	9
	Şifre sorunu	Ö13, Ö16, Ö17, Ö20, Ö23	5
	Yavaş bir sistem olması	Ö3, Ö4, Ö10, Ö28	4
	Güncelleme sorunları	Ö3, Ö14, Ö15	3
	Kalem sorunu	Ö13, Ö17, Ö21	3
	Yazılım yetersizliği	Ö2, Ö14, Ö15	3
	Klavyenin açılmaması sorunu	Ö8, Ö16	2
	Flash dosyalarının açılmaması	Ö1, Ö2	2
	Teknik destek sorunu	Ö3	1

Tablo 2 incelendiğinde Pardus işletim sistemine geçişin ders işleyişine etkisiyle ilgili olumlu fikre sahip öğretmenlerin kişisel görüşlerinde “Yerli ve milli kaynaklara yönelimini artırması” düşüncesini yirmi iki görüşmeci dile getirmiştir. Katılımcı öğretmenin bu konudaki görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

“Öğrencilerimizin ve öğretmenlerimizin yerli ve milli kaynaklara yönelimini artırmaktadır. Yerli yazılım kullanımına özendirildiğini düşünüyorum. Pardus yazılımı herkese, işletim sisteminin kendi yazılım mühendislerimizce yazılabileceğini göstermiş, üstelik bunun açık kaynak kodlu olması gençleri cesaretlendirmiştir. Gençlerimizin açık kaynağa ulaşması ve bilişim alanına katkıda bulunabilmelerinin önünü açmıştır” (Ö11,1,1).

Katılımcıların Pardus işletim sistemine geçişin ders işleyişine etkisiyle ilgili verdikleri yanıtlar incelendiğinde; “Dersin işleyiş hızı” teması üç frekans değeriyle ikinci sırada yer almaktadır. Katılımcı görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“Olumlu etkiliyor yani her seferinde hangi sayfada kaldığımı aramak zorunda kalmıyorum. Ben okul kitaplarını kullanıyorum ders anlatımında, bu özellik de bana zaman kazandırmış oluyor. Bunu Windows’tan daha gelişmiş olarak buluyorum” (Ö13,1,2).

Öğretmenlerin Pardus işletim sistemine geçişin ders işleyişine etkisiyle ilgili görüşlerinde “Öğrencilerin Pardus’ e kolay uyum sağlanması” iki frekans değeriyle üçüncü sıradadır. Bu konudaki öğretmen görüşüne aşağıda doğrudan atıfta bulunulmuştur.

“Pardus’ un gençleri özgür yazılıma yönlendirmesi ve öğrencilerin buna çabuk uyum sağlaması da güzel. Örneğin bizim bilemediğimiz bir şeyi onlar çözebiliyorlar” (Ö10,1,3).

Yazılımın getirdiği kolaylıklar teması incelendiğinde “Güvenli bir sistem olması” konusunda yirmi sekiz öğretmen görüş belirtmiştir. Konuyla ilgili yirmi iki öğretmen Pardus kullanımının “EBA’ ya doğrudan erişim” imkânı vermesinin güzel bir özelliği olduğunu söylemiştir. “Yazılım maliyetlerini düşürmesi” on dört öğretmen tarafından dile getirilmiş bir başka görüş olarak ortaya çıkmıştır. On iki öğretmen “Özelleştirilebilir ve kişiselleştirilebilir masaüstü” özelliğinin Pardus’un getirdiği kolaylıklardan biri olduğu noktasında ortak görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Geçmişte kullandığımız Windows’ta güvenlikle ilgili bazı sorunlar yaşıyorduk. Özellikle akıllı tahtaları kullandığımız zaman sık sık USB belleklerimiz virüs bulaşyordu. Bunların temizlenmesi zor oluyordu. Devamlı bilgisayar öğretmenimize gidip bunları temizletmemiz gerekiyordu. Ancak Pardus sistemiyle birlikte böyle sorunları neredeyse hiç yaşamıyoruz. Onun için Pardus’un daha güvenli bir işletim sistemi olduğunu düşünüyorum” (Ö16,2,1).

“EBA’ ya erişim çok hızlı bir şekilde oluyor. Tahtayı kendi şifremizle açtığımızdan dolayı EBA’da doğrudan benim adımın olduğu sayfa açılıyor. Windows’ta bunları yapmak için tarayıcıdan EBA’ya girmek gerekiyordu. EBA sayfası açıldıktan sonra erişim için kişisel bilgilerinizi girmeniz gerekiyordu. Sınıfta kırk çift göz öğretmene bakıyor dolayısıyla o arada geçen süre öğretmen için önemli. Sınıf yönetimi için, bu işin saniyeler içinde olması lazım” (Ö30,2,2).

“Kurumlar Windows kullandığı zaman para ödeyip lisans almak zorunda. Pardus kullandığı zaman çok zorlanacağı bir durum yok. Kullandığı özelliklerle ilgili isim farklılıkları var. Ona da zamanla alışıyor insan. Basit işlemlerde kullandığın bir bilgisayar için yazılım maliyetine girmene gerek yok. Bilgisayara para veriyorsun, teknik servise para veriyorsun daha fazla para harcamana gerek yok” (Ö2,2,3).

“Akıllı tahtayı o derse giren bütün öğretmenler kullanıyor ama oluşturulan usb bellekle birlikte herkese ait bir bilgisayar varmış gibi bir durum oluşuyor. Kendime ait bir bilgisayarım oluyor. Masaüstünü istediğim gibi düzenleyebiliyorum. Bir önceki ders nerede kaldıysam oradan devam edebiliyorum ve diğer öğretmenler bunu görmüyor” (Ö17,2,4).

“Stabil ve hızlı bir sistem olması” ve “Kolay kullanım sağlaması” Pardus’un getirdiği kolaylıklar arasında dokuz öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Ayrıca üç öğretmen “Kurulum ve bakım kolaylığı sağlaması”, iki öğretmen “Çoklu masaüstü özelliği”, “Ders kitabında kaldığın yerden devam edebilme özelliği”, “Ücretsiz açık kaynak kodlu programların kullanımına izin vermesi”, bir öğretmen “Etkileşimli tahtalarla ilgili sorunları azaltması”, “Okulların standart bir işletim sistemi kullanmasını sağlaması” ve “Windows’ta olmayan özellikler” Pardus kullanımıyla gelen yazılımla diğer ilgili olumlu taraflar olarak dile getirilmiştir. Konularla ilgili katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Tahtaları kullanırken herhangi bir yavaşlama veya takılma yaşamadım. Windows’ ta zaman zaman bu sorunları yaşıyordum. Pardus daha hızlı gibi geldi bana. Akıllı tahtalara Windows’ ta olduğu gibi öğretmenlerimizin ve öğrencilerimizin program ekleyip-kaldırma durumları olmadığı için Pardus daha stabil kalmış olabilir” (Ö30,2,5).

“Windows’ ta bazı program ve dosyalar açılmıyordu. Pardus’ ta açılma oranı daha iyi. Daha rahat ve kolay kullanabiliyoruz. Akıllı kitap uygulamaları kullanıyorduk. Bunları açarken Windows’ta sorunlar yaşıyorduk. Her yayın eviyle uyumlu değildi ama şu anda daha kolay açıyoruz. Kullanımı çok rahat oldu” (Ö4,2,6).

“Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin çok daha hızlı bir şekilde etkileşimli tahtalara kurulum ve bakım yapabilmesini sağlıyor. Özellikle uzaktan yönetim uygulamalarının geliştirilmesi sınıflarda yaşanan çözüme hızlı bir şekilde müdahale edebilmemize olanak sağlıyor” (Ö14,2,7).

“Tahtayı üçe bölebiliyoruz. Pardus aynı anda bize üç tane masaüstü kullanma imkânı tanıyor. Üçünü de açıp zaman zaman tahtalar arasında geçiş yapmak çok kolay oluyor. Bir tanesinde bir ders notumun olduğu pdf dosyası veya MEB’in ders kitabını açıyorum. Bir diğerinde ise Power Point dersimle ilgili kendi hazırladığım sunumumu açıyorum” (Ö16,2,8).

“Geçen ders kitapta kaçınıcı sayfada kaldıysam, kaldığım yerden devam edebiliyorum. Aramıyorum hangi sınıfta nerede kaldığımı. O açıdan daha çabuk derse başlayabiliyorum” (Ö23,2,9).

“Pardus’un, ücretsiz Açık Kaynak Kodlu programların kullanımına izin vermesi daha çok kullanıcı tarafından indirilmesini sağladı. Bu programlar birçok kişiye kullanma ve tanıma imkânı verdi” (Ö3,2,10).

“Windows işletim sisteminden Pardus işletim sistemine geçtikten sonra tahtayla ilgili öğretmenlerden gelen şikâyetler azaldı. Önceleri tahtanın açılmamasıyla ilgili, tahtanın kullanımıyla ilgili ve virüslerle ilgili sorunlar daha fazla iken bu yeni sistemle birlikte bu sorunlar büyük ölçüde azaldı” (Ö3,2,11).

“Okullarda standart bir işletim sistemi ve paketlerin kullanılabilmesini sağlıyor” (Ö14,2,12).

“Windows’ ta kullandığımız Adobe Reader’da Pardus’un içerisindeki uygulamada yer alan, ekrandan yazma ve aktif defter kullanabilme gibi özellikler yoktu. Pardus’taki bu özelliğin çok çok güzel olduğunu söyleyebilirim. Yoksa Windows’ta farklı bir uygulama bulup yüklemen gerekiyordu” (Ö17,2,13).

Donanımla ilgili sorunlar temasında sekiz öğretmen en fazla “Usb bellek sorunu” yaşadıkları noktada görüş belirtmişlerdir. Ayrıca altı öğretmen “Dokunmatik sorunu”, dört öğretmen “Ses sorunu”, üç öğretmen “Tahta donması”, iki öğretmen “Ekran büyütme sorunu” ve “Donanım sürücü sorunu” ile karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Konularla ilgili öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Tahtaların açılması için USB belleklerimizde yüklenen anahtarlar var. Bu bellekleri kullanırken bazen tahtalar geç açılıyor veya açılmıyor. Bu bellekteki şifrelerimizi bilgisayar öğretmenimize güncelleyerek bu sorunu da çözüyoruz ya da bize verilen kişisel şifreleri yazarak tahtalara giriş yapabiliyoruz. Tabi bu biraz zaman alıyor” (Ö16,3,1).

“Teknik sıkıntı olarak da şunu söyleyebilirim. Küçük bir noktaya bastığım zaman algılamıyor. Windows’tayken böyle bir sorunu çok fazla yaşamıyordum” (Ö23,3,2).

“Şu anda tek bir sıkıntı var. Sunuları ders işleyişimde kullanırken ses alamıyorum. Evde hazırlayıp kontrol ettiğim zaman ses varken, sınıfta akıllı tahtalarda kullanırken ses gelmiyor” (Ö24,3,3).

“Programları kullanırken çok sık donmalar yaşanıyor. Tahtalar açıldıktan bir müddet sonra tahta işlevsiz halde kalıyor. Mesela Antropi’ nin kalemını kullanmaya çalışıyorum. İki soru çözüyorum. Üçüncü soruda takılıyor, tahta donup kalıyor” (Ö3,3,4).

“Bir de sayfaları büyütmede o kadar çok sorun yaşıyoruz ki. Ben kendi bilgisayarımda normal puntoda hazırlıyorum ama arkadaki öğrencinin görmesi için büyütme istediğimde sorun oluyor. Normalde yüzde simgesinin oradaki rakamlardan büyütürken oradan beceremiyorum. Elimle büyütme çalışıyorum. Elimle büyüttüğüm zaman sayfa tekrar geri kayıyor” (Ö10,3,5).

“Özellikle donanım sürücüleri konusunda sıkıntı çekmekteyiz. Okulda bazı yazıcıları tanıtmakta zorlanıyoruz ve bazı yazıcı markalarının sürücüleri bulunmadığından kullanamıyoruz. Kablosuz fare tanıtımında da sürücü sorunu çekiyoruz” (Ö14, 3,6).

Yazılımla ilgili sorunlar teması incelendiğinde on dört öğretmen en fazla “Office dosyalarının açılmasında ve görüntülenmesinde” sorun olduğunu belirtmiştir. Dokuz öğretmen “Pardus işletim sisteminde bazı programların açılmadığını” ve “Kullanım alışkanlığı” sorunu yaşadıklarını dile getirmiştir. Ayrıca beş öğretmen “Şifre sorunu”, dört öğretmen Pardus’un “Yavaş bir sistem olması” olduğu, üç öğretmen “Güncelleme sorunları” olduğu, üç öğretmen “Kalem sorunu” olduğu, üç öğretmen “Yazılım yetersizliği” olduğu, iki öğretmen “Klavyenin açılmaması sorunu” olduğu, iki öğretmen “Flash dosyalarının açılmaması” durumu

olduğu ve bir öğretmen “Teknik destek sorunu” olduğu noktalarında görüş belirtmişlerdir. Konularla ilgili öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Power Point’de oluşturulmuş bir sunudaki animasyon, eğer Impress programı tarafından desteklenmiyorsa, sunumun o slaytta kilitlendiğini gördüm. Yine metin düzenleme programı “Word’de hazırlanan metin şablonları ve tabloların biçimlerinin “Writer” programında değiştiğini, hatta sayfa ayarlarının farklılaştığını gözlemledim. Örneğin bir sayfalık Word belgesi Writer’da açıldığında iki sayfada görüntüleniyor” (Ö15,4,1).

“Kendi okulunda İngilizce programlarını çalıştırırken içeriğindeki bazı eklentilerden dolayı açılmama veya desteklememe gibi sorunlardı. Sonrasında birtakım düzenlemeler yapıldı ama bu düzenlemeler genelde bize bu yazılımları veren firmalar tarafından yapıldı. Diğer taraftan satranç çalışmalarında kullandığım “exe” tabanlı bir uygulamayı henüz çalıştıramadım. Dizüstü bilgisayar kullanarak çözmeye çalıştık artık. Benim öğretmen ve satranç öğreticisi olarak karşılaştığım olumsuz yönler bunlar oldu” (Ö27,4,2).

“Arayüzü farklı olduğu için geçmişten gelen alışkanlıklarımızla ilgili sorunlar oldu. Adaptasyon süreci yaşadık. Word’ü açtığımız zaman neyin nerede olduğunu biliyoruz. Ya da bir Excel çalışması yapacaksa Excel’deki nesnelerin nerede olduğunu biz biliyoruz. Pardus yeni olduğu için ne nerede çok bilemiyoruz” (Ö22,4,3).

“Şifreyi girmemiz şöyle sıkıntı oluyor. Biz şifreyi girerken öğrenciler bu şifreleri görüp öğrenebiliyorlar. Sonra biz derse gelmediğimiz zaman, teneffüslerde veya boş derslerde bizim şifrelerimizi kullanarak tahtalara girebiliyorlar. Bu da olumsuz tarafı oluyor. O yüzden tahtaları açmada USB bellekleri kullanmak daha iyi bir seçenek” (Ö16,4,4).

“Tahtanın başlangıçta geç açılması olmasa çok büyük bir sorunum yok diyebilirim. Windows ile kıyasladığım zaman Windows daha rahat ve hızlı açılıyordu. Benim açımdan tahtanın yavaş açılması zaman kaybı oluyor. Zaman kaybedeceğimi düşünerek tahtayı kullanmaktan vazgeçebiliyorum. ‘İki saat onu açmakla uğraşacağıma kendim devam ederim’ diyorum” (Ö28,4,5).

“Bazı günler Pardus uygulama indirme servisinin çalışmadığını gördük. Güncelleme sıkıntıları yaşadık. Depo servisinin tam oturmadığını söyleyebiliriz. Yazılım hataları ile ilgili güncellemeler ya hiç gelmiyor ya da çok geç yayınlanıyor” (Ö14,4,6).

“Eksiklik olarak şunu söyleyebilirim. Biz sınıf içerisinde dergilerin verdiği pdf dosyalarını kullanıyoruz. Pdf açtığımızda tahta üzerindeki kalem rengini değiştiremiyoruz. Renk tonu sabit kalıyor. Mesela turuncu vermiş oraya bir soru yazıyorum. Orayı turuncu olarak gösteriyorum. İkinci soruda kalemin rengini değiştiriyorum ama yazmaya başladığımda tekrar turuncu renge geri dönüyor. Hep varsayılan değerde kalıyor” (Ö17,4,7).

“Yazılım yetersizliği var. Video düzenlemek istiyorsunuz. Video düzenleme yazılımları çok yeterli değil. Hem görselliği yeterli değil hem de program sayısı yeterli değil. Birkaç tane program bulabiliyorsun. Windows’a geçtiğin zaman çok sayıda profesyonel program var” (Ö2,4,8).

“Aldığımız programda şifre ve anahtar istiyor. Giriş yapmak istediğimizde klavye gelmiyor. Giriş yapabilmek için klavyeyi daha önce açmamız gerekiyor. Ondan sonra aldığımız programı açıyoruz. Bu kez verilen şifreyi klavyeyle giriş yapabiliyoruz. Böyle bir sıkıntısı oldu. Sağ olsun bilgisayar öğretmenimizin teknik desteğiyle bu şekilde sorunu çözebildik” (Ö18,4,9).

“Bizim animasyonlarımız oluyor. Bizde çok sayıda flash animasyonları var. Dünyanın şekilleri, fay hatları ve depremlerle ilgili flashlarımız oluyor ama onları açamıyorum. Coğrafya görsel bir ders biliyorsunuz, bununla ilgili de çok güzel slaytlarımız var elimizde. EBA’ dan indirdiklerimiz, diğer sitelerden bulduklarımız var. Onları açarken sıkıntı yaşıyorum” (Ö1,4,10).

“Herhangi bir sorunla karşılaşıldığı zaman çözümün nasıl ve nereden yapılacağını bulmak zaman alıyor” (Ö3,4,11).

Öğretmenlerin Pardus işletim sistemine geçişin ders işleyişine etkisiyle ilgili görüşleri genel olarak yorumlandığında yerli ve milli kaynaklara yönelimi artırması, güvenli bir sistem olması, EBA’ ya doğrudan erişim imkânı vermesi, yazılım maliyetlerini düşürmesi, özelleştirilebilir ve kişiselleştirilebilir masaüstüne sahip olması, stabil ve hızlı bir sistem olması ve kolay kullanılması olumlu özellikler olarak ortaya çıkmaktadır. Usb bellek sorunu, dokunmatik sorunu, ses sorunu, tahta donması sorunu, Office dosyalarının açılma ve görüntülenme sorunu, bazı programların açılmaması, kullanım alışkanlığı sorunu, şifre sorunu olumsuz ve yavaş bir sistem olması, olumsuz özellikler olarak dile getirilmiştir.

Pardus işletim sistemi kullanımında yaşanan/yaşanabilecek problemlerle ilgili çözüm önerileri

Öğretmenlerin Pardus işletim sistemi kullanımında yaşanan problemlerle ilgili çözüm önerilerine ilgili elde edilen bulgular aşağıda tablo olarak sunulmuştur.

Tablo 3

Pardus işletim sistemi kullanımında yaşanan problemlerle ilgili çözüm önerileri

Tema	Kod	Öğretmenler	f
Donanımla ilgili sorunların çözülmesi	Etkileşimli tahta donanımlarının güncellenmesi	Ö2, Ö6, Ö11, Ö12, Ö28	5
	Dokunmatik sorunun çözülmesi	Ö8, Ö12, Ö23	3
	USB sorunun düzeltilmesi	Ö2, Ö10, Ö21	3
	İnternet bağlantısından bağımsız tahta açılışı	Ö2, Ö16	2
Genel Sorunlarla İlgili Öğretmen Önerileri	Pardus kullanımıyla ilgili yaygınlaştırma çalışmalarının yapılması	Ö2, Ö9, Ö14, Ö27, Ö28	5
	Dönüt değerlendirme sistemi	Ö21, Ö27, Ö30	3
	Sorun destek birimlerinin oluşturulması	Ö14, Ö15, Ö29	3
	Yazılım yetersizliği için firmalarla iş birliği	Ö2, Ö3, Ö4	3

	Hizmetiçi eğitim faaliyetleri	Ö1, Ö30	2
	Pardus geliştirme ekibinin genişletilmesi	Ö2, Ö28	2
	Pardus mobil cihazlarda kullanımının sağlanması	Ö2, Ö9	2
	ARGE yatırımlarının artırılması	Ö30	1
	Pardus forum sayfalarının oluşturulması	Ö14	1
	Pardus okullarda seçmeli ders olarak okutulması	Ö9	1
	Office uygulamalarının çalışmasının sağlıklı hale getirilmesi	Ö2, Ö9, Ö10, Ö13, Ö14, Ö18, Ö20	7
	Görsel öğelerin geliştirilmesi	Ö2, Ö25	2
	Görsel öğelerin Türkçeleştirilmesi	Ö2, Ö30	2
Yazılımla ilgili sorunların çözülmesi	Güncelleştirme desteği	Ö2, Ö14	2
	Kalem özelliği	Ö17, Ö21	2
	Ekran klavyesi açılmama sorununun düzeltilmesi	Ö8, Ö16	2
	Kapatma işleminin kolaylaştırılması	Ö22	1
	Otomatik kullanıcı güncelleme özelliği eklenmesi	Ö2	1
	Uyarı mesajları	Ö24	1

Tablo 3' te verilen, katılımcıların "Pardus işletim sistemi kullanımında yaşanan problemlerle ilgili çözüm önerileri" incelendiğinde; beş frekans değeriyle "Etkileşimli tahta donanımlarının güncellenmesi" donanımla ilgili sorunların çözülmesi temasında ilk sırayı aldığı, bunu "Dokunmatik sorununun çözülmesi" ve "USB sorununun düzeltilmesi" görüşlerinin iki frekans değeriyle izlediği görülmektedir. Son olarak aynı temada "İnternet bağlantısından bağımsız tahta açılışı" isteği iki öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin bazılarının bu konudaki görüşlerine aşağıda doğrudan atıf yapılarak yer verilmiştir:

"Kullandığımız bu akıllı tahtaların teknolojisinin de eskidiğini düşünüyorum. Donanım özelliklerini iyileştirilmesi Pardus'un performansını da artıracaktır." (Ö28,1,1).

"Word dosyalarını kaydırırken ekranda tutmak zor oluyor. Hassasiyet sıkıntısı var. İstediklerin yerde tutamıyorsun. Örneğin sorular farklı yerlerde çıkıyor" (Ö12,1,2).

"USB belleğimizin içindeki dosyaların açılışında dosyaların orada yokmuş gibi görünmesi sorunları düzeltilirse daha iyi olacak diye düşünüyorum. Var olan bir şeyin görünmemesi çok ilginç. 'Böyle bir program yoktur, böyle bir uygulama yoktur' dedikten daha sonra USB belleğe tekrar tıklayıp açınca gösteriyor olması çok ilginç. Niye var olan bir şeyi açmıyor? Bu da düzeltilebilir" (Ö10,1,3).

"Bir de bazı dönemlerde internet bağlantısında sıkıntılar yaşıyoruz. İnternet bağlantısı olmadığı zaman USB belleklerimizle tahtayı açamıyoruz. Onun için internet bağlantısı her zaman olmalı. USB belleklerimizde kullanılan şifreler internetten bağımsız bir şekilde çalışırsa tahtayı internetten bağımsız bir şekilde de kullanabiliriz diye düşünüyorum" (Ö16,1,4).

Öğretmenlerin Pardus işletim sistemi kullanımında yaşanan problemlerle ilgili genel çözüm önerileri incelediğinde; beş frekans değeriyle Pardus işletim sisteminin kullanımıyla ilgili "Yaygınlaştırılma çalışmalarının yapılması" önerisinin ilk sırayı aldığı, bunu "Dönüt değerlendirme sistemi", "Sorun destek birimlerinin oluşturulması" ve "Yazılım yetersizliği için firmalarla iş birliği" önerilerinin üç frekans değerleriyle izlediği görülmektedir. Arıca aynı temada "Hizmet içi eğitim faaliyetler", "Pardus geliştirme ekibinin genişletilmesi" ve "Pardus'un mobil cihazlarda kullanımının sağlanması" önerileri iki öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Son olarak "ARGE yatırımlarının artırılması", "Pardus forum sayfalarının oluşturulması" ve "Pardus'un okullarda seçmeli ders olarak okutulması" bir frekans değeriyle öğretmenler tarafından önerilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin bazılarının bu konudaki görüşlerine aşağıda doğrudan atıf yapılarak yer verilmiştir:

"Hem özel kurumların hem de devlet kurumlarının Pardus seçip kullanmaları için bu geliştirmelerin yapılması önemli bir durum. Bunun üzerine düşülmesi, peşinin bırakılmaması gerekir. Çünkü Türkiye'de bunu yapabilecek hem beyinsel alt yapı var hem de teknik alt yapı var" (Ö27,2,1).

"Pardus'u kullanan kişilerden gelen olumlu ve olumsuz dönütlerin değerlendirilmesi gerekir. Bu dönütlerden yola çıkarak gerekli geliştirmelerin yapılması gerekir" (Ö30,2,2).

"Olası sorunlarda destek alınabilecek teknik hizmet bölümlerinin olması ya da gönüllü yardım hizmetlerinde bulunulabilecek departmanların kurulması gerekiyor" (Ö14,2,3).

"Profesyonel olarak yazılım üreten şirketlerle çalışmalar yapılabilir. Bu yazılımların Linux versiyonlarının üretilmesi sağlanabilir. Bunu sıfırdan oluşturmak zor. Bu şirketlerin Linux' a destek vermesi sağlanabilir. Kullanıcı sayısı artıkça bu değişecektir ama şirketlerin Linux' a yatırım yapması gerekiyor" (Ö2,2,4).

"Öğretmen arkadaşlarımızı Pardus'un kullanımıyla ilgili seminer çalışmalarına alarak bilgilendirilmesi iyi olur diye düşünüyorum" (Ö30,2,5).

"Pardus'un geliştirilmesi için daha fazla uzmanın uğraşması mükemmel bir şey olur. Bu işle uğraşan ne kadar çok insan olursa yaşadığımız sorunların çözümlenmesini kolaylaştırır" (Ö28,2,6).

"Bu sistemi akıllı telefonlar gibi birçok cihazda kullanabilir hale getirmemiz lazım. Arayüzü basitleştirip simgeleri Türkçeleştirmemiz lazım. Bunu yaparsak kullanılabilirliği artmış oluruz ve Android işletim sistemi gibi birçok cihazda ve birçok kurumda kullanılmaya başlar." (Ö2,2,7).

"Pardus'u başlangıç veya orta seviye bir işletim sistemi olarak algılıyorum. Windows çok daha köklü ve eski bir geçmişi olan bir işletim sistemi, dolayısıyla ARGE'ye ayırdıkları para çok daha yüksek. Çok daha fazla yazılım mühendisi istihdam ediyorlar. Güvenlik açıkları olduğu zaman veya işletim sistemiyle ilgili herhangi bir problem olduğu zaman bunlara çok hızlı müdahale edip güncellemelerle düzeltebiliyorlar. Pardus' ta bunların bu seviyede olmadığını düşünüyorum. İlerleyen zaman içerisinde Türkiye'nin ARGE'ye ayırdığı pay, yazılıma ayırdığı pay, mühendislerine ayırdığı pay artıkça Pardus'un eksiklikleri tamamlanacaktır ve daha mükemmel bir işletim sistemi olacaktır" (Ö30,2,8).

"Pardus ile ilgili forum sayfalarının daha aktif ve verimli kullanılmasının sağlanması gerekiyor" (Ö14,2,9).

"Bu işletim sisteminin daha zor kullanımı olduğuna dair düşüncelerin değiştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Örneğin Pardus okullarımızda seçmeli dersler arasına alınarak yaygınlaştırılmalıdır" (Ö9,2,10).

Katılımcı yedi öğretmen Pardus ile ilgili yazılım sorunlarının çözülmesi noktasında "Office uygulamalarının çalışmasının sağlıklı hale getirilmesi" gerektiğini ifade etmiştir. İki frekans değeriyle; "Görsel öğelerin geliştirilmesi", "Görsel öğelerin Türkçeleştirilmesi" "Güncelleştirme desteği" ve "Ekran klavyesi açılmama sorununun düzeltilmesi" çözüm olarak öğretmenler tarafından önerilmiştir. Ayrıca "Bilgisayar kapatma işleminin kolaylaştırılması", "Otomatik kullanıcı güncelleme özelliğinin eklenmesi", "Programların install dosyalarıyla kurulması" ve "Uyarı mesajları" birer kez öğretmenler tarafından öneri olarak getirilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin bazılarının bu konudaki görüşlerine aşağıda doğrudan atıf yapılarak yer verilmiştir:

"Önceden hazırlamış olduğumuz bazı sunumlar Pardus işletim sisteminde açılmamakta veya sorun çıkarmaktadır. Uygun programlar ile benzer sorunların çözülmesi benim gibi öğretmenlerin tercihini Pardus lehine çevirecektir" (Ö9,3,1).

"Pardus'un görselliği biraz daha değiştirilebilir ve geliştirilebilir. Mesela denetim masası sistem araçlarına girdiğin zaman çoğu şeyi halen kod yazarak halletmen gerekiyor. Basit ve yüzeysel bir kullanıcı bunu halledemez" (Ö2,3,2).

"Olumsuz olarak da şunu söyleyeyim Pardus'a milli diyoruz ama içerisinde çok fazla yabancı kelime var. Arayüz açıldığı zaman hep yabancı kelimeler var, biz buna yerli ve milli diyeceğiz ama insanlara nasıl anlatacağız biz bunu. Bizim bunu biraz daha Türkçeleştirmemiz lazım. Görsel öğeleri Türkçe haline getirmemiz gerekir" (Ö2,3,3).

"Güncelleme ve sürücülerini indirmek için kullanılan depo uygulamalarının sürekli ve sorunsuz çalışmalarını sağlamaları gerekiyor" (Ö14,3,4).

"Kalemle ilgili varsayılan rengin değişebilmesi Pardus' a eklenirse güzel olur. O konuda çok sıkıntı yaşıyorum ben. Onu çözerlerse çok mutlu olacağım" (Ö17,3,5).

"Aldığımız programda şifre ve anahtar istiyor. Giriş yapmak istediğimiz klavye gelmiyor. Giriş yapabilmek için klavyeyi daha önce açmamız gerekiyor. Ondan sonra aldığımız programı açıyoruz. Bu kez verilen şifreyi klavyeyle giriş yapabiliyoruz. Böyle bir sıkıntı oluyor. Belki bu yönde bir çözüm üretilebilir çünkü piyasada güzel programlar var" (Ö16,3,6).

"Programın kapatılması akıllı tahtanın kapatma tuşuyla yapılıyor. Dolayısıyla arkada çalışan Pardus programı kapanmıyor. Hatta direkt güç kaynağından kapatanlar var. Programın kapatılması için yolun biraz daha kolaylaştırılması gerekiyor diye düşünüyorum. Bizim akıllı tahtalardan bir tanesinde bununla ilgili bir sıkıntı yaşandı. Komple yaptırıldı. 500-600 TL gibi bir maliyete sebep oldu." (Ö22,3,7).

