

Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi 2021 – 9(1), I-II

ANADOLU EĞİTİM LİDERLİĞİ VE ÖĞRETİM DERGİSİ

ANATOLIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL LEADERSHIP AND INSTRUCTION

Cilt/Volume:9, Sayı/Issue:1, Haziran/June 2021

Sahibi / Owner

Yeni Eğitim Yayıncılık/Press

Editör/Editor

Prof. Dr. Engin ASLANARGUN, Düzce Üniversitesi

İletişim/Contact

Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi
81620 Merkez DÜZCE

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

enginaslanargun@gmail.com

Yayın ve Danışma Kurulu / Advisory Board

Asım Arı, Eskişehir Osmangazi University
Fatih Bektaş, Kilis 7 Aralık University
Abdurrahman Ekinci, Artuklu University
Abdurrahman İlğan, İzmir Democracy University
Abdurrahman Kılıç, Düzce University
Habip Özgan, Gaziantep University
Mehmet Sincar, Gaziantep University
Cevat Yıldırım, Artuklu University
Semra Kıranlı Güngör, Eskişehir Osmangazi University
Semiha Şahin, Dokuz Eylül University
Taner Atmaca, Düzce University
Kağan Kırcaburun, Düzce University
Bekir Bilge, Kocaeli University

2021/1. Sayının Hakemleri / Reviewers

Abdurrahman İLĞAN
Bahri AYDIN
Adem YURDUNKULU
Sevda KOÇ AKRAN
Venhar KAPLAN
Yaser ASLAN
Suna DENİZ
Gulsun ŞAHAN
Gokhan DUMAN
Oğuz Serdar KESİCİOĞLU
Bekir BİLGE

e-ISSN:2148-2667

Haziran ve Aralık aylarında yayınlanan uluslar arası hakemli bir dergidir. This is a peer reviewed international journal which published twice a year in June and December.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Matematik ve Matematik Öğretimine İlişkin Metaforik Algıları

Meryem ÇELİK*

Preservice Preschool Teachers' Metaphorical Perceptions of Mathematics and Mathematics Teaching

Abstract

Teachers' opinions about mathematics have an important role in their interaction with children, time planning, the selection of methods, techniques, and activities, and implementation. Thus, this study aimed to examine preservice preschool teachers' perceptions of the concepts of "mathematics" and "teaching mathematics" through metaphors. To this end, it used phenomenology, which is a form of qualitative research. 132 preservice teachers studying preschool education at a state university in the 2019-2020 academic year participated in the study. To explore preservice preschool teachers' perceptions of mathematics and teaching mathematics, the data were collected by asking them to complete the following sentences: "Mathematics is like because", and "Teaching mathematics is like because" The data were analysed using content analysis. The analysis results showed that the preschool preservice teachers produced 87 metaphors for the concept of "mathematics" and 101 metaphors for the concept of "teaching mathematics". These metaphors were categorised based on their common characteristics and attributes. A total of 12 categories were obtained: necessity, difficult, desire/emotion, enjoyable/fun, eternity, and other for the concept of "mathematics"; and necessity, difficult, labour/effort, enjoyable/fun, emotion, and other for the concept of "teaching mathematics".

Keywords: Mathematics, teaching mathematics, preservice preschool teachers, metaphor

Özet

Öğretmenlerin matematik hakkındaki düşüncelerinin çocuklar ile etkileşimlerinde, zaman planlamasında, yöntem-teknik seçiminde, etkinlik seçimi ve uygulama gibi öğrenme durumlarının belirlenmesinde önemli rolü vardır. Bu noktadan hareketle çalışma, okul öncesi öğretmen adaylarının "matematik" ve "matematik öğretmek" kavramlarına yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın modeli, nitel araştırma desenlerinden olgu bilim desenine göre yürütülmüştür. Araştırmaya, 2019-2020 akademik yılında bir devlet üniversitesinin Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 132 öğretmen adayı katılmıştır. Veriler, okul öncesi öğretmen adaylarının matematik ve matematik öğretimi ile ilgili algılarını belirlemek amacıyla "Matematik gibidir." Çünkü; "....." ve "Matematik öğretmek gibidir." Çünkü; "....." cümleleri yöneltilerek elde edilmiştir. Araştırmanın verileri içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, okul öncesi öğretmen adayları "matematik" kavramına yönelik 87 metafor ve "matematik öğretmek" kavramına yönelik 101 metafor üretmiştir. Üretilen bu metaforlar ortak özellikleri ve benzetme yönleri dikkate alınarak kategorileştirilmiştir. "Matematik" kavramı için gereklilik, zor, istek/duygu, zevkli/eğlenceli, sonsuzluk ve diğer kategorileri, "Matematik öğretmek" kavramı için gereklilik, zor, emek/çaba, zevkli/eğlenceli, duygu ve diğer kategorileri olmak üzere toplam 12 kategori elde edilmiştir.

Anahtar kelimeler: matematik, matematik öğretmek, okul öncesi öğretmen adayı, metafor

Introduction

Metaphors refer to expressions used by individuals when they are asked to define an object or phenomenon that they have previously schematised in their own world by referring to concepts that belong to another semantic field. Thanks to their strong mental mapping and modelling, metaphors have a significant impact on individuals' understanding and structuring of their lives. Metaphors can be used to explore individuals' perceptions as they are

* mtancelik@gmail.com

ORCID: 0000-0002-5724-8109

instrumental in discovering what underlies individuals' beliefs and assumptions about a given object and phenomenon. Using metaphors, individuals can express themselves by associating their attitudes and beliefs with a context that allows them to expose their true attitudes in a non-threatening way. Considering that previous experiences are effective in the formation of metaphorical perceptions, individuals' previous learning experiences have an undeniable impact on the formation of their mathematical perceptions.

Recent research has found that negative attitudes, beliefs, and perceptions about learning mathematics may be due to previous experiences in both cognitive and affective domains related to mathematics learning. This, in turn, often leads to a vicious circle, contributing to individuals' avoidance of mathematics and a sense of failure to achieve mathematical tasks. It is suggested that students' negative experiences in learning mathematics are among the strongest rings of the "chain" that represents the underlying causes that slow down their later progress in mathematics. Teachers play a key role in students' experiences. Thus, teachers' attitudes, anxiety, beliefs, self-efficacy, and perceptions about mathematics have a significant effect on children's achievement in mathematics, both directly and indirectly.

Teachers' opinions about mathematics have an important role in their interaction with children, time planning, the selection of methods, techniques, and activities, and implementation. Previous studies have reported that teachers with positive feelings and thoughts about mathematics prefer various child-centred methods in their teaching practices, while teachers with negative feelings and thoughts use teacher-centred methods that fail to adjust to students' level, meet students' expectations, motivate students, and teach in line with students' interests and needs and they even exclude some subjects from the curriculum because they trigger negative feelings. Consequently, teachers cause a decline in children's achievement in mathematics. Additionally, teachers' positive or negative attitudes towards mathematics, as well as their levels of math anxiety, are thought to affect children's attitudes towards mathematics and math anxiety.

Teachers should have sufficient knowledge of the development and training of students' mathematical skills and a high level of self-efficacy to do so. Self-efficacy in teaching mathematics refers to one's belief in the ability to teach mathematics effectively. When teachers have different self-efficacy beliefs, they are likely to produce different outcomes. Positive or negative thoughts and emotions that begin to take shape in early childhood may last until adulthood.

Purpose

The purpose of the study was to explore preservice preschool teachers' perceptions of the concepts of "mathematics" and "teaching mathematics" through metaphors.

To this end, answers were sought to the following sub-problems:

1. What are preservice preschool teachers' metaphorical perceptions of "mathematics"?
2. What are preservice preschool teachers' metaphorical perceptions of "teaching mathematics"?

Methods

This study used phenomenology, which is a form of qualitative research, to make an in-depth study of preservice preschool teachers' metaphorical perceptions of mathematics and teaching mathematics.

Results

The analysis results showed that the preschool preservice teachers produced 87 metaphors for the concept of "mathematics" and 101 metaphors for the concept of "teaching mathematics". A total of 12 categories were obtained: necessity, difficult, desire/emotion,

enjoyable/fun, eternity, and other for the concept of “mathematics”; and necessity, difficult, labour/effort, enjoyable/fun, emotion, and other for the concept of “teaching mathematics”.

Looking at the metaphors that the preservice preschool teachers used for the concept of mathematics, the preservice preschool teachers more often viewed mathematics as “necessary” ($f = 41$). Looking at the frequencies of the metaphors produced by the preservice teachers, it seems that the most frequently repeated metaphor for the concept of “mathematics” ($F=17$) was “life”.

It seems that the preservice preschool teachers consider mathematics to be necessary. The other metaphors used for mathematics were as follows: life, water, nightmare, puzzle, space, the universe, and maze, respectively. The metaphors used for mathematics were subsumed under six categories. The categories “necessity” and “difficult” were outstanding in preservice teachers’ perceptions of mathematics. It seems that the metaphors used by the preservice preschool teachers for the concept of mathematics often had negative connotations.

Looking at the metaphors that the preservice preschool teachers used for the concept of teaching mathematics, the preservice preschool teachers more often viewed teaching mathematics as “difficulty” ($f = 51$). Looking at the frequencies of the metaphors produced by the preservice teachers, it seems that the most frequently repeated metaphor for the concept of “teaching mathematics” ($F = 17$) was “catching lightning in a bottle”.

It seems that the preservice preschool teachers consider teaching mathematics to be difficult. The other metaphors used for teaching mathematics were as follows: catching lightning in a bottle, difficult, fun, and impossible, respectively. The metaphors used for teaching mathematics were subsumed under six categories. The categories “difficult” and “necessity” were outstanding in preservice teachers’ perceptions of teaching mathematics. It seems that the metaphors used by the preservice preschool teachers for the concept of teaching mathematics often had negative connotations.

Recommendations

Further research may compare perceptions of preschool teachers to those of preservice preschool teachers.

Further research might explore the relationship between preschool teachers’ perceptions of mathematics and teaching mathematics and their teaching practices.

Further research could also survey a larger sample.

The present study used a qualitative research design; thus, the study might be repeated using different designs and methods to make a comparison of results.

Giriş

Bireyden kendi dünyasında önceden şema oluşturduğu nesnenin veya olgunun, başka bir anlam alanına ait olan kavramlar ile açıklaması istenildiğinde ortaya çıkan ifadeler metafor olarak adlandırılır. Metaforlar güçlü zihinsel haritalama ve modelleme yönleri ile bireylerin yaşantılarını anlamlandırma ve yapılandırmalarında önemli etkiye sahiptir (Arslan ve Bayrakçı, 2006). Metaforlar bireylerdeki algıları belirlemede kullanılmasıyla nesne ve olguya ait inanç ve varsayımların altında yatanları ortaya çıkarmada etkilidir. (Güvenli, İpek, Atasoy, Güveli, 2011). Bireyler, tutumlarını / inançlarını tehdit edici olmayan bir şekilde gerçek tutumlarını ortaya çıkarmalarına izin veren bir bağlamla ilişkilendirerek kendilerini ifade edebilirler (Cassel & Vincent 2011). Bireylerde metaforik algıların oluşumunda önceki yaşantıların etkili olduğu düşünüldüğünde matematik algısının oluşmasında bireyin öğrenim hayatında karşılaştığı öğrenme yaşantılarının etkisi yadsınamaz.

Son yıllarda yapılan araştırmalar bireylerdeki matematik öğrenmeye yönelik olumsuz tutumlar, inançlar ve algılar matematik öğrenme ile ilgili hem bilişsel hem de duyuşsal boyutlarda daha önceki deneyimlerinden kaynaklanabileceğini ortaya çıkarmıştır. Bu da genellikle bireylerin matematikten kaçınmasına ve matematiksel görevleri tamamlamada

başarısızlık hissine katkıda bulunarak kısır döngüye yol açmaktadır (Prabhu, 2020; Mutodi & Ngirande, 2014; Attard, 2014; Okafor & Anaduaka, 2013; Aguilar, Rosas & Zavaleta, 2012). Shuck'ın (1996) öğrencinin daha önce yaşadığı olumsuz matematik deneyimlerin daha sonra matematikte ilerleyişini yavaşlatan sebepler arasındaki en güçlü “zincir” olduğunu ileri sürmektedir. Öğretmenlerin bu yaşantılarda önemi yadsınamaz. Bu bağlamda öğretmenlerde matematiğe karşı var olan tutum, kaygı, inanç, özyeterlik ve algılar çocukların matematikte başarılı olmalarında hem doğrudan hem de dolaylı olarak önemli bir etkiye sahiptir (Mutodi & Ngirande, 2014; Tran, Schneider, Duran, Conley, Richland, Burchinal, Rutherford, Kibrick, Osborne, Coulson, Antenore, Daniels ve Martinez, 2012; Kilday, Kinzie, Mashburn ve Whittaker, 2011; Beilock, Gunderson, Ramirez. & Levine, 2010; Thornton, Crim, & Hawkins, 2009; Norwood, 1994).

Öğretmenlerin matematik hakkındaki düşüncelerinin çocuklar ile etkileşimlerinde, zaman planlamasında, yöntem-teknik seçiminde, etkinlik seçimi ve uygulama gibi öğrenme durumlarının belirlenmesinde önemli rolü vardır (Swars, Daane & Giesen, 2006; Amato 2004; Ma, 1997; Gellert, 1999; Lee, 2005; Brown, 2005; Brown vd., 2008; Sweeting, 2011). Yapılan çalışmalarda matematik hakkında olumlu duygu ve düşünceye sahip olan öğretmenler uygulamalarında çocuk merkezli olan çeşitli yöntemleri tercih ederken matematiğe karşı olumsuz duygu ve düşünceye sahip olanların öğrencilerin seviyesine inmede, beklentilerini karşılamada, motive etmede, ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğretim uygulamaları yapmada yetersiz olan öğretmen merkezli yöntemleri kullandıkları hatta olumsuz duyguları artırdığı için bazı konuları müfredattan çıkardıkları görülmektedir (Swars ve diğerleri, 2006; Amato 2004). Böylelikle öğretmenler çocukların matematik başarılarının düşmesine neden olmaktadır (Hadley ve Dorward, 2011; Lee, 2005).

Ayrıca öğretmenlerin matematiğe karşı olan pozitif yada negatif tutumları, kaygı düzeyleri çocukların matematiğe karşı olan tutumlarını, kaygılarını da etkilediği düşünülmektedir (Gresham, 2008; Bursal ve Paznokas, 2006; Norwood, 1994; Bush, 1989).

Öğretmenlerin öğrencide matematik becerilerinin gelişimi ve eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olmalarının yanı sıra bunu uygulayabileceklerine dair yeterliklerinin de yüksek olması gerekmektedir (Tran & diğ., 2012). Matematik öğretim yeterliği, kişinin matematiği etkili bir şekilde öğretme becerisine olan inançlarını ifade eder (Holzberger, Philipp & Kunter 2013; Tschannen-Moran & Hoy 2007; Enochs, Smith & Huinker, 2000). Öğretmenler farklı yeterlik inancına sahip olduğunda farklı sonuçlar üretebilir. Örneğin, aynı alan bilgisine sahip bu öğretmenlerden, kendini matematik öğretmede etkili olarak görenlerin kendilerini matematik öğretmede etkisiz görenlerden daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır (Tran & diğ., 2012). Çünkü yüksek öğretim yeterlik inancına sahip olan öğretmenler bilişsel olarak daha gelişmiş ve esnek öğretim yöntemleri kullanarak konuları derinlemesine ileri düzeyde işlerler, bağımsız öğrenmeyi teşvik ederler. Bu öğretmenlerde duygusal olarak stres ve tükenmişlik düzeyleri daha düşük olduğu için kazanım ve mativasyonu artırarak öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirirler (Granziera & Perera 2019; Holzberger & diğ. 2013; Tschannen-Moran & Hoy 2007; Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006). Erken çocuklukta şekillenmeye başlayan bu olumlu veya olumsuz düşünce ve duygular yetişkinliğe kadar sürebilmektedir (Sweeting, 2011). Örgün eğitimin ilk kademesinde görev yapacak olan okul öncesi öğretmenleri çocuklarda matematiksel kavramlarla ilgili algıların oluşmasında kritik role sahiptir. Bu bağlamda geleceğin öğretmenleri olarak okul öncesi öğretmen adaylarının “matematik” ve “matematik öğretmek” algılarının, tutum, inanç ve yeterlik düzeylerinin incelenmesi ve ortaya çıkarılması mesleki gelişimlerine katkı sağlamak açısından önemlidir.

Günümüzde yapılan çalışmalar incelendiğinde okulöncesi öğretmen adaylarının “matematik” ve “matematik öğretmek” algılarını inceleyen araştırmalar yok denecek kadar azdır. Araştırma bu yönüyle de literatürdeki bu boşluğu doldurma açısından önemli

görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışma okul öncesi öğretmen adaylarının matematik ve matematik öğretimine ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda,

1. Okul Öncesi Öğretmen adaylarının “matematik” ile ilgili metaforik algıları nelerdir?
2. Okul Öncesi Öğretmen adaylarının “matematik öğretmek” ile ilgili metaforik algıları nelerdir? alt problemlerine cevap aranmıştır.

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analiz edilmesinde kullanılan yöntem ve teknikler ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının matematik ve matematik öğretimine ilişkin algıları derinlemesine araştırmak için nitel araştırma yöntemlerinde olgubilim (fenomenoloji) modeli kullanılmıştır. Olgubilim de, bireyin belli bir olguya yönelik algılarını, deneyimlerini ve olguya yüklediği anlamları ortaya çıkarmak önemli görülür (Creswell, 2007).

Çalışma Grubu

Araştırmaya kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle elde edilen, Türkiye'nin Batı Karadeniz bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinde, 2019-2020 akademik yılında Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 113 kadın ve 19 erkek öğretmen adayından oluşan toplam 132 öğrenci katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Okul öncesi öğretmen adaylarının matematik ve matematik öğretimine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla, öğretmen adaylarından “Matematik gibidir.” Çünkü; “.....” ve “Matematik öğretmek gibidir.” Çünkü; “.....” cümleleri yöneltilerek matematik ile matematik öğretimi hakkında bir metafor geliştirmeleri ve nedenini açıklamaları istenmiştir. Metafor çalışmalarında “gibi” bağlacı “metaforun kaynağı” ile “metaforun konusu” arasındaki bağı daha anlaşılır bir şekilde ifade etmek için kullanılırken “çünkü” bağlacı ile de oluşturulan metafora mantıksal bir dayanak sağlanmıştır (Saban, 2008).

Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kendi el yazılarıyla ifade ettikleri metaforlar ve nedenleri, bu çalışmada temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Veri toplama araçları öğretmen adaylarına dağıtılmadan önce araştırmacı tarafından araştırmanın amacı hakkında genel bir bilgi verilmiş ve uygulama esnasında öğretmen adayları tarafından yöneltilen sorular cevaplanmıştır. Öğretmen adaylarından “matematik..... gibidir, çünkü.....” ve “matematik öğretmekgibidir”, çünkü.....” ifadelerindeki noktalı yerleri tamamlamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarına kendi metaforlarını düşünmeleri için belli bir süre verilmiştir. Her sınıf düzeyinde yaklaşık olarak bir ders saati sürmüştür. Araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olması nedeniyle, veri toplama araçları araştırmaya katılmak istemeyen öğrencilere dağıtılmamıştır. Uygulama esnasında uygulamanın gerçekleştiği sınıflarda araştırmaya katılıma ilişkin isteklilik düzeyinin yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Katılımcıların kendi el yazılarıyla kaleme aldıkları bu ifadelerin yer aldığı kâğıtlar, belge niteliğinde olup araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde “içerik analizi” tekniğinden faydalanılmıştır. İçerik analizi ile toplanan veriler ilk önce kavramsal yönleriyle analiz edilir ardından elde edilen kavramlar düzenlenir ve kavramlara göre temalar oluşturulur. (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Öğretmen adaylarının verdiği yazılı metinler bir sıraya dizilerek geçici bir liste oluşturulmuş ve tek tek okunmuştur. Eleme ve kodlama aşamasına geçilmiştir. Bazı öğretmen adayları belli bir metaforu yazmasına rağmen, bu metafora ilişkin bir gerekçe sunmamıştır. Herhangi bir metafor ifadesini içermeyen kâğıtlar elenmiştir. “Matematik” metaforuna ilişkin altı, “matematik öğretmek” metaforuna ilişkin 18 adet kâğıt gerekçeler sunmadığı için araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Analize dahil edilen her bir kâğıda daha kolay ulaşılabilmesi için 1’den 132’ ye kadar sayılar verilmiş ve sayıların yanlarına öğretmen adayının cinsiyetlerini gösteren harfler yazılarak kodlama yapılmıştır. Bu kodlardan örneğin 23K öğretmen adaylarından 23. sıradakini ve kadın olduğunu ifade etmektedir.

Eleme ve kodlama aşaması bittikten sonra “matematik” ve matematik öğretmek” kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforlar Exel tablolarına girilmiştir. Verilerin hepsini bir arada görmek ve daha kolay tema oluşturabilmek için verileri exel tablosuna girmek uygun görülmüştür. Daha sonra oluşan her bir metaforun sebebine bakılmış ve benzer temalar içeren metaforlar aynı kategori altında birleştirilmiştir. Kategori işlemi yapılırken ifade edilen metaforlar değil o metaforu açıklayan “çünkü” kısmı dikkate alınmıştır. Bunun nedeni metaforla anlatılmak, verilmek istenen düşüncenin “çünkü” ile başlayan kısımda olmasıdır. Bu yüzden metaforların yazılma sebepleri farklı olabildiği için, aynı metafor farklı temaların içinde yer alabilmiştir. Analiz esnasında her bir soru için analiz edilen kâğıt sayısı değişmektedir. Çünkü bazı kâğıtlarda sorular boş olarak bırakılmıştır. Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için kategorileştirme araştırmacı tarafından dört hafta sonra ikinci kez yapılmış ve iki kategori karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” sayıları tespit edilmiştir ve Miles ve Huberman (1994)’ın güvenilirlik formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$) kullanılarak bu araştırmaya özgü olarak gerçekleştirilen güvenilirlik “matematik” metaforunda .95 ve “matematik öğretmek” metaforunda .90 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada elde edilen kategoriler tablolaştırılmış ve öğretmen adaylarının bu metaforları kullanma sıklıkları frekans (f) olarak verilmiştir. Öğretmen adaylarının açıklamalarından doğrudan alıntılara “örnek metaforlar” olarak yer verilmiştir.

Bulgular

Okul öncesi öğretmen adaylarının “matematik” ve “matematik öğretmek” kavramlarına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmak amacıyla yapılan araştırmanın sonuçları Tablo 1.’de sunulmuştur.

Tablo 1 incelendiğinde; okul öncesi öğretmen adaylarının “Matematik” kavramına ilişkin 87 adet geçerli metafor oluşturduğu görülmektedir. Bu metaforlar benzerlik yönlerine göre kategorileştirildiğinde 6 kategori elde edilmiştir. Bu kategoriler; “Gereklilik”, “Zor”, “İstek/Duygu”, “Zevkli/Eğlenceli”, “Sonsuzluk” ve “Diğer” şeklinde belirlenmiştir ve aşağıda ayrı ayrı ele alınmıştır.

Kategori 1: “Gereklilik”

“Gereklilik” kategorisinde 18 adet metafor bulunmaktadır ve metaforlar ve frekansları; Hayat (17), Su (6), Hayatın kendisi (2), Yaşam (2), Oyun, Sınav, Her şeyle iç içe, Karmaşık ama gerekli bir yol, Kızılay, Dünya, Su, Yemek, Yaşam biçimi, Bilim, Sayılarla uğraşmak, Yaşamak, El ve ayak, Uyku şeklindedir. Bu kategoride yer alan metaforların ortak özellikleri ve benzetme yönleri dikkate alındığında matematiğin yaşamın içinde olması ve her alanda kullanılması vurgulandığı için bu kavramlar “Gereklilik” kategorisinde değerlendirilmiştir.

Tablo 1. Okul Öncesi öğretmen adaylarının “matematik” Kavramına İlişkin Metaforik Algı Kategorileri

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Sayısı	f
Gereklilik	Hayat (17), Su (6), Hayatın kendisi (2), Yaşam (2), Oyun, Sınav, Her şeyle iç içe, Karmaşık ama gerekli bir yol, Kızılây, Dünya, Su, Yemek, Yaşam biçimi, Bilim, Sayılarla uğraşmak, Yaşamak, El ve ayak, Uyku	18	41
Zor	Hayat (6), Labirent (3), Ezber, Çöp kutusuna çöpü bir atışta atmak, Anlaşılması zor bir makale, Karmaşa, Bilmece, Bir arabanın tüm parçalarını bir araya getirmek, Çocuk, Yüksek bir dağın zirvesine tırmanmak, Kablosu karışmış kulaklık, Kalabalık bir şehir, İnsanı çıkmaza sürükleyen nesne, Dipsiz bir kuyu, çivi yazısı, Zorba biri, Problem, Araba sürmek, Örümcek ağı, Soğuk, İnsan beyni, At, Soyut, Nar, Spor yapmak, Beyin gelişimi, Öğretilmesi ve öğrenilmesi zor bir ders, Çözülmez bir zeka küpü, Deniz, Karmaşık	30	37
İstek/Duygu	Kabus (4), Sonbahar, Zor görünüp kolay, Çocukların korktuğu öcü, Bilinmeyen bir tünele girmek, Köpek balığı, Sevdiğim bir diziyi izlerken reklam çıkması, Akriba, Yılan, Unutmak istediğin sevgili, Korku filmi, Siyah, Yüksekten atlamak, Ölüm	14	17
Zevkli/Eğlenceli	Bulmaca (4), Oyun (2), Oyun oynamak (2), Oyuncak (2), Bulmaca (2), Yemek yemek, Çerez, Puzzle, Gökkuşığı, Çiçek	10	17
Sonsuzluk	Uzay (4), Evren (3), Gökyüzü, Sonu olmayan bir ip yumağı, Sonsuzluk, Hava, Okyanus, Boşluk, Gökyüzü	9	14
Diğer	Ağaç, Afrika kıtası, İsrail, Pilav, Uğur böceği, zincirler	6	6
Toplam		87	132

“Gereklilik” kategorisinde yer alan metafor ifadeleri ve bu metaforları kullanma gerekçeleri aşağıda belirtilmiştir. Bunlar;

(50K) “*Matematik hayat gibidir. Çünkü hayattaki her şeyin içerisinde matematik vardır*”

(70K) “*Matematik su gibidir. Çünkü yaşam için gereklidir*” şeklindedir.

