

VOLUME 4  
ISSUE 1



**SCIENTIFIC  
EDUCATIONAL  
STUDIES**

e-ISSN 2602-4527

**DECEMBER 2020**

**Volume 4****Issue 1****December 2020****e-ISSN: 2602-4527**

Journal of Scientific Educational Studies (SES) is an international, peer-reviewed and indexed journal that publishes 2 issues per year, June and December. All legal responsibilities of the manuscripts published in Scientific Educational Studies belong to the authors. Anyone is allowed to copy the article on condition that the original article and source is correctly cited. The manuscripts can not be printed or copied without proper written permission of the publisher. The manuscripts submitted to the journal is not returned, even if it is accepted or rejected for publication.

Scientific Educational Studies is included in the following abstracting, citation and information retrieval systems: Google Scholar, Index Copernicus, International Citation Index, Scientific World Index, Rootindexing, ResearchBib, ASOS index, World Catalogue of Scientific Journal, Science Library Index, ROAD, Directory of Indexing and Impac Factor, Eurasian Scientific Journal Index, Journal Factor, Sindex, DRJI, General Impact Factor, Infobase Index, Cosmos If, Kaynakça.info

**Contact**

<http://dergipark.gov.tr/ses>  
[scientificeducationalstudies@gmail.com](mailto:scientificeducationalstudies@gmail.com)

**Kahramanmaraş Sütçü İmam University Faculty of Education Department of  
Educational Sciences**

**Kahramanmaraş / Turkey**

**2020**

**Owner**

Assoc. Prof. Dr. Mahmut Sağır

**Editors**

Prof. Dr. Bayram oştu  
Prof. Dr. Orhan Ercan  
Assoc. Prof. Dr. Mahmut Sağır

**Executive Editors**

Assoc. Prof. Dr. Evrim Ural  
Dr. Remzi Burın etin  
Lecturer Sıddık Doğruluk

**Language Editors**

Lecturer Seda Baysal  
Dr. Remzi Burın etin

**Technical Editors**

Hasan Emlik

## Field Editors

### Educational Administration

Prof. Dr. Yusuf Cerit (Abant İzzet Baysal University)  
Assoc. Prof. Dr. Süleyman Göksoy (Düzce University)  
Assoc. Prof. Dr. Durdağı Akan (Atatürk University)

### Curriculum and Instruction

Prof. Dr. Hansel Burley (Texas Tech University)  
Assoc. Prof. Dr. Serkan Ünsal (Kahramanmaraş Sütçü İmam University)  
Assoc. Prof. Dr. Birsal Aybek (Çukurova University)  
Assist. Prof. Dr. Mükerrerem Akbulut Taş (Çukurova University)  
Assist. Prof. Dr. Serkan Aslan (Süleyman Demirel University)

### Educational Measurement and Evaluation

Assoc. Prof. Dr. Ahmet Tekbiyık (Recep Tayyip Erdoğan University)

### Psychological Counseling and Guidance

Assist. Prof. Dr. İsmail Yelpeze (Kahramanmaraş Sütçü İmam University)  
Assist. Prof. Dr. Hasan Eşici (Hasan Kalyoncu University)

### Mathematics Education

Prof. Dr. Adnan Baki (Karadeniz Teknik Üniversitesi)  
Assoc. Prof. Dr. Gökhan Çuvalcıoğlu (Mersin University)  
Assist. Prof. Dr. Mehmet Çitil (Kahramanmaraş Sütçü İmam University)

### Science Education

Prof. Dr. Mansoor Niaz (Universidad de Oriente)  
Prof. Dr. Nilgün Seçken (Hacettepe University)  
Assoc. Prof. Dr. Evrim Ural (Kahramanmaraş Sütçü İmam University)

### Social Studies Education

Prof. Dr. Ahmet Nalçacı (Kahramanmaraş Sütçü İmam University)  
Assoc. Prof. Dr. Hakan Koç (Cumhuriyet University)

### Physical Education

Assoc. Prof. Dr. Özer Yıldız (Necmettin Erbakan University)  
Assoc. Prof. Dr. Ünal Türkçapar (Kahramanmaraş Sütçü İmam University)

### Teacher Training

Prof. Dr. Kadir Bilen (Alanya Alaaddin Keykubat University)

### Philosophy Education

Assoc. Prof. Dr. Mehmet Ali Dombaycı (Gazi University)

### Turkish Education

Assoc. Prof. Dr. Kasım Yıldırım (Muğla Sıtkı Koçman University)

### Foreign Language Education

Prof. Dr. Fatih Tepebaşı (Necmettin Erbakan University)  
Assoc. Prof. Dr. Armando Trujillo (University of Texas at San Antonio)  
Assist. Prof. Dr. Nudžejma Obralić (International University of Sarajevo)  
Assist. Prof. Dr. Almasa Mulalic (International University of Sarajevo)  
Assist. Prof. Dr. Reyhan Ağçam (Kahramanmaraş Sütçü İmam University)

### Classroom Education

Assoc. Prof. Dr. Seyit Ateş (Gazi University)  
Assoc. Prof. Dr. Oğuzhan Kuru (Kahramanmaraş Sütçü İmam University)

### Special Education

Assist. Prof. Dr. Mahmut Çitil (Gazi University)

### Early Childhood Education

Assist. Prof. Dr. Özgün Uyanık (Afyon Kocatepe University)

**Sociology Education**

Assoc. Prof. Dr. Beyhan Zabun (Gazi University)

**Technology Education**

Assist. Prof. Dr. Khaldoun Al-Zoubi (Jordon University of Science and Technology)

**Engineering Education**

Assist. Prof. Dr. Arindam Garai (Bengal Engineering and Science University)

**STEM Education**

Assoc. Prof. Dr. Oktay Bektaş (Erciyes University)



Editor's message;

Dear researchers,

We are pleased to publish the second Issue of the fourth Volume for your kind attention. I would like to express my gratitude to the researchers in particular, the referees and the editorial team who contributed to the publication of this issue. Our journal has reached nearly 5500 scanning and 23500 downloading thanks to your contributions and studiously applied publication policy in four years. We appreciate and welcome the precious interest and contributions of editors, authors, referees, and readers for the success of SES in a very short period of time.

We look forward to your ongoing interest and contribution to SES and hope to meet in the next issue.

Assoc. Prof. Dr. Mahmut SAĞIR

Editor

# Contents

- 
- 1) **Melisa GÜLDÜREN - Halil Dünder CANGÜVEN** 1-21  
*Ortaöğretim Fizik, Kimya ve Biyoloji Ders Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Karşılaştırılması*  
*Comparison of Secondary School Physics, Chemistry and Biology Course Outcomes According to Renewed Bloom Taxonomy Cognitive Fields*
- 
- 2) **Necdet KONAN - Aslı AĞIROĞLU BAKIR - Büşra BOZANOĞLU** 22-44  
*Öğretmenlerin Örgütsel Bağışlama ile Öz-Yeterlik Algıları İlişkisi*  
*The Relationship Between Organizational Forgiveness and Self-Efficacy Perceptions of Teachers*
- 
- 3) **Remzi Burçin ÇETİN – Necdet KONAN** 45-77  
*Farklı Ülkelerin Eğitim Denetimi Sistemlerine İlişkin Bir İnceleme*  
*A Research on Inspection Systems of Different Countries*
- 
- 4) **Ümit ŞİMŞEK** 78-97  
*Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okullarda Çalışan Müdür Yardımcılarının Görevlerini Yaparken Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri*  
*The Problems That Deputy-Headteachers Have Confronted While Performing Their Duties at Schools and Proposed Solutions*
-



## ORTAÖĞRETİM FİZİK, KİMYA VE BİYOLOJİ DERS KAZANIMLARININ YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİ BİLİŞSEL ALAN BASAMAKALARINA GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI\*

Melisa GÜLDÜREN\*\*, Halil Dündar CANGÜVEN\*\*\*

### Özet

Bu çalışmanın amacı 2018 yılında uygulamaya konulan ortaöğretim kimya, biyoloji ve fizik dersleri öğretim programları kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel alan basamaklarına göre analiz etmektir. Bu çalışma doğrultusunda ortaöğretim kimya dersinden 127, fizik dersinden 213 ve biyoloji dersinden de 91 olmak üzere toplam 431 kazanım Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmiş ve dersler ve sınıf düzeyleri arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Güvenilirlik katsayısı Miles-Huberman tarafından geliştirilen güvenilirlik formülüne göre hesaplanmış, fizik programında 0.94, kimya programında 0.93 ve biyoloji programında 0.90 olarak hesaplanmıştır. Analizler sonucunda, tüm sınıf düzeylerindeki kimya dersi kazanımlarının %75.59 oranla en fazla anlama alt düzey basamağında olduğu, en az %1.57 oranla değerlendirme üst düzey basamağında yer aldığı görülmüştür. Fizik dersi kazanımlarının en fazla %58.69 oranla anlama basamağında, en az %0.47 oranla hatırlama ve değerlendirme basamağında yer aldığı belirlenmiştir. Biyoloji dersi kazanımlarının ise en fazla %75.82 oranla anlama alt düzey basamağında yer alırken hatırlama alt düzey basamağında her hangi bir kazanım belirlenmemiştir. Ders bazında karşılaştırma yapıldığında kimya, fizik ve biyoloji dersleri kazanımlarının alt düzey düşünme becerilerine üst düzey düşünme becerilerine göre daha uygun olduğu söylenebilir. Ortaöğretimdeki sınıf düzeylerinde karşılaştırma yapıldığında ise kazanımların orantılı bir dağılım göstermediği söylenebilir.

**Anahtar kelimeler:** Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, fizik, kimya, biyoloji

## COMPARISON OF SECONDARY SCHOOL PHYSICS, CHEMISTRY AND BIOLOGY COURSE OUTCOMES ACCORDING TO RENEWED BLOOM TAXONOMY COGNITIVE FIELDS

\* Bu çalışma 28-29 Mayıs 2020 tarihleri arasında 1. Ulusal BİLSEM Fizik E-Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Öğrenci, MEB, Mersin, Türkiye, melisa10gulduren@gmail.com, Orcid id: 0000-0001-7336-4145

\*\*\* Öğretmen, MEB, Mersin, Türkiye, h.d.canguven@gmail.com, Orcid id: 0000-0002-7931-9449

### **Abstract**

The aim of this study is to analyze the acquisitions of secondary education chemistry, biology and physics curriculum put into practice in 2018 according to the Renewed Bloom Taxonomy cognitive field steps. In line with this study, a total of 431 gains, 127 from secondary school chemistry lessons, 213 from physics lessons and 91 from biology lessons, were examined according to the Renewed Bloom taxonomy and comparisons were made between lessons and grade levels. Document analysis method, one of the qualitative research methods, was used in the study. The reliability coefficient was calculated according to the reliability formula developed by Miles-Huberman, it was calculated as 0.94 in the physics program, 0.93 in the chemistry program and 0.90 in the biology program. As a result of the analysis, it was observed that the chemistry course gains at all grade levels were at the lowest level of comprehension with a rate of 75.59%, and were at the top level of evaluation with a minimum rate of 1.57%. It has been determined that the acquisitions of physics lessons are at the level of comprehension with a rate of 58.69% at most and in the recall and evaluation level of at least 0.47%. Biology course acquisitions are at the lower level of comprehension with a maximum rate of 75.82%, whereas no acquisition has been determined at the lower level of recall. When comparing on a course basis, it can be said that the acquisitions of chemistry, physics and biology lessons are more suitable than lower-level thinking skills and higher-level thinking skills. When comparing at grade levels in secondary education, it can be said that the achievements do not show a proportional distribution.

**Key words:** Renewed Bloom Taxonomy, physics, chemistry, biology

## **GİRİŞ**

Latince de “educare” ve “educere” beslemek sözcüklerinden yola çıkarak türeyen “eğitim” kavramı günümüzde bir niteliği veya yeteneğin kazandırılması doğrultusunda eğitmek anlamında kullanılmaktadır (Bayram, 2017; İlhan ve Gülersoy, 2018). Bunun yanında yaşadıkları toplumu kavrayıp birey için gerekli bilgi ve becerileri kazanmasında en nitelikli araçlardan birisi eğitim ve öğretim faaliyetleri olarak görülmektedir. (Büyükalan Filiz ve Baysal, 2019). Bu sebeple eğitim, bireylerin kendini tanımasında ve benliklerini kaybetmeden hedefleri doğrultusunda ilerlemelerinde eğitim büyük bir rol oynamaktadır.

Eğitim öğretim faaliyetleri gün geçtikçe değişen ve kendini yenileyen toplumun bağlamına uygun olarak farklılaşmakta ve toplumun hedeflerine daha fazla uyum sağlamaktadır. Ayrıca bu faaliyetler yenilendikçe toplumsal etki büyüklüğü de artmaktadır. Bireylerin yaşamlarının geri kalanını şekillendirebilmesi ve meslek seçimlerini yetenekleri ve ilgili oldukları alanlar doğrultusunda yapabilmesinde eğitim öğretim faaliyetlerinin büyük bir katkısı söz konusudur. Gedikoğlu (2005)’e göre de öğretim kurumlarının temel hedefi öğrencileri yetenekleri ve ilgi alanları yönünde bir sonraki eğitim seviyesine geçişinde yardımcı olmak ya da iş hayatına atılımlarında öğrencilerin mesleğe hazır olmasını sağlamaktır. Bu amaçlar doğrultusunda eğitim ve öğretim

faaliyetlerinin belirli bir düzen ve plana göre işlemesi açısından öğretim kurumlarında uygulanmak üzere müfredat programları hazırlanmıştır.

Variş (1988)'e göre müfredat programları belirli bilgi sınıflarından meydana gelmekte ve bazı okullarda beceri ve uygulamaya öncelik veren öğrenciye aşılması istenen bilgi ve becerilerin eğitim programının hedefleri ile paralel bir biçimde belirli bir düzen çerçevesinde kazandırılmasını temel amaç haline getiren programlar olarak görülmektedir. Öğretim programları sadece öğrenciye akademik anlamda değil birçok noktada katkıda bulunur. Öğrencilerde sadece okul içerisinde değil okul dışında da tüm hayatı boyunca bulunması gereken değerleri ve davranışları öğretmeyi hedefler. Genel olarak öğretim programları bireylere bulunduğu veya bulunabileceği, okul içinde ya da dışında öğrenme ve öğretme hakkında her şeyi barındıran etkinliklerin kurmuş olduğu bir mekanizmadır (Demirel, 2005).

Bu öğretim mekanizmalarındaki en önemli özelliklerden birisi de belirli kazanımlar içermeleridir. Kazanımlar öğretim programının temel yapıtaşını oluştururlar. Kazanımlar sınıftan sınıfa, dersten derse ve konudan konuya farklılık gösterirler. Kazanımların temelinde aşılması istenilen bilgi, beceri ve tutumlar yer alır. Bunların derslerde öğrencilere aktarılması gerekir. Kazanımların sade ve anlaşılabilir bir biçimde olması etkili öğrenme ve öğretim ve değerlendirme süreçleri için büyük bir önem teşkil ederken, öğrencilerde kafa karışıklığı yaratmayıp anlaşılabilir bir biçimde olması öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha etkili olmaktadır (Dobbins ve diğerleri, 2016). Karmaşık ve anlaşılabilmesi güç olan kazanımlar öğrencilerin, öğrenme süreçlerinde verimini düşürebilmekte; ayrıca öğrencilerde kafa karışıklığı yaratıp, aktarılması gereken ana temanın yerine farklı düşüncelere sürüklenmesine neden olmaktadır. Bunların yanında kazanımlar dersin belirli bir düzen içerisinde anlatılmasında, öğretim faaliyetlerinin planlanmasında ve değerlendirilme basamağında öğretmene yardımcı ve yol gösterici bir özellik barındırmaktadır (Gezer ve arkadaşları, 2014; Zorluoğlu, Kızılaslan ve Sözbilir, 2016; Bümen, 2010). Öğretim programlarındaki kazanımların herkes tarafından aynı şekilde anlaşılabilir olmasını sağlayacak sadelikte dile getirilmesinde ve incelenebilir öğrenci tutum ve davranışlarına çevrilmesinde fayda sağlayacağı fikrinden hareketle bazı eğitimci kitlesi eğitim hedeflerini sınıflandırma girişimlerine başlamıştır (Gezer, Şahin, Sünkür ve Meral, 2014: 434). Öğrenme süreçlerinin yorumlanabilmesi kazanımların daha belirgin bir hal alıp sınıflandırılmasında sabit ve belirli bir düzen oluşturmak hedefiyle Benjamin Bloom ve arkadaşları bilişsel süreç becerileri kapsamında bir sınıflandırma tasarlamışlardır (Bloom,1956).Bloom taksonomisi yayımlandığı tarihten bu yana üst düzey zihinsel yeteneklerin kullanılmasına dönük eğitim programlarının oluşturulması ve uygulanmasında önemli derecede destekleyen

bir sınıflandırma türüdür (Arı, 2011; Bekdemir ve Selim, 2008). Genel olarak taksonomi sınıflama ve bu sınıflandırmada değerlendirilen ve kullanılan kuralların tamamıdır (Büyükalan Filiz ve Baysal, 2019). Bloom taksonomisinin temel amacı öğrenciler ve öğretmenler için düzenli olarak öğrenilecek bilgilerin basitten karmaşığa doğru aşamalı bir şekilde anlatılması olarak söylenebilir. Bloom' un bilişsel alan taksonomisi bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere altı sınıftan oluşmaktadır (Eroğlu ve Kuzu, 2014; İlhan ve Gülersoy, 2018). Taksonomi bilgi, kavrama, uygulama sınıfları alt düzey düşünme becerilerini gerektirirken; analiz, sentez ve değerlendirme sınıfları üst düzey düşünme becerilerine gerek duymaktadır (Köğce ve Baki, 2009: 72; Anderson 2005: 104).

Zamanla insanoglu eğitim kavramı üzerinde daha çok yoğunlaşmış eğitimin temeli olan taksonomilerde eğitim alanındaki yeniliklerle beraber taksonomiler de değişime uğrayarak yenilenmişlerdir. Bloom taksonomisi üzerinde Anderson ve Krathwohl(2010) tarafından düzenlemeler yapılmış tek boyutlu olan Bloom Taksonomisi bilişsel süreç ve bilgi boyutu olmak üzere iki boyutlu bir hal almıştır (Çopur, 2019; Yolcu, 2019). Yenilenmiş Bloom Taksonomisi revize edilmiş hali ile toplumda daha fazla bireye hitap etmiştir. Birçok değişikliğe uğrayan bu taksonomi daha kapsamlı bir hale getirilmiş, eğitimdeki uygulanabilirliğini büyük ölçüde devam etmiştir. Öğrenciyi temele alan bu taksonomi müfredatlarda belirtildiği gibi üst düzey bilişsel becerileri sınıflandıracak biçimde tasarlanmış ve günümüzdeki psikolojik gerekliliklere ve eğitim kurumlarına daha uyumlu uygulanabilir örneklerle geliştirilmiş biçimdedir (Ulum ve Taşkaya, 2018). Yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutu, öğrenciyi tam öğrenmeyi amaçlayan yapılandırmacı öğrenme temelleriyle paralel bir biçimde şekillendirilmiş olup (İlhan ve Gülersoy, 2018), uygulanabildiğinde öğrencileri ezbere dayalı öğrenme tutumundan uzak tutan bir yapıya sahiptir.

Bilişsel süreç boyutunda birbirini takip eden ve zihinsel faaliyetlere bağlı olan basamaklar bulunmaktadır (Uymaz ve Çalışkan, 2018). Hatırlama, uzun süreli hafızadan konuyla alakadar olan bilgiyi tekrardan anımsamayı; Anlama, konu ile ilgili yorumlar yapabilme ve çıkarımlarda bulunma, konuyu özetlemek ya da açıklamayı; Uygulama, öğrenilen konunun uygulamaya dökülerek üzerinde işlemler yapmayı; Analiz, verileri tek tek inceleyip değerlendirerek birbirleri arasındaki bağlantıyı bulabilmeyi; Değerlendirme, elde bulunan verilerin üzerinde bir bütün olarak birtakım kriterlere dayanarak genel yargılara varabilmeyi; Yaratma, konuyla alakadar işlevsel bir bütün tasarlamak hedefiyle nesnelere veya öğeleri bir arada toplayarak belirli bir plan ile yeni bir sistem var etme veya var olan bir sisteme yeni bir şeyler ilave etmeyi içerir (Mercan, 2019).

Yenilenmiş Bloom taksonomisi ile ilgili çalışmalara bakıldığında; Ayyıldız, Aydın ve Nakiboğlu (2018). 2018 Yılı Ortaöğretim Kimya Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Orijinal Ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelemiştir. Zorluoğlu, Kızılaslan ve Sözbilir (2016) çalışmalarında Ortaöğretim Kimya Dersi Öğretim programı kazanımlarını Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelemiştir. Bilgi boyutu açısından incelendiğinde kazanımların %25'i olgusal bilgi, %59'u kavramsal bilgi, %11'i işlemsel bilgisi ve %5'i üst bilişsel bilgi olduğu saptanmıştır. Bilişsel süreç boyutunda ele alındığında kazanımların %7'si hatırlama, %67'si anlama, %5'i uygulama, %20'si çözümlenme, %1'i değerlendirme kısımlarında bulunduğu ve kazanımların alt bilgi ve bilişsel süreç boyutunun alt sınıflarında eşit bir dağılım olmadığı görülmüştür. Efe ve Efe (2018) 2013, 2017, 2018 yıllarına ait 9.sınıf biyoloji dersi öğretim programlarındaki kazanımları YBT' ye göre karşılaştırmışlardır. 2013 yılı öğretim programının kazanımlarının YBT' ye göre 6 boyutta da olduğu, 2017 programında taksonomiye göre değerlendirme ve yaratma boyutlarında kazanımların bulunmadığı saptanmıştır. Aynı şekilde 2018 yılında revize edilen öğretim programında da yaratma ve değerlendirme bilişsel boyutlarında kazanımların bulunmadığı belirtilmiştir. Bunun yanında 2013, 2017 ve 2018 yıllarındaki öğretim programlarında hatırlama bilişsel boyutundaki kazanımların sayısı aynı kalırken, anlama, uygulama ve çözümlenme bilişsel boyutlarındaki kazanımların sayısının 2018 yılına doğru azalma gösterdiği belirlenmiştir.

Alan yazın çalışmalarına bakıldığında ortaöğretim kurumlarında okutulan fen bilimlerinin dalları olan fizik, kimya ve biyoloji derslerine ait kazanımların kendi içlerinde karşılaştırıldığı ancak dersler arasında Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Alan Basamaklarına göre karşılaştırılmalarının yapılmadığı görülmüştür. Bu bakımdan yapılan çalışmanın alan yazına farklı bir bakış açısı katacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, 2018 Eğitim öğretim yılında uygulamaya geçirilen ortaöğretim fizik kimya ve biyoloji dersleri kazanımlarının YBT bilişsel alan basamaklarına göre karşılaştırılmasıdır. Buradan yola çıkarak

1. Kimya dersi kazanımlarının 9., 10., 11. ve 12. sınıf seviyelerinde YBT bilişsel alan basamaklarına göre dağılımları nasıldır?
2. Fizik dersi kazanımlarının 9., 10., 11. ve 12. sınıf seviyelerinde YBT bilişsel alan basamaklarına göre dağılımları nasıldır?

3. Biyoloji dersi kazanımlarının 9., 10., 11. ve 12. sınıf seviyelerinde YBT bilişsel alan basamaklarına göre dağılımları nasıldır?
4. 9. sınıf seviyesinde kimya, fizik ve biyoloji dersleri kazanımlarının YBT bilişsel alan basamaklarına göre dağılımı nasıldır?
5. 10. sınıf seviyesinde kimya, fizik ve biyoloji dersleri kazanımlarının YBT bilişsel alan basamaklarına göre dağılımı nasıldır?
6. 11. sınıf seviyesinde kimya, fizik ve biyoloji dersleri kazanımlarının YBT bilişsel alan basamaklarına göre dağılımı nasıldır?
7. 12. sınıf seviyesinde kimya, fizik ve biyoloji dersleri kazanımlarının YBT bilişsel alan basamaklarına göre dağılımı nasıldır?
8. Tüm sınıf seviyelerinin kazanımlarının YBT bilişsel alan basamaklarına göre genel dağılımı nasıldır?

## YÖNTEM

Bu araştırmada veriler doğrudan doküman analizi yöntemi ile toplanarak birincil veri kaynağına ulaşılmaya çalışılmıştır. Doküman analizi, araştırılan olay ve olgular ile ilgili var olan yazılı metinlerin derinlemesine incelemesini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılması, araştırılan alan ile ilgili herhangi bir görüşme ve gözlem yapılmadan, kaynak incelemesi yapılarak sonuçların elde edilebilir olmasını sağlamıştır. Bunlar da kullanılan yöntemin avantajları arasında gösterilebilir.

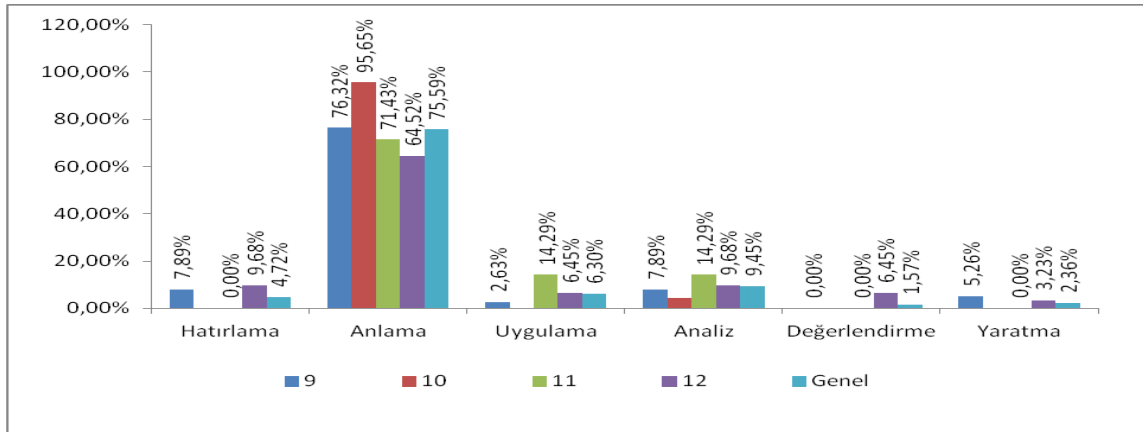
Çalışmada 2018 ortaöğretim kimya, fizik ve biyoloji dersleri kazanımları Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre doküman analizi metodu kullanılarak analiz edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada ortaöğretim kimya dersinden 127, fizik dersinden 213 ve biyoloji dersinden de 91 olmak üzere toplam 431 kazanım Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenerek dersler ve sınıf düzeyleri arasında karşılaştırmalar yapılmıştır.

Çalışmanın güvenilirliği için Miles-Huberman tarafından geliştirilen güvenilirlik katsayısı yöntemi uygulanmış , (%0.80) sınırını geçen çalışmaların güvenilir olduğu olgusundan yola çıkarak çalışmanın güvenilirliği test edilmiş ve güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. Güvenilirlik katsayısı Miles-Huberman tarafından geliştirilen güvenilirlik formülüne göre hesaplanmış,

fizik programında 0.94, kimya programında 0.93 ve biyoloji programında 0.90 olarak hesaplanmıştır.

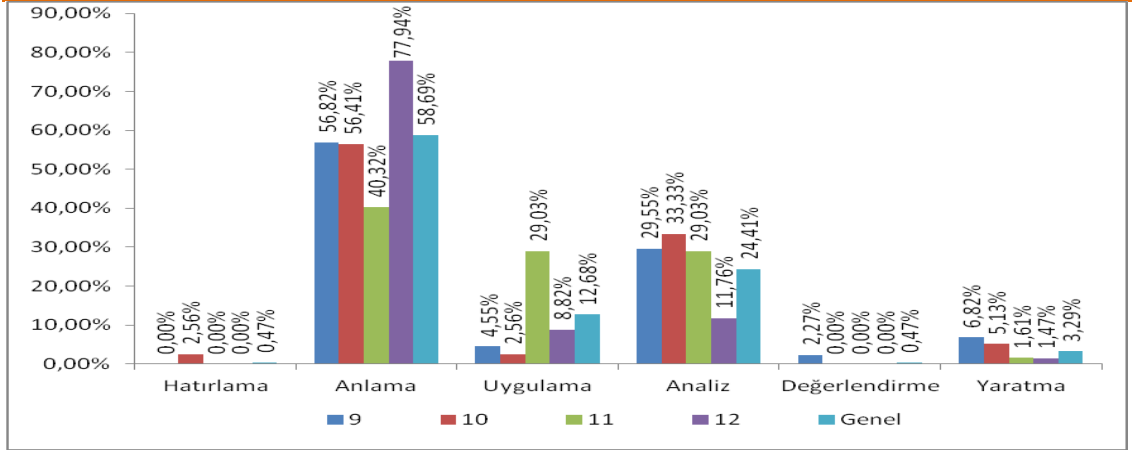
## BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde 2018 yılında uygulamaya geçilen orta öğretim fen bilimleri dersleri olan Fizik, Kimya ve Biyoloji alanlarına ait kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel alan basamaklarına göre analizlerinin sonuçları verilmiştir.



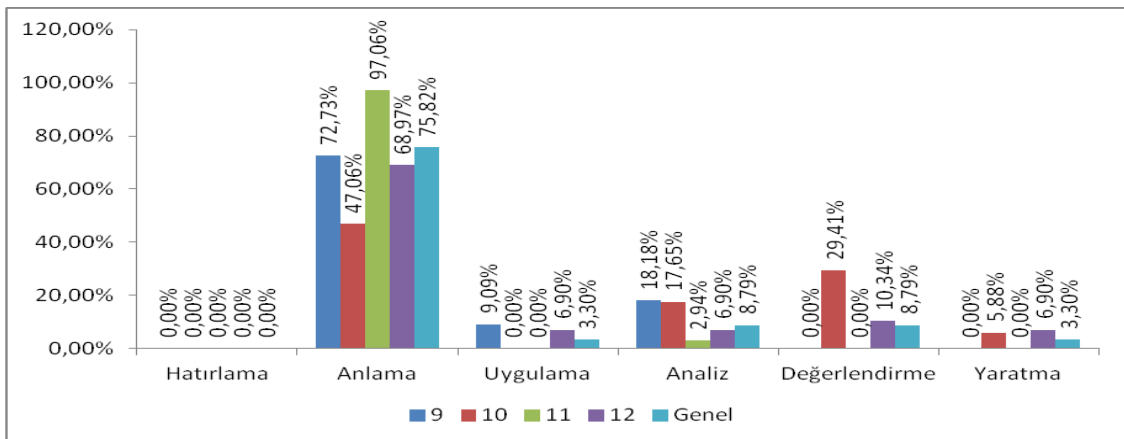
Grafik.1. Kimya dersi kazanımlarının sınıf seviyesi ve YBT bilişsel alan basamaklarına göre karşılaştırılması

Grafik.1'e bakıldığında, 9.sınıf Kimya dersi kazanımlarının %76.32'sinin "anlama" alt düzey basamağında, değerlendirme üst düzey basamağında ise kazanımların yer almadığı belirlenmiştir. 10. sınıf kimya dersi kazanımlarının %95.65'i anlama alt düzey basamağında yer almaktadır. Hatırlama, uygulama, değerlendirme ve yaratma basamaklarında kazanımlara rastlanmamıştır. 11.sınıf kimya dersi kazanımları %71.43 oranında anlama alt düzey basamağında bulunduğu, hatırlama, değerlendirme ve yaratma basamaklarında kazanımların yer almadığı görülmüştür. 12. sınıf kimya dersi kazanımlarında ise kazanımların %64.52'sinin anlama alt düzey basamağında, %3.23'ünün yaratma üst düzey basamağında bulunduğu görülmüştür. Genel olarak bütün sınıf düzeylerinde kazanımların %75.59 oranla anlama alt düzey basamağında yer aldığı, en az %1.57 oranla değerlendirme üst düzey basamağında yer aldığı saptanmıştır.