"Öğretmenler şifresini unutuyor bu yüzden usb şifrelerini güncellemek gerekiyor. Eski kullanıcı adı da tahtada kalıyor. Bu kullanıcıyı silip tekrar yeni şifre halinde yüklememiz gerekiyor. Yeni kullanıcı oluşturduğum zaman eski kullanıcı adının otomatik olarak silinmesi işimi oldukça kolaylaştırırdı. Tahtada iki tane aynı isimli kullanıcının görünmesi kafa karışıklığı yaratıyor" (Ö2,3,8).

"Zaman zaman tahtanın kenarında güncelleme uyarısı çıkıyor. Bizim karşımıza böyle uyarıların çıkmaması daha iyi olur." (Ö24,3,9).

Öğretmenlerin Pardus işletim sistemi kullanımında yaşanan problemlerle ilgili çözüm önerileriyle ilgili görüşleri genel olarak yorumlandığında, etkileşimli tahta donanımlarının güncellenmesi, dokunmatik sorunun çözülmesi, USB bellek sorununun düzeltilmesi, Pardus kullanımıyla ilgili yaygınlaştırma çalışmalarının yapılması, hizmet içi eğitim faaliyetlerin düzenlenmesi ve Office uygulamalarının çalışmasının sağlıklı hale getirilmesini istedikleri anlaşılmaktadır.

Pardus işletim sisteminin kullanımı konusundaki öğretmen görüşleri

Öğretmenlerin Pardus işletim sisteminin kullanımı konusundaki öğretmen görüşleriyle ilgili elde edilen bulgular aşağıda tablo olarak sunulmuştur.

Tablo 4

Pardus işletim sisteminin kullanımı konusundaki öğretmen görüşleri

Kod	f
Kullanılabilir	30
Kullanılamaz	-

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların tamamının Pardus'un kullanabilir bir işletim sistemi olduğunu düşündüğü ortaya çıkmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin bazılarının bu konudaki görüşlerine aşağıda doğrudan atıf yapılarak yer verilmiştir:

"Ben sistem iyileştirilirse ki iyileştirileceğine inanıyorum. Devam etmesinden tarafım çünkü başlangıçta da söylediğimiz gibi öğrencilerimizin ve öğretmenlerimizin yerli ve milli kaynaklara yönelmesinin olumlu olduğuna inanıyorum. Böylelikle dünyadaki gelişmiş ülkelerle rekabet içerisinde olabileceğimizi düşünüyorum. Çok zeki ve potansiyeli yüksek insan gücümüz var. Ben bu sistemin geliştirilebileceğini düşünüyorum. Bu konuda destekliyorum ve Pardus ekibine çalışmalarından dolayı teşekkür ediyorum ve ellerine sağlık çok güzel bir iş çıkardılar. Başarılarının devamını diliyorum" (Ö16).

"Bence mükemmel bir sistem bu. Çünkü Windows'un dünya üzerindeki tekelinin kırılmasını sağlamak için geliştirilmiş alternatif bir program. Bizim günlük hayatta bilgisayarda yaptığımız şeyler belli. Pardus' un sadece akıllı tahtalarda değil Türkiye içerisindeki normal kişisel bilgisayarlarda da kullanılması tercih edilebilir. En azından dünya kadar güvenlik açığı olan Windows' u kullanmaktansa daha az güvenlik sorunu olan Pardus tercih edilebilir. Ayrıca yurt dışına giden paralar da ülkemizde kalmış olur. Türk insanın girdiği üç beş tane uygulama var. Yamalarla Pardus 'ta bu uygulamaların rahatlıkla kullanabileceğini düşünüyorum" (Ö17).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada Anadolu Lisesinde çalışan öğretmenlerin Pardus işletim sistemine geçişin ders işleyişine etkisiyle ilgili görüşleri, Pardus işletim sistemi kullanımında yaşanan problemlerle ilgili çözüm önerileri ve Pardus işletim sisteminin kullanımı konusundaki görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Öğretmenlerin Pardus işletim sistemine geçişin ders işleyişine olumlu etkisiyle ilgili en fazla dile getirilen konu yerli ve milli kaynaklara yönelimi artırması olmuştur. Bu görüş Çavuş ve Kurt'un (2017) çalışmasındaki kamu kurum ve kuruluşlarının bilişim teknolojilerini en çok kullanan örgütler olduğu düşünüldüğünde devletin kamu kurumları için Açık Kaynak Kod (AKK) yazılım kullanımı planlanma ve buna bağlı olarak uygulama geliştirme çalışmalarının yapılması bilişim sektörünün ve milli kaynakların gelişmesine katkı sağlayacağı tespitiyle örtüşmektedir.

Pardus işletim sisteminin daha güvenli olduğu görüşü Ajila ve Wu (2007), AlMarzouq, Zheng, Rong ve Grover (2005), Surman ve Diceman (2004) ve Tomazin ve Gradisar (2007)'in çalışmalarındaki AKK yazılımlarının güvenli yazılımlar olduğu tespitiyle benzerlik göstermektedir. Ayrıca Bouras, Kokkinos ve Tseliou (2013) AKK yazılımlarının güvenliğiyle ilgili; kamu kurumlarında bilişim teknolojilerinin kullanımında dikkat edilmesi gereken veri tabanında saklanan ve kullanılan bilgilerin güvenliği olduğunu, çalışmalarında ifade etmiştir. Genel Kurmay ve Savunma Bakanlıkları gibi stratejik öneme sahip kurumlarda bilgi güvenliği son derece önemlidir. Bilişim dünyasında yayılan virüsler genellikle daha çok kullanma alanına sahip olan Windows ve IOS tabanlı bilgisayarlar için üretilmektedir. Ticari firmaların yazılımlarıyla karşılaştırıldığında AKK yazılımların sürekli denendiği ve geliştirildiği için daha güvenli sistemler olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin AKK yazılım kullanımının yazılım maliyetlerini düşürdüğü görüşüne Ajila ve Wu (2007), AlMarzouq ve diğerleri (2005), Capiluppi, Feller, Fitzgerald, Hissam, Lakhani Robles ve Scacchi (2007) çalışmalarında aynı sonuca ulaşmıştır. Ayrıca Van Loon ve Toshkov (2015)'un AKK yazılımların lisans maliyeti olmadan sahip olunabilmesi, ticari bir yazılım firmasının programlarına ödenen lisans ücretleri gibi harcamaların olmaması ve bu yazılımlar üzerinde programcılar tarafından değişiklikler yapılarak özgür bir şekilde dağıtımın yapılabilmesi düşüncesiyle de benzerlik göstermektedir.

EBA' ya doğrudan erişim imkânı sağladığı, özelleştirilebilir ve kişiselleştirilebilir masaüstüne sahip olduğu konularında öğretmenler ortak görüş bildirmişlerdir. Bu görüş Linux işletim sistemlerinin kullanıcılara sunduğu yüksek derecede kişiselleştirilebilir (customizable) bir arayüz olma özelliğinin kullanıcılar tarafından beğenilen bir özellik olması durumuyla benzerlik göstermektedir (İTÜBİDB, 2013).

Pardus işletim sistemine geçişin ders işleyişine olumsuz etkileriyle ilgili Usb bellek sorunu ve dokunmatik sorunu teknik problemlerdir, bunların da donanım yenilenmesi çalışmalarıyla rahatlıkla çözümlenebileceği söylenebilir. Smith, Higghs ve Wall (2005) yaptıkları çalışmada ET'de yaşanan teknik sıkıntılar öğretmenlerin ve öğrencilerin bu teknolojiyi kullanma arzularını olumsuz yönde etkileyebildiği sonucuna ulaşmıştır.

Office dosyalarının açılma ve görüntülenme sorunu, bazı programların açılmaması ve şifre sorunu konularında öğretmenler ortak görüş bildirmişlerdir. Bu görüş Demirli ve Türel (2010), Hutchinson (2007), Türel (2012)'in araştırmalarındaki ET'lere yönelik yeterli ve uygun öğretim materyallerinin bulunamaması sonucuyla benzerlik göstermektedir. Bu görüşlerin aksine Vajda ve Jason T. Abbitt (2011)'in çalışmasında on bir öğretmenden yedisi AKK yazılımı olan Open Office'in tüm ihtiyaçlarını sorunsuz bir şekilde karşıladığı için Microsoft Office programının yerini alabileceğini belirtmiştir.

Kullanım alışkanlığı sorunu Çavuş ve Kurt (2017)'un çalışmasındaki sonuçla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada AKK yazılımların kullanımına geçişteki sorunlardan birinin örgütlerde yeni bir uygulamaya geçişte yaşanan direnç olduğu ifade edilmiştir. AKK yazılımlarının tanınmaması ve kullanımında yaşanacakların belirsizliği çalışanları korkutabilmektedir. AKK yazılımların kullanımındaki bu korkuyu aşabilmek için AKK yazılımı kullanan diğer kurumların çalışanların deneyimlerinden yararlanılabilir. Öğretmenlerin bir kısmı Pardus işletim sistemini hızlı ve stabil bulurken bir kısmı yavaş bir sistem olarak nitelendirmektedir. BECTA (2005) kuruluşu İngiltere'deki ortaokul ve lise düzeyinde okullarda yaptığı çalışmada AKK yazılımlarının kullanımının ticari yazılımlara göre daha basit ve kolay olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Manes (2002), Nichols ve Twidale (2003) çalışmalarında AKK yazılımı kullanımının ticari yazılımlarına göre kullanılabilirlikle ilgili değişkenlerde anlamlı şekilde önde olduğu sonucuna varmışlardır. Ayrıca konuyla ilgili IDC firmasının 2003 yılında yaptığı bir araştırmaya göre, 'Linux

Samba sunucusu, Microsoft Windows 2003'ten aynı donanım ve koşullarda 2,5 kat daha yüksek performanslı çalışmaktadır' tespiti konuyla ilgili teknik bir değerlendirme olarak Linux tabanlı sistemlerin Windows tabanlı sistemlere göre daha hızlı çalıştığı şeklinde yorumlanabilir (DPT, 2006).

Öğretmenlerin Pardus işletim sistemi kullanımında yaşanan problemlerle ilgili çözüm önerileriyle yukarıda tartışılan Pardus işletim sistemine geçişin ders işleyişine olumsuz etkileri benzer olduğu için bu bölümde tartışılmayan diğer konu başlıkları ele alınmıştır. Sorun destek birimlerinin oluşturulması, yazılım yetersizliği için firmalarla iş birliği ve Pardus geliştirme ekibinin genişletilmesi önerileri Shaikh (2016) ve Rossi (2012)'nin görüşüyle benzerlik göstermektedir. Shaikh ve Rossi çalışmalarında; birçok devlet kurumunda AKK yazılımların kullanımına geçiş planları yapılması rağmen uygulamaya geçişte sıkıntı yaşanabileceğini belirtmiştir. Yöneticiler AKK yazılıma geçiş sürecinde uzman desteğiyle ilgili yeterli destek alamayacakları noktasında endişe taşımaktadırlar. AKK yazılımları konusunda uzman kişilerin sayısının yeterli olmaması durumunda kamu kurumunun işleyişinde aksaklıklar meydana gelmesi olumsuz sonuçlara neden olacaktır. Yöneticilerin AKK yazılımlarının kullanımı karşısındaki endişelerinden biri de çalışanların yazılımları tanımamasından kaynaklanan sorun yaşamalarıdır.

Pardus kullanımıyla ilgili yaygınlaştırma çalışmalarının yapılması ve hizmet içi faaliyetleri düzenlemesi görüşü, Kalkınma Bakanlığı 2015-2018 Bilgi Toplumu Stratejisi ve Eylem Planı'nda 62. Maddesiyle benzerlik göstermektedir. Bu maddeyle Pardus'un ve AKK yazılımların kullanılmasını teşvik etmek amacıyla kamu kurumlarına yönelik bilgilendirme, tanıtım ve eğitim faaliyetleri gerçekleştirilecek ve talep eden kurumlara TÜBİTAK tarafından ücretsiz danışmanlık hizmeti ile eğitimlerin verilmesi planlanmaktadır (Bilgi Toplumu Dairesi Başkanlığı, 2015).

Öğretmenlerin tamamının Pardus'un kullanılabilir bir işletim sistemi olduğunu düşündüğü ortaya çıkmaktadır. Bu sonuç Tomazin ve Gradisar (2007) çalışmasındaki öğretmen ve yöneticilerin AKK yazılımlarının gelecekte okullarda kullanılacak bir sistem olduğunu düşündükleri sonucuyla örtüşmektedir.

ÖNERİLER

Araştırma bulgularının ilgili literatürle karşılaştırılmasından elde edilen sonuçlar çerçevesinde aşağıda hem uygulamaya hem de yapılabilecek araştırmalara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Kamuda Pardus ve AKK uygulamalarının kullanılması lisans maliyetlerini düşüreceği için bu kaynak ülke içinde yazılımcıların dijital yetkinliklerinin ve dijital becerilerinin artırılmasında kullanılabilir.

ET tahtalarda yaşanan donanım sorunlarının çok sık yaşanmasının, sınıf ortamında ET kullanımına alışma ve uyum sorunlarına da yol açabileceği için MEB ve TÜBİTAK'ın ortak çalışmasıyla teknik sorunların çözümlenmesi yoluna gidilebilir.

ET'in açılmaması veya kullanılacak olan yazılımların açılmasının beklenilmesi, sınıf yönetimini ve öğrencilerin derse güdülenmesini zorlaştırabilmektedir. Bu yüzden Pardus işletim sistemi geliştiricileri yaşanan bu uyumsuzlukların çözümlenmesi noktasında çalışmalar yapabilirler.

Pardus'un ve AKK yazılımların kullanılmasını teşvik etmek amacıyla kamu kurumlarına yönelik bilgilendirme, tanıtım ve eğitim faaliyetleri gerçekleştirilecek ve talep eden kurumlara TÜBİTAK tarafından ücretsiz danışmanlık hizmeti ile eğitimlerin verilmesinin yararlı olacağı söylenebilir.

Windows işletim sistemini kullanmaya alışmış öğretmenler, AKK yazılımlarının tanınmaması ve kullanımında yaşanacakların belirsizlikten dolayı korkabilmektedir. AKK yazılımların kullanımındaki bu korkuyu aşabilmek için AKK yazılımı kullanan diğer kurumların çalışanların deneyimlerinden yararlanılabilir.

Bu çalışma Antalya merkez ilçeleri ile sınırlı bir çalışma olduğu için farklı il ve ilçelerde daha fazla öğrenciye yönelik olarak bu tür çalışmaların yapılmasıyla resmin bütününe görmek daha mümkün olabilecektir. Bu çalışma ortaöğretim kurumlarında yapılmıştır. İlkokul, ortaokul ve yükseköğretim kurumlarında da çalışmalar yapılabilir. Ayrıca çalışma nitel araştırma yöntemiyle yapıldığından analitik genellemeler dışında sonuç ve öneriler getirilebilmesi için nicel bir ölçme aracı geliştirilerek yapılacak bir araştırmanın yararlı olacağı söylenebilir.

KAYNAKÇA

Ajila, S. ve Wu, D. (2007). Empirical study of the effects of open source adoption on software development economics. *The Journal of Systems & Software*, 80(9), 1517-1529.

AlMarzouq, M., Zheng, L., Rong, G., ve Grover, V. (2005). Open source: Concepts, benefits, and challenges. *Communications of the Association for Information Systems*, 16(1), 37.

Aronsson, J. ve Bengtsson, M. (2009). *Using OpenOffice.org in an educational environment A feasibility study*. Unpublished Bachelor's thesis. University of Gothenburg, Gothenburg, Sweden.

Aydın, C. ve Biroğul, S. (2008). E-öğrenmede açık kaynak kodlu öğretim yönetim sistemleri ve Moodle. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 31-35

- Bilgi Toplumu Dairesi Başkanlığı (2015). 2015-2018 Bilgi toplumu stratejisi ve eylem planı, <http://www.bilgitoplumustratejisi.org/tr/doc/8a9481984680deca014bea4232490005> adresinden alınmıştır.
- British Educational Communications and Technology Agency (BECTA). 2005. Open source software in schools: A study of the spectrum of use and related ICT infrastructure costs. Web: http://osswatch.ac.uk/studies/external/becta_oss_2005.pdf adresinden alınmıştır.
- Bouras, C. Kokkinos, V. ve Tseliou, G. (2013). "Methodology for Public Administrators for Selecting Between Open Source and Proprietary Software", *Telematics and Informatics*, 30(2), 100-110.
- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E. K. Akgün, Ö. E. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Camara, G. ve Fonseca, F. (2007). Information policies and open source software in developing countries, *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 58(1), 121-132.
- Capiluppi, A. Feller, J. Fitzgerald, B. Hissam, S. Lakhani, K. Robles, G. ve Scacchi, W. (2007). First international workshop on emerging trends in FLOSS research and development. In *29th International Conference on Software Engineering (ICSE'07 Companion)* 135-136. IEEE.
- Çavuş, M. F. ve Kurt, H. S. (2017). Kamu kurumlarında açık kaynak kodlu yazılımların kullanımı. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 39-49.
- Çetin, G. (2005). Kamuya mal olan yatırımlar. *Tmmob Elektrik Mühendisliği Odası Yayını*, (425), 21-25.
- Çetinkaya, L. ve Keser, H. (2013). Öğretmen ve öğrencilerin etkileşimli tahta kullanımına yönelik yaşamış oldukları sorunlar ve çözüm önerileri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkishor Turkic*, 8(6), 360-377.
- Dai, N. ve Ölmez, H. S. (2016). Özgür açık kaynak yazılım stratejilerinin Türkiye bilgi toplumu hedefleri içerisindeki önemi. http://research.sabanciuniv.edu/30082/1/Ozгур_Acık_Kaynak_Yazılım_Stratejilerinin_Türkiye_Bilgi_Toplumunu_Hedefleri_Icerisindeki_Onemi.pdf adresinden alınmıştır.
- Demirli, C. ve Türel, Y. K. (2010). Instructional Interactive Whiteboard Materials: Designers' Perspectives, *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 9, 1437-1442.
- DPT (2006). E-dönüşüm Türkiye Projesi 2005 Eylem Planı, 7 No'lu Eylem: Kamu Kurum ve Kuruluşlarında Açık Kaynak Kodlu Yazılımların Uygulanabilirliği, Çalışma Grubu Raporu.
- Dudley-Sponaule, A. Hong, S. ve Wang, Y. (2007). The social and economical impact of OSS in developing countries. K. St. Amant, ve B. Still (Editor). *Open Source Software: Technological, Economic and Social Perspectives* (s. 102-113). New York: Information Science Reference.
- Eren, Y. (2018). Öğretmenlerin Etkileşimli Tahta Kullanımı İle İlgili Görüşleri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 31-39.
- Fraenkel, J.R. Wallen, N.E. ve Hyun, H.H. (2011). *How to Design and Evaluate Research in Education (Eight Edition)*. New York: McGraw-Hill.
- Gonzalez-Barahona, J. M. ve Robles, G. (2006). Libre software in Europe. C. DiBona, D. Cooper, & M.Stone (Editor.), *Open sources 2.0: The continuing evolution* (s. 161-188). Beijing: O'Reilly
- Günbayı, İ. (2019). Nitel Araştırmada Veri Analizi: Tema Analizi, Betimsel Analiz, İçerik Analizi ve Analitik Genelleme. Web: <http://www.nirvanasosyal.com/h-392-nitel-arastirmada-veri-analizi-tema-analizi-betimsel-analiz-icerik-analizi-ve-analitik-genelleme.html> adresinden alınmıştır.
- Hepburn, G. (2005). Open source software and schools: New opportunities and directions. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 31(1), 1-11
- Hoe, N. S. (2006). *Breaking barriers: The potential of free and open source software for sustainable human development - A compilation of case studies from across the world*. Web: <http://www.unapcict.org/ecohub/resources/breaking-barriers> adresinden alınmıştır.
- Hutchinson, A. (2007). Literature Review Exploring The Integration of Interactive Whiteboards in K-12 Education. Web: http://www.innovativelearning.ca/sec_learntech/documents/smartiwb-litreview07.pdf adresinden alınmıştır.
- İTÜBİDB (İstanbul Teknik Üniversitesi Bilgi İşlem Daire Başkanlığı), (2013). Linux Masaüstü Ortamları, Web: <https://bidb.itu.edu.tr/sevir-defteri/blog/2013/09/06/linux-masa%C3%BCst%C3%BC-ortamlar%C4%B1>, adresinden alınmıştır.
- Kennewell, S. Tanner, H., Jones, S. ve Beauchamp, G. (2008). Analysing the use of interactive technology to implement interactive teaching. *Journal of computer assisted learning*, 24(1), 61-73.
- Kshetri, N. (2004). "Economics of Linux Adoption in Developing Countries". *IEEE Software*, 21(1), 74-81.
- Manes. S. (2002). Linux Gets Friendlier. *FORBES*, 169(13), 134-138.

- Nichols, D.M ve Twidale, M.B. (2003). The usability of open source software. *First Monday*, 8, 1-6.
- Özarslan, Y. (2008). Uzaktan eğitim uygulamaları için açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri. *XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı, ODTÜ, Ankara*, 55-60.
- Özdaş, M. R. (2012). *Kamuda açık kaynak kodlu yazılım kullanımı*. Ankara: TC Kalkınma Bakanlığı Bilgi Toplum Dairesi.
- Pardus, 2019. Etkileşimli Tahta Arayüzü Projesi (ETAP). <https://www.pardus.org.tr/projeler/etap/> adresinden alınmıştır.
- Rossi, B., Russo, B. ve Succi, G. (2012). Adoption of Free/Libre Open Source Software in Public Organizations: Factors of Impact, *Information Technology & People*, 25 (2), 156-187.
- Shaikh, M. (2016). Negotiating Open Source Software Adoption in the UK Public Sector, *Government Information Quarterly*, 33(1), 115-132.
- Schmidt, K. M. ve Schnitzer, M. (2003). *Public subsidies for open source: Some Economic Policy Issues of the Software Market*. London: CEPR.
- Smith, H., Higgins, S., & Wall, K. (2005). 'The visual helps me understand the complicated things': pupil views of teaching and learning with interactive whiteboards. *British Journal of Educational Technology*, 36(5), 851-867.
- Surman, M., & Diceman, J. (2004). Choosing open source: A guide for civil society organizations. *The Commons Group for the Association for Progressive Communications*, Web: <http://www.common.ca/articles/fulltext.shtml> adresinden alınmıştır.
- Thankachan, B. ve Moore, D. R. (2017). Challenges of implementing free and open source software (FOSS): Evidence from the Indian educational setting. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(6), 186-199
- Touray, K. S. (2004). Constraints against the adoption and use of FOSS in developing countries. *Newsforge The Online Newspaper for Linux and Open Source*. <http://www.linux.com/archive/feature/35055> adresinden alınmıştır.
- Tomazin, M. ve Gradisar, M. (2007). Open Source Software in Slovenian Primary and Secondary Schools. *Informatics in education*, 6(2), 443-454.
- Türel, Y. K. (2012). Öğretmenlerin Akıllı Tahta Kullanımına Yönelik Olumsuz Tutumları: Problemler ve İhtiyaçlar. *İlköğretim-Online Dergisi*, 11(2), 423-439.
- Van Loon, A. ve Toshkov, D. (2015). Adopting open source software in public administration: The importance of boundary spanners and political commitment, *Government Information Quarterly*, 32(2), 207-215.
- Vajda, J ve Abbitt, J. T. (2011). Evaluation of teacher perceptions and potential of OpenOffice in a K-12 school district. *Computers in the Schools*, 28(2), 117-139.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.



Araştırma Makalesi

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Stratejik Plan, Vizyon, Misyon Kavramlarına Yönelik Bilişsel Yapıları ve Algıları

Cognitive Structures and Perceptions of School Administrators and Teachers on the Strategic Plan, Vision, Mission Concepts

Research Article

Gökhan IZGAR*¹

Karamanoğlu Mehmetbey
Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi

Haziran, 2020
Cilt 2, Sayı 1
Sayfalar: 62-70
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 09.05.2020
Kabul : 19.05.2020

Özet

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin stratejik plan, vizyon, misyon kavramlarına yönelik bilişsel yapılarını ve algılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. 2019-2020 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinin "Eğitim Yönetimi" tezsiz yüksek lisans programında kayıtlı ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı farklı okullarda ve farklı branşlarda görev yapan 55 öğretmen ve okul yöneticisi bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Kelime ilişkilendirme testi ve görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre katılımcılar ürettikleri kelimeleri stratejik plan, vizyon, misyon kavramları ile çoğunlukla doğru ilişkilendirmişlerdir. Ancak stratejik plan kavramı ile % 5.50, vizyon kavramı ile % 20.80, misyon kavramı ile % 36.36 oranlarında yanlış ilişkilendirmelerin yapıldığı da görülmüştür. Stratejik plana yönelik üretilen metaforların analizinde ise katılımcıların % 20'sinin stratejik plan kavramı ile örtüşmeyen metaforlar ürettikleri tespit edilmiştir. Sonuç olarak stratejik plan, vizyon ve misyon kavramlarına yönelik oluşturulan yanlış ilişkilendirmelerin, stratejik plana yönelik algıları da yanlış yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Misyon, okul yöneticileri, öğretmenler, stratejik plan, vizyon

Abstract

This research, which aims to reveal the cognitive structures and perceptions of school administrators and teachers towards the concepts of strategic plan, vision and mission, was carried out in the descriptive survey model. 55 teachers and school administrators are the working group of this research. Word association test and interview protocol were used as data collection tool. The data were analyzed by descriptive analysis technique. It was seen that there were % 5.50 wrong associations with the strategic plan concept, % 20.80 with the vision concept and % 36.36 with the mission concept. In the analysis of the metaphors produced for the strategic plan, it was determined that % 20 of the participants produced metaphors that did not match the concept of the strategic plan. As a result, it was concluded that the wrong associations created for the strategic plan, vision and mission concepts also affect the perceptions about the strategic plan in the wrong direction.

Keywords: Mission, school administrators, strategic plan, teachers, vision

International Journal of
Karamanoğlu Mehmetbey
Educational Research

June, 2020
Volume 2, No 1
Pages: 62-70
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Corresponding author

Article Info:

Received : 09.05.2020
Accepted : 19.05.2020

¹ Necmettin Erbakan University, Ereğli Faculty of Education, e-mail: gjzgar@erbakan.edu.tr

GİRİŞ

Açık sistem olan okullar değişen dünyada değişen koşullara uyum sağlayabilmek için eskisinden daha farklı ve fazlasını yapmak durumundadırlar. Çünkü küreselleşen dünyada bilgi ve teknolojinin hızla ilerlemesi, sosyal iletişim ağlarının önem kazanması, beklentilerin değişmesi, üretimin artması, nitelikli insan gücünün fazlasıyla ön plana çıkması vb. gelişmeler eğitim örgütlerini yeni yönetim yaklaşımlarını uygulamaya sevk etmektedir. Bu yaklaşımlardan birisi de stratejik yönetimdir.

Stratejik yönetimle ilgili olan ana kavram gelecektir. Stratejik yönetim ile gelecek tahmin edilmeye çalışılır. Gelecek ile ilgili yapılacaklar tasarlanır ve yarınlara ilgili bir yol çizilir (Özgür, 2004). Yani stratejik yönetim ile örgütün orta ve uzun vadede gelecekte nasıl bir vizyona sahip olacağı belirlenir. Kısacası stratejik yönetimin ana eksenini, örgütün misyonu ve stratejileridir ancak bunu gerçekleştirmek için gerekli olan kaynaklara da ayrıca önem verilir (İşcan, 2000). Stratejik yönetimle ilgili önemli bir diğer kavram da çevredir. Örgütler girdilerini çevreden alır, bunları alt sistemlerinde işledikten sonra yine çevreye verir. Çevre, örgütlerin kendilerini nasıl şekillendirdiklerinin sınırlarını taşımaktadır (Özgür, 2004). Örgütler gelecekte hayatta kalabilmek ve kendilerini geliştirebilmek için makro ve mikro çevreleriyle fonksiyonel bir bağ kurmalıdırlar ve iç kaynakları ile yeteneklerini kullanarak dış çevreye adapte olabilmek için çevresel koşulları doğru anlamalıdırlar (Gürer, 2006). Dolayısıyla günümüz dünyasının rekabet koşulları göz önüne alındığında örgütlerin hızla değişen dinamik çevresi, örgütleri daha önce olmadığı kadar stratejik düşünmeye itmektir. Bu nedenle geleceğe yönelik stratejilerin geliştirilmesi ve stratejik planların yapılması önem arz etmektedir (Arabacı, 2007).

Stratejik yönetimin önemli süreçlerinden biri olan stratejik planlama Bryson'a göre (1995) örgütün ne olduğunu, ne yaptığını, neden yaptığını açıklayan ve yol gösteren temel kararları ve eylemleri üretmek için formüle edilmiş bir girişimdir. Yani stratejik planlama vizyon, misyon, örgütsel yapı, gelişme, ilerleme gibi kavramları içine alan ve hedeflenen duruma ulaşabilmek için yapılması gerekenleri gösteren bir yöntemdir (Richard & Harsberger, 1997'den akt., Arabacı, Namlı, Zincirli & Özer, 2015) Dolayısıyla stratejik planlama neredeyiz, nereye gitmeyi istiyoruz, nasıl gidebiliriz sorularına cevap arar (Küçüksüleymanoğlu, 2008). Stratejik planlama bilinçli ve sistemli bir süreçtir. Bu sürecin ana hedefi, örgütün geleceğine ilişkin bir yön belirlemektir. Örgütün belirlediği hedeflere ulaşabilmesi için, gerekli yollar, uygulanacak stratejiler, kullanılacak kaynaklar ve dikkat edilmesi gereken hususlar öncelikli olarak belirlenmelidir. (Yanpar Yelken, Kılıç & Üredi, 2010). Bu hususların belirlenmesinde kullanılacak en somut araç olan stratejik planlama örgütlerin orta ve uzun vadeli amaçlarını, temel ilke ve politikalarını, hedef ve önceliklerini, performans ölçütlerini, bunlara ulaşmak için izlenecek yöntemler ile kaynak dağılımlarını gösteren bir planlamadır (Kamu Malı Yönetimi ve Kontrol Kanunu, 2003). Dolayısıyla stratejik planlama süreci örgüte has görev ve sorumlulukları, ilke ve değerleri, misyonu, vizyonu, iç ve dış çevre analizini, swot analizini, stratejik amaçları kapsamaktadır. Burada önemli olan husus örgüt vizyonuna ulaşmak için belirlenecek stratejinin örgütün misyonu, ilke ve değerleri, kaynakları (üstün ve zayıf yönleri) ve dış çevresi (fırsat ve tehditler) ile uyumlu olması gerektiğidir (Gürer, 2006).