Kategori 2: “Zor”

“Zor” kategorisinde 30 adet metafor bulunmaktadır ve metaforlar ve frekansları; Hayat (6), Labirent (3), Ezber, Çöp kutusuna çöpü bir atışta atmak, Anlaşılması zor bir makale, Karmaşa, Bilmece, Bir arabanın tüm parçalarını bir araya getirmek, Çocuk, Yüksek bir dağın zirvesine tırmanmak, Kablosu karışmış kulaklık, Kalabalık bir şehir, İnsanı çıkmaza sürükleyen nesne, Dipsiz bir kuyu, çivi yazısı, Zorba biri, Problem, Araba sürmek, Örümcek ağı, Soğuk, İnsan beyni, At, Soyut, Nar, Spor yapmak, Beyin gelişimi, Öğretilmesi ve öğrenilmesi zor bir ders, Çözülmez bir zeka küpü, Deniz, Karmaşık şeklindedir. Bu kategoride yer alan metaforların ortak özellikleri ve benzetme yönleri dikkate alındığında matematik becerilerini kazanmada zorlandıklarını vurgulandığı için bu kavramlar “Zor” kategorisinde değerlendirilmiştir.

“Zor” kategorisinde yer alan metafor ifadeleri ve bu metaforları kullanma gerekçeleri aşağıda belirtilmiştir. Bunlar;

(44K) “*Matematik çivi yazısı gibidir. Çünkü her insan dilinden anlamaz*”

(95K) “*Matematik spor yapmak gibidir. Çünkü kişiyi zorlar*”

(79K) “*Matematik deniz gibidir. Çünkü aşılması zordur*” şeklindedir.

Kategori 3: “İstek/Duygu”

“İstek/Duygu” kategorisinde 14 adet metafor bulunmaktadır ve metaforlar ve frekansları; Kabus (4), Sonbahar, Zor görünüp kolay, Çocukların korktuğu öcü, Bilinmeyen bir tünele girmek, Köpek balığı, Sevdiğim bir diziyi izlerken reklam çıkması, Akraba, Yılan, Unutmak istediğin sevgili, Korku filmi, Siyah, Yüksekten atlamak, Ölüm şeklindedir. Bu kategoride yer alan metaforların ortak özellikleri ve benzetme yönleri dikkate alındığında öğretmen adaylarının matematik becerileri ile ilgili istek ve duyguları vurgulandığı için bu kavramlar “İstek/Duygu” kategorisinde değerlendirilmiştir.

“İstek/Duygu” kategorisinde yer alan metafor ifadeleri ve bu metaforları kullanma gerekçeleri aşağıda belirtilmiştir. Bunlar;

(5K) “*Matematik kabus gibidir. Çünkü korkutucudur*”

(10K) “*Matematik köpek balığı gibidir. Çünkü insanı yutabilir*”

(38) “*Matematik akraba gibidir. Çünkü kaçmak istesen de illaki karşına çıkar*”

(30) “*Matematik sevdiğim diziyi izlerken reklam çıkması gibidir. Çünkü derslerim arasında görmek istemem*” şeklindedir.

Kategori 4: “Zevkli/Eğlenceli”

“Zevkli/Eğlenceli” kategorisinde 10 adet metafor bulunmaktadır ve metaforlar ve frekansları; Bulmaca (4), Oyun (2), Oyun oynamak (2), Oyuncak (2), Bulmaca (2), Yemek yemek, Çerez, Puzzle, Gökkuşuğu, Çiçek şeklindedir. Bu kategoride yer alan metaforların ortak özellikleri ve benzetme yönleri dikkate alındığında öğretmen adaylarının matematik ile uğraşmaktan zevk aldıkları ve eğlendikleri vurgulandığı için bu kavramlar “Zevkli/Eğlenceli” kategorisinde değerlendirilmiştir.

“Zevkli/Eğlenceli” kategorisinde yer alan metafor ifadeleri ve bu metaforları kullanma gerekçeleri aşağıda belirtilmiştir. Bunlar;

(25E) “*Matematik oyuncak gibidir. Çünkü onu seven insanlar yapmaktan çok zevk alır*”

(74K) “*Matematik çerez gibidir. Çünkü çözebilirsen iyi gider.*”

(118K) “*Matematik bulmaca gibidir. Çünkü doldurdukça eğlenirsin.*” şeklindedir.

Kategori 5: “Sonsuzluk”

“Sonsuzluk” kategorisinde 9 adet metafor bulunmaktadır ve metaforlar ve frekansları; Uzay (4), Evren (3), Gökyüzü, Sonu olmayan bir ip yumağı, Sonsuzluk, Hava, Okyanus, Boşluk, Gökyüzü şeklindedir. Bu kategoride yer alan metaforların ortak özellikleri ve benzetme yönleri dikkate alındığında uçsuz bucaksızlığı ve sonunun olmaması vurgulandığı için bu kavramlar “Sonsuzluk” kategorisinde değerlendirilmiştir.

“Sonsuzluk” kategorisinde yer alan metafor ifadeleri ve bu metaforları kullanma gerekçeleri aşağıda belirtilmiştir. Bunlar;

(9K) “*Matematik sonu olmayan bir ip yumağı gibidir. Çünkü işlemlerin, sayıların sonu yoktur.*”

(88K) “*Matematik uzay gibidir. Çünkü uçsuz bucaksızdır.*” şeklindedir.

Kategori 6: “Diğer”

“Diğer” kategorisinde 6 adet metafor bulunmaktadır ve metaforlar ve frekansları; Ağaç, Afrika kıtası, İsrail, Pilav, Uğur böceği, zincirler şeklindedir. Bu kategoride yer alan metaforlar diğer kategorilerin ortak özelliklerini içermediği için bu kavramlar “Diğer” kategorisinde değerlendirilmiştir.

“Diğer” kategorisinde yer alan metafor ifadeleri ve bu metaforları kullanma gerekçeleri aşağıda belirtilmiştir. Bunlar;

(21K) “*Matematik uğur böceği gibidir. Çünkü şanslıysan başarılı olursun.*”

(3E) “*Matematik Afrika Kıtası gibidir. Çünkü hala gizemlidir ve bulunmamış yanları vardır.*” şeklindedir.

Tablo 2. Okul Öncesi öğretmen adaylarının “matematik öğretmek” Kavramına İlişkin Metaforik Algı Kategorileri

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Sayısı	f
Gereklilik	Hayat (2), El feneri, Hayatı öğretmek, Ufuk açmak, Önemli bir şey, Gerçekler, Yaşam, Sevap, Geleceğe ışık tutmak, Işık, Dolunay	11	12
Zor	Deveye hendek atlatmak (7), Zor (5), İmkansız (2), Karanlıkta iğne aramak, Korku filmi, Duvarla konuşmak, Survivor, Gülünmeyen fıkra, Patika yollardan geçmek,, Güç veren bir yapı, Düğümü çözmek, Ölüm, Fille kuşu bir tutmak, Tek ayak üstünde yürümek, Dünyayı kurtarmak, Başka bir dil öğretmek, Bilmediğim bir dili konuşmak, En zor bulmacayı çözmek, Felsefe, Bebeğe konuşmayı öğretmek, Su üzerinde kalmak, Bir dağı devirmek, Usta demirci, Duvara konuşmak, Hayatı öğretmek, Uzay, Marsta yaşamak, İngilizce öğretmek, Zorunlu eğitim, Ağzına kadar dolu otobüste ayakta durmaya çalışmak, Çaresizlik, Örgü örmek, Tek ayağa üç ayakkabı giymek, Labirent, Görmeyen birine renkleri göstermek, Sınav, Yeni bir icat geliştirmek, Zoraki bir görev, Deveye binmek	40	51
Duygu	Arka sokakları izlemek, Mecnun’un Leyla’yı beklemesi, Aşk, Keyifli, Bir çocuğa şefkatle yaklaşmak, Kolay, Bela, Sevmek, Havada olmak, Çocuk büyütme, Kahve içmek	12	12
Zevkli/Eğlenceli	Eğlenceli (5), Oyun (3), Sanat (2), Üç yaşındaki çocuğa sebze çorbası içirmek, Ayrıcalıklı, Çocuk oyuncağı, Çocuk olmak, Pasta yemek, Kahve içmek, Halay çekmek, Zevkli	10	17
Emek/Çaba	Tamirci, Rehberlik, Yürümek, Yüzme öğretmek, Bir robotun mekanizmasını anlatmak, Bulmaca çözmek, Hamur yoğurmak, Karınca, Bina inşa etmek, Kukla, Şoförlük, İmkansız zorlamak, Yoğurt, Deney yapmak, Profesör olmak, Limon satmak, Yontmak, Doktorluk, Bulmaca, Sabır taşı, Yetenek, Çıkmaz sokak, Keşfettirmek, Güneş,	24	24
Diğer	Bukalemun, Bir dünyayı tanıtmak, Yap-boz, Yemek yapmak	4	4
Toplam		101	120

Tablo 2 incelendiğinde; okul öncesi öğretmen adaylarının “Matematik öğretmek” kavramına ilişkin 101 adet geçerli metafor oluşturduğu görülmektedir. Bu metaforlar benzerlik yönlerine göre kategorileştirildiğinde 6 kategori elde edilmiştir. Bu kategoriler; “Gereklilik”, “Zor”, “Duygu”, “Zevkli/Eğlenceli”, “Emek/Çaba” ve “Diğer” şeklinde belirlenmiştir ve aşağıda ayrı ayrı ele alınmıştır.

Kategori 1: “Gereklilik”

“Gereklilik” kategorisinde 11 adet metafor bulunmaktadır ve metaforlar ve frekansları; Hayat (2), El feneri, Hayatı öğretmek, Ufuk açmak, Önemli bir şey, Gerçekler, Yaşam, Sevap, Geleceğe ışık tutmak, Işık, Dolunay şeklindedir. Bu kategoride yer alan metaforların ortak özellikleri ve benzetme yönleri dikkate alındığında matematik öğretmenin hayatı öğretmeyi ve dünyayı anlamayı sağladığı vurgulandığı için bu kavramlar “Gereklilik” kategorisinde değerlendirilmiştir.

“Gereklilik” kategorisinde yer alan metafor ifadeleri ve bu metaforları kullanma gerekçeleri aşağıda belirtilmiştir. Bunlar;

(128K) “*Matematik öğretmek ışık gibidir. Çünkü karanlığı aydınlatır.*”

(49K) “*Matematik öğretmek ufuk açmak gibidir. Çünkü çocukların dünyayı anlamasını sağlar.*”

(46E) “*Matematik öğretmek hayatı öğretmek gibidir. Çünkü hayatın genelinde matematik vardır.*” şeklindedir.

Kategori 2: “Zor”

“zor” kategorisinde 40 adet metafor bulunmaktadır ve metaforlar ve frekansları; Deveye hendek atlatmak (7), Zor (5), İmkansız (2), Karanlıkta iğne aramak, Korku filmi, Duvarla konuşmak, Survivor, Gülünmeyen fıkra, Patika yollardan geçmek, Güç veren bir yapı, Düğümü çözmek, Ölüm, Fille kuşu bir tutmak, Tek ayak üstünde yürümek, Dünyayı kurtarmak, Başka bir dil öğretmek, Bilmediğim bir dili konuşmak, En zor bulmacayı çözmek, Felsefe, Bebeğe konuşmayı öğretmek, Su üzerinde kalmak, Bir dağı devirmek, Usta demirci, Duvara konuşmak, Hayatı öğretmek, Uzay, Marsta yaşamak, İngilizce öğretmek, Zorunlu eğitim, Ağzına kadar dolu otobüste ayakta durmaya çalışmak, Çaresizlik, Örgü örmek, Tek ayağa üç ayakkabı giymek, Labirent, Görmeyen birine renkleri göstermek, Sınav, Yeni bir icat geliştirmek, Zoraki bir görev, Deveye binmek şeklindedir. Bu kategoride yer alan metaforların ortak özellikleri ve benzetme yönleri dikkate alındığında matematik öğretmenin karmaşık olması ve zorluğu vurgulandığı için bu kavramlar “Zor” kategorisinde değerlendirilmiştir.

“Zor” kategorisinde yer alan metafor ifadeleri ve bu metaforları kullanma gerekçeleri aşağıda belirtilmiştir. Bunlar;

(100K) “*Matematik öğretmek deveye hendek atlatmak gibidir. Çünkü öğretilmesi zordur.*”

(23K) “*Matematik öğretmek düğümü çözmek gibidir. Çünkü karmaşıktır ve anlatmak zordur.*”

(107) “*Matematik öğretmek görmeyen birine renkleri göstermek gibidir. Çünkü anlatmak imkansızdır.*” şeklindedir.

Kategori 3: “Duygu”

“Duygu” kategorisinde 12 adet metafor bulunmaktadır ve metaforlar ve frekansları; Arka sokakları izlemek, Mecnun’un Leyla’yı beklemesi, Aşk, Keyifli, Bir çocuğa şefkatle yaklaşmak, Kolay, Bela, Sevmek, Havada olmak, Çocuk büyütme şeklindedir. Bu kategoride yer alan metaforların ortak özellikleri ve benzetme yönleri dikkate alındığında matematik

öğretmenin sevmeden yapılamayacağı gibi duygular vurgulandığı için bu kavramlar “Duygu” kategorisinde değerlendirilmiştir.

“Duygu” kategorisinde yer alan metafor ifadeleri ve bu metaforları kullanma gerekçeleri aşağıda belirtilmiştir. Bunlar;

(60K) *“Matematik öğretmek bir çocuğa şefkatle yaklaşmak gibidir. Çünkü sevgisiz olmaz.”*

(58K) *“Matematik öğretmek bela gibidir. Çünkü çoğu kişi sevmez.”*

(96K) *“Matematik öğretmek kahve içmek gibidir. Çünkü yudum yudum içersin ve içtikçe tadını daha çok seversin”* şeklindedir.

Kategori 4: “Zevkli/Eğlenceli”

“Zevkli/Eğlenceli” kategorisinde 10 adet metafor bulunmaktadır ve metaforlar ve frekansları; Eğlenceli (5), Oyun (3), Sanat (2), Üç yaşındaki çocuğa sebze çorbası içirmek, Ayrıcalıklı, Çocuk oyuncuğu, Çocuk olmak, Pasta yemek, Halay çekmek, Zevkli şeklindedir. Bu kategoride yer alan metaforların ortak özellikleri ve benzetme yönleri dikkate alındığında matematik öğretmenin zevk verdiği ve eğlendirdiği vurgulandığı için bu kavramlar “Zevkli/Eğlenceli” kategorisinde değerlendirilmiştir.

“Zevkli/Eğlenceli” kategorisinde yer alan metafor ifadeleri ve bu metaforları kullanma gerekçeleri aşağıda belirtilmiştir. Bunlar;

(92) *“Matematik öğretmek pasta yemek gibidir. Çünkü öğrettikçe zevk alırsın”*

(129) *“Matematik öğretmek oyun gibidir. Çünkü öğrettikçe eğlenirsin.”* şeklindedir.

Kategori 5: “Emek/Çaba”

“Emek/Çaba” kategorisinde 24 adet metafor bulunmaktadır ve metaforlar ve frekansları; Tamirci, Rehberlik, Yürümek, Yüzme öğretmek, Bir robotun mekanizmasını anlatmak, Bulmaca çözmek, Hamur yoğurmak, Karınca, Bina inşa etmek, Kukla, Şoförlük, İmkansız zorlamak, Yoğurt, Deney yapmak, Profesör olmak, Limon satmak, Yontmak, Doktorluk, Bulmaca, Sabır taşı, Yetenek, Çıkmaz sokak, Keşfettirmek, Güneş, şeklindedir. Bu kategoride yer alan metaforların ortak özellikleri ve benzetme yönleri dikkate alındığında matematik öğretmenin sabır ve emek istediği vurgulandığı için bu kavramlar “Emek/Çaba” kategorisinde değerlendirilmiştir.

“Emek/Çaba” kategorisinde yer alan metafor ifadeleri ve bu metaforları kullanma gerekçeleri aşağıda belirtilmiştir. Bunlar;

(17K) *“Matematik öğretmek hamur yoğurmak gibidir. Çünkü yorucu ve meşakkatlidir.”*

(24 K) *“Matematik öğretmek karınca gibidir. Çünkü çok çalışırsın”*

(120K) *“Matematik öğretmek çıkmaz sokak gibidir. Çünkü öğrenci anlamadıkça tekrar tekrar denenip hedefe ulaşılır”* şeklindedir.

Kategori 6: “Diğer”

“Diğer” kategorisinde 4 adet metafor bulunmaktadır ve metaforlar ve frekansları; Bukalemun, bir dünyayı tanıtmak, Yap-boz, Yemek yapmak şeklindedir. Bu kategoride yer alan metaforların ortak özellikleri ve benzetme yönleri dikkate alındığında diğer kategorileri içermediği için bu kavramlar “Diğer” kategorisinde değerlendirilmiştir.

“Diğer” kategorisinde yer alan metafor ifadeleri ve bu metaforları kullanma gerekçeleri aşağıda belirtilmiştir. Bunlar;

(111K) *“Matematik öğretmek bukalemun gibidir. Çünkü öğretilen çocuğa göre değişir.”*

(76E) *“Matematik öğretmek yab-boz gibidir. Çünkü hepsi birbiriyle bağlantılıdır.”* şeklindedir.

Sonuç ve Tartışma

Okul öncesi öğretmen adaylarının “Matematik” ve “Matematik öğretmek” kavramlarına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada, öğretmen adayları “matematik” kavramına yönelik 87 metafor ve “matematik öğretmek” kavramına yönelik 101 metafor üretmiştir. “Matematik” kavramı için gereklilik, zor, istek/duygu, zevkli/eğlenceli, sonsuzluk ve diğer kategorileri, “Matematik öğretmek” kavramı için gereklilik, zor, emek/çaba, zevkli/eğlenceli, duygu ve diğer kategorileri olmak üzere toplam 12 kategori elde edilmiştir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının “Matematik” kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde, öğretmen adaylarının matematiği daha çok (f=41) “gerekli” olarak gördükleri tespit edilmiştir. Öğretmen adayları tarafından oluşturulan metaforların frekans değerlerine bakıldığında “Matematik” kavramına yönelik en sık tekrar edilen metaforun (F=17) “Hayat” olduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmen adayları matematiği gerekli olarak görmektedir. Matematik kavramına ait metaforlara bakıldığında sırasıyla “hayat, su, kabus, bulmaca, uzay, evren, labirent” metaforlarının sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Matematik kavramına ait metaforlar analiz edildiğinde altı kategori ortaya çıkarılmıştır. Öğretmen adaylarının matematik kavramına ilişkin algılarında “gereklilik” ve “zor” kategorileri öne çıkmaktadır. Tarım, Bulut Özsezer & Canbazoglu (2017) sınıf öğretmeni adaylarının matematik ve matematik öğretimine ilişkin algılarını inceledikleri çalışmalarında öğretmen adaylarının matematiğin zaman gerektiren süreç olduğu, zor olduğu, hayatın içinde bulunarak gerekli olduğu, duygu ve düzen içerdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu kategoriler de bu çalışmadaki gereklilik, zor, istek/duygu, kategorileri ve içerikleri ile örtüşmektedir.

Okul öncesi öğretmen adayları tarafından ortaya konulan matematik kavramına ilişkin metaforların çoğunlukla olumsuz anlamlar taşıdıkları görülmektedir. Araştırma sonucunu destekler nitelikte Kuzu, Kuzu & Sıvacı (2018) farklı alanlardaki öğretmen adaylarının matematik kavramına yönelik metafor algıları araştırdıkları çalışmada matematik hakkında Matematik Eğitimi ve PDR alanındaki öğretmen adaylarının Sınıf Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi alanındaki öğretmen adaylarından daha olumlu düşüncelere sahip olduklarını en olumsuz düşünceye ise Türkçe Eğitimi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında olanların sahip olduğunu bulmuşlardır. Güner (2013), çalışmasında öğretmen adaylarının matematik kavramına ilişkin görüş ve düşüncelerinin metaforlar aracılığı ile incelemiş ve alanlara göre farklı sonuçlara ulaşmıştır. Katılımcılardan sınıf öğretmeni adayları “matematiğin zevkli bir uğraş”, sosyal bilgiler öğretmen adayları “matematiğin hayatlarını zorlaştırdığı”, matematik öğretmen adayları “matematiğin hayatın kendisi olduğu” görüşlerini ifade etmişlerdir. Çalışıcı & Özbakır Çimen (2019) matematik öğretmen adaylarının çoğunun matematiği günlük hayatın içinde ihtiyaç duyulan, emek gerektiren ya da uğraşmaktan zevk alınan bir alan olarak gördüklerini tespit edilmiştir. Metaforların, algıları ortaya çıkardığını ve algıların da geçmiş yaşantılarla ilişkili olduğunu dikkate aldığımızda bu olumsuz anlamlar; çalışmadaki öğretmen adaylarının genel olarak geçmiş matematik deneyimlerinde başarılı olmadıklarını ortaya çıkarmaktadır. Okul öncesi öğretmenliği alanına 2017 yılından itibaren üniversite sınavında sözel puan türü ile yerleştirme yapılmaktadır. Çalışma grubu 4. sınıftaki öğretmen adayları Türkçe-Matematik puan türü ile yerleşmişken 1., 2. ve 3. sınıftakiler sözel puan ile yerleşmişlerdir. Bu olumsuz bakış açısının kaynağı öğretmen adaylarının çoğunluğunun eğitim yaşantılarında matematikten uzaklaşıp daha çok sözel alana yönelmelerinden kaynaklanabilir. Nitekim bu sonuca paralel olarak Şahin (2013) farklı

alanlardaki öğretmen adaylarının “Matematik Öğretmeni”, Matematik” ve “Matematik” dersi kavramlarına yönelik algılarını metaforlar aracılığı ile belirlemeyi amaçladığı çalışmasında da Türkçe-Matematik ve Fen-Matematik puan türüyle üniversiteye giren öğretmen adaylarının matematik algılarının diğer öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğu sonucuna vararak geçmiş yaşantılarda matematik konularına daha aşina olmanın matematiğe karşı olumlu algı geliştirebileceğini ifade etmiştir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının “Matematik öğretmek” kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde ise öğretmen adaylarının matematiği daha çok (f=51) “zor” olarak gördükleri tespit edilmiştir. Öğretmen adayları tarafından oluşturulan metaforların frekans değerlerine bakıldığında “Matematik öğretmek” kavramına yönelik en sık tekrar edilen metaforun (F=17) “Deveye hendek atlatmak” olduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmen adayları matematik öğretimini zor olarak görmektedir. Matematik öğretimi kavramına ait metaforlara bakıldığında sırasıyla “Deveye hendek atlatmak, zor, eğlenceli, imkansız” metaforlarının sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Matematik öğretimi kavramına ait metaforlar analiz edildiğinde altı kategori ortaya çıkarılmıştır. Öğretmen adaylarının matematik öğretimi kavramına ilişkin algılarında “zor” ve “gereklilik” kategorileri öne çıkmaktadır. Çetinsoy (2019), “Öğretmen Adaylarının Matematik Kavramına İlişkin Metaforik Algıları” adlı çalışmasında farklı alandan öğretmen adayları ile çalışmış ve tüm alanlarda matematik öğretmenin yaşam için gerekli olduğu, zor olduğu, sevilmeyen/yapılamayan, zevkli/eğlenceli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine bu kategoriler de bu çalışmadaki gerekliklik, zor, duygu, zevkli/eğlenceli kategorileri ile örtüşmektedir.

Okul öncesi öğretmen adayları tarafından ortaya konulan matematik öğretimi kavramına ilişkin metaforların çoğunlukla olumsuz anlamlar taşıdıkları görülmektedir. Bu sonuçları destekler nitelikte Çetinsoy (2019)’un yaptığı çalışmasında da matematik öğretmeni adaylarının matematik öğretmek kavramına ilişkin metaforların çoğunlukla olumlu anlamlar taşıırken sözel ağırlıklı ve sayısal ağırlıklı puan türü ile üniversiteye giren farklı alanlardaki öğretmen adaylarının matematik öğretmek kavramına ilişkin metaforların çoğunlukla olumsuz anlamlar taşıdığı ortaya çıkmıştır. Şahinkaya ve Yıldırım (2016), sınıf öğretmeni adayları ile yaptığı çalışması içerik olarak incelendiğinde kategorilere sunulan gerekçeler açısından bu sonuçları destekler niteliktedir. Şöyle ki; matematik öğretmek kavramına yönelik geliştirilen metaforlara ilişkin kategorilerden; “hayatın kendisi” ve “İhtiyaç” kategorileri, yaşamda matematiğin her yerde olmasından dolayı gerekli görülmesini içermekte; “beceri” kategorisi emek vermeyi, çabalamayı içermekte; “çaresizlik” ve “Gizem” temaları matematik öğretmenin zorluğunu içermekte; “keyifli uğraş” kategorisi ise istek ve duyguları ifade etmektedir. Tarım & diğ. (2017) çalışmasında sınıf öğretmen adaylarının matematik öğretiminin yaşamın bir parçası olduğu için vazgeçilmez bir gereksinim olarak gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Cassel & Vincent (2011) sınıf öğretmen adaylarının matematik ve fen öğretimine yönelik algılarını metaforlar aracılığı ile incelediği çalışmasında öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik en genel kategori olan son ürün kategorisinde matematik öğretimini karmaşık, zorlayıcı, kafa karıştırıcı, ardışık gibi kavramlar ile ifade ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen adayları matematik öğretmenin yaşamda matematiğin her yerde kullanılmasından dolayı gerekli olduğunu ve soyut olduğu içinde matematik öğretmenin zor olduğunu düşünebilir.

Sonuç olarak, okulöncesi öğretmen adaylarının matematik ve matematik öğretmek kavramlarına yönelik genellikle olumsuz metaforlar geliştirdikleri, çoğu adayın matematiği ve matematik öğretmeyi gerekli gördüğü ancak zorlandıkları ve sevmedikleri ortaya çıkmıştır.

Öneriler

Okul öncesi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının algıları karşılaştırılabilir.

Meryem Çelik

Okul öncesi öğretmenlerinin “matematik” ve “matematik öğretmek” algıları ile uygulamaları arasındaki ilişkiler incelenebilir.

Araştırma daha büyük bir örnekleme yapılabilir.

Bu araştırma nitel araştırma modelinde yapılmıştır farklı yöntem ve teknikler kullanılarak tekrarlanabilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir.