Grafik.2. Fizik dersi kazanımlarının sınıf seviyesi ve YBT bilişsel alan basamaklarına göre karşılaştırılması

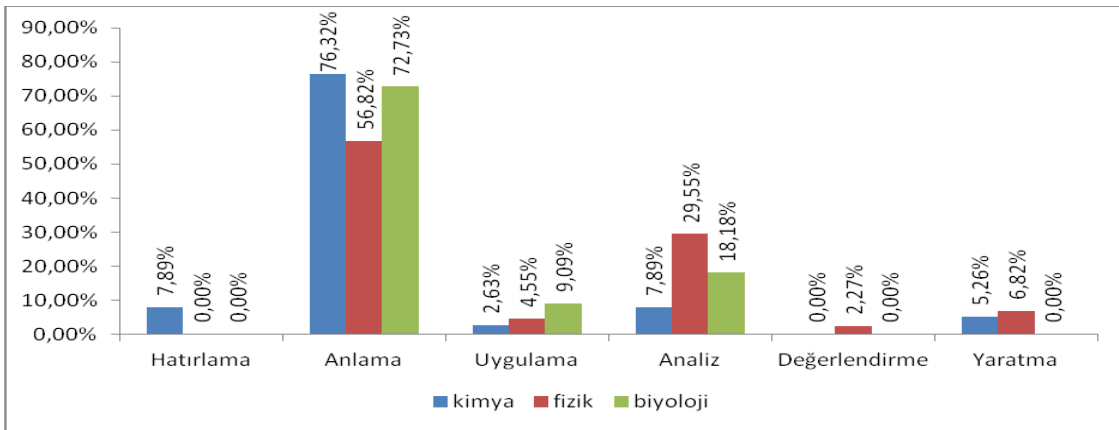
Grafik.2’de, 9. sınıf fizik dersi kazanımlarının %56.82 oranında anlama alt düzey basamağında yer aldığı, hatırlama alt düzey basamağında kazanımların bulunmadığı, 10.sınıf düzeyinde kazanımların %56.41’i anlama alt düzey basamağında bulunduğu, değerlendirme üst düzey basamağına ait kazanımlara rastlanılmadığı. 11.sınıf düzeyinde kazanımların %40.32’si anlama alt düzey basamağında yer aldığı, hatırlama ve değerlendirme basamaklarına ait kazanımların yer almadığı, 12.sınıf düzeyinde ise kazanımların %77.94 oranında anlama alt düzey basamağında bulunduğu, hatırlama ve değerlendirme basamaklarına ait kazanımların olmadığı belirlenmiştir. Genel duruma bakıldığında, kazanımların %58.69’u anlama basamağında bulunup, en az %0.47 oranında hatırlama ve değerlendirme basamağında yer aldığı görülmüştür.



Grafik.3. Biyoloji dersi kazanımlarının sınıf seviyesi ve YBT bilişsel alan basamaklarına göre karşılaştırılması



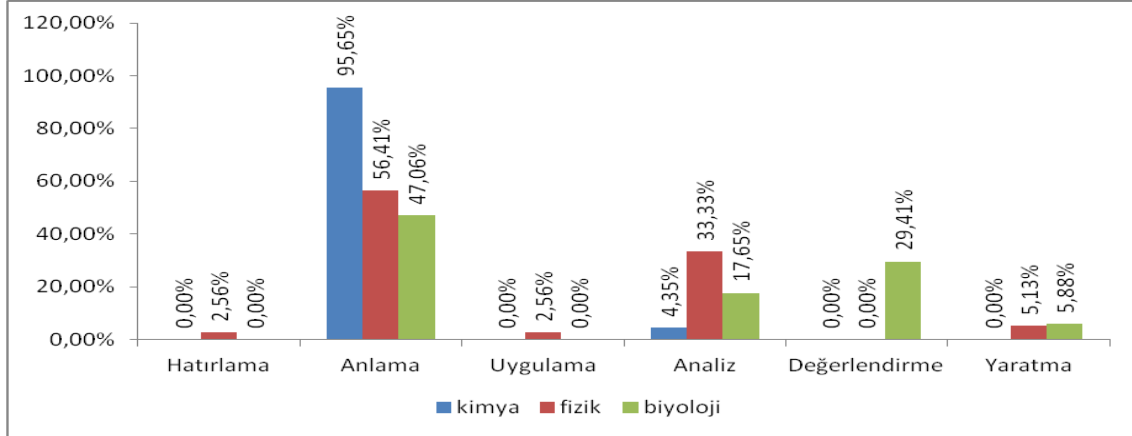
Grafik.3'te. Biyoloji dersi kazanımlarının sınıf seviyesi ve YBT bilişsel alan basamaklarına göre karşılaştırılması gösterilmiştir. 9.sınıf Biyoloji dersi kazanımlarının %72.73'ünün anlama alt düzey basamağında olduğu, hatırlama, değerlendirme ve yaratma basamaklarında kazanımların olmadığı, 10.sınıf kazanımlarının %47.06 oranda anlama alt düzey basamağına ait olduğu, hatırlama ve uygulama basamaklarında kazanımların bulunmadığı, 11.sınıf biyoloji dersi kazanımlarının %97.06'sı anlama alt düzey basamağında olup; hatırlama, uygulama, değerlendirme ve yaratma basamaklarında kazanımlara rastlanmadığı, 12.sınıf düzeyinde kazanımların %68.97'si anlama alt düzey basamağında yer alırken, hatırlama alt düzey basamağında kazanımlar yer almadığı belirtilmiştir. Genel olarak bakıldığında, dört sınıf düzeyindeki biyoloji dersi kazanımlarının %75.82'si anlama alt düzey basamağında bulunmakta olup ve hatırlama alt düzey basamağında kazanım bulunmadığı tespit edilmiştir.



Grafik.4. 9.sınıf kimya, fizik ve biyoloji dersleri kazanımlarının YBT bilişsel alan basamaklarına göre karşılaştırması

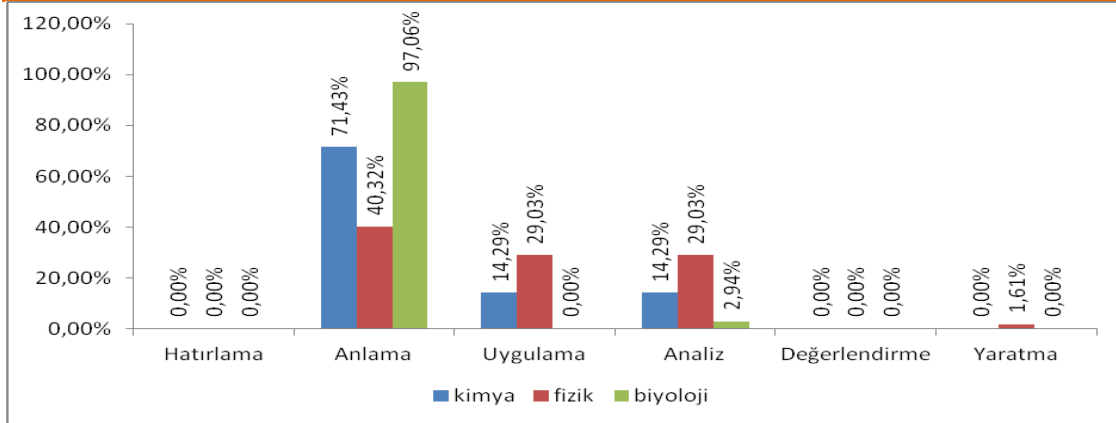
Grafik.4' de 9.sınıf kimya, fizik ve biyoloji dersleri kazanımlarının YBT bilişsel alan basamaklarına göre karşılaştırması yapılmıştır. Bu karşılaştırmaya göre hatırlama alt düzey basamağında kimya dersi kazanımları (%7.89) oranında yer almakta, biyoloji ve fizik dersleri kazanımları yer almamaktadır. Grafiğin anlama basamağında, (%76.32) ile kimya dersi kazanımlarının büyük bir çoğunluğu bulunurken, (%56.82) ile fizik dersi diğer ders kazanımlarına göre anlama basamağında daha az kazanım bulundurmaktadır. Uygulama basamağında biyoloji dersi (%9.09) oranıyla, uygulama basamağındaki en fazla kazanım içeren ders olurken, (%2.69) ile kimya dersi uygulama basamağındaki en az kazanım bulunduran ders olarak tespit edilmiştir. YBT'nin analiz basamağında, fizik dersi (%29.55) oranıyla analiz basamağında en fazla kazanımı olan ders iken, (%7.89) ile kimya dersi en az kazanım yer alan

ders olarak saptanmıştır. Değerlendirme basamağında fizik dersi kazanımlarının (%2.27)'si bulunmakta iken, kimya ve biyoloji derslerine ait kazanımlar yer almamaktadır. Yaratma basamağında ise, (%6.82) ile fizik dersi en fazla kazanım bulundururken, bu basamakta biyoloji dersine ait kazanım bulunmadığı görülmektedir.



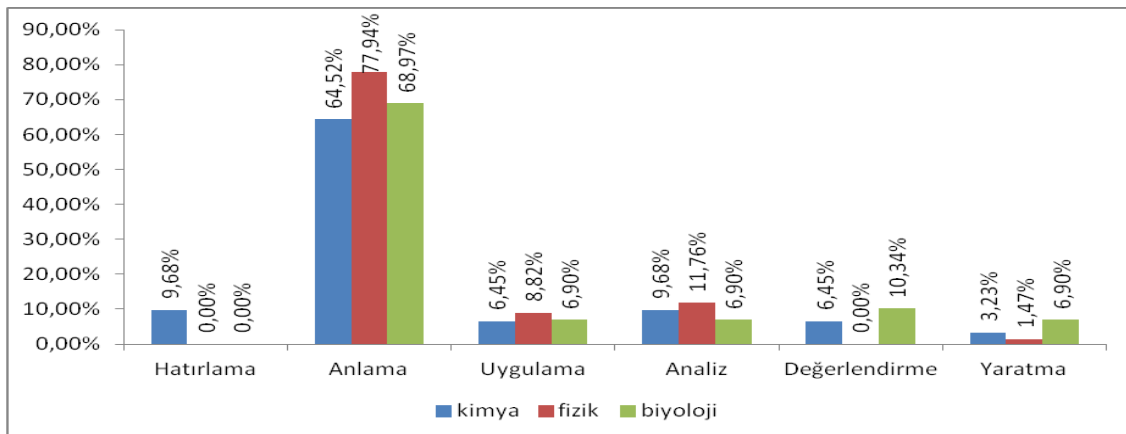
Grafik.5 10.sınıf kimya, fizik ve biyoloji dersi kazanımlarının YBT bilişsel alan basamaklarına göre karşılaştırılması

Grafik.5 de 10.sınıf kimya, fizik ve biyoloji dersi kazanımlarının YBT bilişsel alan basamaklarına göre karşılaştırılması yapılmıştır. Bu karşılaştırmaya göre, YBT'nin hatırlama basamağında fizik dersi kazanımlarının (%2.56)' sı bulunmaktadır. Bu basamakta kimya ve biyoloji derslerinin kazanımları yer almamaktadır. Anlama basamağında, (%95.65) ile en fazla kazanım bulunduran ders kimya dersi olup, (%47.06) ile biyoloji dersinin en az kazanım bulundurduğu belirlenmiştir. Uygulama basamağına bakıldığında, fizik dersi kazanımlarının (%2.56)' sı bu basamakta bulunup, fizik dersi bu basamaktaki en fazla kazanım içeren derstir. Kimya ve biyoloji dersleri kazanımlarının bu basamakta yer almadığı görülmektedir. Analiz basamağında, fizik dersi (%33.33) oranında bu basamaktaki en fazla kazanım içeren ders olurken, kimya dersi (%4.35) ile en az kazanım bulunduran ders olarak tespit edilmiştir. Değerlendirme basamağında, (%29.41) oranıyla biyoloji dersi kazanımları yer alırken, kimya ve fizik dersi kazanımlarının bu basamakta yer almadığı saptanmıştır. Yaratma basamağında ise biyoloji dersi (%5.88) i ile en fazla kazanım bulunduran ders olup , kimya dersi kazanımlarının bu basamakta bulunmadığı belirlenmiştir.



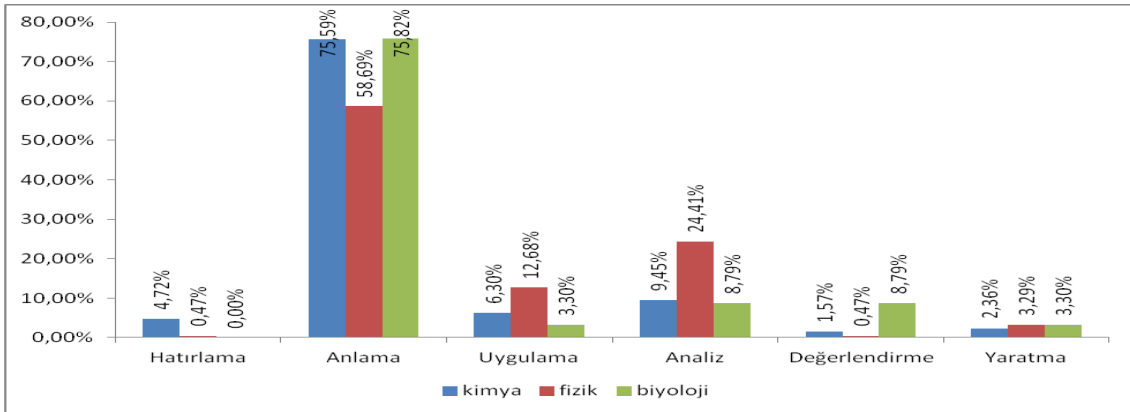
Grafik.6 11.sınıf kimya, fizik ve biyoloji dersleri kazanımlarının YBT bilişsel alan basamaklarına göre karşılaştırılması

Grafik.6'da 11.sınıf kimya, fizik ve biyoloji dersleri kazanımlarının YBT bilişsel alan basamaklarına göre karşılaştırılması yapılmıştır. Taksonominin hatırlama basamağına bakıldığında, herhangi bir dersin kazanımlarının bu basamakta bulunmadığı görülmüştür. Grafiğin anlama basamağına bakıldığında, biyoloji dersi (%97,06) ile bu basamakta en fazla kazanım bulunduran ders olarak belirtilmiştir. Fizik dersi (%40,32) oranıyla bu basamakta en az kazanım bulunduran ders olarak tespit edilmiştir. Uygulama basamağında, fizik dersi kazanımlarının (%29,03)'ü yer almakta olup, bu basamakta en çok kazanım bulunduran fizik dersi olarak belirtilmektedir. Bu basamakta biyoloji dersine ait kazanım bulunmamaktadır. Grafiğin analiz basamağında, (%29,03) ile en fazla kazanımı bulunduran fizik dersi, en az kazanımı bulunduran da (%2,94) ile biyoloji dersi olduğu saptanmıştır. Değerlendirme basamağında herhangi bir derse ait kazanım yer almamaktadır. Yaratma basamağında ise, fizik dersi (%1,61) oranla bu basamaktaki en fazla kazanımı içermekte, kimya ve biyoloji derslerine ait kazanımlar yer almamaktadır.



Grafik.7 12.sınıf kimya, fizik ve biyoloji dersleri kazanımlarının YBT bilişsel alan basamaklarına göre karşılaştırılması

Grafik.7'de 12.sınıf kimya, fizik ve biyoloji dersleri kazanımlarının YBT bilişsel alan basamaklarına göre karşılaştırılması yapılmıştır. Grafiğin hatırlama basamağında kimya dersi kazanımları (%9.68) oranında yer almakta, en fazla kazanım içeren ders kimya dersi olmaktadır. Fizik ve biyoloji derslerine ait kazanımlar bu basamakta yer almamaktadır. Anlama basamağında, (%77.94) oran ile en fazla kazanım içeren ders fizik dersi olup, en az kazanım içeren ders (%64.52) ile kimya dersi olarak görülmektedir. Uygulama basamağında ise, fizik dersi kazanımlarının (%8.82)'si bu basamakta bulunmakta ve en fazla kazanım bulunduran ders fizik dersi olmaktadır. En az kazanım bulunduran ders (%6.45) oranı ile kimya dersi olarak tespit edilmiştir. Grafiğin analiz basamağında, (%11.76) ile en fazla kazanımı bulunan ders fizik dersi olup, en az kazanımı içeren ders ise (%6.90) oranla biyoloji dersi olarak saptanmıştır. Değerlendirme basamağında, biyoloji dersinin kazanımlarının (%10.34)' ü bulunmakta ve bu basamaktaki en fazla kazanım içeren ders olarak belirtilmektedir. Bu basamakta fizik dersine ait kazanımlar bulunmamaktadır. Son olarak grafiğin yaratma basamağında, biyoloji dersi kazanımlarının (%6.90)' ı yer alırken yaratma basamağındaki en fazla kazanımı içeren ders biyoloji dersi olarak tespit edilmiştir. Bu basamağa ait en az kazanıma sahip ders ise (%1.47) oranla fizik dersi olarak görülmektedir.



Grafik.8 tüm sınıf seviyelerinin kazanımlarının YBT bilişsel alan basamaklarına göre karşılaştırılması

Grafik.8'de tüm sınıf seviyelerinin kazanımlarının YBT bilişsel alan basamaklarına göre karşılaştırılması yapılmıştır. Bu karşılaştırmada bütün sınıf düzeyleri kazanım yüzdelerinin aritmetik ortalaması alınarak genel durumu göstermek amaçlanmıştır. Grafiğin hatırlama basamağında kimya dersi kazanımları (%4.72) ortalaması ile bu basamaktaki en fazla kazanım içeren ders

olup, tüm sınıf düzeylerinde hatırlama basamağında biyoloji kazanımı olmadığı saptanmıştır. Anlama basamağında, biyoloji dersi (%75.82) ile bu basamaktaki en fazla kazanımı bulunduran ders, (%58.69) ile fizik dersi en az kazanımı bulunduran ders olarak belirlenmiştir. Uygulama basamağında en fazla kazanıma sahip ders (%12.68) ile fizik dersi olarak tespit edilmiştir. En az kazanım içeren ders ise (%3.30) oranla biyoloji dersi olarak saptanmıştır. Analiz basamağında, fizik dersi (%24.41) ile en fazla kazanım içeren ders olup, en az kazanım yer alan ders (%8.79) oranıyla biyoloji dersi olarak görülmektedir. Değerlendirme basamağında ise, (%8.79) oranla biyoloji dersi en fazla kazanıma sahip iken, (%0.47) ile fizik dersi en az kazanıma sahip ders olarak belirlenmiştir. Son olarak, yaratma basamağında (%3.30) oranıyla biyoloji dersi kazanımları bu basamakta en fazla bulunurken, (%2.36) ile kimya dersi kazanımlarının bu basamakta en az bulunduğu analiz edilmiştir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, 2018 yılında uygulanmaya konulan ortaöğretim kimya, fizik ve biyoloji dersleri öğretim programları kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel alan basamaklarına göre analizi yapılmıştır.

Kimya, fizik ve biyoloji dersi kazanımlarının sınıf seviyesi ve YBT bilişsel alan basamaklarına göre karşılaştırılmasına bakıldığında, kazanımların çoğunluğunun YBT'nin bilişsel alan alt düzey basamağı olan anlama basamağında bulunduğu görülmüştür. Tüm sınıf düzeylerindeki kimya dersi kazanımlarının %75.59 oranla en fazla anlama alt düzey basamağında olduğu, en az %1.57 oranla değerlendirme üst düzey basamağında yer aldığı görülmüştür. Ayyıldız, Aydın ve Nakiboğlu (2018) ise çalışmalarını sonucunda en fazla kazanımın kavrama basamağında, sentez ve değerlendirme basamaklarında ise kazanımların oldukça az olduğunu belirtmişlerdir. Fizik dersi kazanımlarının en fazla %58.69 oranla anlama basamağında, en az %0.47 oranla hatırlama ve değerlendirme basamağında yer aldığı belirlenmiştir. Biyoloji dersi kazanımlarının ise en fazla %75.82 oranla anlama alt düzey basamağında yer alırken hatırlama alt düzey basamağında her hangi bir kazanım belirlenmemiştir.

Sınıf seviyeleri bakımından karşılaştırma yapıldığında kimya, fizik ve biyoloji dersleri kazanımlarının alt düzey düşünme becerilerine üst düzey düşünme becerilerine göre daha uygun olduğu söylenebilir. Ortaöğretimdeki sınıf düzeylerinde karşılaştırma yapıldığında ise kazanımların orantılı bir dağılım göstermediği söylenebilir. Her üç ders açısından da kazanımların alt düzey

düşünme becerilerine uygun olması yine her üç dersin öğretim programında geçen akılcı çözümler üretmek eleştirel düşünen bireyler yetiştirilir ifadesiyle büyük bir çelişki oluşturmaktadır. Erol (2009) 2007 ve önceki yıllarda uygulanan kimya ders müfredatını amaçlarında üst düzey düşünme becerilerini ifade eden amaçların olduğunu söylemiştir. Bu açıdan amaçlar ve kazanımlar arasında her üç program içinde büyük açıklık olduğu söylenebilir

Çağın ihtiyacı olan araştıra, sorgulayan, bilgiyi üreten ve mantıklı çözüm yolları oluşturan bireylerin yetiştirilmesi, eğitim programlarının da bu özelliklere uygun olarak düzenlenmesiyle mümkündür Cangüven, Öz, Binzet, ve Avcı (2017). Belirtilen özellikler Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel alan üst düzey düşünme becerilerine sahip bireylere aittir. Bu bakımdan;

\*Ortaöğretim fizik, kimya ve biyoloji ders kazanımlarının bu ve benzer araştırmalar gözetilerek güncellenmesi

\*Ortaöğretim fizik, kimya ve biyoloji ders kazanımlarının Bloom Taksonomisi bilişsel alan basamaklarına göre düzenlenmesi ve güncellenmesi

\*Öğretmenlerin kazanımları aktarmak için uyguladıkları yöntem ve tekniklerin Bloom Taksonomisi bilişsel alan basamaklarına göre düzenlenmesi

Önerilmektedir.

**KAYNAKÇA**

- Anderson, L. ve Krathwohl, D. E. (2001). *A Taxonomy For Learning, Teaching And Assessing: A Revision Of Bloom's Taxonomy Of Educational Objectives*. New York: Addison Wesley Longman
- Arı, A. (2011). Bloom ' un gözden geçirilmiş bilişsel alan taksonomisinin Türkiye ' de ve uluslararası alanda kabul görme durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 749-772.
- Aslan Efe, H., ve Efe, R. (2018). 9. Sınıf biyoloji dersi öğretim programındaki kazanımların yenilenmiş bloom taksonomisi'ne göre karşılaştırılması: 2013, 2017 ve 2018 yılları. *International Journal of New Trends in Arts, Sports ve Science Education (IJTASE)*, 7(3).
- Ayyıldız, Y., Aydın, A., ve Nakiboğlu, C. (2018). 2018 Yılı Ortaöğretim Kimya Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Orijinal Ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 340-376.
- Bayram, A. (2017). Eğitim ile ilgili temel kavramlar. V. Sönmez (Ed.). *Eğitim bilimine giriş içinde* (ss. 1-20). Ankara: Anı Yayıncılık )
- Bekdemir, M. ve Selim, Y. (2008). Revize edilmiş Bloom taksonomisi ve cebir öğrenme alanı örneğinde uygulaması. *Erzincan Eğitim Fa- kültesi Dergisi*, 10(2), 185-196.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14
- Cangüven, H.D., Öz, O., Binzet, G., ve Avcı, G. (2017). Milli Eğitim Bakanlığı 2017 Fen Bilimleri Taslak Programının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. *IJOEEC (International Journal of Eurasian Education and Culture)*, 2, 62-80.
- Çopur, D. E. (2019). 2018 Türkçe dersi öğretim programının 5, 6, 7 ve 8. sınıflar için hikâye edici metinlere yönelik kazanımlar bakımından incelenmesi. *International Journal of Educational Spectrum*, 1(1), 48-59
- Demirel, Ö. (2002). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2010). Eğitim ile ilgili temel kavramlar. Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed.), *Eğitim bilimine giriş içinde* (ss. 1-22). Ankara: Pegem Akademi.
- Dobbins, K., S. Brooks, J. J. A. Scott, M. Rawlinson, and R. I. Norman. 2016. "Understanding and Enacting Learning Outcomes: The Academic's Perspective." *Studies in Higher Education* 41 (7): 1217-1235
- Ekinci, O. ve Bal, A.P. / Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2019 7(3) 9-18

- Eroğlu, D., ve Kuzu, T. S. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 72-80.
- Erol, H. (2009). 1957-2007 Yılları arasında yayımlanan ortaöğretim kimya dersi öğretim programlarının karşılaştırılmalı analizi (Master's thesis, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü).
- Filiz, S. B., ve Baysal, S. B. Analysis of Social Studies Curriculum Objectives According to Revised Bloom Taxonomy.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Gezer, M., Şahin, İ., Fevzi, S., Meral, Ö., ve Elif, M. (2014). 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 3 (1): 433-455.
- Gezer, M., Şahin, İ. F., Öner Sünkür, M., ve Meral, E. (2014). 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 433-455.
- İlhan, A., ve Gülersoy, A. E. 10. Sınıf coğrafya dersi öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, (39), 10-28.
- Köğce, D. ve Baki, A. (2009). Matematik öğretmenlerinin yazılı sınav soruları ile ÖSS sınavlarında sorulan matematik sorularının Bloom taksonomisine göre karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 70-80.
- Krathwohl, D. R. (2002a). "A Revision of Bloom' S Taxonomy : " 5841 (September). doi:10.1207/s15430421tip4104.
- Krathwohl, D. R. (2002b). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview." Theory into Practice.
- Lee, Y. J., Kim, M., ve Yoon, H. G. (2015). The intellectual demands of the intended primary science curriculum in Korea and Singapore: An analysis based on revised Bloom's taxonomy. *International Journal of Science Education*, 37(13), 2193-2213.
- Variş, F. (1988). Eğitimde program geliştirme: teori ve teknikler. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Wineburg, S. ve Schneider, J. (2013). Was Bloom's taxonomy pointed in the wrong direction? Bloom taksonomisi yanlış yönü mü işaret etti? *Turkish History Education Journal*, 2(2), 228-239.



- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, 8.Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara
- Yolcu, H. H. (2019). İlkokul Öğretim Programı 3 ve 4. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi Açısından Analizi ve Değerlendirilmesi. İlköğretim Online, 18(1).
- Zamur Khan, İ. (2017). Cambridge Uluslararası Sınavları ve Milli Eğitim Bakanlığı 11. sınıf Biyoloji Dersi Öğretim Programlarının Laboratuvar Uygulamaları Bakımından Karşılaştırılması (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Zorluoğlu, S. L., Güven, Ç., ve Korkmaz, Z. S. (2017). Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre analiz örneği: 2017 Taslak Ortaöğretim Kimya Dersi Öğretim Programı. Mediterranean Journal of Humanities, 4(2), 467-479.
- Zorluoğlu, S. L., Kızılaslan, A., ve Sözbilir, M. (2016). Ortaöğretim kimya dersi öğretim programı kazanımlarının yapılandırılmış Bloom taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 10(1).

## Extended Abstract

### Introduction

The aim of this study is to compare the achievements of secondary school physics chemistry and biology courses put into practice in the 2018 academic year, according to the YBT cognitive field steps. Based on this

1. What are the distribution of the chemistry course outcomes at the 9th, 10th, 11th and 12th grade levels according to YBT cognitive field steps?
2. What is the distribution of the acquisitions of physics lessons at the 9th, 10th, 11th and 12th grade levels according to YBT cognitive field steps?
3. What are the distribution of the achievements of the Biology course at the 9th, 10th, 11th and 12th grade levels according to the levels of YBT cognitive fields?
4. How is the distribution of chemistry, physics and biology lessons at 9th grade at the level of YBT cognitive fields?
5. What is the distribution of the acquisitions of chemistry, physics and biology lessons at 10th grade level according to the YBT cognitive field steps?
6. How is the distribution of chemistry, physics and biology courses attainments at the 11th grade level according to YBT cognitive field steps?
7. What is the distribution of the achievements of chemistry, physics and biology courses at 12th grade level according to YBT cognitive field steps?
8. What is the general distribution of the achievements of all grade levels according to YBT cognitive domain steps?

### Method

In this study, 2018 secondary school chemistry, physics and biology courses gains were tried to be analyzed using the document analysis method according to the Renewed Bloom Taxonomy. In the study, a total of 431 gains, 127 from secondary school chemistry course, 213 from physics course and 91 from biology course, were examined according to the Renewed Bloom taxonomy and comparisons were made between the courses and grade levels.

For the reliability of the study, the reliability coefficient method developed by Miles-Huberman was applied, and the reliability of the study was tested and it was concluded that the reliability of the study was based on the fact that the studies exceeding the limit (0.80%) were reliable. The reliability coefficient was calculated according to the reliability formula developed by Miles-Huberman, it was calculated as 0.94 in the physics program, 0.93 in the chemistry program and 0.90 in the biology program.

## Results

It was determined that 76.32% of 9th grade Chemistry course acquisitions did not take place in the lower level of “comprehension” and the gains in the upper level of evaluation. 95.65% of 10th grade chemistry course outcomes are at the lower level. No gains were found in the steps of remembering, applying, evaluating and creating. It was observed that the 11th grade chemistry course gains were 71.43% in the lower level of comprehension and the gains were not included in the steps of recall, evaluation and creation. In 12th grade chemistry course acquisitions, it was observed that 64.52% of the acquisitions were at the lower level of comprehension and 3.23% at the creation high level.

It was found that the 9th grade physics course gains were 56.82% in the lower level of comprehension, there were no gains in the lower level of recall, 56.41% of the 10th grade gains were in the lower level of comprehension, and no gains from the upper level of the evaluation were encountered. It was determined that 40.32% of the 11th grade gains were at the lower level of comprehension, the gains of the recall and evaluation steps were not included, and at the 12th grade, the gains were at the level of 77.94%, and there were no gains from the recall and evaluation steps.

72.73% of 9th grade Biology course acquisitions are at the lower level of comprehension, there are no gains in the recall, evaluation and creation steps, 10th grade gains belong to the lower level of understanding at 47.06%, and there are no gains in the recall and application steps, 11th grade biology 97.06% of the course acquisitions are at the lower level of understanding; It was stated that there were no gains in recall, application, evaluation and creation steps, while 68.97% of the 12th grade gains were at the lower level of comprehension, while there were no gains in the recall lower level.