Stratejik planlama örgütlerin misyonu çerçevesinde yapılır (Küçüksüleymanoğlu, 2008). Stratejik planın diğer bölümlerine temel oluşturan (Altinkurt & Yılmaz, 2011) ve bu planlamanın en önemli aşamalarından birisi olan misyon kavramı açıkça belirlenmeli ve ifade edilmelidir. Misyon bir örgütün ne yaptığının, neden var olduğunun kesin bir tanımınıdır yani neyi, ne için yaptığını ifade eder (Heathfield, 2019). Bu anlamda misyon ifadesi örgütsel kimliğin ortaya konulmasını sağlar ve örgütün varlık nedeni belirtilir (Özdemir, 2000). Misyon varlığın temel amacıdır, para vb. maddi kazançlardan çok daha ötesini ifade eder. Hayatta kalabilmek için nefes almak ne kadar önemliyse örgütler için de para vb. maddi kazanç sağlamak aynı derecede önemlidir. Nefes almak hayatta kalabilmek için temel unsur olmasına karşın amaç değildir. Benzer şekilde örgütlerin kar etmesi onların hayatta kalabilmesi için esastır. Ancak var oluş nedeni bu değildir (Kılıç, 2010). Misyon örgüte ait değerler ve inançlar demektir. Herhangi bir örgütün varlığını sürdürebilmesi ve başarılı olabilmesi için tüm politika ve faaliyetlerini de içeren bir dizi sağlam inancın olması gerekir. Bu yüzden bir örgüt değişen dünyada var olmak istiyorsa, değerleri ve inançları dışında her şeyi değiştirmeye hazır olmalıdır (Özbek, 2000).

Örgütün gelecekte nerede ve ne şekilde var olacağına karar vermesi işlemini vizyon oluşturmaktır (Işık & Aypay, 2004). Vizyon, örgütün gelecekte başarmasını istediği idealize edilmiş bir hedefi ifade eder. (Conger & Kanungo, 1987'den akt., Awamleh & Gardner, 1999). Yani vizyon, örgütün ne olmak istiyoruz sorusuna verdiği cevaptır (Demir & Yılmaz, 2010). Vizyonlar genellikle hırslıdır, geleneksel bilgelige, mevcut normlara ve politikalara meydan okur (Awamleh & Gardner, 1999). Vizyon, yöneticiler, çalışanlar, müşteriler gibi örgütün tüm paydaşlarıyla paylaşarak örgütün ne olmak istediği hakkında ortak bir anlam oluşturur. Vizyonu belirlemek, kurumsal veya organizasyonel stratejik planlamanın ilk adımıdır (Heathfield, 2019). Collins ve Porras (1996'dan akt., Kılıç, 2010) vizyonu oluşturan iki ana bileşene dikkat çekmektedirler. Birincisi, temel ideolojidir yani örgütün neyi temsil ettiği ve neden var olduğudur. İkincisi ise vizyonlaştırılmış gelecektir yani örgütün gelecekte ne olmak istediği, neyi başarmak istediğidir. Vizyonun etkili bir yön gösterici olabilmesi için, gelecek kolayca anlaşılabilir şekilde tanımlanmalı ve ona ulaşmanın ne anlama geldiği dile getirilmelidir. Vizyon paydaşlar tarafından kolayca anlaşılabilir kadar yalın, çalışanların kendi rol, görev ve sorumluluklarını uygulayabilecekleri kadar işlevsel; daha geniş, daha derin, daha üst düzeyde ortak bir duygunun, düşüncenin, eylemin bir parçası olabilecekleri kadar bütüncül bir anlayışla tanımlanmalıdır (Kılıç, 2010). Kısacası stratejik planlama içerisinde yer alan misyon ve vizyon kavramları, stratejik yönetim sürecinin omurgasıdır. Örgütler, misyon ve vizyon ifadelerini oluşturarak; çalışanlarını motive etmeyi, onlara ilham vermeyi, ortak paylaşım duygusu oluşturarak bir sinerji yaratmayı ve bugünden geleceği öngörerek stratejiler oluşturmayı ve böylece örgütlerin hedeflerine ulaşmalarını sağlamayı amaçlamalıdırlar (Muslu, 2014).

Ülkemizde 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanununun (2003) yürürlüğe girmesi ile merkezi yönetim kapsamındaki kamu idarelerine, sosyal güvenlik kurumlarına ve mahallî idarelerden oluşan genel yönetim kapsamındaki kamu idarelerine stratejik plan hazırlama zorunluluğu getirilmiştir. Dolayısıyla ülkemizde faaliyet gösteren bütün kamu kuruluşları bütçelerini, stratejik planlarında yer alan misyon, vizyon, stratejik amaç ve hedeflerle uyumlu ve performans esasına dayalı olarak hazırlamak durumundadırlar. Bu bağlamda stratejik plan hazırlamakla yükümlü kamu idarelerini ve stratejik planlama sürecinin temel aşamalarını gösteren Kamu İdarelerinde Stratejik Planlamaya İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik (2006) ile okul ve kurumlarda stratejik plan yapılması ile ilgili genelge (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2010) yürürlüğe girmiştir. Dolayısıyla 2010 tarihi itibarıyla stratejik yönetim anlayışı ve stratejik planlama çalışmaları eğitim örgütlerinde de uygulanmaya başlanmıştır.

Literatürde eğitim örgütlerinde uygulanmaya başlayan stratejik planlama çalışmaları üzerine çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalardan bir kısmında okul yöneticileri ve çalışanlarının stratejik planlama hakkındaki görüşleri (Akbaba & Yıldızbaş, 2016; Altinkurt, 2010; Memduhoğlu & Uçar, 2012; Yanpar Yelken, Kılıç & Üredi, 2010) diğer bir kısmında da okullardaki mevcut stratejik planlama sürecinin değerlendirilmesi ve karşılaşılan sorunlar (Altinkurt & Yılmaz, 2011; Arabacı, 2007; Arabacı ve ark., 2015; Çetin, 2013; Işık & Aypay, 2004) incelenmiştir. İlgili araştırmalarda kimi çalışanlar stratejik planlamaya karşı olumlu görüş sergilerken kimi çalışanların da olumsuz algılara sahip oldukları bulgulanmıştır. Yine aynı şekilde bu araştırmalarda stratejik planlamanın hazırlanmasında ve uygulanmasında bazı sorunların yaşandığı, bu sorunlardan önemli bir kısmının da çalışanların stratejik planlama hakkındaki bilgi eksikliğinden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Ancak Ulakbim ulusal veri tabanında alan yazın incelendiğinde okul çalışanlarının stratejik plan ve bu planın temel bileşenlerinden olan vizyon ve misyon kavramları hakkındaki bilişsel yapıları üzerine herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın temel amacı Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin stratejik planlama, vizyon, misyon kavramları hakkındaki bilişsel yapılarını ve bu kavramları nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama (survey) modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri, var olan bir durumu aynen resmetmeyi, betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2009).

Çalışma Grubu

2019-2020 eğitim - öğretim yılında bir devlet üniversitesinin "Eğitim Yönetimi" tezsiz yüksek lisans programında kayıtlı öğrenci olan ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı farklı okullarda ve farklı branşlarda görev yapan 81 öğretmen ve okul yöneticisi bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Ancak gönüllülük esasına göre yapılan görüşmelere 56 katılımcı katılmıştır. 1 katılımcı ise veri toplama araçlarını eksik doldurduğundan 55 katılımcıdan veri toplanabilmektedir. Araştırmaya katılanlara ait demografik bilgiler tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Öğretmen ve Yöneticilere Ait Demografik Bilgiler.

Kıdem Yılı	Öğretmen (f)	Okul Yöneticisi (f)	Toplam (f)
0 - 5 Yıl	3	--	3
6 - 10 Yıl	3	4	7
11 - 15 Yıl	5	7	12
16 - 20 Yıl	10	13	23
21 Yıl ve Üzeri	3	7	10
Toplam	24	31	55

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin stratejik plan, vizyon ve misyon kavramlarına yönelik bilişsel yapılarını ortaya çıkartabilmek için kelime ilişkilendirme testi kullanılmıştır. Kelime İlişkilendirme Testi bireyin herhangi bir konu veya olgu hakkındaki bilişsel yapısını, bu yapıdaki kavramlar arasındaki bağları, uzun dönemli hafızasındaki kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterli veya anlamlı olup olmadığını ortaya çıkartan alternatif ölçme değerlendirme aracıdır (Bahar, Johnstone & Sutcliffe, 1999). Kelime ilişkilendirme testi oluşturmak için stratejik planlama ile ilişkili olduğu düşünülen en temel kavramlardan stratejik plan, vizyon ve misyon kavramları seçilmiştir. Her bir kavramın altına o kavramla ilgili en çok beş adet kavramın yazılabilmesi için beş adet boşluk bırakılmıştır. Katılımcılardan kendilerine verilen süre içerisinde anahtar kavramla ilişkili olduğunu düşündükleri kelimeleri testteki ilgili boşluğa yazmaları istenmiştir. Kelime ilişkilendirme testinin uygulanması ile ilgili çalışmalar incelendiğinde her bir cevap kâğıdı için katılımcılara 30 saniye vermenin en uygun zaman dilimi olduğu tespit edilmiştir. (Kempa & Nicholls, 1983; Bahar, Johnstone & Sutcliffe, 1999; Cachapuz & Maskill, 1987'den akt., Bahar & Özatlı, 2003). Dolayısıyla katılımcılara uygulamaya başlamadan önce kelime ilişkilendirme testi hakkında gerekli açıklamalar yapılmış ve her bir kavram için 30 saniyelik süre zarfında uygulamanın tamamlanması sağlanmıştır.

Araştırmada katılımcıların stratejik plan kavramını nasıl algıladıklarını ortaya çıkartabilmek amacıyla 1 adet açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Uygulamaya geçmeden önce formun nasıl doldurulması gerektiği hakkında açıklama yapılmıştır. Görüşme formunda katılımcıların verilen kavrama yönelik ürettikleri metaforları boş bırakılan yerlere yazmaları

istenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin söz konusu kavramlara ilişkin algılarını ortaya çıkarmak amacıyla onlardan “Stratejik Plan... gibidir, çünkü...” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Saban’a (2008) göre araştırma aracı olarak metaforun kullanıldığı araştırmalarda “gibi” kavramı genellikle metaforun konusu ile metaforun kaynağı arasındaki bağın kurulabilmesi için kullanılmaktadır. “Çünkü” kavramına yer verilmesi ise, katılımcıların kendi metaforları için bir gerekçe veya mantıksal dayanak sunmalarını sağlayabilmek için kullanılmaktadır.

Verilerin Analizi

Kelime ilişkilendirme testinin analizinde elde edilen verileri değerlendirebilmek için kelimeler tasniflenmiştir. Bu kelimelerin tekrarlanma sıklıklarını gösteren frekans tabloları hazırlanmıştır. Frekans tablolarından faydalanılarak katılımcıların stratejik plan, vizyon ve misyon kavramları hakkındaki zihin haritaları hazırlanmıştır. Zihin haritalarının hazırlanmasında “Kesme Noktası” (KN) tekniği kullanılmıştır. Bahar, Johnstone ve Sutcliffe’ye (1999) göre kesme noktası tekniğinde, frekans tablosunda yer alan ve herhangi bir anahtar kavram için en fazla tekrar edilen kelimenin 3-5 sayı aşığı kesme noktası olarak belirlenir. Bu frekansın üstünde yer alan kelimeler haritanın ilk kısmını oluşturur. Zihin haritasını oluşturabilmek için kesme noktası belirli aralıklarla aşağıya çekilir ve tüm anahtar kelimeler zihin haritasında ortaya çıkıncaya kadar işlem devam ettirilir. Dolayısıyla Şekil-1, Şekil-2 ve Şekil-3’deki zihin haritaları bu şekilde oluşturulmuştur. Zihin haritaları oluşturulurken bir defa tekrarlanan kelimeler çok fazla olduğu için kapsam dışı tutulmuştur.

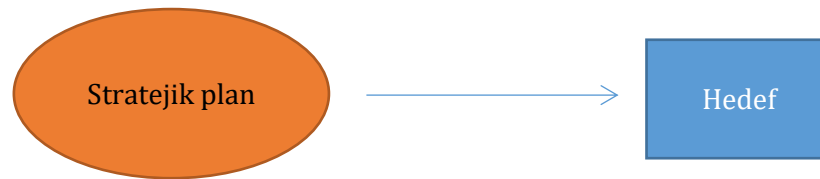
İkinci veri toplama aracı olan görüşme formunda yer alan metaforlar betimsel analiz tekniği kullanılarak şu aşamalarda analiz edilmiştir; kodlama ve ayıklama, örnek metafor imgesi derleme, kategori geliştirme, geçerlik ve güvenilirliği sağlama (Saban, 2008). İlk olarak katılımcıların ürettikleri metaforlar alfabetik sıraya göre dizilmiş ve her bir forma bir rakam verilerek kodlanmıştır. Metafor üretilmediği veya metafor ile açıklama cümlesi arasında ilişki tespit edilemeyen görüşme formları veri analizinden çıkartılmıştır. İkinci aşamada herhangi bir katılımcının metafor ifadesinin uzun olduğu durumlarda, anlatılmak istenen korunarak metaforun anlatmak istediği bölüm aktarılmıştır. Üçüncü aşamada metaforlar, kaynağı ve içeriği açısından aralarındaki ilişki analiz edilerek kategoriler oluşturulmuştur. Son olarak kategoriler için yapılan kodlamanın güvenilirliğinin sağlanabilmesi için elde edilen veriler araştırmacı tarafından farklı zamanlarda tekrar kodlanarak değerlendirilmiştir. Aynı kodlamanın yapıldığı analizler “görüş birliği” ve farklı kodlamanın yapıldığı analizler “görüş ayrılığı” şeklinde belirtilerek yapılmıştır. Görüş birliği ve görüş ayrılığı belirlendikten sonra yapılan hesaplamalar sonucunda kodlamalar arasındaki ortalama güvenilirlik oranı % 86 olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman’a (1994) göre güvenilirlik hesaplamasının % 70 üzeri çıkması çalışmanın güvenilir olarak kabul edilmesinde yeterlidir.

BULGULAR

Bu bölümde katılımcıların stratejik plan, vizyon, misyon kavramları ile ilişkili bilişsel yapılarını gösteren zihin haritalarına ve stratejik plan kavramına yönelik oluşturdukları metaforların açıklanmasına yer verilmiştir.

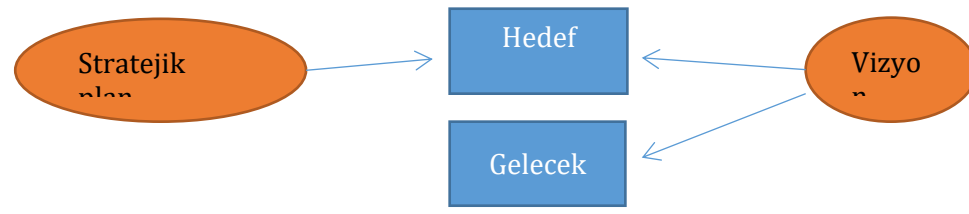
Katılımcıların Stratejik Plan, Vizyon ve Misyon Kavramlarına İlişkin Bilişsel Yapıları

Katılımcıların stratejik plan, vizyon ve misyon kavramlarına ilişkin zihin haritalarını ortaya çıkartabilmek için yapılan kelime ilişkilendirme testinin analizinde katılımcıların stratejik plana ilişkin 78, vizyona ilişkin 65 ve misyona ilişkin 77 kelime ürettikleri görülmüştür. Stratejik plan kavramına yönelik üretilen kelimeler incelendiğinde hedef (f=33) ve planlama (f=18), vizyon kavramına yönelik üretilen kelimeler incelendiğinde hedef (f=24) ve gelecek (f=21), misyon kavramına yönelik üretilen kelimeler incelendiğinde görev (f=19) ve amaç (f=14) kelimelerinin en çok tekrarlanan kelimeler olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların söz konusu kavramlarla ilişkilendirdikleri kelimeler kesme noktalarına göre şekillerle açıklanmaya çalışılmıştır. Buna göre kesme noktası 31 ve yukarısı için oluşturulan zihin haritası şekil 1’de gösterilmiştir.



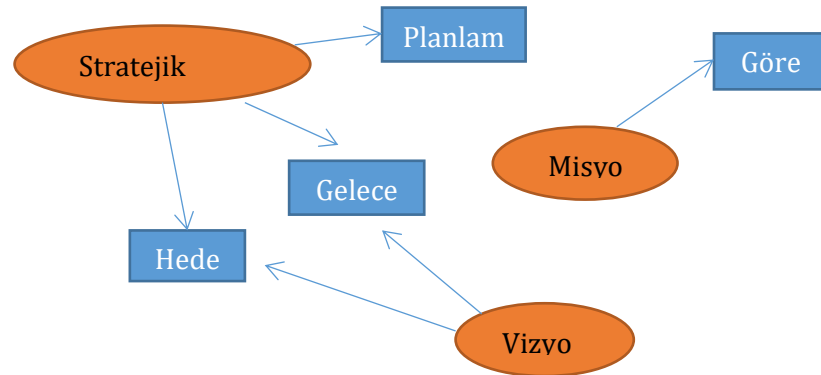
Şekil 1. Kesme noktası 31 ve üzeri için oluşturulan zihin haritası.

Şekil 1’de görüldüğü üzere, bu aralıkta katılımcılar sadece stratejik plan kavramına ilişkin kelime üretebilmişlerdir. Bu yüzden bu aralıktaki zihin haritasında sadece stratejik plan kavramı yer almaktadır ve bu kavram sadece hedef kelimesi ile ilişkilendirmiştir. Kesme noktası 21-30 arasında yer alan kelimeleri gösteren zihin haritası şekil 2’de gösterilmiştir.



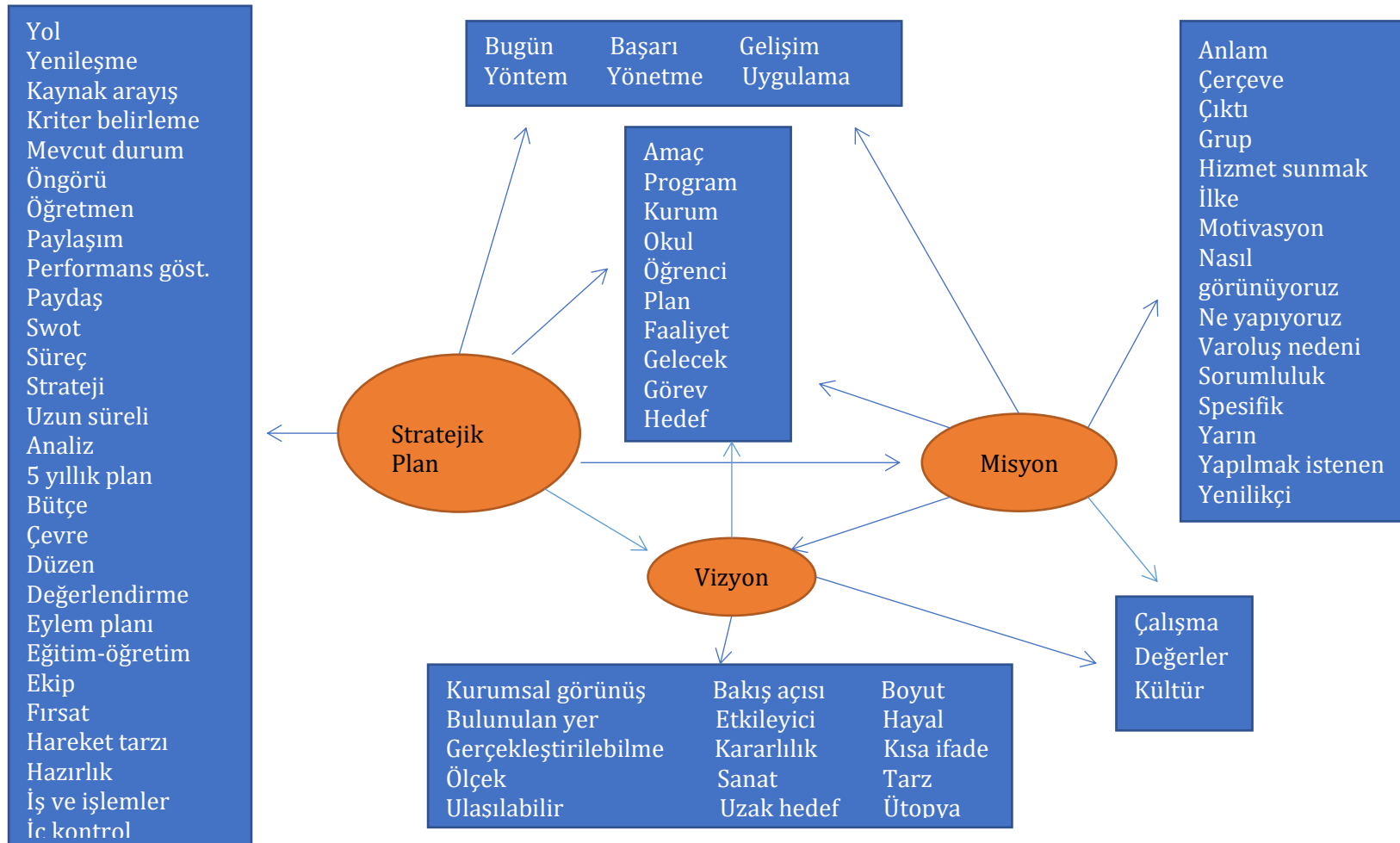
Şekil 2. Kesme noktası 21-30 arasında oluşturulan zihin haritası.

Şekil 2’de görüldüğü üzere, bu aralıkta katılımcılar stratejik plan ve vizyon kavramlarına ilişkin kelime üretebilmişlerdir. Hedef kelimesi hem stratejik plan hem de vizyon kavramları ile ilişkilendirilmişken gelecek kelimesi sadece vizyon kavramı ile ilişkilendirilmiştir. Dolayısıyla kavramlara ait ortak ilişkilendirmelerin bu aralıkta ortaya çıktığı söylenebilir. Ancak daha detaylı ilişkilendirmeleri görebilmek için kesme noktası 11-20 arasında yer alan kelimeleri gösteren zihin haritası şekil 3’de gösterilmiştir.



Şekil 3. Kesme noktası 11-20 arasında oluşturulan zihin haritası.

Şekil 3’de görüldüğü üzere, bu aralıkta katılımcılar stratejik plan, vizyon ve miyon kavramlarına ilişkin kelimeler üretebilmişlerdir. Stratejik plan ile vizyon kavramları arasında ortak ilişkilendirme kurulmuş olmasına rağmen söz konusu kavramların kendi aralarında doğrudan ilişki kurulamamış olduğu görülmektedir. Dolayısıyla oluşturulan zihin haritası ilişkisiz bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Her üç kavramla ilişkili daha detaylı ilişkilendirmeleri görebilmek için kesme noktası 2-10 arasında yer alan kelimeleri gösteren zihin haritası şekil 4’te gösterilmiştir.



Şekil 4. Kesme noktası 2-10 arasında oluşturulan zihin haritası.

Şekil 4'te görüldüğü üzere, bu aralıkta stratejik plan, vizyon ve misyon kavramları arasında ortak ilişkilendirmeler kurulmuştur ve bu kavramlara ilişkin çok sayıda kelime üretilmiştir. Stratejik plan kavramı vizyon ve misyon kavramları ile doğrudan ilişkilendirilmiştir, vizyon ve misyon kavramları ise stratejik plan kavramı ile doğrudan ilişkilendirilmemiştir. Ayrıca misyon kavramı vizyon kavramı ile doğrudan ilişkilendirilirken vizyon kavramı misyon kavramı ile doğrudan ilişkilendirilmemiştir. Stratejik planla ilgili 46 kelime (f=200) ilişkilendirilmiştir. Ancak bu ilişkilendirmelerden öğretmen, eğitim-öğretim, program, öğrenci (f=11) kelimelerinin söz konusu kavram içerisinde yer alması düşündürücüdür. Vizyon ile ilgili 32 kelime (f=173) ilişkilendirilmiştir. Ancak bu ilişkilendirmelerden program, öğrenci, plan, faaliyet, görev, çalışma, değerler, kültür, bulunulan yer, ölçek, sanat, boyut, ütopya (f=36) kelimelerinin söz konusu kavram içerisinde yer alması düşündürücüdür. Misyon ile ilgili 35 kelime (f=165) ilişkilendirilmiştir. Ancak bu ilişkilendirmelerden başarı, gelişim, yöntem, yönetme, uygulama, grup, yarın, yapılmak istenen, yenilikçi, amaç, program, plan, gelecek, hedef, vizyon (f=60) kelimelerinin söz konusu kavram içerisinde yer alması düşündürücüdür. Araştırma bulgularına göre stratejik plan ile ilgili üretilen kelimeler (f=200) incelendiğinde yanlış ilişkilendirilen kelimelerin (f=11) oranının % 5,50 olduğu tespit edilmiştir. Vizyon ile ilgili üretilen kelimeler (f=173) incelendiğinde yanlış ilişkilendirilen kelimelerin (f=36) oranının % 20,80 olduğu tespit edilmiştir. Misyon ile ilgili üretilen kelimeler (f=165) incelendiğinde yanlış ilişkilendirilen kelimelerin (f=60) oranının % 36,36 olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu zihin haritasında yer alan kelimeler (f=538) bir bütün olarak incelendiğinde yanlış ilişkilendirilen kelimelerin (f=107) oranının % 19,88 olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların Stratejik Plan Kavramına İlişkin Ürettikleri Metaforlar

Tablo 2.

Stratejik Plan Kavramına Yönelik Oluşturulan Kategoriler.

Metafor	Frekans (f)	Kategori
Motor	1	Birleştirici olarak stratejik plan
Makine programı	1	
Kumbara	1	
İnsan	1	Süreç olarak stratejik plan
Çocuk	2	
Kitap	1	
Meyve	1	
Robot	1	Detay olarak stratejik plan
Deprem çantası	1	
Hedef	3	Yol gösterici olarak stratejik plan
Harita	5	
Geleceğe vaat	1	
Ok	2	
Dürbün	1	
Yol	2	
Pusula	2	
Gelecek	2	
Takvim	1	
Satranç	2	
Kullanma kılavuzu	1	
Kroki	1	
Eylem planı	1	
Fihrist	1	
Güneş	1	
Geleceğe yolculuk	1	
Çizilmiş bir rota	1	
Otomobil	1	Araç olarak stratejik plan
Teknik direktör	1	
Aslan	1	
Tren	2	
Hassas Terazı	1	Ürün olarak stratejik plan
Maç	1	
Çadır	1	
Kereste	1	
Dişli	1	
Araç kullanımı	2	
Ayna	1	
Yağmur bulutu	1	
Anayasa	1	Etkisiz bir yapı olarak stratejik plan
Tiyatro	1	
Efsane	1	

Araştırmaya katılan katılımcıların stratejik plan kavramına ilişkin olarak toplam 41 adet metafor ürettikleri görülmüştür. Üretilen bu metaforlar kaynağı ve içeriği açısından aralarındaki ilişki incelenerek 7 farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Oluşturulan kategoriler, bu kategoriler içinde değerlendirilen metaforlar ve frekans değerleri tablo 2’de verilmiştir.

Tablo.2 incelendiğinde katılımcıların çoğunluğu (f=44) stratejik planın birleştirici bir yönü olduğuna, süreç içerisinde gerçekleştiğine, detayları belirttiğine, çalışanlar için yol gösterici özelliği olduğuna, hedeflenen amaca ulaşabilmek için kullanılan bir araç olduğuna yönelik açıklamalar yaptıkları görülmüştür. Dolayısıyla katılımcıların çoğunluğu (% 80) stratejik planın kavramsal yönüne uygun metaforlar ürettikleri tespit edilmiştir. Bu noktada bazı katılımcıların ürettikleri metaforlar ve ilgili açıklamaları şu şekildedir:

“Stratejik plan çizilmiş bir rota gibidir. Çünkü stratejik planı olmayan bir kurum artılarını göremeyeceği gibi eksilerini de görememekte olup, varmak isteyeceği yere ulaşamayacaktır.” [K-1]

“Stratejik plan kitap gibidir. Çünkü hazırlık, planlama, araştırma, kurallara göre düzenleme ve sonunda bir eser elde edilmesi.” [K-31]

“Stratejik plan aslan gibidir. Çünkü bir aslan avına ulaşmak için uzaktan gözlemler ve plan yapar. Planı tamamladıktan sonra amacına ulaşmak için hedefine planları doğrultusunda hızla koşar. Doğru planlama yaptıysa avını yakalar...” [K-32]

“Stratejik plan makine programı gibidir. Çünkü kurumun hedeflerini, girdiyi, çıktıyı, süreci, içeriği sistemli bir şekilde programlar ve yönetir.” [K-41]

Tablo. 2 incelendiğinde düşündürücü sonuçlara da ulaşılmıştır. Şöyle ki; üretilen metaforlar ve ilgili açıklamalar analiz edildiğinde katılımcıların bazılarının (f=2) stratejik planı etkisiz bir yapı olarak, bazılarının da (f=9) bir ürün olarak algıladıkları görülmüştür. Bu sonuçları destekler nitelikte üretilen bazı metaforlar ve ilgili açıklamaları şu şekildedir:

“Stratejik plan efsane gibidir. Çünkü anlatılır, yazılır, gerçekleştiği muammadır.” [K-40]

“Stratejik planlama araç kullanma gibidir. Çünkü araç kullanmak temel hedefimiz ise...” [K-21]

“Stratejik planlama kereste gibidir. Çünkü keresteyi işledikten sonra ortaya çıkan ürünün yaratılış güzelliklerinin ortaya çıkması...” [K-28]

TARTIŞMA VE SONUÇ

Devlet Planlama Teşkilatının yayınlamış olduğu kamu kuruluşları için stratejik planlama kılavuzunda (Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], 2006) stratejik planlama sürecini durum analizi, paydaş analizi, çevre analizi, misyon bildirim, vizyon bildirim, temel değerler, amaçlar ve hedefler, performans göstergeleri, stratejiler, maliyetlendirme, izleme ve değerlendirme gibi temel öğeler oluşturmaktadır. Araştırma bulguları incelendiğinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin stratejik plan kavramını “misyon, vizyon, mevcut durum, performans göstergesi, paydaş, SWOT analizi, strateji, bütçe, çevre, eylem planı, değerlendirme” kelimeleri ile doğrudan ilişkilendirdikleri “değerleri” ise vizyon ve misyon kavramı ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Dolayısıyla katılımcıların stratejik planlama ile ilişkilendirdikleri bu kelimelerin DPT’nin (2006) yayınlamış olduğu kılavuz ile örtüştüğü görülmektedir. Ancak az sayıda olsa da stratejik planlamanın “öğretmen, eğitim-öğretim, program, öğrenci” gibi kelimeler ile yanlış ilişkilendirmelerin yapıldığı da görülmektedir. Araştırma bulgularına göre bu sonuç stratejik plan kavramı ile ilgili yanlış ilişkilendirilen kelime oranının % 5 civarında olduğunu işaret etmektedir. Dolayısıyla bu sonuç kabul edilebilir bir durum olarak görülebilir. Bu bulguya paralel olarak katılımcıların stratejik planlama ile ilgili ürettikleri metaforların analizinde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Şöyle ki; stratejik plan ile ilgili üretilen metaforların stratejik planın kavramsal yönüne uygun olduğu görülmüştür. Buna göre birleştirici olarak stratejik plan, süreç olarak stratejik plan, detay olarak stratejik plan, yol gösterici olarak stratejik plan, araç olarak stratejik plan kategorileri katılımcıların çoğunluğu tarafından (% 80) üretilen metaforlar ile oluşturulmuştur. Nitekim Yanpar Yelken, Kılıç ve Üredi’nin (2010) çalışması da araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Söz konusu çalışmada ilk ve orta öğretim okul müdürlerinin stratejik plan kavramına ve amaçlarına yönelik bilgilerinin yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularına göre okul yöneticileri ve öğretmenler vizyon kavramını “gelecek, varılmak istenen yer, uzak hedef, yenilikçi, etkileyici, kısa ifade” gibi kelimelerle ilişkilendirerek bu kavramın stratejik planlama içerisindeki yeri, önemi ve nasıl oluşturulması gerektiğine yönelik kavramsallaştırmalar yaptıkları tespit edilmiştir. Ancak vizyon kavramının “program, öğrenci, plan, faaliyet, görev, çalışma, değerler, kültür, bulunulan yer, ölçek, sanat, boyut, ütopya” gibi kelimeler kullanarak yanlış ilişkilendirmeler yaptıkları da görülmektedir. Buradan hareketle bazı katılımcıların vizyon kavramını misyon ve stratejik plan kavramları ile karıştırdıkları söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre okul yöneticileri ve öğretmenler misyon kavramını “ne yapıyoruz, varoluş nedeni, sorumluluk, değerler, ilke, hizmet sunmak” gibi kelimeler ile ilişkilendirerek bu kavramın stratejik planlama içerisindeki rolü ve önemine yönelik kavramsallaştırmalar yaptıkları tespit edilmiştir. Ancak misyon kavramının “gelişim, yöntem, yönetme, yarın, yenilikçi, amaç, plan, gelecek, hedef, vizyon” gibi kelimeler kullanarak yanlış ilişkilendirmeler yaptıkları da görülmektedir. Buradan hareketle bazı katılımcının misyon kavramını stratejik plan ve vizyon kavramları ile karıştırdıkları söylenebilir.