Kaynakça

- Aguilar, M. S., Rosas, A., & Zavaleta, J. G. M. (2012). 12th International Congress on Mathematical Education Topic Study Group 27 8 July – 15 July, 2012, COEX, Seoul, Korea.
- Amato, S. A. 2004. “Improving Student Teachers’ Attitudes to Mathematics.” In Proceedings of the 28th Annual Meeting of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, edited by M. Johnsen Hoines and A. B. Flugstad, 25–32. Bergen, Norway: IGPME
- Arslan, M. M. & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Millî Eğitim*, 35(171), 100-108.
- Attard, C. 2014. “I don’t like it, I don’t love it, but I do it and I don’t mind”: Introducing a framework for engagement with mathematics. *Curriculum Perspectives*. 34(3): 1–14.
- Beilock, S. L., Gunderson, E.A., G. Ramirez, G. & S. C. Levine. S. C. (2010). “Female Teachers’ Mathematics Anxiety Affects Girls’ Mathematics Achievement.” *PNAS – Proceedings of the National Academy of Science* 107 (5): 1860–1863. doi:10.1073/pnas.0910967107
- Brown, E.T., Victoria J. Molfese, V.J. ve Molfese, P. (2008): Preschool Student Learning in Literacy and Mathematics: Impact of Teacher Experience, Qualifications, and Beliefs on an At-Risk Sample, *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 13:1, 106-126
- Brown, E.T. (2005) The Influence of Teachers’ Efficacy and Beliefs Regarding Mathematics Instruction in the Early Childhood Classroom, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26:3, 239-257
- Bursal, M., & Paznokas, L. (2006). Mathematics Anxiety and Pre-Service Elementary Teachers’ Confidence to Teach Mathematics and Science. *School Science and Mathematics*, 106(4),173–179.
- Bush, W. S. (1989). Mathematics anxiety in upper elementary school teachers. *School Science and Mathematics*, 89(6),499–509.
- Caprara, G. V., C. Barbaranelli, P. Steca, and P. S. Malone (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 (6): 473–490. doi:10.1016/j.jsp.2006.09.001.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five traditions*. California: SAGE.
- Çalışıcı1, H. & Özçakır Sümen, Ö. (2019). Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiğe Yönelik Algıları: Bir Metafor Çalışması, *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 6 (3), 108 – 123
- Çetinsoy, Ç. (2019). Öğretmen Adaylarının Matematik Kavramına İlişkin Metaforik Algıları Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir: *Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü*.
- Enochs, L. G., Smith, P. L., & Huinker, D. (2000). Establishing factorial validity of the mathematics teaching efficacy beliefs instrument. *School Science and Mathematics*, 100, 194 202.
- Gellert, U. (1999). Prospective Elementary Teachers’ Comprehension of Mathematics Instruction. *Educational Studies in Mathematics*, 37(1), 23–43.
- Granziera, H., and H. N. Perera. 2019. “Relations among Teachers’ Self-Efficacy Beliefs, Engagement, and Work Satisfaction: A Social Cognitive View.” *Contemporary Educational Psychology*, 58: 75–84. doi:10.1016/j.cedpsych.2019.02.003

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Matematik ve Matematik Öğretimine İlişkin Metaforik Algıları

- Gresham, G. (2008). Mathematics Anxiety and Mathematics Teacher Efficacy in Elementary Pre-Service Teachers. *Teaching Education*, 19(3), 171–184.
- Güner, N. (2013). Öğretmen Adaylarının Matematik Hakkında Oluşturdukları Metaforlar, *E-Journal of New World Sciences Academy*, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/185385> 28.12.2020 tarihinde ulaşılmıştır
- Güveli E., İpek, A. S., Atasoy, E., Güveli, H. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Kavramına Yönelik Metafor Algıları, *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 2(2), 140-159
- Hadley, K. M. ve Dorward, J. (2011). The relationship among elementary teachers' mathematics anxiety, mathematics instructional practices, and student mathematics achievement. *Journal of Curriculum and Instruction (JoCI)*, 5(2), 27-44.
- Holzberger, D., A. Philipp, and M. Kunter. 2013. "How Teachers' Self-Efficacy Is Related to Instructional Quality: A Longitudinal Analysis." *Journal of Educational Psychology*, 105 (3): 774–786. doi:10.1037/a0032198
- Kilday, C.R., Kinzie, M.B., Mashburn, A.J. ve Whittaker, J.V. (2011) Accuracy of Teacher Judgments of Preschoolers' *Math Skills*. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 30(2) 148–159
- Kuzu, O., Kuzu, Y. & Sıvacı, S.Y. (2018), Preservice Teachers' Attitudes and Metaphor Perceptions towards Mathematics, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 47 (2), 897-931
- Lee, J. (2005)'Correlations between kindergarten teachers' attitudes toward mathematics and teaching practice', *Journal of Early Childhood Teacher Education*,25:2,173— 184
- Ma, X.(1997) Reciprocal Relationships Between Attitude Toward Mathematics and Achievement in Mathematics, *The Journal of Educational Research*, 90:4, 221-229,
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Mutodi, P. & Ngirande, H. (2014). The Influence of Students' Perceptions on Mathematics Performance. A Case of a Selected High School in South Africa, *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(3), 431-445
- Norwood, K. S. (1994). The Effect of instructional approach on mathematics anxiety and achievement. *School Science and Mathematics*, 94 (5), 248-254.
- Okafor, C. F. and U. S. Anaduaka. 2013. Nigerian school children and mathematics phobia: how the mathematics teacher can help. *American Journal of Educational Research*. 1(7): 247–251.
- Prabhu, S. (2020). Changing Students' Perception of Learning Mathematics, PRIMUS, DOI: 10.1080/10511970.2020.1844826
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Educational Administration: Theory and Practice*, Yaz, (55), 459-496.
- Schuck, S. (1996). Chains in primary teacher mathematics education courses: an analysis of powerful constraints. *Mathematics Education Research Journal*, 8(2), 119-136.
- Swars, S. L., Daane, C. J. ve Giesen, J. (2006). Mathematics anxiety and mathematics teacher efficacy: What is the relationship in elementary preservice teachers? *School Science and Mathematics*, 106(7), 306-315.
- Sweeting, K.(2011). Early Years Teachers' Attitudes Towards Mathematics. Queensland University of Technology. Yükek Lisan Tezi.
- Şahin, B. (2013). Öğretmen adaylarının "matematik öğretmeni", "matematik" ve "matematik dersi" kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforik algılar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 313-321.

Meryem Çelik

- Şahinkaya, N. & Yıldırım, M. (2016). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematikle İlgili Kavramlara İlişkin Metaforları, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 2623-2640
- Tarım, K., Özsezer, M., & Canbazoglu, H. B. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik ve matematik öğretimine ilişkin algıları. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 18(3), 1032-1052.
- Thornton, J. S., Crim, C. L. ve Hawkins, J. (2009). The Impact of an Ongoing Professional Development Program on Prekindergarten Teachers' Mathematics Practices', *Journal of Early Childhood Teacher Education*,30:2,150-161
- Tran N.A., Schneider, S., Duran, L., Conley, A. M., Richland, L., Burchinal, M., Rutherford, T., Kibrick, M., Osborne, K., Coulson, A., Antenore, F., Daniels, A., Martinez, M.E. (2012) The Effects Of Mathematics Instruction Using Spatial Temporal Cognition On Teacher Efficacy And Instructional Practices. *Computers in Human Behavior* 28, 340–349
- Tschannen-Moran, M., and A. W. Hoy. 2007. "The Differential Antecedents of Self-Efficacy Beliefs of Novice and Experienced Teachers." *Teaching and Teacher Education* 23 (6): 944 956. doi:10.1016/j.tate.2006.05.003
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

Okul İçi Politik Taktikler İle Öğretmenlerin Okul Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi¹

Nurseli ALTINMAKAS SEMİZLER² & Aynur B.BOSTANCI³

Abstract

The aim of this research is to determine the relationship between the senses of teachers about political tactics used at school and the level of teachers 'school academic optimism. The research is in relational survey model. The sample of this research is consisted of teachers working in publics schools in Turgutlu district of Manisa province in the 2019\2020 academic year. The sample of this research is 433 teachers selected by convenient sampling method. In the research Political Tactics Scale and Academic Optimism Scale are used to obtain data. To analyze the research data One-Way Analysis of Variance (ANOVA), Independent Samples t-Test, Pearson Product-Moment Coefficient and Multiple Regression Analysis were used. According to the results gained by the research; teachers think that ingratiating, networking, impression management and coalition building dimensions of political tactics exist at moderate level at schools while scapegoating and increasing indispensability exist at a low level. According to the research findings teachers' perceptions about existence of political tactics in schools differ according to school level variable. The senses of primary school teachers about political tactics existing in schools are lower than secondary and high school teachers' senses. Teachers perceptions about political tactics don't differ according to the variables of gender, professional seniority, duration of work at the same school, the level of school they work at and the number of teachers at school .Teachers ' level of academic optimism are medium. Teachers' level of academic optimism don't differ according to the variables of the level of school they work at, gender, their graduation level and the number of teachers at school .The level of teachers' academic optimism differs according to the variables of duration they work at the same school and professional seniority. There is a moderate negative relationship between teachers' perceptions about political tactics existing at school and their self-efficacy. Also there is a positive, low relationship between their perceptions about some political tactics' realization at schools and their trust level. Lastly, in the research, teachers' perceptions have no predict their academic optimism.

Keywords : Political tactics, political games, academic optimism, trust, academic emphasis.

Özet

Bu araştırma, okul içi politik taktikler ile öğretmenlerin okul akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini, 2019–2020 eğitim öğretim yılında Manisa 'nın Turgutlu ilçesinde yer alan kamu okulları öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla ulaşılan 433 öğretmendir. Araştırma verilerinin toplanması için "Politik Taktikler Ölçeği" ve "Okul akademik İyimserlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde analizlerde t-Testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ile çoklu regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler, okul içinde kendini sevdirmeye çalışma, çevre oluşturma, izlenim yönetimi ve koalisyon oluşturma taktiklerinin orta düzeyde; bilgi yönetimi, suçlu arama ve mecburiyeti arttırma taktiklerinin ise düşük düzeyde kullanıldığını düşünmektedirler. Araştırmada öğretmenlerin okul içi politik taktiklerin gerçekleşmesine yönelik algıları okul düzeyi değişkenine göre farklılaşmaktadır. İlkokul öğretmenlerin okul içi politik taktiklere yönelik algıları, ortaokul ve lise öğretmenlerine göre düşüktür. Öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, mezuniyet, çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısı ve aynı okulda çalışma sürelerine göre ise, okul içi politik taktiklerin gerçekleşmesine yönelik algıları farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin akademik iyimserlikleri orta düzeydedir. Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri, çalıştıkları okul düzeyine,cinsiyetlerine , mezuniyet durumlarına ve okuldaki öğretmen sayısına göre farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin aynı okulda görev yapma sürelerine ve kıdemlerine göre akademik iyimserlik düzeyleri farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin okul içi bazı politik taktiklerin gerçekleşmesine yönelik algıları ile öz yeterlikleri arasında negatif yönlü düşük ve orta düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir. Yine öğretmenlerin bazı okul içi politik taktiklerin gerçekleşmesine yönelik algıları ile akademik iyimserliklerine ilişkin güven düzeyleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Araştırmada son olarak, öğretmenlerin okul içi politik taktiklere yönelik algılarının okul akademik iyimserliklerini anlamlı bir şekilde yordamadığı görülmüştür.

1 Bu makale ikinci yazar danışmanlığında Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nde yürütülen "Okul içi politik oyunlar ile öğretmenlerin okul akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi" konulu tezden üretilmiştir.

2 Öğretmen/Yüksek Lisans Öğrencisi - nurseli.85@hotmail.com

ORCID: 0000-0002-7909-1616

3 Doç. Dr. Uşak Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü. aynur.bozkurt@usak.edu.tr,

ORCID: 0000-0002-7927-6063

Anahtar Kelimeler :Politik taktik, politik oyun, akademik iyimserlik, güven, akademik vurgu.

The Relationship between Teachers' Perceptions of political tactics in School and Their Level of School Academic Optimism

Introduction

As a social system, workers in the organizations want to affect the other workers to pursue their individual or organizational goals. With this regard, they constantly get involved in political games to effect and persuade others, to get better working conditions, to promote, to be an effective member of organizational administration, to gain power to direct organizational activities, to guarantee their individual benefits (Kipnis, Schmidt, Wilkonson, 1984). Some political games are perceived as positive while there are some other games which cause negative events in the organization like division and chaos thus damage the climate of the organization (Altun& Sarpkaya,2017).Vigoda (2000) states that behaviors occurring in the organizations are generally the ones that workers perform for their individual benefits. Political behaviors can also occur in the organizations as a way of influencing attempt to secure individuals' or groups' benefits or to increase them (Doğan, Bozkurt ,Demirbaş , 2014). It can be thought that teachers can also have a tendency to use political tactics at schools with their individual or organizational aims, too .Because Hoy & Tarter (1992), think that school atmosphere can be effected by teachers personality and their formal and informal relationship with each other (Hoy & Tarter ,1992). In this sense, it is thought that teachers' academic optimism can also be affected by the behaviors of teachers which they perform to affect each other .Mc Guigan and Hoy (2006) also described academic optimism as a school feature which academically successful schools own. With this research, it is aimed to determine the effect of political games (if there are) which exist in schools on teachers' academic optimism. The effect of political games which will be determined after this research, on the teachers' academic optimism which helps them to cooperate and trust each other and which is also seen as a must for school success, is significantly important for educational organizations to reveal positive and negative effects on teachers' attitudes to develop academic optimism and to reach their organizational goals. In addition to this, there is no other research in literature which searches for these two variables together. The research will also contribute to this absence. With this aim answers are looked for the following questions in this research;

1. What is the level of teachers' perceptions of political tactics existing in schools?
2. Do teachers' perceptions of existing political tactics at schools differ according to the level of school, gender, professional seniority, and graduation level, the number of teachers in school and duration of work in the same school?
3. What is the level of teachers' perceptions of academic optimism?
4. Does teachers' academic optimism differ according to the level of school, gender, professional seniority, and graduation level, the number of teachers in school and duration of work in the same school?
5. Is there a significant relationship between teachers' perceptions of political tactics existing in schools and their level of academic optimism?
6. Do teachers' perceptions of political tactics existing in schools predict their academic optimism?

Method

This research is in the relational survey model. The population of the research is the teachers who work in public primary, secondary and high schools in the district of Turgutlu in Manisa province in the 2019-2020 academic years. The population of the research consists of 1502 teachers. The theoretical sample size chart is used to determine the sample. The sample of the study consists of 433 teachers who are selected with convenience sampling method and working in the mentioned district. In the study, Political Tactics Scale was used to determine teachers' perception of existing political tactics at school and School Academic Optimism Scale was used to determine their level of academic optimism. Scales were applied to the teachers working in the schools which were accessible for the researcher. After all the collected scales were examined, it was seen that there were no invalid scale so none of the scales was excluded. In order to determine the analysis to be applied to the data obtained in the study, the skewness and kurtosis coefficients are examined for whether the data was normally distributed and it is understood that the data were normally distributed. For the statistical analysis of the data, Confirmatory Factor Analysis, Arithmetic Mean, One-Way Analysis of Variance (ANOVA), Independent Samples t-Test, Pearson Product-Moment Coefficient and Multiple Regression Analysis were used.

Discussion, Conclusion And Recommendations

This research has been conducted to determine the relationship between teachers' perceptions about political tactics' realization level at schools and their perceptions of school academic optimism level. According

to the research findings, teachers think that ingratiation, networking, impression management and coalition building sub dimensions of political tactics occur at medium level; while information management, scapegoating and increasing indispensability occur at a low level at schools. The research has also revealed that there has been a significant difference between teachers' perceptions of political tactics existing at schools according to the school level variable. Significant differences are seen between primary school teachers and secondary and high school teachers. Primary school teachers' perceptions about political tactics' realization level at schools are lower than secondary and high school teachers' level of perceptions about political tactics they observe at school. Teachers' perceptions about political tactics at school don't differ in terms of gender, professional seniority, graduation level and the number of teachers at school variables. Also it was seen that, teachers' perceptions of school academic optimism was at medium level. When teachers' senses were examined at sub dimensions of academic optimism, it was seen that teachers' senses about self efficacy were high while their senses are medium at trust and academic emphasis sub dimensions. Teachers' level of academic optimism don't differ according to the variables of the level of school they work at, gender, their graduation level and the number of teachers at school. It has been also revealed that there is no difference in teachers' level of perceptions of self efficacy while their perceptions differ significantly in trust and academic emphasis. Teachers' level of academic optimism also differs according to professional seniority variable at trust and academic emphasis sub dimensions of academic optimism. The differences are between the teachers who served school for 1-10 years and teachers who served school 11- 20 years or more than 21 years. The level of teachers' academic optimism differs significantly according to the duration of work at the same school variable, as it is seen that teachers working in the same school for 4 -6 years , have lower academic optimism senses than both teachers who worked for more or less than that period at the same school . The research also indicated that there is no difference in teachers' academic optimism level according to the gender variable at self efficacy and trust sub dimensions while they are different according to the gender variables at academic emphasis sub dimension of academic optimism. Teachers who worked for 1-10 years had lower academic optimism according to these sub dimensions. There is a significant, negative and low relationship between teachers' perceptions of ingratiating, networking, information management, impression management and their self efficacy while there is a significant, negative and moderate relationship between scapegoating and increasing indispensability sub dimensions of political tactics. According to these results; there will be a decrease in teachers' self efficacy when there is an increase in the attempts to perform ingratiating, networking, impression management, coalition building, scapegoating and increasing indispensability at schools. There is a significant, positive and low relationship between trust sub dimension of academic optimism and ingratiation, networking, information management and impression management political tactics. According to the research it was revealed that; political tactics have no predict teachers' academic optimism. According to the research findings; Since the increase of some political tactics' realization at schools, cause a decrease in teachers' self efficacy, school management can identify these political tactics which have negative effects on teachers' self efficacy and can take some precautions before they occur. Besides this, it is obvious that there are significant differences between the senses of primary school teachers' about political tactics existing at schools and secondary and high school teachers. An extensive research can be conducted to reveal the causes of these differences.

Giriş

Sosyal sistem olarak örgütlerde çalışanlar, bireysel ve örgütsel amaçlarını gerçekleştirmek için diğer iş görenleri etkilemek istemektedirler. Bu anlamda çalışanlar, çalışma olanaklarını iyileştirmek, görevde yükselmek, örgüt yönetiminde etkin şekilde yer almak, örgütün işleyişine yön verebilmek için güç sahibi olmak, kişisel çıkarları güvence altına almak v.b hedefler için sürekli diğer çalışanları ve üstlerini etkilemek amacıyla çeşitli politik taktiklere başvurmaktadırlar (Schmidt & Kipnis, 1984). Mayes ve Allen (1979) her örgütte farklı derecelerde ortaya konulan politik taktikler olduğunu belirtmektedirler. Bursalı ve Bağcı (2011) politik taktikleri, çalışanın bireysel hedeflerine ulaşmak amacıyla kasıtlı ve istendik olarak ortaya koydukları davranışlar olarak tanımlamaktadır. Vigoda (2000) da örgüt ortamında ortaya çıkan bu tür davranışların genelde çalışanların şahsi çıkarları için gösterdiklerini belirtmektedir. Politik davranışlar örgütlerde hem bireylerin hem de grupların kendi çıkarlarını muhafaza etmeleri veya artırmaları için, diğer bireylerin çıkarlarını isteğe bağlı sosyal etkileme girişimi olarak ortaya çıkabilmektedir (Doğan, Bozkurt & Demirbaş, 2014). Bununla birlikte örgütlerde bu politik taktiklerin bazıları olumlu olarak algılanırken, bazıları huzursuzluk, çatışma, kaos ve bölünme gibi olumsuz durumlar yaratarak, örgüt iklimine zarar vermektedir (Altun & Sarpkaya, 2017). Hoy ve Tarter'e (1992) göre de öğretmenlerin birbirleriyle olan resmi ve gayri resmi ilişkileri bulunmakta ve okul iklimi bu ilişkilerden etkilenmektedir (Hoy& Tarter,1992). Bu anlamda okullarda bazı öğretmenlerin örgütsel ve bireysel amaçları için politik davranışlara yönelebilecekleri, politik taktiklerden okul ortamında diğer öğretmenlerin olumlu veya olumsuz olarak etkinebilecekleri düşünülebilmektedir. Okul ortamındaki ilişkiler öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin temelini oluşturmaktadır. Mc Hoy (2002) bir örgütte çalışanların

güven duymadığı diğer çalışanlarla ile işbirliği içinde çalışmasının imkânsız olduğunu, çalışanların güven duymaları şartı ile diğer çalışanlarla ile iş birliği içinde çalışabileceklerini öne sürmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin okul ortamında bütünlük halinde çalışabilmeleri ve zor şartlarda birbirlerine destek olmaları için birbirlerine karşı olan güven duyabilmeleri önemli görülmektedir (Tschannen- Moren & Hoy,1998). Anlaşılabileceği üzere okullarda güven duygusu olmadan, öğre temenlerin akademik iyimserliklerinin olamayacağı belirtilmektedir. Okul içi bazı politik taktiklerin öğretmen-yönetici, öğretmen-öğretmen arasındaki güvene dayalı ilişkilerini olumsuz etkileyebileceği düşünülebilmektedir. Bunun yanında bazı politik taktiklerin de öğretmenlerin akademik iyimserlikleri üzerinde olumlu etkiler oluşturabileceği bu araştırmanın kabul ettiği başka bir varsayımdır. Guigan ve Hoy(2006) akademik iyimserliği, akademik alanda başarılı olarak kabul edilen okulların sahip olduğu bir özellik olarak tanımlamaktadırlar. Bu araştırmayla da okullarda politik taktiklerin gerçekleşme düzeyi ile öğretmenlerin akademik iyimserlikleri arasındaki ilişki durumunun belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma sonuçlarıyla okullarda kullanılan politik taktiklerin öğretmenleri akademik iyimserlikleri üzerindeki etkilerinin ortaya konulmasıyla bu konu eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerde bu farkındalık oluşturması umulmaktadır. Okullarda özellikle varsa politik taktiklerin olumsuz etkilerinin gerekli önlemlerin alınmasıyla giderilerek akademik başarıya önem veren okul kültürünün oluşturulabilmesine yönelik araştırmanın katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu anlamda araştırma değişkenlerinin daha iyi anlaşılabilmesi için aşağıda kavramsal açıklamalara yer verilmiştir.

Politik taktik

Örgüt içinde çalışanlar tarafından sergilenen bireysel ve örgütsel amaçlara yönelik farklı derecelerde ortaya konan politik taktikler mevcuttur. İslamoğlu ve Börü (2007), örgütlerde sergilenen politik taktikleri, örgüt bünyesinde onaylanan normlar ile bağdaşmayan, çalışanın kendi çıkarlarına hizmet eden, örgüt hedefleri ile aynı doğrultuda olmayan ve örgütün hedeflerine ters düşse bile gerçekleştirilen davranışlar olarak görmektedirler. Ferrell ve Peterson (1982) ise politik taktikleri, çalışanın örgütsel rolleri dışında kalan, avantajların ve dezavantajların dağılımına yönelik diğerlerini etkileme çabası olarak ele almışlardır (Akt. Zanzi, Arthur & Schamir, 1991). Mintzberg, örgütlerde karşılaşılan politik süreçleri, politik taktikler olarak görmektedir. Politik taktikleri ele alan araştırmacılar, örgütteki bu davranışları yöneltildiği yöne, örgüt bünyesinde kabul görüp görmeme durumuna ve davranışın uygulama şekline göre çeşitli sınıflandırmalar yapmışlardır. Ferris ve Kaçmar (2000) politik taktikleri örgütsel hayatın doğal bir sonucu olduğunu; Preffer (1981) başarılı bir şekilde yürütüldüğünde örgütsel faaliyetlere katkı sağlayacağını; Farrell ve Peterson (1982) ile Ferris v.d. (1989), örgütün resmi otoritesi tarafından onaylanmayan bu taktiklerin kişisel çıkarlara hizmet ettiğini savunmuşlardır (Akt. Zanzi & O' Neil, 2001). Doğan, Bozkurt ve Demirbaş da (2014), araştırmalarında bir örgütte bireylerin ya da grupların kendi çıkarlarını güvence altına almak ve arttırmak için, diğer çalışanları etkileme girişiminde bulunmasının, politik taktiklerin ortaya çıkmasının temel sebeplerinden olduğunu ortaya koymuşlardır. Erol (2014), eğitim fakültelerinde örgütsel iklim ve örgütsel politika algısını incelediği çalışmalarında, eğitim fakültelerinde politik davranışın mevcut olduğu ve sıklıkla sergilendiği algısının varlığını tespit etmiştir.

Mintzberg (1983), örgüt içerisinde güç taktikleri ve politik taktiklerin yaygınlaşmasını önlemek için, yöneticilerin kontrol birimlerini etkili şekilde kullanmalarını, örgüt içerisinde yürütülen politikaların anlaşılması ve sınırlandırılması gerektiğini savunmaktadır (Hoy & Miskel, 2012). Çalışanların örgütsel kaynakların yönetimi ve diğer çalışanlar üzerinde etki yönetimi sağlamak amacıyla kullandıkları politik taktikleri Ferrell ve Peterson (1986) genelde üç davranış boyutunda ortaya konulduğunu ileri sürmektedirler. Bunlar dâhili-harici boyut, yatay- dikey boyut ve meşru –meşru olmayan boyuttur. Dahili Harici boyutta çalışan amacına ulaşmak için örgüt içinden ya da dışından -bireylerle işbirliği içerisinde politik faaliyetlerle ve örgütün işleyişine etki etme girişiminde bulunmaktadır. Yatay- dikey boyutta ise çalışan politik süreçleri aynı kademedeki görev yapan meslektaşlarına ve üstlerine karşı gerçekleştirmektedir. Meşru-meşru olmayan boyutta örgüt içinde hem diğer hem de resmi otorite tarafından onaylanmayan davranışlar gösterebilmektedir. Örgütlerde sıklıkla kullanılan patrona şikâyet etmek, güce sahip olan iş görenlerin desteğini kazanmak için yakınlık kurmak, koalisyon oluşturmak, emir komuta zincirini çiğnemek, kurallara uymamak ya da örgütsel işleyişi aşırı kurallaştırmaya dayalı hale getirmek sayılabilmektedir (İslamoğlu & Börü, 2007).