In this comparison, it is aimed to show the general situation by taking the arithmetic average of the achievement percentages of all grade levels. Chemistry course gains (4.72%) in the recall stage of the graph, with the highest gain at this stage, it was found that there was no biology acquisition at the recall level at all grade levels. In the comprehension level, the biology course (75.82%) and the lesson with the highest gain at this stage, (58.69%) and the physics lesson have been determined as the ones with the least gain. The most successful course (12.68%) was determined as the physics course in the application step. The course with the least gain (3.30%) was determined as biology lesson. In the analysis step, the physics course (24.41%) is the one with the most gain and it is seen as the biology course with the least gain (8.79%). In the evaluation step, while the biology course has the most gain compared to

(8.79%), the physics course with the highest gain (0.47%) has been determined as the course with the least gain. Finally, while the biology course gains were the highest in this step (3.30%), it was analyzed that the chemistry course gains were the lowest in this stage (2.36%).

### **Conclusion and Recommendations**

When we compare the achievements of chemistry, physics and biology lessons according to grade level and YBT cognitive field steps, it is seen that most of the achievements are in the comprehension level, which is the cognitive field lower level of YBT. It was observed that the chemistry course achievements at all grade levels were at the lowest level of comprehension with a rate of 75.59%, and were at the top level of assessment with a rate of at least 1.57%. Ayyıldız, Aydın and Nakiboğlu (2018), on the other hand, stated that as a result of their studies, the gains were very low in the comprehension step, and in the synthesis and evaluation steps. It is determined that the achievements of physics lessons are at the level of comprehension with a rate of 58.69% at most and in the recall and evaluation level of at least 0.47%. Biology course acquisitions are at the lower level level of comprehension with a maximum rate of 75.82%, whereas no achievement has been determined at the lower level of recall.

When comparing in terms of grade levels, it can be said that the acquisitions of chemistry, physics and biology lessons are more suitable than lower level thinking skills. When comparing at grade levels in secondary education, it can be said that the achievements do not show a proportional distribution. The fact that the acquisitions are suitable for lower-level thinking skills in terms of all three courses creates a great contradiction with the expression that individuals who think critically are trained by producing rational solutions in the curriculum of all three courses. Erol (2009) stated that the chemistry course curriculum applied in 2007 and previous years had goals expressing higher-order thinking skills in their goals. In this respect, it can be said that there is a big gap between goals and achievements in all three programs.

Cangüven, Öz, Binzet, and Avcı (2017) are able to raise individuals who need research, question, produce information and create logical solutions. Specified features Refurbished Bloom Taxonomy belongs to individuals with high level thinking skills in cognitive domain. From this perspective;

\* Updating secondary school physics, chemistry and biology course achievements by considering these and similar researches

\* Arrangement and updating of secondary school physics, chemistry and biology course acquisitions according to Bloom Taxonomy cognitive field steps

\* Arrangement of the methods and techniques that teachers use to transfer gains according to Bloom Taxonomy cognitive field steps Is recommended.

## ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞIŞLAMA İLE ÖZ-YETERLİK ALGILARI İLİŞKİSİ\*

Necdet KONAN\*\*, Aslı AĞIROĞLU BAKIR \*\*\*, Büşra BOZANOĞLU \*\*\*\*

### Özet

Bu çalışmada, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin örgütsel affedicilik / bağlılık düzeyleri ve öz-yeterlik algıları cinsiyet, branş, en son tamamlanan öğrenim kurumu, öğretmenlikteki kıdem yılı ve görev yapılan öğretim kurumu değişkenleri açısından da incelenmiştir. Çalışma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın evreni Türkiye'nin Doğu Anadolu Bölgesindeki bir büyükşehirin iki merkez ilçesinde bulunan ilkököl, ortaokul ve liselerde öğretmen olarak görev yapanlardan oluşmaktadır. Örneklemi ise 2018–19 eğitim öğretim yılında ilkököl, ortaokul ve liselerde öğretmen olarak görev yapan ve araştırmanın veri toplama aracını gönüllü ve yönergeye uygun biçimde yanıtlayan 247 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, Örgütsel Affedicilik Ölçeği ve Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. Elde edilen verilerinin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, t testi ve tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile öz-yeterlikleri algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek iken; öğretmenlerin öz-yeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri branşlara göre anlamlı farklılık göstermekte olup; sözel branş öğretmenleri, sayısal branşlardaki öğretmenlere kıyasla daha yüksek bir örgütsel bağlılık düzeyine sahiptirler. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri görev yaptıkları kuruma göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Bağlılık, örgütsel bağlılık, öz-yeterlik, öğretmen, öğretmen öz yeterliği.

\* Bu çalışma 19 – 22 Haziran 2019 tarihleri arasında Ankara Üniversitesi'nde düzenlenen 6. Uluslararası EJer Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Malatya, e-posta: necdet.konan@inonu.edu.tr  
Orcid id: 0000-0001-6444-9745

\*\*\* Dr., MEB, Malatya, e-posta: asliabakir@gmail.com.com Orcid id: 0000-0002-5352-572X

\*\*\*\* Dr., MEB, Ankara, e-posta: bu-bozanoglu@hotmail.com Orcid id: 0000-0003-2223-7853

## THE RELATIONSHIP BETWEEN ORGANIZATIONAL FORGIVENESS AND SELF-EFFICACY PERCEPTIONS OF TEACHERS

### Abstract

This study aims to determine the relationship between teachers' organizational forgiveness levels and their self-efficacy perceptions. Besides this, teachers' levels of organizational forgiveness and self-efficacy perceptions were also examined in terms of variables of gender, branch, last completed educational institution, seniority year in teaching and the educational institution served. The study conducted as a descriptive correlation research. The study population is composed of teachers working in primary, middle and high schools in two central districts of a metropolitan city located in Eastern Anatolia Region in Turkey. The sample consists of 247 teachers who work in primary, secondary and high schools in the 2018-19 academic year and who responded to the data collection tool of the research voluntarily and in accordance with the instructions. The data were collected through the Organizational Forgiveness Scale and the Teacher Self-Efficacy Scale. Arithmetic mean, standard deviation, t test and one-way analysis of variance were used in the analysis of the data obtained. In addition, Pearson correlation coefficient was calculated to determine whether there was a significant relationship between teachers' organizational forgiveness levels and their self-efficacy perceptions. According to the results, while male teachers' organizational forgiveness levels are higher than female teachers; teachers' self-efficacy perceptions do not differ significantly according to the gender variable. Teachers' levels of organizational forgiveness differ significantly according to the branches; verbal branch teachers have a higher level of organizational forgiveness compared to teachers in digital branches. Teachers' organizational forgiveness levels differ significantly according to the institution they work in. There is no significant relationship between teachers' organizational forgiveness levels and their self-efficacy perceptions.

**Key words:** Forgiveness, organizational forgiveness, self-efficacy, teacher, teacher self-efficacy

### GİRİŞ

Bağışlama her ne kadar birçok kültürde erdem ve üstün bir davranış olarak nitelense de mesele eyleme geldiğinde çoğu zaman uygulanmayan, göz ardı edilen ya da tercih edilmeyen bir davranış olarak karşımıza çıkmaktadır. Kişiler, bazen kin ve nefretlerini geride bırakamadıklarından, çoğu zaman da bağışlamayı bir zayıflık olarak algıladıklarından bunu gösterememektedirler. Oysa Buddha “Öfke ve kin, zehri kişinin kendisinin içip başkasının ölmesini beklemektir” demiştir. Yine atasözlerimizden olan “keskin sirke küpüne zarar”, “öfke ile kalkan zıyan ile oturur” ve “öcün iyisi, bağışlamaktır” sözleri de benzer biçimde içimizdeki öfke, kin ve nefretten kurtulmadan yani bağışlamadan, mental anlamda iyileşemeyeceğimizi vurgulamaktadır. Son dönemde “pozitif psikoloji”nin giderek ön plana çıkmasıyla birlikte “bağışlama” da bu alanda daha fazla ilgi gören ve ele alınan sosyal bir kişisel özellik konumunu almıştır (Ayten, 2009). Çok boyutlu psikolojik bir kavram

olarak ele alınan bağışlama kavramı, aslında çok katmanlıdır. Bu katmanları, kişisel bağışlama (kendini bağışlamak), ortak bağışlama (topluluklarda etnik grupların birbirlerini bağışlaması), ulus içinde toplulukları bağışlama ve uluslararası bağışlama (ulusların birbirlerini bağışlaması) düzeyleri olarak da ele almak mümkündür (Alpay, 2009).

Bağışlama farklı aşamalardan oluşan bir süreç olarak da ele alınmakta ve buna ilişkin modeller oluşturulmaktadır. Smedes'in (1998) geliştirmiş olduğu bağışlama sürecinin aşamaları, modern psikolojideki kabul gören ve en popüler olan görüşler arasındadır. Smedes bu süreci "tren yolculuğu" modeli olarak adlandırmaktadır; çünkü bağışlama sürecini dört istasyonu olan bir tren yolculuğuna benzetmiştir. "Uzaklaşma" olarak adlandırılan birinci istasyon, sevilen ve güven duyulan birinden beklenmeyen olumsuz bir davranışla karşılaşıldığında ortaya çıkan durumu betimlemektedir. "Bağışlama" ikinci istasyondur. Kişinin karşı tarafa yönelik olarak hissedilen olumsuz duyguları bir kenara bırakıp, intikam alma fikrini geride bırakmasıdır. Bağışlananla olan ilişkileri normalleştirmek için gayret etmek "uzlaşma" olarak adlandırılan üçüncü istasyondur. Dördüncü ve son istasyon ise "ümit" istasyonudur (Aytan, 2014). Ümit aşamasına geçebilmiş olan kişi geleceğe ilişkin beklentiler, hayaller geliştirerek ümidini tazeleyebilmekte yeni bir başlangıç yapabilecek kudreti kendinde bulabilmektedir.

Worthington'ın (2001) "REACH" bağışlama modeli, ismini sürecin basamaklarının ilk harflerinden almaktadır. Buna göre REACH:

1. Acıyı geri çağır (**R**ecall the hurt)
2. Acı veren kişi ile empati kur (**E**mpathize with the one who hurt you)
3. Bağışlamayı kendinden ödün verme gibi düşün (**A**ltruistic gift of forgiveness)
4. Bağışlamaya söz ver ve kendini ada (**C**ommitment to forgive)
5. Bağışlamaktan vazgeçme (**H**old on to the forgiveness)

Bağışlamanın odak noktasında acı, saldırganlık, kin, kızgınlık gibi olumsuz hislerden vazgeçerek hem kendini hem de karşı tarafı bağışlama fikri yatmaktadır. Her biri başka bir yönünü ön plana çıkarmış olmakla birlikte, literatürde bağışlama kavramını ele alan birçok çalışmadan söz etmek mümkündür (Aytan, 2009; Alpay, 2009; Enright, 2001; Enright ve Fitzgibbons, 2000; Gordon, Baucom ve Snyder, 2000; Kymenlaakso, 2012; Luskin, 2003; Malcolm ve Greenberg, 2000; Şener ve Çetinkaya, 2015; Worthington, 2001).

Bağışlama ve bağışlanma kavramlarının bireysel düzeyde olduğu kadar örgütsel düzeyde de yansımalarından bahsetmek mümkündür. Alanyazında bireysel, kümesel ve örgütsel olmak üzere üç başlık altında ele alınmış olan



örgütsel bağışlayıcılık, örgütte yaşanmış olan ve haksız bir davranış olarak nitelenen durumların yaratacağı kızgınlık, acı veya suçlama gibi duyguların geride bırakılması; dahası bunların yerine olumlu beklenti ve bakış açılarının geçirilebilme becerisi biçiminde tanımlanabilir (Cameron ve Caze, 2002; Madsen, Gygi, Plowman ve Hammond, 2009; Fehr ve Gelfand, 2012; Luskin, Aberman ve DeLorenzo, 2005; Harris, Luskin, Benisovich, Standard, Bruning, Evans ve Thoresen, 2006). Kymenlaakso (2012), örgüt içerisindeki zarar görmüş, yıpranmış ilişkilerin onarılması için bağışlamanın önemli bir şans unsuru olduğuna, bağışlama sayesinde örgütü zayıflatan ve performansı aşağı çeken koşulların ortadan kaldırılıp kişiler arası ilişkilerin yeniden gözden geçirilebileceğine, ilişkilere bir şans daha tanınabileceğine dikkat çekmektedir. Sadık ve iyi bir örgütsel vatandaşlık oluşturan örgütsel bağışlama, manevi ilişkilerin yanı sıra finansal tabloda da önemli sonuçlar doğurabilir. Bağışlayıcı bir ortamda olduklarını hisseden paydaşlar, geleceğe daha pozitif bakabilecek, hatalarını saklama olasılıkları düşecektir. Tüm bu pozitif koşulların örgütün çıktılarına da yansması muhtemeldir (Şener ve Çetinkaya, 2015).

Bağışlama ve bağışlamacılık kavramları, girdisi ve çıktısı insan olan eğitim örgütlerinde özellikle önem taşımaktadır. Zira bağışlama insani değerler arasında üstün bir beceri olarak kabul gören; ancak “yüce gönüllü” olarak nitelenen ve kindar olmayan kişilerin hayata geçirebileceği bir eylemdir. Toplumun yapı taşı olan insanı eğiten, ona çeşitli yaşam becerileri ve geçerli davranışsal nitelikler kazandıran okul örgütlerinde bu özelliği barındıran yönetici ve öğretmenlerin bulunması, yeni nesiller açısından oldukça önem taşımaktadır.

Öz-yeterlik kavramı en basit haliyle kişinin kendine ve potansiyeline olan inancı olarak açıklanabilir. Öz-yeterlik inancı yüksek olan bireyler, başarılı sonuçlar almak için kararlı davranan ve zorluklar karşısında mücadele etmeyi bırakmayan kişilerdir. Bandura (1977; 1994; 1999), bu kavramın yaşam sürecindeki bilgi ve deneyim kaynaklı değişimlere açık olduğunu vurgulamaktadır. Bu etkileşim ve değişimler süreci ve sonucunda, kişide sorunlara karşı takınacağı tavır, harcaacağı çaba düzeyi, vereceği tepki gibi konularda genel bir tavırdan bahsedilebilir. Dahası, kişinin yetenekleri dahi öz-yeterlik inançlarından -nasıl hissedecekleri, olaylar karşısında nasıl bir tutum takınacakları, vb.- büyük oranda etkilendiği için, öz-yeterlik inançları bu yeteneklerinin önüne geçebilmekte; kişiler kendilerine olan inançları kadar başarılı olabilmektedirler. Dolayısıyla, öz-yeterlik algısı bireyin yaşamını anlamlandıran, bireye amaçları ve istekleri doğrultusunda harekete geçme motivasyonu sağlayan içsel bir güçtür. Bandura'ya (1986, 1997) göre, kişi ne kadar büyük bir potansiyele sahip olursa olsun, o konuya ilişkin kendinde bir

yeterlik -güç- hissetmiyorsa, harekete geçebilmesi ve kendini gerçekleştirmesi çok zordur. Öte yandan, kendilerine ilişkin olumlu bir öz-yeterlik algısı geliştirmiş olan bireylerin zorluklara karşı sağlam bir duruş sergiledikleri, kaçınmayı değil zorlukların üzerine gitmeyi tercih ettikleri, ısrarcı, girişimci ve mücadeleci oldukları söylenebilir.

Bireyin başarı algısının oluşması ve gelişmesi için gerekli motivasyonu sağlayan öz-yeterliğin temelleri bireyin yetiştiği yapılarda yatmakta olup, bunlardan en önde geleni ailedir (Erol ve Avcı-Temizir, 2016). Ailenin bireye aşılacağı değer yargıları, kişiye çok özel yaşam becerileri ve hedeflere yönelip çabalama yetisi kazandırabilir. Aileden hemen sonra gelen ve öz-yeterlik konusunda gerek öğrencilere kazandırılacak beceriler gerekse öğretmenin kendinde hissettiği öz-güven ve inanç doğrultusunda sergileyeceği eğitimsel beceriler açısından büyük farklar yaratabileceği kurum ise okuldur. Bu bağlamda okulların işleyişinin temel yapı taşı olan öğretmenler, öz-yeterlik becerileri oranında eğitime ve öğrencilere katkı sunabilir. Öz-yeterlik her alanda önemli olmakla birlikte, öğretmenlik mesleğinde ayrı ve özel bir konuma sahiptir. Potansiyeline olan inancı ve güveni tam olan bir öğretmenin bu konuda olumsuz görüşlere sahip bir meslektaşına kıyasla daha fazla yol kat etmesi ve daha verimli çalışmalara imza atması beklenebilir. Konu bu bağlamda ele alındığında, öz-yeterlik algısının öğretmenlerde üretme, geliştirme, ileri götürme gibi konularda büyük farklar yaratabileceğini, öğrenci lehine sonuçlanacak birçok çabayı ortaya çıkarabileceğini düşünmek yanlış olmayacaktır.

Öz-yeterlik ile öğretmenlik ilişkisini ele alan çalışmalar (Akkoyunlu ve Orhan, 2003; Aslan ve Açıroğlu Bakır, 2017; Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006; Konan ve Nazlı, 2018; Özdemir, 2008; Schunk, 1991; Schunk ve Mullen, 2012; Schunk ve Pajares, 2002; TschannenMoran ve Johnson, 2011) öğretmenlerin adaylık süreçlerinde karşılaştıkları sorunlar ve bunlarla mücadele edebilme becerileri, öğretmenin etkili ve verimli bir öğrenme ortamı yaratabilmesi, öğretmenin sınıf yönetimi becerileri ve öğrencilerle olan ilişkileri, öğretmenin görev ve sorumluluklarını nitelikli biçimde yerine getirebilmesi, vb. konulara odaklanmış durumdadır. Bu çalışmalarda anılan konular üzerinde kişilerin öz-yeterlik inanlarının belirleyici bir etkisinin olup olmadığına ve varsa bu etkinin ne düzeyde olduğuna yönelik çalışmalar yürütülmüştür.

Eğitim örgütlerinde işgörenin affediciliğine ilişkin sınırlı sayıda çalışma (Karaman-Kepenekci, 2015; Karaman Kepenekci ve Nayir, 2015; Konan ve Nazlı, 2018) bulunmaktadır. Bu bağlamda affedicilik düzeyi ile öz-yeterlik algısı arasında bir ilişki olup olmadığının araştırılması önemli görülmüştür.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada, öğretmenlerin örgütsel bağlılama düzeyleri ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır.

Bu amacı gerçekleştirmek üzere aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin örgütsel bağlılama ve öğretmen öz-yeterlik algıları hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin örgütsel bağlılama ile öğretmen öz-yeterlik algısı cinsiyetlerine, branşlarına, mezun olduğu fakülteye, öğretmenlikteki kıdemine ve görev yaptığı öğretim kurumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin örgütsel bağlılama ile öğretmen öz-yeterlik algısı arasında ilişki var mıdır?

## **YÖNTEM**

### **Araştırma Deseni**

Bu çalışma, nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama araştırmalarının amacı, araştırma konusu ile ilgili var olan durumun fotoğrafını çekerek bir betimleme yapmaktır (Büyüköztürk, vd., 2014). İlişkisel tarama modelindeki araştırmalar, olguların daha iyi açıklanması için değişkenler arasındaki olası ilişkilerin varlığı ve derecesinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Fraenkel ve Wallen, 2012; Karasar, 2015). Bu yöntem kullanılarak gerçekleştirilen çalışmalarda mevcut durum nedir, ne yapmak hangi yöne ilerlemek istiyoruz, oraya nasıl gideriz, vb. sorulara mevcut zaman dilimi içinde olduğu düşünülen verilere dayanılarak cevap bulunmak istenir (Kaptan, 1991).

### **Araştırmanın Evren ve Örnekleme**

Araştırmanın evreni Türkiye'nin Doğu Anadolu Bölgesindeki bir büyükşehrin iki merkez ilçesinde bulunan ilkököl, ortaokul ve liselerde öğretmen olarak görev yapanlardan oluşmaktadır. Örnekleme ise 2018–19 eğitim öğretim yılında ilkököl, ortaokul ve liselerde öğretmen olarak görev yapan ve araştırmanın veri toplama aracını gönüllü ve yönergeye uygun biçimde yanıtlayan 247 öğretmen oluşturmaktadır.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmanın verileri, Örgütsel Affedicilik Ölçeği ve Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği ile elde edilmiştir. Ayrıca katılımcı öğretmenlere (ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri) cinsiyet, branş, mezun oldukları fakülte, öğretmenlikteki

toplam hizmet süreleri (kıdemleri) ve görev yaptıkları öğrenim kurumunu belirlemeyi amaçlayan beş soru yöneltilerek demografik veriler elde edilmiştir.

**Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği:** Bu veri toplama aracı Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy tarafından geliştirilen öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ölçeğinin Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmış biçimidir. Bu uyarlama çalışmasına, Türkiye'nin dört büyük şehrindeki altı farklı üniversiteden 439'u kadın ve 189'u erkek olmak üzere toplam 628 öğretmen adayı katılmıştır. 97 kişiyle yapılan pilot uygulamanın ardından, örneklem üzerindeki uygulamalara geçilmiştir. İç tutarlılık katsayısı tüm ölçek için .95'tir ve alt ölçekler için 0,85 ile 0,88 arasında değişmektedir. 9'lu Likert tipi bir ölçek olarak tasarlanan bu ölçekteki ifadelerin puanlandırılmasında (1) Yetersiz, (3) Çok az yeterli, (5) Biraz yeterli, (7) Oldukça yeterli, (9) Çok yeterli olarak nitelendirilmiştir. Bulgular, Türk öğretmen adayı örneklemini için geliştirilen Türkiye "Öğretmen öz-yeterlik ölçeği"nin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada elde edilen veriler üzerinden yapılan analizler sonucu elde edilen Cronbach Alpha değeri .95 olarak bulunmuştur.

**Örgütsel Affedicilik Ölçeği:** Karaman Kepenekci ve Nayir (2015) tarafından geliştirilen Örgütsel Affedicilik Ölçeği, öğretmenlerin çalıştıkları okulda kişilerarası ilişkilerinde affedicilik davranışına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın verileri kamu okullarında (ilkokul, ortaokul, lise) görevli 605 öğretmenden elde edilmiştir. AFA sonuçlarına göre ölçek 21 madde ve 3 faktörden oluşmaktadır. DFA sonuçlarına göre uyum indekslerinin  $\chi^2= 400.94$ ;  $p= 0.00$ ,  $sd=186$ ,  $\chi^2/sd = 2.15$ ,  $IFI = .95$ ,  $RFI = .90$ ,  $RMR = .061$ ,  $GFI = .89$ ,  $AGFI = .86$ ,  $CFI = .95$ ,  $NNFI = .95$ ,  $NFI = .91$  ve  $RMSEA = .062$  olduğu görülmüştür. 5'li Likert tipi bir ölçek olarak tasarlanan bu ölçekteki ifadelerin puanlandırılması (1) Hiçbir zaman, (2) Nadiren, (3) Biraz, (4) Çoğu zaman, (5) Her zaman şeklinde yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için yapılan analizlere göre, Cronbach Alfa katsayısı .70 sınırında ve üzerinde olduğu için, 21 madde ve üç faktörden oluşan "örgütsel affedicilik ölçeğinin" geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Bu çalışmada elde edilen veriler üzerinden yapılan analizler sonucu elde edilen Cronbach Alpha değeri .90 olarak bulunmuştur.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmanın verileri 2018-19 öğretim yılında araştırmanın örnekleminde yer alan öğretmenlere veri toplama aracının uygulanması ile elde edilmiştir. Veri toplama aracı araştırma ile ilgili gerekli ön açıklamalar yapıldıktan sonra, çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlere, görev yaptıkları okulların

öğretmenler odasında uygulanmıştır. Uygulamalar yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

### Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Elde edilen verilerinin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, t testi ve tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin örgütsel bağışlama düzeyleri ile öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

### BULGULAR

Öğretmenlerin örgütsel bağışlama düzeyleri ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada yanıtı aranan sorulara ilişkin yapılan istatistiksel analizler sonucu ulaşılan bulgular aşağıda sırayla sunulmuştur.

#### *Öğretmenlerinin örgütsel bağışlama ve öğretmen öz-yeterlik algı düzeyleri*

“Öğretmenlerinin örgütsel bağışlama ve öğretmen öz-yeterlik algıları hangi düzeydedir?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla, çalışmada kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen veriler üzerinden betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Bu bağlamda, katılımcıların her bir ölçekten alınabilecek en düşük puan, en yüksek puan, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

Örgütsel bağışlama ve öz yeterlik ölçeklerinden alınan puanlara ilişkin betimsel istatistik analizi sonuçları tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Örgütsel bağışlama ve öz yeterlik ölçeklerinden alınan puanlara ilişkin betimsel istatistik sonuçları (N=247)

Ölçek	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	$\bar{X}$	SS	Düzye
Bağışlama	21	105	65.12	.66	<i>Orta</i>
Öz-yeterlik	24	216	177.55	.80	<i>Yüksek</i>

Tablo 1’deki bulgular örgütsel bağışlama ölçeği açısından incelendiğinde, ölçekten alınabilecek en düşük puanın 21, en yüksek puanın 105 olduğu, katılımcıların bu ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalamasının 65.12, standart sapmasının ise .66 olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin örgütsel bağışlama algılarının “orta” düzeyinde olduğu söylenebilir.

Tablo 1’deki bulgular öz-yeterlik ölçeği açısından incelendiğinde, ölçekten alınabilecek en düşük puanın 24, en yüksek puanın 216 olduğu, katılımcıların

bu ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalamasının 177.55, standart sapmasının ise .80 olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının “yüksek” düzeyinde olduğu söylenebilir.

***Öğretmenlerinin cinsiyetlerine, branşlarına, mezun olduğu fakülteye, öğretmenlikteki kıdemine ve görev yaptığı öğretim kurumuna göre örgütsel bağlılama ile öğretmen öz-yeterlik algıları***

“Öğretmenlerinin örgütsel bağlılama ile öğretmen öz-yeterlik algısı cinsiyetlerine, branşlarına, mezun olduğu fakülteye, öğretmenlikteki kıdemine ve görev yaptığı öğretim kurumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla t-testi ve tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır.

Araştırma verileri üzerinde öğretmenlerin örgütsel bağlılama ile öz-yeterlik algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere bağımsız gruplar için t-testi gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılama ve öz-yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre t-testi analiz sonuçları tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerinin örgütsel bağlılama ile öğretmen öz-yeterlik algısı cinsiyetlerine göre T-testi analiz sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	$\eta^2$	Cohen d
Bağışlama	Kadın	118	61.78	13.80	245	-3.714	.000 *	.05	.47
	Erkek	129	68.17	13.20					
Öz-yeterlik	Kadın	118	175.48	18.68	245	-1.634	.104		
	Erkek	129	179.44	19.38					

Tablo 2’de yer alan verilere göre, örgütsel bağlılama cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir [ $t(245) = -3.714$ ;  $p < .05$ ]. Erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılama düzeyleri ( $\bar{X} = 68.17$ ) kadın öğretmenlere ( $\bar{X} = 61.78$ ) kıyasla daha yüksektir. Cinsiyet değişkeninin, öğretmenlerin bağlılama algıları üzerindeki etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan eta kare ( $\eta^2$ ) değerlerinden hareketle, cinsiyet değişkeninin bağlılama üzerinde “küçük” etkiye ( $\eta^2 = .05$ ) sahip olduğu ifade edilebilir. Hesaplanan  $\eta^2$  değerinden hareketle (.05), bağlılama ölçeğinden aldıkları puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak %5’inin cinsiyet değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Öte yandan hesaplanan Cohen d değeri .47’dir. Diğer bir ifadeyle “orta” etki büyüklüğüne sahip olduğu

söylenebilir. Bu sonuca göre erkek öğretmenlerle, kadın öğretmenlerin ortalama puanları arasındaki farkın .47 standart sapma kadar olduğunu belirtir.

Tablo 2’de yer alan verilerden anlaşıldığı üzere, öğretmenlerin öz-yeterlik algısı ise cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılama ile öz-yeterlik algılarının *branş* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılama ile öz-yeterlik algılarının branş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin örgütsel bağlılama ile öğretmen öz-yeterlik algısının branşa göre ANOVA sonuçları

Ölçek	Branş	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Fark (Scheffe)	$\eta^2$
Örgütsel Bağlılama	1-Sözel	153	67.31	13.24	Gruplar Arası	2619.79	2	1309.900	7.184	.001*	1-2	.05
	2-Sayısal	63	59.65	12.93	Grup içi	44490.55	244	182.338				
	3-Özel yetenek	31	65.45	15.78	Toplam	47110.35	246					
	Toplam	247	65.12	13.83								
Öz- yeterlik	1-Sözel	153	177.38	20.70	Gruplar Arası	42.60	2	21.301	.058	.944		
	2-Sayısal	63	178.24	15.90	Grup içi	89888.40	244	368.395				
	3-Özel yetenek	31	177.03	17.35	Toplam	89931.01	246					
	Toplam	247	177.55	19.11								

Tablo 3’te yer alan verilere göre öğretmenlerin örgütsel bağlılama düzeyleri branşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir [F(2, 224)= 7.184 ve p<.05]. Branşlar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, sözel branş öğretmenlerinin ( $\bar{X}$ = 67.30) sayısal branş öğretmenlerine ( $\bar{X}$ = 59.65) oranla örgütsel bağlılama düzeyleri daha yüksek belirlenmiştir. Bu ilişkinin anlamlılık düzeyini belirlemek üzere, hesaplanan  $\eta^2$  değerinden yola çıkarak (.05), örgütsel bağlılama ölçeğinden alınan puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak %5’inin branş değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğünden hareketle

hesaplanan bu değer, örgütsel bağlılama açısından branş değişkeninin “düşük” etki büyüklüğüne sahip olduğunu belirtir.

Öte yandan, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarında branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Bir başka deyişle öğretmenlerin öz-yeterlik algıları branşlarına göre değişmemektedir.

Araştırma verileri üzerinde öğretmenlerin örgütsel bağlılama ile öz-yeterlik algılarının *mezun olunan fakülte* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere bağımsız gruplar için t-testi gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılama ve öz-yeterlik algılarının mezun olunan fakülte değişkenine göre t-testi analiz sonuçları tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerinin örgütsel bağlılama ile öğretmen öz-yeterlik algısının mezun oldukları fakülte değişkenine göre T-testi analiz sonuçları

Ölçek	Mezun olunan fakülte	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Bağıslama	Eğitim Fakültesi	193	65.37	13.80	245	.551	.582
	Diğer Fakülteler	54	64.20	13.20			
Öz-yeterlik	Eğitim Fakültesi	193	177.97	18.68	245	.651	.516
	Diğer Fakülteler	54	176.05	19.38			

Tablo 4’te yer alan verilere göre, öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkenine göre örgütsel bağlılama düzeyleri ve öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir [ $t(245) = .551$ ;  $p > .05$ ].