Vizyon ve misyon kavramlarına yönelik yapılan yanlış ilişkilendirmeler, stratejik plana yönelik üretilen metafor ile de örtüşmektedir. Şöyle ki; metaforlara yönelik bulgular incelendiğinde katılımcıların bazılarının (%20) stratejik plan kavramı ile örtüşmeyen metaforlar ürettikleri görülmüştü. Benzer şekilde kelime ilişkilendirme testi sonucunda da vizyon kavramına yönelik

yanlış ilişkilendirilen kelimelerin oranının yaklaşık %20, misyon kavramına yönelik yanlış ilişkilendirilen kelimelerin oranının ise yaklaşık %36 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle misyon ve vizyon kavramları ile yapılan yanlış ilişkilendirmelerin, stratejik plana ilişkin algıları da yanlış yönde etkilediği sonucuna ulaşılabılır.

İlgili alan yazın incelendiğinde araştırma sonuçlarını destekler nitelikte çalışmalar da bulunmaktadır. Şöyle ki bazı araştırmalarda okul çalışanlarının stratejik planlamaya yönelik bilgi eksikliklerinin olduğu, okulların ve işletmelerin bazılarında vizyon ve misyon bildirimlerinin uygun yazılmadığı, vizyon ve misyon ifadelerinin genellikle birbirine karıştırılarak yazıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Altinkurt, 2010; Altinkurt ve Yılmaz, 2011; Ay ve Koca, 2012). Yine Işık ve Aypay'ın (2004) çalışmasında stratejik plan geliştirme sürecinde karşılan sorunlara yönelik olarak en önemli sorunun kavramsal boyuttaki sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Arabacı'nın (2007) araştırma sonucunda ise MLO'da çalışan yönetici ve öğretmenlerin % 86,70'i okul misyonunu, % 82,40 okul vizyonunu bilmediği ortaya çıkmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı tüm eğitim kurumlarında, stratejik planlama yapılması ile ilgili genelge (MEB, 2010) doğrultusunda 2010-2014 ve 2015-2019 stratejik planları uygulanmıştır. Tüm eğitim kurumlarında üçüncü defa uygulanmak üzere 2019-2023 stratejik planların hazırlanmasına yönelik genelge (MEB, 2018) Kasım 2018 tarihi itibarıyla yayımlanmıştır. Katılımcıların demografik bilgilerini gösteren Tablo 1 incelendiğinde, 55 katılımcıdan 52'sinin 6 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Dolayısıyla araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun eğitim kurumlarında yürütülen stratejik planlama çalışmalarına ve uygulamalarına daha önce katıldıkları anlaşılmaktadır. Yine katılımcıların tamamının bir devlet üniversitesinde "eğitim yönetimi" alanında tezsiz yüksek lisans eğitimi aldıkları düşünüldüğünde stratejik planlama, vizyon, misyon kavramları ile ilgili yanlış ilişkilendirmelerin yapılmış olması ve bu oranın % 20 civarlarında olması üzerinde düşünülmesi gereken bir sonuçtur. Buradan hareketle stratejik plan hakkında herhangi bir eğitim almamış ve mesleğe yeni başlayan eğitim çalışanlarının stratejik plan, vizyon, misyon kavramları hakkındaki kavramsal bilgilerinde daha fazla yanlışların olabileceği yordandabilir. Nitekim Çetin'in (2013) araştırma sonuçları da bu yorumu destekler niteliktedir. Çetin'in (2013) yapmış olduğu araştırma bulgularına göre stratejik planlama hakkında gerekli eğitimleri almış yöneticiler eğitim almamış öğretmenlere göre stratejik planlama bilinç düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

Günümüzde hemen hemen bütün alanlarda hızlı bir değişim yaşanmaktadır. Bu değişimin gelişim yönünde olabilmesini sağlayacak olan en önemli araçta eğitim olduğu bilinmektedir. Bu noktada toplumsal gelişimin ve refahın sağlanmasında toplumsal bir kurum olan eğitim örgütlerine büyük görevler düşmektedir. Eğitim örgütleri yaşanan bu hızlı değişim içerisinde ortaya çıkan fırsatlardan faydalanarak örgütün amaç ve faaliyetlerini tehdit eden durumları ortadan kaldıracak, örgütün güçlü yönlerini harekete geçirerek örgütün zayıflıklarını en aza indirebilecek stratejiler geliştirmeleri beklenmektedir. Yaşanan bu hızlı değişim içerisinde, eğitim örgütleri kendi misyonuna uygun bir vizyon oluşturarak geliştirecekleri stratejiler ile geleceğe hazırlanabileceklerdir. Dolayısıyla stratejik planlama çalışmalarının sahadaki uygulayıcıları olan okul yöneticileri ve öğretmenlerden, stratejik planlama, vizyon, misyon gibi temel kavramlar hakkında yeterli düzeyde bilgi ve beceriye sahip olmaları beklenmektedir. Bu noktada eğitim kurumlarının değerlendirilmesinde stratejik plan uygulamalarına daha fazla önem verilmesi önerilebilir. Belirli dönemlerde eğitim örgütlerinde yeni göreve başlayan öğretmenler ve yöneticiler de göz önüne alındığında bu dönemlerde uygulamalı stratejik plan hazırlama eğitimlerinin verilmesi, çalıştayların düzenlenmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, A., & Yıldızbaş, Y. V. (2016). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okullarda stratejik planlama uygulamalarına ilişkin görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi* 8(1), 26-50.
- Altinkurt, Y. (2010). Milli eğitim müdürlüğü çalışanları ve okul yöneticilerinin stratejik planlamaya ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 1927-1968.
- Arabacı, İ. B. (2007). Stratejik planlamada amaç, misyon, vizyon ve örgütsel slogan gerçekleştirme düzeyini belirlemeye yönelik bir araştırma. *A. Ü. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), 85-98.
- Arabacı, İ. B., Namlı, A., Zincirli, M., & Özer, F. (2015). Eğitim kurumlarının stratejik plan geliştirme ve uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1453-1470.
- Ay, Ü., & Koca, A. İ. (2012). ISO 500 listesindeki işletmelerin misyon, vizyon ve değerlerinin içerik analizi. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 1309 -1339.
- Awamleh, R., & Gardner, W. L. (1999). Perceptions of leader charisma and effectiveness: the effects of vision content, delivery, and organizational performance. *Leadership Quarterly*, 10(3), 345-373. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(99\)00022-3](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(99)00022-3)
- Bahar, M., Johnstone, A. H., & Sutcliffe, R. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education*, 33(3), 134-141. <https://doi.org/10.1080/00219266.1999.9655653>
- Bahar, M., & Özatlı, S. (2003). Kelime iletişim test yöntemi ile lise 1. sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması. *BAÜ Fen Bil. Enst. Dergisi*, 5(2), 75-85.

- Bryson, J. M. (1995). *Strategic Planning for Public and Nonprofit Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Çetin, H. (2013). Eğitim kurumlarında stratejik planlama bilinç düzeyi ve stratejik yönetimde karşılaşılan sorunlar: Denizli ili örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 87-112.
- Demir, C., & Yılmaz, M. K. (2010). Stratejik planlama süreci ve örgütler açısından önemi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(1), 69-88.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2006). *Kamu İdareleri İçin Stratejik Planlama Kılavuzu*. (Erişim Tarihi:15.02.2020). http://www.yapi.hacettepe.edu.tr/dosyalar/stratejik_planlama_klavuzu.pdf
- Gürer, H. (2006). Stratejik planlamanın temelleri ve Türk kamu yönetiminde uygulanmasına yönelik öneriler. *Sayıştay Dergisi*, 63, 91-105.
- Heathfield, S. M. (2019). Build a Strategic Framework: Mission Statement, Vision, Values (Erişim Tarihi:07.02.2020). <http://humanresources.about.com/cs/strategicplanning1/a/strategicplan.htm>
- Işık, H., & Aypay, A. (2004). Eğitimde stratejik plan geliştirme sürecinde karşılaşılan sorunlar: Çanakkale ilinde yapılan bir inceleme. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 349-363.
- İşcan, Ö. F. (2000) Stratejik yönetim ve işgören eğilimi. *Atatürk Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(1), 135-147.
- Kamu İdarelerinde Stratejik Planlamaya İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik, (2006). Resmî Gazete [Tarih:26/5/2006, Sayı:26179].
- Kamu Malî Yönetimi ve Kontrol Kanunu, (2003). Resmî Gazete [Tarih:24/12/2003, Sayı: 25326 Tertip:5, Cilt:42].
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kılıç, M. (2010). Stratejik yönetim sürecinde değerler, vizyon ve misyon kavramları arasındaki ilişki. *Sosyoekonomi*, 2, 81-97.
- Küçüksüleymanoğlu, R. (2008). Stratejik planlama süreci. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 403-412.
- Memduhoğlu, H. B., & Uçar, İ. H. (2012). Yönetici ve öğretmenlerin stratejik planlama algısı ve okullarda mevcut stratejik planlama uygulamalarının değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(23), 234-256.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd Edition). Calif: SAGE Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). İlçe, Okul ve Kurumlarda Stratejik Plan Yapılması. Genelge (2010/14).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). 2019-2023 Stratejik Plan Hazırlık Çalışmaları. Genelge (2018/16).
- Muslu, Ş. (2014). Örgütlerde misyon ve vizyon kavramlarının önemi. *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 3(5), 150-171.
- Özbek, O. (2000). Stratejik Planlama ve Yönetim. C. Elma & K. Demir (Ed.), *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar içinde* (s. 302-310). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme* (Beşinci baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özgür, H. (2004) Kamu Örgütlerinde Stratejik Yönetim. M. Acar & H. Özgür (Ed.), *Çağdaş kamu yönetimi II konular kuramlar kavramlar içinde* (s. 1-34), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 55, 459-496.
- Yanpar Yelken, T., Kılıç, F., & Üredi, L. (2010). Stratejik planlama uygulamalarına ilişkin ilk ve orta öğretim okul müdürlerinin görüşleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 38-50.



Araştırma Makalesi

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Okuryazarlığına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*

Investigation of the Pre-service Classroom Teachers' Opinions About Scientific Literacy*

Research Article

Esra Kızılay*¹

Aslı Saylan Kırmızıgül²

Karamanoğlu Mehmetbey
Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi

Haziran, 2020
Cilt 2, Sayı 1
Sayfalar: 71-78
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 22.05.2020
Kabul : 01.06.2020

Özet

Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının fen okuryazarlığına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya bir üniversitenin sınıf öğretmenliği alanında öğrenim gören 20 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma nitel araştırma modellerinden durum çalışmasına uygun olarak yapılandırılmıştır. Veriler üç tane açık uçlu sorunun yer aldığı bir form aracılığıyla toplanmıştır. Veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının fen okuryazarlığının ne olduğuyla ilgili görüşlerinin altı kategoriye ayrıldığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının %35'i fen okuryazarlığını "fen ile ilgili temel kavramlara ve bilgilere sahip olmak" anlamına gelen ifadelerle tanımlamışlardır. Araştırmada öğretmen adaylarının fen okuryazarı bireylerin özellikleri ile ilgili ifadelerinin 11 kategoriye ayrıldığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının %70'i fen okuryazarı bireylerin "araştırmacı" olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının fen okuryazarlığının boyutları ile ilgili ifadelerinin altı kategoriye ayrıldığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının %45'i "temel fen kavramları" nı fen okuryazarlığının boyutlarından biri olarak ifade etmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Fen okuryazarlığı, sınıf öğretmeni adayları, PISA

Abstract

In this study, it is aimed to examine pre-service classroom teachers' opinions about scientific literacy. 20 pre-service teachers at a university participated in the research. The research is structured in accordance with the case study, one of the qualitative research models. The data were collected through a form including three open-ended questions. The data obtained in the research were analyzed by content analysis. As a result of the research, it was determined that the pre-service teachers' opinions about what scientific literacy is were divided into six categories. 35% of preservice teachers defined scientific literacy with expressions that mean "having basic concepts and knowledge about science". In the research, it was determined that the pre-service teachers' statements about the characteristics of scientifically literate individuals were divided into 11 categories. 70% of preservice teachers stated that scientific literate individuals are "researchers". It was determined that the pre-service teachers' statements about the dimensions of scientific literacy were divided into six categories. 45% of pre-service teachers stated "basic science concepts" as one of the dimensions of scientific literacy.

Keywords: Scientific literacy, preservice classroom teachers, PISA

International Journal of
Karamanoğlu Mehmetbey
Educational Research

June, 2020
Volume 2, No 1
Pages: 71-78
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Corresponding author

Article Info:

Received : 22.05.2020
Accepted : 01.06.2020

* 3. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Erciyes University, Education Faculty, egruven@erciyes.edu.tr

² Erciyes University, Education Faculty, aslisaylan@erciyes.edu.tr

GİRİŞ

Fen okuryazarlığı, hem teknoloji hem de fen temelli teknoloji bilgisini ifade etmektedir. Fen okuryazarlığı sadece fen kavramları hakkında bilgi sahibi olmayı değil, aynı zamanda bilimsel sorgulamayı da içermektedir (OECD, 2019). Fen okuryazarlığı ile ilgili birçok çerçeve ve model, alan yazında yer almaktadır.

Fen okuryazarlığı ile ilgili PISA raporları geniş bir bilgi sunmaktadır. Fen okuryazarlığının PISA tanımına bakıldığında, 2013 yılındaki raporda fen okuryazarlığının birbiriyle ilişkili dört unsurdan meydana geldiği görülmektedir. Bunlar; bağlam, bilgi, yeterlikler ve tutumlar olarak ifade edilmiştir. Bağlam, fen ve teknolojiyi içeren yaşam durumlarını temsil etmektedir. Yeterlikler, bilimsel yeterlikleri ifade etmektedir. Bilgi unsuru, hem doğal hayata ilişkin bilgiyi hem de bilimin doğasını bilmek anlamına gelmektedir. Tutumlar ise fene ilgiyi temsil etmektedir (OECD, 2013).

PISA 2018 ile ilgili rapor incelendiğinde, 2013'deki rapordan bazı yönlerden farklılıklarının olduğu göze çarpmaktadır. PISA 2018'de fen okuryazarlığı ile ilgili üç unsur tanımlanmıştır. Bunlar; bağlam, bilgi ve yeterliklerdir (OECD, 2019).

Laugksch (2000) çalışmasında fen okuryazarlığına kavramsal bir bakış açısı sunmuştur. Bu bakış açısına göre fen okuryazarlığı; ilgili grup, kavramsal tanımlamalar, kavramın doğası, amaçlar ve ölçme yolları arasındaki çapraz ilişkiler arasındaki bağlantılarla oluşmaktadır.

Gräber, Erdmann ve Schlieker (2001) yetkinlik temelli bir fen okuryazarlık modeli önermişlerdir. Bu modelde fen okuryazarlığı; konu yeterliği, epistemolojik yeterlik, etik yeterlik, öğrenme yeteneği, sosyal yeterlik, iletişim yeteneğinin birleşiminde ortaya çıkmaktadır. Model çeşitli yetkinlikler arasındaki dengeyi sağlayarak, fen eğitimine katkı sağlamayı amaçlamıştır.

Fen okuryazarlığını ele alan farklı modellere bakıldığında, ortak noktanın fen ile ilgili bilimsel bilgi ve yeterlikler olduğu görülmektedir. Dolayısıyla fen okuryazarı bir birey, günlük deneyimleri hakkında meraklan kaynaklanan sorularına cevap bulabilmelidir. Fen okuryazarı bir birey, doğal olayları açıklayabilmekte, güncel bilimsel çalışmaları anlayarak okumaktadır (NRC, 1996). Fen okuryazarlığı, günlük deneyimler ve doğal olaylarla bağlantılı olduğundan, tüm bireylerin fen okuryazarlığı ile ilgili bilgisinin olması önemlidir. Bu çerçevede, fen okuryazarı birey yetiştirmede öğretmenlere düşen birçok görev bulunmaktadır. Öğretmen adayları da fen ve teknoloji okuryazarı birey yetiştirmek için öğretmenlerin kendilerinin de fen ve teknoloji okuryazarı bireyler olması gerektiğini düşünmektedirler (Duban, 2010). YÖK tarafından 2018 yılında güncellenen öğretmen yetiştirme programında da fen ve teknoloji okuryazarlığı vurgusu yer almaktadır. Sınıf öğretmenliği programı içerisinde fen ile ilgili olarak "İlkokulda Temel Fen Bilimleri", "Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları", "Fen Öğretimi" derslerine yer verilmiştir. Bu dersler içerisinde "fen ve teknoloji okuryazarlığı" ile ilgili içerikler yer almaktadır. (YÖK, 2018). Sınıf öğretmenliği lisans programındaki fen dersleri çerçevesinde, sınıf öğretmenliğinden mezun olan öğretmenlerin veya sınıf öğretmeni adaylarının fen okuryazarlığına hâkim olması beklenmektedir. Bu sebeple fen okuryazarlığı ile ilgili olarak öğretmen ve öğretmen adaylarıyla birçok çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmalarda bazıları da sınıf öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirilmiştir.

Alan yazında öğretmen ve öğretmen adaylarının fen okuryazarlığı ile ilgili durumlarını inceleyen araştırmalar incelendiğinde, bazı çalışmalarda öğretmen ve öğretmen adaylarının fen okuryazarlık düzeylerinin araştırıldığı görülmektedir (Bacanak ve Gökdere, 2009; Akgün, Özden, Çinici, Sonekin ve Aygün, 2014; Arıcı Dağ, 2019; Can ve Çelik, 2019). Bazı araştırmalarda ise öğretmen ve öğretmen adaylarının fen okuryazarlığına ilişkin öz yeterlikleri araştırılmıştır (Caymaz, 2008; Önen Öztürk, 2016; Balbağ ve Balbağ, 2017; Çaycı ve Atalay, 2017). Öğretmen ve öğretmen adaylarının fen okuryazarlığına ilişkin görüşlerini inceleyen araştırmalar da alan yazında yer almıştır (Duban, 2010; Aldan Karademir, 2012). Öğretmen adaylarıyla yürütülen çalışmaların çoğu ise fen bilgisi öğretmen adaylarıyla yürütülmüştür. Bu çalışmalar incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının fen okuryazarlığı ile ilgili görüşlerini inceleyen güncel bir çalışmanın bulunmadığı, benzer mevcut araştırmaların fen ve teknoloji okuryazarlığı üzerine odaklandığı, fen okuryazarlığının boyutlarıyla alakalı bir araştırmanın bulunmadığı görülmektedir. Yürütülen bu araştırma alan yazındaki mevcut ihtiyaca yönelik olarak yapılandırılmış, sınıf öğretmeni adaylarının fen okuryazarlığına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde, belirlenen araştırma soruları aşağıda verilmiştir.

- Sınıf öğretmeni adaylarının fen okuryazarlığına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmeni adaylarının fen okuryazarı bireyin özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmeni adaylarının fen okuryazarlığının boyutlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yapılandırılmıştır. Araştırma, durum çalışmasına uygun olarak planlanmış ve yürütülmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarının fen okuryazarlığı ile ilgili görüşleri bir durumu ifade etmektedir. Araştırmada da bu durum ele alınarak, duruma açıklama getirmek amaçlanmaktadır (Johnson & Christensen, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmaya 2019-2020 eğitim – öğretim yılı güz döneminde bir üniversitenin sınıf öğretmenliği alanında öğrenim gören 20 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarının seçiminde "Fen Öğretimi" dersini almış olmaları ve gönüllülükleri esas

alınmıştır. Çünkü “Fen Öğretimi” dersi içeriğinde “fen ve teknoloji okuryazarlığı” vurgusu da bulunmaktadır (YÖK, 2018). Öğretmen adayları Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

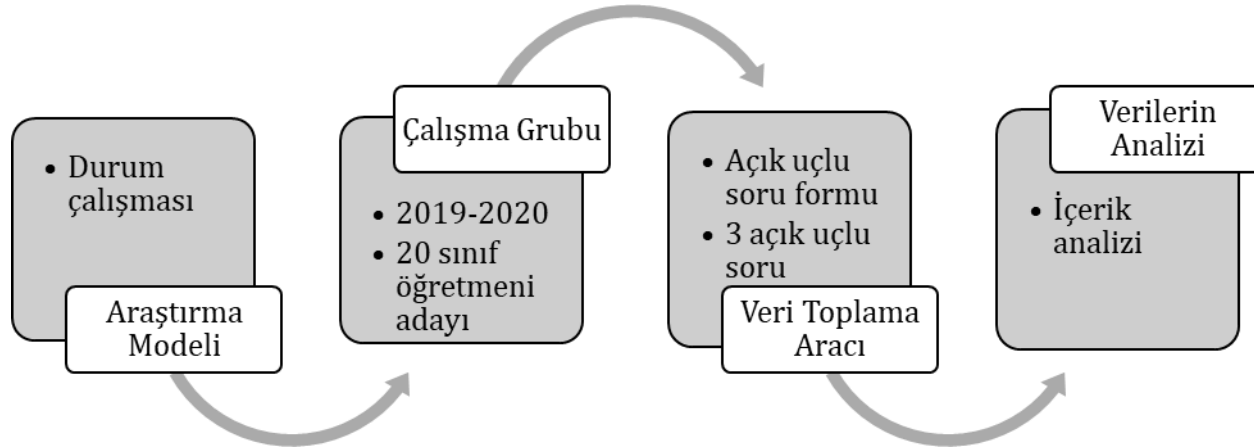
Veriler üç tane açık uçlu sorunun yer aldığı bir form aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın amacı çerçevesinde sorular hazırlanmadan önce temalar belirlenmiştir. Temalar; fen okuryazarlığı, fen okuryazarı birey özellikleri ve fen okuryazarlığının boyutları şeklinde belirlenmiştir. Sorular hazırlanırken alan yazındaki benzer araştırmalar incelenmiştir (Duban, 2010; Aldan Karademir, 2012; Kaya ve Bacanak, 2013). Belirlenen temalar ve benzer araştırma incelemeleri sonucunda ilk aşamada beş araştırma sorusu hazırlanmıştır. Hazırlanan açık uçlu sorular fen bilgisi eğitimi alanında uzman iki akademisyen tarafından incelenerek, iki sorunun araştırmadan çıkarılmasına karar verilmiştir. Üç açık uçlu soru ise düzenlenerek son haline getirilmiştir. Öğretmen adaylarına şu sorular yöneltilmiştir;

- Fen okuryazarlığı nedir?
- Fen okuryazarı bireyin özellikleri nelerdir?
- Fen okuryazarlığının boyutları nelerdir?

Form, öğretmen adayları tarafından 20 dakika içerisinde toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi ile analiz edilmiştir. Bu araştırmada verileri açıklayacak kavramlar belirlenerek, bu kavramlar mantıklı bir biçimde düzenlenmiş ve her soru için temalar (kategoriler) ortaya konmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırma süreci Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Araştırma Süreci

Verilerin Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırmada verilerin geçerliliğini sağlamak için araştırmacı üçgenlemesi yapılmıştır. Verilerin toplanması, veri analizlerinin yapılması, verilerin yorumlanması ve kategorize edilmesi süreçlerinde araştırmacılar beraber rol alarak, araştırmanın inandırıcılığını (iç geçerliliğini) sağlamışlardır (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmanın güvenilirliğini incelemek amacıyla kodlama güvenilirliğine bakılmıştır. Bu amaçla, veriler araştırmacılar tarafından kodlanıp kategorize edilerek, kodlama yüzdesi hesaplanmıştır. Araştırmacılar arasındaki görüş birliği sayısı, görüş birliği ve ayrılığının toplam sayısına bölünmüştür. Araştırmacıların kodlama uyum yüzdesi %89 olarak bulunmuştur. Kodlama yüzdesinin %80’in üzerinde olması araştırmanın güvenilir olduğunu göstermiştir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012; Miles ve Huberman, 2015; Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Kodlama yüzdesi hesaplanırken aşağıdaki formül kullanılmıştır.

Uyum yüzdesi= Görüş birliği sayısı/ (Görüş birliği sayısı + Görüş ayrılığı sayısı) (Miles ve Huberman, 2015)

Araştırmadaki görüş birliği sayısı= 93

Araştırmadaki görüş ayrılığı sayısı= 12

Uyum yüzdesi formülüne göre araştırmadaki uyum yüzdesi;

Uyum yüzdesi= 93 / (93+12) = 0,89 olarak hesaplanmıştır.

BULGULAR

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Okuryazarlığı İle İlgili Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adayları fen okuryazarlığının ne olduğuyla ilgili birçok cevap vermişlerdir. Araştırmaya katılan 20 öğretmen adayından altı tanesi fen okuryazarlığının ne olduğu ile ilgili soruya cevap vermemiştir. Soruya cevap veren

öğretmen adaylarının yanıtları kodlanarak altı kategori oluşturulmuştur. Bazı öğretmen adaylarının yanıtları birden fazla kategoriye dâhil edilmiştir. Oluşturulan kategoriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmen Adaylarının Fen Okuryazarlığı İle İlgili Görüşleri

<i>Fen Okuryazarlığına İlişkin Kategoriler</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
Fen ile ilgili temel kavramlara ve bilgilere sahip olmak	7	35
Fen ile ilgili bilgileri günlük hayatta kullanmak	5	25
Fen bilimlerine ilgi duymak	3	15
Fen ile ilgili becerilere sahip olmak	1	5
Fen ile ilgili okumak ve araştırmak	1	5
Fen ve teknoloji ile ilgili gelişmeleri takip etmek	1	5

Tablo 1 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının fen okuryazarlığının ne olduğuyla ilgili görüşlerinin altı kategoriye ayrıldığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının %35’i fen okuryazarlığını “fen ile ilgili temel kavramlara ve bilgilere sahip olmak” anlamına gelen ifadelerle tanımlamışlardır. Öğretmen adaylarının örnek ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö8: “Fen okuryazarlığı, temel düzeydeki fen kavramlarını bilen ... bireylerin tümüdür.”

Ö10: “Fen okuryazarlığı toplumdaki tüm bireylerin temel fen bilimlerini algılayabilme ve kullanabilme yetisidir.”

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %25’i fen okuryazarlığını tanımlarken “fen ile ilgili bilgileri günlük hayatta kullanmak” ifadesine vurgu yapmışlardır. Örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

Ö13: “Fen bilimleri ile ilgili öğrendiklerini ... günlük hayatta kullanabilmesidir.”

Ö16: “... Tüm bireyleri kapsayan, günlük hayatta feni kullanabilendir.”

Öğretmen adaylarının %15’i ise fen okuryazarlığıyla ilgili olarak “fen bilimlerine ilgi duymak” anlamına gelen ifadelerle yer vermişlerdir. Ö2’nin ifadesi aşağıda verilmiştir.

Ö2: “Fen bilimlerine ilgi duyma, bilgi sahibi olma isteği.”

Birer öğretmen adayı ise fen okuryazarlığı ile ilgili “fen ile ilgili becerilere sahip olmak”, “fen ile ilgili okumak ve araştırmak”, “fen ve teknoloji ile ilgili gelişmeleri takip etmek” anlamına gelen ifadelerle yer vermişlerdir. Bu öğretmen adaylarının ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Ö20: “... Fen ile ilgili tutum, değer becerileri benimsemedir.” (fen ile ilgili becerilere sahip olmak)

Ö3: “Fenle ilgili okuyan ve araştıran.” (fen ile ilgili okumak ve araştırmak)

Ö8: “Fen okuryazarlığı, ... yapılan çalışmaları anlayabilen ve yeni teknolojik gelişmeleri takip edebilen ... bireylerin tümüdür.” (fen ve teknoloji ile ilgili gelişmeleri takip etmek)

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Okuryazarı Bireyin Özellikleri İle İlgili Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarından bir tanesi fen okuryazarı bireyin özellikleri ile ilgili soruya cevap vermemiştir. Diğer öğretmen adaylarının cevapları kodlanarak 11 kategoriye ayrılmıştır. Bazı öğretmen adaylarının yanıtları birden fazla kategoriye dâhil edilmiştir. Bu kategoriler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmen Adaylarının Fen Okuryazarı Bireylerin Özellikleri İle İlgili Görüşleri

<i>Fen Okuryazarı Bireylerin Özelliklerine İlişkin Kategoriler</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
Araştırmacı	14	70
Sorgulayıcı	9	45
Meraklı	5	25
Fen bilimleri bilgisi	5	25
Çevre farkındalığı ve ilgisi	5	25
Üretken	4	20
Eleştirel	3	15
Çözüm yolları üreten	3	15
Gözlemci	2	10
Teknolojiyi takip eden ve kullanan	2	10
Soru soran	1	5

Tablo 2 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının fen okuryazarı bireylerin özellikleri ile ilgili ifadelerinin 11 kategoriye ayrıldığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının %70’i fen okuryazarı bireylerin “araştırmacı” olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının örnek ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Ö3: "Araştırmayı, keşfetmeyi seven."