Mintzberg (1985) örgütsel yaşamda farklı amaçlar doğrultusunda oynanan bir çok politik taktik olmak birlikte genel olarak oynanan taktikleri, direniş oyunları, direniş karşı koyma, sponsorluk, müttefiklik, imparatorluk kurma bütçe oyunları, uzmanlık ve patronluk olarak sıralamaktadır (Gencer,2018). Yukl ve Fable da (1990) örgüt içindeki politik taktikleri baskı, üst yönetime yaranmaya çalışma, çıkarların değişimi, koalisyon, yağcılık, rasyonel ikna, kişisel yakınlığı kullanma, danışma olarak açıklamaktadırlar. Vecchio (1988) örgüt çalışanlarınca sıklıkla kullanılan politik taktikleri kendini sevdirmeye çalışma, çevre oluşturma, bilgi yönetimi, algı yönetimi, koalisyon oluşturma, suçlu arama(günah keçisi), mecburiyeti (bağımlılığı) arttırmak, gözüne girmeye çalışmak, izlenim yönetimi, vazgeçilmezliği arttırmak, yalabalık ve amirlerin dikkatini çekme olarak sıralamaktadır (Erol, 2019). Bu çalışmada Vecchio (1988) tarafından geliştirilen Erol (2019) tarafından Türkçe' ye uyarlanan Politik Taktikler Ölçeği ile okullardaki politik taktiklere yönelik öğretmenlerin görüşleri ortaya

konulmuştur. Özkalp ve Kirel de (2011) örgüt içinde iş görenlerin kullandığı politik taktikleri, diğer iş görenleri suçlamak ve onlara saldırıda bulunmak, bilgiyi kontrol altında tutmak, olumlu izlenim yaratmak destek temeli geliştirmek ve güçlü iş görenlerle birlikte olmak üzere beş başlık altında toplamışlardır. İslamoğlu ve Börü (2007) ise, örgüt içindeki politik taktikleri tavizci davranmak, iki yüzlü davranmak, göze girmeye çalışmak, koalisyon kurmak, karşılıklı çıkar gözetmek ve üst yönetime yaranmaya çalışmak şeklinde gruplandırmaktadırlar. Örgütlerde karşılaşılan politik taktikleri Bozkurt ve Doğan da (2013) şu şekilde sıralamaktadır. Bu taktikler iyiliğin iyilik ile değişimi, baskı yapma, danışmanlık, yağcılık, ikna, iddialı olma, yüksek konumdakilerin desteğini alma, koalisyon kurma, izlenim yönetimi, bilgiyi elinde tutma, değerlerle etkileme, farklı bireyleri transfer veya terfi ettirme, muhalefet olan iş görenleri dışlama, emir-komuta yetkisine sahip pozisyonlara geçme, bölmek ve yönetmektir.

Örgüt içinde çalışanların bazı onaylanmayan politik taktikler göstermeleri, örgüt ortamının bozulmasına ve bu davranışların örgüt içinde yayılmasına sebep olabilmektedir. Bu yüzden yöneticilerin çalışanları bu tür davranışlara itebilecek uygulamalardan kaçınarak, örgüte ve çalışanların zararına olabilecek politik faaliyetleri bertaraf etmeleri gerekmektedir. Bununla birlikte örgütlerdeki politik davranışları, örgüt ve çalışanlar tarafından onaylanmayan, örgütün işleyişine zarar veren bölücü ve yıkıcı faaliyetler olarak tanımlayan görüşlerin yanı sıra; örgütteki köklü değişimlerin yaşanmasını, güç sahibi bireylerin yönetimde olmasını, çalışanların kariyer gelişimlerinin desteklediği ve yöneticiler tarafından örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için çalışanları etkilemek ve motive etmek amacıyla kullanıldığını ileri süren görüşler de bulunmaktadır (Mohan Bursalı, 2008; Bursalı ve Bağcı, 2011).) Örgütlerde özellikle politik taktiklerin olumsuz etkilerini giderebilmek için bütün gücü kendisinde toplayan yöneticilerin, kontrol sisteminde yetersizlikleri örgüt içerisinde gizli informal güç taktiklerine sebep olmaktadır. Bu sebepten dolayı etkili yöneticiler, liderliği çalışanlarıyla paylaşmalı, onların uzmanlık gücünden faydalanmalı ve örgüt içi politik taktikleri sınırlandırmaya çalışmalıdırlar (Hoy & Miskel, 2010).

Akademik iyimserlik

Pozitif psikolojinin kurucusu olan Seligman'a(1995) göre iyimserlik bir kişilik özelliğidir. Birey iyimser olmayı öğrenebilmekte ve iyimserlik düzeyini geliştirebilmektedir. İyimserlik bireyin başarı duygusunu deneyimlemesi için yetenekli olması ve güdülenmiş olmasının yanı sıra, iyimser bakış açısına sahip olması da gerekmektedir (Peterson,2000). Hoy, Tarter ve Hoy (.2006) okullarda öğrenmenin gerçekleşmesi ve öğrenme sürecine etki eden faktörlerin araştırılması üzerine yapılan çalışmalarında akademik iyimserlik kavramını ortaya atmışlardır. Onlar akademik iyimserliği üç temel bileşeni olan bir okul özelliği olarak tanımlanmışlardır Bu bileşenleri ise, öz yeterlik, güven ve akademik vurgu olarak açıklamışlardır. Woolfolk Hoy da (2012), akademik iyimserliğin sabit olmadığını, öğrenilebilen, değiştirilebilen ve geliştirilebilen bir özellik olduğunu belirtmiş ve akademik iyimserliği öğretmenlerin kendi okullarındaki öğrenme ve öğretme süreçlerine yönelik sahip oldukları iyimserlik olarak tanımlamıştır.

Akademik iyimserlikte ortak yeterlik olarak algılanan özyeterlilik bir bilişsel boyut görülmektedir. Bu anlayışta okulun tüm öğretmenleri bir bütün olarak öğretim sürecinde başarılı olacaklarına dair bütüncül inanç taşımaktadırlar. (Tschannen- Moren &Hoy,1998). Öz yeterlilik inancı, kişinin yaşadığı başarı vebaşarısızlık deneyimleriyle, çevresindeki diğer kişilerin yaptıklarını gözleyerek onların deneyiminden yararlanmasıyla, kişinin yeterli düzeyde bilgiye sahip olduğuna ikna olmasıyla ve psikolojik olarak kendini güçlü hissetmesiyle oluşmaktadır (Alev,2019). Akademik iyimserlikte güven ise, öğretmenlerin öğrenme sürecinde öğrenci ve velilerine karşı duyduğu güven hissidir. Akademik iyimserliğin duyuşsal boyutunu oluşturmaktadır. Güven duygusunun akademik başarıya etkisi hakkında yapılan araştırmalar, güven duygusu eğitim sürecinde karşılaşılan sorunların aşılmasında önemli bir faktör olduğunu ve başarıyı olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuşlardır (Bryk & Schneider; 2002; Hoy,2002). Akademik iyimserliğin son boyutu akademik vurgu, okul yönetimi tarafından belirlenen akademik hedeflere ulaşmak için bilişsel ve duyuşsal boyutların birlikte aktif olması ile ortaya çıkan davranışsal boyut olarak görülmektedir. Bolmen ve Deal (1997), akademik vurgunun sadece okul tarafından oluşturamayacağını okulun tüm üyelerinin ortak çabaları ile şekillenebileceğini öne sürmüştür (Goddard, Sweetland & Hoy, 2000). Akademik vurgu, okul ortamında akademik başarıya önem verilerek, ortak yeterlik ve güven duygusu ile hareket edilmesi böylelikle akademik başarıya ulaşabilmek için gerekli koşulların sağlanmasına yönelik davranışların sergilenmesidir. Akademik vurguya önem veren okullarda akademik başarının ortak tanımlaması yapılır ve bu başarıya ulaşmak için gerekli olan koşulların oluşturulması için okul yöneticisi ve öğretmenler iş birliği içerisinde çalışmaktadır. Akademik vurgunun öne çıkan bir okul özelliği olduğu okullarda, öğretmenler ve okul yöneticileri akademik hedefleri birlikte belirlerler ve okul yöneticileri öğretimsel faaliyetleri için gerekli olan sınıf içi donanımları ve gerekli diğer koşulları sağlamaktadır (Tschannen-Moran & Hoy, 1998).

Akademik iyimserlik, okul bünyesinde geliştirilen ortak bir tutumdur, Okulda akademik iyimserlik düzeyleri yüksek olan öğretmenler görevlerini özveri ile ve istekli bir şekilde yerine getirdiklerinden, örgütsel

bağlılık ve adanmışlık düzeylerinin de yüksek olmaktadır (Çağlar, 2013). Dolayısı ile akademik iyimserlik, okulda görev yapan öğretmenlerin kendilerini akademik anlamda yeterli gördükleri, öğrencilerin öğrenme sürecinde istekli, velilerin ise destekleyici yönde davranışlarda buldukları ve akademik başarının ulaşılabilir olduğuna dair kolektif inançlara sahip bir kültür oluşmasını sağlamaktadır (Hoy & Miskel, 2012). Öğretmenlerin okul iyimserlik düzeyleri öğrencilerin başarısı için önemli bir güç teşkil etmektedir (Yılmaz & Kurşun 2015).

Yukarıdaki alan yazın açıklamalarından okullardaki politik taktiklerin öğretmenlerin akademik iyimserliklerini etkileyebileceği düşünülebilmektedir Her ne amaçla olsun politik taktiklerin örgütlerde kaçınılmaz olduğu ve örgütsel yaşamın doğal bir sonucu olduğu üzerine fikir birliği sağlandığı görülmektedir (Zanzi & O' Neil, 2001; Mintberg, 1983; Mohan Bursalı, 2008; İslamoğlu & Börü, 2007). Dolayısı ile eğitim örgütleri olan okullarda da, ortak akademik hedefler doğrultusunda bir araya gelmiş öğretmenlerin, meslektaşlarını ve yöneticilerini, yöneticilerin de okuldaki astlarını ve okul dışındaki üstlerini etkilemek amacıyla kullandıkları taktikler öğretmenlerin akademik iyimserliklerini etkileyebilecektir. Araştırma sonucunda okullarda varlığı tespit edilecek olan politik taktiklerin, öğretmenlerin işbirliği ve güven duygusuyla hareket etmelerini sağlayan ve okul akademik başarısı için zorunluluk olarak görülen akademik iyimserliklerine olumlu veya olumsuz etkilerinin ortaya konulması ve öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerine yönelik tutumlarının oluşmasındaki etkisinin bilinmesi eğitim örgütlerinin akademik hedeflerine ulaşmalarını açısından son derece önemlidir. Bununla birlikte alan yazında bu iki değişkenin birlikte araştırıldığı araştırmaya rastlanmadığı anlaşılmaktadır. Araştırmanın boşluğun doldurulmasına da katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır

1. Öğretmenlerin okul içinde sergilenen politik tatlilere yönelik algıları ne düzeydedir?

2. Öğretmenlerin okul içi politik tatiklere yönelik algı düzeyleri, görev yapılan okul düzeyine, cinsiyetlerine, mesleki kıdeme, mezuniyet durumuna, çalışılan okuldaki öğretmen sayısına ve aynı okuldaki çalışma süresine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Öğretmenlerin okul akademik iyimserlik algı düzeyleri, görev yapılan okul düzeyine, cinsiyetlerine, mesleki kıdeme, mezuniyet durumuna, çalışılan okuldaki öğretmen sayısına ve aynı okuldaki çalışma süresine göre farklılaşmakta mıdır?

4. Öğretmenlerin okul içi tatiklere yönelik algıları ile okul akademik iyimserlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5. Öğretmenlerin okul içi tatiklere yönelik algıları, akademik iyimserlik düzeylerini yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın modeli

Bu araştırma, öğretmenlerin okul içi politik taktikler ile okul akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapıldığı için, ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmektedir. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok değişken arasında birlikte bir değişimin var olup olmadığını ve bir değişim varsa, bu değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2005).

Evren ve örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2019–2020 eğitim öğretim yılında Manisa'nın Turgutlu ilçesinde yer alan resmi ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapan 1873 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde ise, kuramsal örneklem büyüklüğü çizelgesinden yararlanılmıştır. Çizelgede 5000 kişilik evrende %95'lik güven düzeyi, $\alpha=.05$ anlamlılık ve %5'lik hoşgörü düzeyi için gerekli örneklem büyüklüğünün en az 356 kişi olarak hesaplanmaktadır (Balcı, 2011). Araştırmanın örneklemini kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla ulaşılabilen 433 öğretmendir. Toplanan ölçüklerin titizlikle incelenmesi sonucunda hiçbir ölçük geçersiz görülmüştür. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin cinsiyet, görev yapılan okul düzeyi, kıdem, mezuniyet durumu, okuldaki öğretmen sayısı ve aynı okulda yaklaşık çalışma süresi demografik verilerine ilişkin bilgiler Tablo 1.'de yer almaktadır.

Tablo 1. Örneklemeye ilişkin demografik bilgiler

Demografik Özellikler		Sayı	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	229	52.9
	Erkek	204	47.1
Kıdem	1-10 Yıl	102	23.6
	11-20 Yıl	163	37.6
	21 Yıl ve Üzeri	168	38.8
Okuldaki Öğretmen Sayısı	1-30 Kişi	133	30.7
	31 ve Üzeri Kişi	300	69.3
Mezuniyet Durumu	Lisans	372	85.9
	Lisansüstü	61	14.1
Çalışılan Okul Düzeyi	İlkokul	87	20.1
	Ortaokul	161	37.2
	Lise	185	42.7
Aynı Okulda Çalışma Süresi	1-3 Yıl	137	31.6
	4-6 Yıl	116	26.8
	7 Yıl ve Üzeri	180	41.6
TOPLAM		433	100

Tablo 1.'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet durumları incelendiğinde, kadın öğretmen sayısının 229 (%52.9), erkek öğretmen sayısının ise 204 (%47.1) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, 1-10 yıl kıdemli olan öğretmen sayısı 102 (%23.6), 11-20 yıl olan öğretmen sayısı 163 (%37.6) ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmen sayısı ise 168'dir (%38.8). Görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı 1-30 arası olan 133 (%30.7), okulunda 31 ve üzeri öğretmen bulunan öğretmenlerin sayısı ise 300'dür (69.3). Yine öğretmenlerin 372'i (%85.9) lisans, 61'i (%14.1) lisans üstü eğitime sahiptir. Öğretmenlerin 87'si (%20.1) ilkokul, 16'i (%37.2) ortaokul ve 185'i (%42.7) lise öğretmenidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 1-3 yıl aynı okulda çalışma süresine sahip öğretmenlerin sayısı 137 (%31.6), 4-6 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlerin sayısı 116 (%26.8) ve 7 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip öğretmenlerin sayısını ise 180 (%41.6) olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğretmenlerin okul içi politik taktiklere yönelik algılarını belirlemek amacıyla Politik Taktikler Ölçeği ve akademik iyimserlik düzeylerini belirlemek amacıyla ise, Okul akademik İyimserlik Ölçeği kullanılmıştır.

Politik Taktikler Ölçeği

Öğretmenlerin okul içi taktiklerin gerçekleşmesine yönelik algı düzeyleri, Robert P.Vecchio (1988) tarafından geliştirilen Erol (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Politik Taktikler Ölçeği" ile ölçülmüştür. Ölçek, kendini sevdirmeye çalışma, çevre oluşturma, bilgi yönetimi, izlenim yönetimi, koalisyon oluşturma, suçlu arama ve mecburiyeti arttırma olmak üzere yedi politik taktik ve 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 1=Hiçbir Zaman'dan 5= Her Zaman'a doğru beşli Likert derecelendirme şeklindedir. yüksek ve düşük puanın anlamı yazılmalıdır. Ölçekten alınan puan yükseldikçe okulda politik taktiklerin varlığının yükseldiği anlaşılmaktadır. Ölçeğin puan aralıkları çok düşük (1.00 -1.80), düşük (1.81-2.60), orta düzey (2.61-3.40), yüksek (3.41 - 4.20) ve çok yüksek (4.21 - 500) olarak kabul edilmiştir. Erol (2019) tarafından ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı, kendini sevdirmeye çalışma taktiği için $\alpha=.82$, çevre oluşturma taktiği için $\alpha=.93$, bilgi yönetimi taktiği için $\alpha=.92$, izlenim yönetimi taktiği için $\alpha=.92$, koalisyon oluşturma taktiği için $\alpha=.92$, suçlu arama taktiği için $\alpha=.90$ ve mecburiyeti arttırma taktiği için ise $\alpha=.92$ olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma için ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları ise; kendini sevdirmeye çalışma için $\alpha=.89$, çevre oluşturma için $\alpha=.94$, bilgi yönetimi için $\alpha=.91$, izlenim yönetimi için $\alpha=.95$, koalisyon oluşturma için $\alpha=.96$, suçlu arama için $\alpha=.92$ ve mecburiyeti arttırma için ise $\alpha=.91$ bulunmuştur. Ölçeğe ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının istenile değer olan .70 değerinin üstünde olduğu bulunmuştur (Büyüköztürk, 2012; Seçer, 2013).

Okul Akademik İyimserlik Düzeyi Ölçeği

Öğretmenlerin okul akademik iyimserlik düzeyleri, Çoban & Demirtaş (2011) Türkçe'ye uyarlanan "Okul Akademik İyimserlik Düzeyi Ölçeği" ile ölçülmüştür. Ölçek, öz yeterlik, güven ve akademik vurgu olmak üzere üç boyut ve 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 1=Hiç Katılmıyorum'dan 5= Tamamen Katılıyorum'a doğru derecelenen beşli Likert tipindedir. Yine bu ölçekten de alınan puan yükseldikçe öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ölçeğin puan aralıkları çok düşük (1.00 -1.80), düşük (1.81-2.60), orta düzey (2.61-3.40), yüksek (3.41 - 4.20) ve çok yüksek (4.21 - 500) olarak kabul edilmiştir.

Ölçeğin Cronbach Alpha Güvenilirlik Katsayıları, akademik iyimserliğe yönelik öz yeterlik boyutu için $\alpha=.68$, güven boyutu için $\alpha=.89$ ve akademik vurgu boyutu için ise $\alpha=.86$ olarak belirlenmiştir (Çoban & Demirtaş, 2016). Bu araştırmada ölçeğin Cronbach Alpha Güvenilirlik Katsayıları öz yeterlik boyutu için $\alpha=.61$, güven boyutu için $\alpha=.87$ ve akademik vurgu için ise $\alpha=.91$ 'dir. Bu ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı ise .89 olarak bulunmuştur. Yine bu ölçeğe ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının istenilen .70 değerinin üstünde olduğu anlaşılmaktadır (Büyüköztürk, 2012; Seçer, 2013)

Verilerin Analizi

Araştırma sonucu elde edilen uygulanacak analizlerin belirlenebilmesi için verilerin normal dağılıp dağılmadığına yönelik çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Araştırma verilerinin ölçek boyutlarına yönelik hesaplanan çarpıklık-basıklık katsayılarının +2 ile -2 arasında olması nedeniyle verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir (Bursal, 2017; Karagöz, 2016). Tablo 2'de verilerin çarpıklık basıklık testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırma verilerinin normallik dağılım durumuna ilişkin veriler

	Boyutlar	Çarpıklık	Basıklık
Politik Taktikler Ölçeği	Kendini Sevdirmeye	.491	-.230
	Çalışma	.305	-.831
	Çevre Oluşturma	.920	.460
	Yönetimi	.015	-.968
	İzlenim Yönetimi	.069	-.847
	Koalisyon Oluşturma	.495	-.590
	Suçlu Arama	.485	-.470
	Mecburiyeti Arttırma	-.770	1.327
Okul Akademik İyimserlik Ölçeği	Öz yeterlik	-.073	.956
	Güven	-.232	.391
	Akademik Vurgu		

Tablo 2 yer alan veriler doğrultusunda, çarpıklık ve basıklık katsayısının istenen değerler arasında olması sebebiyle, analizlerde bağımsız örneklem t-Testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ile çoklu regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin okul içi politik taktiklere yönelik algı düzeyleri ve okul akademik iyimserlik düzeylerinin cinsiyet, mezuniyet durumu ve okuldaki öğretmen sayısı açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmış farklılaşmadığına bağımsız örneklem t-Testi ile bakılmıştır. Yine Öğretmenlerin okul içi politik taktiklere yönelik algı düzeyleri ve okul akademik iyimserlik düzeylerinin görev yapılan okul düzeyi, kıdem yılı ve aynı okulda yaklaşık çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Oluşan farkların anlamlı hangi grup veya gruplar arasında olduğuna TUKEY HSD testiyle bakılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi 0.5 olarak alınmıştır. Öğretmenlerin okul içi politik taktiklere yönelik algıları ile okul akademik iyimserliğine yönelik algı düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığına ise için ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ile bakılmıştır. Bunun yanında araştırma değişkenleri arasında çoklu bağlantılılığa yönelik VIF ve tolerans değerleri incelenmiştir. VIF değerlerinin 1.122 ile 1.274 arasında bulunduğu tolerans değerlerinin de .785 ile .892 arasında olduğu görülmüştür. Tolerans değerlerinin .02'den büyük, VIF değerlerinin ise 10'dan küçük olduğundan çoklu bağlantılılık problemi olmadığı anlaşılmıştır (Seçer, 2013). Okullarda politik taktiklerin uygulanma düzeyi ile öğretmenlerin okul akademik iyimserliğini yordayıcı yordamadığına yönelik olarak da çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde; araştırmanın temel problemi ve alt problemlerine cevap bulmak için yapılan araştırma sonucunda elde edilen veriler neticesinde ulaşılan bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Öğretmenlerin okul içi politik taktik uygulamalarına yönelik algı düzeylerine ait betimsel istatistiklere Tablo 3' te yer verilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin okul içi politik taktiklerin gerçekleşmesine yönelik algı düzeyleri, kendini sevdirmeye çalışma (= 2.6326), çevre oluşturma (= 2.7569), izlenim yönetimi (= 3.0822), ve koalisyon oluşturma (= 3.0414) taktiklerine ilişkin orta; bilgi yönetimi (= 2.3457), suçlu arama, (= 2.5266) ve mecburiyeti arttırma (= 2.5910) taktiklerine ilişkin düşüktür. Tablo 4' te ise, çalışılan okul düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin okul içi politik taktik uygulamalarına yönelik algılarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin okul içi politik taktiklere ilişkin algılarına yönelik betimsel istatistikler

Değişkenler	\bar{X}	Ss	Düzye
Kendini Sevdirmeye Çalışma	2.63	1.013	Orta
Çevre Oluşturma	2.76	1.167	Orta
Bilgi Yönetimi	2.35	1.032	Düşük
İzlenim Yönetimi	3.09	1.212	Orta
Koalisyon Oluşturma	3.05	1.172	Orta
Suçlu Arama	2.53	1.135	Düşük
Mecburiyeti Arttırma	2.59	1.085	Düşük

Tablo 4. Çalışılan okul düzeyine göre öğretmenlerin okul içi politik taktiklere yönelik algılarına ilişkin ANOVA Testi sonuçları

Politik Taktikler	Okul Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Kendini Sevdirmeye Çalışma	İlkokul (1)	87	2.22	.772	G.Arası	19.152	2	9.576	9.714	.000	1 < 2
	Ortaokul (2)	161	2.69	.986	G.İçi	421.905	428	.986			1 < 3
	Lise (3)	183	2.78	1.09	Top.	441.056	430				
Çevre oluşturma	İlkokul (1)	86	2.29	.999	G.Arası	23.416	2	11.708	8.915	.000	1 < 2
	Ortaokul (2)	161	2.86	1.196	G.İçi	563.396	429	1.313			1 < 3
	Lise (3)	185	2.89	1.164	Top.	586.813	431				
Bilgi Yönetimi	İlkokul (1)	87	2.00	.843	G.Arası	13.144	2	6.572	6.322	.002	1 < 2
	Ortaokul (2)	160	2.41	1.053	G.İçi	443.901	427	1.040			1 < 3
	Lise (3)	183	2.50	1.065	Top.	457.045	429				
İzlenim yönetimi	İlkokul (1)	86	2.55	1.145	G.Arası	30.281	2	15.140	10.789	.000	1 < 2
	Ortaokul (2)	159	3.19	1.191	G.İçi	593.621	423	1.403			1 < 3
	Lise (3)	181	3.24	1.197	Top.	623.902	425				
Koalisyon oluşturma	İlkokul (1)	84	2.62	1.077	G.Arası	18.855	2	9.427	7.061	.001	1 < 2
	Ortaokul (2)	160	3.17	1.209	G.İçi	566.081	424	1.335			1 < 3
	Lise (3)	183	3.12	1.142	Top.	584.936	426				
Suçlu arama	İlkokul (1)	47	2.22	1.049	G.Arası	10.221	2	5.110	4.025	.019	1 < 2
	Ortaokul (2)	161	2.58	1.178	G.İçi	545.946	430	1.270			1 < 3
	Lise (3)	185	2.62	1.117	Top.	556.167	432				
Mecburiyeti arttırma	İlkokul (1)	87	2.21	1.039	G.Arası	15.518	2	7.759	6.765	.001	1 < 2
	Ortaokul (2)	161	2.70	1.068	G.İçi	492.012	429	1.147			1 < 3
	Lise (3)	184	2.67	1.087	Top.	507.530	431				

Tablo 4'e göre, öğretmenlerin okul içi politik taktiklerin gerçekleşmesine yönelik algılarının kendini sevdirmeye çalışma [$F_{(2-428)} = 9.714$; $p < 0.05$], çevre oluşturma [$F_{(2-429)} = 8.915$; $p < 0.05$], bilgi yönetimi [$F_{(2-427)} = 6.322$; $p < 0.05$], izlenim yönetimi [$F_{(2-423)} = 10.789$; $p < 0.05$], koalisyon oluşturma [$F_{(2-424)} = 7.061$; $p < 0.05$], suçlu arama [$F_{(2-430)} = 4.025$; $p < 0.05$] ve mecburiyeti arttırma [$F_{(2-429)} = 6.765$; $p < 0.05$] taktiklerinde görev yapılan okul düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Politik taktiklerin hepsinin gerçekleşmesine yönelik ilkökul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmen algılarında farklılaşma görülmüştür. Öğretmen algılarına göre ortaokul ve lise öğretmenlerinin ilkökul öğretmenlerine oranla okullarında öğretmenlerin politik taktiklere daha fazla başvurduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin okul içi politik taktik gerçekleşmesine yönelik algılarının diğer demografik değişkenlere göre incelenme sonuçları ise aşağıdaki şekildedir.

Cinsiyet değişeni bakımından, öğretmenlerin okul icinde politik taktiklerin gerçekleşmesine ait algılarının, kendini sevdirmeye çalışma [$t(429) = .745$ $p > .05$], çevre oluşturma [$t(430) = .335$ $p > .05$], bilgi yönetimi [$t(428) = .523$ $p > .05$], izlenim yönetimi [$t(424) = .301$ $p > .05$], koalisyon oluşturma [$t(425) = .895$ $p > .05$], suçlu arama [$t(431) = .687$ $p > .05$], ve mecburiyeti arttırma [$t(430) = .952$ $p > .05$] taktiklerine ilişkin olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Buna göre, erkek öğretmenlerin ve kadın öğretmenlerin okullarda karşılaştıkları politik faaliyetlere yönelik değerlendirmelerinin birbiri ile benzer olduğu söylenebilir.