Öğretmenlerin örgütsel bağlılama ile öz-yeterlik algılarının *öğretmenlikteki kıdemlerine* göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılama ile öz-yeterlik algılarının öğretmenlikteki kıdemlerine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin örgütsel bağlılama ile öğretmen öz-yeterlik algısının kıdeme göre ANOVA sonuçları

Ölçek	Kıdem	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Fark (Scheffe) $\eta^2$
Örgütsel Bağıslama	A. 5 yıl ve daha az	78	63.67	15.34	Gruplar Arası	470.586	3	156.862	.817	.485	
	B. 6-10 yıl	81	64.59	15.07							
	C. 11-15 yıl	44	66.52	9.29	Toplam	47110.356	246				
	D. 16 yıl ve daha çok	44	67.25	12.39							



	Toplam	247	65.12	13.83						
Öz- yeterlik	A. 5 yıl ve daha az	78	177.4220.29		Gruplar Arası	2339.736	3	779.912	2.164	.093
	B. 6-10 yıl	81	180.9214.61		Grup içi	87591.276	243	360.458		
	C. 11-15 yıl	44	177.2521.27		Toplam	89931.012	246			
	D. 16 yıl ve daha çok	44	171.8821.20							
	Toplam	247	177.5519.11							

Tablo 5'te yer alan bulgulara göre kıdem değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel bağışlama düzeyleri ve öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [ $F = .817$ ;  $p > .05$ ].

Öğretmenlerin örgütsel bağışlama ile öz-yeterlik algılarının görev yaptığı öğretim kurumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağışlama ile öz-yeterlik algılarının görev yaptıkları öğretim kurumu değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin örgütsel bağışlama ile öğretmen öz-yeterlik algısının görev yaptığı öğretim kuruma göre ANOVA sonuçları

Ölçek	Öğretim kurumu	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Fark (Scheffe)	$\eta^2$
Örgütsel Bağışlama	1-İlkokul	57	68.43	13.26	Gruplar Arası	2429.40	2	1214.703	6.633	.002*	1-3	.05
	2-Ortaokul	96	67.01	12.82	Grup içi	44680.95	24	183.119			2-3	
	3-Lise	94	61.18	14.36	Toplam	47110.35	24					
	Total	247	65.12	13.83								
Öz- yeterlik	1-İlkokul	57	181.57	18.38	Gruplar Arası	1320.54	2	660.274	1.818	.165		
	2-Ortaokul	96	177.13	19.48	Grup içi	88610.46	24	363.158				
	3-Lise	94	175.54	19.00	Toplam	89931.01	24					
	Total	247	177.55	19.11								

Tablo 6'da yer alan verilere göre, öğretmenlerin örgütsel bağışlama düzeyleri görev yaptıkları öğretim kurumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir [ $F(2, 244) = 6.633$  ve  $p < .05$ ]. Kurumlar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, ilkokulda görev yapan

öğretmenlerin ( $\bar{X}= 68.43$ ) lisede görev yapan öğretmenlere ( $\bar{X}= 61.18$ ) oranla örgütsel bağlılama düzeyleri daha yüksek belirlenmiştir. Yine ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X}= 67.01$ ) lisede görev yapan öğretmenlere ( $\bar{X}= 61.18$ ) oranla örgütsel bağlılama düzeyleri daha yüksektir. Bu ilişkinin anlamlılık düzeyini belirlemek üzere, hesaplanan  $\eta^2$  değerinden yola çıkarak (.05), örgütsel bağlılama ölçeğinden alınan puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak %5'inin görev yapılan öğretim kurumuna bağlı olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğünden hareketle hesaplanan bu değer, örgütsel bağlılama açısından görev yapığı öğretim kurumu değişkeninin “düşük” etki büyüklüğüne sahip olduğunu belirtir. Öte yandan, öğretmenlerin öz-yeterlik algıları görev yaptıkları öğretim kurumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir.

### *Öğretmenlerinin örgütsel bağlılama ile öğretmen öz-yeterlik algıları arasında ilişki*

“Öğretmenlerinin örgütsel bağlılama ile öğretmen öz-yeterlik algısı arasında ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen veriler üzerinden Pearson Korelasyon katsayılarının belirlenmesi yoluna gidilmiştir.

Örgütsel bağlılama ve öz-yeterlik arasındaki Pearson Korelasyon katsayılarına ilişkin bulgular tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Örgütsel bağlılama ve öz-yeterlik arasındaki pearson korelasyon katsayılarına ilişkin bulgular (N=247)

İçerik	1	2
1- Bağlılama	1	.087
2- Öz-yeterlik		1

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel bağlayıcılıkları ile öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $r= 0.087$ ,  $p>.05$ ). Başka bir ifade ile örgütsel bağlılama ile kişinin kendine ve yeterliklerine olan inancı olarak nitelenebilecek olan öz-yeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki yoktur denebilir.

### **TARTIŞMA ve SONUÇ**

Bu çalışmada, öğretmenlerin örgütsel bağlılama düzeyleri ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, örgütsel

bağışlama ile öz-yeterliğe ilişkin öğretmen algılarının cinsiyet, branş, mezun olunan fakülte, öğretmenlikteki kıdem yılı ve görev yapılan okul türü değişkenleri açısından da analizleri gerçekleştirilmiştir.

Yapılan analizler, örgütsel bağışlamanın cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu sonuç Çetinkaya ve Şener'in (2016) çalışmasının sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Öte yandan, elde edilen sonuç belki de beklenen sonucun tam tersidir. Elde edilen sonuçlara göre, erkek öğretmenlerin örgütsel bağışlama düzeyleri kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksektir. Genellikle insanlarda kadınların daha şefkatli ve dolayısıyla da daha affedici olduklarına ilişkin bir kanaatten bahsetmek mümkündür. Bu sonuç bu kanaatle de örtüşmemektedir. Bu durumu, kadınların daha kuralcı, düzene ve disipline önem veren tutumlarının bir yansıması olarak açıklamak olasıdır. Zira aile biriminde de genellikle anneler kurallar üzerinden hareket etmeye çalışırken; babalar çocuklarıyla birlikte bu kuralları delmeye çalışan muzip bireyler olarak karşımıza çıkabilmektedirler. Bu bağlamda, erkek öğretmenler anılan olumsuz özellikleri göstermiş olan öğrencilerine karşı daha affedici bir tutum içerisinde olabilirler. Öztürk (2018) ve Karaman-Kepenekci ve Nayir'in (2015) çalışmalarında ise cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır.

Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu durum başka öz-yeterlik çalışma sonuçlarıyla da örtüşmektedir (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Chu, 2003; Gerçek, Yılmaz, Köseoğlu ve Soran, 2006; Savran ve Çakıroğlu, 2001).

Öğretmenlerin örgütsel bağışlama düzeyleri branşlara göre anlamlı farklılık göstermektedir. Sözel branş öğretmenleri, sayısal branşlardaki öğretmenlere kıyasla daha yüksek bir örgütsel bağışlama düzeyine sahiptirler. Bu sonucun yorumlanmasında "empati yapabilme" becerisinden söz etmek mümkündür. Sözel branş öğretmenlerinin empati kurma becerilerinin daha fazla olduğu ve bu becerilerinin onları öğrencilerini daha iyi anlama ya da öğrenci davranışlarını analiz etme konusunda daha donanımlı kıldığı sonucuna varılabilir. Öztürk (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise branşa göre anlamlı bir sonuca ulaşılmamıştır.

Öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkenine göre örgütsel bağışlama düzeyleri ve öz-yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu durumu, hangi fakülteden mezun olursa olsun, öğretmenliği meslek olarak seçmiş olan bireylerin öğrencilerine olan tutum ve yaklaşımlarının

mesleklerinin gerektirdiği biçimde benzeştiği ve bu nedenle de bu değişkende bir farklılık ortaya çıkmadığı biçiminde açıklamak mümkündür.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılama ile öğretmen öz-yeterlik algısı kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Oysa kıdem yılına bağlı olarak ortaya çıkan deneyim süresindeki artışın, örgütsel bağlılama üzerinde bazı etkilerinin olacağını beklemek de olasıdır. Ancak elde edilen veriler ışığındaki sonuçlar durumun böyle olmadığını ortaya koymaktadır. Bu sonucu da bir önceki değişkende belirtilen gerekçelerle açıklamak yanlış olmayacaktır.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılama düzeyleri görev yaptıkları kuruma göre anlamlı farklılık göstermektedir. Gerek ilkokulda gerekse ortaokulda görev yapan öğretmenlerin bağlılama düzeylerinin lise öğretmenlerine kıyasla daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Sevecenliğin ve anne-baba ilgisi benzerliğindeki bir ilginin gösterildiği ilkokul ve görece ortaokulda, öğretmen bağışlayıcılığı düzeyinin daha yüksek çıkması pek de şaşırtıcı değil; aksine beklenen bir durumdur. Yine daha önce de belirtildiği üzere, bu öğretim seviyelerinde görev yapan öğretmenlerin bağışlayıcılık düzeyleri onların empati kurabilme becerileri ve öğrencilerini daha ileriye taşıyabilme isteklilikleriyle doğru orantılı bir biçimde ortaya çıkmaktadır. Lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin ise, öğrencilerinden daha fazla kişisel sorumluluk almalarını bekledikleri; bu nedenle de yanlış ya da sorunlu hallerde affedicilik özelliklerini daha az ön plana çıkardıkları yorumunda bulunulabilir. Öte yandan, Konan ve Nazlı'nın okul yöneticilerinin affedicilik düzeylerine yönelik olarak gerçekleştirdikleri çalışmada (2018), liselerde görev yapan yöneticilerin ilkokullarda görev yapan yöneticilere göre daha fazla affedici oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan yola çıkılarak, sorun ve haksızlıkların çok olmasının, lise yöneticilerinde sorunlara ve haksızlıklara yönelik toleransı arttırmış olabileceği yorumunda bulunulabilir.

Genel olarak bakıldığında, öğretmenlerin öz-yeterlik algısı istatistiksel olarak herhangi bir değişkene göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bağlamda, bu çalışma özelinde öz-yeterliğin cinsiyet, branş, mezun olunan fakülte, öğretmenlikteki kıdem yılı ve görev yapılan okul türü değişkenlerinden bağımsız olarak kişinin kendine ilişkin olan tutumu ve inancına dayandığı söylenebilir.

İlişkisel açıdan yaklaşıldığında; öğretmenlerin örgütsel bağışlayıcılıkları ile öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla, bu sonuç, örgütsel bağışlayıcılığın kişinin kendine ve yeterliklerine olan inancı

ve bu doğrultuda ortaya çıkan kendine olan güveni ile doğrudan bir ilişki içerisinde olmadığı biçiminde değerlendirilebilir.

### **Öneriler**

1. Okullarda, bağışlamanın önemi, değeri, insan ilişkilerinde ve özellikle öğretmen-yönetici, öğretmen-öğretmen, öğretmen-öğrenci ve öğretmen-veli ilişkilerindeki anlamı ve yeri konusunda farkındalık yaratacak etkinliklerde bulunulabilir.
2. Bağışlama davranışında da diğer konularda olduğu gibi rol model olacakları ve etkileşimde buldukları okulun diğer bileşenlerinin davranışlarını etkileyecekleri fikrinden hareketle, öğretmenlerin bağışlama davranışında bulunma konusunda daha özenli ve istekli olmaları uygun olacaktır.
3. Öğretmenlerin ve öğrencilerin okul yöneticilerinden bekledikleri örgütsel bağışlama davranışları ayrı ayrı araştırılabilir.
4. Bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel bağışlayıcılık ve öz-yeterlik düzeylerini belirlemede nicel araştırma yöntemi tercih edilmiştir; yapılacak olan farklı araştırmalarda hem nicel hem de nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılabilir.
5. Örgütsel bağışlayıcılık ile başka kişisel ve örgütsel değişkenler (güdüleme, motivasyon, iş doyumunu, stres, örgütsel bağlılık, vb.) arasındaki olası ilişkiler araştırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akbaş, A. ve elikaleli, . (2006). Sınıf retmeni adaylarının fen üretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akkoyunlu, B. ve Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve ğretim teknolojileri eğitimi (BTE) bölümü ğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology TOJET*. 2(3), 86-93
- Alpay, A. (2009). *Yakın ilişkilerde bağışlama: Bağışlamanın; bağlanma, benlik saygısı, empati ve kıskançlık değişkenleri yönünden incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Psikoloji Anabilim Dalı.
- Aslan, M. ve Ağiroğlu Bakır, A. (2017). Evaluation of prospective teachers in terms of academic self-efficacy and professional competence. *European Journal of Educational Research*, 6(4), 553-563.
- Ayten, A. (2009). Affedicilik ve din: affetme eğilimi ve dindarlıkla ilişkisi üzerine ampirik bir araştırma, *M.. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 37(2),111-128.
- Ayten, A. (2014). *Erdeme Dnş: Psikoloji ve Mutluluk Yolu*, İstanbul: İz Yayıncılık.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A., & National Inst of Mental Health. (1986). *Prentice-Hall series in social learning theory.Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. *Handbook of personality: Theory and research*, 154-196.
- Cameron, K. ve Caza, A. (2002) Organizational and leadership virtues and the role of forgiveness, *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 9(1),33-48.

- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. ve 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.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen öz-yeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim, 10*(177), 74-81.
- Çetinkaya, F.F. ve Şener, E. (2016). Çalışma yaşamında affetme eğilimi ve duygusal emek ilişkisi, *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 14*, 108-117.
- Chu, L. (2003). The effect of web page design instruction on computer self-efficacy of preservice teachers and correlates. *Journal of Educational Computing Research, 28*(2), 127-142.
- Enright, R. D. (2001). *Forgiveness is a choice: A step-by-step process for resolving anger and restoring hope*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Enright, R. D. ve Fitzgibbons, R. P. (2000). *Helping clients forgive: An empirical guide for resolving anger and restoring hope*. Washington, DC: APA Books.
- Erol, M. ve Avcı-Temiz, D. (2016). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 31(4): 711-723. doi: 10.16986/HUJE.2015014223
- Erol, M. ve Avcı-Temiz, D. (2016). Eyleme Geçiren Bir Katalizör “Öz Yeterlik Algısı”: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir İnceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 31*(4): 711-723. doi: 10.16986/HUJE.2015014223
- Fehr, R. ve Gelfand, M. (2012). The forgiving organization: A multilevel model of forgiveness at work. *Academy of Management Review, 37*(4), 64–688.
- Gerçek, C., Yılmaz, M., Köseoğlu, P. ve Soran, H. (2006). Biyoloji eğitimi öğretmen adaylarının öğretiminde öz-yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 39*(1), 57-73.
- Gordon, K. C., Baucom, D. H. ve Snyder, D. K. (2000). The use of forgiveness in marital therapy. In M. McCullough, K. I. Pargament, & C. E. Thoresen (Eds.), *Forgiveness: Theory, research, and practice* (pp. 203-227). New York: Guilford Press.
- Harris, A.H, Luskin, F.M., Benisovich, S.V., Standard, S., Bruning, J., Evans, S. And Thoresen, C. (2006). Effects of a group forgiveness intervention on forgiveness,

perceived stress and trait anger: A randomized trial. *Journal of Clinical Psychology*. 62(6) 715-733.

Karaman-Kepenekci, Y. (2015). Örgütsel affedicilik kavramına genel bir bakış, (Ed: K. Karakütük), *Prof. Dr. Mahmut Adem'e 80. Yaş Armağanı* (ss. 169-184), Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları, Yayın No: 471.

Karaman Kepenekci, Y. ve Nayir, K. F. (2015). Örgütsel affedicilik ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin örgütsel affediciliğe ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 922-934.

Konan, N. ve Nazlı, K. (2018). Okul yöneticilerinin örgütsel affedicilik düzeyleri, *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 127-143.

Kymenlaakso, I.V., (2012). Forgiveness as a leadership tool, *Global Conference on Business and Finance Proceedings*, 7(1), 432-445.

Luskin, F. M. (2003) *Forgive for Good: A proven prescription for health and happiness*. Harper Collins: San Francisco.

Luskin, F. M., Ginzburg, K & Thoresen, C. E. (2005) The effect of forgiveness training on psychosocial factors in college age adults. *Humboldt Journal of Social Relations*. Special Issue: Altruism, intergroup apology and forgiveness: antidote for a divided world. 29 (2) 163-184.

Madsen, S. R., Gygi, J., Plowman, S., & Hammond S. C. (2009). Forgiveness as a workplace intervention: The literature and a proposed framework. *Journal of Applied and Behavioral Management*, 10(2), 246-262.

Malcolm, W. M. ve Greenberg, L. S. (2000). Forgiveness as a process of change in individual psychotherapy. In M. E. McCullough, K. I. Pargament, & C. E. Thoresen (Eds.), *Forgiveness: Theory, research, and practice* (pp. 179- 202). New York: Guilford Press.

Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 277-306.

Öztürk, S. (2018). The analysis of the relationship between the levels of organizational forgiveness and organizational commitment of teachers. *Universal Journal of Educational Research* 6(5), 1107-1118.



- Savran, A. ve Çakırğlu, J. (2001). Pre-service biology teachers' perceived efficacy beliefs in teaching biology. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 105-112.
- Schunk DH. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield, & J. S. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation* (pp. 15-31). San Diego, CA: Academic Press.
- Schunk, D. H., & Mullen, C. A. (2012). Self-efficacy as an engaged learner. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 219-235). New York, NY, US: Springer Science + Business Media.
- Şener, E. ve Çetinkaya, F. F. (2015). Bir liderlik özelliği olarak affetme ve örgütsel düzeyde etkileri üzerine bir inceleme. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(4)24-42.
- Tschannen-Moran, M., Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27,751-761.
- Worthington, E. (2001). *Five steps to forgiveness: The art and science of forgiving*. New York: Crown Publishers.

## Extended Abstract

### Introduction

Although forgiveness is described as a virtue and a superior behavior in many cultures, it often appears as a behavior that is not preferred, applied, and even ignored when it comes to action. People sometimes fail to show this because they cannot leave their grudge and hatred behind, and often perceive forgiveness as a weakness. Whereas Buddha said, "Anger and grudge are drinking the poison on one's own and waiting for someone else to die."

Recently, with the increasing prominence of positive psychology, "forgiveness" has become a social personality trait that has received more attention and is addressed in this field (Aytan, 2009). The concept of forgiveness, which is considered as a multidimensional psychological concept, is actually multi-layered.

Worthington's (2001) "REACH" forgiveness model takes its name from the first letters of the steps of the process. Accordingly, REACH means:

1. Recall the hurt
2. Empathize with the one who hurt you.
3. Altruistic gift of forgiveness
4. Commitment to forgive
5. Hold on to the forgiveness

It is possible to talk about the reflections of the concept of forgiveness at the organizational level as well as at the individual level. Organizational forgiveness, having three headings as an individual, collective, and organizational in the literature, can be defined as the ability to replace the feelings such as anger, pain, or accusation caused by the situations experienced in the organization with positive expectations and perspectives (Cameron and Caze, 2002; Madsen, Gygi, Plowman and Hammond, 2009; Fehr and Gelfand, 2012; Luskin, Aberman and DeLorenzo, 2005; Harris, Luskin, Benisovich, Standard, Bruning, Evans and Thoresen, 2006).

The concept of forgiveness is particularly important in educational organizations whose input and output are human. Self-efficacy perception is an intrinsic power that makes sense of the life of the individual and provides motivation to act in line with one's goals and desires. According to Bandura (1986, 1997), no matter how great a potential a person has, if he does not feel a competence - power - in himself, it is very difficult for him to act and realize himself.

There are a limited number of studies (Karaman-Kepenekci, 2015; Karaman Kepenekci & Nayir, 2015; Konan & Nazlı, 2018) on the forgiveness of teachers in educational organizations. In this context, it was found important to investigate

whether there is a relationship between the level of forgiveness and the perception of self-efficacy.

This study aims to investigate the relationship between teachers' organizational forgiveness levels and their self-efficacy perceptions. To achieve this goal, the following questions were sought:

1. What are the teachers' perceptions of organizational forgiveness and teacher self-efficacy?

2. Does the perception of teachers' organizational forgiveness and teacher self-efficacy differ statistically significantly according to their gender, branch, faculty from which they graduated, seniority in teaching, and the educational institution they work in?

3. Is there a relationship between teachers' organizational forgiveness and their perception of teacher self-efficacy?

## **Method**

This study is a descriptive correlation research. The population is composed of teachers working in primary, middle, and high schools in two central districts of a metropolitan city located in the Eastern Anatolia Region in Turkey. The sample consists of 247 teachers who work in primary, secondary, and high schools in the 2018-19 academic year and who responded to the data collection tool of the research voluntarily and following the instructions.

The data were collected through the Organizational Forgiveness Scale and the Teacher Self-Efficacy Scale. Organizational Forgiveness Scale, developed by Karaman Kepenekci and Nayir (2015), aims to determine teachers' views on forgiveness in their interpersonal relationships at their school. Teacher Self-Efficacy Scale is a Turkish version of the teachers' self-efficacy beliefs scale developed by Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy, adapted into Turkish by Çapa, Çakıroğlu, and Sarıkaya (2005). The Cronbach Alpha value was found as .95 as a result of the analysis made on the data.

The arithmetic mean, standard deviation, t-test, and one-way analysis of variance were used in the analysis of the data. Besides, the Pearson Correlation Coefficient was calculated to determine whether there was a significant relationship between teachers' organizational forgiveness levels and their self-efficacy perceptions.

## **Results, Discussion and Conclusion**

The analysis reveals that organizational forgiveness differs significantly according to gender. It was determined that the organizational forgiveness levels of male teachers', verbal branch teachers', primary school teachers' and secondary school teachers' were significantly higher than female teachers,

digital branch teachers, and high school teachers respectively. Teachers' self-efficacy perceptions do not differ significantly according to the gender variable. Teachers' organizational forgiveness levels did not differ significantly according to the faculty they graduated from and their seniority. It is possible to explain this situation as the attitudes and approaches of the individuals who have chosen teaching as a profession, regardless of which faculty they graduate from, towards their students are similar as required by their profession and therefore there is no difference in this variable.

Teachers' organizational forgiveness levels differ significantly according to the institution they work in. It was found that the level of forgiveness of teachers working both in primary and secondary schools was higher than that of high school teachers. It is not surprising that the level of teacher forgiveness is higher in primary and lower secondary schools, where affection and parental care are more shown.

In general, teachers' perception of self-efficacy does not show a statistically significant difference according to any variable. In this context, it can be said that the self-efficacy in this study is based on the attitude and belief of the individual, regardless of the variables of gender, branch, graduated faculty, seniority in teaching and type of school.

## FARKLI ÜLKELERİN EĞİTİM DENETİMİ SİSTEMLERİNE İLİŞKİN BİR İNCELEME \*

Remzi Burçin ÇETİN\*\*, Necdet KONAN\*\*\*

### Özet

Türk eğitim sisteminde uzun yıllardır tartışılan denetim alt sistemin yapılandırılması sorunu halen güncelliğini korumaktadır. Bu anlamda farklı ülkelerde halen uygulanmakta olan modellerin incelenmesi son derece önemlidir. Bu çalışmanın amacı farklı ülkelerde denetim alt sisteminin yapı ve işleyişini karşılaştırmalı olarak incelemektir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması şeklinde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu dünya genelinde özellikle eğitim sistemlerinin çeşitli yönleriyle yıldızı parlayan ve PISA, TIMMS gibi uluslararası nitelikte öğrenci değerlendirme girişimlerinde ve insani gelişmişlik göstergelerinde başarı elde etmiş 10 ülke/ekonomi şeklinde belirlenmiştir. Buna göre İngiltere, Estonya, Kanada, Güney Kore, Polonya, Singapur, Finlandiya, Hong Kong, Avustralya ve Norveç eğitim sistemleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında bu ülkelerin tamamında denetim sisteminin var olduğu ancak klasik kontrol anlayışından ziyade akreditasyon, öz değerlendirme, memnuniyet anketi, ihtiyaç analizi, performans değerlendirme ve kariyer basamakları gibi daha çağcıl yaklaşımlarla denetim ihtiyacının karşılandığı anlaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Denetim, PISA, TIMMS, performans değerlendirme

## A RESEARCH ON INSPECTION SYSTEMS OF DIFFERENT COUNTRIES

### Abstract

Reforming inspection sub-system within Turkish education system has long been discussed and is still a current problem today. Thus, investigating and comparing different countries' inspection system is vital. The main motivation for this study is to compare and contrast different countries' inspection models. The study has been designed as case-study from qualitative research designs. The study group consists of 10 countries/economies whose education systems have proven their effectivity through international evaluations such as PISA and TIMMS and also who are among top-developed by means of Human Development Index. These countries/economies are England, Estonia, Canada, South Korea, Poland, Singapore, Finland, Hong Kong, Australia and Norway. The results show that all these education systems have their own way of educational inspection; however, rather than classical inspection, they

\* Bu çalışma birinci yazarın doktora tezinden türetilmiştir.

\*\* Dr, MEB, Mersin, Türkiye, burcincetin@gmail.com, Orcid id: 0000-0002-8363-7466

\*\*\* Doç.Dr, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye, necdet.konan@inonu.edu.tr, Orcid id: 0000-0001-6444-9745

**Key words:** Inspection, PISA, TIMMS, performance assignent

## GİRİŞ

Eğitim insan hayatında oldukça önemli bir yere sahip ve değeri her geçen gün artan bir olgudur. Bu süreç toplum hayatında gerçekleşmesi öngörülen pek çok değişimin başat aktörü konumundadır. Bu anlamda eğitime biçilen roller çoğu zaman sisteminin bütününden daha büyük bir stratejiye işaret etmektedir. Diğer taraftan her ne kadar her toplum kendi kültürel, sosyal ve politik değerleri doğrultusunda kendine has bir eğitim sistemi tasarlama çabası gösterse de küresel normlardan ve gerçekliklerden bağımsız bir sistem tasarımı oldukça güçtür. Küreselleşmenin ve beraberinde getirdiği teknolojik, kültürel, sosyal ve pedagojik dönüşümlerin artık çağımız eğitiminin işlevleri arasında sayılabileceği ifade edilebilir.

Eğitim sisteminin hem ait olduğu toplumun değerlerine sahip çıkması hem de küresel bir takım normları da barındırması yani küre yerel olması söz konusudur. Eğitim sistemleri içinde bulunduğu toplumun normlarını yansıtmak ve o toplumun eğitimden beklediklerini yerine getirmek yükümlülüğündedir (Azar, 2011: 36). Fakat dünya genelinde ve ülkemizde yaşanan gelişmeler, teknolojik ilerlemeler ve yenilikler hayatımızın pek çok bileşeninin gözden geçirilmesini gündeme getirmektedir (Yavuz, Özkaral ve Yıldız, 2015: 61). Böylece eğitimin diğer toplumsal olgular gibi gözden geçirilmesi, bileşenlerinin yeniden tanımlanması ve gerekli dönüşüm ve değişimlere uğratılması gündeme gelmektedir.

Bugün denetime olan talebin son yıllarda küreselleşmenin ve ekonomik gelişmelerin eğitimde kalite arayışlarını gündeme getirmesiyle ilişkili olduğu ifade edilebilir (Gustafsson, Ehren, Conyngham, Mcnamara, Altrichter & O'Hara, 2013: 3). Dolayısıyla denetimin eğitimde kalite arayışından beslendiği ve okulun farklılaşan işlevlerine rağmen sabit kalan bir ihtiyaç olduğu ifade edilebilir. Buna göre denetim örgütün en üst kademesi olan yönetimin bile üzerinde bir değerlendirmedir (Gaertner & Pant, 2011: 85). Diğer taraftan eğitim denetiminin asıl çıkış noktası yöneticiler değil örgütün bütünüdür ve farklı okullar için en azından minimum düzeyde standartlara sahip olunması hedeflenir (Wolf & Janssens, 2007: 381). Ancak burada bahsi geçen minimum ifadesi okulların etkililiğinin azalması gibi bir önyargıya yol açmamalı, aksine girdileri, süreçleri ve çıktıları farklı eğitim kurumlarının en azından bazı hususlarda temel gereksinimleri karşılayabilmesiyle ilgilidir.

Eğitim denetimi, eğitim politikalarının belirlenmesinde bir nevi veri kaynağı sağlaması adına başlı başına bir araştırma alanı olarak kabul edilmekle birlikte

(Janssens & Amelsvoort, 2008: 15); denetimin tarihi gelişiminde değişmeyen tek şeyin okul sisteminin, öğretim niteliğinin ve öğretmen profilinin kalitesine yapılan vurgudur (Gustafsson vd., 2015: 47; Snow-Gerono, 2008: 1503; Ebmeier & Nicklaus, 1999: 351; Degrauwe, 2007: 709). Eğitim süreci içinde özellikle sistemin devamlılığını sağlamak adına sürekli veriye dayalı geri bildirim sağlamak suretiyle sistemin işlerliğini koruyan denetim mekanizması oldukça önemli birtakım rollere sahiptir. Her örgüt varoluş nedeni olan amacını gerçekleştirme derecesini sürekli olarak bilmek ve izlemek durumundadır. Bu da örgütün girdilerinin, sürecin ve çıktılarının, yani ürün ve verimliliğin planlı ve programlı olarak yakından izlenmesi, sürekli olarak artışını sağlayacak önlemlerin alınması ile olanaklıdır (Memduhoğlu, 2012: 136). Ancak denetim mekanizmasının eğitim sistemi içinde kendisinden beklenen rolleri arzu edilen düzeyde yerine getirebilmesi, bu mekanizma içinde ona biçilen misyon ve çizilen vizyona hizmet edebilecek nitelikte denetim elemanlarına ihtiyacı vardır. Böylece eğitim sistemlerinin işleyişinde kritik bir görevi üstlenen eğitim denetmenlerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve görevlendirilmesi de bizzat denetim mekanizmasının işleyişi kadar önemlidir. Buna göre bu araştırmanın amacı Türk eğitim sistemi içinde uzun yıllardır devam eden etkili bir denetim sistemi arayışı içinde dünyanın farklı ülke ve ekonomilerinin eğitim denetimi alt sistemlerinin işleyişinin açığa çıkarılmasıdır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Farklı ülkelerin eğitim sistemlerinde iç denetim sistemi nasıl işlemektedir?
2. Farklı ülkelerin eğitim sistemlerinde dış paydaş değerlendirmesi nasıl işlemektedir?
3. Farklı ülkelerin eğitim sistemlerinde öğretmen performansı nasıl belirlenmektedir?
4. Farklı ülkelerin eğitim sistemlerinde müfettişler nasıl seçilip-yetiştirilmektedir?

## YÖNTEM

Dünyanın farklı ülke ve ekonomilerinin eğitim denetimi alt sistemlerinin işleyişinin açığa çıkarılması amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması şeklinde desenlenmiştir. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan ve durumları çok yönlü, sistemli ve derinlemesine inceleyen görgül bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013:277; Patton, 2014: 384). Durum çalışması, durumun sınırlanması, araştırma olgusunun belirlenmesi, veri setinin araştırılması, bulguların oluşturulması, yorumların yapılması ve sonuçların

yazılması aşamalarını içerir (Bassey, 1999: 66). Araştırmanın çalışma grubu dünya genelinde özellikle eğitim sistemlerinin çeşitli yönleriyle yıldızı parlayan ve PISA, TIMMS gibi uluslararası nitelikte öğrenci değerlendirme girişimlerinde ve insani gelişmişlik göstergelerinde başarı elde etmiş 10 ülke/ekonomi şeklinde belirlenmiştir. Bu ülke/ekonomilerin PISA ve İnsani Gelişmişlik Düzeyleri tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma kapsamında eğitim denetimi sistemleri incelenen ülkelerin PISA ve insani gelişmişlik endeksleri

	OECD Ort.†	İngiltere	Estonya	Kanada	G. Kore	Polonya	Singapur	Finlandiya	Hong Kong	Avustralya	Norveç	Türkiye
<b>Fen</b>	489	505	530	518	519	511	551	522	517	503	490	468
<b>Okuma</b>	487	504	523	520	514	512	549	520	524	503	499	466
<b>Matematik</b>	489	502	523	512	526	516	569	507	551	491	501	454
<b>İnsani Endeksi‡</b>	<b>Gelişmişlik</b>	0,922 (14)	0,871 (30)	0,926 (12)	0,903 (22)	0,865 (33)	0,932 (9)	0,920 (15)	0,933 (7)	0,939 (3)	0,953 (1)	0,791 (64)

Tablo 1’de verilen bilgiler ışığında adı geçen ülkelerin eğitim denetimi sistemlerinin incelenmesi uygun görülmüş ve elde edilen bulgular herhangi bir öncelik sırası gözetilmeksizin sunulmuştur.