Ö7: "Daha incelemeci ve araştırmacı bir ruha sahip olur."

Öğretmen adaylarının %45'i fen okuryazarı bireylerin "sorgulayıcı" özelliğe sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

Ö1: "... sorgulayıcı olması..."

Ö4: "Sorgulayıcıdır."

Öğretmen adaylarının %25'i fen okuryazarı bireylerin özellikleri içerisinde "meraklı", "fen bilimleri bilgisi" ve "çevre farkındalığı ve ilgisi" ifadelerini vurgulayan cümlelere yer vermişlerdir. Öğretmen adaylarının örnek ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Ö19: "Merak eden." (meraklı)

Ö1: "Bu bilimler hakkında bilgilere sahip olması ..." (fen bilimleri bilgisi)

Ö2: "Çevreye doğaya ilgili." (çevre farkındalığı ve ilgisi)

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %20'si fen okuryazarı bireylerin "üretken" olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin, Ö6: "... Üretkendir." ifadesine yer vererek fen okuryazarı bireylerin özelliğini açıklamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %15'i fen okuryazarı bireyleri "eleştirel" ve "çözüm yolları üreten" bireyler olarak tanımlamışlardır. Örnek öğretmen adayı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö1: "... eleştirel bir göze sahip olması." (eleştirel)

Ö17: "... Çözüm üretir ..." (çözüm yolları üreten)

Öğretmen adaylarının %10'u fen okuryazarı bireyleri "gözlemci" ve "teknolojiyi takip eden ve kullanan" bireyler olarak tanımlamışlardır. Örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

Ö5: "Gözlemci"

Ö8: "Yeni teknolojik gelişmeleri takip edebilmek, ... Yeni teknolojik gelişmeleri hayatına uygulayabilmek."

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından bir tanesi (Ö5: "Soru soran") fen okuryazarı bireyleri "soru soran" bireyler olarak tanımlamıştır.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Okuryazarlığının Boyutları İle İlgili Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adayları fen okuryazarlığının boyutlarına ilişkin birçok cevap vermişlerdir. Öğretmen adaylarından altısı fen okuryazarlığının boyutlarıyla ilgili bir cevap vermemiştir. Diğer öğretmen adaylarının cevapları kodlanarak altı kategoriye ayrılmıştır. Bazı öğretmen adaylarının yanıtları birden fazla kategoriye dâhil edilmiştir. Bu kategoriler Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmen Adaylarının Fen Okuryazarlığının Boyutları İle İlgili Görüşleri

Fen Okuryazarlığının Boyutlarına İlişkin Kategoriler	Frekans	Yüzde
Temel fen kavramları	9	45
Fizik, kimya, biyoloji	4	20
Bilimsel süreç becerileri	3	15
Evren	1	5
Astronomi	1	5
Gözlem	1	5

Tablo 3 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının fen okuryazarlığının boyutları ile ilgili ifadelerinin altı kategoriye ayrıldığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının %45'i "temel fen kavramları"ni fen okuryazarlığının boyutlarından biri olarak ifade etmişlerdir. Örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

Ö10: "Temel fen kavramlarını bilmek."

Ö20: "Fen ile ilgili genel kavramlar"

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %20'si fen okuryazarlığının boyutları içerisinde "fizik, kimya, biyoloji" ye yer vermiştir. Örneğin Ö6: "Fizik, Kimya, Biyoloji gibi alt dallara ayrılmaktadır." diyerek düşüncesini ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan üç öğretmen adayı "bilimsel süreç becerileri"ni fen okuryazarlığının boyutları olarak belirtmiştir. Ö10: "bilimsel süreç becerilerini bilmek." ifadesine yer vermiştir.

Araştırmadaki birer öğretmen adayı ise fen okuryazarlığının boyutları içerisinde "evren", "astronomi" ve "gözlem" ifadelerini içeren cümlelerle düşüncelerini belirtmişlerdir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının fen okuryazarlığına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Öğretmen adaylarına; “Fen okuryazarlığı nedir?”, “Fen okuryazarı bireyin özellikleri nelerdir?” ve “Fen okuryazarlığının boyutları nelerdir?” soruları sorulmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının “Fen okuryazarlığı nedir?” sorusuna verdikleri cevaplar incelenerek altı kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler; “fen ile ilgili temel kavramlara ve bilgilere sahip olmak”, “fen ile ilgili bilgileri günlük hayatta kullanmak”, “fen bilimlerine ilgi duymak”, “fen ile ilgili becerilere sahip olmak”, “fen ile ilgili okumak ve araştırmak”, “fen ve teknoloji ile ilgili gelişmeleri takip etmek” olarak belirlenmiştir. Miller (1983)’de fen okuryazarlığın, bireyin bilimsel konularda okuma ve anlamasını ifade ettiğini belirtmiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarının %35’i fen okuryazarlığını “fen ile ilgili temel kavramlara ve bilgilere sahip olmak” anlamına gelen ifadelerle tanımlamışlardır. Fen okuryazarlığın PISA tanımında da dört unsurdan bahsedilmektedir. Fen ile ilgili bilgi de fen okuryazarlığının unsurları içerisinde ele alınmaktadır (OECD, 2013). PISA 2018 raporunda da fen okuryazarlığı ile ilgili unsurlardan birinin fen ile ilgili bilgi sahibi olmak olduğu ifade edilmiştir (OECD, 2019).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %25’i fen okuryazarlığını tanımlarken “fen ile ilgili bilgileri günlük hayatta kullanmak” ifadesine vurgu yapmışlardır. Öğretmen adaylarının %15’i ise fen okuryazarlığıyla ilgili olarak “fen bilimlerine ilgi duymak” anlamına gelen ifadelerle yer vermişlerdir. Thurmond ve Lee (2000) araştırmalarında fen profesörlerinin, fen okuryazarlığını tanımlarken genellikle fen ile ilgili bilimsel bilgiye vurgu yaptıklarını tespit etmişlerdir. Buna rağmen fen eğitimi profesörlerinin ise, fen okuryazarlığını tanımlamada bilimsel araştırma boyutu üzerinde durduklarını tespit etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji okuryazarlığına ilişkin görüşlerini inceleyen bir araştırmada da, bazı öğretmenlerin bu okuryazarlığı “*Fen ve teknoloji ile ilgili kavramların bilinmesi, kullanılması ve uygulanması*” olarak ifade ettikleri tespit edilmiştir (Aldan Karademir, 2012). Kaya ve Bacanak (2013) da çalışmalarında, fen bilgisi öğretmen adaylarının büyük kısmının fen okuryazarlığını; fen ile ilgili anahtar kavramları bilme, sorgulama yapabilme, bilimsel yöntemi kullanma ve bilgilerini hayatına uyarlayabilme olarak tanımladıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmada “Fen okuryazarı bireyin özellikleri nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar incelenerek, öğretmen adaylarının cevapları 11 kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler; “araştırmacı”, “sorgulayıcı”, “meraklı”, “fen bilimleri bilgisi”, “çevre farkındalığı ve ilgisi”, “üretken”, “eleştirel”, “çözüm yolları üreten”, “gözlemci”, “teknolojiyi takip eden ve kullanan”, “soru soran” olarak isimlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının %70’i fen okuryazarı bireylerin “araştırmacı” olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının %45’i fen okuryazarı bireylerin “sorgulayıcı” özelliğe sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının %25’i fen okuryazarı bireylerin özellikleri içerisinde “meraklı”, “fen bilimleri bilgisi” ve “çevre farkındalığı ve ilgisi” ifadelerini vurgulayan cümlelere yer vermişlerdir. Duban (2010)’ın çalışmasında da, fen ve teknoloji okuryazarı bireylerin teknolojik gelişmeleri izlediği ve yaşamlarında kullandığını belirten sınıf öğretmeni adaylarının ifadeleri yer almıştır. Aynı çalışmada öğretmen adaylarının fen ve teknoloji okuryazarı bireylerin doğaya karşı duyarlı olduğunu belirten ifadelerine de yer verilmiştir. Aldan Karademir (2012) de çalışmasında, çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğunun fen ve teknoloji okuryazarlığını “araştırma” ve “sorgulama” olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Kaya ve Bacanak (2013) çalışmalarında, fen bilgisi öğretmen adaylarının fen okuryazarı bireylerin özelliklerine ilişkin görüşlerini araştırmışlardır. Öğretmen adayları fen okuryazarı bireylerin özellikleri içerisinde; anahtar kavramları bilme, araştırmacı olma, bilimsel süreç becerilerine sahip olma, doğayı tanıma, meraklı olma, sorgulama özelliklerine yer vermişlerdir. PISA 2018 Türkiye Ön Raporu’nda da fen okuryazarlığı yeterlikleri içerisinde; olguları bilimsel olarak açıklama, bilimsel sorgulama yöntemi tasarlama ve değerlendirme, verileri ve bulguları bilimsel olarak yorumlama yeterlikleri yer almaktadır (MEB, 2019). Bu yeterlikler, araştırmada öğretmen adaylarının fen okuryazarı bireylerin özellikleri içerisinde belirttiği araştırmacı, sorgulayıcı, eleştirel, çözüm yolları üreten birey özellikleriyle bağdaşmaktadır.

Araştırmada öğretmen adaylarının fen okuryazarlığının boyutlarıyla ilgili cevapları altı kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler şu şekilde isimlendirilmiştir; “temel fen kavramları”, “fizik, kimya, biyoloji”, “bilimsel süreç becerileri”, “evren”, “astronomi”, “gözlem”. Thurmond ve Lee (2000) de çalışmasında fen ve fen eğitimi profesörlerinin fen okuryazarlığının bileşenlerinden bilimsel bilgi içerisinde “temel fen kavramları” na yer verdiklerini tespit etmişlerdir.

Araştırmada öğretmen adaylarının %45’i “temel fen kavramları”nı fen okuryazarlığının boyutlarından biri olarak ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %20’si fen okuryazarlığının boyutları içerisinde “fizik, kimya, biyoloji” ye yer vermiştir. PISA 2018 raporunda ise fen okuryazarlığının unsurları olarak bağlam, bilgi ve yeterlikler yer almıştır (OECD, 2019). Bu araştırmada da öğretmen adaylarının fen okuryazarlığı ile ilgili ifadeleri, daha çok fen okuryazarlığının bilgi boyutunu ifade etmektedir. Sadece bilimsel süreç becerileri ve gözlem içeren ifadeler, fen okuryazarlığının yeterlikler boyutuna işaret etmektedir. Buna rağmen gerçek yaşam bağlantılarını içeren bağlam boyutuyla ilgili herhangi bir ifadeye rastlanmamıştır.

Araştırma bulguları sınıf öğretmeni adaylarının fen okuryazarlığı ile ilgili bilgilerinin olduğunu ve fen okuryazarı bireylerin özelliklerini bildiklerini göstermektedir. Fakat sınıf öğretmeni adaylarının fen okuryazarlığının boyutlarına tam olarak hakim olmadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca yukarıda ele alınan tüm çalışmalar incelendiğinde, bu araştırmadan elde edilen bulguların alan yazındaki çalışmalarla paralel olduğu görülmektedir. Bu durum, araştırma bulgularının başka çalışmalarla da desteklendiğini göstermektedir.

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, aşağıdaki öneriler sunulabilir.

- Yürütülen araştırma sınıf öğretmeni adaylarıyla yürütülmüştür. Alan yazın incelendiğinde benzer çalışmaların olduğu (Duban, 2010), fen bilgisi öğretmen adaylarıyla da benzer araştırmaların yürütüldüğü tespit edilmiştir (Kaya ve Bacanak, 2013). Bazı araştırmalar da öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiştir (Aldan Karademir, 2012). Fakat alan yazında farklı branş öğretmen ve öğretmen adaylarının fen okuryazarlığı ile ilgili görüşlerinin incelendiği az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Oysa günümüzde artık öğretim programlarının ve eğitimin, tek disipline dayalı öğretimden birkaç disiplini barındıran disiplinler arası bir öğretime doğru değişim yaşaması ve beraberinde STEM eğitiminin ortaya çıkması (Yavuz, 2016), farklı branş eğitimcilerinin de fen okuryazarlığı ile ilgili bilgileri olması gerekliliğini doğurmuştur. Bu çerçevede matematik öğretmenliği, bilişim teknolojileri öğretmenliği gibi branşlarda öğrenim gören öğretmen adaylarıyla veya öğretmenlerle benzer çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Thurmond ve Lee (2000), çalışmasında fen ve fen eğitimi profesörleri ile fen okuryazarlığı üzerine bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Fakat ulusal alan yazında benzer bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çerçevede, fen eğitimcisi akademisyenlerin fen okuryazarlığına ilişkin görüşleri incelenebilir.
- Yapılan bu çalışma, nitel araştırma metodolojisine uygun olarak yapılandırılmıştır. Benzer amaçla, başka bir çalışmada farklı nitel veri toplama araçları kullanılarak daha derinlemesine bilgi edinilebilir. Nicel araştırma yöntemleri de araştırmaya dahil edilerek, öğretmen adaylarının fen okuryazarlıkları çeşitli yönlerden ele alınabilir.
- Elde edilen veriler çalışma grubu ile sınırlandırılmıştır. Dolayısıyla farklı demografik özelliklere sahip öğretmen adaylarının fen okuryazarlıkları ile ilgili görüşleri incelenerek geniş çaplı bir araştırma yürütülebilir.
- Araştırma bulguları sınıf öğretmeni adaylarının fen okuryazarlığı ile ilgili bilgilerinin olduğunu ve fen okuryazarı bireylerin özelliklerini bildiklerini, fakat fen okuryazarlığının boyutlarına tam olarak hakim olmadıklarını göstermiştir. Bu çerçevede sınıf öğretmenliği programında yer alan “Fen Öğretimi” dersi içeriğindeki fen okuryazarlığı (YÖK, 2018) başlığı altında, PISA raporlarında yer alan fen okuryazarlığı boyutlarına değinilebilir. Boyutlar arasındaki ilişkiler ele alınabilir.
- Bu çalışmada öğretmen adaylarının fen okuryazarlığı ile ilgili ifadeleri, daha çok fen okuryazarlığının bilgi boyutunu ifade etmektedir. Sadece bilimsel süreç becerileri ve gözlem içeren ifadeler, fen okuryazarlığının yeterlikler boyutuna işaret etmektedir. Buna rağmen gerçek yaşam bağlantılarını içeren bağlam boyutuyla ilgili herhangi bir ifadeye rastlanmamıştır. Bu durum, sınıf öğretmeni adaylarının fen okuryazarlığı çerçevesinde fen ile gerçek yaşam bağlantıları kuramadığını göstermektedir. Öğretmen adaylarının bu bağlantıyı kurmaları için onlara gerçek yaşam bağlamında fen öğretimi yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akgün, A., Özden, M., Çinici, A., Sonekinci, A. & Aygün, H. A. (2014). Fen bilgisi öğretmen ve öğretmen adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığı seviyeleri ile özyeterlik ve tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 43.
- Aldan Karademir, Ç. (2012). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 236-251.
- Arıcı Dağ, S. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığı düzeylerinin ve fen öğretimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bayburt Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bayburt*.
- Bacanak, A. & Gökdere, M. (2009). Investigating level of the scientific literacy of primary school teacher candidates. *Asia-Pacific Forum on Science Learning & Teaching*, 10(1).
- Balbağ, M. Z. & Balbağ, N. L. (2017). Öğretmen adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığına ilişkin özyeterlik algıları ile bilgi okuryazarlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Ö. Demirel & S. Dinçer (Eds.), *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı* içinde (s. 429-446). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, Ş. & Çelik, C. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının Türkiye istatistikî bölge birimlerine göre evrensel fen okuryazarlık düzeyi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 112-133.
- Caymaz, B. (2008). Fen ve teknoloji ve sınıf öğretmeni adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algıları. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara*.
- Çaycı, B. & Atalay, N. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlıklarına yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(28).
- Duban, N. (2010). Sınıf Öğretmeni adaylarının Fen ve Teknoloji okur-yazarı bireylere ve bu bireylerin yetiştirilmesine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 162-174.

- Gräber, W., Erdmann, T. & Schlieker, V. (2001). ParCIS: Partnership between Chemical Industry and Schools. *Science and Technology Education: Preparing Future Citizens* içinde. Proceedings of the IOSTE Symposium in Southern Europe
- Johnson, B. & Christensen, L. (2014). Nitel araştırma. S. B. Demir (Çev. Ed.), *Eğitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* (M. Bütün, Çev.) içinde (s. 375-408). Ankara: Eğiten.
- Kaya, M. & Bacanak, A. (2013). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının düşünceleri: Fen okuryazarı birey yetiştirmede öğretmenin yeri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21), 209-228.
- Laugksch, R. C. (2000). Scientific literacy: A conceptual overview. *Science education*, 84(1), 71-94.
- MEB (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Ankara: Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, No:10.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. S. Turan). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (Çev. Eds. S. Akbaba Altun & A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Miller, J. D. (1983). Scientific literacy: A conceptual and empirical review. *Daedalus*, Scientific Literacy, 112(2), 29-48.
- National Research Council (NRC) (1996). *National science education standards*. Washington, DC: The National Academies Press
- OECD (2013). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. OECD Publishing.
- OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, PISA*. OECD Publishing, Paris.
- Önen Öztürk, F. (2016). Bilim-teknoloji-toplum hakkındaki görüşler ile fen ve teknoloji okuryazarlığı öz yeterlik algısı üzerine bir çalışma. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1).
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Eds. M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Thurmond, C. K., & Lee, O. (2000). Perceptions of scientific literacy and elementary teacher preparation held by science professors and science education professors. *Florida Journal of Educational Research*, 40(1), 5-27.
- Yavuz, M. (2016). "Yeni nesil okul"un kavramsal inşası. M. Yavuz (Ed.), *Yeni Nesil Okul "Araştıran Okul"* içinde (s. 3-11). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2018). *Sınıf öğretmenliği lisans programı*.



Araştırma Makalesi

Velilerin Okul İklimi Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Examining Parents' Perceptions of School Climate According to Various Variable

Research Article

Samuel Mahmudlı*¹ Burcu Cemile Öz²

Karamanoğlu Mehmetbey
Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi

Haziran, 2020
Cilt 2, Sayı 1
Sayfalar: 79-86
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 05.05.2020
Kabul : 25.05.2020

Özet

Bu çalışmanın amacı Azerbaycan'ın Bakü şehrindeki "Mekteplinin dostu" projesinin uygulandığı devlet okullarında velilerin okul iklimi algılarının velinin eğitim durumuna, çocuklarının öğrenim kademesi ve öğretim diline göre incelemektir. Bu araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırmada, Bakü şehrinin 10 idari bölgesinde 2018-2019 eğitim öğretim yılında Rus ve Azerbaycan dilinde eğitim veren okullarda toplam 1343 veliye "Okul İklimi Veli Ölçeği" kullanılarak uygulanan anketten elde edilen veriler kullanılmıştır. Okul iklimi puanlarını karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Okul iklimi puanlarını veli eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırmak için ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Veriler SPSS 25.0 kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmadan çıkan sonuçlara göre veliler okul iklimi konusunda olumlu düşünmektedir. Ancak okul iklimi konusundaki görüşler velinin eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır. Buna göre ilkokul mezunu veliler, lise mezunu ve üniversite mezunu velilere göre okul iklimini daha olumlu değerlendirmektedirler. Aynı zamanda çocuğu ilkokulda öğrenim gören velilerin, çocuğu ortaokulda öğrenim gören velilere göre okul iklimi algıları daha olumlu yöndedir.

Anahtar kelimeler: Bakü, "Mekteplinin dostu", okul iklimi, veli

Abstract

The aim of this study is to examine parents' perceptions of school climate in the public schools where the "Student's friend" project is implemented in the city of Baku in Azerbaijan, according to the parents' educational status, their children's level of education and language of instruction. This study is a descriptive research in the scanning model. In the study, data from the survey applied using the School "Climate Parent Scale" to a total of 1343 parents in schools providing education in Russian and Azerbaijani language were used in the 2018-2019 academic year in 10 administrative districts of the city of Baku. While analyzing in comparing school climate scores, t-test, analysis of variance were applied. The data were analyzed using SPSS 25.0. According to the results obtained from the study parents think positively about the school climate. However, opinions on school climate differ according to the parents' educational status. Accordingly, parents who graduate from primary school evaluate the school climate more positively than parents who graduate from high school and graduate from University. At the same time, parents whose children are educated in primary school have more positive perceptions of school climate than parents whose children are educated in secondary school.

Keywords: Baku, "Student's friend", parent, school climate

International Journal of
Karamanoğlu Mehmetbey
Educational Research

June, 2020
Volume 2, No 1
Pages: 79-86
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Corresponding author

Article Info:

Received : 05.05.2020
Accepted : 25.05.2020

¹ Azerbaycan Eğitim Bakanlığı, Koordinatör, samuelmahmudlu@gmail.com

² Bağımsız Araştırmacı, ozburcu87@gmail.com

GİRİŞ

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra ekonomik olarak çok fazla darbe alan ülkeler birçok büyüme modelini düşünmeye başladı ancak kalkınma stratejisi olarak üretim ön plana çıktı. Yeni büyüme modellerinin geliştirilmesi ile birlikte beşeri sermaye önem kazanmaya başlamıştır. Beşeri sermayenin ön plana çıkması iş gücüne olan talebin artmasına sebep oldu. Daha hızlı büyümeyi hedefleyen ülkeler nitelikli iş gücü ile bunu yapmaya çalışıyordu. İşçi gücünün başarılı ve rekabete dayanıklı olması için teknolojik ve sosyal faktörler ön plana çıktı. Bu rekabette ayakta kalmak için yenilikçi olmak ve tekrara düşmemek gerekiyordu. Bu sürekliliği sağlamak için örgütler kendi bireylerinin özelliklerini ve ihtiyaçlarını daha da dikkate almaya başladı. (Mahmudlı 2017). Çünkü bireylerin maddi ve manevi bazı ihtiyaçları karşılandığı zaman verimliliklerinin artırılması mümkündür. (Öge 2001). Bu nedenle 1960'lı yıllarda yeni bir deyim olan örgüt iklimi ortaya atılmıştır. (Scheider & Barbera 2014).

İklim kelimesi yerine atmosfer ve ortam kelimeleri kullanılıyordu. İklim kelimesi üzerinde durulmasının nedenlerinden birisi, iklimin psikolojik manası olması ile ilgilidir. İklim bir ortamda hissedilen psikolojik atmosfer anlamına gelmektedir. (Pritchard & Karasick, 1973). Arap kökenli bir kelime olan iklim, uzun bir süre boyunca her gün gerçekleşen hava olaylarının toplamıdır. İklim kavramı sadece hava olaylarını anlatmada kısıtlanmayan aynı zamanda örgütlerin kişi ve kişiler üzerinde etkisinin anlatımında da kullanılmaktadır. Tagiuri, bir örgütün karakterini, özelliklerini ve amaçlarını yansıtmada iklim kavramını diğer kavramlara göre daha uygun görmüştür (Tagiuri 1968). Moran ve Volkwein örgüt iklimini bir örgütü diğerinden ayıran o örgütün kalıcı özelliklerinin kapsamı olarak tanımlamıştır. (Moran ve Volkwein 1992). Gilmer'e göre örgüt iklimi, örgütün içinde bulunduğu ortamın tüm özelliklerini yansıtmakla kalmaz, aynı zamanda örgüt üyelerinin davranışlarını da etkiler. (Ehrhart, Schneider ve Macey 2014).

Bir örgüt olan okullar da kendi içlerinde bir atmosfere sahiptir ve bu hissedilen atmosfer, okul iklimi olarak tanımlanmaktadır. (Ertem ve Gökalp 2018). Norton, okul iklimini okulun kolektif kişiliği olarak tanımlamıştır. (Norton 1984). Marshall'a (2004) göre okul iklimi, okul paydaşlarının davranışlarına farklı yönlerden etki etmektedir. Okul iklimini okulun karakterini belirleyen inanç, tutum, beklenti, değer ve hedefler olarak tanımlanabilir (Freiberg 1998). Başka bir deyişle okulun örgütsel iklimi, paydaşların davranışlarına etki eden ve bir okulu diğerinden ayırt eden iç özellikler bütünü olarak tanımlanabilir. (Doğan 2012). Aynı zamanda bireylerin de okul iklimine etkisi yadsınmaz. Çünkü bir okulun üyeleri arasındaki nitelikli ilişkinin durumu o okulun ikliminin habercisidir. (Creemers ve Reezigt 1999)

Bir yaşam alanı olan okulun, paydaşları tarafından nasıl algılandığı okul iklimi ile açıklanabilir. Çünkü velilerin okul iklimi algıları bir diğer paydaş olan öğrencilerin okula ilişkin algılarına yön vermektedir. Eğitimin önemli parçası olan velilerin okul iklimi algısının çocukların gelişiminde, öğrencilerin devamlılığında, başarılarında ve kariyerlerini şekillendirmelerinde büyük öneme sahiptir. (Ertem ve Gökalp 2017). Eğitim kurumunda başta eğitim-öğretim olmakla yapılan etkinliklerin evde veliler tarafından desteklenmesinin başarıya önemli derecede etkisi vardır. (Şimşek ve Tanaydın, 2002). Ancak eğitim alanında yapılan araştırmalarda veliler ile ilgili araştırmaların diğer paydaşlara göre geri planda bırakıldığı görülmektedir. Alan yazında Azerbaycan'da velilerin okul iklimi algılarını ölçecek ölçeğin olmaması ya da uyarlanmaması olabileceği düşünülmektedir.

Azerbaycan eğitim dili Azerbaycan dilidir. Bununla birlikte Rus dilinde eğitim veren devlet okulları da bulunmaktadır. Eğitim sistemi; ilköğretim, genel orta ve tam orta eğitim, yüksek eğitim gibi aşamalardan oluşmaktadır. İlkokul eğitimi altı yaşında başlamaktadır. Son yıllarda okul öncesi eğitime olan ilgi giderek artmaktadır. Okul öncesi eğitim 5 yaşından başlamaktadır. Okul öncesinden itibaren tam orta eğitim kademesi de dahil olmak üzere öğrenciler aynı okul binasında eğitim almaktadırlar. 5-17 yaş arası öğrencilerin aynı çatı altında bulunmasından dolayı, okul güvenliliğine olan hassasiyet artmaktadır.