Kıdem yılı değişkeni bakımından, kıdemi 1-10 yıl, 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin okul içi politik taktiklerin gerçekleşmesine ait algılarının, politik taktiklerin kendini sevdirmeye çalışma [$F_{(2-428)} = .645$; $p > 0.05$], çevre oluşturma [$F_{(2-429)} = 1.236$; $p > 0.05$] bilgi yönetimi [$F_{(2-427)} = .468$; $p > 0.05$], izlenim yönetimi [$F_{(2-423)} = 2.272$; $p > 0.05$], koalisyon oluşturma [$F_{(2-424)} = 2.975$; $p > 0.05$], suçlu arama [$F_{(2-430)} = 1.184$; $p > 0.05$], ve mecburiyeti arttırma [$F_{(2-429)} = 1.198$; $p > 0.05$] taktiklerine ilişkin olarak anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür.

Mezuniyet durumu değişkeni bakımından, öğretmenlerin okul içi politik taktik uygulamalarına ait algılarında, politik taktiklerin kendini sevdirmeye çalışma [$t_{(429)} = -.510$, $p > .05$], çevre oluşturma [$t_{(430)} = -1.006$, $p > .05$], bilgi yönetimi [$t_{(428)} = -.300$, $p > .05$], izlenim yönetimi [$t_{(424)} = -.889$, $p > .05$], koalisyon oluşturma [$t_{(425)} = -.893$, $p > .05$], suçlu arama [$t_{(431)} = .015$, $p > .05$], mecburiyeti arttırma [$t_{(430)} = .007$, $p > .05$] boyutlarında ve politik taktik davranışının toplamında [$t_{(412)} = -.746$, $p > .05$], öğretmenlerin lisans ya da lisansüstü eğitim durumlarına sahip olmaları açısından anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir. Bu sonuca göre öğretmenlerin almış olduğu eğitimin, çalıştıkları okullardaki politik davranışlarını etkilememekte olduğu söylenebilir.

Okuldaki öğretmen sayısı değişkeni bakımından, çalıştıkları okulda 1-30 öğretmen bulunanlar ile okulunda 31 ve üzeri öğretmen bulunan öğretmenlerin okul içi politik taktiklerin gerçekleşmesine ait algılarının, kendini sevdirmeye çalışma [$t_{(429)} = -1.010$, $p > .05$], çevre oluşturma [$t_{(430)} = -.596$, $p > .05$], bilgi yönetimi [$t_{(428)} = .172$, $p > .05$], izlenim yönetimi [$t_{(424)} = -.326$, $p > .05$], koalisyon oluşturma [$t_{(425)} = .529$, $p > .05$], suçlu arama [$t_{(431)} = .854$, $p > .05$] ve mecburiyeti arttırma [$t_{(430)} = .485$, $p > .05$] politik taktiklerine ilişkin olarak anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür.

Aynı okulda çalışma süresi değişkeni bakımından, mevcut okulunda 1-3 yıl, 4-6 yıl ve 7 yıl ve üzeri çalışma süresi bulunan öğretmenlerin okul içi politik taktik uygulamalarına ait algılarının, kendini sevdirmeye çalışma [$F_{(2-428)} = .858$; $p > 0.05$], çevre oluşturma [$F_{(2-429)} = .389$; $p > 0.05$], bilgi yönetimi [$F_{(2-427)} = .617$; $p > 0.05$], izlenim yönetimi [$F_{(2-423)} = .139$; $p > 0.05$], koalisyon oluşturma [$F_{(2-424)} = 1.507$; $p > 0.05$], suçlu arama [$F_{(2-430)} = .362$; $p > 0.05$], mecburiyeti arttırma [$F_{(2-429)} = .143$; $p > 0.05$] politik farklılaşmadığı görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin çalıştıkları okulda belli bir süre yapmış olmalarının okullarında gözlemlemiş oldukları politik taktiklere ilişkin algılarını etkilemediği söylenebilir. Öğretmenlerin okul akademik iyimserliğine yönelik algı düzeylerine ait betimsel istatistiklere Tablo 5' te yer verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin okul akademik iyimserlik düzeyine ilişkin algılarına yönelik betimsel istatistikler

Değişkenler	\bar{X}	Ss	Düzye
Öz yeterlik	4.14	.615	Yüksek
Güven	3.00	.728	Orta
Akademik Vurgu	3.11	.824	Orta
Akademik İyimserlik Toplam	3.35	.588	Orta

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin okul akademik iyimserlik düzeylerine ilişkin akademik iyimserliğin öz yeterlik ($\bar{X} = 4.1395$) boyutunda yüksek, güven ($\bar{X} = 3.0047$) boyutunda ve akademik vurgu ($\bar{X} = 3.1121$) boyutunda orta düzeydedir. Okul akademik iyimserliğinin genel olarak var olma düzeyine yönelik öğretmen algılarının da ($\bar{X} = 3.3457$) yine orta düzeyde olduğu görülmektedir. Tablo 6' da ise, çalışılan okul düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin okul akademik iyimserliği düzeylerine yönelik algılarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 6. öğretmenlerin okul akademik iyimserlik düzeyinin Çalışılan okul düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA Testi sonuçları

Akademik İyimserlik	Okul Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Öz yeterlik	İlkokul (1)	87	4.19	.665	G.Arası	.593	2	.296	.782	.458	Yok
	Ortaokul(2)	159	4.099	.607	G.İçi	161.835	427	.379			
	Lise (3)	184	4.16	.598	Top.	162.428	429				
Güven	İlkokul (1)	87	3.08	.789	G.Arası	.797	2	.398	.751	.472	Yok
	Ortaokul(2)	160	2.96	.734	G.İçi	225.928	426	.530			
	Lise (3)	182	3.01	.693	Top.	226.725	428				
Akademik Vurgu	İlkokul (1)	86	3.26	.875	G.Arası	2.457	2	1.228	1.816	.164	Yok
	Ortaokul(2)	161	3.08	.927	G.İçi	286.853	424	.677			
	Lise (3)	180	3.07	.687	Top.	289.310	426				

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin okul akademik iyimserliğin, öz yeterlik [$F_{(2,427)} = .782$; $p > 0.05$], güven [$F_{(2,426)} = .751$; $p > 0.05$] ve akademik vurgu [$F_{(2,424)} = 1.816$; $p > 0.05$] boyutlarına yönelik algılarının, görev yapılan okul düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda okul düzeyine göre ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenleri arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okul akademik iyimserliğe yönelik algıları, araştırmada yer alan diğer demografik değişkenlere göre incelenmiş ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Cinsiyet değişeni bakımından, öğretmenlerin okul akademik iyimserlik düzeyleri akademik iyimserliğin öz yeterlik [$t_{(428)} = 1.296$, $p > .05$] ve güven [$t_{(427)} = .809$, $p > .05$] boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Bununla birlikte akademik vurgu [$t_{(425)} = 2.245$, $p < .05$] boyutunda ise, kadın ve erkek öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasında, kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu bağlamda, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere akademik iyimserlik düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Akademik iyimserliğin geneline [$t_{(418)} = 1.858$, $p > .05$] yönelik kadın ve erkek öğretmen algıları arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır.

Kıdem yılı değişkeni bakımından, öğretmenlerin okul akademik iyimserlik düzeyleri, akademik iyimserliğin öz yeterlik [$F_{(2,427)} = .984$; $p > 0.05$] boyutunda kıdemi 1-10 yıl, 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında anlamlı olarak farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Anlamlı farklılıklar, güven [$F_{(2,426)} = 6.242$; $p < 0.05$] boyutunda, akademik vurgu [$F_{(2,424)} = 7.279$; $p < 0.05$] boyutunda ve öğretmenlerin okul akademik iyimserliklerine ait toplam algılarında [$F_{(2,417)} = 6.305$; $p < 0.05$], kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenler ile kıdemi 11 - 20 yıl ve kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında görülmektedir. Okul akademik iyimserliğin toplamında göre, kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerin akademik iyimserliğe ait en düşük puan ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir. Benzer şekilde akademik iyimserliğin güven ve akademik vurgu alt boyutlarında da en düşük puan ortalamaları kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenlere aittir.

Mezuniyet durumu değişkeni bakımından, öğretmenlerin okul akademik iyimserlik düzeyleri, akademik iyimserliğin öz yeterlik [$t_{(428)} = -.289$, $p > .05$], güven [$t_{(427)} = -.732$, $p > .05$] ile akademik vurgu [$t_{(425)} = -.456$, $p > .05$] boyutlarında ve akademik iyimserliğin toplamında [$t_{(418)} = -.610$, $p > .05$], öğretmenlerin lisans ya da lisansüstü eğitim durumlarına sahip olmaları açısından anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Okuldaki öğretmen sayısı değişkeni bakımından, öğretmenlerin okul akademik iyimserliğine ait algılarının, akademik iyimserliğin öz yeterlik [$t_{(428)} = -.840$, $p > .05$], güven [$t_{(427)} = -.293$, $p > .05$] ile akademik vurgu [$t_{(425)} = .645$, $p > .05$] boyutlarında ve okul akademik iyimserliğinin toplamında [$t_{(418)} = -.123$, $p > .05$], okulunda 1-30 öğretmen bulunanlar ile okulunda 31 ve üzeri öğretmen bulunanlar arasında, anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür.

Aynı okulda çalışma süresi değişkeni bakımından, mevcut okulunda 1-3 yıl, 4-6 yıl ve 7 yıl ve üzeri çalışma süresi bulunan öğretmenler arasında öz yeterlik [$t_{(2,427)} = 2.441$; $p > 0.05$] düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Akademik iyimserliğe yönelik güven [$t_{(2,426)} = 3.765$; $p < 0.05$] boyutunda, aynı okulda 4-6 yıl çalışan öğretmenler ile 7 yıl ve üzeri yıl çalışan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Öğretmenlerin güven boyutuna yönelik en düşük puan ortalamaları aynı okulda 4-6 yıl süre ile görev yapmış olan öğretmenlere aittir. Akademik vurgu [$t_{(2,424)} = 4.014$; $p < 0.05$] boyutunda ise anlamlı farklılıklar aynı okulda 4-6 yıl çalışan öğretmenler ile 1-3 yıl ve 7 yıl ve üzeri çalışan öğretmenler arasında görülmektedir. Akademik iyimserliğin toplamında ise anlamlı farklılıklar, yine aynı okulda 4-6 yıl süre ile görev yapan öğretmenler ile 1-3 yıl ve 7 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenler arasında görülmektedir. Akademik iyimserliği toplamına yönelik en yüksek puan ortalamalarının aynı okulda 1-3 yıl süre ile görev yapan öğretmenlere ait iken; en düşük puan ortalamalarının ise aynı okulda 4-6 yıl süre ile görev yapan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Tablo 7'de öğretmenlerin okul içi politik taktik uygulamalarına yönelik algıları ile okul akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 7'den anlaşılacağı üzere öğretmenlerin okul içi kendini sevdirmeye çalışma, çevre oluşturma, bilgi yönetimi izlenim yönetimi, koalisyon oluşturma, suçlu arama ve mecburiyeti arttırma politik taktiklerinin gerçekleşmesine yönelik algıları ile akademik iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Bununla birlikte okul içi politik taktiklerden kendini sevdirmeye ($r = -.258$, $p < .01$) çevre oluşturma ($r = -.258$, $p < .01$), izlenim yönetimi ($r = -.258$, $p < .01$) ve koalisyon oluşturma ($r = -.258$, $p < .01$) politik taktiklerinin gerçekleşmesine yönelik algıları ile özyeterlilik düzeyleri arasında negatif yönlü düşük düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okul içi politik taktiklerden suçlu arama ($r = -.393$, $p < .01$) ve mecburiyeti arttırma ($r = -.323$, $p < .01$) politik taktiklerinin gerçekleşmesine yönelik algıları ile yine özyeterlilik düzeyleri arasında negatif yönlü orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre politik taktiklerin bu politik taktiklerin gerçekleşmesi okul içerisinde arttıkça öğretmenlerin öz yeterlik algıları azalmaktadır. Öğretmenlerin bilgi yönetimi ($r = .296$, $p <$

.01) politik taktiklerinin gerçekleşmesine yönelik algıları ile öz yeterlilik algıları arasında ise pozitif yönlü ve düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır.

Tablo 7. Öğretmenlerin okul içi politik taktik uygulamalarına yönelik algıları ile okul akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizi tablosu

Politik Taktikler	Akademik İyimserlik	Öz Yeterlik	Güven	Akademik Vurgu	Akademik İyimserlik
Kendini Sevdirmeye Çalışma		-.258 **	.115*	.058	.006
Çevre Oluşturma		-.269**	.097*	.013	-.029
Bilgi Yönetimi		.296**	.127**	.056	.003
İzlenim Yönetimi		-.228**	.136**	.088	.039
Koalisyon Oluşturma		-.261**	.76	-.003	-.045
Suçlu Arama		-.393**	.061	.062	-.049
Mecburiyeti Arttırma		-.323**	.093	.057	-.023

*0,05 düzeyinde anlamlıdır. **0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin okul içerisinde bilgi yönetimine yönelik politik taktik algıları arttıkça öz yeterlilik algıları artmaktadır. Öğretmenlerin içi politik taktiklerden kendini sevdirmeye ($r = .115, p < .05$) çevre oluşturma ($r = -.097, p < .05$), bilgi yönetimi ($r = .127, p < .01$) ve izlenim oluşturma ($r = .136, p < .01$) taktiklerinin gerçekleşmesine yönelik algıları ile güven düzeyleri arasında anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyde ilişkiler ortaya çıkmıştır. Buna göre bahsedilen taktiklerin kullanımı arttıkça öğretmenlerin , öğretmenlerin güven duygusu da artmaktadır. Okul içerisinde koalisyon oluşturma, suçlu arama ve mecburiyeti arttırma politik taktilerine yönelik algıları ile güven düzeyleri arasında bir ilişki bulunmamaktadır. Son olarak öğretmenlerin okul içi kendini sevdirmeye çalışma, çevre oluşturma, bilgi yönetimi izlenim yönetimi, koalisyon oluşturma, suçlu arama ve mecburiyeti arttırma politik taktiklerinin gerçekleşmesine yönelik algıları ile akademikvurgu aları arasında arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamaktadır. Tablo 8'de öğretmenlerin okul içi politik taktik uygulamalarına yönelik algılarının okul iyimserlik akademik düzeylerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 8. Öğretmenlerin okul içi politik taktik uygulamalarına yönelik algılarının okul iyimserlik akademik düzeylerini yordama durumlarına ilişkin analiz sonuçları

Yordanan Değişken: Akademik İyimserlik							
Yordayıcı Değişken	B	S. Hata	β (Beta)	t	p	Kısmi	İkili
Sabit	3.329	.090		37.136	.000		
Kendini sevdirmeye çalışma	.041	.052	.071	.798	.425	.040	.040
Çevre oluşturma	-.083	.056	-.166	-1.500	.134	-.075	-.074
Bilgi yönetimi	.056	.048	.100	1.171	.242	.059	.058
İzlenim yönetimi	.157	.051	.323	3.080	.002	.154	.153
Koalisyon oluşturma	-.103	.049	-.206	-2.112	.035	-.106	-.105
Suçlu arama	-.077	.055	-.150	-1.406	.160	-.071	-.070
Mecburiyeti arttırma	.011	.060	.020	.176	.860	.009	.009
R=.181							
	R²=.033						
F(7-393)=1.899							
	p=.068						

Yapılan regresyon analizi sonucunda, öğretmenlerin okul içi politik taktiklere yönelik algılarının akademik iyimserliklerini anlamlı bir şekilde yordamadığı görülmüştür ($R = .181 R^2 = .033 p < .01$). Bu bağlamda, öğretmenlerin okul içi kendini sevdirmeye çalışma, çevre oluşturma, bilgi yönetimi, izlenim yönetimi, koalisyon oluşturma, suçlu arama ve mecburiyeti arttırma politik taktiklerinin uygulanmasına yönelik algılarının okul akademik iyimserlikleri üzerinde bir etkisinin olmadığı anlaşılmaktadır.

Tartışma, sonuç ve öneriler

Bu araştırma, okullarda öğretmenlerin okul içinde politik taktiklerin gerçekleşmesine yönelik algıları ile okul akademik iyimserliği düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin okul içinde kendini sevdirmeye çalışma, çevre oluşturma, izlenim yönetimi ve koalisyon oluşturma politik taktiklerinin gerçekleşmesine yönelik algılarının orta düzeyde; bilgi yönetimi, suçlu arama ve mecburiyeti arttırma politik taktiklerinin düşük düzeyde gerçekleştiği ortaya çıkmıştır. Mintzerg(1985), örgütleri, farklı bireysel çıkarlara hizmet eden, örgüt tarafından onaylanmayan politikaların yürütüldüğü birer arena olarak tanımlamıştır. Bu tanımdan yola çıkarak, eğitim öğretim hedeflerini gerçekleştirmek üzere bir araya gelmiş, farklı kişilik özelliklerine bireylerden oluşan okulların da birer örgüt olması sebebiyle, okullarda politik faaliyetlerin görülmesi olağan bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin okul içi politik taktiklerin gerçekleşmesine yönelik algıları arasında çalıştıkları okul düzeyi değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anlamlı farklılıklar ilkökul öğretmenleri ile ortaokul ve lise öğretmenleri arasındadır. Anlamlı farklılıklar ilkökul öğretmenleri ile ortaokul ve lise öğretmenleri arasındadır. İlkokul öğretmenlerinin okul içi politik taktiklerin gerçekleşmesine yönelik algıları, ortaokul ve lise öğretmenlerine göre düşüktür. Yapılan başka bir araştırmaya göre de lise öğretmenleri ortaokul ve ilkökul öğretmenlerine göre okullarında politik davranışların daha yüksek düzeyde gerçekleştiğini belirtmişlerdir (Bostancı, Akçadağ, Kahraman & Tosun, 2016). Cheng'e (1983) göre örgütteki iş görenler örgütün politik iklimine uygun şekilde davranışlar geliştirmektedir. Her okulun kendine has kültürü, işleyişi ve politik sistemi olduğundan, her bir okul düzeyinde gözlemlenen politik davranışların farklı yoğunluklarda olduğu söylenebilir. Bu sonuca benzer şekilde Kıldış (2019) araştırmasında örgütsel iklim ile örgütsel politikanın bazı alt boyutları arasında ilişki tespit etmiştir.

Araştırmada kullanılan diğer demografik verilerden elde edilen sonuçlara göre, cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin okul içi politik taktiklerin gerçekleşmesine yönelik algıları üzerinde anlamlı farklılıklar oluşturmadığı görülmüştür. Akbaş ve Bostancı (2019) çalışmasında, bu sonuçtan farklı olarak, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel politikalara yönelik algılarında farklılaşmalar tespit etmiştir. Araştırma sonucuna göre okullarda uygulanan politik taktiklere yönelik öğretmen değerlendirmelerinde, öğretmenlerin kadın ya da erkek olmasının etkili olmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin politik taktiklerin gerçekleşmesine yönelik kıdem yılı bakımından da farklılaşmamaktadır. Araştırmadan elde edilen bu bulgu, Erol (2014) tarafından yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar ile örtüşmemektedir. Yine bu araştırmada mezuniyet durumuna göre öğretmenlerin okul içi politik taktiklerin gerçekleşmesine yönelik algıları yönelik algılarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Yine araştırmada, görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı değişkeni bakımından öğretmenlerin politik taktiklerin gerçekleşmesine yönelik algılarının anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Akbaş ve Bostancı (2019) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları da bu doğrultudadır. Aynı okulda çalışma süresi değişkeni bakımından da öğretmenlerin politik taktiklerin gerçekleşmesine yönelik algılarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Bülbül (2019) tarafından yapılan çalışmada ise aynı okulda yaklaşık çalışma süresi değişkeninin, öğretmenlerin okul müdürleri tarafından kullanılan etkileme taktiklerine ilişkin görüşlerinin bazı alt boyutlarda anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın öğretmenlerin okul akademik iyimserlik düzeylerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise, yine öğretmenlerin akademik iyimserlikleri orta düzeydedir. Öğretmenlerin okul akademik iyimserliğinin öz yeterlik alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin yüksek, güven ve akademik vurgu boyutuna yönelik algı düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bostancı ve Kurt (2018), araştırmalarında benzer şekilde öğretmenlerin okul akademik iyimserliğine yönelik algılarının orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin okul akademik iyimserliğinin alt boyutu olan öz yeterlik boyutuna yönelik algılarının yüksek olması, kendilerini öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği kişisel ve mesleki bilgi ve becerilere sahip oldukları konusunda yeterli hissettikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin okul akademik iyimserliğine yönelik algıları kıdem yılı açısından genel okul akademik iyimserlik düzeyi ile güven ve akademik vurgu alt boyutlarında olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Oluşan farklar, güven ve akademik vurgu alt boyutları ile akademik iyimserliğin toplamında kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenler ile kıdemi 11-20 yıl ve kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasındadır. Güven alt boyutuna yönelik en düşük düzeyde puan ortalamaları kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenlere ait iken; en yüksek puan ortalamaları kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlere aittir. Buna göre öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarında, öğretmenlerin öğrencileri ve velileri ile iş birliği içerisinde ortak hedeflere yönelik hareket edebileceklerine dair güven duygularının daha az olduğu söylenebilir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ise, mesleki deneyim ve tecrübe ile bu ilişkiyi etkili şekilde sürdürebileceklerine inandıkları söylenebilir. Dolayısı ile öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça akademik iyimserliğin alt boyutu olan güven duygusunun da arttığı söylenebilir. Yine akademik vurgu alt boyutunda en düşük puan ortalamaları 1- 10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere, en yüksek puan ortalamalarının ise kıdemi 11- 20 yıl arasında olan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Akademik iyimserliğin toplamında ise, öğretmenlerin akademik 1-10 kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamaları en düşük düzeyde iken; 11-20 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler de en yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre 11 -20 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin meslekte en verimli süreçlerini geçiriyor olmalarından dolayı akademik iyimserlik düzeylerinin en yüksek seviyede olduğu söylenebilir. Büroğul ve Deniz (2017), çalışmalarında kıdem değişkeni açısından öğretmenlerin akademik iyimserliğine yönelik algılarının kolektif yeterlik ve güven alt boyutlarından farklılaşma tespit etmemişken; akademik vurgu alt boyutunda, ise anlamlı farklılıklar tespit etmişlerdir. Tepe (2018) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları da, araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul akademik iyimserliğine yönelik algılarında, mezuniyet durumu, görev yaptıkları okul düzeyi ve görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı değişkenleri açısından okul akademik iyimserliğini toplamında ve alt boyutlarının

tamamında anlamlı bir farkta rastlanmamıştır. Biroğul ve Deniz (2017) , çalışmalarında öğretmenlerin akademik iyimserliğe yönelik algılarının mezuniyet durumu değişkenine göre farklılık göstermediğini; okul türü değişkenine göre ise farklılık göstermekte olduğunu tespit etmişlerdir. Yine Çağlar (2013) ve Kurt ve Bostancı(2018) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında da araştırma sonuçlarından farklı olarak kıdem değişkenine göre öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin farklılaşmadığını bulmuşlardır.

Araştırmada diğer demografik değişkenlere yönelik elde edilen sonuçlara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul akademik iyimserliğine yönelik görüşlerinde, cinsiyet değişkeni bakımından genel akademik iyimserlik algılarında ve akademik iyimserliğin öz yeterlik ile güven alt boyutlarında kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Akademik vurgu alt boyutunda ise, kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin akademik iyimserliğe ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin akademik iyimserliğin akademik vurgu boyutuna yönelik puan ortalamaları erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksektir. Bu bağlamda, kadın öğretmenlerin, akademik başarıya erkek öğretmenlerden daha fazla önem verdikleri, kendileri ve öğrencileri için daha yüksek akademik hedefler belirledikleri söylenebilir. Çoban ve Demirtaş (2011), tarafından yapılan araştırma sonuçları söz konusu araştırma sonuçları ile farklılık göstermektedir. Karaçam (2018) da araştırmasında kadın beden eğitimi öğretmenleri ile erkek beden eğitimi öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri çalıştıkları okul düzeyine ,mezuniyet durumlarına ve okuldaki öğretmen sayısına göre farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin aynı okulda görev yapma süresi değişkenine göre; aynı okulda 1-3 yıl, 4-6 yıl ve 7 yıl ve üzeri sürede görev yapan öğretmenlerin akademik iyimserliğin öz yeterlik boyutuna yönelik algılarında anlamlı farklılıklar görülmemektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin akademik iyimserliğin güven ve akademik vurgu alt boyutlarında yine akademik iyimserliğin toplamında öğretmen algılarının aynı okulda 1-3 yıl, 4-6 yıl ve 7 yıl ve üzeri süre ile görev yapmış olmalarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre anlamlı farklılıklar, akademik iyimserliğin güven alt boyutunda, aynı okulda 4-6 yıl süre görev yapan öğretmenler ile 7 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenler arasında; akademik vurgu alt boyutunda ise aynı okulda 4-6 yıl süre görev yapan öğretmenler ile 1-3 yıl ve 7 yıl ve üzeri süre görev yapan öğretmenler arasında görülmektedir. Güven boyutunda en düşük puan ortalamaları aynı okulda 4-6 yıl süre görev yapan öğretmenlere aittir; en yüksek puan ortalamaları ise 7 yıl ve üzeri sürede görev yapan öğretmenlere aittir. Aynı okulda 1-3 yıl görev yapan öğretmenlere ait puan ortalamaları ile aynı okulda 7 yıl ve üzeri süre görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar görülmemektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin öğrencilerine ve velilerine güven duymalarında, aynı okulda çalışma süresinden ziyade bireysel kişilik özelliklerinin etkili olduğu söylenebilir. Yine öğretmenlerin aynı okulda çalışma süreleri ile akademik vurguya ilişkin öğretmen algılarının aynı okulda çalışma süreleri ile doğru orantılı olarak değişim göstermediği dolayısıyla akademik vurguya ilişkin öğretmen algılarının da bireysel faktörlerden etkilenmiş olabileceği yorumu yapılabilir. Smith ve Hoy (2007) ,akademik vurguyu, ortak yeterlik algıları ve güven duygusuna yönelik inançlar doğrultusunda şekillenen ve gerçekleştirilen davranışsal uygulamalar olarak tanımlamıştır. Öğretmenlerin genel olarak akademik iyimserlik düzeylerindeki farklılaşmalar, yine aynı okulda 4-6 yıl süre ile görev yapan öğretmenler ile aynı okulda 1-3 yıl ve 7 yıl ve üzeri süre görev yapan öğretmenler arasında görülmektedir. Bu sonuca göre aynı okulda 1-3 yıl süre görev yapan öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerine ait puan ortalamaları ve aynı okulda 7 yıl ve üzeri sürede görev yapan öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerine ilişkin puan ortalamaları, 4-6 yıl süre ile aynı okulda görev yapan olan öğretmenlerin puan ortalamalarından yüksektir. Bunun sebebi olarak, öğretmenlerin bir okulda çalışmaya başladıkları ilk zamanlarda, yeni bir ortamda çalışmaya başlayacak olmanın getirdiği heyecan ve coşku ile iyimser bakış açısı geliştirdikleri söylenebilir. Aynı okulda 7 yıl ve üzeri sürede görev yapmış olan öğretmenler de mesleki tecrübe, çalıştıkları okulun kültürü ve normlarını benimsemiş olmanın verdiği güven ile ayrıca öğretmen, öğrenciler ve veliler ile geliştirdikleri ilişkiler sebebiyle iyimser bir bakış açısı geliştirmiş olabilirler. Aynı okulda 4-6 yıl sürede görev yapmış olan öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerindeki düşüş yukarıda bahsedilen dışsal faktörler ile açıklanamadığından öğretmenlerin kişilik yapısı gibi bireysel faktörlere bağlı olarak ortaya çıkmış olabilir.