Araştırma verileri doküman incelemesi şeklinde toplanmış ve analiz edilmiştir. Buna göre söz konusu ülke/ekonomilerin eğitim denetimi sistemleri hakkında bilgi içeren tez, makale, araştırma raporları, çevrim içi kaynaklar hatta e-posta gönderileri derlenmiş ve araştırmanın genel amacı doğrultusunda analiz edilmiştir.

## BULGULAR

Araştırma kapsamında incelemeye alınan ülke/ekonomilerde eğitim denetimi sisteminin işleyişi araştırmanın alt problemleri esasına uygun olarak ülke/ekonomi bazlı olarak sunulmuştur.

† PISA 2018 sonuçları baz alınmıştır.

([https://www.oecd.org/pisa/Combined\\_Executive\\_Summaries\\_PISA\\_2018.pdf](https://www.oecd.org/pisa/Combined_Executive_Summaries_PISA_2018.pdf))

‡ UN 2018 sonuçları baz alınmıştır. ([http://www.tr.undp.org/content/turkey/tr/home/library/human\\_development/nsani-geli-me-endeksleri-ve-goestergeleri--2018-statistiksel-gue.html](http://www.tr.undp.org/content/turkey/tr/home/library/human_development/nsani-geli-me-endeksleri-ve-goestergeleri--2018-statistiksel-gue.html))



## İngiltere’de Eğitim Denetimi Sisteminin İşleyişi

İngiltere OECD tarafından düzenli olarak gerçekleştirilen PISA değerlendirmelerinde başarılı ülkeler arasında yer almaktadır. Bu nedenle gerek AB’ye üye olmasına rağmen halen kendi para biriminde ısrar eden, Shengen vize uygulamasına dahil olmayan ve hatta AB’den ayrılma niyetini uygulamaya başlayan İngilizlerin eğitim sistemlerinin ve özellikle denetim yöntemlerinin yakından incelenmesi faydalı olacaktır.

### *İç Denetim Sistemi*

İngiliz eğitim sistemi tüm ülkede aynı anda belirli bir miktar esnekliğe sahip ulusal bir program ekseninde hem merkezi hem de yerel düzeyde bir yönetim anlayışıyla (Korkmaz, 2009: 277) ve bir dizi dış paydaşın katkısıyla işlemektedir. Buna göre eğitim sisteminin hem merkezi hem de yerel düzeyde bir yapılanmaya sahip olması denetim alt sistemine de yansımaktadır. İngiliz eğitim sisteminde tüm okulların denetim yetkisi doğrudan Kraliçeye bağlı olarak ve hükümet nezdinde bir bakanlığın emri altında olmayan kısa adı OFSTED olan (Office for Standarts in Education) adlı “Eğitim Standartları Kurumu” tarafından yürütülmektedir (OFSTED, 2017: 9). OFSTED’in yapı ve işleyişi gerek merkezîyetçi olması gerekse çok geniş bir çalışma alanına sahip olması bakımından hantal bir bürokratik akışa sebep olması beklenebilir. Ne var ki geleneksel İngiliz bürokrasisi; ayrıcalıklı, seçkinci, kurallara boğulmuş, kırtasiyeci, israf içinde yüzen ve hantal bir yapıya sahipken, 1980 sonrasında yapılan reformlarla rekabete dayalı, daha kaliteli, daha fazla hesap verebilen, daha katılımcı, sonuçlara ve çıktılara odaklı, kullanıcıların/vatandaşın ihtiyaçlarını önceleyen, yüksek bireysel performansı ve yüksek sorumluluk bilincini önceleyen bir kamu yönetimine dönüştürüldü (Gönülaçar, 2010: 5).

### *Dış Paydaş Değerlendirmesi*

İngiliz eğitim sisteminde özellikle ada dışında yer alan ülkelerde bulunan okulların denetiminde OFSTED’in yanısıra British Council, DfE ve COBIS gibi kuruluşların okul denetiminde dış paydaş olarak yer alması söz konusudur. Bu anlamda en sık rastlanan uygulama ise “akreditasyon” verilmesidir. Böylece okullar önceden belirlenen kriterlere göre denetlenmekte ve akredite edilmektedir.

### *Öğretmen Performansının Belirlenmesi*

İngiliz eğitim sisteminde öğretmenlerin öğretim yılı boyunca kendi belirleyecekleri ancak görev yaptıkları okulun ve İngiliz eğitim politikalarıyla örtüşmesi gereken bir dizi hedef ekseninde performans değerlendirmesine tabi tutulması söz konusudur (Department of Education, Teacher Appraisal Asset,

2012). Buna göre okul müdürü bu sürecin işleyişinden birinci derecede sorumludur. Böylece okul müdürü, 2012 eğitim yarasası uyarınca kendi okuluna en uygun performans belirleme politikalarını belirler ve uygular (ATL Education Union, 2013). Öğretmenlerin terfi ve ücretlendirme protokolleri performanslarına göre belirleneceği için tüm sürecin birincil sorumlusu yasal anlamda işvereni olan okul müdürü olarak kabul edilmektedir; ancak okul müdürü çeşitli gerekçelerle bu sorumluluğunu alan/bölüm şefi, zümre başkanı gibi okul liderlerine devredebilir (NASUWT, 2018). Ancak bu anlamda özellikle öğretmen sendikaları ve diğer sivil toplum örgütleri okul paydaşlarıyla eşgüdümlü olarak sürecin şeffaf kılınması adına üst düzeyde sorumluluk üstlenmektedir. Okul müdürü sorumluluk alanında öğretmen performansının hangi tarih aralığında ve ne şekilde belirleneceğini ilan ederek süreci başlatır ve ilgili tüm paydaşların üzerinde uzlaşacağı bir forma ulaştırdıktan sonra genelde Eylül ve Ağustos ayları arasında gözlemleri tamamlar. Öte yandan yerel eğitim yöneticilerinin girişimleriyle okul müdürü de benzer şekilde performans değerlendirmesine tabi olduğu tarafların bütüncül olarak karşılıklı bağışıklığı söz konusudur (ATL Education Union, 2013). Bakanlığın belirlediği performans kriterleri son derece öz şekilde öğretmenden beklentileri ortaya koyarken bu göstergelerin gözlenmesinde ise yeterince esneklik tanınmaktadır (NASUWT, 2018). Sonuç olarak yasal metinlerle sınırları çizilmiş bir performans belirleme sürecinin inşa edildiği ve eğitim çalışanlarının tümünün hesap verebilirlik ilkesi ile bu sürece katıldığı ifade edilebilir.

### *Müfettişlerin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi*

OFSTED'in çalışma ilkeleri hem daimi denetmenlerin doğrudan kurum bünyesinde istihdam edilmesi hem de yerel düzeyde kısmi zamanlı ve sözleşmeli denetmenlerin istihdamını kapsamaktadır. Buna göre kurum doğrudan Kraliçeye bağlı hiyerarşik bir teşkilatlanma yapısı içinde yaklaşık 1500 eğitim denetmenine sahipken yerelde ise 12 eğitim bölgesinin denetim bürosuna bağlı olarak görev yapan ve kısmi zamanlı sözleşme usulüyle istihdam edilen yine yaklaşık 1500 eğitim denetmenine sahiptir (OFSTED, 2017). Böylece 3000 kişilik bir ekibin işbirliği yaptığı bir eğitim denetimi mekanizması ortaya çıkmaktadır.

OFSTED de doğrudan Kraliçe'ye bağlı merkezde eğitim denetmeni olabilmenin temel koşulları çeşitli sertifika, diplomalara bağlı olanlar, yeteri kadar tecrübeye sahip olmak ve diğer yeterlik alanları başlıklarında toplanabilir. Ancak tüm bu koşulları yerine getirmek de yeterli olmayabilir; çünkü denetmenleri atama yetkisi yalnızca ve doğrudan Kraliçe'nin elindedir. Bu şartları taşıyan ve ilgili sınavları geçen adaylar OFSTED yönetim kurulunun teklifi ile Kraliçe tarafından atanması halinde "Her Majesty's Inspector" (HMI) unvanı alır.

Kurumun başında yine bizzat Kraliçe tarafından sadece 5 yıllık bir süre için atanmış “Baş Müfettiş” bulunmaktadır.

OFSTED’e bağlı merkez eğitim denetmenlerinin taşınması gereken nitelikler ile yerel düzeyde görev yapanlardan beklenen nitelikler birbirine benzemektedir. Her iki denetmenlik rolü için öngörülen deneyim, uzmanlık belgesi ve kişisel gelişim düzeyi kriterleri eğitim denetmenlerinin seçilecekleri role ilişkin kaliteyi sürdürme çabasının bir ürünüdür. OFSTED’e seçilme aşaması çevrimiçi başvuru sonrası belirtilen göreve ilişkin bir niyet mektubu yazılmasıyla başlar. Ardından başvuru metni, ekleri ve mektubu incelenerek uygun adaylar yazılı bir sınava davet edilirler. Bu sınav adayların daha önceden belirlenmiş konu başlıkları üzerinden analiz ve yazma becerilerini ölçmeye yöneliktir (OFSTED, 2017<sup>s</sup>). Bu aşamanın da ardından adaylar bizzat merkez eğitim denetmenlerince bir eğitime tabi tutulurlar ve gelinen son aşamada başvuru esnasında beyan edilen bilgi ve belgeler, yazılı sınav sonuçları ve aldıkları eğitim esnasında haklarında hazırlanan form ve belgeler ışığında bir değerlendirmeye tabi tutulurlar. Alınacak kişi sayısına göre en başarılı adaylar puan üstünlüğü esasına göre seçilir ve atanırlar.

### **Estonya’da Eğitim Denetimi Sisteminin İşleyişi**

Estonya, Kuzey Avrupa’da yer alan küçük bir nüfusa sahip bir Baltık ülkesidir. Bu kadar küçük ve sıradan bir Avrupa ülkesini eğitim alanında söz sahibi kılan etmen ise PISA değerlendirmelerinde elde ettiği başarıdır.

#### ***İç Denetim Sistemi***

1992 tarihli Estonya Anayasasının eğitime ilişkin düzenlemesi Temel Haklar, Özgürlükler ve Ödevler başlıklı bölümde; herkesin eğitim hakkına sahip olduğu, okul çağındaki çocuklar için zorunlu ve ücretsiz olduğu ve eğitim hizmetleri devlet tarafından denetleneceği ifade edilmektedir (Constitution of Estonia, 1992). Merkezi ancak gerektiği kadar yerelleşme eğiliminde olan Estonya eğitim sisteminde denetim hizmetleri de merkezi bir anlayışla kurgulanmıştır. Böylece Estonya Eğitim ve Araştırma Bakanlığı doğrudan kendi bünyesinde var olan denetim mekanizması aracılığıyla ülke genelinde tüm okul ve kurumları periyodik olarak denetlemekle yükümlüdür.

#### ***Dış Paydaş Değerlendirmesi***

Doğrudan Bakanlık tarafından yerine getirilen denetim hizmetlerinin etkililiğinin belirlenmesi amacıyla okullara denetim sonrası memnuniyet

---

<sup>s</sup> The Selection Process Ofsted, <https://ofstedinspector-eoi.ofsted.gov.uk/> adresinden 28.09.2017 tarihinde erişilmiştir.

anketleri uygulanmakta ve müfettişlerin kariyer gelişimleri elde edilen geri bildirimlere göre şekillendirilmektedir (Estonia Ministry of Education and Research, 2017). Böylelikle Estonya'nın denetim hizmetlerinin temelinde önceden planlanan birtakım stratejiler ekseninde risk-tabanlı ve farklılaştırılmış denetim anlayışının yer aldığı ifade edilebilir. Öte yandan merkezi bir yapılanmaya sahip olmasına rağmen ihtiyaç analizleri, memnuniyet anketleri gibi araçlarla yerel aktörlerin de denetim sürecinde söz sahibi kılındığı ifade edilebilir.

### ***Öğretmen Performansının Belirlenmesi***

Estonya eğitim sisteminde öğretmen performansı hizmet öncesi eğitimden itibaren bir kariyer basamaklanması olarak inşa edilmiştir. Buna göre mesleğe yeni başlayan bir öğretmen Estonya Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan komitenin kararları doğrultusunda en az 160 saatlik mesleki gelişim kurslarına katılmakta ve ilerleyen süreçte sırasıyla uzman öğretmen, baş öğretmen ve yöntembilimci öğretmen olarak dört kariyer basamağında yükselebilmektedir (European Commission, 2015: 11). Buna ek olarak kariyer basamağı esaslı performans belirleme süreci öğretmen öz değerlendirme, okul içi değerlendirme ve komitenin yapacağı dış değerlendirme şeklinde çoklu veri kaynağı esaslıdır (NCEE, 202014). Bunların ilk ikisi yani yeni öğretmen ve uzman öğretmen kalıcı kadro statüsündeyken; diğer ikisinin her 5 yılda bir yenilenmesi gerekmektedir (Santiago vd., 2016: 194).

### ***Müfettişlerin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi***

Estonya eğitim sisteminde denetim bir kamu görevidir ve yine kamu yararına kamu görevlilerince yerine getirilir. Bu nedenle eğitim müfettişleri yerel düzeyde istihdam edilmek üzere pedagojik ve liderlik yeterliklerine sahip en az 5 yıl öğretmenlik tecrübesine sahip adaylar arasından sınav esasına göre seçilir (SICI-Estonia Background, 2017: 15). Yazılı sınavı geçen her adayın iş başında yetiştirilmesi esas alınır. Estonya'da müfettişlerin seçilmesi, yetiştirilmesi ve görevlendirilmesi bağlamında 1 Eylül 2017'ye kadar yürürlükte olan merkezi ve yerel otoritelerin eş zamanlı olarak yetki kullanımı esas, söz konusu tarihte değişmiş bulunmaktadır. Buna göre Estonya eğitim sisteminde 1 Eylül 2017 tarihinden itibaren okulların denetlenmesi bütünüyle Bakanlığa verilmiştir (SICI Estonia Country Profile, 2017). Bu düzenlemenin varsayımları arasında klasik denetim anlayışından risk-tabanlı denetim anlayışına geçilmek istenmesi yer almaktadır. Ülke genelinde müfettişler 4 ayrı coğrafi bölgede istihdam edilmekte ve düzenli olarak hizmet içi eğitimlere tabi tutulmaktadır.

## Kanada’da Eğitim Denetimi Sisteminin İşleyişi

Kanada federal yapısı nedeniyle birden fazla eğitim sistemine sahip olan merkezi anlamda bu sistemleri tek çatı altında toplamak yerine her bir eyaletin eğitim bakanından oluşan eğitim bakanları konseyine sahip olan belki de tek ülkedir. Bu anlamda Kanada’da tek bir eğitim sisteminin varlığı yerine birden fazla eğitim sisteminin oluşturduğu eğitim sistemleri bütününe sahiptir.

### *İç Denetim Sistemi*

Kanada’da ülke çapında merkezi bir eğitim sistemi olmayıp, eğitim her bir yerel yönetimin bizzat kendi sorumluluğundadır (Coffey ve Perry, 2014: 6). Burada yapılan yerelleşme vurgusu daha da ileri boyutlara taşınarak ülkede “okul kurulu” adı verilen ve her bir yerleşim biriminde farklı sayılarda bulunan yapılar oluşturulmuştur. Okul kurulu uygulaması oldukça karmaşık bir temel üzerine inşa edilmiştir; kurul aynı zamanda bir mütevelli heyettir. Söz konusu heyetin üyeleri her bir okulun bulunduğu yerel çevrede yaşayan halk tarafından seçilirken, her bir okul kurulu kendi temsilcisini seçerek okulun bulunduğu şehirde bir temsilciler konseyi oluşturulmaktadır. Ayrıca her bir okul kurulu Kanada Okul Kurulları Birliğinin (CSBA) de doğal üyesidir (Sheppard, Galway, Brown ve Wiens, 2013: 3). Bunun haricinde ayrıca Kanada farklı coğrafi bölgelere ayrılmış olup her bir bölgenin kendi eğitim kurulu da bulunmaktadır.

### *Dış Paydaş Değerlendirmesi*

Kanada eğitim sistemlerinde her bir eyaletin kendi sınırları içinde belirlediği kriterler uyarınca iç denetim yaptığı bilinmektedir. Ancak özellikle okul sağlığı, gıda güvenliği gibi eğitim dışı unsurların dış birimlerce denetlenmesi söz konusudur. Bunun haricinde yine eyaletlerce oluşturulan kurullar tarafından özel ve uluslararası okulların akredite edilmesi suretiyle bir dış denetime tabi tutulmaları söz konusudur (OME, 202015).

### *Öğretmen Performansının Belirlenmesi*

Öğretmen performansının belirlenmesinde birincil sorumlu okul müdürleridir. Ancak okul müdürleri bu sorumluluğu okul kurulu adına, bulunduğu yerel birimin standartları çerçevesinde yapmakla yükümlüdür; zaten benzer şekilde okul müdürleri de kendi performansları açısından okul kurullarına ve diğer yerel paydaşlara karşı sorumludur. Bu anlamda çok yönlü bir hesap verebilirlik anlayışının hüküm sürdüğü ifade edilebilir. Öğretmen performansının belirlenmesinde, tıpkı okul müdürlerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve görevlendirilmesi bağlamında olduğu gibi en fazla referans gösterilen

uygulama halen yürürlükte olan Ontario eyaleti uygulamasıdır. Bu uygulama şu şekilde özetlenebilir:

Öğretmen performansının belirlenmesinde iki kavram öne çıkar. Bunlardan birincisi yeni atanan öğretmenin iş başında yetiştirilmesidir. Buna göre aday öğretmen yılda en az 2 kez okul müdürü tarafından okul kurulu adına denetime tabi tutulur. İkinci olarak ise adaylığı kalkmış deneyimli öğretmenler ise her beş yılda bir okul müdürü ya da müdür yardımcısı tarafından okul kurulu adına denetime tabi tutulur. Her iki durumda da denetimler öğretmen performans belirleme kriterleri bağlamında yapılır. Bu kriterler önceden belirlenmiş bir dizi eylemin belirli bir sıraya göre yerine getirilmesiyle oluşur. Bunlar sırasıyla yeterliklerin tespiti, ön görüşme, ders gözlemi, gözlem sonrası görüşme, raporlaştırma, yetersiz bulunan öğretmenler için tamamlayıcı stratejilerin belirlenmesi, ve son olarak her bir öğretmen için yıllık öğrenme hedeflerinin (hizmet içi eğitim planı vb.) belirlenmesidir. Bunun haricinde öğretmen dilediği zaman okul kuruluna müracaat ederek yeniden değerlendirilmeyi talep edebilir. Ayrıca bir öğretmenin görev yeri değiştiğinde yeni görev yerinde ilk yılı aynı zamanda yeniden değerlendirilmeye tutulacağı ilk yıl olarak beş yıllık süreye katılır (Ministry of Education, Ontario, 2017).

#### *Müfettişlerin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi*

Kanada eğitim sistemlerinde okul müdürlerini, bizzat okul paydaşlarının kendisi yani okul müdürünü seçen, yetiştiren ve görevlendiren mekanizma denetlenmektedir. Kanada'da okul müdürü olabilmek için gerekli temel nitelikler 2014 yılında yenilenen 1990/298 sayılı "Kanada Eğitim Yasasıyla" belirlenmiştir. Buna göre okul müdürü ya da müdür yardımcısı, ilgili alanda öğretmenlik yapmış olmak, okulun eğitim dilinde yetkin olmak ve okul liderliği becerilerine sahip olmak (sertifika gerekli) şartıyla okul kurulu tarafından seçilir ve atanır (Canada Education Act, 1990-2014). Buradan da anlaşılacağı üzere okul müdürleri doğrudan atanmakta, ancak buna yetkili makam resmiyette okul kurullarının ta kendisidir. Ancak ülkede eğitimin merkezileşmemesi sonucu farklı yerleşim birimlerinde farklı uygulamalar mevcuttur. Örneğin Ontario şehrinde okul müdürü adaylarının ulusal çapta açılan farklı eğitim kurslarını tamamlamaları, yönetim alanında yüksek lisans derecesine sahip olmaları ve "Eğitim Liderliği Sertifikasına" sahip olmaları beklenmektedir (Jensen, Hull, Magee ve Ginnivan, 2016). Kanada'da okul müdürlerinin seçiminde merkezi bir standart olmamasına rağmen bu alanda en çok örnek alınan uygulama Ontario şehrinin belirlediği süreçtir. Buna göre okul müdürü adaylarının; öğretmenlik eğitimi almış olması, en az 5 yıl öğretmenlik deneyimi, üç farklı eğitim kademesinde uzmanlık, yüksek lisans derecesi ve okul yönetimi ile ilgili sertifikalara sahip olmak (Normore, 2004: 33) ölçütlerini yerine getirmiş olması beklenmektedir.

## Güney Kore’de Eğitim Denetimi Sisteminin İşleyişi

Güney Kore, ya da diğer bir ifadeyle Demokratik Kore Cumhuriyeti, son zamanlarda gerek teknoloji hamleleri gerekse eğitim alanında geleneksel değerlerini çağdaş yöntemlerle destekleyerek küresel rekabet gücüne erişebilmiş bir Asya ülkesidir. Güney Kore, Çin ve Japonya özellikle PISA değerlendirmelerinde elde ettikleri üst düzey başarılarıyla “Asya Kaplanları” yakıştırmalarını almış ve eğitim konusunda pek çok köklü Avrupa ülkesini geride bırakmışlardır.

### *İç Denetim Sistemi*

Güney Kore’nin bir zamanlar öğrencilerin akademik başarılarının izlenmesi ile sınırlı olan eğitim denetimi anlayışı, çağın koşulları gereği öğretmen performansının değerlendirilmesine, okulların geliştirilmesine ve eğitim politikalarının gözden geçirilmesine doğru evirilmektedir (Korean Education Development Institute, 2010: 4). Bu anlamda bugün Kore’de öğretmen performansının belirlenmesi çok boyutlu bir süreç olarak tasarlanmış haldedir. Her bir öğretmen öncelikle kendi performansını belirlemekle yükümlüdür; ancak diğer taraftan okul müdürleri de bu anlamda en az öğretmenin kendisi kadar sorumludur. Diğer taraftan dış denetim şeklinde adlandırabilecek bir teftiş mekanizmasına da sahiptir.

### *Dış Paydaş Değerlendirmesi*

Kore eğitim sisteminde okulların dış paydaşlarca değerlendirilmesi şu şekilde gerçekleşmektedir; öncelikle eğitim bakanlığı tarafından yürütülen denetim faaliyetlerinden bağımsız olarak devlet tarafından desteklenen araştırma enstitüleri özellikle reform çabaları ve eğitim politikalarının gerçekleşme düzeyini belirleyebilmek amacıyla çeşitli dış gözlem ve değerlendirme faaliyetleri yürütebilir. İkinci olarak akademik topluluklarda benzer amaçlarla denetim ve değerlendirme faaliyetleri yürütebilir. Son olarak uluslararası kuruluşlarca toplanan veriler ve raporlar değerlendirme amacıyla kullanılmaktadır (Scheerens. vd., 2012: 16).

### *Öğretmen Performansının Belirlenmesi*

Kore örneğinde dikkat çeken bir diğer sistemsel payda ise eğitim dolayısıyla öğretmenlerin ve okulun kurumsal performansının belirlenmesi bir gereklilik olup, performansa dayalı bir ücretlendirme sistemi uygulanmaktadır. Diğer taraftan kişi ve kurumların performans denetimi öncelik kendilerinin sorumluluğundayken yani öz değerlendirme söz konusuysa, ancak gerekli hallerde dış denetime yani eğitim denetmenlerine başvurulmaktadır. Bir diğer ifadeyle öğretmenler ya da okul müdürleri gerekli gördükleri hallerde

tamamen kendi inisiyatifleriyle eğitim denetmenlerine bizzat başvurarak denetlenmeyi talep etmektedirler (Kim, 2010: 67). Öz değerlendirme kavramının bu denli içselleştirilmiş olması ve gönüllü olarak dış denetimi talep hakkı Kore’de öğretmenlik imajının son derece olumlu ve kalitesinin ise yüksek olduğunun göstergesi şeklinde yorumlanabilir.

### ***Müfettişlerin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi***

Kore’de eğitim denetmeni olmanın ilk adımı oldukça kapsamlı öğretmenlik eğitimi almakla başlıyor. Eğitim fakültesi mezunu bir adayın, öğretmenlik mesleğine başlayınca bir dizi hizmet içi eğitimi tamamlayarak çeşitli sertifikalara sahip olması beklenmekte. Böylece hem yatay hem de dikey olarak tasarlanmış bir mesleki kariyer sarmalında yerini alıyor. Söz konusu kariyer basamakları yatay olarak birbirine eş değer unvanları ve dikey olarak ise hiyerarşik bir yükselme sistemini içermektedir. Böylece müdür yardımcılığı sertifikasına sahip bir öğretmen hem bir eğitim kurumunda müdür yardımcılığı hem de ikinci derece eğitim denetmenliği (müfettiş yardımcılığı) yapma hakkına sahip olurken, okul müdürlüğü sertifikasına sahip bir öğretmen ise hem okul müdürlüğü hem de birinci derece eğitim denetmenliği yapabilmektedir. Ancak eğitim denetmeni ve/veya denetmen yardımcısı olabilmek için sahip olunması gereken temel şartlar şunlardır: Yazılı ve sözlü sınavda başarılı olmak, eğitim koleji mezunu olmak (yüksek lisans dengi bir statü), en az iki yılı fiilen öğretmenlik olmak üzere beş yıl eğitim alanında çalışmış olmak. Temel şartlara sahip ve yazılı-sözlü sınav aşamasını başarıyla geçen adaylar dört haftalık bir oryantasyon eğitimine tabi tutulur. Seçilme ve yetiştirilme süreci aynı zamanda ücret tabanlı bir ödüllendirme sistemini de bünyesinde barındırdığı için eğitim denetmenliği aynı zamanda bir kariyer meslek statüsündedir. Bu sebeple eğitim denetmen ve yardımcıları sürekli olarak izlenme ve hesap verebilirlik anlayışı içinde hem öz değerlendirme hem de izlemeye tabi olmaktadır (IIEP, 2004).

### **Polonya’da Eğitim Denetimi Sisteminin İşleyişi**

Polonya hem köklü bir geçmişe ve devlet geleneğine sahip olması bakımından ancak aynı zamanda uzun yıllar Sovyet egemenliğinde kalmasına rağmen eğitimde rakipleriyle eş değer bir vizyonu kısa zamanda yakalaması nedeniyle son yıllarda dikkatleri üzerine çekmeyi başarmıştır. Polonya’nın bu başarısının altında bizzat kendilerine özgü değerleri halen barındırmaları ve eğitimde kaliteyi sürdürmek adına gerçekleştirdikleri sıkı denetim faaliyetleri yatmaktadır.



### ***İç Denetim Sistemi***

1990'lı yıllarda sil baştan tasarlanan eğitim sisteminde ülke genelinde Bakanlık adına okulları denetleyen 16 bölgesel denetim konseyi oluşturulmuş, her birinin bütünlük içinde olmak yerine daha ziyade otonom bir tutumla denetim faaliyetlerini gerçekleştirmesi, eğitim politikalarının ulusal düzeyde benimsenmesini ve gerçekleştirilmesini neredeyse imkânsız hale getirmiştir (Mazurkiewicz, Walczak ve Jewdokimow, 2014: 15). Tüm bu çabaların sonucu 2009 yılında Polonya hükümetinin uygulamaya koyduğu eğitim reformuyla, ülkenin eğitim sistemi yönetimden denetime kadar geniş bir etki alanında değişime uğramıştır. Bu yeni dönemde eğitim sisteminin merkezîyetçi yapıdan daha özerk bir yapıya kavuşturulması, ancak bu dönüşümde ülke genelinde ulusal eğitim politikalarının uygulanabilirliğinin sağlanması gözetilerek yeni bir denetim sisteminin kurgulanması öngörülmüştür. Yeni denetim sistemi eskisinde olduğu gibi yine iç ve dış denetim birimleri olarak ikiye ayrılmış ancak birinin diğerinden üstünlüğü ortadan kaldırılarak her ikisinin gerekliliği vurgulanmıştır.

### ***Dış Paydaş Değerlendirmesi***

Uygulama bağlamında eğitim sürecinin denetimi iki şekilde yürütülür. Bunlar sırasıyla iç ve dış pedagojik denetim diye adlandırılmaktadır. İç denetim doğrudan okul müdürü tarafından eğitim Bakanlığının yayınladığı yönetmelik uyarınca öğretmenin dersin gereğini ne oranda yerine getirdiği, müfredat bilgisi, ölçme-değerlendirme uygulamaları, okulun normlarına uygunluk, çocuk hakları ve güvenli eğitim ortamı oluşturma konularını kapsamaktadır. Dış denetim ise bakanlıkça görevlendirilen denetçiler tarafından yine ilgili yönetmelik gereğince yerine getirilir ve denetim raporu okula gönderilerek tüm paydaşlarla paylaşılması sağlanır. Bu anlamda denetim iç ve dış şeklinde ikiye ayrılmış olsa da kendi içinde bir bütünlük ve şeffaflık gösterir. Ayrıca denetim faaliyetlerinin yanı sıra veli gözlemleri, sınav sonuçları ve çevrimiçi izleme faaliyetleri de eğitim denetiminin bileşenleri arasındadır. Örneğin her okul müdürü belirli aralıklarla <http://www.seo2.npseo.pl/> adlı web sayfası üzerinden çeşitli formları doldurmakla yükümlüdür. Buradan elde edilen veriler denetim raporlarıyla karşılaştırılarak her okula özgü bir strateji belgesi hazırlanmaktadır.

### ***Öğretmen Performansının Belirlenmesi***

Polonya eğitim sisteminde nitelikli bir öğrenci başarısı için her yıl düzenli olarak öğretmen performansı belirlenmektedir. Öğretmen performansının belirlenmesi çoklu veri kaynağına dayanmakla birlikte genellikle kariyer

basamaklarında yükselmek amacıyla kullanılmaktadır (OECD, 2013\*\*). Özellikle okul müdürlerinin yaptığı ders gözlemine ek olarak öğrenci ve velilerin geribildirimini öğretmen performans belirleme sürecinin omurgasını oluşturmaktadır (TALIS, 2013).