Azerbaycan Eğitim Bakanlığı "Güvenli Okul" adı altında okullarda olumlu okul ikliminin oluşturulması için 2016 yılında "Mekteplinin dostu" projesi başlattı. Proje başlangıç olarak Bakü şehrinde 30 devlet okulunda uygulanmaya başlandı. Kısa sürede projenin uygulandığı okullarda yaşanan şiddet olaylarının ve güvenlik risklerinde belirgin şekilde azalmasından dolayı 2018-2019 eğitim öğretim yılında projenin uygulanacağı okul sayının artacağı açıklandı. Projenin 2019-2020 eğitim öğretim yılında uygulandığı okul sayısı 70'e ulaştı. Projenin "Güvenli Okul Kaygısız Veli" sloganı ile uygulanmaya devam ediyor. Projenin amacı, okullarda okul paydaşlarının kendilerini fiziksel, psikolojik ve sosyal açıdan güvende hissettikleri güvenli ortamların sağlanmasıdır. Projenin uygulandığı okullarda özel olarak bu amaç doğrultusunda seçilmiş lisans mezunu 21-30 yaş arası gençler hizmet vermektedir. Uygulandığı okullarda öğrenci sayısına göre değişen bu gençlerin sayısı, en 3 ile en fazla 10 kişi arasında değişmektedir. Özel eğitimlerden geçmiş bu kişiler okul dahilinde ve haricinde öğrencilerin karşılaştığı ve karşılaşılabileceği sorunlarda onlara destek ve gerektiğinde hem psikolojik hem de tıbbi yardım göstermektedirler. Özel üniformalı bu gençler okulda son ders bitene ve okul boşalana kadar iş başında olmaya devam ediyorlar. Projenin yürütüldüğü okulların genelinde öğrenci sayısında artış görülmeye başlandı. Bakü'deki velilerin ağırlıklı olarak projenin uygulandığı okulları tercih ettiği görülmüştür. Çünkü veliler için çocuklarının eğitim aldığı okulla ilgili önemli hususlardan birisi de çocukların güvenli bir ortamda eğitim görmesidir (Rubin 2004). Öğrenciler için okulda sosyal ilişkiler daha önemliyken, veliler için okulun güvenliği daha çok önem taşımaktadır (Ertem ve Gökalp 2018).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Velilerin okul iklimine ilişkin algılarını konu alan çalışmalara Azerbaycan alanyazınında rastlanmadığından ve "Mekteplinin dostu" projesinin okul iklimine sağladığı katkıyı görebilmek açısından gerekli bir çalışma olduğu düşünülmektedir. Çalışmanın

amacı, Bakü şehrinde “Mekteblinin dostu” projesinin uygulandığı okullardaki velilerin okul iklimi algılarını çeşitli nedenlere göre belirlemektir. Bu bağlamda, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

Velilerin okul iklimi algıları

1. Öğrencinin sınıf düzeyine,
2. Öğrencinin cinsiyetine,
3. Öğrencinin eğitim diline,
4. Velinin eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Bu araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini Bakü'deki “Mekteblinin dostu” projesinin uygulandığı okullarda 2018-2019 eğitim öğretim yılında ilkökul ve ortaokulda eğitim gören çocukların velileri oluşturmaktadır. Örneklem, 2018-2019 eğitim öğretim yılında “Mekteblinin dostu projesinin uygulandığı okullarda çocuğu eğitim gören velilerden iki adımlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Birinci adımda iki dilde eğitim veren okullar seçilmiştir. İkinci adımda ise birinci adımda seçilen okullardan her idari bölge için bir okul rastgele seçilmiştir. Seçilmiş okullarda araştırma yapmak için Azerbaycan Eğitim Bakanlığında resmi izin alınmıştır. Gönüllülük esasına göre yapılan uygulamada Bakü şehrinin 11 idari bölgesinden 10'una uygulanmıştır. Seçilen okullarda eğitim dili Rus ve Azerbaycan dilleri olmuştur. Bu okullarda Azerbaycan dilinde eğitim gören öğrencilerin sayısı Rus dilinde eğitim gören öğrencilere göre daha fazladır. Bakü şehrinde eğitim dili Rus dili olan öğrenci sayısı toplam öğrenci sayısının %17-ni oluşturmaktadır. Bu oran farklı okullara göre değişmektedir. Seçilen okullarda 2018-2019 eğitim-öğretim yılında 1343 veliye anket uygulanmıştır. Anketimize, seçilen okullarda toplam veli sayısının %10.2'si katılmıştır. Bunlardan 714'ü ilkökul ve 629'u ortaokul velileridir. Katılımcıların %25.5'i (N=343) Rusça eğitim alan öğrencilerin velileri, %74.5'i (N=1000) eğitim dili Azerbaycan dili olan öğrencilerin velileridir. Velilerin %53.2'si (N=714) ilkökul öğrencilerinin velisidir. Ortaokul öğrencilerinin velilerinin oranı ise %46'dır (N=629). Aynı zamanda kız öğrencilerinin velilerinin oranı %54.1 (N=727)'dir. Erkek öğrencilerinin velileri ise %45.9 (N=616)'dir. Uygun biçimde doldurulmayan 15 anket değerlendirmeye alınmamıştır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda kişisel bilgiler (sınıf düzeyi, öğrencinin cinsiyeti, velinin cinsiyeti, velinin yaş aralığı, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi ve öğrencinin eğitim aldığı dil). İkinci kısım da ise Schueler ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyum çalışması Ertem ve Gökalp (2017) tarafından yapılan “Velilerin okul iklimi algısı ölçeğidir”. Ölçeği kullanabilmek için özgün ölçeğin sahibinden elektronik posta yöntemiyle gerekli izinler alınmıştır. Ölçek 5'li Likert tipinde olup 16 maddeye sahiptir. Ölçek, 3 boyuttan oluşmaktadır. Bunlar akademik, sosyal ve güvenlik boyutlarıdır. Boyutların iç tutarlılık katsayıları uygun olarak 87, 91 ve 75'dir. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda üç faktörlü model uyumu için çıkan sonuçlar RMSEA = .059, CFI = .959, NNFI = .945'dir. Sonuç olarak ölçeğin yapı geçerliği kanıtlanmıştır. (Ertem ve Gökalp (2017). Ölçeği Türkçeye uyarlayan akademisyenlerden Azerbaycan diline çeviri ve uygulama için gerekli izinler alındıktan sonra ölçeğin çevirisine başlanmıştır. Ölçeğin çevirisi için 3 farklı kişi tarafından 3 farklı çeviri elde edilmiş ve en uygun çeviri seçilmiştir. Ölçek tekrar Türkçeye çevrilmiş ve eğitim alanında uzman kişiler tarafından tutarlılık kontrol edilmiştir. Geri bildirim alınması ve soruların anlaşılabilirliği için 10 veliye deneme olarak uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan okul iklimi ölçeğinin üç faktörlü yapısının korunup korunmadığını belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinin amacı bilinen sayıda faktörün oluşturduğu yapının (modelin) anlamlılığını istatistiksel olarak test etmektir. DFA ile örneklem verilerinin önerilen modeli doğrulayıp doğrulamadığı kontrol edilebilir (Kline, 2011). Faktör analizi AMOS 25.0 kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Faktör analizinde elde edilen veriler ile test edilen modelin ne düzeyde uyumlu olduğunu belirlemek için uyum iyiliği değerleri hesaplanmaktadır. Test edilen model için hesaplanan uyum iyiliği değerleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

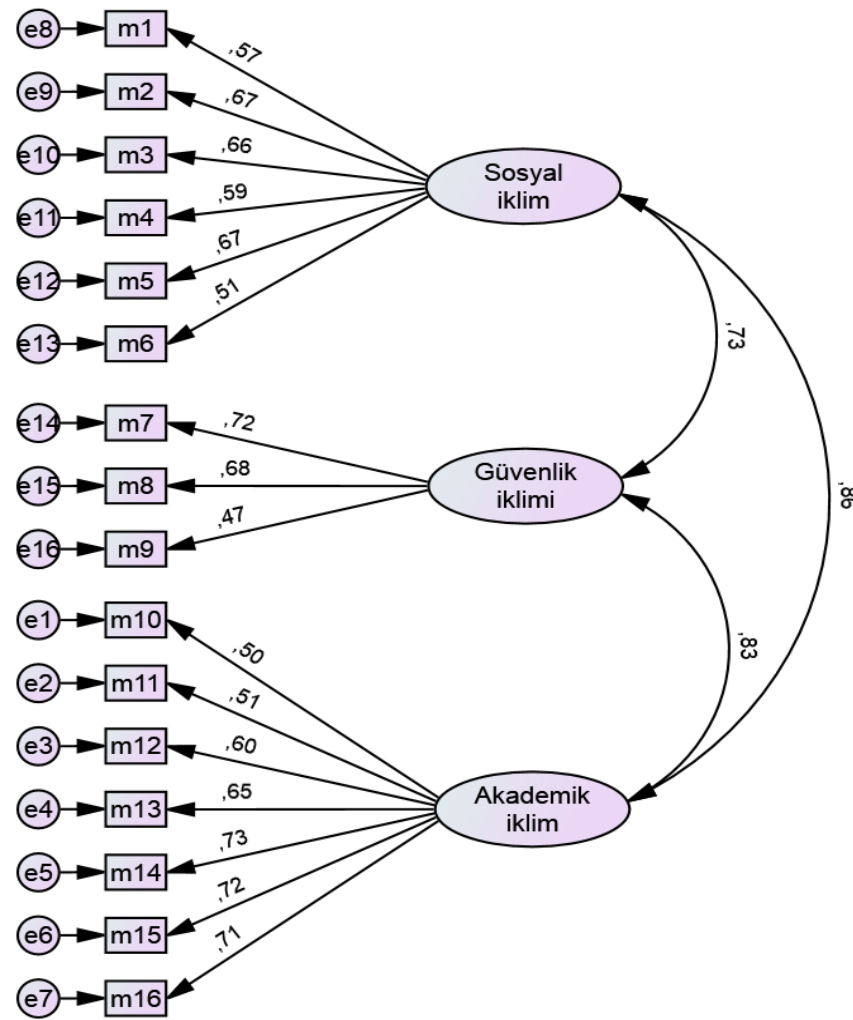
Tablo 1.

Üç Faktörlü Modele Ait Uyum Değerleri

χ^2	Sd	χ^2/Sd	RMSEA	SRMR	CFI	GFI	AGFI
336,24	101	3,33	0,04	0,03	0,97	0,96	0,95

Tablo 1'de yer alan uyum değerleri incelendiğinde, χ^2/Sd değerinin 3,33 olarak hesaplandığı anlaşılmaktadır. χ^2/Sd değerinin 2 ile 5 arasında bulunması kabul edilebilir uyumu işaret etmektedir (Marsh ve Hocevar, 1985). 0,05 ve daha küçük RMSEA (0,04) ve SRMR (0,03) değerleri iyi uyumu işaret etmektedir (Browne ve Cudeck, 1993). Model için hesaplanan değerler iyi düzeyde uyumu göstermiştir. 0,95 ve daha yüksek CFI değerleri iyi uyumu göstermektedir (McDonald ve Marsh, 1990). Model için hesaplanan CFI (0,97) değeri iyi uyumu işaret etmiştir. 0,90 ve daha yüksek GFI (0,96) ve AGFI (0,95) değerleri iyi uyumu göstermektedir (Tanaka ve Huba, 1985). Model için hesaplanan değerler iyi uyumu göstermiştir. Hesaplanan uyum değerleri

genel olarak değerlendirildiğinde, üç faktörlü modelin eldeki verilerle iyi düzeyde uyum gösterdiği anlaşılmaktadır. Test edilen üç faktörlü model Şekilde 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Okul İklimi Ölçeğinin Üç Faktörlü DFA Sonuçları, $\chi^2=336.24$, $Sd=101$, $p<0.001$

Şekil 1'deki model incelendiğinde, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda sosyal iklim, güvenlik iklimi ve akademik iklim faktörlerinde bulunan maddelerin faktör yüklerinin sırasıyla 0,51-0,67; 0,47-0,72 ve 0,50-0,73 arasında değerler aldığı gözlenmiştir. Üç faktörlü modelde gösterilen tüm yol katsayıları $p<0,001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. DFA sonuçları, bu araştırmada kullanılan okul iklimi ölçeğinin üç faktörlü yapısının korunduğunu işaret etmiştir.

Verilerin Toplanması ve İstatistiksel Analizi

Azerbaycan Eğitim Bakanlığında gerekli izinler alındıktan sonra okul müdürleri ile görüşülmüştür. Okul müdürleri rehber öğretmenlerinden velileri araştırmaya gönüllü katılımı için davet etmesini istedi. Velilerin okullara gelme tarihleri belirlendikten sonra okul toplantı salonunda velilerle görüşülmüştür. Anketler verilmeden önce velilere araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Aynı zamanda çalışma kapsamında bilgilerinin gizli tutulacağına ve yanıtların sadece araştırmacı tarafından değerlendirileceği belirtilmiştir. Anketi doldurmak için velilere 15 dakika süre tanınmıştır. Araştırma kapsamında, okul iklimi algısı ölçeğinden alınan puanları incelemek için betimsel analiz teknikleri uygulanmıştır. Ölçekten elde edilen puanların dağılımını belirlemek için çarpıklık ve basıklık katsayıları temel alınmıştır. Büyük örneklemlilerde, tek değişkenli normal dağılım varsayımının karşılanabilmesi için basıklık katsayısının 7'den, çarpıklık katsayısının ise 2'den küçük olması gerekmektedir (Finney ve DiStefano, 2006). Bu araştırmada elde edilen çarpıklık katsayıları -1,21 ile -0,94 aralığında, basıklık katsayıları ise 0,64 ile 1,88 aralığında yer almıştır. Elde edilen sonuçlara göre veriler normal dağılım varsayımını karşılamıştır.

Okul iklimi puanlarını cinsiyet, eğitim kademesi ve eğitim dili değişkenlerine göre karşılaştırmak için bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Okul iklimi puanlarını veli eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırmak için ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Farkın kaynağını belirlemek için LSD post-hoc testi uygulanmıştır. Veriler SPSS 25.0 kullanılarak analiz edilmiştir.

BULGULAR

Tablo 1.

Okul İklimi Algısı Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Ait Betimsel Değerler

Değişkenler	N	Min	Maks	Ortalama	Ss
Akademik iklim	1343	1,33	5,00	4,28	0,55
Sosyal iklim	1343	1,83	5,00	4,21	0,60
Okul güvenliği	1343	2,00	5,00	4,40	0,56
Okul iklim algısı toplam puan	1343	2,13	5,00	4,28	0,50

Tablo 1 incelendiğinde, akademik iklim, sosyal iklim, okul güvenliği ve okul iklimi algısı toplam puan ortalamalarının sırasıyla 4,28 (Ss=0,55), 4,21 (Ss=0,60), 4,40 (Ss=0,56) ve 4,28 (Ss=0,50) olarak hesaplanmıştır. Elde edilen puan ortalamalarına göre, araştırmaya dahil edilen velilerin; akademik iklim, sosyal iklim, okul güvenliği ve genel okul iklimi algısının yüksek düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Sonuçlara göre söyleyebiliriz ki araştırmaya yapılan okullarda okul ikliminin her boyutu için olumlu bir okul iklimi oluşturulmuştur. Ancak velilerin okul iklimine ilişkin algılarını konu alan çalışmalara Azerbaycan alanyazınında rastlanmadığından, tartışma ve öneri için “Mekteplinin dostu” projesinin uygulanmadığı okullarda da araştırmanın yapılması gerektiğini düşünülmektedir.

Tablo 2.

Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Okul İklimi Algısı Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları

Değişkenler	Öğrencinin cinsiyeti	N	Ortalama	Ss	t	p
Akademik iklim	Kız	727	4,28	0,55	-0,43	0,67
	Erkek	616	4,29	0,55		
Sosyal iklim	Kız	727	4,26	0,56	0,26	0,80
	Erkek	616	4,25	0,56		
Okul güvenliği	Kız	727	4,32	0,63	0,06	0,95
	Erkek	616	4,32	0,62		
Okul iklim algısı toplam puan	Kız	727	4,28	0,50	-0,06	0,95
	Erkek	616	4,29	0,50		

Tablo 2 incelendiğinde, akademik iklim, sosyal iklim, okul güvenliği ve okul iklimi algısı toplam puan ortalamalarının öğrencinin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Kız ve erkek öğrencilerin velilerinin okul iklimi algılarının benzer olduğu gözlenmiştir. Bunun nedeni olumlu okul iklimi oluşturulması için yapılan etkinliklerin ve özellikle eğitimlerin hem kız hem de erkek öğrencilerin katılabileceği şekilde düzenlenmiş olması olabilir.

Tablo 3.

Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Kademelere Göre Okul İklimi Algısı Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları

Değişkenler	Öğrencinin öğrenim gördüğü kademe	N	Ortalama	Ss	t	p
Akademik iklim	İlkokul	714	4,37	0,49	6,42	0,00
	Ortaokul	629	4,18	0,60		
Sosyal iklim	İlkokul	714	4,28	0,54	1,47	0,14
	Ortaokul	629	4,23	0,57		
Okul güvenliği	İlkokul	714	4,34	0,61	1,04	0,30
	Ortaokul	629	4,30	0,64		
Okul iklim algısı toplam puan	İlkokul	714	4,33	0,46	3,58	0,00
	Ortaokul	629	4,23	0,54		

Tablo 3 incelendiğinde, sosyal iklim, okul güvenliği puan ortalamalarının öğrencinin öğrenim gördüğü eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Bununla birlikte, akademik iklim ve okul iklimi algısı toplam puan ortalamalarının öğrencinin öğrenim gördüğü eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği gözlenmiştir ($p<0,05$). Çocuğu ilkokulda öğrenim gören velilerin akademik iklim ve genel okul iklimi puanları, çocuğu ortaokulda öğrenim gören velilerin puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir. Çocuğu ilkokulda öğrenim gören veliler akademik iklim ve genel okul iklimi konusunda daha fazla olumlu düşüncelere sahiptir. Cavrini ve arkadaşları (2015) tarafından öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin okul iklimi alguları üzerine yapılan araştırmada 667 velinin okul iklimi algısı incelenmiştir. Araştırmadan çıkan sonuca göre ilkokul öğrencilerinin velilerinin okul iklimi algısının ortaokul öğrencilerinin velilerine göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.

Eğitim Diline Göre Okul İklimi Algısı Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları

Değişkenler	Eğitim dili	N	Ortalama	Ss	t	p
Akademik iklim	Rusça	343	4,28	0,58	0,00	1,00
	Azerice	1000	4,28	0,54		
Sosyal iklim	Rusça	343	4,22	0,62	-1,51	0,13
	Azerice	1000	4,27	0,53		

Okul güvenliği	Rusça	343	4,26	0,65	-2,33	0,02
	Azerice	1000	4,35	0,61		
Okul iklim algısı toplam puan	Rusça	343	4,25	0,55	-1,35	0,18
	Azerice	1000	4,30	0,48		

Tablo 4 incelendiğinde, akademik iklim, sosyal iklim ve okul iklimi algısı toplam puan ortalamalarının eğitim diline göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Bununla birlikte, okul güvenliği puan ortalamalarının, eğitim diline göre anlamlı bir farklılık gösterdiği gözlenmiştir ($p<0,05$). Çocuğu Azerice eğitim veren okullarda öğrenim gören velilerin okul güvenliği puan ortalaması, çocuğu Rusça eğitim gören velilerin puan ortalamasından anlamlı olarak daha yüksektir. Çocuğu Azerice eğitim gören veliler okul güvenliği konusunda daha fazla olumlu düşüncelere sahiptir. Bunun nedeni “Mekteplinin dostu” projesinin yürütüldüğü bu okullarda projenin üstlendiği okul güvenliği ile ilgili yapılan birçok eğitim ve etkinliğin Azerbaycan devlet dilinde olması, dili Rusça olan eğitim ve etkinliğin az olması olarak düşünülmektedir.

Tablo 5.

Velilerin Eğitim Durumuna Göre Okul İklimi Algısı Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Veli eğitim durumu	N	Ortalama	Ss	F	p	Post-Hoc
Akademik iklim	1. İlkokul	49	4,36	0,63	4,00	0,02	1>3
	2. Lise	566	4,32	0,49			
	3. Üniversite	728	4,24	0,58			
Sosyal iklim	1. İlkokul	49	4,32	0,49	6,33	0,00	1>3; 2>3;
	2. Lise	566	4,32	0,51			
	3. Üniversite	728	4,21	0,59			
Okul güvenliği	1. İlkokul	49	4,30	0,64	3,89	0,02	2>3
	2. Lise	566	4,38	0,58			
	3. Üniversite	728	4,28	0,65			
Okul iklim algısı toplam puan	1. İlkokul	49	4,33	0,50	5,96	0,00	1>3; 2>3;
	2. Lise	566	4,34	0,45			
	3. Üniversite	728	4,24	0,53			

Tablo 5 incelendiğinde, akademik iklim, sosyal iklim, okul güvenliği ve okul iklimi algısı toplam puan ortalamalarının velilerin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($p<0,05$). LSD post-hoc testi sonuçlarına göre, ilkokul mezunu velilerin akademik iklim puan ortalamaları, üniversite mezunu velilerin puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir. İlkokul ve lise mezunu velilerin sosyal iklim ve okul iklim algısı toplam puan ortalamaları, üniversite mezunu velilerin puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir. Son olarak, lise mezunu velilerin okul güvenliği puan ortalamaları, üniversite mezunu velilerin puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Genel olarak, ilkokul ve lise mezunu veliler, üniversite mezunu velilere göre okul iklimi konusunda daha fazla olumlu görüşe sahiptir. Velilerin eğitim düzeyi arttıkça okul iklimi algısında düşüş izlenmektedir. Ertem ve Gökalp (2018) tarafından Velilerin Okul İklimi ve Veli Katılımı Algılarının Velilerin Eğitim Durumu ve Çocuklarının Öğrenim Kademesine Göre İncelenmesi üzerine adlı çalışmada 1325 velinin okul iklimi algısı incelenmiştir. Araştırmada çıkan sonuçlardan biri de ilköğretim mezunu velilerin okulu daha pozitif algıladığı olmuştur. Velilerin okula ilişkin tutumları ile ilgili yapılan bir araştırmada ise velilerin okul memnuniyeti ile eğitim düzeyleri arasında ters orantı olduğu gözlemlenmiştir. Can (2009). Velilerin aldıkları eğitim ile artan bilgi ve deneyimleri sayesinde okulla ilgili sorunlara farklı çözümler üretmeye çalışmaları nedeniyle bu sonucun çıktığı düşünülmektedir. Aynı zamanda yayımlanan uluslararası raporlarda (OECD, 2001; UNDP, 2013) eğitim ile ekonomik gelişme arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göz önünde bulundursak, velinin eğitim düzeyinin artmasının onun sosyo-ekonomik açıdan durumu ile doğru orantılı olduğunu söylenebilir. Sosyo-ekonomik açıdan daha avantajlı veliler okullarının imkanlarından memnun olmayabiliyor.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmanın amacı Bakü şehri için ilkokul ve ortaokul velilerinin okul iklimi algılarını ve ilişkili faktörlerin incelenmesidir. Çalışma sonucunda Bakü şehri için velilerin okul iklimi ile ilgili olumlu algıların iklimin her boyutu için “yüksek” düzeyde olduğu gözüküyor. Öğrencilerin cinsiyetine göre velilerin okul iklimi algılarında benzerlik olduğu, erkek ve kız öğrencilerinin velilerin okul iklimi algılarının farklılık göstermediği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri kademelere göre velilerin okul iklimi algılarında farklılık izlenmiştir. Çocuğu ilkokulda öğrenim gören veliler akademik iklim ve genel okul iklimi konusunda daha fazla olumlu düşünceleri olduğu düşünülmektedir. Buna göre okullarda ortaokul öğrencilerinin velilerine yönelik etkinliklerin sayısı artırılmalı ve velilerin önerileri dikkate alınarak düzenlenmeli olduğu düşünülmektedir. Araştırma düzeyinde bakılan bir diğer faktör ise öğrenim gördüğü dile göre öğrencilerin velilerinin okul iklimi algılarının incelenmesi olmuştur. Sonuçlara bakıldığında öğrenim dili Rus dili ve Azerbaycan dili olan öğrencilerin velilerinin okul iklimi algılarında anlamlı bir farklılık olmadığı, aynı zamanda eğitim dili Azerbaycan dili olan öğrencilerin velilerinin okul güvenliği ile

ilgili çocuğunun eğitim dili Rus dili olan velilerine göre daha olumlu düşüncelere sahip olduğu düşünülmektedir. Bunun nedenleri ile ilgili bir araştırma tespit edilememiştir. Ancak bir araştırma konusu olarak araştırılabilir. Farklı dillerde eğitim alan öğrencilerin velilerinin okul güvenliği konusunda düşüncelerinin farklılık göstermemesi için yapılan eğitim ve etkinliklerin Rusça da yapılması gerektiği düşünülmektedir. Çalışma, velilerin eğitim durumuna göre okul iklimini farklı algılayabildiklerini göstermiştir. Velilerin eğitim düzeyi arttıkça okul iklimi algısında düşüş izlendiği gözlemlenmiştir. İlkokul mezunu velilerin okul iklimi algılarının daha olumlu olduğu düşünülmektedir. Bunun nedenlerinden biri olarak sosyo-ekonomik açıdan eğitim düzeyi ilkokul mezunu olan velilere göre daha avantajlı olan lise ve üniversite mezunu velilerin okullarının imkanlarından memnun olmayabilmesi düşünülmektedir. Bunu araştırmak ve çözüm önermek için eğitim düzeyi lise ve üniversite olan veliler için veli memnuniyet anketi hazırlanmalı ve çıkan sonuçlara göre eylem planı oluşturulmalıdır. Genel olarak baktığımızda söyleyebiliriz ki, Bakü devlet okullarında eğitim olanakları açısından öğretim dili Rus ve Azerbaycan dili olan eğitim kurumlarında eşit ve olumlu bir iklim oluşturulmuştur. Velilerin genel olarak olumlu okul iklimi algılarının olmasının ve özellikle okul güvenliği konusundan daha fazla olumlu düşünceye sahip olmalarında Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen "Mekteplinin dostu" projesinin etkisi olduğu düşünülmektedir. Azerbaycan Eğitim Bakanlığının bu projenin uygulanmasındaki en başlıca amacı okullarda güvenli ortam oluşturmak ve olumlu okul iklimini yaratmak olmuştur. Bu araştırma sonucuna göre Azerbaycan Eğitim Bakanlığının bu amacına adım adım yaklaştığını söyleyebiliriz. Projenin uygulandığı okul sayısının artırılması okullarda öğrencilerin daha olumlu ve özellikle güvenli okul iklimine sahip okullarda öğrenim görmesine olanak sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- B, Scheider., K. M. Barbera. (2014). The Oxford Hand of Organizational Climate and Culture.
- Browne, M. W., Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. Sage focus editions, 154, 136-136.
- Can, B. (2009). İlköğretim programının uygulanması sürecinde velilerin katılımları ve okula ilişkin tutumlar. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Cavrini, G., Chianese, G., Bocch, B., Dozza, L. (2015). School Climate: Parents', students' and teachers' perceptions. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 191, 2044 - 2048.
- Creemers, B. P. M., Reezigt, G. J. (1999). The role of school and classroom climate in elementary school learning environments. In, H. J. Freiberg (ed.). School Climate: Measuring, Improving and Sustaining healthy Learning Environments, London: Falmer.
- Finney, S. J., DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. In G. R. Hancock, & R. D. Mueller (Eds.), Structural equation modeling: A second course (pp. 269-314). Charlotte: Information Age.
- Freiberg, H. J. (1998). Measuring school climate: Let me count the ways. *Educational Leadership*, 56(1), 22-26.
- Hasan, Y. E., G, Gökalp. (2017). Velilerin Okul İklimi Algısı Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 18, Sayı 2
- Hasan, Y. E., G, Gökalp. (2018). Velilerin Okul İklimi ve Veli Katılımı Algularının Velilerin Eğitim Durumu ve Çocukların Öğrenme Kademesine göre İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi.
- Kline, R. B. (2011). Convergence of structural equation modeling and multilevel modeling. In M. Williams., W. P. Vogt (Eds.), Handbook of Methodological Innovation (pp. 562-589) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mark, G. E., Benjamin, S., William, H. M. (2014). Organizational Climate and Culture. An Introduction to Theory Research, and Practice. New York.
- Marsh, H. W., Hocevar, D. (1985). Application of confirmatory factor analysis to the study of self-concept: First-and higher order factor models and their invariance across groups. *Psychological bulletin*, 97(3), 562.
- Marshall, M. L. (2004). Examining school climate: Defining factors and educational influences. Center for Research on School Safety, School Climate and Classroom Management, Georgia State University.
- McDonald, R. P., Marsh, H. W. (1990). Choosing a multivariate model: Noncentrality and goodness of fit. *Psychological bulletin*, 107(2), 247.
- Moran, E. T., Volkwein, J. F. (1992). The Cultural Approach to the Formation of Organization Climate, Human Relations 45(1), 19-47.
- Norton, M. S. (1984). What is so important about school climate? *Contemporary Education*, 56(1), 43-45.
- OECD (2013). *Education at a glance 2013: OECD indicators*. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>

- Öge, S. (2001). "Örgüt İklimi", S.Ü.Selçuk İletişim, 4, 132-143.
- Pritchard, R.D., Karasick, B.W. (1973). "The effects of organizational climate on managerial job performance and job satisfaction", *Organizational behavior and human performance*, 9(1), 126-146.
- Rubin, R. (2004). Building a comprehensive discipline system and strengthening school climate. *Reclaiming Children and Youth*, 13(3), 162-169
- Samuel, M. (2017). Beşeri Sermayenin Ekonomik Büyümeye Yansıması: Azerbaycan Örneği. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 1(1)
- Serdar, Öge.H.(1996) Örgüt İklimi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı. Yüksek lisans tezi
- Soner, Doğan (2012) Lise Öğrencilerinin Okul İklimi Algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü dergisi*.
- Şimşek, H., Tanaydın, D. (2002). İlköğretimde veli katılımı: Öğretmen-veli-psikolojik danışman üçgeni. *İlköğretim Online*, 1 (1), 12-16.
- Tagiuri, R., Litwin, G. H. (Eds.). (1968). *Organizational Climate: Explorations of a concept*. Boston, MA: Division of Research, Harvard Business School, Harvard University.
- Tanaka, J. S., Huba, G. J. (1985). A fit index for covariance structure models under arbitrary GLS estimation. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38, 197-201.



Araştırma Makalesi

Türkiye’de Evde Eğitim Hizmetlerinin Ebeveyn Görüşlerine Göre İncelenmesi

Examining Home Education Services in Turkey in Terms of the Parents’ Perspectives

Research Article

Hakan Sarı¹ Abdülbaki Karaca² Ahsen Ela Kızılkaya*³

Karamanoğlu Mehmetbey
Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi

Haziran, 2020
Cilt 2, Sayı 1
Sayfalar: 87-99
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 31.05.2019
Kabul : 26.05.2020

Özet

Türkiye’de evde eğitim hizmetleri evde eğitim hizmeti vermek üzere seçilen öğretmenler tarafından gerçekleştirilmektedir (Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği, 2012). Ancak ülkemizde evde eğitim hizmetlerinde ebeveyn görüşlerinin alınmasıyla ilgili sınırlı araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada Türkiye’de evde eğitim hizmetlerinin ebeveyn görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmaya 2017-2018 eğitim öğretim yılında çocuğu evde eğitim hizmeti alan 20 ebeveyn katılmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemiyle desenlenmiştir. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda ebeveynlerin evde eğitim hizmetlerinden memnun oldukları ve bu uygulamanın çocukları için çok faydalı ve önemli olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte evde eğitim hizmeti vermeyi kabul eden branş öğretmenlerinin sayısının az olması nedeniyle bazı derslere branş öğretmenlerin katılmadıkları görülmektedir. Ayrıca ebeveynler evde eğitim hizmetine katılan öğrencilerin sosyal gelişimlerinin desteklenmesi gerektiği görüşüne sahiptirler.

Anahtar kelimeler: Evde eğitim, özel gereksinimli öğrenci, özel eğitim, ebeveyn, yarı yapılandırılmış görüşme

Abstract

Home education services in Turkey are provided by the teachers selected to provide education services at home (The Special Education Services Legislation, 2012). However, it is noticed that there is limited research on parents’ perspectives about home education services in Turkey. Therefore, in this study it is aimed to explore home education services in Turkey from the parents’ perspectives. Twenty parents, whose children receive home education services, were included in the study. The research was designed with qualitative research method. The data were collected by the semi-structured interview form and were analyzed with using content analysis technique. It was found out that parents were satisfied with home education services and thought that this practice was very useful and important for their children. However, it is observed that branch teachers do not participate in some courses due to their insufficient numbers, who accept to provide home education services. In addition, parents reported that social development of the students who receive home education services should be supported with organizing some different special and recreational activities.

Keywords: Home education, students with special needs, special education, parents, semi-structured interview

International Journal of
Karamanoğlu Mehmetbey
Educational Research

June, 2020
Volume 2, No 1
Pages: 87-99
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Corresponding author

Article Info:

Received : 31.05.2019
Accepted : 26.05.2020

¹ Necmettin Erbakan University, Education Faculty, hsari@gmail.com

² Necmettin Erbakan University, Education Faculty, akaracaegitim@gmail.com

³ Karamanoğlu Mehmetbey University, Education Faculty, absenkizilkaya@gmail.com

GİRİŞ

Evde eğitim, farklı yaşta çocukların resmi okul ortamında eğitime katılmadığı için evde eğitim hizmetleri aldığı bir uygulamadır. Evde eğitim uygulamalarında öğrenme ve öğretme etkinlikleri öğrencilerin gelişimlerine uygun olarak planlı etkinlikler şeklinde sürdürülmektedir. Etkinliklerin yapıldığı yer öncelikle evlerdir. Öğretmenler ise evde eğitimle ilgili eğitim almış ve gönüllü olarak eğitim vermede görevlendirilen öğretmenlerdir. Ayrıca, evde eğitim, öğrencilere evde eğitim verilmesi yanında ebeveynlerin eğitim etkinliklerine yüksek katılımını gerektiren uygulamalar olarak düşünülmektedir (Taşdan ve Demir, 2010). Dolayısıyla evde eğitim, ebeveynlerin mevcut ihtiyaçlarını kendi yaşam ortamlarında anlayabilmek, etkinlik ve planlama sürecine ebeveynleri dâhil edebilmek, özel gereksinimli bireyin ihtiyaçlarını doğal yaşam ortamında karşılamak için oluşturulan ortamlardır (Birkan, 2002).