Öğretmenlerin okul içi politik taktik uygulamaları ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar incelendiğinde ise, öğretmenlerin okul içi politik taktiklerden kendini sevdirmeye çalışma, çevre oluşturma, bilgi yönetimi, izlenim yönetimi, koalisyon oluşturma, suçlu arama ve mecburiyeti arttırma politik taktiklerinin gerçekleşmesine yönelik algıları ile akademik iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin okul içi kendini sevdirmeye çalışma, çevre oluşturma, bilgi yönetimi, izlenim yönetimi politik taktiklerinin gerçekleşmesine yönelik algıları ile öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı, negatif yönlü düşük düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okul içinde mecburiyeti arttırma ve suçlu arama politik taktiklerinin gerçekleşmesine yönelik algıları ile öz yeterlik düzeyleri arasında ise, anlamlı negatif yönlü orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuca göre okullarda politik taktiklerden kendini sevdirmeye çalışma, çevre oluşturma, bilgi yönetimi, izlenim yönetimi, koalisyon oluşturma, suçlu arama ve

mecburiyeti arttırmaya yönelik davranışlar arttıkça, öğretmenlerin öz yeterlilik algılarında azalma olmaktadır. Öğretmenlerin öz yeterlilik inanç düzeylerini yükseltebilmek için bilgi ve becerilerini etkili olarak kullanabilecekleri ve başarısızlık hissini yaşamayacakları okul ortamları olmalıdır. Bununla birlikte kişilerin öz yeterlilik inançlarını oluşturma kaynaklarından birinin de diğerlerini gözleyerek onların deneyimlerinden yararlanmaları olduğu belirtilmektedir (Alev, 2019). Dolayısı ile öz yeterlilik inancı, sadece bilgi ve beceri yeterliliğinden kaynaklanmadığından, okul ortamında bir öğretmenin, diğer öğretmenlerin kurumdan elde etme isteklerine yönelik zorunlu olarak politik davranışlara girmesini gözlemlemesinin özyeterlilik inancını azaltabileceği belirtilebilmektedir.

Yine öğretmenlerin okul içi kendini sevdirmeye çalışma, çevre oluşturma, bilgi yönetimi ve izlenimi yönetimi politik taktiklerinin gerçekleşmesine yönelik algıları ile güven düzeyleri arasında anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyde ilişki varken; koalisyon oluşturma, suçlu arama ve mecburiyeti artırma politik taktiklerinin gerçekleşmesine yönelik algıları ile güven düzeyleri arasında ilişki tespit edilmemiştir. Öğretmenlerin okul içi politik taktiklerden kendini sevdirmeye çalışma, çevre oluşturma, bilgi yönetimi, izlenim yönetimi, koalisyon oluşturma, suçlu arama ve mecburiyeti artırma politik taktiklerinin gerçekleşmesine yönelik algıları ile akademik iyimserliğin alt boyutu olan akademik vurgu algıları arasında ise anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Araştırmada öğretmenlerin okul içi politik taktiklerine yönelik algılarının okul akademik iyimserliklerini anlamlı bir şekilde yordamadığı görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin politik taktiklere yönelik kendini sevdirmeye çalışma, çevre oluşturma, bilgi yönetimi, suçlu arama ve mecburiyeti artırma politik taktiklerinin gerçekleşmesine yönelik algılarının okul akademik iyimserlik düzeyleri üzerinde bir etkisinin olmadığı anlaşılmaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar özelinde, şu öneriler ileri sürülebilmektedir

1. Araştırmaya göre, öğretmenlerin okullarda politik taktiklerinin gerçekleşmesine yönelik algıları ile akademik iyimserliğin öz yeterlilik boyutu arasında anlamlı, negatif yönlü, düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuca göre okullardaki politik faaliyetlerin artması, öğretmenlerin kendilerini mesleki anlamda yeterli görmelerinde bir azalmaya sebep olduğundan, öğretmenlerin olumsuz algı geliştirmesine sebep olan politik faaliyetler ve uygulayıcıları okul yönetimi tarafından tespit edilerek, bu faaliyetlerin oluşumuna yönelik bazı önlemler alınabilir.

2. Araştırmaya göre, okulda bazı politik davranışlar arttıkça öğretmenlerin akademik iyimserliğin güven boyutuna yönelik algıları da artmaktadır. Yine okul yönetimi tarafından okul içinde olumlu gelişmelere sebep olan ve okul ikliminde öğretmenler arasındaki ilişkileri geliştiren politik davranışların sergilenmesi desteklenebilir.

3. Okullarda akademik iyimserliğin tüm alt boyutlarının birlikte daha işlevsel bir yapı haline geldiği göz önünde bulundurularak; güven ve akademik vurgu boyutlarının da geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Okulda başarı odaklı bir kültürün oluşturulması için ise okul yönetimi ve öğretmenler ortak hedefler belirleyip, çalışmalar yürütebilirler.

4. Araştırmaya göre öğretmenlerin kıdem arttıkça, öğrenci ve velilerine hissettiği güven duygusu da arttığı görülmektedir. Tecrübeli öğretmenler bu konuda genç öğretmenlere rehberlik edebilir. Bunun yanı sıra okul ve ailenin ortak amaçlar doğrultusunda bir araya gelmesini sağlayan kermes, okul piknikleri gibi sosyal etkinlikler düzenlenerek, ortak paylaşımlar vasıtasıyla öğretmenlerin ile öğrenci ve velilere karşı hissettiği güvenin artması sağlanabilir.

5. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin okul içi politik taktik uygulamalarına yönelik algıları ile akademik iyimserlik düzeyleri arasında görev yapılan okul düzeyine göre; ilköğretim öğretmenleri ile ortaokul ve lise öğretmenlerini algıları arasında belirgin farklar olduğu görülmektedir. Bu farklılaşmanın sebeplerinin derinlemesine incelenmesi için nitel bir araştırma yapılabilir.

Kaynakça

- Akbaş, A. & Bostancı, A. B. (2019). Öğretmenlerin örgütsel politika algıları ile duygusal emek düzeyleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 43-60.
- Allen, R. W., Madison, D. L., Porter, L. W., Renwick, P. A., & Mayes, B. T. (1979). Organizational politics: Tactics and characteristics of its actors. *California Management Review*, 22(1), 77-83.

Nurseli ALTINMAKAS SEMİZLER & Aynur B.BOSTANCI

- Altun, B. & Sarpkaya, R. (2017). Eğitim yönetiminde politik modeller. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 1-12.
- Alev, S. (2019). Öğretmenlerin öz yeterlilik kavramına ilişkin algıları: Bir olgubilim araştırması. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 956-981.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemYayıncılık.
- Biroğul, H. K., & Deniz, M. E. (2017). Farklı branş öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Elementary Education Online*, 16(2), 814-825.
- Bostancı, A. B. Akçadağ, T. Kahraman, Ü. & Tosun, A. (2016). Okulların DNA profili ile okul içi politik davranışlar arasındaki ilişki. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 1693-1705.
- Bozkurt, S. & Altan, D. (2013). İş değerleri ile iş etiği arasındaki ilişkinin incelenmesi: kamu ve özel sektör çalışanlarına yönelik bir araştırma. *Business and Economics Research Journal*, 4(4), 71-86.
- Bryk, A. & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. RussellSage Foundation.
- Bursalı, Y. M. & Bağcı, Z. (2011). Çalışanların örgütsel politika algıları ile politik davranışları arasındaki karşılıklı ilişkiler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9: 23-4.
- Bülbül, S. (2019). *Okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri ile öğretmenlerin işe tutkunluk düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (4. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Cheng, J. L. (1983). Organizational context and upward influence: An experimental study of these of powertactics. *Group & Organization Studies*, 8(3), 337-355.
- Çağlar, Ç. (2013). Akademik iyimserlik düzeyinin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 260-273.
- Çoban, D. & Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(3), 317-348.
- Doğan, A., Bozkurt, S., & Demirbaş, H. T. (2014). Kamu örgütlerinde örgütsel politika: Çalışanların politik davranışlara yönelik algıları. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 44:39-63.
- Erol, E. (2014). *Eğitim fakültelerinde örgütsel iklim ile örgütsel politika algısı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktora Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Erol, E. (2019). Politik taktikler ölçeği - Üniversite/fakülte versiyonunun geliştirilmesi (Development of political tattctics scale - University/faculty version). *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(3), 531-563.
- Gencer, M. (2018). *Güç merkezi oluşturma oyunlarının örgütsel sessizlik ve örgütsel sosyalleşmeye etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Goddard, R. D., Sweetland, S. R., & Hoy, W. K. (2000). Academic emphasis of urban elementary schools and student achievement in reading and mathematics: A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 683-702.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi*. (Çev. Edt: S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hoy, W. K., Smith, P. A., & Sweetland, S. R. (2002). A test of a model of school achievement in rural schools: Thesignificance of collective efficacy. *Theory and Research in Educational Administration*, 1:185-202.
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R., & Smith, P. A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: Thesignificance of collectiveefficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 77-93.

- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.
- Hoy, W. K. & Tarter, C. J. (1992). Measuring the health of the school climate: A conceptual framework. *NASSP bulletin*, 76(547), 74-79.
- Hoy, W. K. & Miskel, C.G. (2012). *Educational administration .Theory, research and practice* (9th. Edition). New York: McGraw-Hill
- İslamoğlu, G. & Börü, D. (2007) Politik davranış boyutları: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(14), 135-153.
- Karagöz, M. (2016). *SPSS 23 ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karaçam A. (2016). *Beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik psikolojik iyi oluş ve fiziksel saygı* (Yayınlanmamış Doktora Tezi).Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*(17. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kıldış, Ç. (2019). *Özel okullarda örgütsel iklim ve örgütsel politika algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kipnis, D.Schmidt, S. M.,& Wilkinson, I. (1980). Intra organizational influence tactics: Explorations in getting one's way. *Journal Of Applied Psychology*, 65(4), 440-452.
- Kurt Ş. & Bostancı, A. B (2018). Öğretmenlerin politik yetileri ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 119-135.
- McGuigan, L.& Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and policy in schools*, 5(3), 203-229.
- Mintzberg, H. (1983). *Power in and around organizations*. PrenticeHall.
- Mintzberg, H. (1985). The organization as political arena. *Journal Of Management Studies*, 22(2), 133-154.
- Mohan Bursalı, Y. (2008). *Örgütsel politikanın işleyişi: Örgütsel politika algısı ve politik davranış arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özkalp, E. & Kirel, Ç. (2011). *Örgütsel Davranış*, Bursa; Ekin Basın Yayın Dağıtım.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55(1), 44-55.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seligman, M. E. (1995). The effectiveness of psychotherapy: The Consumer Reports study. *American Psychologist*, 50(12), 965- 974.
- Smith, P. A.& Hoy, W. K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5),556-568.
- Tepe, N.(2018) *Kolaylaştırıcı okul yapısı, akademik iyimserlik ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi*(Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teachers' efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248.
- Vigoda, E. (2000). Organizational politics, job attitudes, and work outcomes: Exploration and implications for the public sector. *Journal Of Vocational Behavior*, 57(3), 326-347.

Nurseli ALTINMAKAS SEMİZLER & Aynur B.BOSTANCI

Woolfolk Hoy, A. (2012). Academic optimism and teacher education. *The Teacher Educator*, 47(2), 91-100.

Yılmaz, E. & Kurşun, A. T. (2015). Okulların örgütsel kültürü ile akademik iyimserlikleri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 46-69.

Yukl, G.& Falbe, C. M. (1990). Influence tactics and objectives in upward, down ward, and lateral influence attempts. *Journal Of Applied Psychology*, 75(2), 132-140.

Zanzi, A. Arthur, M. B.,&Shamir, B. (1991). The relationships between career concerns and political tactics in organizations. *Journal Of Organizational Behavior*, 12(3), 219-233.

Ortaokul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarını Yerine Getirme Durumlarının Değerlendirilmesi Üzerine Nitel Bir Araştırma¹

Şefik Niyazi YAĞMUR² & Abdurrahman İLĞAN³

Abstract

This research is aimed to examine implementation of middle school principals' instructional leadership behaviors. The study was designed in phenomenology. The study group of research consisted of 13 middle high school principals whose schools achieved high grades in centralized high-stake high school entrance exam. Data were collected via semi structured interview. Data were analyzed via inductive content analysis method. Direct quotation, experts' opinion and triangulation were used for credibility, transferability, and confirmability in terms of validation and reliability. Results shows that principals were implemented instructional leadership behaviors in a decent level. Principals shared their schools' mission and vision with stakeholders in different ways. Schools had improvement plan and committed to their plan along with feedback gained from student improvement. Additionally, this schools had guidance and counseling service to follow student psychological well-beings. Other results of this study revealed that principals support teachers' professional development along with doing some social activities for teachers to feel in same collaborated team. Principals' time management was managed in a good manner that monitored meetings. It was seen that principals support teachers and students in terms of psychological manner instead of focusing bureaucratic necessity. Principals focused to motivate teachers and students along with managing activities for academic achievement and make his / her presence felt across school.

Key Words: Leadership, instructional leadership, school principal, leadership, qualitative research.

Öz

Bu araştırmada ortaokullarda görev yapan okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını yerine getirme durumlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim şeklinde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, ölçüt örnekleme kapsamında, Düzce'de TEOG sınavından yüksek puan ortalamasına sahip 13 kamu ortaokul müdürü oluşturmuştur. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada betimsel ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği kapsamında, inandırıcılığı artırmak için alanyazın ayrıntılı şekilde incelenmiş, doğrudan alıntılara yer verilmiş, uzmanlardan görüşler alınmıştır. Araştırmada elde edilen temel sonuç okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını görece yüksek düzeyde yerine getirdikleri anlaşılmıştır. Bunun yanında; okul müdürlerinin okul amaçlarını paydaşlarla çeşitli şekillerde eldeki imkânlar doğrultusunda paylaştığı anlaşılmıştır. Okulların kendi programları olduğu ve program dâhilinde hareket edildiği ve çeşitli geri dönütlerle başarılarının tâkip edildiği görülmüştür. Okullarda rehberlik ve denetim faaliyetlerinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenlerin kendilerini geliştirme ve güncellemelerinin önemi göz önüne serilmiştir. Çeşitli etkinliklerde öğretmenlerin kendilerini önemli hissetmeleri için fırsatlar tanınmıştır. Okul müdürleri, etkili okullarda öğretim lideri olarak eğitim öğretim faaliyetleri adına yapılan bütün toplantıların tâkibi hususunda özen gösterdikleri görülmüştür. Öğrencilerin derslerinin boş geçmemesi, zamanın en iyi şekilde değerlendirilmesine önem verildiği anlaşılmıştır. Okulu başarısı için sadece bürokratik işlemlerle değil öğretmenleri ve öğrencileri psikolojik yönden desteklemenin önemi görülmüştür. Onların güdülenmesi için çeşitli faaliyetlerin önemine değinilmiştir. Aynı zamanda akademik başarı için faaliyetler yapılmıştır. Okul müdürü öğretim liderliği anlamında okulun her alanında kendini hissettirmiştir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, öğretim liderliği, okul müdürü, liderlik, nitel araştırma

Examining Implementation of Principals' Instructional Leadership Behaviors: An Qualitative Research

Problem Statement

Leadership is important topic in terms of school administration. Since leadership studied in business management and school administration many models and approaches were revealed. Ethic, super,

¹ Bu makale birinci yazarın, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi tezli yüksek lisans programında, ikinci yazarın danışmanlığında hazırlanmış olduğu yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Eğitim Uzmanı, TOKİ Mehmet Akif Ersoy İlkokulu, sefikyagmur@hotmail.com; ORCID: 0000-0002-0656-5577

³ Prof. Dr. İzmir Demokrasi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, abdurrahman.ilgan@idu.edu.tr
ORCID: 0000-0002-2972-7727

transformational, cultural, visioner, charismatic and instructional are some of them. Instructional leadership is well-known and has a broad literature written by scholars. The concept was defined and enhanced by Hallinger's (1982) studies. Hallinger and Murphy (1985) defined instructional leadership principal's behavior to enhance and improve teaching and learning process among stakeholders across school. Instructional leadership has three main dimensions along with sub-dimensions. First dimension was defined school mission, second one was managing the instructional program and third one was developing school learning climate. Framing the school's goals and sharing school's goals with stakeholders were sub-dimensions of first dimension; supervising and evaluating teachers, coordinating the curriculum and monitoring students progress were sub-dimensions of second dimension whereas protecting instructional time, maintaining high visibility, providing incentives for teachers, promoting effective continuous professional development and providing incentives for learning were sub-dimensions of third dimension. This study was based on mentioned above dimensions.

Aim and Method

The purpose of this research was to demonstrate the situations of school principals perform teaching leadership roles, conducting a qualified research on the evaluation of the conditions to implement teaching leadership behaviors of school principals in middle school.

Research questions were as followed:

- 1) To what extent middle school principals define their school mission and share with stakeholders?
- 2) To what extent middle school principals supervise and develop his / her schoolteachers?
- 3) To what extent middle school principals manage instructional program in their school?
- 4) To what extent middle school principals develop learning school climate in their school?

The research was carried out in a phenomenological pattern of qualitative research methods. The semi-structured interview form developed by the researcher based on literature review and some experts has Ph. D. in educational administration was used as data collection instrument in the survey. The interview form developed as a means of data collection in the survey was given the final form as a result of the expert opinion's direction. The process of determining the participants, Criteria sampling from purposeful sampling methods were used. According to these 13 middle high school principals were selected based on school's achievement in terms of centralized high school entrance high-stake exam.

Results

As a result of this research, it has been done under four themes in order to identify the situation of the school principals fulfilling the teaching leadership. According to this they were defined as: i) Explaining and sharing the targets of the school ii) inspecting and improving the teaching iii) coordinating the teaching program iv) creating the positive learning climate theme.

On the theme of explaining and sharing the targets of the school; it has been reached that school principals determined the school's mission and vision in accordance with the environmental conditions, paid attention to criteria while determining mission and vision, benefited from various mechanisms while sharing the school's targets, made an annual plan of the school related to education and teaching, evaluated whether the school has reached its own targets or not.

On the theme of inspecting and improving the teaching; it has been reached that school principals visited the class, had set their purpose before visiting the classrooms and had the purpose of guiding and helping the teachers, visited each branch of lesson equally, gave the feedback after the visiting, paid attention to lots of elements such as arrangement and management of the classroom, took necessary precautions for teachers to enter and exit the class in time, made necessary warnings about the problems, directed the teachers to the academic guidance, current announcements, courses and seminars because teachers' professional development is important, offered to the teachers the opportunity to be a leader, provided the participants about education and teaching decision.

On the theme of coordinating the teaching program; it has been reached that almost all the school principals organized the group meeting and branch teachers meeting, provided the necessary follow-up at these meetings, planned and put into practiced for the purpose of the school's achievement, made the necessary encouragement among teachers, took precaution not to divide the lesson whoever comes to see the students, entered courses as administrators when the teachers didn't come in any case or directed to the teachers who didn't have lessons to the classroom.

On the theme of creating the positive learning climate; it has been reached that school principals organized some activities such as picnic, breakfast etc as they wanted to create unity and team spirit in school, congratulated

and appreciated the successful teachers in order to consolidate these behaviors, proposed by senior superiors to award the achievement document, tried to spend time with teachers to encourage them to work at breaks, paid attention to student success and rewarded the students and made them honor at ceremonies, opened courses to increase student achievement, tried to cooperate with the parents, followed the learning situations of the students and shared it with their teachers, took the necessary precautions for the student with low academic achievement and that they are guided by the parents on this subject and they talk to the students and teachers on behalf of the extracurricular time evaluation organized by the course activities.

GİRİŞ

Liderler çağlar boyunca insanları etkileyerek ve yönetim becerilerini de sergileyerek buldukları toplumların üyelerinin çeşitli amaçlara ulaşmalarına önderlik etmişlerdir. Her toplumun tarihinde bir lideri olduğu gibi bu lideriyle elde ettiği başarıları vardır. Bir toplumun gelişiminde lider görevi üstlenen okullar çağın ihtiyaçlarına göre gelişim göstermek durumundadırlar. Bir yandan eğitim rolü diğer yandan öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına cevap verebilen, demokratik, rekabetçi, değişime açık roller de üstlenmektedirler. Bu rolleri yerine getirmek için ise yeniliklere açık etkili liderler gerekmektedir. Okul yönetiminde olması gereken liderlik davranışı bilinen hiyerarşik yapıdan farklı olmalıdır. Bürokratik temellere dayanan okul yönetimi çağın gereksinimlerini karşılayamayacak nitelikte olup günümüz liderlerinden okullarını gelişime odaklı öğrenen toplum olarak dizayn etmeleri istenmektedir.

Okul liderliği kavramı eğitim yönetimi alanında araştırmacıların üzerinde durduğu önemli konulardan biridir. Bu kadar önemli bir konuda her anlamda donanımlı ve başarılı öğrenciler yetiştirme amacıyla olan okulların başarılı olabilmesinde liderler önemlidir. Okullarda ise okul müdürleri liderlik konusunda odak noktasıdır. Alan yazındaki çalışmalar, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerinin okullar üzerinde etkilerinin olduğunu göstermektedir. Öğretim liderliği, öğretmen, öğrenci ve öğretim programlarının içinde bulunduğu süreçlere ağırlık verir. Öğretimsel liderlik okul yönetimine dayalı olarak geliştirilmiş olup etkili okul araştırmalarının temelini oluşturmuştur. Öğretimsel liderlik, klasik okul yönetimi davranışlarından farklıdır. Klasik yaklaşımda okul yöneticisinin yönetsel rolü ön plana çıkarken, öğretimsel liderlikte ise öğretimin geliştirilmesi ön plandadır (Börü ve Boyacı, 2016).

Etkili ve verimli bir okulun oluşmasında yöneticilere büyük roller düşer. Böyle önemli bir rolü gerçekleştirebilmek için okul yöneticisinin lider özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bir lider, okulunu etkili ve verimli kılmak için, okulun kültürünü ve değerlerini şekillendirir, okul için vizyon belirleyerek paylaşır ve değişimin öncüsü olur. Bütün bu çaba başarılı öğrenciler yetiştirme çabasıdır. Bu noktadan bakıldığında okul yöneticisi okulun başarı ve gelişmesinde önemli rol oynar. Düne kadar okul yöneticilerinden sadece okulda derslerin düzenli yapılması, güvenliğin sağlanması, gerekli bürokratik işlerin yapılması gibi yönetim işlerinin düzenli yapılması beklenirken bugün yöneticilerden nitelikli işleyen bir okul oluşturmanın yanında, öğrenci başarısının artırılması beklenmektedir. Bu durum ise yöneticileri öğretim liderliğine odaklanmaya itmektedir (Demir, 2014, 321).

Glanz'e (2005) göre bugünün yöneticileri geçmişteki yöneticilere göre daha çok taleple karşılaşmaktadırlar. Bu durum dolayısıyla yöneticilerden daha karmaşık kararlar alıp daha büyük sorumluluklar üstlenmeleri beklenmektedir. Başka bir deyişle geçmişte öğretmenin işi olarak görülen öğretim ve öğrenci başarısı, bugün okul yöneticisinin de sorumlulukları arasında yer almaktadır. Öğretim ve öğrenme, okulun temel işi olmasına karşın, okul yöneticileri çoğu zaman veli görüşmeleri, fiziksel ve bürokratik sorunlar, öngörülemeyen krizler gibi sebeplerden dolayı yönetim görevine daha çok zaman ayırmaktadırlar (Johnson, 2004). Aslında okul yöneticisinin öncelikli sorumlulukları; öğretimin denetimi, ders programlarının incelenmesi, öğrenci kazanımlarının değerlendirilmesi gibi okulun öğretim sürecinin yönlendirilmesi görevlerine daha çok zaman ayırmak iken maalesef çok az zaman ayrılmaktadır (Weber, 1985). Bunun sebebi de okul yöneticilerinin öğretime ilişkin sorumluluklarına öncelik vermeleri beklenirken, geleneksel yönetim görevlerini yerine getirmeleridir. Balcı'ya (2002) göre etkili okul araştırmalarında etkili yöneticilerin genelde etkili lider oldukları yani öğretim lideri oldukları anlaşılmaktadır. Etkili yöneticilerin ise öğretime önem verme, öğretime ilişkin amaç ve beklentileri açıkça belirleme, öğretmen ve yöneticilere ulaşmasını sağlama, zamanının çoğunu öğretim sorunları ile ilgilenecek geçirme, öğretime ilgi ve destek verme, personele dönük olma gibi gösterdikleri işlevler bu yargıyı kanıtlar niteliktedir. Okul yöneticisi, okulundaki öğretim programlarının uygulanması ve öğretimin iyileşmesinde ana rolü oynar. Öğretim ile ilgili kararlardan, öğretim programlarının koordinasyonundan ve öğrenci başarısından sorumludur. Okul yöneticilerinin öğretim programlarından bilgi sahibi olup aktif olarak katıldıkları okullarda öğrenci başarısı yüksek olmaktadır (Cotton, 2003). Şişman'a (2002) göre okul yöneticisinin bütün alanlarda uzman olması beklenmez. Fakat okul yöneticisinin asıl görevi okulun temel işlevi olan öğrenmeyi gerçekleştirmek ise öğrenme-öğretme konusunda liderlik yapmaktır. Etkili okulların liderlerinin öğretimle daha fazla ilgilendikleri ve

öğretime ilişkin görüşlerini öğretmenlerle paylaştıkları bilinmektedir. Okul yöneticisinin, öğretimi izlemesi her alanda desteklemesi ve kolaylaştırması gerekmektedir.