### *Müfettişlerin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi*

Dış denetçiler yani eğitim müfettişleri, bakanlığa bağlı olarak konumlandırılan ve coğrafi olarak dağıtılan denetim ofislerinde istihdam edilmektedir. Bu pozisyona en az beş yıl öğretmenlik deneyimine sahip ve eğitim yönetimi-denetimi alanında yüksek lisans derecesine sahip öğretmenler, en az iki yıl müdürlük deneyimine sahip yöneticiler veya üniversitelerin ilgili alanlarında en az beş yıl ders vermiş adaylar arasından seçim yapılmaktadır (Dakowicz-Nawrocka, 2018).

### **Singapur'da Eğitim Denetimi Sisteminin İşleyişi**

PISA sıralamasında dikkat çeken bir başka ülke ise Singapur'dur. Singapur, 1965'te bağımsızlığına kavuşmasının ardından kendi eğitim sistemini kurmak ve geliştirmek adına bir dizi düzenlemeye imza atmış ve farklı evrelerden geçerek bugüne gelmiştir. Buna göre özellikle küreselleşme ve bilgi çağı söyleminden etkilenen eğitim politikaları okulları hesap verebilirlik anlayışı ile yeniden inşa etmiştir (Ng, 2010: 288).

### *İç Denetim Sistemi*

Aslı Karlsen'e (2000) ait olan "merkeziyetçi olmayan merkezi güç" projesi ile ülke genelinde eğitim bölgeleri oluşturularak yetki devri gerçekleştirilmiş ve yerleşme kültürü hakim kılınmıştır. Okul müdürlerine kendi okullarının problemlerini kendileri çözmeleri için fırsatlar tanınmış ve adeta birer CEO gibi davranmaları teşvik edilmiştir. Ancak diğer taraftan ulusun menfaatleri uyarınca ulusal eğitim politikalarının uygulanması sıkı bir şekilde takip edilmiş; böylece merkezi eğitim yönetimi sistemi askıya alınmadan yerel düzeyde daha özgür bir okul sistemi kurgulanmıştır (Tan ve Ng, 2007: 4). Singapur küreselleşme ve rekabet kavramalarının adeta bir sentezi niteliğinde eğitim alanında politikalar geliştirerek bugünkü yerini almayı başarmıştır.

### *Dış Paydaş Değerlendirmesi*

Singapur eğitim sisteminde denetim alt boyutu biraz karmaşık olsa da temelde "öz-değerlendirme" ekseninde iki yönlü olarak kurgulanmıştır. Bunlardan birincisi "Okul Mükemmellik Modeli" bağlamında her bir okulun en az beş

---

\*\* www.oecd.org – ilibrary adresinden 30.06.2020 tarihinde erişilmiştir.

yılda bir bakanlık tarafından ortaya konulan kriterler çerçevesinde kendilerini denetime hazırlamalarıdır. Bu basamakta resmi olarak okulların şu alanlarda kendilerini donanımlı kılmaları beklenmektedir;

1. Liderlik
2. Stratejik planlama
3. Personel yönetimi
4. Öz kaynaklar
5. Öğrenci merkezli uygulamalar
6. Yönetimsel ve operasyonel sonuçlar
7. Personel çıktıları
8. Ortaklıklar ve toplumsal çıktılar
9. Anahtar performans çıktıları

Tüm bu kriterler bir tür veriye dayalı olarak kanıtlanabilir oranda karşılandığı takdirde “Okul Ödüllendirme Ana Eylem Planı” çerçevesinde değerlendirilen okul ödüllendirilme sürecine alınır (Ng, 2008: 119).

### ***Öğretmen Performansının Belirlenmesi***

Eğitim denetiminin ikinci basamağı ise okulun en önemli bileşeni olarak görülen öğretmenlerin performanslarının belirlenmesi ve sürekli gelişime tabi tutulmasıdır. Bu değerlendirme işlemi ise ülke genelinde tüm kamu çalışanlarına uygulanan performansa dayanan bir ücret rejimi ile desteklenmektedir (Kelly, Ang, Chong ve Hu, 2008: 41). Bu tutum “tüm ulusal sermayemiz yine insanlarımızın ta kendisidir” anlayışının (Steiner, 2010: 8) bir yansımasıdır ve eğitimi öncelik alanlarının başına yerleştiren Singapur’da hizmet öncesi alınan mükemmel eğitime ek olarak her bir öğretmenin yılda en az 100 saat hizmet içi eğitim almasıyla (Ng ve Chan, 2008: 490) “okul mükemmellik modelinin” ise öğretmen kariyer gelişim sistemiyle desteklendiği ifade edilebilir. Ekonomik kalkınmaya önem veren ancak küreselleşmenin gerisinde kalmamak adına kendi öz değerlerini de bir tarafa itmeyen Singapur kelimesinin tam manasıyla “küryerel” eğitim politikaları yürütmekte ve bu çabalarının bir sonucu olarak dünya genelinde etkililik boyutu bir seviyenin üzerine çıkmış bir eğitim sistemi inşa etmeyi başarmıştır.

### ***Müfettişlerin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi***

Singapur’da okulu, sınıfı, öğretmeni ya da dersi doğrudan denetleyen, raporlayan bir denetim mekanizması bulunmamaktadır (Ng, 2017). Kişisel gelişim odaklı bu sistem “öz-değerlendirme” ekseninde zaman zaman öğretmen sendikaları, örgütleri gibi sosyal oluşumlara söz hakkı verse de hiçbir suretle bu gibi girişimleri bir denetleme faaliyetine dönüştürmemektedir.

Bunun yerine öğretmenlere kariyer seçenekleri sunarak kendilerini istedikleri alanda geliştirme fırsatı tanımakta ve yöneldikleri alanda performansa dayalı bir ücretlendirme yoluna gidilmektedir. Benzer şekilde okullarda kendi kendilerini geliştirmekle sorumludur. Her bir okul kendini diğerlerinden farklı kılmak zorundadır. Okula tanınan özerklik yukarıda belirtilen faaliyet alanlarında bir gözlem ile keşfedilmeye çalışılır. Bu anlamda okulu gözlemleyen kişilerin ilgili eğitim bölgesinde başarılı şekilde okul müdürlüğü yapmış kişilerden olduğu sanılmaktadır.

### **Finlandiya’da Eğitim Denetimi Sisteminin İşleyişi**

Fin eğitim sistemi, PISA’da başarılı olan diğer ülkelerin aksine özellikle aykırı yapısal görünümü ve olabildiğince ulusal modernitesiyle dikkatleri üzerine çekmektedir. Özellikle reform çabasında olan eğitim sistemleri için örnek teşkil eden Fin eğitim sisteminin genel kabul görmüş bir takım sistemsel öngörülere aykırı olması, gerek araştırmacıları gerek reformistleri şaşırtmaya devam etmektedir.

#### ***İç Denetim Sistemi***

Finlandiya’da görünür olmayan okul ve öğretmen denetiminin aslında öğretmen eğitiminde gizlenmiş örtük bir değerlendirme şeklinde olduğu ifade edilebilir. Fin toplumunda öğretmenlik son derece itibarlı bir meslek olup, öğretmenlik eğitimi alabilmek için kıyasıya bir rekabet yarışından başarıyla geçmiş olmanız gerekiyor. Hizmet öncesi öğretmenlik eğitime girebilmek bile bu denli yoğun çaba gerektirdiği için ülkenin en iyileri eğitim fakültelerine alınmakta ve mezun olduklarında diğer ülkelerin birkaç adım önünde bir öğretmen kalitesini yakalamaktadırlar.

Öğretmenlik eğitimi oldukça ciddi bir süreç olarak tasarlanmış olup öğretmenlik yapabilmek için aynı zamanda profesyonel bir araştırmacı olarak en az yüksek lisans seviyesinde mezun olmak gerekmektedir (Sahlberg, 2011: 15). Buna ek olarak mezuniyet sonrası ve hizmet öncesinde ayrıca zorunlu bir stajı da başarıyla tamamlamaları beklenmektedir. Tüm bu sıkı eğitim ayrıca hesap verebilirlik ilkesiyle baştan sona izlenmekte, böylece ülkenin en iyi beyinlerinin, en iyi eğitimi alarak öğretmen olması garanti altına alınır (Kelleher ve Kase, 2012: 13). Diğer taraftan öğretmen yetiştirmeye verilen bunca önem, uygulama boyutunda ise tam bir yerleşme ve yetki devri ile desteklenmektedir. Finlandiya eğitim sisteminde merkezi otorite makro bağlamda eğitim politikalarını belirleyip, çerçeve öğretim programlarına karar verirken; diğer tüm konularda asıl karar mercii yerel sorumlulardır.

### ***Dış Paydaş Değerlendirmesi***

Finlandiya'da düzenli ve sistematik olarak okulların dış değerlendirme bulunmamaktadır. Kalite güvence sistemi, yaygın olarak eğitim sağlayıcılarının öz değerlendirmesine dayanır ve dış değerlendirme Fin Eğitim Değerlendirme Merkezi tarafından yürütülür. Ulusal değerlendirmelerin odak noktası, okullar üzerine değil, eğitim sistemi üzerinedir ve okul denetimine ilişkin herhangi bir sistem yoktur (Eurodice, 2015: 155). Öğretmen eğitime daha adayların seçiminden itibaren bunca önem veren ve eğitimi bir milli kalkınma modeli olarak benimseyen Finlandiya'nın kendi okul ve öğretmenlerini denetlememesi tabuları yıkan bir durumdur. Ancak verilen eğitimin niteliği bütünüyle kontrolsüz değildir, öğretmenlerin işe alımları yerel otoriteye devredildiği için ilgililerin değerlendirilmeleri de yine yerel otorite, okul liderleri ve öğretmen sendikalarının iş birliği ile yürütülmektedir (OECD, 2013a: 24). Temel eğitim mevzuatı, okullara değil, eğitim sağlayıcılarına (devlet okulları için belediyeler) odaklanır. Sonuç olarak, hak ve sorumluluklar birincisi için değil ikincisi için tanımlanmıştır. Eğitim sağlayıcılarının sağladıkları eğitimi değerlendirmek ve bir bütün olarak ya da bölgesel düzeyde eğitim sisteminin dış değerlendirmesine katılma gibi yasal görevleri vardır. Bu dış değerlendirmelerin öne çıkan bulgularının yayınlanması gerekir. Düzenlemeler, yerel düzeyde değerlendirme şekillerini ve prosedürlerini belirlemez ve eğitim sağlayıcılarına büyük ölçüde bir özgürlük bırakır (Eurodice, 2015: 18). Ancak merkezi yönetimin eğitim sağlayıcıları için oluşturduğu strateji belgeleri, eğitim hedefleri, öğrenme çıktıları gibi politikalar aslında birer değerlendirme kriteri gibi kullanılmaktadır. Bu kriterler hem yerel yönetimler tarafından mikro hedeflerin tanımlanmasında hem de okul bazında kurumsal hedeflerin belirlenmesinde bir rehber niteliğinde kullanılmaktadır. Bu sayede her bir yerel yönetimin ulaşması gereken eğitim hedefleri ortaya konularak kendisine bağlı okulların sağlayacağı katkı belirlenmekte ve okullar için bir öz-değerlendirme formu tanımlanmaktadır (OECD, 2013b: 25).

### ***Öğretmen Performansının Belirlenmesi***

Öğretmen değerlendirme doğrudan bir dış paydaş yerine okulun pedagojik lideri olan okul müdürü aracılığıyla sağlanmakta ve verilen geri bildirim, denetim şeklinde olmak yerine mesleki gelişim planı oluşturmak şeklinde sağlanmaktadır. Böylece öğretmenlerin değerlendirilmesi öz-değerlendirme temelinde mesleki gelişim sorumluluğunda yapılırken, okulun denetimi ise grup temelli bir anlayışla yine öz-değerlendirme şeklinde yürütülmektedir.

### ***Müfettişlerin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi***

Fin eğitim sisteminde merkezi olmayan okul sistemin öz değerlendirme ve öğrenci-veli geribildirim esasına dayanan denetim uygulaması vardır. Bu

nedenle müfettişlerin seçilmesi ve yetiştirilmesi konusunda yasal bir düzenleme yoktur. Bu anlamda öğretmen ve okulun kendi öz değerlendirmesi esasına dayanan bu sistemde denetim yine öğretmen ve okul liderlerinin sorumluluğunda olup; bu kişilerin gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içinde sıkı bir eğitimden geçtikleri bilinmektedir.

### **Hong Kong’da Eğitim Denetimi Sisteminin İşleyişi**

Hong Kong, Çin Halk Cumhuriyeti’ne bağlı yarı özerk bir yapıya sahip oldukça büyük bir eyalettir. Özel yönetim haklarına sahip eyalette özellikle 2000’li yılların başından itibaren küreselleşme temelli bir reform hareketinin baş gösterdiği ifade edilebilir. Eğitim sistemi adına reform çabaları ise “Eğitim Komisyonunun” 2000 yılında yayınladığı “Eğitim Sistemi Analizi” adlı raporla başladığı bilinmektedir ve bu rapor eyalet genelinde politik, ekonomik ve kültürel anlamda ihtiyaç duyulan küreselleşme, bilgi ekonomisi ve kültürel zenginliklerin kullanımına dikkatleri çekmekteydi (Mok, 2005: 279).

#### ***İç Denetim Sistemi***

Daha önceleri Britanya sömürgesi olan bu küçük ada, şu an askeri ve diplomatik anlamda Çin Halk Cumhuriyeti’ne bağlı olsa da diğer tüm konularda bağımsız özel yönetim hakkına sahiptir. Bu sebeple toplumsal anlamda halen İngiliz etkisinin devam ettiği gözlemlenirken Çin ana karasından gerek uygulamaları gerekse vizyonu itibariyle ayrılmış haldedir. Eğitim, eyalet genelinde “Eğitim Bürosu” olarak adlandırılan federal hükümete bağlı birim tarafından kontrol edilmektedir. Bu büro bir nevi Eğitim Bakanlığı şeklinde formüle edilmiş ve gerek merkezi gerekse yerel boyutta yapılandırılmıştır. Son yıllarda yapılan reformların bir yansıması olarak okullar kendi yönetimleri bağlamında özerk kılınmaya çalışılmış ancak diğer taraftan okul yönetim kurullarının sorumlu oldukları paydaşlar ise çoğaltılarak daha etkili bir hesap verebilirlik mekanizması kurgulanmıştır. Bu çabanın arkasında ise değişen dünya şartlarıyla başa çıkabilecek ve uluslararası düzeyde okul gelişimini mümkün kılacak bir anlayışın inşa edilmesi gösterilebilir (Lai ve Lo, 2007: 58).

#### ***Dış Paydaş Değerlendirmesi***

2003 yılında “Eğitim Bürosu” tarafından hazırlan “Okul Kalite Güvence Çerçeve Planı” ve “Okul Öz Değerlendirme Formu” uygulamaya konuldu. Bu anlamda ilgili uygulamanın okul denetimine ilişkin iki başlı bir sistemi inşa ettiği ifade edilebilir. Bunlardan birincisi ve öncelikli olanı her okulun kendi kendini değerlendirmesidir ki bu işleyişte okulun hangi paydaşlarını ne oranda ve sıklıkta kullanacağı yine kendi kararına bırakılmıştır. Ancak esas olan

okulların gelişimlerini sağlamak adına yıl boyunca kendilerine performans hedefleri belirleyip, yıl sonunda bir değerlendirme raporu, eylem planı ve gelişim raporunu düzenleyerek veli ve diğer paydaşlarla paylaşımlarıdır (EMB, 2017<sup>++</sup>). İkinci olarak ise “Eğitim Bürosuna” bağlı “Dış Değerlendirme Birimi” olarak adlandırılan bir teftiş kurulu okulları önceden haber vererek ziyaret eder ve okulun büyüklüğüne bağlı olarak birkaç gün boyunca değerlendirmeye tabi tutar; böylece okulun kendi öz değerlendirmesi dış bir bakış açısıyla tamamlanmış olur. Bu bağlamda müfettişler okulun tüm personeliyle ve paydaşlarıyla toplantılar yaparak okulun kendi koşulları içinde değerlendirilmesini sağlamakla yükümlüdür (EMB, 2017).

### ***Öğretmen Performansının Belirlenmesi***

Öğretmen performansının belirlenmesi Hong Kong özelinde “okula dayalı yönetim” anlayışıyla inşa edilmiştir. Buna göre her bir okul kendi yönetsel yapısı içinde yer alan okul kurulu, okul müdürü, veli temsilcisi ve kamu temsilcisi katılımıyla oluşturulan komisyona karşı düzenli aralıklarla hesapverebilirlik ilkesi gereği çeşitli faaliyetler planlar ve uygular. Öğretmen performansının belirlenmesinde anahtar kavram denetleyen-denetlenen arasında hiyerarşik bir ilişki kurmaktır (EMB, 2017: 19). Buna göre okula dayalı yönetim anlayışı gereği okul kurulu öncelikle performans belirleme sıklığını seçmelidir; bu seçim her yıl olabileceği gibi 2 yılda bir gibi farklı seçenekler de söz konusudur. Öğretmen performansı; ya okul müdürü ya da okul müdürünün kontrolünde deneyimli bir öğretmen tarafından yürütülür. Bu hiyerarşi, tarafların dikey ve yatay anlamda hesapverebilmesini ön koşul olarak kabul eder. Diğer taraftan performans belirleme sürecinde çok yönlü bir bakış açısı mevcut olup farklı veri kaynakları işe koşulmaktadır. Öğretmenler ders yılı boyunca yürüttükleri eğitsel, sportif, kültürel, vb. tüm çalışmalardan sorumlu tutulup denetlenirken; öğrenci başarısı, ulusal göstergeler ve veli memnuniyeti gibi dış kriterler de işe koşulmaktadır (EMB, 2017).

### ***Müfettişlerin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi***

Okulu dış bakış açısıyla değerlendiren bu denetmenler yine öğretmenler arasından seçilir ve yetiştirilirken, her yıl ihtiyaç duyulan denetmen sayısı ve başvuru şartları büronun web sayfasından duyurulmaktadır.

### **Avustralya’da Eğitim Denetimi Sisteminin İşleyişi**

Avustralya, okyanus ötesinde olmasına rağmen bugün halen Birleşik Krallığa tabi ve bunun da ötesinde Birleşik Krallığın misyon ve vizyonuna sıkı sıkıya

---

<sup>++</sup> edb.gov.hk/attachment/en adresinden 30.06.2020 tarihinde erişilmiştir.

bağlı bir dizi politikayı yürütmektedir. Özellikle çağımızın gerektirdiği nitelikli iş gücüne kaynaklık etmesi bakımında eğitim, Avustralya’da adeta bir seferberlik alanı olarak kabul edilmekte ve bu çabaların bir yansıması olarak TALIS, PISA gibi uluslararası değerlendirme ve İnsani Gelişmişlik İndeksinde üst sıralarda yer almayı başarmaktadır. Bu politika ülkenin eğitim kanununda “Eğitim, nitelikli iş gücü ve yaratıcı bir toplumun kilit taşıdır...” (Australian Education Act, 2013/67) şeklinde ifade edilerek yasal düzenlemelerinde ülkenin eğitim vizyonu 21. yüzyıl becerilerine göre şekillendirilmiştir.

### *İç Denetim Sistemi*

Tüm dünyada eğitim alanında bugün bilinen haliyle bir hesap verebilirlik seferberliğinin varlığından ve bu süreçte başat aktörün ise öğretmenlerin ta kendisi olduğu ifade edilebilir (Nandamuri, 2014: 3). Bu anlamda öğretmenlerin hesap verebilirlik ilkesi çerçevesinde bir dizi içsel ve dışsal motivasyondan kaynaklanan gelişim evresine dâhil olması beklenmektedir. Mesleki gelişimin devamlılığının sağlanması ve çağın koşullarını yakalayabilmek adına, gerek henüz göreve başlamamış, gerekse halen görev yapan öğretmenlerin yetiştirilmesi esas alınmaktadır. İşte bu süreç öğretmenlerin değerlendirilmesine, performanslarının belirlenmesine ve liyakate dayalı bir ödül sisteminin inşa edilmesine işaret etmektedir (Elliot, 2015: 103). Uluslararası arenada yükselen bu eğilimin bir yansıması olarak Avustralya’nın da dâhil olduğu Birleşik Krallık yönetimi 2001 yılında “Öğretmen Nitelik Girişimi: 21. Yüzyıl Öğretmenleri” başlıklı bir proje başlattı. Bu bağlamda dört ulusal öğretmen birliği birlikte çalışarak gelecekte öğretmen standartlarının neler olabileceğini belirleyerek, öğretmenlik mesleğinin statüsünü ve gelecek projeksiyonunu içeren bir standartlar dizisi yayınlamışlardır (McDaid, 2010: 701). Mesleki standartların geliştirilmesi fikri eğitimde hesap verebilirlik ilkesinin temelini oluşturmuş ve hem niteliğin seviyesinin tespiti hem de değerlendirilmesinin önünü açmıştır (Gallie ve Keevy, 2014: 7). 2001 yılından itibaren başlatılan ve süregelen bu projenin ana fikri ise öğretmenlerin, eğitim sisteminin en önemli girdisi olduğu ve bu alana yapılacak yatırımın diğer tüm yatırımlardan daha önemli olduğudur (NSW Education Standards Authority, 2014: 5). Böylece öğretmen niteliğinin artırılması ve mesleki standartların yükseltilmesi, Avusturalya eğitim sistemi için hayati bir anlama kavuşmuştur (Ingvarson ve Rowe, 2007: 2). 2001 yılında başlatılan bu girişim bir dizi konferans, çalıştay, toplantı gibi etkinliklerle tarafların bir araya gelmesiyle olgunlaşmış ve nihayet 2008 Melbourne Deklerasyonu ile yasal bir zemin kazanmıştır (Australia Ministerial Council on Education, 2008). Bu çabaların bir sonucu olarak öğretmen niteliğini merkeze alan bir anlayış ile Avustralya



eğitim sistemi için denetim faaliyetlerini düzenleyen mesleki standartlar belirlenmiş ve düzenli olarak gözden geçirilmektedir.

### ***Dış Paydaş Değerlendirmesi***

Avustralya, bir kıta olması nedeniyle oldukça geniş topraklar üzerinde 2 bölge ve 6 eyalete ayrılmış ancak diğer taraftan da hem eyaletlerine kendi içinde özerklik tanıyan hem de Birleşik Krallığın bir parçası olarak kendi iç özerkliğine sahip karmaşık bir yönetsel yapılanmaya sahiptir. Tüm bu yönetim birimleri 1995'ten bu yana birleşik eğitim politikalarını ortaklaşa yürütmektedir (EP-Nuffic, 2011: 14).

### ***Öğretmen Performansının Belirlenmesi***

New South Wales eyaletinde 2004 yılında kabul edilen “ğretmen Enstitüsü Kanunu” ülkenin eğitimle ilgili pek çok paydaşının görüşlerine yer vermesiyle (McDaid, 2010: 785), diğer eyaletler için de bir örnek teşkil etmiş, böylece 2015 yılına değin sürecek olan “ğretmenlik Mesleği Standartlarının” geliştirilmesi sürecinde önemli bir dönüm noktası olmuştur. Bu standartlar toplam 3 ana eylem alanında, 7 mesleki standart maddesinden ve 4 kariyer basamağından oluşan bütünleştirilmiş bir benchmark ve akreditasyon uygulamasıdır.

### ***Müfettişlerin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi***

Avustralya eğitim sisteminde ğretmen denetimi temelde akreditasyon uygulamasını esas alan yapısıyla ön plana çıkmaktadır. Bu anlamda akredite edilecek ğretmen nitelikleri ve akredite edecek kişilerin sahip olması gereken yeterlikler kamuoyuyla saydamlık içinde paylaşılmaktadır. Dış gözlemci ve alan bazlı akreditasyon danışmanı şeklinde ikiye ayrılan denetim elemanları öğretmenlik deneyimine sahip, kariyer basamaklarından uygun kriterleri karşılayan ve “Avustralya ğretmenlik Mesleği Standartları” gereği ilgili niteliklere st düzeyde sahip adaylar arasından başvuru esasıyla doğrudan yetkili kurum olan NESAsya yapılmaktadır.

### **Norveç'te Eğitim Denetimi Sisteminin İşleyişi**

Norveç, Kuzey Avrupa'nın İşkandinav yıldızı olarak gerek PISA değerlendirmelerinde gerekse İnsani Gelişmişlik Raporlarında st sıralarda yer alarak dünya kamuoyunun dikkatini çekmektedir. Eğitim bağlamında ise ülke özellikle 2004 yılında gerçekleştirilen “Bilgi Teşvik Reformu” ile örgütsel yapılanmada bir değişikliğe gitmiş ve “Eğitim ve Araştırma Bakanlığı” adına ülke genelinde eğitimin yönetiminden, ğretmen atamaya, müfredattan, araştırma-geliştirmeye kadar bir dizi sorumluluğu yine 2004 yılında kurulan “Ulusal Eğitim-ğretim Genel Müdürlüğü” stlenmektedir (OECD, 2007: 16).

### ***İç Denetim Sistemi***

Eğitim yönetimi anlamında geçmişten itibaren bir dizi yasal düzenlemeyi hayata geçiren Norveç için eğitimi denetlemek yeni sayılabilecek bir olgu. Norveçli öğretmenler mesleki anlamda sıra dışı olarak nitelendirilebilecek bir özerkliğe sahip ancak verdikleri eğitim için dış kaynaklı geri bildirim almak onlar için yeni bir deneyim, çünkü öğretmen ve okul denetimi “Ulusal Kalite Değerlendirme Sisteminin” bir bileşeni değildi (Nusche, Earl, Maxwell ve Shewbridge, 2011: 73).

### ***Dış Paydaş Değerlendirmesi***

Merkezi denetim faaliyetleri, özellikle 2004 yılında başlatılan sürecin devamlılığını sağlamak adına önemsenmiş, bu faaliyetler kısaca yasal dayanakları esas almak suretiyle eğitim politikalarının uygulandığının takibe alınması amacıyla küçük bir denetmen kadrosunun okulların ve bağlı buldukları yerel birimlerin standart formlara göre değerlendirilmesidir (NDET, 2011: 6). Bu amaçla oluşturulan Denetim Birimi “Periyodik Kurum Denetimi El Kitabı” adında neredeyse her yıl güncellenen bir el kitabı yayınlamak suretiyle denetmen ve denetlenenlere hangi konularda nelerin denetleneceğini önceden bildirir, dahası bu kaynak içerdiği pek çok ek sayesinde özellikle denetlenenlerin bu süreçten maksimum fayda sağlamasına yardımcı olmaktadır (Hall, 2018: 13). Bu yenilenme ihtiyacının temelinde yatan etmenlere bakıldığında, topluma karşı sorumluluk bilincinin ve öğrenme çıktılarını iyileştirme gayretinin olduğu ifade edilebilir. Bu sebeple Norveç eğitim sistemi tek yönlü bir denetim ile yetinmek yerine çok yönlü, çok paydaşlı ve sorumluluk bilinciyle birden fazla denetim ve değerlendirme aracına başvurmaktadır.

### ***Öğretmen Performansının Belirlenmesi***

Yerel birimlerin okul denetimleri de okul kurullarının yol haritasını ve sırasıyla alan ve sınıf bazlı öğretmen yol haritaları kendiliğinden ortaya konulmaktadır. Bir başka ifadeyle tümünden gelim yoluyla merkezi denetimden başlayarak kişiselleştirilmiş öğretmen öz değerlendirmesine kadar uzanan bir düzlemde farklı paydaşların farklı oranlarda söz sahibi kılındığı ancak her bir adımın bir sonrakini desteklediği bütüncül bir denetim sisteminden söz edilebilir.

### ***Müfettişlerin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi***

Norveç örneğinde belediyeler kendi sınırları içinde kalan okulların gözlem ve değerlendirmesini yapma görevini üstlendiği için yerel düzeyde ilgililerin tavsiyeleri ile özellikle öğretmenlik ve okul müdürlüğü yapmış adaylar arasından yerel eğitim danışmanları görevlendirebilmektedir. Benzer şekilde

bakanlık ise ülke genelinde eğitim politikalarını izlemek ve değerlendirmek üzere denetmenler görevlendirebilir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın temel amacı farklı ülkelerde halen uygulanmakta olan denetim sistemlerinin betimlenmesi şeklinde öngörülmüştür. Bu anlamda özellikle PISA, TIMMS ve PIRLS gibi uluslararası göstergeler ışığında adından sıklıkla söz ettiren ülkelerin kıyaslanması tercih edilmiştir. Buna göre İngiltere, Estonya, Kanada, Güney Kore, Polonya, Singapur, Finlandiya, Hong Kong, Avustralya ve Norveç eğitim sistemleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında bu ülkelerin tamamında denetim sisteminin var olduğu ancak klasik kontrol anlayışından ziyade akreditasyon, öz değerlendirme, memnuniyet anketi, ihtiyaç analizi, performans değerlendirme ve kariyer basamakları gibi daha çağcıl yaklaşımlarla denetim ihtiyacının karşılandığı anlaşılmaktadır.

İncelemeye alınan ülkelerin tamamında eğitim-öğretim faaliyetlerinin genelden özele doğru bir akış içinde denetlendiği ve tüm ülkelerde denetimin rehberlik ağırlıklı ve süreci geliştirmeye yönelik bir araç olarak kurgulandığı ifade edilebilir. Araştırma kapsamında denetim sistemleri incelenen ülkelerin karşılaştırılması tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Farklı ülkelerin denetim sistemlerinin karşılaştırılması

Ülke	İç Denetim Sistemi	Dış Paydaş Değerlendirme	Öğretmen Performans Belirleme	Müfettiş Seçme-Yetiştirme
İngiltere	Var	Var (Akreditasyon)	Var	Yazılı ve Sözlü Sınav ile seçilir, En az Yüksek Lisans, 5yıl öğretmenlik ve 2 yıl yöneticilik şartı
Estonya	Var	Var (ihtiyaç ve memnuniyet anketleri vb...)	Var	Yazılı sınav, 5 yıl öğretmenlik şartı
Kanada	Yok, merkezi bir anlayış yerine yerel düzeyde “okul kurulları” sorumlu		Var-okul müdürünün sorumluluğunda	Yok
Güney Kore	Var		Var- öğretmen öz değerlendirme	Öğretmen kariyer basamakları esasına göre yazılı ve sözlü sınav şartı
Polonya	Var	Veli gözlem ve	Var – Okul	Sınav ve en az 5 yıl

		ulusal sınav sonuçları dikkate alınmıyor	müdürünün denetim ve gözlemi	öğretmenlik şartı var
Singapur	Var		Var - öğretmen öz değerlendirme	
Finlandiya	Var ama asıl sorumluluk yerel düzeyde		Var - okul müdürünün sorumluluğunda	
Hong Kong	Var		Var - Okul öz değerlendirmesi	Öğretmenler arasından sınavla seçilir
Avustralya	Var		Kariyer basamakları uygulaması var	
Norveç	Var	Belediye ve diğer yerel birimler	Öğretmen öz değerlendirme	

Özellikle son yıllarda ülke gündemimizden düşmeyen eğitim sistemimizin uluslararası rekabet edebilme kapasitesine artırmaya yönelik atılan adımlar göz önüne alındığında PISA, TIMMS ve İnsani Gelişmişlik İndeksine göre üst sıralarda olan bu ülkelerin denetim alt sistemlerinin dikkatlice izlenmesi gerektiği ve kendi milli bağlamımıza uygun bir model oluşturulmasında yararlanılması gerektiği ifade edilebilir. Gelişmiş ülkelerde okul içi denetimlerde tümüyle eğitsel konular üzerine odaklanılırken, okulun bütçesi, gerekli araçlar, bina, vb. ihtiyaçlarla yerel yönetimlerin ilgilendiği görülmektedir. Okul yönetimleri öğretmenlerin performanslarının arttırılması ve eğitimin niteliğinin yükseltilmesinden sorumlu iken yerel yönetimlerin eğitim için uygun koşulları sağlamakla yükümlü oldukları dikkat çekmektedir (Sağlam ve Aydoğmuş, 2016: 34). Dolayısıyla merkezi anlamda denetim uygulamasından vazgeçilmesi ülkemizin kendine has bağlamına uygun olmasa da yerel düzeyde farklı düzenlemelerle bu boşluğun giderilmesi veya en azından çağdaş uygulamalara erişilmesinde bir yol haritası çizilebilir.