Ebeveynlerin evde eğitim almak istemelerinin çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Bunlardan bazıları çocuklarını karakter ve ahlaki yönden istedikleri şekilde yetiştirmek istemeleri (Bauman, 2001) ve özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarının özel yeteneklerine, gereksinim ve ihtiyaçlarına göre evde daha uygun eğitim verebileceklerini düşünmeleridir (Basham, Merrifield ve Hepburn, 2007). Ebeveynler çocuklarının okullarda olduklarından daha fazla akademik başarı sağlamasını istemesi, öğrenciler için farklı pedagojik yaklaşımlar kullanılması, aile ilişkilerinin güçlendirilmek istenmesi, yetişkinler rehberliğinde sosyal etkileşimler sağlanmasının istenmesi gibi nedenlerden dolayı da evde eğitim tercih edilebilmektedir (Ray, 2015). Ayrıca evde eğitimi almak isteyen ebeveynlerden bazıları eğitimin yetersiz olması, okul içi ve dışındaki güvenlik koşullarının ebeveynlerde endişe uyandırması, çocuklarının çeşitli sağlık problemlerinin olması gibi nedenlerden dolayı evde eğitim almayı tercih etmektedir (Brainerd, Sobanski ve Winegardner, 2002).

Türkiye’de bireyin evde eğitim uygulamalarından yararlanabilmesi için en az altı ay süreyle evden çıkmasının mümkün olmayacağını belirten sağlık kurulu raporunun bulunması gerekmektedir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2012). Sağlık kurulu raporuyla Rehberlik Araştırma Merkezlerine (RAM) başvurulmaktadır. Bireyin eğitsel tanılması yapıldıktan sonra tanılama ve değerlendirme sonucuna göre yöneltme raporları hazırlanmaktadır. Ancak ev ortamının evde eğitime uygun olup olmadığı da yasal düzenlemelere göre değerlendirilmesi gerekir. Ayrıca evde eğitim hizmetlerinden yararlanacak bireylerle ilgili yerleştirme kararının alınması bu kararın Rehberlik Araştırma Merkezlerine, okula ve ebeveynlere bildirilmesi gerekir. En sonunda, birey okula yerleştirilir ve eğitimi planlanarak (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı da hazırlanarak) bireyin en uygun ortamlarda eğitim hizmetlerini almaya başlar (MEB, 2006).

Yurt dışında evde eğitim, uygulamada ve felsefede çeşitlilik arz etmekle birlikte ‘evde eğitim’ kavramı çeşitlilik gösteren ve değiştirilebilir bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer ülkelerde de evde eğitim hizmeti alan çocuklar için farklı eğitim ve öğretim uyarlamaları yapılabilmektedir (Dumas, Gates and Schwarzer, 2010; Neuman ve Guterman, 2017). Evde eğitim alan öğrencilerin ne kadar olduğuyla ilgili net bir sayıya ulaşılması güç olmasına rağmen diğer ülkelerde evde eğitim hizmetlerinden yararlanan ailelerin sayısının gün geçtikçe ve hızla arttığı bilinmektedir. Yapılan bir araştırmada İngiltere’de evde eğitim hizmeti alan çocukların sayısı yaklaşık olarak 80.000 bulunmuşken Kanada da 50.000 Avustralya da 30.000 Fransa da ise 28.000 olarak ifade edilmiştir (Neuman ve Guterman, 2013).

Yirmi birinci yüzyıla doğru evde eğitim uygulamaları çeşitli ülkelerde önemli ölçüde artarak nitelikli biçime geldiği görülmektedir. Bu büyümenin kanıtı, İngiltere’de ebeveynlerin evde eğitim almak istemeleri durumunda eğitim mevzuatında değişiklikler yapılarak evde eğitim hizmetinin verilmesi gösterilebilir (Davis, 2011). İngiltere’deki evde eğitim hizmetleri 1944 yılında çıkarılan 1944 Eğitim Yasası tarafından başlatılmıştır. 1990 yıllarda ise İngiltere’de evde eğitim ile ilgili bir dizi çalışmalar parlamento da gündeme gelmeye başlamıştır (Gillard, 2011; Meighan, 1997). İngiltere’de 2000 yıllarının başlarında kronik hastalığı veya çeşitli hastalıkları olan çocukların eğitimi için yeterli donanım oluşmasına büyük çaba harcandığı gözlenmiştir. Bununla birlikte, ebeveynler çocuklarının evde eğitim almalarını isteyebilir ve evde eğitimi seçtikleri durumlarda, uzman hemşirelerden oluşan ekipler aracılığıyla hizmet sağlanabilir. Daha önceden de belirtildiği gibi, İngiltere’de yaklaşık 80.000 çocuk için evde eğitim hizmeti sağlandığı görülmektedir (Badman, 2009). Ülkede kronik hastalıklı veya engeli olan çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için ‘Çocuk ve Aile Yasası’ çıkartılmıştır (Children and Families Act , 2014) Almanya ve Hollanda da okula devam zorunludur ve bazı özel durumlar dışında evde eğitime kanunen ve sınırlı biçimde izin verilmektedir. Bu ülkelerde çocukların herhangi bir engel durumundan dolayı okula devam edemeyecek olmasına dikkat edilmektedir (Blok ve Karsten, 2011). Kanada, Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere ve Avustralya evde eğitim uygulamalarını alternatif bir eğitim sistemi olarak düzenlemiştir ve her geçen gün bu ülkelerde evde eğitim hizmetlerine istek artmaktadır (Thomas ve Lowe, 2002).

Avusturya’da şiddetli kronik hastalığı olan çocuklar için okul dersleri evde eğitim ya da hastanede eğitim yoluyla verilmektedir. Ülkede bu tür uygulamalar özel gereksinimli çocuklar için özel öğretmenler aracılığıyla sağlanmaktadır. Özel gereksinimli öğrenciler bu şekilde eğitim sistemi içerisinde yer almaktadır. Bölgede ağır engelli çocuklar için özel okullar da bulunmaktadır. Avusturya’da evde eğitim alan ailelere erken müdahale uzmanları aracılığıyla yardım sağlanmaktadır. Ayrıca evde eğitim alan çocukların ebeveynleri için aile eğitim hizmetleri de sunulmaktadır. Avusturya yasaları, Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Beyannamesinin 26. maddesine dayanmaktadır. Çocuklar çoğunlukla her bölgenin normal eğitim sistemine entegre edilmiştir. Almanya’da 16 federal eyalette federal yasa ve özel yasalar bulunmaktadır. Buna "Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Unterrichtsranke Schülerinnen und Schüler (1998)" denir. Özel gereksinimli bireyler için evde eğitim hizmetleri bu yasalarla güvence altına alınmıştır. Norveç’teki kanunlar Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Yasasının 26. maddesine dayanmaktadır. Çocuklar genel eğitim sistemine dâhil edilir. Belediye, tüm vatandaşlarım, eğitim, sağlık ve sosyal bakımı için çocuğa yönelik tüm

servislerden sorumludur. Özel gereksinimli öğrenciler için evde eğitim hizmetleri verilmektedir. Tam zamanlı özel eğitim öğretmeni olsalar bile haftada birkaç kez evde eğitim almak isteyen öğrenciye eğitim verebilir (Glenn, 2005).

Portekiz, Avrupa Birliği ve uluslararası düzeyde yayınlanan kurallar çerçevesinde bütünleştirici bir politika izlemektedir. Okul yaşındaki birçok özel gereksinimli, kronik hastalıklı ya da birden fazla engeli olan çocuklar devlet okulu sisteminde Özel Destek Birimleri aracılığıyla eğitime katılabilmektedir. Ülkede kronik hastalığı veya engeli olan çocukların ihtiyaçları 3/2008 yasasına göre karşılanmaktadır (Diário da República, 2008). İspanya’da şiddetli kronik hastalığı, uzun süreli hastalığı veya travmatik yaralanması olan çocuklar evde eğitim alabilir. Buna "Servicios de Apoyo Educativo Domiciliario" (evde eğitim destek hizmetleri) denmektedir. İspanya da özel eğitim kanun maddesine ebeveynler evde ders seçebilir. Ancak uygulamak için tıbbi rapor gereklidir. Hizmetler farklı disiplinlerden gelen öğretmenler tarafından yürütülmektedir. İspanya da evde eğitim hizmetleri kanun maddesi tarafından güvence altına alınmıştır (Comunidad Autónoma, 2012).

Türkiye’de evde eğitim hizmetleri evde eğitim hizmeti vermek üzere seçilen öğretmenler tarafından gerçekleştirilmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin eğitim ihtiyaçları göz önüne alınarak okul öncesi, sınıf ve branş öğretmenleri de görevlendirilebilmektedir. Evde eğitim öğrencisinin başarı durumunun değerlendirilmesinde kayıtlı olduğu okuldaki normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı şekilde yapılmaktadır. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirme birimi tarafından bireyin kendi performansına uygun olarak Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlanmaktadır. Evde eğitim sürecinde ebeveynlerin bilgilendirilmesi, desteklenmesi ve eğitimin her aşamasında katılımının sağlanması hedeflenmektedir. Bireyin evde eğitim alması gereken durumların ortadan kalkması durumunda evde eğitime son verilmektedir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2012). Ancak Türkiye’de evde eğitim hizmetinden yararlanan özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik ebeveynlerin görüşleriyle ilgili sınırlı araştırmaların olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, bu araştırma evde eğitim hizmetinden yararlanan özel gereksinimli öğrencilerin ebeveynlerinin görüş ve önerilerinin anlaşılmasında önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de evde eğitim hizmetlerinin ebeveyn görüşlerine göre incelenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt amaçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

1. Evde eğitimle ilgili resmi kurum ve kuruluşlardan bilgilendirmelerin sağlanmasıyla ilgili ebeveyn görüşlerinin ortaya çıkarılması,
2. Evde eğitim başvuru sürecinde ve sonrasında karşılaşılan güçlüklerin ebeveyn görüşlerine göre ortaya çıkarılması,
3. Evde eğitim sürecinde görevlendirilen öğretmenler hakkında ebeveyn görüşlerinin ortaya çıkarılmasını
4. Evde eğitim sürecinde sağlanan sosyal desteklerle ilgili ebeveyn görüşlerinin ortaya çıkarılmasını,
5. Evde eğitimin çocuk üzerindeki katkılarıyla ilgili ebeveyn görüşlerinin ortaya çıkarılmasını,
6. Evde eğitime destek olabilmek için ebeveynlerin ne tür aktivite ve programlara katılmayı istedikleriyle ilgili ebeveyn görüşlerinin ortaya çıkarılmasını
7. Evde eğitimle ilgili ebeveyn önerilerinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçlarına, veri toplama sürecine ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Çünkü özel eğitim araştırmalarında, özellikle bireylerin (öğrenci, öğretmen, aile) belirli bir konuda (program, yöntem, teknik) görüşlerini değerlendiren araştırmalarda nitel araştırma yöntemleri kullanılmalıdır (Hegarty, 1985). İnsan davranışlarını inceleyen ve sosyal dünyayı ve insan davranışını açıklamaya çalışan sosyal bilimciler, çoğunlukla nitel araştırma yöntemlerini de kullanmayı tercih etmektedirler. Nitel araştırma, sosyal dünyayı anlamının yaygınlaştırılması ve derinleştirilmesi ve sosyal dünya anlayışının yorumlanması için kullanılır (Maykut ve Morehouse, 1994).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, araştırmanın amacına uygun olarak evde eğitim gören öğrencilerin ebeveynlerinden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde temel kriter velilerin çocuklarının evde eğitim hizmeti alıyor olmasıdır. Bu kritere uygun olarak 20 anne ve baba ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacılar, konu ve problem bildirimini nedeniyle belirlenen ölçütlere göre çalışma grubunu oluşturmuşlardır (Mertens ve McLaughlin, 2004). Büyüköztürk’ün de (2011) ifade ettiği gibi, araştırmada daha derinlemesine bilgi edinmek için, çalışma grubu amaçlı örnekleme göre belirlenmiştir.

Tablo 1.
Evde Eğitim Hizmeti Alan Çocukların Ebeveynlerine Ait Demografik Bilgiler

Katılımcılar	Yaş	Eğitim Seviyesi							Gelir Düzeyi					
		26-30	31-35	36-45	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	Yüksek Lisans	Geliri yok	1000-2500	2500-3500	3500-5000	5000üzeri
Anne	N	6	10	4	2	4	12	2		10	6	4		
	%	%30	%50	%20	%10	%20	%60	%10		%50	%30	%20		
Baba	N	6	6	8	2	2	12	4			4	2	14	
	%	%30	%30	%40	%10	%10	%60	%20			%20	%10	%70	

Tablo 1.'de görüldüğü gibi görüşme yapılan annelerin yarısı (10: %50) 31-35 yaş aralığını oluşturmaktadır. Annelerden bir kısmı (6: %30) 26-30 yaş aralığını oluştururken bir kısmı ise (4: %20) 36-45 yaş aralığını oluşturmaktadır. Annelerin yarısından fazlası (12: %60) lise mezunuyken iki anne ilkokul, dört anne ortaokul, iki anne ise üniversite mezunudur. Annelerin yarısı (10: %50) çalışmamaktadır. Altı annenin gelir düzeyi 1000-2500 TL arasıyken dört annenin geliri aylık 2500-3500 arasındadır. Babaların yaş durumu incelendiğinde (6: %30) 26-30 yaş aralığında, (6: %30) 31-35 yaş aralığında (8: %40) 36-45 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Babaların yarısından fazlası (12: %60) lise mezunuyken iki baba ilkokul, iki baba ortaokul, dört baba ise üniversite mezunudur. Babaların büyük çoğunluğunun (14: %70) geliri 3500-5000 arasında seyretmektedir. İki babanın aylık geliri 2500-3500 arasındayken dört babanın aylık geliri 1000-2500 arasındadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu, evde eğitim hizmetleriyle ilgili ebeveyn görüşleri hakkında veri toplamak için kullanılmıştır. Cohen, Manion ve Morrison (2007) belirtildiği gibi, görüşme, açıkça yönlendirme, dikkatli dinleme, etkili rehberlik etme ve katılımcıya duygularını özgürce ifade etmelerini sağlamıştır. Yarı yapılandırılmış bir görüşme tekniğini seçmenin nedenlerinden biri, görüşülen velilerle doğrudan sözlü ilişkiler kurma fırsatının olmasıdır. Ayrıca, görüşme tekniğinin birçok faydası vardır örneğin, yarı yapılandırılmış görüşmeler okuryazar olmayanlar da dâhil olmak üzere neredeyse herkes için pratiktir, ayrıntılı bilgi edinme, gözlem yapma ve katılımcıya sorular sorma gibi fırsatları da sağlar (Karasar, 2005; Sağlamer, 1975). Aşağıda, yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilmesi ve araştırmada kullanılması süreci ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

1. Ebeveynle birlikte yapılması için alt boyutlarla ilgili yedi kategoriden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır.
2. Edinilen bilgiler çerçevesinde, her sorunun içeriğini ve içeriğini yansıtan bazı hatırlatmalar geliştirildi. Örneğin, bireylere yönelik sağlanan sosyal destek yerine gezi, piknik, tiyatro vb. şeklinde açıklamalara gidilmiştir.
3. Hazırlanan mülakat formu nitel araştırmalarda deneyimli iki uzmana gönderilmiştir ve gerekli değişiklikler yapılmıştır.
4. Araştırmada kullanılan form son uzman tavsiyeleri ile şekillendirilmiştir. Mülakat soruları bu önerilerin ışığı altında yeniden yazılmıştır.
5. Görüşme formundaki sorular üç ebeveyn uygulananmış ve ebeveynler için anlaşılması zor olan ifadeler revize edilmiştir. Örneğin, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde geçen özel gereksinimli birey kavramının açıklaması yapılmıştır.
6. Görüşme formu, ana araştırmada kullanılacak şekilde sonuçlandırılmıştır.

Bu çalışmada hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formlarında; evde eğitim hizmetleri konusunda ebeveynlerin görüşleri hakkında açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Buna ek olarak, görüşme formlarının başında, cinsiyet, özel gereksinimli çocuğun yaşı, evde eğitim süresi ve evde eğitim süreciyle ilgili tablolara yer verilmiştir. Araştırmada öğrencilere ve ebeveynlere yönelik hazırlanan kişisel bilgi formuyla birlikte aşağıdaki görüşme sorularına yer verilmiştir.

1. Evde eğitimle ilgili resmi kurum ve kuruluşlardan bilgilendirmelerin sağlanmasıyla ilgili düşünceleriniz nelerdir?
2. Evde eğitim başvuru sürecinde ve sonrasında karşılaştığınız güçlükler nelerdir?
3. Evde eğitim sürecinde görevlendirilen öğretmenler hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
4. Evde eğitim sürecinde sağlanan sosyal desteklerle ilgili düşünceleriniz nelerdir?
5. Evde eğitimin çocuğunuz üzerindeki katkılarıyla ilgili düşünceleriniz nelerdir?
6. Evde eğitime destek olabilmek için ne tür aktivite ve programlara katılmak isterseniz?
7. Evde eğitimle ilgili önerileriniz nelerdir?

Veri Toplama Süreci

Veri toplama işlemi sırasında araştırmacı tarafından tasarlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Görüşme öncesinde görüşmeye katılan ebeveynlerin isimlerinin hiçbir yerde kullanılmayacağını ve araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı ifade edilmiştir. Buna ek olarak, ses kayıtlarının yapılacağı bildirilmiş ve izin alınmıştır. Mülakatlar Mart-Mayıs 2017 tarihi içerisinde evde eğitim hizmetinden yararlanan ebeveynlerin hafta içi uygun olduğu

zaman dilimi içerisinde arzularına uygun olarak evlerinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler 52- 74 dakika aralığında gerçekleşmiştir.

Verilerin Analizi

İçerik Analizi Tekniği, nitel araştırmalarda verilerin analizi için kullanılan tekniklerden biridir. İçerik Analizi Tekniğini kullanarak yapılan bu araştırma, içeriksel özelliklere odaklanmaktadır. Bu yüzden kelimelerin ötesinde yoğun bir dil çalışmasının sonucu olan nitel içerik analizi, metni kurulu kategoriler aracılığıyla sınıflandırma fırsatları sağlamıştır. Görüşmeye katılanların düşüncelerini ortaya çıkarmak ve anlamak için kullanılan içerik analizi tekniği aslında, bir metnin öznel incelemesi olarak nitelendirilmektedir. Nitel içerik analizi, elde edilen verilerin tematik kodlamasını yapan bir araştırma metodolojisi olması nedeniyle de sistematik sınıflandırmanın temelini oluşturmuştur (Kondracki, Wellman ve Amudso, 2002). Bu nedenle, bu çalışmada elde edilen verilerin analizi İçerik Analizi Tekniği ile yapılmıştır. Robert ve Bouillaget (1995) içerik analizini farklı metinlerin içeriğini kendini doğrudan okumaya vermeyen temel öğelerini sınıflandırmak ve kendi içerisinde yorumlamak maksadıyla yöntemsel, sistematik, objektif ve nicel olarak incelenmesi olarak tanımlamaktadır.

Balcı (2010) ise içerik analizini sözlü ve yazılı kaynakların sistemli ve açık talimatlara uygun olarak kodlanıp sayısal olarak ifade edilmesi şeklinde tanımlamaktadır. Araştırmada evde eğitim hizmetinden yararlanan özel gereksinimli bireylerin ebeveynlerinin karşılaştıkları güçlükler, yetersizliklere, uygulamalara, ebeveynlerin ihtiyaç duydukları desteklere ve önerilere ebeveyn görüşleri doğrultusunda derinlemesine değerlendirme imkânı sağlanmasından ötürü içerik analizine yer verilmiştir. Bu çalışmada içerik analizi, görüşme verilerin analizi için kullanılmıştır. Görüşmeler tamamlandıktan sonra formdaki metinler ve ses kayıtları tekrar incelenmiştir. Dikkatle okunarak temel kavramlar kodlanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki benzerlik oranı verilerin güvenilirliği açısından bir gösterge olarak kabul edilmektedir (Baltacı, 2017). Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen verilerin güvenilirlik analizi için Miles ve Huberman’ın (1994) güvenilirlik analizi formülünden yararlanılmıştır.

Güvenirlik=Görüş birliği sayısı ÷ (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x100

Farklı kodlayıcılar görüşme formundan elde edilen kodlarla ilgili olarak 25koddaki görüş birliği sağlarken, 4 koddaki görüş ayrılığı yaşamışlardır. Ardından veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Dolayısıyla araştırma başlığına uyan alt başlıklar belirlenmiştir. Bu bağlamda ele alınan veriler alt başlıklara bölünerek bulgular bölümünde sistematik ve ayrıntılı bir şekilde tablolarda sunulmuştur. Elde edilen kod sayıları formülde yerine konulduğunda; Görüşme güvenilirliği = $25 \div (25+4) \times 100 = \%86$ olarak ortaya çıkmaktadır. İç tutarlılığı gösteren ve yüzdelik ifade ile belirtilen bu sayının %80’in üzerinde olması gerekmektedir (Patton, 2002). Dolayısıyla görüşme verilerinin güvenilir olduğu anlaşılmaktadır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde evde eğitim hizmeti alan çocukların kişisel bilgilerine, ebeveyn durumu ile ilgili bilgilere, evde eğitim hizmeti ile ilgili temel sorulara ve evde eğitimle ilgili genel görüş ve önerilere yer verilmiştir.

Tablo 2.

Evde eğitimden yararlanan öğrencilere ait demografik bilgiler

Katılımcılar	Yaş		Cinsiyet			Sınıf Düzeyi			Eğitim Seviyesi			Engel Durumu			Evde Eğitim Aldığı Dersler					
	6-8	9-11	12-15	16-20	Erkek	Kız	1. Kademe	2. Kademe	3. Kademe	Altında	Aynı seviye	Üstünde	Görme	İşitme	Zihinsel	Ortopedik	Süreğen	Türkçe	Matematik	Tüm dersler
N	8	6	6	10	10	12	8	6	10	4	4	6	4	6						20
%	40	30	30	50	50	60	40		30	50	20	20	30	20	30					%100

Tablo 2.’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin bir kısmı (8: %40) 5-8 yaş aralığında, bir kısmı (6: %30) 9-11 yaş aralığında bir kısmı ise (6: %30) 12-15 yaş grubu arasındadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yarısı (10: %50) kız diğer yarısı (10: %50) erkektir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu (12: %60) Kademe 1’de öğrenim görmektedir. Diğer kısmı (8: %40) ise kademe 2’de öğrenim görmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin eğitim gördüğü seviyeye bakıldığında katılımcıların yarısı (10: %50) normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı seviyede, 6 öğrenci seviyenin altında 4 öğrenci ise normal seviyenin üstünde eğitim almaktadır. Evde eğitim hizmeti alan öğrenciler sağlık sorunları yönüyle incelendiğinde (4: %20) görme engelli (6: %30) zihinsel engelli, (4: %20) ortopedik engelli, (6: %30) ise süreğen hastalıklı öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerden hiçbirinin başka engel durumu bulunmamaktadır. Evde eğitim alan öğrencilerin tamamı tüm derslerden eğitim almaktadır.

Tablo 3.*Evde eğitim hizmeti alana öğrencilerin sağlık durumuna ilişkin bilgiler*

Katılımcılar	Bağımsız Hareket Edebilme		Konuşabilme Durumu		İletişim Kurabilme Durumu			İhtiyaç Duyulan Destekler		Hastane Kontrollerinin Sıklığı								
	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Kısmen	Hayır	Psikolojik	Sosyal	Akademik	Her gün	Haftada bir	İki haftada bir	Ayda bir	Altı ayda bir	Yılda bir	Daha fazla	
N	8	12	20		20			18	14	20				8	4		4	4
%	%40	%60	%100		%100			%90	%70	%100				%40	%20		%20	%20

Tablo 3 incelendiğinde evde eğitim hizmeti alan öğrencilerin büyük bir kısmı (12: %60) bağımsız hareket edememektedir. Kalan kısmı ise (8: %40) bağımsız hareket edebilmektedir. Çocukların tamamı (20: %100) konuşabilmektedir. Yine çocukların tamamı (20: %100) arkadaşları ve aile bireyleriyle iletişim kurabilmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu (18: %90) sağlık sorunları sebebiyle çocuklarının psikolojik desteğe ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Öğrencilerden ikisi ise herhangi bir psikolojik desteğe ihtiyaç duymamaktadır. Ebeveynlerin büyük çoğunluğu (18: %90) çocuklarının psikolojik desteğe ihtiyacı olduğunu belirtirken tamamı (20: %100) akademik desteğe, (14: %70)'si ise sosyal desteğe ihtiyaç duymaktadır. Evde eğitim hizmeti alan çocuklardan bir kısmı (8: %40) ayda bir, bir kısmı (4: %20) 6 ayda bir, bir kısmı (4: %20) yılda bir kalanı ise (4: %20) daha sıklıkla hastane kontrollerine gitmektedir.

Tablo 4.*Evde eğitim hizmeti alan öğrencilerin aile durumu*

Katılımcılar	Evde Yaşayan Kişi Sayısı					Anne-Baba Birlikte Durumu		Öğrencinin Kimle Birlikte Yaşadığı		Annenin Çalışma Durumu		Babannin Çalışma Durumu		Evde Eğitim Gören Çocuk Dışında Çocukların Olma Durumu				Öğrencinin Kendisine Ait Odasının Bulunma Durumu	
	3 birey	4 birey	5 birey	Diğer	Birlikte	Boşanmış	Anne -baba	Anne Baba	Çalışan	Çalışmayan	Çalışan	Çalışmayan	1 çocuk	2 çocuk	3 çocuk	4 çocuk	Hayır	Evet	Hayır
N	4	10	6	20		20			4	16	20		12	4			4	12	8
%	%20	%50	%30	%100		%100			%20	%80	%100		%60	%20			%20	%60	%40

Tablo 4.'te görüldüğü gibi ailelerin yarısının (10: %50) 4 kişilik bir aileyken, bir kısmı (4: %20) üç kişilik, bir kısmı (6: %30) beş kişilik bir ailedir. Ankete katılan ailelerin tamamı (20: %100) birlikte yaşamaktadır. Ayrıca evde eğitim hizmeti alan öğrencilerin tamamı (20: %100) anne ve babasıyla birlikte yaşamaktadır. Annelerin büyük bir kısmı (16: %80) çalışmamaktadır. Geriye kalan küçük bir kısmı ise (4: %20) çalışmaktadır. Evde eğitim alan çocukların babalarının tamamı (20: %100) çalışmaktadır. Ebeveynlerin çoğunluğunun (12: %60) evde eğitim gören çocuk dışında 1 çocukları daha bulunmaktadır. Bir kısmının (4: %20) 2 çocuğu, bir kısmının ise (4: %20) başka çocukları bulunmamaktadır. Ankete katılan çocukların çoğunluğunun (12: %60) evlerinde ayrı odaları bulunmaktadır. Kalan kısmının ise (4: %40) evlerinde ayrı odaları bulunmamaktadır.

Tablo 5.*Evde eğitim uygulamasıyla ilgili temel sorular*

Katılımcılar	MEB Evde Eğitim Yönergesi Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumu			Evde Eğitime Başlamadan Önce Okuldan Bilgi Edinebilme Durumu			Evde Eğitime Başlamadan Önce RAM'dan Bilgi Edinebilme Durumu			Ebeveynlerin Evde Eğitimden Haftada Kaç Saat Yararlanabileceğini Bilme Durumu		
	Evet	Kısmen	Hayır	Evet	Kısmen	Hayır	Evet	Kısmen	Hayır	Evet	Kısmen	Hayır
N	20			16	2	2	18	2		20		
%	%100			%80	%10	%10	%90	%10		%100		

Tablo 5.’te görüldüğü gibi ebeveynlerin tamamı (20: %100) Millî Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) evde eğitim yönergesi hakkında bilgi sahibidir. Ebeveynlerin büyük çoğunluğu (16: %80) evde eğitime başlamadan önce okuldan bilgi edinmişlerdir. İki kişi (2: %10) kısmen bilgi edinirken iki kişi (2: %10) bilgi edinmemiştir. Yine ebeveynlerin büyük çoğunluğu (18: %90) evde eğitime başlamadan önce Rehberlik Araştırma Merkezinden (RAM) bilgi edinirken iki kişi (2: %10) kısmen bilgi edinmiştir. Ebeveynlerin tamamı (20: %100) çocuklarının evde eğitim kararıyla haftada kaç saat ders alabileceklerini bilmektedir.

Tablo 6.*Evde eğitim uygulamasıyla ilgili temel sorular*

Katılımcılar	Evde Eğitim Başvuru sürecinde okulun yardım etme durumu			Başvuru sürecinde RAM'ın öğrenciyi takip durumu			Evde Eğitim Kararı Alma Süreci Sorunsuz Tamamlanma durumu			Evde eğitimin sorunsuz şekilde başlama durumu			Materyal (Kitap, defter, ders araç-gereçleri) konusunda problem yaşanma durumu		
	Evet	Kısmen	Hayır	Evet	Kısmen	Hayır	Evet	Kısmen	Hayır	Evet	Kısmen	Hayır	Evet	Kısmen	Hayır
N	16	2		18	2		18	2		10	6	2	14	4	2
%	%80	%100		%90	%10		%90	%10		%50	%30	%10	%70	%20	%10

Tablo 6.’da görüldüğü gibi ebeveynlerin büyük bir çoğunluğuna (16: %80) evde eğitim sürecinde okul yardımcı olmuştur. İki ebeveyn (2: %10) kısmen yardımcı olurken iki ebeveyn ise (2: %10) okul yardımcı olmamıştır. Ebeveynlerin büyük çoğunluğunun (18: %90) evde eğitime başvuru sürecini RAM yakından takip etmiştir. Yalnızca iki ebeveynin (2: %19) evde eğitime başvuru sürecini RAM kısmen takip ettiği görülmektedir. Çalışmaya katılan ebeveynin tamamına yakını (18: %90) evde eğitim kararı alma sürecinin sorunsuz bir şekilde tamamlanırken sadece iki ebeveynin (2: %10) evde eğitim kararı alma sürecinin sorunsuz bir şekilde tamamlanmadığı görülmektedir. Ebeveynlerin yarısı için (10: %50) evde eğitim süreci sorunsuz bir şekilde başlamıştır. Ebeveynlerin bir kısmın (8: %40) evde eğitim karar alma sürecinde kısmen sorunlar yaşamışken 2 ebeveynin (2: %10) evde eğitime başlama sürecinde sorunlar yaşandığı görülmektedir. Ebeveynlerin büyük bir çoğunluğu (14: %70) evde eğitim sırasında materyal (kitap, defter, ders araç gereçleri) temin etme konusunda problemler yaşamıştır. Küçük bir kısmı (4: %20) materyal temin etmede kısmen problemler yaşarken 2 ebeveynin (2: %10) bu konuda problem yaşamadığı görülmektedir.