Öğretim liderliği ile ilgili ilk çalışmalar 1970'li yılların sonlarına doğru etkili ve başarılı okul araştırmalarının içerisinde başlamış ve 1980'li yılların ortalarında hızlanmıştır. Can'a (2007) göre başarılı okullar üzerinde yapılan araştırmalar, buradaki okul müdürlerinin sıradan bir yönetici olmanın ötesinde bazı liderlik özelliklerine de sahip olduklarını belirtmiştir. Bu konuda en kapsamlı çalışmaları Hallinger ve Murphy 1985 yılında yapmış ve okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını belirlemeye çalışmıştır. Günümüze kadar yapılan pek çok araştırmalarda da öğretim liderliği kavramının örgütler açısından vazgeçilmez öneme sahip olduğu kanaatine varılmıştır. Öğretimsel liderlik "okul yönetimine uygun olarak geliştirilen ve öğretim üzerine odaklanan bir liderlik biçimidir (Çelik, 2003). Hallinger ve Murphy (akt. Gümüşeli, 2014) öğretim liderliğinin boyutlarını üç ana boyut ve bunlara ilişkin toplam 13 alt boyuttan oluşmak üzere oldukça kapsamlı olmak üzere şu şekilde tanımlamışlardır: 1) *Okulun misyonunu geliştirme*: a) amaçları geliştirme, b) amaçları ilgililere duyurma; 2) *eğitim programı ve öğretimi yönetme*: a) eğitim programı yönetme, koordine etme, b) öğretmenleri denetleme ve değerlendirme; c) öğrenci ilerlemesini izleme; d) kaynak sağlama; 3) *olumlu öğrenme iklimi oluşturma*: a) öğretim zamanını koruma, b) öğretmenleri öğretmeye özendirme, c) sürekli görünür olma, d) öğrencileri öğrenmeye özendirme, e) öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, f) akademik standartlar geliştirme ve uygulama, g) iyi bir iletişimci olma

Öğretim liderliği konusu okul müdürlerinin önemli görevleri arasındadır. Türkiye'de okul müdürleri derslerle ilgili konulara yeterince zaman ayıramamaktadırlar. Okul müdürünün bir öğretim kaynağı olması hususu bir okulun akademik başarısı açısından stratejik öneme sahiptir. Bu sebepten dolayı her okul müdürü öğretmenlerine akademik yönden destek olabilecek bir seviyede olmak istemektedir. Eğitim-öğretim, program geliştirme, eğitimde ölçme değerlendirme konuları hakkında bilgi sahibi olan bir müdürün, bunları öğretmenleri ile paylaşabilecek bir bakış açısına sahip olması gerekmektedir. Farklı öğretim stratejilerine sahip olan bir müdür öğretmenlerini de teşvik eder ve bunun için gerekli ortamı oluşturur. Öğretmenlerin öğretimle ilgili her türlü problemlerine yardımcı olur ve bu hususta kapsamlı bilgisi vardır. Öğretmenlerinin öğretimi iyileştirme konusunda her türlü performanslarını değerlendirir ve onların derslere ve öğrenciye karşı olan tavırlarını yakından görür. Tespit ettiği eksiklikler ile ilgili toplantılar düzenler, çeşitli stratejiler geliştirir. Öğretmenlerin yapmış olduğu her türlü sınav sonucunu birlikte değerlendirir, yorumlar ve öğretim süreçlerinin iyileştirilmesi noktasında öğretmenlere gerekli yardımı sağlar (Turan, 2011). Öğretimsel lider olarak okul müdürlerinin okul örgütünde yapması gereken görevler ile göstermesi gereken davranışlar önceki kısımda açıklanmıştır (Hallinger, 1985; Gümüşeli, 1996; Çelik, 2003; Şişman, 2004; Şişman ve Turan, 2004).

Bu çalışma ile ortaokullarda görev yapan okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını yerine getirme durumlarını betimleyerek bu alanda çalışma yapacak olan araştırmacılara katkı sağlaması umulmaktadır. Bunun yanında etkili okul liderlerinin, okulların başarısının yükselmesinde, olumlu bir okul iklimi oluşturulmasında ve öğretim uygulamalarını geliştirmede önemli rol üstlendikleri ve bu nedenle liderlik becerisine sahip olan, etkili iletişim kuran, teknolojiye hâkim, bilgiyi yönetebilen okul liderlerine ihtiyaç duyulmakta ve bu nedenle öğretim liderliği konusunun öğrenen örgütler, etkili okullar ve okul yöneticilerinin okullarda daha etkili olabilmeleri için liderlik yönelimlerini ortaya koymak amacıyla araştırılmaya değer görülmüştür. Öğretim liderliği konusunda çok sayıda nicel araştırma yapılmış olmakla birlikte nitel araştırma sayısının oldukça az olması bakımından da araştırmanın özgünlüğe sahip olduğu söylenebilir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı ortaokul müdürlerinin görüşlerine göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını yerine getirme durumlarının değerlendirilmesidir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1) Okul müdürleri okulun amaçlarını açıklama ve paylaşma davranışını ne düzeyde yerine getirmektedir?
- 2) Okul müdürleri öğretimi denetleme ve öğretmeni geliştirme davranışlarını ne düzeyde yerine getirmektedir?
- 3) Okul müdürleri eğitim programı eşgüdümleme davranışlarını ne düzeyde yerine getirmektedir?
- 4) Okul müdürleri olumlu öğrenme iklimi oluşturma davranışlarını ne düzeyde yerine getirmektedir?

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubunun oluşturulması, çalışmada kullanılan veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi, araştırmanın inandırıcılığı ve aktarılabilirliği hakkında bilgi verilmektedir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim olarak desenlenmiştir. Nitel araştırma olay ve olguları içinde buldukları doğal ortamda araştırmayı ve anlamayı esas alan bir yaklaşımdır. Merriam'a (2013) göre nitel araştırmacılar, insanların oluşturdukları anlamları kavramaya çalışırken, dünyayı nasıl algıladıkları ve dünyada hangi tecrübeleri yaşadıklarıyla ilgilenirler. Bu araştırmada da, ortaokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını yerine getirme durumlarını okul müdürlerinin yorumlarına dayalı olarak ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2006, 72)'e göre olgu bilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli şekillerde karşımıza çıkabilmektedir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada amaçlı örneklem çeşitlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip bireyler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan meydana gelmesidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Yıldırım ve Şimşek'e (2006) göre önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların göz önüne alınmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir. Bu araştırmada da ölçüt örnekleme kapsamında 2016 yılında Düzce ilinde TEOG sınavında dereceye giren ortaokul müdürleri ile çalışılmıştır. Özel okullar kapsam dışı bırakılmıştır. Araştırma konusuna uygun olarak TEOG sınavında derece yapan okulların okul müdürleri çalışma grubu olarak seçilmiştir. Katılımcı okul müdürlerine ait demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Bilgiler

	Öğrenim Durumu	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Kıdem	Branş
K1	Lisans	Erkek	47	27	Sınıf
K2	Lisans	Erkek	45	23	Türkçe
K3	Lisans	Erkek	40	15	Sosyal Bilgiler
K4	Lisans	Erkek	36	12	Teknoloji Tasarım
K5	Lisans	Erkek	51	30	Sınıf
K6	Lisans	Erkek	47	6	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
K7	Lisans	Erkek	44	21	Görsel Sanatlar
K8	Lisans	Erkek	47	25	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
K9	Lisans	Erkek	58	35	Türkçe
K10	Lisans	Erkek	55	26	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
K11	Lisans	Erkek	39	16	Sınıf
K12	Lisans	Erkek	40	25	Sosyal Bilgiler
K13	Lisans	Erkek	43	21	Sınıf

Tablo 1 incelendiğinde görüşmeye katılan 13 kişinin tamamının erkeklerden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların yaşları görece yüksek olup, katılımcıların tümü lisans mezunudur. Branşı sınıf öğretmenliği olmakla birlikte sonradan branş değiştiren okul müdürleri de ortaokulda görev yapmaktadır. Yine katılımcıların kıdemleri dikkate alındığında oldukça kıdemli oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Ortaokullarda görev yapan okul müdürlerinin, öğretim liderliği davranışlarını yerine getirme durumlarının değerlendirilmesi araştırma konusu ile ilgili düşünce ve algıları görüşme tekniği kullanılarak araştırılmıştır. Nitel araştırmalarda birden fazla veri toplama yöntemine başvurulması önerilmekte ve çalışmayı

güçlendirmektedir. Görüşmeyle birlikte gözlem, döküman analizi, bilgi notları, günlükler, raporlar gibi kaynaklara başvurulmaktadır.

Stewart ve Cash (1985) görüşmeyi “önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci” olarak tanımlamıştır (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2006). Patton (2014) görüşme yönteminin doğrudan gözlem yapılamayan durumlar için kullanıldığını duyguların, düşüncelerin, niyetlerin ve geçmişte yaşanmış davranışların gözlemlenemeyeceğini ayrıca insanların dünyayı nasıl algılayıp organize ettiklerinin de gözlemlenemeyeceğini ancak katılımcılara sorular sorarak öğrenilebileceğinden bahseder (akt. Merriam, 2013). Ayrıca Merriam (2013) gözlemleyemediğimiz duygu, davranış ve insanların dünyayı nasıl algıladıklarını öğrenmek, geçmişte yaşanmış ve tekrar etmeyecek olayları öğrenmek istediğimizde de görüşme yöntemine başvurulacağından söz eder.

Araştırmada görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte, araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlar; ancak görüşme sırasında araştırılan kişilere kısmi esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına imkân tanır. Bu tür bir görüşmede, araştırılan kişilerin de araştırma üzerine kontrolleri mevcuttur (Ekiz, 2009). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin önceden hazırlanmış formata bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve kıyaslanabilir bilgi sunması araştırmacılara kolaylık sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu nedenle yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir. Araştırmada kullanılan görüşme formu kavramsal çerçeve oluşturulduktan, alan yazında konu ile ilgili yapılan çalışmalar, görüşme formları ve ölçekler incelendikten sonra oluşturulmuştur. Görüşme formu hazırlanırken; kolay anlaşılabilir ve çok boyutlu olmayan sorular yazma ve katılımcıyı yönlendirmekten kaçınma, gibi ilkelere dikkat edilmiştir. Görüşme sürecinde toplanan verilerin derinlemesine olması ve tam olarak açıklanamayan hususlara açıklama yapma konusunda geri bildirim özelliği taşıyan alternatif sorular (sondalar) kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Formda; 4 konu başlığında 34 soru yöneltilmiştir. Hazırlanan sorular uzman görüşüne sunulmuş ve öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra görüşmelere geçilmiştir.

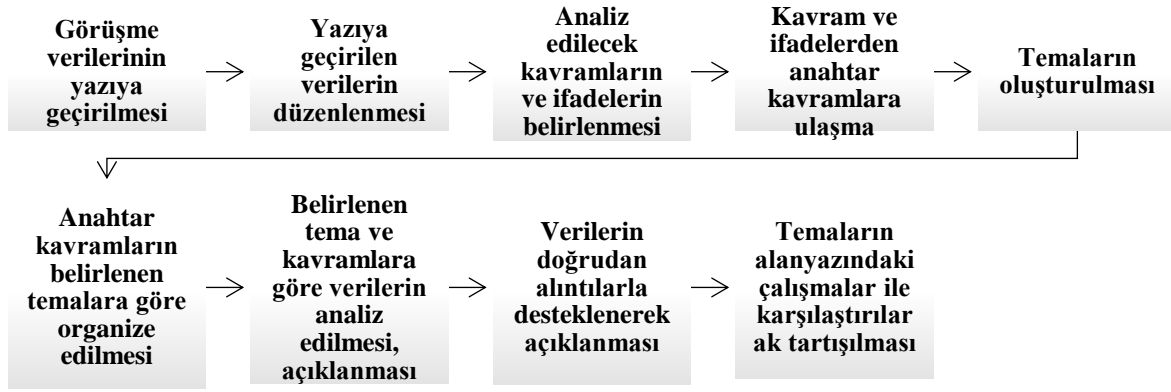
Verilerin Toplanması

Araştırmaya veri sağlamak amacıyla yapılacak görüşmelerden önce örneklem kapsamındaki okul müdürleri telefonla aranarak ve bizzat yüz yüze görüşülerek araştırmacının görev yaptığı okul, okuldaki unvanı, yüksek lisans yapmakta olduğu üniversite ve bölümü, tez konusu hakkında bilgi verilmiş ve görüşme için randevu talep edilmiştir. Çalışma grubuna katılmayı bir okul müdürü reddetmiştir. Çalışma grubuna katılan okul müdürleri ile yapılan görüşmeler ses kaydı ve not alınarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna katılan okul müdürlerine görüşme öncesinde isimleri ve çalıştıkları kurum bilgilerinin gizli tutulacağı konusunda bilgi verilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bilgilerin sadece bu araştırma kapsamında kullanılacağı teminatı verilerek karşılıklı güven ortamı oluşturulmuştur. Çalışma grubuna katılan okul müdürlerinin de kendilerinin ses kaydı yapabilecekleri veya talep etmeleri halinde araştırmacı tarafından her zaman görüşme kayıtlarının verilebileceği söylenmiştir. Katılımcıların bilgileri araştırmacı tarafından gizli tutulup araştırmada kodlama sistemi kullanılarak belirtilmiştir. Katılımcıların isimleri gizlenerek çalışmada K1, K2, K3... şeklinde kod isimler kullanılmıştır. Görüşmeler, katılımcıların görüşlerini rahat ifade etmeleri ve görüşmelerin belli bir süreyle sınırlı kalmaması için görüşmeler tercih ettikleri mekanlarda gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna katılan öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler sohbet havasında geçmiş ve katılımcıların rahat oldukları gözlemlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri Strauss ve Corbin’in (1990) önerdiği betimsel ve içerik analizi yaklaşımına göre analiz edilerek yorumlanmıştır. Betimsel analiz; elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlandığı, görüşülen bireylerin görüşlerinin çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verildiği ve elde edilen bulguların açıklanıp yorumlandığı bir teknik iken, içerik analizi ise toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşarak daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre de temaların saptanarak temalar sayesinde olguların düzenlenmesidir. İçerik analizinde temel amaç birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyip yorumlayabilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmacı bu şekilde, verilerin analizi sürecinde araştırılan konuyla ilgili, giderek artan ayrıntılı bilgileri yapılandırmak için bir yol izlemeye çalışır.

Araştırma verilerinin analizi sürecinde izlenen aşamalar Şekil 1’ de gösterilmiştir.



Şekil 1. Veri Analizi Süreci

Şekil 1’de görüldüğü gibi araştırmada görüşme sorularıyla elde edilen veriler öncelikle değişiklik yapılmadan bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan verilerin içerisinden konu ile ilgili kavram ve ifadelerin altı çizilerek bu ifadelerden anahtar kavramlara ulaşılmıştır. Ortaya çıkan veriler incelenerek veriyi açıklayan uygun temalar oluşturulmuş ve her bir kavram uygun olan temanın içine alınmıştır. Daha sonra belli bir kavrama ilişkin kaç katılımcı tarafından atıf yapıldığını gösteren frekans ve yüzde değerleri tablolar şeklinde sunulmuştur. Frekans analizi ile kavramlar arasında sıklığa dayalı bir sıralama yapılarak ortaya çıkan veriler açıklanmıştır. Bu şekilde araştırma sonucunda elde edilen veriler sayısallaştırılarak araştırmanın güvenilirliğini artırmak, yanlılığı azaltmak ve veriler arasında karşılaştırma yapmak hedeflenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Daha sonra ortaya çıkan bulgular katılımcılardan doğrudan alıntı yapılarak desteklenmiş ve analiz edilmiştir. Analiz sürecinin son aşamasında ise oluşturulan temalar literatürde bulunan benzer çalışmalar doğrultusunda tartışılmıştır.

İnandırıcılık ve Aktarılabilirlik

Nitel araştırmalarda kullanılan inandırıcılık ve aktarılabilirlik gibi kavramlar nicel araştırmalarda kullanılan geçerlik ve güvenilirlik kavramlarına karşılık gelmektedir. Geçerlik ve güvenilirlik, türüne bakılmaksızın herhangi bir araştırmanın kavramsal çerçevesinin oluşturulup bulguların sunulması aşamalarına kadar çok önemlidir (Merriam, 2013). Nitel araştırma ‘geçerlilik’ kavramını araştırma sonuçlarının doğruluğu olarak açıklar. Nitel bir araştırmada toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi, kişilerden doğrudan alıntılara yer verilmesi ve bunlardan yola çıkarak sonuçların açıklanması araştırmanın geçerliğinin sağlanması için önemli ölçütlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmanın inandırıcılığını artırmak için araştırma konusu ile ilgili literatür incelenerek, güçlü bir kavramsal çerçeve oluşturulduktan sonra görüşme soruları hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından belirlenen ve açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu uzman görüşü alındıktan sonra son hale getirilmiştir. Görüşmelerin sonunda elde edilen metin katılımcılara gönderilmiş ve kontrol etmeleri sağlanmıştır. Böylece katılımcı onayı alınmıştır. Ayrıca araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin analizi ayrıntılı bir biçimde açıklanarak araştırmanın geçerliliğini artırmak hedeflenmiştir.

Seidman (1991) görüşmecinin katılımcı ile aralarındaki etkileşimin belli bir mesafede olması gerektiğini, araştırmacının gerçek veri elde edebilmesi için görüş alış-verişinde bulunmaması gerektiğini belirtir (akt. Merriam, 2013). Bu nedenle katılımcıları yönlendirecek ifadeler kullanılmamaya dikkat edilmiştir. Araştırmaya katılan on üç kişiyle yapılan görüşmeler toplam 2 saat 4 dakika sürmüştür. Daha sonra yapılan kayıtların tekrar dinlenerek bilgisayar ortamında yazıya dökülmesi ile 61 sayfa doküman elde edilmiştir. Toplam 19.487 kelimedenden meydana gelmiştir. Söz konusu görüşmeler kapsamında okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını yerine getirme durumları konusunda derinlemesine arka plan bilgisi alınmaya çalışılmıştır. Yazılarak metin haline getirilen konuşmaların doğruluğunu ve gerçekliğini kontrol etmek amacıyla (Silverman, 1993: 156) bilgisayar ortamında bulunan görüşmeler her bir katılımcıya ulaştırılarak eklemek veya çıkarmak istedikleri bir şey olup olmadığı sorulmuş ve katılımcıların onayı alındıktan sonra analiz sürecine geçilmiştir. Ayrıca Merriam (2013: 207) iç geçerliğin ve inandırıcılığın sağlanmasındaki stratejilerden birinin üye kontrolü olduğunu katılımcı sorgulaması da denilen bir strateji olduğundan söz eder. Böylece elde edilen verilerin geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Merriam (2013) nitel araştırmalarda güvenilirliği; eğer bu çalışma bir daha yapılırsa aynı sonuçlar çıkar mı? şeklinde ifade eder. Yıldırım ve Şimşek (2006) ise nitel araştırmada aktarılabilirlik kavramını; araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda aynı şekilde elde edilip edilemeyeceğine ya da farklı araştırmacıların bir araştırmadan aynı sonuçlara ulaşip ulaşamayacağıyla ilişkili bir kavram olduğunu ifade ederler. Araştırmaya

birden fazla araştırmacının dahil olması, araştırma sürecinin açık bir şekilde ortaya konması, ham verilerin saklı olması, araştırma verilerinin teyit edilmesi nitel araştırmadaki güvenilirliğinin sağlanması açısından önemli stratejilerdir. Araştırmanın aktarılabiliğini artırmak için ses kayıtlarından ve yazılı metinlerden elde edilen veriler değişiklik yapılmadan metne aktarılmıştır. Elde edilen metinler orijinaline sadık kalarak düzeltmelere karşı yeniden gözden geçirilmiştir. Araştırmanın doğasına uygun olarak esas alınan analiz ölçütleri kullanılarak veriler çözümlenmiş ve temalar oluşturulmuştur. Her bir tema ile ilgili olarak toplanan veriler tekrar analiz edilerek kontrol edilmiştir. Elde edilen bulgular uzman görüşü alınarak tekrar gözden geçirilmiştir. Araştırmanın aktarılabiliğini artırmak için katılımcıların görüşlerinden birebir alıntı yapılmış ve bunlardan yola çıkarak sonuçlar açıklanmaya çalışılmıştır. Verilerin toplanması ve analizi sürecinde de ilgili alan yazın incelenmiş, böylece bulguların alan yazına dayalı olarak ortaya konması sağlanmıştır.

Tutarlılık ve Teyit Edilebilirlik

Nitel araştırmalarda tekrar edilebilirliği ön plana çıkaran “güvenirlik” kavramı yerine Guba ve Lincoln (1985) nitel araştırmalarda “tutarlılık” kavramını önermiştir. Olay ve olguların ortama ve zamana bağlı olarak oluştuğu ve tekrar edilebilirliği mümkün olmadığı için güvenilirliği sağlamanın mümkün olmayacağını bunun yerine tutarlılığa önem verir. Erlandson ve diğerleri (1993) bu tutarlılığın sağlanması için “tutarlılık incelemesi” yapılmasını önerir (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016: 282). Yıldırım ve Şimşek (2016) tutarlılık incelemesinin amacı araştırmaya dışarıdan bir gözle bakılması ve araştırmacının baştan sona araştırma etkinlikleri boyunca tutarlı davranıp davranmadığını ortaya koymaktır. Bu araştırmada da veri toplama araçları oluşturulmuş, görüşmelerde tüm sorular araştırmacı tarafından benzer yaklaşımlarla sorulmuş ve kayıt altına alınmıştır. Toplanan veriler betimsel bir yaklaşımla doğrudan sunulmuş, tutarlı bir şekilde toplanmaya çalışılan veriler kodlanmış, kodlama sürecinde ve kavramsallaştırma aşamalarında tutarlı davranılmaya çalışılmış, veri analizleri önceden oluşturulmuş kavramsal bir çerçeveye uygun bir biçimde yapılmış ve veriler sonuçlarla ilişkilendirilmiştir.

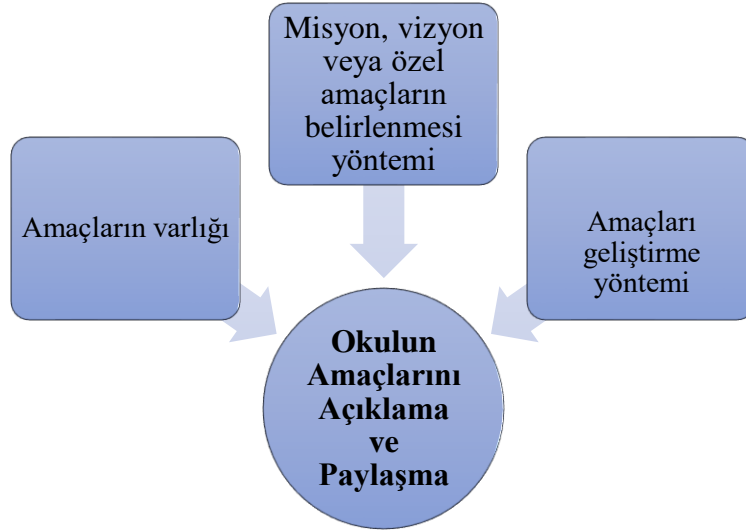
Araştırmacının herhangi bir veriyi varlığı ve inançları ile etkilememesi için önlem alınması gerekmektedir. Nitel araştırmalarda nesnellüğün sağlanmasının mümkün olmadığı, araştırmacının etkisinin olmadığı bir araştırmadan söz edilemeyeceği varsayılır. Bu sebepten ötürü Guba ve Lincoln (1985) “nesnellik” kavramı yerine “teyit edilebilirlik” kavramını önermişlerdir. Erlandson ve diğerleri (1993) teyit edilebilirliği değerlendirebilmek için ise “teyit incelemesi” stratejisinin kullanılmasını önerir (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2006: 283). Bu araştırmada da ulaşılan sonuçlar ham verilerle karşılaştırılarak uzman görüşüne sunulmuş, ulaşılan yargıların, yorumların ham verilere geri gidildiğinde teyit edilebilirliğine ilişkin bir değerlendirme yapılmıştır. Araştırmacı tarafından tüm veri toplama araçları, ham veriler, analiz aşamasında yapılan kodlamalar gerektiğinde sunulmak üzere saklanmaktadır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde okul müdürlerinin bakış açısıyla ortaokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını yerine getirme durumlarının değerlendirilmesi üzerine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular analiz edilerek yorumlanmıştır.

Okulun Amaçlarını Açıklama ve Paylaşmaya İlişkin Bulgular

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını yerine getirme durumlarına etki eden okulun amaçlarını açıklama ve paylaşmalarına yönelik oluşturulan model Şekil 2’de verilmektedir.



Şekil 2. Okulun Amaçlarını Açıklama ve Paylaşma

Sorular kapsamında ortaya çıkan temalar Şekil 2’de verilmiştir. Araştırmaya katkı sağlayan ortaokul müdürlerinin büyük çoğunluğunun görev yaptıkları okullarda çevre şartlarına uygun olarak amaç belirledikleri, bununla ilgili olarak misyon ve vizyonlarının olduğu saptanmıştır. Okulun misyonu, vizyonu veya özel amaçları belirlenirken çoğunlukla öğrenci, öğretmen, çevre, veli ve idarecilerden faydalanılmış bunun yanı sıra ihtiyaç ve istekler de göz önünde tutulmuştur. Okulların amaçları çevre, paydaş, anket, öğretmen görüşleri ve önerileri doğrultusunda belirlenmiştir. Ortaokullardaki okul müdürleri görev yaptıkları okullarda buldukları eğitim öğretim yıllarına ait yıllık plân yaptıklarını belirtmişlerdir. Okulların kendilerine özgün amaçlarının olduğu bunları ölçerken TEOG sonuçları, velilerle görüşme ve anket yollarını kullandıkları gözlemlenmiştir. Okulun amaçlarını açıklama ve paylaşmaya yönelik çıkan temanın alt temaları aşağıdaki gibi açıklanmıştır:

Amaçların varlığı. Ortaokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını yerine getirme durumlarına etki eden okulun amaçlarını açıklama ve paylaşma teması altında müdürlerin tamamı okullarının vizyon ve misyonunu belirledikleri, okulun eğitim öğretim faaliyetleri ile ilgili yıllık plan yaptıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı görüşlerinden bazı ifadeler şu şekildedir;

" Okulumuzun çevre koşullarına uygun misyon ve vizyonu mevcuttur."(K1)

" Evet. Misyon vizyon ve misyon mevcuttur. Yıllara göre de güncellenmektedir." (K2)

" Evet. Okulun vizyon ve misyonu mevcuttur. İnternet sitemizde de mevcuttur."(K4)

" Okulumuzun çevre koşullarına uygun amaçları misyonu, vizyonu mevcuttur. Bunları belirlerken çevre ile işbirliği içerisinde okulumuzun eğitim, öğretim kalitesini artırmak, öğrenci başarılarını üst seviyelere ulaştırmak için yaptığımız planlamaları misyon ve vizyon olarak kullanıyoruz." (K5)

" Mevcuttur. Okulumuzun, ilçe ve ilde ismini duyurmak. Şimdi yiboların bir makus talihi var. Bu makus talihini en azından değiştirmek. Yibo dendiği zaman akla başarılı, ahlaklı, düzgün bir öğrenci, bir birey yetiştiren bir okul akla gelmesini istiyoruz. Bizim misyon ve vizyonumuz bunlar." (K6)

"Tabi her yıl yapılıyor ve her yıl güncelleniyor. Eksiklikler tamamlanarak plânlar yürürlüğe konuluyor." (K2)

" Okulumuzun eğitim ve öğretimle ilgili yıllık planlarını yapıyoruz..." (K5)

"(...)Eğitimle ilgili planlarımızı yapıyoruz..." (K8)

Katılımcıların neredeyse tamamı buldukları çevre şartlarına göre okullarının misyon ve vizyonlarını belirlediklerini, okul panosu ve internet sitesinde yayınladıklarını, önceden belirlenen amaçlarına ulaşılabilmesi için okulun eğitim öğretim faaliyetleri ile ilgili yıllık plan yaptıklarını belirtmişlerdir.