## KAYNAKÇA

- ATL Education Union, (2013). Teacher appraisal in England, [https://www.atl.org.uk/Images/ADV57%20Appraisal%20\(June%202013\).pdf](https://www.atl.org.uk/Images/ADV57%20Appraisal%20(June%202013).pdf) adresinden 08.06.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Australian Education Act, (2013), <https://www.education.gov.au/australian-education-act-2013> adresinden 20.05.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Australia Ministerial Council on Education, (2008). *Melbourne Declaration on educational goals for young Australians.*, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534449.pdf> adresinden 02.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press
- Canada Education Act (Kanada Eğitim Yasası), (1990). <https://www.ontario.ca/laws/statute/90e02> adresinden 20.02.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Coffey, R. ve Perry, L. M. (2014). *The role of education agents in Canada's education systems*, Council of Ministers of Education.
- Constitution of Estonia, (1992). <https://www.president.ee/en/republic-of-estonia/the-constitution/> adresinden 21.03.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Dakowicz-Nawrocka, A. M., (2018). Polonya Eğitim Bakanlığı, Genel Eğitim Müdür Yardımcısı. Kişisel ileti. <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/16102dd0615ffd26> adresi üzerinden sağlanan elektronik posta akışı.
- De Grauwe, A. (2007). Transforming school supervision into a tool for quality improvement. *International Review of Education/Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft/Revue Internationale de l'Education*, 53(5/6), 709-714.
- Department of Education, (2012). Teacher appraisal and capability A model policy for schools, [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/282598/Teacher\\_appraisal\\_and\\_capability.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/282598/Teacher_appraisal_and_capability.pdf) adresinden 08.06.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Ebmeier, H., ve Nicklaus, J. (1999). The impact of peer and principal collaborative supervision on teachers' trust commitment, desire for collaboration, and efficacy. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14(4), 351.
- Elliott, K. (2015). Teacher performance appraisal: More about performance or development?. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 40(9), 102-118.

- EMB (Education and Manpower Bureau), (2017). *School Self-improvement cycle*<http://www.edb.gov.hk/en/sch-admin/sch-qualityassurance/sse/sse.htm#framework> adresinden 03.01.2018 tarihinde erişilmiştir.
- EP-Nuffic, (2011). Education system Australia, <https://www.nuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system-australia.pdf> adresinden 02.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Estonia Ministry of Education and Research, (2017). [https://www.hm.ee/sites/default/files/the\\_inspectorate\\_of\\_education\\_2016\\_estonia.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/the_inspectorate_of_education_2016_estonia.pdf) adresinden 15.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Estonya Cumhurbaşkanlığı, (2011) The Constitution of the Republic of Estonia, <http://www.president.ee/en/republic-of-estonia/the-constitution/index.html> adresinden 15.03.2018 tarihinde erişilmiştir.
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2015). *Assuring quality in education: policies and approaches to school evaluation in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gaertner, H., ve Pant, H. A. (2011). How valid are school inspections? Problems and strategies for validating processes and results. *Studies in educational evaluation*, 37(2), 85-93.
- Gallie, M. ve Keevy, J. (2014). *Standards framework for teachers and school leaders*, Consultation Report, <http://www.saqa.org.za/docs/papers/2014/StandardsFramework.pdf> adresinden 20.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Gönülaçar, Ş. (2010). Kamuda iç denetçiler ile müfettişler arasındaki görev örtüşmesi sorununa bir çözüm önerisi: İngiltere eğitim sisteminde iç denetim ve teftişin rol ve sorumlulukları. *Mali Hukuk Dergisi*, 148(1), 1-12.
- Gustafsson, J. E., Ehren, M. C. M., Conyngham, G., McNamara, G., Altrichter, H., ve O'Hara, J. (2015). From inspection to quality: Ways in which school inspection influences change in schools. *Studies in educational evaluation*, 47, 47-57.
- Hall, J. B. (2018). Processes of reforming: The case of the Norwegian state school inspection policy frameworks. *Education Inquiry*, 9(1), 1-18, DOI: 10.1080/20004508.2017.1416247
- IIEP, UNESCO, (2004). *Reforming school supervision for quality improvement*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002159/215931E.pdf> adresinden 16.01.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Ingvarson, L. ve Rowe, L. I. K., (2007). Conceptualising and evaluating teacher quality: Substantive and methodological issues. In *Proceedings of Workshop on Teacher Quality*. Canberra, ACT: Australian National University.
- Janssens, F. J., ve Van Amelsvoort, G. H. (2008). School self-evaluations and school inspections in Europe: An exploratory study. *Studies in educational evaluation*, 34(1), 15-23.

- Jensen, B., Hull, K.R., Magee, J. ve Ginnivan, L. (2016). *Not so elementary: primary school teacher quality in top-performing systems*, Report: Washington DC National Center on Education and the Economy.
- Kelleher, J. P., ve Kase, S. (2012). Teacher evaluation systems and multi-cultural commonalities and challenges: England, Mexico, Portugal, Finland, Ireland, and Turkey. *American Educational Research Association, 2012 Annual Meeting Final Report*, [http://digitalcommons.sacredheart.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1240&context=ced\\_fac](http://digitalcommons.sacredheart.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1240&context=ced_fac) adresinden 20.03.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Kelly, K. O., Ang, S.Y.A., Chong, W. L. ve Hu, W. S. (2008) Teacher appraisal and its outcomes in Singapore primary schools, *Journal of Educational Administration*, 46(1), 39-54, <https://doi.org/10.1108/09578230810849808>
- Kim, K. T. (2010). Panoptic accountability: Supervisory leaders and normalizing or resisting professionals. *KEDI Journal of Educational Policy*, 7(1), 67-90.
- Korean Educational Development Institute Republic of Korea (2010), *Country background report for Korea*, OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes.
- Korkmaz, T. (2009). *İngiltere Eğitim Sistemi*, Edt. Ada, S., & Baysal, Z. N. *Eğitim yapıları ve yönetimleri açısından çeşitli ülkelere bir bakış Ankara: Pegem*.
- Mazurkiewicz, G., ve Walczak, B. (2012). Obedience, Sabotage, Autonomy: power games within the educational system. *Power and Education*, 4(1), 73-82.
- Mazurkiewicz, G., Walczak, B. ve Jewdokimow, M. (2014), *Implementation of a new school supervision system in Poland*, OECD Education Working Papers.
- McDaid, K. (2010). *Professional standards and professional learning: a position paper*. Shaping the future of mathematics education: Proceedings of the 33rd annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia, 780-787.
- Memduhoğlu, H. B. (2012). Öğretmen, yönetici, denetmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye’de eğitim denetimi sorunsalı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 135-156.
- Ministry of Education, Ontario, (2010). *Ontario Teacher Performance Appraisal, Technical Requirements Manual*, [http://www.edu.gov.on.ca/eng/teacher/pdfs/TPA\\_Manual\\_English\\_september2010l.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/eng/teacher/pdfs/TPA_Manual_English_september2010l.pdf) adresinden 10.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Ministry of Education, Ontario, (2017). *Teacher Performance Appraisal Frequently Asked Questions*, <http://www.edu.gov.on.ca/eng/teacher/faq.pdf> adresinden 10.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Mok, K. (2005) The quest for world class university: Quality assurance and international benchmarking in Hong Kong, *Quality Assurance in Education*, 13(4), 277-304, <https://doi.org/10.1108/09684880510626575>

- Nandamuri, P. P. (2014). An Appraisal of the Teacher Appraisal System. *ANVESHAK*, 3(5), 114-123.
- NASUWT, (2018). *Taking Control of your Performance Management*, <https://www.nasuwt.org.uk/asset/3A24B19A-A047-4798A088721B8E936A7E/> tarihinde erişilmiştir.
- NDET (Norwegian Directorate for Education and Training), (2018). *Inspection of kindergartens and education in Norway*, <http://www.udir.no> adresinden 15.01.2018 tarihinde erişilmiştir.
- NDET (Norwegian Directorate for Education and Training), (2011). *OECD review on evaluation and assessment frameworks for improving school outcomes country background report for Norway*.
- Ng, P. T. (2010). The evolution and nature of school accountability in the Singapore education system. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22(4), 275-292.
- Ng, P. T. ve Chan,D. (2008) A comparative study of Singapore's school excellence model with Hong Kong's school-based management, *International Journal of Educational Management*, 22(6), 488-505, <https://doi.org/10.1108/09513540810895426>
- Ng, P. T., (2008) The phases and paradoxes of educational quality assurance: The case of the Singapore education system, *Quality Assurance in Education*, 16(2), 112-125, <https://doi.org/10.1108/09684880810868402>
- Normore, A. H. (2004). Recruitment and selection: meeting the leadership shortage in one large Canadian school district, *Canadian Journal Of Educational Administration And Policy*, 30, 1-15.
- NSW, Education Standards Authority (NESAs), *Regulation of teacher accreditation authorities (taa)*, <http://educationstandards.nsw.edu.au/wps/portals/nesa/regulation/taas/regulation-taas> adresinden 29.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- NSW Education Standards Authority, (2014). *Australian professional standards for teachers* [www.educationstandards.nsw.edu.au](http://www.educationstandards.nsw.edu.au) adresinden 02.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Nusche, D., Earl, L., Maxwell, W. ve Shewbridge, C. (2011) OECD reviews of evaluation and assessment in education, Norway, <http://www.oecd.org/norway/oecd-reviews-of-evaluation-and-assessment-in-education-norway-2011.htm> adresinden 12.02.2018 tarihinde erişilmiştir.
- OECD (2013)a, *Teachers for the 21st century: Using evaluation to improve teaching*, OECD Publishing.
- OFSTED,(2017). *The Selection Process Ofsted*, <https://ofstedinspector.eoi.ofsted.gov.uk/> adresinden 28.09.2017 tarihinde erişilmiştir.



- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Edt.: Bütün, M. ve Demir, S. B). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Sağlam, A. Ç., ve Aydoğmuş, M. (2016). Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemlerinin denetim yapıları karşılaştırıldığında Türkiye eğitim sisteminin denetimi ne durumdadır?. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 17-37.
- Sahlberg, P. (2011) *Developing effective teachers and school leaders in the case of Finland, teacher and leader effectiveness in high-performing education systems*, Linda Darling-Hammond and Robert Rothman, eds., *Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems* (Washington, DC: Alliance for Excellent Education and Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education, 2011).
- Santiago, P., Levitas, A., Radó, P., & Shewbridge, C. (2016). *OECD Reviews of School Resources-Estonia*, <https://webproxy.io/proxy/dspace.ut.ee/handle/10062/51762> adresinden 21.03.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Scheerens, J., Ehren, M., Slegers, P., & de Leeuw, R. (2012). OECD Review on evaluation and assessment frameworks for improving school outcomes. *Country background for the Netherlands*. Paris: OECD.
- Sheppard, B., Galway, G., Brown, J. ve Wiens, J. (2013). *School boards matter: Report of the Pan-Canadian study of school district governance*, Canadian School Boards Association.
- SICI-Estonia Background, (2017). [https://www.hm.ee/sites/default/files/the\\_inspectorate\\_of\\_education\\_20\\_6\\_estonia.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/the_inspectorate_of_education_20_6_estonia.pdf) adresinden 15.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- SICI Estonia Country Profile, (2017). [http://www.sici\\_inspectorates.eu/Members/Inspection-Profiles/Estonia](http://www.sici_inspectorates.eu/Members/Inspection-Profiles/Estonia) adresinden 15.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Steiner, L. (2010). Using competency-based evaluation to drive teacher excellence. *A Part of Report Paper in Building an Opportunity Culture for America's Teachers*. Public Impact, [www.opportunityculture.org](http://www.opportunityculture.org).
- TALIS 2013 *Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, <http://www.oecd.org/education/school/talis-2013-results.htm> adresinden 16. 01. 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Tan, C., ve Ng, P. T. (2007). Dynamics of change: Centralised centralism of education in Singapore. *Journal of Educational Change*, 8 (2), 155-168.
- Wolf, I. F., ve Janssens, F. J. (2007). Effects and side effects of inspections and accountability in education: an overview of empirical studies. *Oxford Review of education*, 33(3), 379-396.
- Yavuz, M., Özkara, T. ve Yıldız, D. (2015). Uluslararası raporlarda öğretmen yeterlikleri ve öğretmen eğitimi, *SDU Journal of Educational Sciences*, 2(2), 60-71.

Yıldırım A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*.  
Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Extended Abstract

### Introduction

Education is a fact that has a really important place in people's lives and its value is increasing day by day. This period is the dominant actor for several changes that are predicted to take place in social life. In this sense, the roles assigned to education mostly point to a strategy that is bigger than the whole system. On the other hand, even though, the society tries to develop an education system by following its own cultural, social and political values, it is very difficult to design a system that is independent of global norms and realities. It can be stated that globalization and the technological, cultural, social and pedagogical transformations brought by it can be counted among the functions of today education.

In the education system, the inspection mechanism has some important roles that protect the functionality of the system by giving continuous data-based feedbacks to ensure the continuity of the system. Each organization has to know and monitor the level of realization of its purpose which is its reason for being. However, the inspection mechanism needs to fulfil the roles expected from it at the desired level, the control factors qualified to serve the mission and vision assigned to it in this mechanism.

The problem of constructing the control subsystem, which has been discussed for long years in the Turkish education system is still up-to-date. For this reason, choosing, training and assignment of the education inspectors who have a critical role in the functioning of the education systems are as important as the functionality of the control mechanism. In this sense, it is extremely important to study the models that are applied in different countries.

According to this, this research aims to reveal the functioning of the subsystems of different countries and economies in a search of an efficient inspection system that has been going on for many years in Turkey. For this purpose, answers to the following questions were sought;

1. How does the internal audit (internal check) system in different countries' education systems work?
2. How does the external stakeholder evaluation in different countries' education systems work?
3. How is the performance of teachers determined in different countries' education systems?
4. In different countries' education systems, how are the inspectors selected and trained?

## **Method**

This search aiming to reveal the functioning of education inspection subsystems in different countries and economies was designed as a case study of qualitative research methods. The case study includes the steps of limiting the case, detecting the fact of search, searching for the data set, creating the fact, making interpretations and writing the results. The study group of the search has been determined as 10 countries/economies that flourish with different aspects of their education systems and have gained success in the international student assessment initiatives such as PISA and TIMMS, and the indicators of human development. According to this, education systems of England, Estonia, Canada, South Korea, Poland, Singapur, Finland, Hong Kong, Australia and Norway have been studied. Research data have been collected and analyzed in the form of document analysis. Accordingly, theses, articles, research reports, online resources and even e-mail containing information about education inspection systems of the mentioned countries.

## **Findings**

The functioning of education inspection systems in the studied countries/economies was presented on a basis of country/economy following sub-problems of the research.

In the light of the gained data, it is understood that the studied countries have inspection systems but the need for inspection (audit) is met with more modern approaches such as accreditation, self-assessment, satisfaction survey, need analysis, performance evaluation and career steps. It can be stated that in all examined countries, the education activities are controlled in a flow from general to specific and in all countries, inspection (audit) is guidance-oriented and it has been structured as a tool to improve the process.

## **Conclusion and Recommendations**

Considering the steps taken to increase our education system's international competitiveness capacity, which has not been off the agenda in recent years, it can be stated that the inspection subsystems of these countries which are at the top according to PISA, TIMMS and the index of Human Development need to be studied carefully and should be used in the construction of a model suitable for our national context. It is observed that in developed countries, in-school inspections focus on educational issues, local governments deal with the needs such as the school budget, necessary tools, the building etc. It is noteworthy that the school administrations are responsible for developing teachers' performance and increasing the quality of education while local governments are responsible for providing suitable conditions for education. Therefore, abandoning the centralized inspection can determine a road map for filling this

gap with different regulations at the local level even though it is not appropriate for our country's specific context or at least reaching the contemporary practices.

# MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞINA BAĞLI OKULLARDA ÇALIŞAN MÜDÜR YARDIMCILARININ GÖREVLERİNİ YAPARKEN KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Ümit ŞİMŞEK\*

## Özet

Eğitim kurumları yönetsel anlamda okul müdürü ve müdür yardımcılarının sorumluluğu altındadır. Bu çalışmanın temel amacı müdür yardımcılarının görevlerini yaparken karşılaştıkları problemleri irdelemektir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği ve durum çalışması deseniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, maksimum çeşitlilik ilkesi gereğince, Mersin ilinin Tarsus ilçesinde çeşitli kademelerde ve okul türlerinde görev yapan 20 Müdür yardımcısı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 4 adet açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. Toplanan veriler çözümlenerek betimsel analize tabi tutulmuş ve araştırma problemleri doğrultusunda yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda; müdür yardımcılarının görevlerine ilişkin farklı kaynaktan ve şiddetli sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu sorunlar mevzuatın açık ve anlaşılır olmaması, okul müdürlerinin yetersiz donanıma sahip olmaları şeklinde sıralanabilir. Özellikle mesleğe yeni başlayanlara yönetim sürecinin işleyişine ilişkin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler verilerek onların donanımlı hale getirilmesi, mevzuatın yüklediği iş yükünün azaltılıp görev tanımlarının netleştirilmesi birer öneri olarak sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Müdür yardımcısı, yönetim, okul yönetimi

## THE PROBLEMS THAT DEPUTY-HEADTEACHERS HAVE CONFRONTED WHILE PERFORMING THEIR DUTIES AT SCHOOLS AND PROPOSED SOLUTIONS

### Abstract

The headteachers and deputy-headteachers are responsible for educational institutions administratively. While the vast majority of management and leadership-themed studies are carried out in the sample of school principals, number of the studies directly about deputy-headteachers are less. The aim of this research is to scrutinize the problems that deputy-headteachers have confronted while performing their duties and propose solutions. The study is designed as a qualitative research method and ran as a case study. The study group consists

\* Öğretmen – Müdür Yardımcısı, MEB, Mersin, e-posta: umitsimsek33@hotmail.com Orchid ID: 0000-0003-1480-9682

of 20 deputy-headteachers from different school types located in county town and villages in Tarsus, Mersin. Maximum likelihood sampling method has been taken into consideration when determining the study group and deputy-headteachers who have different socio-demographic backgrounds from different school types are included in this study. An interviewing form that consists of 4 open-ended questions was used as a data collection tool in this research. The data was analyzed by means of descriptive analysis and interpreted through research questions. As a consequence, it is revealed that deputy-headteachers have difficulty while fulfilling their duties. It is suggested that junior deputy-headteachers should have pre-service and in service training about management process, work load density should be reduced and there should be clarity in the legislation.

**Key words:** Deputy-headteachers, management, school management

## GİRİŞ

Yönetim, insanlık tarihinin sosyal bilimlere en büyük katkılarından birisi olarak ele alınabilir. İnsanoğlu bir arada yaşamaya başladığından beri birliktelik ruhu aynı zamanda disiplinli bir yönetim ihtiyacını da doğurmuştur. Yönetim, yaşantılarımıza yön veren bir faaliyet olarak insanlık tarihi kadar eski bir olgudur. En yalın hâliyle bir örgüt içinde madde ve insan kaynaklarının örgüt amaçlarına en uygun şekilde yönlendirilmesi işlemi, yönetim olarak adlandırılmaktadır. Özellikle emek yoğun örgütlerde insan kaynakları yönetsel faaliyetlerin merkezinde yer almaktadır. İçinde bulunduğumuz zaman diliminde örgütlerin öncelikli meselelerinden biri de insan kaynaklarının doğru ve etkili yönetilmesidir (Çetin, Arslan ve Dinç, 2014). İnsan kaynaklarının diğer maddi kaynaklardan daha önemli görüldüğü örgütlerin başında ise eğitim öğretim faaliyetlerinin sürdürüldüğü okullar gelir. Çünkü okul, sistem yaklaşımı içinde hem girdisi hem işlemi hem de çıktısı insan olan mekanizmaların başında gelir.

Öğretmenlerin etkili sınıf yönetimlerini gerçekleştirmeleri, eğitim yöneticilerinin okulu etkili bir şekilde yönetmeleri, üst düzey yöneticilerin eğitim örgütlerine ilişkin sağlıklı kararlar almaları veya siyasetçilerin uygulamaya yön veren ve eğitim sorunlarına çözüm üreten politikalar üretmeleri yönetim bilgisi ve becerisi gerektiren yeterlilikler olarak söylenebilir. Bu nedenle eğitim yönetimi herhangi bir örgütün yönetiminden farklı, kendine has birtakım dinamikleri olan ve bütünüyle insan öznesine odaklandığı için kendine has birtakım özelliklere sahiptir. Balcı'nın (2008) da belirttiği gibi, Eğitim yönetimi alanının doğası gereği, "pratik bilgi", "profesyonel meslek bilgisi" ve "akademik bilgi" olmak üzere üç temel boyutu vardır. Eğitim yönetimi alanının kendi kuramı bu üç boyutu kapsamaktadır. Dolayısıyla da eğitim ve okul yöneticisi hazırlama programları da bu üç boyutta düzenlenmelidir. Yukarıda da söz edildiği gibi UCEA bunlardan daha çok mesleksi ve akademik bilgi hazırlığını, NCPEA ise daha çok pratik ve

mesleksel bilgi ağırlığını tercih etmiştir. Eğitim yönetimi hazırlık programı pratik, profesyonel- mesleksel ve akademik bilgi temelini artırılmasına dayanmalıdır. Pratik bilgi; genel bilgi olup eğitim yönetimine yaşam boyu öğrenme, başka bir meslek alanında deneyim, genel eğitim ya da sağduyu yeteneğini getirir. Okulların ve okul yönetiminin bu kendine özgü yönleri göz ardı edildiğinde yönetim faaliyetleri aksamakta ve eğitimden beklenen amacın gerçekleşmesi zorlaşmaktadır (Arslanargun, 2011).

Eğitim yönetimi; eğitime dair tüm unsurların; fiziki koşulların, donanımların, materyallerin, insan kaynağının ve bizzat eğitimin tüm yönlerini yönetmek ve koordine etmektir. English (2002) eğitim yönetiminin bir bilim olmaktan ziyade bir çalışma alanı olarak ele alınmasının daha doğru olacağını iddia etmektedir.

Eğitim yönetimi denilince, akıllara daha çok okulların yönetilmesi gelir. Okullar buldukları çevre koşulları göz önüne alınarak yönetilmelidirler. Okul yönetimini diğer yönetimlerden ayıran en temel özellik kârlılık amacı gütmemesidir. Girdisi ve çıktısı insan olduğu için hataya da pek yer yoktur. Mevcut haliyle ülkemiz eğitim sisteminde eğitim kurumları yöneticileri 21.06.2018 tarih ve 30455 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği ile belirlenmektedir. Buna göre eğitim kurumlarımız okul/kurum müdürü ve müdür yardımcılarının işbirliğinde yönetilmektedir. Okul müdürü ve müdür yardımcılarının görev ve sorumlulukları yine ilgili mevzuat çerçevesinde belirlenmekte ve denetlenmektedir. Ancak okul müdürlerinin görev ve sorumlulukları görece daha keskin hatlarla belirlenirken müdür yardımcılarının görev ve sorumlulukları daha muğlak kalmaktadır. Öte yandan “okul müdürü tarafından verilen diğer görevler” başlığı ile bu belirsizlik hat safhaya çıkmaktadır. Bu nedenle müdür yardımcılarının hem mevzuatta yer alan hükümler hem de sözel ve yazılı olarak kendilerine tebliğ edilen görevler itibarıyla hâlihazırda okul yönetiminin lokomotifleri oldukları ifade edilebilir.

Okullarda okul yönetiminden en sorumlu kişi müdürden sonra müdür yardımcılardır. Müdür yardımcılığı kendine özgü bir konuma sahiptir, çünkü müdür yardımcılığı tam ve kesin bir iş tanımı olmamasının yanında okulun başarısını sağlamak için pek çok görevi kapsamaktadır. Müdür yardımcısı okulların önemli bir lideri olmasına rağmen müdür yardımcılığının statüsü, eğitim yönetiminde nadiren araştırılan ve tartışılan konulardan biridir (Konan, Yılmaz ve Bozanoğlu, 2017). Okul müdürlerinin görevlendirilmesi, liderlik rolleri, sorumlulukları ve diğer konularda çok sayıda çalışma yapıldığı görülmüştür (Altun, Şanlı ve Tan, 2015; Kayıkçı, Özdemir, Özyıldırım, 2016; Sezer, 2016; Şahin, Kesik ve Beycioğlu, 2017; Konan, Çetin ve Yılmaz, 2017; Usta ve Özmuşul, 2017; Cömert ve Dönmez, 2018; Balıkçı ve Aypay, 2018; Yılmaz, 2019). Ancak yukarıda da belirtildiği gibi okulların bürokratik iş yükü altında kalan ve neredeyse görev tanımlarındaki muğlaklık nedeniyle her işe koşulan



müdür yardımcılarını üzerine yapılan çalışmalar sınırlıdır. Alan yazına bakıldığında yönetim ve liderlik temalı çalışmaların büyük çoğunluğu okul müdürleri örnekleminde gerçekleştirilirken doğrudan müdür yardımcılarını odaklanan çalışmaların sayısı daha azdır. Bu nedenle müdür yardımcılarının görev ve sorumluluklarına ilişkin araştırmalar yapılması önem arz etmektedir. Bu araştırmanın amacı müdür yardımcılarının görevlerini yaparken karşılaştıkları problemleri irdelemektir.

Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Müdür yardımcılarının görevlerine ilişkin genel algıları nedir?
2. Müdür yardımcılarının görevleri gereği sahip oldukları sorumluluklara ilişkin düşünceleri nelerdir?
3. Müdür yardımcılarının görevlerini yerine getirirken karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
  - a. Mevzuattan kaynaklanan sorunlar nelerdir?
  - b. Öğrenciden kaynaklanan sorunlar nelerdir?
  - c. Öğretmenden kaynaklanan sorunlar nelerdir?
  - d. Okul müdüründen kaynaklanan sorunlar nelerdir?
  - e. Toplumdan kaynaklanan sorunlar nelerdir?
4. Müdür yardımcılarının sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Okul müdür yardımcılarının, görevlerini yerine getirirken karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini açığa çıkarmayı ve olası çözüm önerilerini almayı amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği ve durum çalışması deseniyle gerçekleştirilmiştir.

### Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Mersin ilinde görev yapan toplam 20 müdür yardımcısı oluşturmaktadır. Araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemede amaç, göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Büyüköztürk ve diğ. (2013), bir araştırmada gözlem birimlerinin belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulabileceği, bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimlerin (nesnelere, olaylar vb.), örneklem alındığını açıklamaktadırlar. Buna göre maksimum çeşitlilik uyarınca farklı okul türlerinde görev yapan, cinsiyet, branş, mezuniyet durumu vs. gibi değişkenler

göz önünde bulundurulmuştur. Toplam 20 müdür yardımcısı, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Çalışma grubundaki okul müdür yardımcılarının ilişkin sosyo-demografik değişkenler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo-1: Çalışma Grubundaki Okul Müdür Yardımcılarının Sosyo-Demografik Değişken Bilgileri

	Medeni Durumu	Cinsiyet	Okul Türü	Branşı	Mezuniyet Türü	Okulun Yerleşim Birimi	Yöneticilik Kıdem Yılı
K1	Evli	Erkek	Lise	Türk Dili ve Edebiyatı	Lisans	Merkez	1
K2	Evli	Erkek	Lise	Coğrafya	Lisans	Merkez	8
K3	Evli	Kadın	Lise	İngilizce	Yüksek Lisans	Merkez	2
K4	Evli	Erkek	Ortaokul	Rehberlik	Lisans	Merkez	2
K5	Evli	Erkek	İlkokul	Sınıf	Ön lisans	Merkez	14
K6	Evli	Kadın	İlkokul	Sınıf	Lisans	Merkez	3
K7	Evli	Erkek	Ortaokul	İngilizce	Lisans	Merkez	8
K8	Evli	Kadın	Ortaokul	Sosyal Bilgiler	Lisans	Merkez	2
K9	Evli	Erkek	Ortaokul	Fen Bilimleri	Lisans	Merkez	8
K10	Evli	Erkek	İlkokul	Sınıf	Lisans	Merkez	12
K11	Bekâr	Bayan	Ortaokul	İngilizce	Lisans	Merkez	1
K12	Evli	Erkek	Ortaokul	Teknoloji ve Tasarım	Lisans	Köy	3
K13	Evli	Erkek	İlkokul	Sınıf	Lisans	Merkez	7
K14	Evli	Kadın	Anaokulu	Okul Öncesi	Lisans	Merkez	5
K15	Evli	Kadın	Anaokulu	Okul	Lisans	Merkez	3

Öncesi							
K16	Bekâr	Kadın	Anaokulu	Okul Öncesi	Lisans	Merkez	2
K17	Evli	Erkek	Anaokulu	Okul Öncesi	Lisans	Merkez	10
K18	Evli	Kadın	İlkokul	Sınıf	Lisans	Merkez	1
K19	Evli	Erkek	Lise	Edebiyat	Lisans	Merkez	8
K20	Evli	Erkek	Lise	Fizik	Lisans	Merkez	2

Tablo-1’de görüldüğü üzere araştırmanın katılımcıları maksimum çeşitlilik uyarınca farklı okul türü, cinsiyet, medeni durum, branş, görev yeri, eğitim durumu ve kıdem esasına göre belirlenmiştir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama formunda yer alması düşünülen ifadeler soru cümlelerine dönüştürülerek uzman görüşüne sunulmuş ve geçerliği sağlanan form uygulamaya konulmuştur. Görüşme formunda yer alan sorular şu şekildedir;

a. Görevinizi yerine getirirken neler düşünüyorsunuz?

Sonda: Müdür yardımcılığı gerekli mi? Neden?

Sonda: Müdür yardımcılığına alternatif bir görev tanımı olabilir mi?

Sonda: Günlük mesainizi en çok hangi işlere harcıyorsunuz?

b. Görev tanımınız gereği aldığınız sorumluluklara ilişkin düşünceleriniz nelerdir?

Sonda: Bu sorumlulukların getirdiği iş yükünü nasıl değerlendirirsiniz?

c. Görevlerinizi yerine getirirken karşılaştığınız sorunlar nelerdir?

Sonda: Mevzuattan kaynaklanan sorunlar nelerdir?

Sonda: Öğrenciden kaynaklanan sorunlar nelerdir?