Tablo 7.*Evde eğitim uygulamasıyla ilgili temel sorular*

Katılımcılar	Öğretmen İle İlgili Problem Yaşanma Durumu			Çocuktan Kaynaklı Problem Yaşanma Durumu			Evde Eğitim Sürecinin Değerlendirilmesi			Evde Eğitim Sürecinde Sorun Yaşandıysa Nedenleri				
	Evet	Kısmen	Hayır	Evet	Kısmen	Hayır	Başarılı bir şekilde devam ediyor	Sorunlar bir şekilde devam ediyor.	Yarıda kesildi	MEB kaynaklı	Öğretmenden kaynaklı	Öğrenciden kaynaklı	Materyal eksikliğinden	Diğer
N	2	4	14	4	4	12	18	1	1		6	6	14	
%	%10	%20	%70	%20	%20	%60	%90	%5	%5		%30	%30	%70	

Tablo 7. incelendiğinde ebeveynlerin büyük çoğunluğu (14: %70) evde eğitim sırasında öğretmenlerle ilgili problemler yaşamadığı görülmektedir. Ebeveynlerin küçük bir kısmı (4: %20) evde eğitim sırasında öğretmenle ilgili kısmen problemler yaşamıştır. Kalan iki ebeveyn ise (2: %10) evde eğitim sırasında öğretmenle ilgili problemler yaşamıştır. Ebeveynlerin yarısından fazlası (6: %60) evde eğitim sırasında çocuktan kaynaklı problemler yaşamıştır. Küçük bir kısmı (4: %20) çocuktan kaynaklı kısmen problemler yaşarken, yine az bir kısmının (4: %20) çocuktan kaynaklı sıkıntılar yaşadığı ortaya çıkmıştır. Ankete katılan ebeveynlerin büyük bir kısmı (18: %90) evde eğitim sürecinin başarılı bir şekilde devam ettiğini belirtmiştir. Bir ebeveyn (1: %5) sorunlu şekilde devam ettiğini, bir ebeveyn ise (1: %5) yarıda kesildiğini belirtmiştir. Ebeveynlerin büyük çoğunluğu (14: %70) evde eğitim sürecinde yaşanan sorunların nedeninin materyal eksikliğinden kaynaklı sorunların yaşandığını belirtirken az bir kısmı (6: %30) yaşanan sorunların nedeninin öğrenciden kaynaklı olduğunu belirtmiştir. Yine ebeveynlerden bir kısmı için (6: %30) evde eğitim sürecinde yaşanan sorunların nedeninin öğretmen kaynaklı olduğu görülmektedir.

Tablo 8.
Evde eğitim uygulamasıyla ilgili temel sorular

Katılımcılar	Evde eğitim için görevlendirilen öğretmen			İhtiyaç duyulan branşlarda öğretmen görevlendirilme durumu			Öğretmenlerin derslere düzenli katılma durumu			Öğretmenin evde eğitime motive olma durumu		Öğretmenle iletişim problemi yaşanma durumu				
	Kendi sınıf öğretmeni	Farklı sınıf öğretmeni	Branş öğretmeni	Diğer	Evet	Kısmen	Hayır	Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen
N	16	4	4	4	10	6	16	2	2	16	4	4	16			
%	%80	%20	%20	%20	%50	%30	%80	%10	%10	%80	%20	%20	%80			

Tablo 8. incelendiğinde evde eğitim sürecinde çoğunluk olarak (16: %80) farklı sınıf öğretmenlerinin görevlendirilmiş olduğu anlaşılmaktadır. Evde eğitim sürecinde branş öğretmenlerinin de (4: %20) öğretmen olarak görevlendirildiği görülmektedir. Ebeveynlerin yarısı (10: %50) çocuğun ihtiyaç duyduğu branşlarda öğretmenlerin kısmen görevlendirildiğini belirtmiştir. Ebeveynlerden bir kısmı (4: %20) görevlendirildiğini belirtirken bir kısmı ise (6: %30) görevlendirilmediğini belirtmiştir. Evde eğitim sürecinde öğretmenlerin ders saatleri sürecinde derslere düzenli katıldığı (16: %80) görülmekle birlikte, öğretmenlerden ikisinin (2: %10) kısmen düzenli derslere katıldığı ortaya çıkarken, ikisinin ise (2: %10) derslere düzenli katılmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğunun (8: %80) eğitim için istekli ve motive olmuş tavırlar sergilediği görülürken, az bir kısmının (4: %20) kısmen istekli ve motive olmuş halde eğitime katıldığı belirtilmiştir. Yine öğretmenlerin çoğunluğuyla (16: %80) evde eğitim sürecinde iletişim problemi yaşanmadığı, az bir kısmıyla (4: %20) kısmen iletişim problemlerinin yaşandığı görülmektedir.

Tablo 9.
Evde eğitim uygulamasıyla ilgili temel güçlükler

Katılımcılar	Öğretmenin yeterlik durumu		Öğretmenlerin yetersiz olduğu alanlar							Sağlanan sosyal destekler				
	Evet	Hayır	Kısmen	Derse hazırlıksız gelmesi	Tüm derslere düzenli katılımaması	Gerekli materyalleri hazırlamaması	Öğrenci ve veliyle etkili iletişim kurmaması	Diğerleri	Gezi	Piknik	Tiyatro	Sinema	Diğer	
N	4	16	1	1	2	2	2	20	16	8				
%	%20	%80	%5	%5	%10	%10	%10	%100	%80	%40				

Tablo 9.'da görüldüğü gibi ebeveynlerin büyük bir çoğunluğu (16: %80) öğretmenlerin öğrencilerin eğitiminde yetersiz kaldığını düşünmemektedir. Ebeveynlerin küçük bir kısmı (4: %20) öğretmenlerinin çocuklarının eğitiminde yetersiz kaldığını düşünmektedir. Öğretmenlerin çocuklarının eğitimi için yetersiz kaldığını düşünen velilerden biri (2: %10) öğretmenin gerekli materyali hazırlamadığını belirtirken, ebeveynlerden ikisi (2: %10) öğrenci ve veliyle iletişimde yetersizliklerinin bulunduğunu, ebeveynlerden biri (1: %5) derslere hazırlıksız geldiğini biri ise (1: %5) düzenli katılmadığını belirtmiştir. Evde eğitim alan çocukların tamamının (20: %100) gezi programlarıyla sosyal destek sağlandığı, öğrencilerin büyük bir kısmına (16: %80) piknik aktiviteleriyle sosyal destek sağlandığı ve yarıya yakınının (8: %40) tiyatrolara katılımları sağlanarak sosyal destek sağlanmıştır.

Tablo 10.*Evde eğitim uygulamasıyla ilgili genel görüş ve öneriler*

Katılımcılar	Evde eğitim uygulamasının sağlık sorunu olan çocuğum için uygun			Evde eğitimin çocuğumun başarısına katkısı oldu			Öğretmenler ihtiyaçlara cevap verdi			İhtiyaç duyduğumuz materyallere kolayca erişebildik			Alınan eğitimle okuldaki eksiklikleri kapatma durumu.		
	Katılanlar	Kararsızlar	Katılmayanlar	Katılanlar	Kararsızlar	Katılmayanlar	Katılanlar	Kararsızlar	Katılmayanlar	Katılanlar	Kararsızlar	Katılmayanlar	Katılanlar	Kararsızlar	Katılmayanlar
N	20			20			16	4		4	16		16	2	2
%	%100			%100			%80	%20		%20	%80		%80	%10	%10

Tablo 10. incelendiğinde ebeveynlerin tamamı (20: %100) evde eğitim uygulamasının sağlık sorunları olan çocuklar için iyi olduğunu düşünmektedir. Yine ebeveynlerin tamamı (20: %100) evde eğitim uygulamasının çocuğumun başarısına katkı sağladığını düşünmektedir. Ebeveynlerin büyük bir çoğunluğu (16: %80) öğretmenlerin ihtiyaçlara cevap veren nitelikte olduğunu düşünürken küçük bir kısmı (4: %20) bu konuda kararsız olduğunu belirtmiştir. Ebeveynlerin büyük çoğunluğu (16: %80) ihtiyaç duyulan materyallere kolayla erişilemediğini belirtirken, küçük bir kısmı (4: %20) bu konuda kararsız olduğunu belirtmiştir. Ebeveynlerin büyük çoğunluğu (16: %80) çocuklarının almış olduğu eğitimle okuldaki eksikliklerini kapattığını belirtirken, 2 aile (2: %10) eksikliklerini kapatma konusunda kararsız olduğunu, 2 ebeveyn ise (2: %10) aldığı eğitimle okuldaki eksikliklerini kapatamadığını belirtmiştir.

Tablo 11.*Evde eğitim uygulamasıyla ilgili genel görüş ve öneriler*

Katılımcılar	Çocuğum aldığı eğitimle okul sınavlarına/temel sınavlara hazırlanabildi			Evde eğitimle ilgili seminer ve programlara katılmak isterim			Evde eğitim hakkında bilgi edinmek için sosyal ağlara katılmak isterim.			Evde eğitim sürecinde öğretmene destek olmak isterim			Evde eğitim sürecinde çocuğuma psikolojik olarak nasıl destek sağlayacağımı biliyorum		
	Katılanlar	Kararsızlar	Katılmayanlar	Katılanlar	Kararsızlar	Katılmayanlar	Katılanlar	Kararsızlar	Katılmayanlar	Katılanlar	Kararsızlar	Katılmayanlar	Katılanlar	Kararsızlar	Katılmayanlar
N	16	2	2	20			20			20			10	16	4
%	%80	%10	%10	%100			%100			%100			%50	%80	%20

Tablo 11. incelendiğinde ebeveynlerin büyük bir çoğunluğu (16: %80) çocuklarının aldığı eğitimle okul sınavlarına/temel sınavlara hazırlanabildiğini düşünmektedir. İki ebeveyn (2: %10) kararsız olduğunu belirtirken iki ebeveyn ise (2: %10) hazırlanamadığını düşünmektedir. Ankete katılan ebeveynlerin tamamı (20: %100) evde eğitim hakkında daha çok bilgi edinmek için sosyal ağlara katılmak istemektedir. Yine görüşme yapılan ebeveynlerin tamamı (20: %100) evde eğitim sürecinde öğretmen desteğine ek olarak kendisi destek olmak istemektedir. Bazı ebeveynler evde eğitim sürecinde çocuklarına psikolojik olarak nasıl destek olacaklarını bilirken (10: %50), bazılarının (16: %80) bu konuda kararsız olduğu görülmektedir. 4 ebeveyn ise (4: %20) nasıl destek olacağını bilmemektedir.

TARTIŞMA

Araştırma bulguları incelendiğinde, evde eğitim hizmetinin öğrenciler için uygun olduğu ve öğrencilerin akademik becerilerine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Geçmiş araştırmalara bakıldığında benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Evde eğitim yararlanan çocukların sosyal ve akademik gelişimiyle ilgili Medin (2000) tarafından yapılan araştırmada evde eğitime katılan öğrencilerin toplumdan ayrılmadığı ve akademik becerilerde gelişmeler sağlandığı belirtilmektedir. Aynı araştırmada ebeveynler evde eğitim hizmetinden yararlanan öğrencilerin akademik becerilerini güçlendirmeye çalıştığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte evde eğitim hizmetinden yararlanan öğrencilerin güçlü benlik saygılarının olduğu ifade edilmektedir. Evde eğitimin özellikle özel gereksinimli öğrencilerden okula devam etmesinde de güçlük yaşayanlar için en iyi tercih olduğu belirtilmektedir. Peker ve Taş (2017) tarafından yapılan bir araştırma sonunda, Türkiye’de, çeşitli sağlık sorunları nedeniyle okula devam edemeyen bireylerin, İl Özel Eğitim Hizmetleri Kurulunun belirlediği ders saati süresince evde eğitim uygulamasından yararlanarak akademik gelişimlerine devam ettiği belirtilmektedir. Yine yapılan araştırma sonuçlarında çocuğum evde eğitim hizmetinden yararlanan ebeveynler; evde eğitim hizmetlerinin çocuklarının akademik gelişimlerine katkısı olduğunu ifade edilmektedir. Ayrıca

araştırmalarda evde eğitimın çocuklar için uygun ve faydalı uygulamalar içerdiği ve okula gitme şansı olmayan özel gereksinimli öğrenciler için evde eğitimın önemli bir fırsat olduğu vurgulanmaktadır (Aslan, 2017; Çalışoğlu ve Aslan, 2017; Isenberg, 2007; Cook ve arkadaşları, 2013).

Bununla birlikte, Molsbie'nin de (1996) belirttiği gibi ister evde ister okulda olsun ister akademik, isterse de sosyal, ideolojik veya dini nedenlerle olsun, çocuklarına en iyi eğitimi sağlamak için pratik ve gerekli bir seçenek olarak evde eğitime başvuran ebeveynler de bulunmaktadır. Çünkü son zamanlarda yapılan araştırmalar, evde eğitimın genellikle çocuklara üstün bir akademik eğitim sağladığını ve bu nedenle "pratik bir gereklilik" olabileceğini göstermektedir (Hagen, 2011). Chang, Gould ve Meuse (2011) tarafından yapılan bir araştırmada da anne-baba geliri, annelerin ve babaların eğitim seviyelerini hesaba kattıktan sonra, yapılandırılmış öğrenme ortamları olan evde eğitimden yararlanan öğrencilere Woodcock-Johnson Başarı Testi' uygulanmış ve bu öğrencilerin tüm alt boyutlardan yüksek ortalama puanları kazandığı görülmüştür. Bu şekilde evde eğitim uygulamalarının öğrencilerin akademik becerilerini yüksek derecede geliştirdiği anlaşılmıştır. Yine Molsbie (1996) tarafından görüşme, gözlem verilerine dayanılarak yapılan bir araştırmada, evde eğitim alan öğrencilerden bazıları, normal okullara devam eden akranlarından akademik yönden daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Cheng ve arkadaşları (2016) tarafından yapılan çalışmada, evde eğitimın özel gereksinimli öğrencilere akademik yönden hizmet etmek için potansiyel olarak yararlı bir seçenek olduğu vurgulanmaktadır.

Araştırma sonucunda evde eğitim sürecinde ebeveynlerin çocuklarına nasıl psikolojik destek sağlayacaklarını bilemedikleri, psikolojik desteğe ihtiyaç duydukları ve evde eğitim süreciyle ilgili bilgi gereksinimlerinin oldukları ortaya çıkmıştır. Geçmiş araştırmalarda benzer bulgulara rastlanmaktadır. Sucuoğlu (1995) yapmış olduğu çalışma sonucunda ebeveynlerin büyük bir kısmının evde eğitimle ilgili bilgi gereksinimlerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda annelerin benzer özellikte çocuğu olan ebeveynler hakkında yazılı materyal okuma gereksinimi; babaların ise kendi çocuklarına bazı becerileri öğretebilmekle ilgili bilgi gereksinimleri olduğu ortaya çıkmıştır. Er (2006) yapmış olduğu araştırmada evde eğitim alan özel gereksinimli bireylerin hastalık süreci içerisinde hastalık ve tedaviyle ilgili bilgi gereksinimlerinin giderilmesi gerektiği, ebeveyn ve evde eğitim hizmeti alan özel gereksinimli bireylere yönelik psikolojik desteğin sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Yine Ulutaş ve Demir'e (2007) göre evde eğitim hizmetlerinden toplumsal amaca hizmet edebilmesi adına öğretmen ve ebeveynlerin evde eğitimle ilgili eğitim almaları ve bireyselleştirilmış eğitim programı hakkında bilgilendirmelerin sağlanması gerekmektedir.

Araştırma sonucunda evde eğitim sürecinde öğrenci ve veli ile etkili iletişim sağlamakta güçlük çeken öğretmenlerin yer aldığı görülmektedir. Geçmişte benzer araştırma bulgularına rastlandığı görülmektedir. Susam ve arkadaşları (2018) tarafından yapılan bir araştırmada evde eğitimde görevli olan öğretmenlerin çoğunlukla derslerinde yüksek motivasyonlu olduğu ancak öğretmenlerin derslerinde isteksiz olduğunda öğrencilerinin de bu durumdan olumsuz etkilendiği ve dolayısıyla öğrenciyle öğretmen arasında çeşitli güçlüklerin yaşandığını anlaşılmıştır. Araştırma sonucunda ebeveynlerin evde eğitim sürecinde ihtiyaç duyulan materyallere kolayca erişemediği anlaşılmıştır. Susam ve arkadaşları (2019) yapmış oldukları araştırmada evde eğitim uygulamasının fiziki ortam açısından özel gereksinimli öğrenciler için dezavantajlı olması, öğrencinin yeterli düzeyde ders materyallerinden yararlanılmaması gibi çeşitli eksiklerin olduğu vurgulanmaktadır. Yine Kirk ve Winthrop'a (2006) göre evde eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrencilerin öğretim ortamında ihtiyaç duyulan temel araçların olmaması nedeniyle çeşitli güçlüklerin yaşandığını vurgulanmaktadır. Yine araştırma sonucunda evde eğitimden yararlanan özel gereksinimli bireylerin ebeveynleri evde eğitim sürecinde piknik ve tiyatro gibi çeşitli sosyal aktivitelerin düzenlendiğini ancak bu aktivitelerin evde eğitim alan çocuklarının toplumla kaynaşabilmeleri açısından yetersiz olduğu vurgulanmaktadır (Medlin, 2013; Kirk ve Winthrop, 2006). Susam ve arkadaşları (2019) tarafından yapılan araştırmada benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Araştırma sonucunda öğrencilerin genel eğitim ve özel eğitim okullarındaki akranlarından uzak kalmaları nedeniyle evde eğitimden olumsuz etkilendikleri bu nedenle öğrenmelerinde aktivitelerin ve çeşitliliğin sağlanması gerektiği belirtilmiştir.

Araştırma sonucunda evde eğitim hizmetinde görev alan öğretmenlerin büyük kısmının branş öğretmenleri olmadığını ortaya çıkmıştır. Geçmiş araştırmalarda benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Pretti ve arkadaşları (1998) tarafından yapılan araştırmada evde eğitim hizmeti verebilmek için istekli olan ve duyuşsal açıdan güdülenen öğretmenlerin değil daha çok alanında uzman özel eğitimle ilgili bilgi ve tecrübesi olan öğretmenlerin katılması gerektiği ifade edilmektedir (Akt: Arslan,2015). Yine araştırmadan ortaya çıkan bulgular incelendiğinde, evde eğitim hizmetinin sorunsuz şekilde başladığı ve sorunsuz şekilde sonuğlandığı ve ebeveynlerin evde eğitimden memnun oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin evde eğitim hizmetiyle ilgili kendilerini sorumlu hissettiği belirtilmektedir. Geçmiş araştırmalarda da benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Yıldırım ve arkadaşları (2015) tarafından yapılan bir araştırma, evde eğitim hizmeti alan öğrencilerin evde eğitim hizmetlerinin düzenli devam ettiği, bu hizmetlerle öğrencilerin sosyal ve akademik becerilerinin geliştiği, öğretmenlerin evde eğitim sürecinden memnun olduğu ortaya çıkmıştır. Yine aynı araştırmada öğretmenlere göre, evde eğitim hizmetlerinin faydalı olduğu ortaya çıkmıştır. Aslan (2017) tarafından yapılan araştırma sonucunda evde eğitimın yönetmeliğe uygun olarak sorunsuz şekilde devam ettiği, öğrenciler için fırsat eşitliği sağladığı ve bu şekilde özel gereksinimli bireylerin yaşamdan kopmalarına engel olduğu açıklanmaktadır.

Araştırmada ortaya çıkan bulgular incelendiğinde, evde eğitim hizmetlerinin öğrencilerin sosyal gelişimlerine daha fazla katkı sağlaması gerektiği ortaya çıkmıştır. Yıldırım ve arkadaşları (2015) tarafından yapılan bir araştırma da benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Öğrencilerin sosyalleşmesine de imkân sağlanması gerektiği, ders sürelerini artırma ve öğrencilerin sosyalleşmesine yönelik ders çeşitliliğini artırma gibi çeşitli görüşler ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte evde eğitim sürecinde öğrencilerin sosyal gelişimlerine yönelik personel ve ebeveynlerin gerekli iş birliğini sağlaması ve bununla ilgili özel birimlerin kurulması gerektiği belirtilmiştir. Yine Peker ve Taş (2017) tarafından yapılan bir araştırmada evde eğitim hizmetleri öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimleri üzerinde olumlu etkisi olduğu, ancak bu öğrencilerin sosyal gelişim açısından yeterli olmadığını

belirtilmektedir. Dolayısıyla geçmiş araştırma sonuçları incelendiğinde bu araştırmayla ilgili benzer bulguların yer aldığı görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

1. Ebeveynlerin evde eğitim hizmetlerinden memnun oldukları ve çocuklarının gelişimleri açısından evde eğitimin önemli olduğu görülmektedir.
2. Ebeveynlerinin evde eğitim uygulamalarıyla ilgili bilgi gereksinimlerinin olduğu ortaya çıkmıştır.
3. Evde eğitim sürecinde derslere katılan branş öğretmen sayısının az olması nedeniyle bazı derslere branş öğretmenlerin katılmadıkları görülmektedir.
4. Akranlarıyla aynı akademik düzeyde, bu düzeyin altında ve akademik düzeyi akranlarına göre üst seviyede evde eğitimden yararlanan öğrenciler bulunmaktadır. Evde eğitim gören öğrencilerin bir kısmının akademik başarısının düşük olmasının sebebi, bu öğrencilerin derslere yönelik yetersiz motivasyona sahip olması, öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim güçlüğü ve evde eğitim hizmetlerinde branş öğretmenlerinin yetersizliğinin önemli rol oynadığı görülmektedir.
5. Katılımcıların çoğu, evde eğitim hizmetlerinin yalnızca öğrencinin akademik yönünün geliştirilmesine yönelik değil, aynı zamanda okula devam edemeyen öğrencilerin sosyal yönlerinin desteklenmesi gerektiği görüşlerine sahiptirler.
6. Katılımcıların büyük çoğunluğunun materyal yetersizliği veya sınırlılığından şikâyetçi oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca engelli gruplarına göre materyallerin yeterli düzeyde karşılanmadığı görülmektedir.
7. Evde eğitim hizmetlerine katılan ebeveynler genel olarak bu hizmeti almaktan memnuniyet duymaktadır, ancak sosyal haklar açısından daha fazla desteklenmek istedikleri araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır.

Öneriler

1. Evde eğitime katılan öğretmenlerin yol giderleri daha fazla desteklenerek yeterli sayıda branş öğretmenlerinin görev alması sağlanabilir.
2. Evde eğitim hizmetlerinden sorumlu yöneticilerin, öğrencilerin gereksinim ve ihtiyaçları detaylı şekilde incelenmeli ve buna uygun materyal temin etme çalışmalarına gidilmelidir.
3. Evde eğitime katılan öğretmenlere yönelik özel eğitim ve özel gereksinimli bireyler hakkında bilgilendirmeler sağlanmalı ve öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar desteklenmelidir.
4. Evde eğitim hizmeti alan öğrenciler; kayıt yaptırdıkları okulun yöneticileri, öğretmenleri ve öğrencileri tarafından normal sınıflarda öğrenim gören öğrencilerle birçok ortak etkinlikte buluşmaları sağlanmalıdır.
5. Evde eğitimden yararlanan öğrenci ebeveynlerinin eğitime daha fazla katılımında bulunmalarının sağlanması amacıyla sosyal destek sağlanmalıdır.
6. Evde eğitim hizmetinden yararlanan öğrencilere ve ebeveynlerine yönelik uzmanlar aracılığıyla psikolojik destek sağlanmalıdır.
7. Evde eğitim hizmetinden yararlanan öğrencilere ve ebeveynlere yönelik evde eğitim hakkında bilgilendirici toplantılar ve seminerler gerçekleştirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Apple, M. W. (2000) The cultural politics of home schooling. *Peabody, Journal of Educational Research*. (75) 1, pp. 256-271
- Arslan, Y. (2015). Türkiye’de kitlesel bir eğitim topluluğu: gezerek özel eğitim hizmeti veren öğretmenler ve sorunları (Batman örneği). *Dokuz Eylül Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 3(4), 139-153.
- Badman, G. (2009). Report to the Secretary of State on the Review of Elective Home Education in England
- Birkan, B. (2002). Erken özel eğitim hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. (3) 2, 99-109.
- Blok, H. & Karsten, S. (2011). Inspection of Home Education in European Countries. *European Journal of Education*, (40) 1, pp.138-152.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Chang, S.,Gould, O. N., & Meuse, R. E. (2011). The impact of schooling on academic achievement: Evidence from home school and traditionally school students. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 1-8.
- Cheng, A. Tuchman, S. & Wolf, P.J. (2016) Homeschool Parents and Satisfaction with Special Education Services, *Journal of School Choice*, 10:3, 381-398, DOI: 10.1080/15582159.2016.1202076
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th Edition). New York: Routledge.
- Çalışoğlu, M. ve Aslan, A. (2017). The views of teachers about home education services. *Journal of Education and Practice*, 8(24).

- Davis, A. (2011). *Evaluation of Homeschooling, Distance Learning*; Greenwich (8) 2, 29-35
- Dumas, T. K., Gates, S., ve Schwarzer, D. R. (2010). *Evidence for homeschooling: Constitutional analysis in light of social science research*. Widener Law Review, 16, 63-87.
- Gillard, D. (2011). *Education in England a brief history of our schools*, History docs articles
- Glenn, C. L. (2005): *Homeschooling and Compulsory State Schooling*. In: Cooper, B. S. (ed): Home Schooling in Full View. IAP. Greenwich.
- Hagen, T. (2011). Safe, just, and smart: Home education as an essential option for families in Albania and around the world. *Social Studies*, 5(2), 77-84.
- Hegarty, S. (1985). Qualitative Research: Introduction. S. Hegarty, & P. Evans içinde, *Research and Evaluation Methods in Special Education: Quantitative and Qualitative Techniques in Case Study Work*. Oxford.
- Hsieh H.-F. & Shannon S. (2005) Three approach esto qualitative content analysis. *Qualitative Health Research* 15, 1277- 1288.
- Karasar,N.(2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd.Şti.
- Kirk, J. & Winthrop, R. (2006). Home-based schooling: Access to quality education for afghan girls, *Journal of Education for International Development*, (2), 2.
- Kondracki, N. L., Wellman, N. S., & Amudson, D. R. (2002). Content analysis: Review of methods and their applications in nutrition education. *Journal of Nutrition Education and Behavior* (34), 224-230.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning Qualitative Research: A Philosophical and Practical Guide (Teachers' Library)*. London: Falmer.
- Medin, R. G. (2000) Home schooling and the question of socialization. *Peabody Journal of Education*. (75) 1
- Medlin, R. G. (2013). Homeschooling and the question of socialization revisited. *Peabody Journal of Education*, 88(3), 284-297.
- Meighan, R. (1997) *The Next Learning System: And Why Home-schoolers are Trailblazers*. Nottingham Educational Heretics Press.
- Mertens, D. M., and McLaughlin, J. A. (2004). *Research and Evaluation Methods in Special Education*. California: Corwin Press.
- Molsbie, R.G. (1996). *Science achievement as a criterion for judging the effectiveness of Home Schooling, Christian Schooling and Public Schooling*. Doctoral Dissertation University of Southern Mississippi. ProQuest Dissertations and Theses
- Neuman, A. & Guterman, O. (2017). Structured and unstructured homeschooling: a proposal for broadening the taxonomy, *Cambridge Journal of Education*.
- Neuman, A. & Guterman, O. (2013). *Home schooling: The ultimate form of parental involvement in their children's education*. Paper presented at the 1st international conference on Family, Education and Media in a Diverse Society. Jerusalem, Israel.
- Peker, E.A. & Taş, E. (2017). Evde eğitim uygulaması üzerine bir durum çalışması, evde fen eğitimi, *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, (9) 2, 139-174.
- Ray, B.D. (2015). *Research Fact on Homeschooling*, National Home Education Research Institute (NHERI) 1 (3)
- Sağlamer, E. (1975). *Eğitimde teftiş teknikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Susam, B., Demir, M. K., & Şahin, Ç. (2019). Evde Eğitim Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 163-171.
- Taşdan, M. & Demir, Ö. (2010). Alternatif Bir Eğitim Modeli Olarak Ev Okulu. *Educational Sciences and Practice*, 9 (18), 81-99
- Thomas A. & Lowe J (2002). *Educating your child at home*. London: Continuum.
- Ulutaşdemir, N. (2007). Engelli Çocukların Eğitimi, *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2 (5), (s:119-130).
- Yıldırım, N., Talas, S., Yazıcı, L., Nural, H., Çelebi, İ., Çetin, K., Acet, Ö., Pelitli, Ü. & Çaylak, M.(2015). Evde Eğitim Alan Öğrencilerin Eğitim Süreçlerinin Değerlendirilmesi (Tokat İli Örneği), *Eğitim kuram ve uygulama araştırmaları dergisi*, (1) 1

İNTERNETTEN YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Bauman, K.J. (2001) Home Schooling in the United States: Trends and Characteristics. Population Division, <http://www.census.gov/population/www/documentation/twps0053>, Erişim Tarihi: 31.07.2018
- Basham, P., Merrifield, J. ve Hepburn, C.R (2007). Home schooling from the extreme to the mainstream. Canada: The Fraser Institute. <http://www.census.gov/population/www/documentation/twps0053>, Erişim Tarihi: 31.07.2018
- Brainerd, L. W., Sobanski, J. Ve Winegardner, R. (2002) Basic Skills or home schooling. New York: Learning Express. <http://www.learnatest.com/LearningExpressEBooks/download.cfm?b=1576853950&CFID=11332069&CFTOKEN=e85e76858482c2-E02C2DF7-BCDF-04A2B71D21CCD13D388C>, Erişim Tarihi: 31.07.2018

- Children and Families Act, (2014). <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2014/6/contents/enacted> Erişim tarihi 26.07.2017
- Comunidad Autónoma, (2012). <http://www.borm.es/borm/documento?obj=anu&id=546099>, Erişim tarihi 26.07.2017
- Cook, K. B., Bennett, K. E., Lane, J. D. Ve Mataras, T. K. (2013). Beyond the brick walls: Homeschooling students with special needs. <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/pders/article/view/12997/19394> Erişim tarihi: 22.02.2018
- Diário da República, 1.ª série N.º 4 -7 de Janeiro de (2008). <https://dre.pt/application/file/386935>, Erişim Tarihi: 26.07.2017
- Empfehlungen zum Förder schwerpunkt Unterricht kranker Schülerinnen und Schüle (1998). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_03_20-Empfehlung-Foerderschwerpunkt-krank-Schueler.pdf, Erişim Tarihi: 17.08.2018
- Isenberg, E. J. (2007). *What have we learned about homeschooling?*
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/01619560701312996?needAccess=true> Erişim tarihi: 17.02.2018
- İngiltere Eğitim Yasası, (1997). <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1997/44/contents>, 7, Erişim Tarihi: 27.07.2017
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2006). http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2580_0.htm, Erişim Tarihi: 16.08.2018
- Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği (2012),
https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_2012_10.pdf, Erişim Tarihi: 27.07.2017
- Sucuoğlu, B. (1995). *Özrümlü çocuğa sahip olan anne-babaların gereksinimlerinin belirlenmesi*
<https://www.ejmanager.com/mnstemps/46/46-1365057003.pdf>, Erişim Tarihi: 17.08.2018