Sonda: Öğretmenden kaynaklanan sorunlar nelerdir?

Sonda: Okul müdüründen kaynaklanan sorunlar nelerdir?

Sonda: Toplumdan kaynaklanan sorunlar nelerdir?

d. Yukarıda belirttiğiniz sorunlara ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?

Ayrıca görüşme formunda maksimum çeşitlilik ilkesine uygun bir çalışma grubunu temsil etmek için katılımcıların demografik özelliklerini içeren bir “Kişisel Bilgi Formuna” yer verilmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmacı tarafından çalışma grubu ile yüz yüze görüşmeler yapılmış olup görüşmecilerin görüşme formundaki sorularla ilgili görüşleri alınmıştır. Ayrıca veri toplama aşamasında katılımcıların görüşlerinin veri toplama formuna birebir yansması amacıyla her görüşme sonunda alınan notlar ve yazıya dönüştürülen ses kayıtları katılımcıların son onayına sunulmuş ve teyitleri alınmıştır. Çalışma grubundan görüşme formu aracılığıyla alınan veriler, araştırmanın alt problemleri uyarınca betimsel analize tabi tutulmuştur. Yıldırım ve Şimşek (2013), betimsel analizi, toplanan verilerin önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenmesi, daha sonra yapılan bu betimlemelerin açıklanıp yorumlanması, neden-sonuç ilişkilerinin irdelenmesi ve birtakım sonuçlara ulaşılması olarak belirtmektedirler.

### **Verilerin Analizi ve Yorumlanması**

Katılımcıların isimleri gizlenerek çalışmada kod isimler kullanılmıştır. Görüşmeler ortalama 35-40 dakika sürmüş, katılımcıları yönlendirecek ifadelerden kaçınılmıştır. Görüşmeler; izin veren katılımcılardan ses kayıt cihazı ile, izin vermeyen katılımcılardan ise elle yazma yoluyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sonunda elde edilen veriler yazıya dökülerek betimsel analiz için çerçeve oluşturulmuştur. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını öngörmektedir (Özdemir, 2010).

## **BULGULAR**

Bu araştırma müdür yardımcılarının görevlerini yerine getirirken karşılaştıkları sorunlara ilişkin müdür yardımcısı görüşlerini açığa çıkarmak ve onların olası çözüm önerilerini almak üzere gerçekleştirilmiştir. Buna göre görüşmeler sonucu elde edilen veriler araştırmanın alt problemlerine göre sunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt problemi müdür yardımcılarının görevlerine ilişkin genel algılarının nasıl olduğu şeklinde düzenlenmiştir. Katılımcılara müdür yardımcılığına ilişkin neler düşündükleri, bu görevin gerekli olup olmadığı, alternatif bir görev tanım olasılığı ve günlük mesailerini nasıl harcadıkları gibi sorular yöneltilmiş ve alınan veriler ilgili alt problem uyarınca betimsel analize tabi tutulmuştur. Müdür yardımcıları bu konuda karşılaştıkları düşünceleri şu şekilde ifade etmektedirler:

Neler düşündükleri sorulduğunda; mesleğe yeni başlayanlar daha çok heyecanlı olduklarını fakat tecrübesizlikten dolayı kaygı duyduklarını ve stres yaşadıklarını hatta kendilerini baskı altında hissettiklerini belirttiler. Bu

durumun hem iş hem de özel hayatlarını etkilediğini belirttiler. Bu konuda K11 kodlu katılımcının görüşü şöyledir:

*“Müdür yardımcılığı keyifli bir meslek. Göreve yeni başladığım için heyecanlıyım fakat tecrübesiz olduğum için kaygı duyuyorum.”*

Mesleğin ilerleyen yıllarında olanların bir kısmı konuya hâkim ve donanımlı oldukları için rahat olduklarını hatta işlerini sevdiklerini söylediler. Bir kısmı ise üzerlerinde fazla iş yükü ve sorumluluk olduğunu, bu durumun tükenmişliğe sebebiyet verdiğini, hatta müdür yardımcılığından istifa etmeyi dahi düşündüğünü belirtti. Bu konuda K5 kodlu katılımcının görüşü şu şekildedir;

*“Görevimi yaparken rahat ve huzurluyum. Nedeni konuya hâkim olmam.”*

“Müdür yardımcılığı gerekli mi ve müdür yardımcılığının alternatif bir görev tanımı olabilir mi?” diye sorulduğunda katılımcıların tamamından ilk soru için evet cevabı alındı. Müdür yardımcılığının gerekli olduğunu alternatif bir görev tanımı getirmenin yersiz olduğunu belirttiler. Hatta başka bir kişinin bu görevleri yapamayacağını söylediler. Belki evrak işlerini yapabileceklerini ama öğretmen ve öğrenci sorunlarını çözemeyeceklerini belirttiler. Öğretmen ve öğrenci ilişkilerini bu işin içinden gelen eğitim fakültesi mezunu kişilerin anlayabileceğini söylediler. Pedagojik formasyonun önemli olduğu, bu eğitimi almayan kişilerin bu işi yürütemeyecekleri net bir şekilde ortaya koyulmuştur.

Katılımcıların günlük mesailerini en çok harcadıkları işler aşağıda sunulmuştur;

- Öğrenci işlemleri(Öğrencilerin devamının takibi, Öğrenci sorunları)(13/20)
- İş sağlığı ve güvenliği işlemleri (7/20)
- Yazışmalar(7/20)
- Okulun fiziki donanımının tamir işleri(3/20)
- Eğitim-öğretim kalitesini arttırıcı çalışmalar(6/20)
- Okul-Aile Birliği işlemleri(4/20)
- Personel İşleri (Maaş, Ek ders, Terfiler, İzinler, Raporlar)(11/20)
- Sosyal Etkinlik işlemleri(2/20)
- İşletme ve SGK işlemleri(1/20)
- Projeler, Okul sağlığı(9/20)
- Veli görüşmeleri(8/20)
- İhale işlemleri(4/20)
- Taşıma ve Yemek işleri(5/20)

Görüşleri alınan müdür yardımcıları yukarıda belirtilen işleri yaptıklarını, bu iş yükünün kendileri için çok fazla olduğunu belirttiler. Bazıları bu durumdan dolayı mesleki tükenmişlik yaşadıklarını söylediler. Müdür yardımcıları tüm

bu belirtilen işlerden dolayı asıl işlerini yani eğitim- öğretimin kalitesini arttırma faaliyetlerine ağırlık veremediklerini önemle vurguladılar.

Araştırmanın ikinci alt probleminde müdür yardımcılarının görev tanımı gereği aldığı sorumluluklara ilişkin düşüncelerinin neler olduğu, bu sorumlulukların getirdiği iş yükünü nasıl değerlendirdikleri gibi sorular yöneltilmiş ve toplanan veriler ilgili alt problem uyarınca betimsel analize tabi tutulmuştur. Müdür yardımcıları bu konuda karşılaştıkları problemleri şu şekilde ifade etmektedirler:

“Görev tanımınız gereği aldığınız sorumluluklara ilişkin düşünceleriniz nelerdir?” diye sorulduğunda, katılımcılar; mevzuattaki görev tanımının belirsizliği, müdürün verdiği diğer işler, görev dağılımının adaletsizliği gibi faktörlerden dolayı huzursuzluk hissettiklerini söylediler. Bu faktörlerin aynı zamanda iş verimlerini düşürdüğünü de belirttiler. Müdür yardımcıları başka kurumların işlerini kendilerinin yaptığını ve bu durumdan da çok rahatsız olduklarını söylediler. Bu konuda K3 kodlu katılımcının görüşü şu şekildedir;

*“Bu sorumluluklardan dolayı sürekli takip ve koordinasyon sağlama görevim olduğu için işim hiç tamamlanmamış veya bitmiyormuş gibi hissediyorum. Tamamlayamadığım işlerim hep kalacak gibi hissediyorum. Bu durum bende kaygı, stres ve huzursuzluğa yol açıyor.”*

“Bu sorumlulukların getirdiği iş yükünü nasıl değerlendirirsiniz?” diye sorulduğunda; aldığımız cevaplar içerisinde daha çok geçen anahtar kelimeler şunlardır: baskı, iş yükü fazlalığı, sorumluluk, risk, tükenmişlik vs. Bu soru ile alakalı K4 kodlu katılımcının görüşü şu şekildedir;

*“Müdür yardımcısının iş yükünün fazla olduğu kanaatindeyim. Bu da insanda baskı yaratıyor. İş hazzı almada sorunlar doğuyor. Çabuk pes etme ve bıkkınlık hali oluşuyor.”*

“Araştırmanın üçüncü alt probleminde müdür yardımcılara görevlerini yerine getirirken karşılaştığınız sorunlar nelerdir?” diye sorulduğunda alınan cevaplar aşağıda derlenmiştir:

- Okul müdürlerinin yetersiz donanımına sahip olması,
- Ön yargılı ve sorumsuz veliler,
- Öğretmenlerin sorumluluk sahibi olmaması,
- Paydaşlarla iletişim sorunu,
- Üst yönetimler tarafından istenen gereksiz bilgiler,
- Okul çalışanlarının koordineli çalışmaması,
- Öğrenci disiplin işleri,
- Mevzuatın açık anlaşılır olmaması ve sık sık değişmesi,

- *Fiziksel ve sözlü şiddete maruz kalınması,*
- *Öğrenci devam-takip işleri,*
- *Okulların fiziksel donanım eksikleri,*
- *Yöneticilerin görevlendirme biçimleri,*
- *Diğer kurumların iş yüklerini üstlenmeleri,*

Üçüncü alt problemin ilk sondasında konuyu genişleterek “Mevzuattan kaynaklanan sorunlar nelerdir?” diye sorulduğunda; aldığımız cevaplarda öne çıkan başlıklar mevzuatın anlaşılır olmadığı(13/20), yorumlarken farklı anlamlar çıktığı(7/20), bu kavramların bazı durumlarda kargaşaya yol açtığı söylenebilir. Aynı zamanda katılımcılar mevzuatın bazılarının güncel olmadığını, bu durumun mevcut şartlarda yeterli olmadığını belirttiler. Mevzuatın güncel olmaması yürütücüler tarafından uygulanırken bazı zorluklara yol açtığı söylenebilir. Aynı zamanda mevzuatın sık sık değişmesi bir diğer sorun alanı olarak önümüze çıkmaktadır. Mevzuatın hem takibi zorlaşmakta hem de hangisini uygulayacağız diye ikilem yaşanmaktadır. Bir diğer sorunsal mevzuatların çakışması veya birbiriyle çelişmesidir. Bu durumda mevzuatı uygulayanlar hangisine göre işlem tesis edilmesi gerektiğine karar vermekte zorlanmaktadırlar.

Üçüncü alt problemin ikinci sondasında “Öğrenciden kaynaklanan sorunlar nelerdir?” diye sorulduğunda; aldığımız cevaplarda öğrenci disiplin olaylarının öne çıktığı, bu durumunda Müdür yardımcıları açısından epey zaman kaybı ve iş verimini düşürdüğü görüldü. Özellikle göç alan mahallelerde öğrencilerin farklı sosyo-kültürel çevrelerden gelmesi çatışmayı arttırmakta bu durum verimliliğe ve zaman kaybına neden olmakla birlikte eğitim- öğretimin de kalitesini düşürmektedir. Öğrencilere değerler eğitiminin tam manasıyla benimsetilmemiş olması da bir diğer sorun alanıdır. Bu durum davranış problemlerini arttırmaktadır. Sınıftaki öğrenci problemlerinde öğretmenlerin sorumluluk almadıkları, en ufak problemde öğrenciyi müdür yardımcısına gönderdikleri görülmüştür. Bu durum da bir sorun alanı olarak müdür yardımcılarının önüne çıkmakta ve omuzlarında ki iş yükünü yukarı çekmektedir.

Üçüncü alt problemin üçüncü sondasında “Öğretmenden kaynaklanan sorunlar nelerdir?” diye sorulduğunda müdür yardımcıları birçok sorun alanı olduğunu belirtmişlerdir. Bunları; öğretmenlerin üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmediği(9/20), mevzuat bilgilerinin yetersiz olduğu(14/20), güncel ve değişen mevzuatı takip etmedikleri(11/20), çalışma saatlerine riayet etmedikleri(8/20), öğrenci disiplin olaylarında sorumluluk almadıkları(12/20), teknolojik yönden kendilerini yetiştirmedikleri(10/20), keyfi devamsızlık

uygulamaları(8/20) ve öğretmenler aralarındaki kişisel sorunlarına idareyi katmaları(11/20) olarak sıralayabiliriz.

“Üçüncü alt problemin dördüncü sondasında okul müdüründen kaynaklanan sorunlar nelerdir?” diye sorulduğunda müdür yardımcıları şu sorunları dile getirmişlerdir:

- *Müdür yardımcılarının öneri ve isteklerini dikkate almadıkları,*
- *Empati kurmadıkları,*
- *Müdür yardımcılara fazla sorumluluk yükledikleri,*
- *Okul müdürlerini gerekli rehberliği yapmadığı,*
- *İletişim eksiklerinin olduğu,*
- *Çalışma saatlerine riayet etmedikleri,*
- *Güncel mevzuat bilgilerinin eksik olduğu,*
- *Teknolojik aletleri kullanma yönlerinin zayıf olduğu,*

Üçüncü alt problemin beşinci sondasında “Toplumdan kaynaklanan sorunlar nelerdir?” diye sorulduğunda müdür yardımcılar sorunları şu şekilde sıralamışlardır: velilerin okula karşı ilgisiz olmaları, velilerin önyargı ile yaklaşmaları, yerli-yersiz çok fazla şikâyetin olması, toplumun yanlış bakış açısı, toplumun sosyo-kültürel yapısının okula olumsuz yansımaları, sözlü ve fiziki şiddetler.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde müdür yardımcılara “Görevlerinizi yerine getirirken karşılaştığınız sorunlara ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?” diye sorulduğunda getirdikleri öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- *Mevzuattaki iş yükünün sadeleştirilerek hafifletilmesi,*
  - *Okulların bürokratik işlerinin memurlar tarafından yapılması,*
  - *Müdür yardımcılığına görevlendirme değil kadro tahsisi yapılması,*
  - *Toplum tarafından gelen sözlü ve fiili hareketlere karşı devletin personelini koruyacak meslek kanununun çıkarılması,*
  - *Velilere eğitim verilmesi,*
  - *Okul müdürleri seçimi titiz olmalı, yeterliliği olanlar atanmalı,*
  - *Okul yöneticileri hizmet içi eğitime alınmalı,*
  - *Müdür yardımcılarının üzerlerindeki ders yükünün kaldırılması,*
  - *Müdür yardımcılarının mevzuattaki görevleri net bir şekilde ortaya konulmalıdır,*
  - *Yönetici ve öğretmenler teknolojik alet ve bilişim sistemlerini kullanma konusunda yetiştirilmeli,*
- MEB okul bazlı bütçe uygulamasına geçmeli*



## TARTIŞMA ve SONUÇ

Müdür yardımcılarının görevlerini yaparken karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini açığa çıkarmayı ve karşılaştıkları bu sorunlara çözüm önerileri üretmeyi amaçlayan bu araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar aşağıda alt problemler sırasınca verilmiştir:

Araştırmanın birinci alt problemi müdür yardımcılarının görevlerine ilişkin genel algılarını açığa çıkarmaktır. Buna göre mesleğe yeni başlayan müdür yardımcılarının daha heyecanlı oldukları, ancak tecrübesizlikten dolayı kaygı ve stres yaşadıkları hatta kendilerini baskı altında hissettikleri tespit edilmiştir. Öte yandan mesleki kıdem arttıkça daha donanımlı hale geldikleri ancak iş yükleri nedeniyle zaman zaman tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir. Son olarak müdür yardımcılarının özellikle hem bürokratik yazışmalar hem de öğretmen ve öğrenci yönetimi anlamında çok yönlü bir sorumluluk alanına sahip oldukları ifade edilebilir. Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar mesleki kıdemin arttıkça müdür yardımcılarının bir nevi tükenmişlik yaşadıklarını ve hissettikleri baskının arttığını göstermektedir. Benzer şekilde Erginer ve Köse (2012) de okul yöneticilerinin yöneticiliği bırakmalarına neden olan önemli faktörler arasında, sorumluluğun getirdiği yoğun tempoyu sürdürmekteki isteksizliğin yer aldığını ve bu isteksizliği ise büyük ölçüde, sistemin bir doğurgusu olan ağır bürokrasi, üst yöneticilerin (il/ilçe milli eğitim müdürlüğü yöneticileri) otokratik tutumları ve çalışmaların değer görmemesi olduğunu ifade etmektedirler. Demirbilek ve Bakioğlu (2019) müdür yardımcılığından istifa eden öğretmenlerin büyük çoğunluğu, öğretmenliğe döndüklerinde rahatladıklarını, mutluluk yaşadıklarını, sorumluluklarının azaldığını, ailelerine ve kendilerine daha fazla zaman ayırabildiklerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla müdür yardımcılarının görev tanımlarında yer alan “okul müdürü tarafından verilen diğer görevler” gibi belirsizlik içeren bir rol tanımı nedeniyle gereğinden fazla sorumluluk üstlendikleri ve bu nedenle yaptıkları işten memnun olmadıkları ifade edilebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi müdür yardımcılarının sorumluluklarına ilişkin düşüncelerini açığa çıkarmaktır. Buna göre müdür yardımcılarının mevzuatta yer alan belirsizlik nedeniyle kendilerini baskı altında hissettikleri ifade edilebilir. Günlük iş yükleri dikkate alındığında bazı sorumlulukları fazladan üstlendikleri ifade edilebilir. Öte yandan mevcut iş yükleri sebebiyle zaman zaman hissettikleri baskının da arttığı ifade edilebilir. Benzer şekilde Bakioğlu ve Demirbilek (2019) de müdür yardımcılarının istifa gerekçelerinin başında iş yüklerinden kaynaklanan sorunlar olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi müdür yardımcılarının görevlerini yerine getirirken karşılaştıklarını sorunları açığa çıkarmaktır. Buna göre en sık rastlanan sorunlar şu şekilde özetlenebilir:

- *Okul müdürlerinin yetersiz donanımına sahip olması,*
- *Ön yargılı ve sorumsuz veliler,*
- *Öğretmenlerin sorumluluk sahibi olmaması,*
- *Paydaşlarla iletişim sorunu,*
- *Üst yönetimler tarafından istenen gereksiz bilgiler,*
- *Okul çalışanlarının koordineli çalışmaması,*
- *Öğrenci disiplin işleri,*
- *Mevzuatın açık anlaşılır olmaması ve sık sık değişmesi,*
- *Fiziksel ve sözlü şiddete maruz kalınması,*
- *Öğrenci devam-takip işleri,*
- *Okulların fiziksel donanım eksikleri,*
- *Yöneticilerin görevlendirme biçimleri,*
- *Diğer kurumların iş yüklerini üstlenmeleri,*

Dolayısıyla müdür yardımcılarının günlük iş rutinlerinde mevzuattan, öğrencilerden, öğretmenlerden, okul müdürlerinden ve toplumdan kaynaklanan çok çeşitli sorunları olduğu tespit edilmiştir. Personel boyutu sorun alanları içinde dikkat çeken bir öneme sahiptir. Okul yöneticileri, personel işleri boyutundaki sorumlulukları açısından, personelin geliştirilmesine yönelik sorumluluklarını yerine getirirken daha fazla sorun yaşamaktadır (Cereci, 2016: 192).Öte yandan sorunlardan mevzuat başlığı ele alındığında mevzuatın güncel ve anlaşılır olmadığı, sık sık değiştiği, yorumlanırken farklı anlamlar çıkarıldığı ifade edilebilir. Kepenekçi (2004) de eğitim mevzuatını yeterli bulmayan katılımcıların buna en önemli gerekçe olarak birçok hukuksal düzenlemenin hem dil hem de içerik olarak güncelleştirilmemesini gösterdiğini ifade etmektedir. Ayrıca mevzuatın bazı hükümlerinin açık olmaması sonucu bu hükümleri anlaşılır hale getirmek için çok fazla yazışma yapmak zorunda kaldıklarını, bu yazışmaların kırtasiyeciliği arttırdığını belirtmiştir. Müdür yardımcılarının toplumdan kaynaklanan sorunları, velilerin okula karşı ilgisiz ve ön yargı ile yaklaşmaları, yerli-yersiz çok fazla şikâyet olması, sözlü ve fiziki şiddet şeklinde ifade edilebilir. Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010) da yöneticiler, ailelerin eğitim sürecine katılım konusunda bilinçsizce davranmalarından şikâyetçidir. Öğretmenler ve yöneticiler bazı velilerin, kendi uzmanlık alanlarına müdahale etmelerinden, neyi nasıl yapacakları konusunda baskı yapmalarından rahatsızlık duyduklarını ifade etmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi müdür yardımcılarının sorunlara ilişkin çözüm önerilerini almaktır. Buna göre öne çıkan öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- *Mevzuattaki iş yükünün sadeleştirilerek hafifletilmesi,*
- *Okulların bürokratik işlerinin memurlar tarafından yapılması,*
- *Müdür yardımcılığına görevlendirme değil kadro tahsisi yapılması,*
- *Toplum tarafından gelen sözlü ve fiili hareketlere karşı devletin personelini koruyacak meslek kanununun çıkarılması,*
- *Velilere eğitim verilmesi,*
- *Okul müdürleri seçimi titiz olmalı, yeterliliği olanlar atanmalı,*
- *Okul yöneticileri hizmet içi eğitime alınmalı,*
- *Müdür yardımcılarının üzerlerindeki ders yükünün kaldırılması,*
- *Müdür yardımcılarının mevzuattaki görevleri net bir şekilde ortaya konulmalıdır,*
- *Yönetici ve öğretmenler teknolojik alet ve bilişim sistemlerini kullanma konusunda yetiştirilmeli,*
- *MEB okul bazlı bütçe uygulamasına geçmeli,*

Müdür yardımcılarının görevlerini yerine getirirken karşılaştıkları sorunların, mevzuattan, öğrencilerden, öğretmenlerden, okul müdürlerinden ve toplumdan kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrenci sorun alanına bakıldığında en temel durumun öğrenci disiplin olayları olduğu görülmektedir. Bu duruma müdür yardımcıları tarafından bakıldığında çok fazla zaman kaybı ve iş verimlerinin düştüğü ifade edilebilir.

Müdür yardımcılarının öğretmenlerden kaynaklanan sorunlarına bakıldığında, öğretmenlerin üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmedikleri, teknolojik yönden kendilerini geliştiremedikleri, çalışma saatlerine riayet etmedikleri gibi durumların öne çıktığı söylenebilir. Müdür yardımcıları ile öğretmenler arasında geçen bu tarz sorunlar zaman zaman çatışmaya da dönüştüğü ifade edilebilir.

Müdür yardımcılarının en önemli sorun alanlarından biri de okulda beraber çalıştıkları okul müdürleridir. Okul müdürlerinin iletişim eksikleri, müdür yardımcılarının görüşlerine başvuramaları, iş yüklerinin hafifletilmesinde yeterli yardımı yapmamaları, gerekli müdürlük niteliklerine sahip olmamaları sayılabilir.

Araştırma kapsamında ulaşılan müdür yardımcılarının sorunlara ilişkin çözüm önerileri, mevzuattaki iş yükünün hafifletilmesi, görev tanımlarının net bir şekilde ortaya konması, velilere eğitim verilmesi, konumlarının güçlendirilmesi şeklinde sıralanabilir. Bu öneriler üzerinde kapsamlı bir çalışma yapılması

durumunda müdür yardımcılarının görevlerini yaparken daha rahat olacakları, verimliliklerinin artacağı ifade edilebilir.

Araştırma sonunda getirilebilecek önerileri şu şekilde özetlemek mümkündür:

- 1- Müdür yardımcılarının büyük çoğunluğunun öğretmenler arasından yazılı sınav usulüyle seçilmesi ve herhangi bir yetiştirme programına alınmaksızın göreve atanmaları sebebiyle deneyimsiz ve stres altında oldukları göz önüne alındığında yazılı sınavı kazanan adayların hizmet öncesi bir yetiştirme programına tabi tutulması gerekmektedir.
- 2- Okul müdür yardımcılarının görev tanımları açık bir şekilde yapılmalıdır.
- 3- Özellikle ikili eğitim yapan okullarda müdür yardımcılarının mesai süresi günlük on saatin üzerine çıkabilmektedir, bu gibi durumlarda mesai saati kısaltılmalı ve müdür yardımcılarının mesleki tükenmişlik yaşamalarının önüne geçilmelidir.
- 4- Mevcut insan kaynakları politikalarımız gereği her okulda bulunmayan veri hazırlama ve kontrol işletmeni unvanlı yardımcı personel sayısı artırılmalı ve müdür yardımcılarının idari yazışmalar, taşınır işlemleri, muhasebe işlemleri vs. gibi bazı görevleri bu kişilere paylaştırılmalıdır.
- 5- Kurumlar arası işbirliği geliştirilmeli, örneğin sağlık müdürlüğünü ilgilendiren bir konuda okulun müdür yardımcıları değil sağlık müdürlüğünün ilgili personeli iş ve işlemleri yürütmelidir.
- 6- Özellikle özlük işlemleri ve mali konularda tüm yükümlülük müdür yardımcılarının omuzlarındadır, en azından bu iki başlık yeniden gözden geçirilerek düzenlenebilir.
- 7- Müdür yardımcılarının haklarını koruyan bir kanun metni yürürlüğe konulmalıdır.
- 8- Müdür yardımcılarının eğitim bürokrasisindeki iş yükleri dikkate alındığında maaş karşılığı ders yükünün kaldırılması gerektiği de ifade edilebilir.
- 9- Teknoloji alanında yaşanan hızlı değişim göz önüne alındığında müdür ve müdür yardımcılara bu dönüşüm hızına uyum sağlayabilmeleri için yıl boyunca sıklıkla teknolojik araçların ve yazılımların eğitimleri verilmelidir.

## KAYNAKÇA

- Altun, M., Şanlı, Ö., & Tan, Ç. (2015). Maarif müfettişlerin, okul müdürlerinin denetmenlik görevleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(3).
- Aslanargun, E. (2011). Türkiye'de okul yönetimi ve atama yönetmelikleri. *Education Sciences*, 6(4), 2646-2659.
- Balcı, A. (2008). Türkiye'de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 181-209.
- Balıkçı, A., & Aypay, A. (2018). Okul müdürlerinin bürokrasi gündelik hayat etkileşimi. *Electronic Turkish Studies*, 13(10).
- Bakioğlu, A., & Demirbilek, M. (2019). Okul müdür yardımcılarının görevlerinden ayrılma nedenleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(3), 737-770.
- Cereci, C. (2016). Okul yöneticilerinin yönetsel sorumluluklarını yerine getirirken yaşadıkları sorunlara ve sorumluluklarının hukuksal sonuçlarına ilişkin görüşleri, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cömert, M., & Dönmez, B. (2018). Okul Yöneticilerinin Ertelemecilik Davranışları, İş Yükleri ve Kişilik Özelliklerine İlişkin Alguları. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 1-18.
- Çetin, C., Arslan, M. L., & Dinç, E. (2014). İnsan kaynakları yönetimi. Beta Basım Yayın Dağıtım Yayınları.
- Erginer, A., & Köse, M. F. (2012). Okul yöneticiliğini tercih ve ayrılma nedenlerine ilişkin nitel bir çalışma. *Qualitative Studies*, 7(4), 14-28.
- Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 399-431.
- Kayıkçı, K., Özdemir, İ., & Özyıldırım, G. (2018). Okul yöneticisi seçme ve yerleştirme uygulamasına ilişkin bir değerlendirme: görev süresi dolan okul müdürlerinin, yeniden görevlendirilme usullerine ilişkin görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 17(67).
- Kepenekçi, Y. K. (2004). İlköğretim okulu yöneticilerinin eğitim mevzuatına ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(6), 159-174.
- Konan, N., Yılmaz, S., & Bozanoğlu, B. (2017). Okul müdür yardımcısı görevlendirilmesine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(1), 105-134.
- Şahin, İ., Kesik, F., & Beycioğlu, K. (2017). Okul yöneticilerinin atanmasında kaotik dönem ve etkileri. *İlköğretim Online*, 16(3).

Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(1), 323-343.

## Extended Abstract

### Introduction

The school principals play a key role in increasing effectiveness of a school. As well as the schools are under headteachers' responsibility, the deputy-headteachers take on a great task on this subject. Their will to work is important for school management. Otherwise, work-flow of the school can be interrupted and this can cause deterioration of school climate.

In this research, the problems that deputy-headteachers have confronted while performing their duties and proposed solutions are discussed prior to their opinions.

Answers to the following questions were sought.

1. What are the general perceptions of deputy-headteachers about their duties?
2. What are the thoughts of deputy-headteachers about their responsibilities?
3. What are the problems that deputy-headteachers have confronted while performing their duties?
  - a. What are the problems arising from the legislation?
  - b. What are the problems arising from the students?
  - c. What are the problems arising from the teachers?
  - d. What are the problems arising from the headteacher?
  - e. What are the problems arising from the society?
4. What are the deputy-headteachers' proposed solutions related to their problems?

### Method

The study is designed as a qualitative research method and ran as a case study. The study group consists of 20 deputy-headteachers from different school types located in county town and villages in Tarsus, Mersin. Maximum likelihood sampling method has been taken into consideration when determining the study group and deputy-headteachers who have different socio-demographic backgrounds from different school types are included in this study. An interviewing form that consists of 4 open-ended questions was used as a data collection tool in this research. The data was analyzed by means of descriptive analysis and interpreted through research questions.

## Findings

The research findings can be summarized as follows:

1. It is found out that the deputy-headteachers who have just started to work at this position are more excited. However, they feel anxious, stressed and even under pressure due to the lack of experience. On the other hand, senior deputy headteachers have a good head on their shoulders but they sometimes feel burned out because of the work load density. Moreover, they stated that this burned out syndrome affects their both business and personal life so their quality of life reduces. The deputy-headteachers emphasized that they can't concentrate on their main job which is related to improve the quality of education because of all these mentioned works.
2. It can be stated that while fulfilling their duty, deputy-headteachers feel under pressure due to the ambiguity of the legislation, the other works given by headteacher and the work load which is indicated in the legislation is dense. These situations also cause reduction of their productivity. It can be stated that deputy-headteachers do the other institutions' business and this makes them uncomfortable.
3. It is found out that deputy headteachers are faced with a problem caused by legislation, students, teachers, principals and society. The deputy-headteachers said that legislation is not clear and it is difficult to interpret so this can cause chaos. They also said that some parts of legislation are not current and this can cause some problems while performing. Another problem about the legislation is frequent changes, so this make it difficult to follow. Thus, legislation enforcers have difficulty to take action.

The deputy-headteachers spend lots of time while dealing with student disciplinary events.

Students from socio-cultural groups can increase the conflict especially in migration-receiving neighbourhood. Another problem arises from the students who don't care about values education, so behavioural problems increase. The deputy-headteachers also spend time due to the teachers who don't take responsibility about their students' problems. Thus, their workload increases.

## Results, Discussion and Conclusion

As a consequence, it is revealed that deputy-headteachers have difficulty while fulfilling their duties. It is suggested that junior deputy headteachers should



Ümit ŞİMŞEK

---

have pre-service and in service training about management process, work load density should be reduced and there should be clarity in the legislation.