Misyon ve vizyon ve özel amaçların belirlenmesi yöntemi. Ortaokullarda görev yapan okul müdürlerinin verdikleri yanıt kapsamında ortaya çıkan bu tema altında katılımcı görüşlerinden bazı ifadeler şu şekildedir;

" Okulumuzun misyon, vizyon veya özel amaçlarını; öğrencilerimiz, öğretmenlerimiz ve paydaşlarımızla beraber ihtiyaca binaen hazırladık." (K1)

" Misyon ve vizyonumuzu okul öğretmenlerimizle, öğrenci velilerimizle, sınıf öğrenci temsilcilerimizin de görüşlerini alarak çevre imkânlarına göre belirledik." (K5)

" Veliler, okul aile birliği ile belirlenerek yapılmıştır." (K7)

"(...)Yenileme ve revizyon çalışmaları çerçevesinde öğrencilerimiz için idari ve öğretim kadrosu olarak neler yapılması gerekiyorsa okul aile birliğimizin katkılarıyla da bu değerlendirmeleri yapıyoruz." (K8)

" Öğrencilerimizin ihtiyaçları ve istekleri, veli istekleri ve ihtiyaçları, çevre ve ilçe şartları dikkate alınarak hazırlanmıştır." (K2)

" Tabi bunlar amaçlar ihtiyaçlara göre belirlenir. Bizim de gördüğümüz ihtiyaçlar, hissettiğimiz ihtiyaçlar bunlardı. Bu ihtiyaçlar bizi bunlara yöneltti." (K6)

Katılımcı görüşleri incelendiğinde okul müdürlerinin büyük çoğunluğu okullarının misyon ve vizyonlarını belirlerken öğretmen, öğrenci, çevre, veli vb.; paydaşlarının ilgi ve ihtiyaçları gibi çeşitli kriterlere dikkat ederek okulun amaçlarını belirlediklerini ifade etmişlerdir.

Amaçları geliştirme yöntemi. Ortaokullarda görev yapan okul müdürleri öğretim liderliği davranışlarını yerine getirirken; okulun amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için sekiz okul müdürü anket, veli toplantıları, öğretmenlerin görüş ve önerilerinden faydalanmışlardır. Bu tema altında katılımcı görüşlerinden bazı ifadeler şu şekildedir;

" Okulun öncelikle avantajları, dezavantajları, çevresi, çevredeki konumu bunların hepsi göz önünde bulundurularak yapılabilecek en iyi şekildeki çalışmaları gözden geçirerek birlikte paydaşlarımızla paylaşım birlikte hazırladık." (K1)

" İşte anketler düzenledik, hizmet içi eğitim çalışmaları ve velilerle ve öğrencilerle bire bir görüşme. Tabi en önemlisi de eğitimde iş görenleri olan öğretmenlerimizin görüş ve istekleri dikkate alınarak." (K2)

" Anketler, veli toplantıları, öğretmenler. Bunları kullanarak, bunlarla paylaştık." (K4)

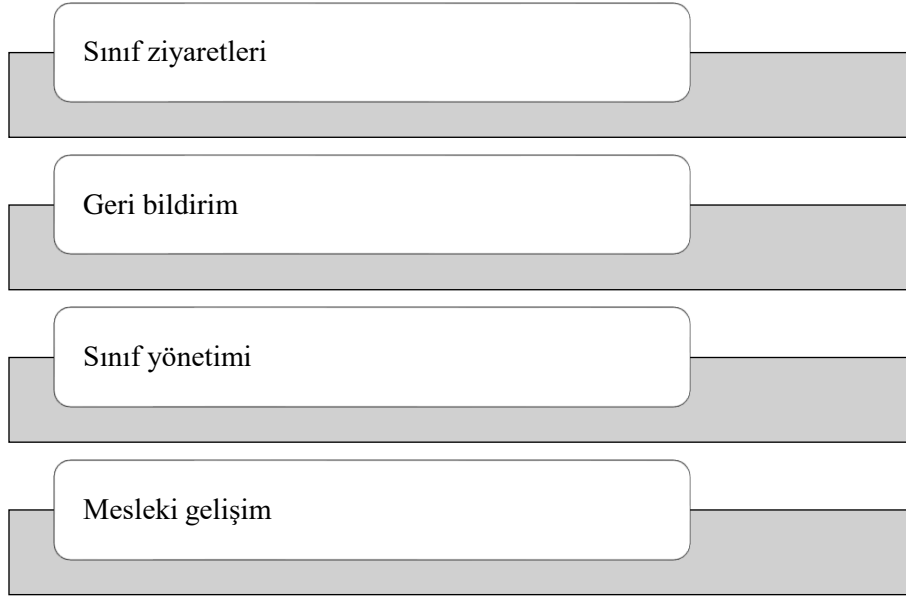
" Anketler yaparak, velilerimizle görüşerek, öğretmenlerimizin de fikir paylaşımı ile." (K5)

" Öğretmenlerin fikirleri ve öğrenci ihtiyaçları sonrada okul içinde ki ve dışında ki ihtiyaç analizleri." (K7)

Katılımcı görüşleri incelendiğinde okul müdürlerinin büyük çoğunluğu, okulların amaçlarını gerçekleştirilebilmesi için gerekli faaliyetleri yürütürken okulun avantaj ve dezavantajlarını belirlediklerini, okulun paydaşları olan kimi zaman veli, kimi zaman öğretmen ve öğrencilerin görüş ve önerilerini göz önünde bulundurdıklarını, anket uyguladıklarını, veli toplantıları düzenlediklerini ve böylelikle okulun amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulduklarını belirtmişlerdir.

Öğretimi Denetleme ve Geliştirmeye İlişkin Bulgular

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını yerine getirme durumlarına etki eden faktörlerden öğretimi denetleme ve geliştirmeye yönelik oluşturulan alt temalar Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Öğretimi Denetleme ve Geliştirmeyi Oluşturan At Temalar

Sorular kapsamında ortaya çıkan temalar Şekil 3'te verilmiştir. Ortaokul müdürlerinin öğretimi denetlemek ve geliştirmek amacıyla sınıf ziyaretleri yapması, ziyaretlerin amacı, ziyaret esnasında her branşa eşit fırsat tanınması, ziyaret sonrası geri bildirim verilmesi, sınıf ziyaretlerinde dikkat edilmesi gereken hususlar, öğretmenlerin derslere zamanında girip çıkması ile ilgili hususlar, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için yapılması gerekenler, sene başı ve sonu mesleki çalışmalarda yapılması gerekenler, öğretmenleri mesleki gelişimlerini sağlamak için teşvik etmek, öğretmenlere lider olma fırsatı tanınması, eğitim öğretim faaliyetlerinde öğretmenlerin karara katılmasının önemli olduğu hususları ilgili temalar altında ortaya çıkmıştır.

Ortaokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını yerine getirme durumlarına etki eden öğretimi denetleme ve geliştirme temasına yönelik katılımcı görüşlerinden yola çıkarak önde gelen al temalar aşağıdaki başlıklar altında açıklanmıştır.

Sınıf ziyaretleri. Katılımcıların tamamı sınıf ziyareti gerçekleştirdiklerini, gerçekleştirmiş oldukları sınıf ziyaretlerinde sekiz okul müdürü her branş öğretmenine eşit miktarda fırsat tanıdıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir;

"Evet öğretmenlerimizi sınıfta tabi ziyaret ediyoruz. Artık mevzuat gereği ziyaret etmemiz gerekiyor. (...)"(K1)

"Evet. Öğretmenleri tabi ki ziyaret ederim. Hem denetim, hem rehberlik adına şöyle bir esas var zâten denetmediğin'' denetlemediğiniz yer iyi yönetilmez'' prensibi gereği eksikleri bilemezsiniz. Neyin eksik olduğunu, neyin fazla olduğunu bilemediğinizden dolayı denetlemeniz mutlaka gerekir (...)" (K2)

"Evet. Öğretmenleri sınıfta ziyaret ederim. Dönemde en az iki defa öğretmenleri sınıfta ziyaret ediyorum." (K4), (K12)

" (...)yapıyoruz. Ama onun dışında bireysel ziyaretlerimiz oluyor. (...)"(K6)

"(...)dönemde en azından birer defa ziyaret etme niyetindeyim. (...)"(K8), (K7)

" Yılda bir veya iki defa"(K10)

"Evet. Her branş öğretmenini eşit miktarda mı ziyaret ediyorum. Her branş öğretmenini bir ders saati gözlemlerim."(K4), (K3), (K11), (K12)

"Mümkün olduğunca her branş öğretmenlerimizi eşit miktarda ziyaret etmeye özen gösteriyoruz." (K5)

"Eşitlik ilkesi temel prensibimiz olmakla beraber; özellikle ziyaret gerektiren öğretmenler çıkıyor." (K7)

" Genel olarak eşit miktarda. İhtiyaç halinde artıra biliyorum."(K13)

Çalışmaya katılan okul yöneticilerinin tamamı sınıf ziyareti gerçekleştirdiklerini böylelikle hem öğretmene rehberlik etmekte hem de denetim görevini ifa etmekte olduklarını, artık ders denetimlerinin ise maarif müfettişleri tarafından yapılmamasıyla beraber mevzuat gereği okul müdürlerinin ders denetimi yapmaları

gerektiğini bu sebepten dolayı da dönemde bir veya iki kere sınıf ziyareti gerçekleştirdiklerini, sınıf ziyaretlerinde her branş öğretmenini eşit miktarda ziyaret etmeye çalıştıklarını ifade etmektedirler.

Geribildirim. Katılımcıların tamamı öğretimi denetleme ve geliştirme temasına yönelik gerçekleştirmiş oldukları sınıf ziyareti sonrasında öğretmenlerle görüşme yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu görüşmelere ilişkin ifadeler şu şekildedir;

" Sınıf ziyaretinden sonra alınan notlar daha sonra öğren öğretmenle paylaşılır. Orda var ise güzel çalışmalar takdir edilir, var ise eksiklikler de tabii ki giderilmesi için öğretmenle görüşülür. Ziyaret edilir şey yapılır düzeltilmesi yoluna da çalışmalar yapılır."(K1)

"(...)ziyaret sonrası eksiklikleri ve önerileri belirtmek adına bire bir denetim sonrası öğretmenle görüşme yapıyoruz. Sonuçlarını açıklıyoruz, alacağımız tedbirleri de alınacak tedbirleri de öğretmenle beraber kararlaştırarak görüşme yapıyoruz. Önerilerini ve görüşlerini de dikkate alarak yapıyoruz."(K2)

" Evet. Gördüğüm eksiklikleri bildiririm. Karşılıklı olarak sohbet havasında "daha iyi nasıl olurum?" cevabını ararım."(K3)

"(...)Ziyaretin hemen sonrasında müdür odasında görüşüyorum. Ne amaçla yapıyorum bunu? Öğretmenin yâni sınıfta çocuk oluyorum, kendimi çocuk gibi görüyorum. Eğer gerçekten hoşuma giden yâni derste eğitim alabildiysem yâni gerçekten bir şeyler öğrenebildim mi? Ya da öğrenemedim mi? Ya da olumlu gördüğüm yönleri paylaşıyor, aynı şekilde olumsuz gördüğüm varsa onları da paylaşıyorum."(K4)

" Öğretmenlerimizle görüşme yapıyoruz. Eğer bir eksiklik varsa uyarma, rehberlik etme, eksiklik yoksa da teşekkür etme amaçlı görüşüyoruz."(K5)

" Tabi. Uygun vakitte görüşme yaparım. Ama görüşme ziyaretten hemen sonra "hocam odama gel görüşelim" tarzında değil de. Uygun bir onla alakalı, gözlemlerle alakalı durumları anlatırım."(K6)

" Evet. Güzel davranışları için teşekkür. Olumsuzluklarda bireysel olarak uyarı ve tecrübelerimizi aktarmak için."(K7)

" Evet. Onların olumlu bulduğum yönlerini ve yapması gereken neler olabileceğini kendisine söylemek için."(K9)

"(...)öğretmenle görüşüyoruz. Bütün evraklarını kontrol ediyoruz."(K10)

" Evet. Tavsiyede bulunmak, diğer sınıflarda görülen güzel çalışmaların aktarılması amacıyla görüşmeler yaparım."(K11), (K12)

"Tabiki yaparım. Genel ve özel olarak gördüklerimi paylaşır. Karşılıklı fikir alış verişinde bulunurum ayrıca sınıf ortamından öğretmeni alıp. Öğretmen ve kendi kimliği ile birlikte olmak"(K13)

Katılımcıların neredeyse tamamı gerçekleştirilen sınıf ziyaretleri sonrasında öğretmenlerle tespit ettikleri hususları, varsa eksikliklerin tamamlanmasını, yanlışların düzeltilmesini, gördükleri farklı güzel uygulamaları paylaşmak ve öğretmeni takdir etmek, görüş alış-verişinde bulunmak, amacıyla görüşme yaptıklarını belirtmişlerdir.

Sınıf Yönetimi. Katılımcılardan altı okul müdürü öğretimi denetleme ve geliştirme temasına yönelik gerçekleştirmiş oldukları sınıf ziyareti sonrasında öğretmenin sınıf yönetimini, dört okul müdürü anlatım yöntem ve tekniklerine dikkat ettiklerine ilişkin görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir;

" Öncelikli olarak öğretmenimizin sınıf ortamındaki durumu ve sınıftaki liderliği, otoritesi önemli, sınıf öğrencilerinin oradaki mutluluğu her şeyden önce oradan yâni orda olduklarından hoşnut olup olmadıklarını gözlemliyoruz. Daha sonra plânlamanın, yapılan çalışmaların öğrenciye uygunluğu, ondan sonra mevzuattaki plânlama müfredatının yetişip yetişmediği."(K1)

" Benim için en önemlisi öğrencinin gözünde öğretmeni görmek isterim ben. Tabi başarı ve sınıf kontrolü, sınıf yönetimi önemli ama öğrencinin gözünde öğretmen iyi bir yerdeyse benim için öğretmen de iyi bir yerdedir."(K6)

" Öğretmenin planlı olması, öğrencilerle iletişimi, çevresel etkenlere duyarlılığı vb. Sınıf yönetimi."(K7)

" Sınıf düzeni, öğretmenin ders işleyiş yöntemlerini, benim için önemli olan öncelikle sınıf yönetiminin başarılı olmasıdır."(K9)

" Sınıf hâkimiyeti (...)"(K11)

Katılımcılar gerçekleştirmiş oldukları sınıf ziyaretleri esnasında öğretmenlerin sınıf içerisindeki durumunu, liderliğini, otoritesini, ders işlerken kullanmış olduğu yöntem teknikleri kısacası sınıf hâkimiyetini gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan dört okul müdürünün gerçekleştirmiş oldukları sınıf ziyaretleri esnasında öğretmenin ders anlatımına, kullanmış olduğu yöntem ve tekniklere dikkat ettiklerine ilişkin belirtmiş oldukları görüşleri şu şekildedir;

" Sınıf ziyaretinde neleri gözlerim? En önemli şey eğitim oluyor mu? Eğitim ortamının nasıl olduğu, ondan sonra nelere dikkat ediyorum? Her öğrenciyle ilgileniliyor mu? Öğretmen derse hazırlıklı gelmiş mi? Ona öğrenci güzel bir şekilde güdülüyor mu? Yani dersin ortamı. Mesela örneğin bir derse girip de çok neşeli çok güzel bir sınıf görürken başka derste aynı canlılığı yakalayamıyorum ve ben bunu öğretmenle paylaşıyorum. "(K4)

" (...) kullanılan yöntem ve teknikler, araç gereçler, sınıf düzeni ve panolar görseller.. "(K11)

" Ders işlenmesini, kullanılan metot ve teknikleri, öğrencilerin derse katılımlarını "(K12)

" (...) Öğretmenin ders işleyişi. Öğrencilerin hal ve hareketleri. "(K13)

Katılımcılar gerçekleştirmiş oldukları sınıf ziyaretleri esnasında öğretmenlerin

Mesleki gelişim. Katılımcıların öğretimi denetleme ve geliştirme temasına yönelik olarak öğretmenlerin kendilerini mesleki anlamda geliştirmeleri için yaptıkları faaliyetlere ilişkin altı okul müdürü hizmet içi faaliyetlere yönlendirme yaptıklarını, dört okul müdürü seminer dönemlerinin verimli geçirildiğinden, üç okul müdürü tecrübe paylaşımını önemsediklerinden bahsetmişlerdir. Okul müdürlerinin bu alt temalara ilişkin görüşleri şu şekildedir;

"(...)Özellikle hizmet içi eğitim seminerine katılmalarını tavsiye ediyorum. (...)"(K1)

"(...)öğretmenlerimizin hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılımlarına gayret gösteriyoruz ve yönlendiriyoruz, onları cesaretlendiriyoruz.(...)"(K2)

"(...)okulun içerisinde kendi hizmet içi eğitim programı yapıyoruz.(...)"(K4)

"Arkadaşlarımızla tecrübelerimizi paylaşıyor, onların hizmet içi eğitimlere katılmaları konusunda yönlendiriyoruz. (...)"(K5)

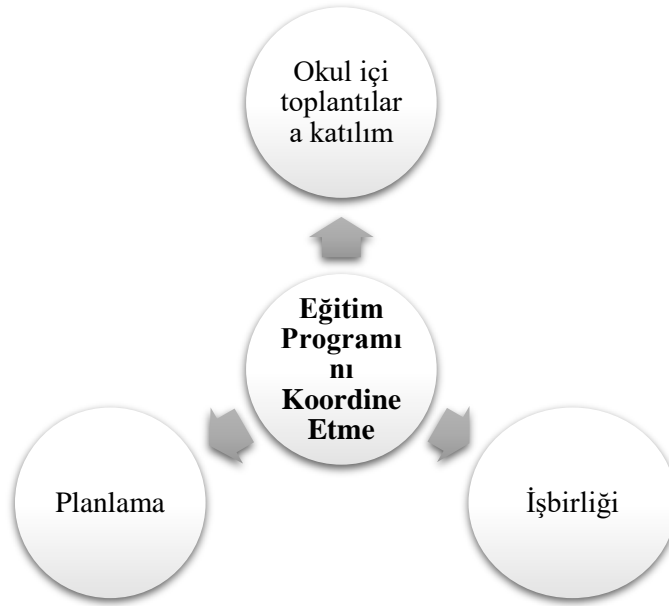
Okul müdürlerinin büyük çoğunluğu öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamak için öğretmenleri en çok hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönlendirdiği anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin ortaya çıkan hizmet içine yönlendirme, seminerlere yönlendirme, tecrübeli öğretmenlerle paylaşma temalarına ilişkin okul müdürlerinden ortaya çıkan görüşleri şu şekilde değerlendirmek mümkün: Katılımcılar öğretmenlerin kendilerini mesleki anlamda geliştirmeleri adına hizmet içi faaliyetlere katılmaları için teşvik ettiklerini, merkezi hizmet içi kurs ve seminerlere katılmaları için gerekli yönlendirmeleri yaptıklarını, yüksek lisans yapmaları için gerekli bilgilendirme ve kolaylığın sağlandığını, tecrübeli öğretmenler ve diğer branş öğretmenleriyle bilgi paylaşımı yapmaları için gerekli fırsatların oluşturularak öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağladıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcılar bakanlık tarafından gönderilen seminer takviminde yer alan faaliyetlerin uygulandığını, ihtiyaç duyulan alanlarda öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre seminerler verdiklerini, seminer dönemlerinde öğretmenlerin kendi aralarında yaptıkları paylaşımların faydalı olduğunu bizzat gördüklerini, eğitimle ilgili yeni gelişmelerin ve mevzuat değişikliklerinin takip edildiğini, seminerlerde bakanlığın belirlediği konular doğrultusunda çeşitli sunumların yapıldığını, öncelikle öğretmenlerin istekleri doğrultusunda konuların dağıtıldığını, eğitim-öğretim faaliyetlerini geliştirmek için neler yapılabilir? sorusuna çeşitli tartışmaların yapılarak cevap arandığını, eylül ayına denk gelen seminer döneminde bir önceki eğitim-öğretim yılının değerlendirmesi yapılarak artıların eksilerin ortaya konulup gelecek yıl için çıkarımlarda bulduklarını ifade etmektedirler.

Eğitim Programını Koordine Etmeye İlişkin Bulgular

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını yerine getirme durumlarına etki eden faktörlerden eğitim programını koordine etmeye yönelik oluşturulan alt temalar Şekil 4'te verilmektedir.



Şekil 4. Eğitim Programını Koordine Etme

Şekil 4 incelendiğinde ortaokul müdürlerinin eğitim programını koordine etme konusunda; okulun amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik planlama yaptıkları bu planları kontrol ettikleri, zümre öğretmenler kurulu ve şube öğretmenler kurulu toplantılarını planlayıp, toplantıya katıldıkları ve bu toplantıların düzenli olarak yapılmasını takip ettiklerini, öğretmenlerin kendi aralarında yardımlaşma ve dayanışmalarını geliştirmek adına teşvik ettiğini, öğretmenlerin izin, rapor vb. durumlarında dersler boş geçmesin diye aldıkları önlemler ve dersler devam ederken bölünmemesi adına yapılan faaliyetlere ilişkin temaların ön plana çıktığı görülmektedir. Bu kapsamda ortaya çıkan alt temalar ve bunlara ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Okul içi toplantılarına katılım. Ortaokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını yerine getirme durumlarına etki eden eğitim programını koordine etme temasına yönelik okul müdürlerinin dokuz tanesi zümre öğretmenleri ve şube öğretmenleri toplantılarına katıldıkları, iki okul müdürü bu toplantıların bir kısmında gözlemci iken iki okul müdürü bir kısmında katılımcı olarak iştirak ettiklerine dair oluşan katılımcı görüşlerinden bazı ifadeler şu şekildedir;

“Mümkün mertebe katılmaya çalışırım.(...)” (K1), (K3), (K4), (K9), (K12)

“(...)zümre öğretmenlerinde tabi ki her iki toplantıya da katılıyorum.(...)”, (K2)

“Mümkün olduğunca katılıyoruz (...)” (K5), (K11)

“Öğretmen olarak, müdür yardımcısı olarak ve müdür olarak bu toplantılara katıldık. Bu toplantılar genellikle formalitenin yerine getirilmesi anlamında değerlendiriliyor.”(K8)

“(...) Daha çok gözlemci rolüyle katılıp aksayan veya uygulanabilir kararlar almalarından önerilerde bulunurum.”(K7)

Katılımcıların neredeyse tamamı okullarda gerçekleştirilen zümre ve şube öğretmenler kurulu toplantılarına katıldıklarını, kendilerinin katılmaması durumunda mutlaka müdür yardımcılarının katıldığını, genellikle gözlemci rolüyle katıldıklarını, gerektiğinde önerilerde bulduklarını ifade etmişlerdir.

Okul müdürlerinin toplantılara katılımcı rolüyle katıldıklarına ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“(...)Yönlendirici, daha çok geliştirici, yenilikçi anlayışla ve güdüleme ve olumlu yönde geliştirmek için bu toplantılara katılıyorum.(...)”(K2)

“(...) Katılımcı, destekleyiciyim(...)” (K4)

Okul müdürlerinin toplantılara gözlemci rolüyle katıldıklarına ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“(...)Daha çok gözlemci rolüyle katılıp aksayan veya uygulanabilir kararlar almalarından önerilerde bulunurum.”(K7)

(...) Başkan ya da gözlemci olarak.”(K9)

Okul müdürlerinden on biri zümre öğretmenleri ve şube öğretmenleri toplantılarını takip etmektedirler. Bu husustaki katılımcı görüşlerinden bazı ifadeler şu şekildedir:

"Evet. Amacına uygun yapılmasına dair toplantıya katılmaya bu konuda hakikaten amacına ulaşması için gerekli özeni gösteririm."(K1)

"Evet. Zamanında yapılmasını, süresi içerisinde yapılmasını takip ediyorum. Bu toplantıların, yapılan toplantıların, alınan kararların, toplantı tutanaklarını dosyalıyorum. Zaman zaman konuyla ilgili kontroller yaparak yapılan çalışmalarını geliştirici tedbirler almaya çalışıyorum."(K2)

"Zümre öğretmenleri evet katılıyorum, takip ediyorum. Ama şube öğretmenleri toplantısında özellikle dikkat ediyorum. Çünkü öğrencilerin bütün bilgileri ilk kayıt esnasında velilerde olan şeyleri ben bildiğim için ve öğrenciler üzerinde birebir görüşme yapıldığı için şube öğretmen toplantısında o yüzden ben kesinlikle ona takip ediyorum."(K4)

"Toplantıları uygun şekilde takip ediyoruz. Toplantı ile ilgili tutanakları dosyalıyoruz."(K5)

"Evet. Raporları toplar ve inceleriz."(K7)

"İlgili müdür yardımcısını görevlendiriyorum. Genel olarak toplantı tutanaklarını boş zamanlarımda kontrol ediyorum."(K13)

Katılımcıların büyük çoğunluğu eğitim programını koordine ederken; okul içinde gerçekleştirilen zümre öğretmenleri ve şube öğretmenleri toplantılarına katıldıklarını, toplantılardaki rollerini ise katılımcı yani yönlendirici, geliştirici, güdüleyici ve gözlemci olarak ifade etmektedirler. Ayrıca katılımcılar zümre öğretmenleri ve şube öğretmenleri kurulu toplantılarını takip ettiklerini, gerektiğinde müdür yardımcısı görevlendirdiklerini, bu toplantıların tutanaklarını alıp muhafaza ettiklerini de ifade etmişlerdir.

Planlama. Okul müdürlerinden on iki tanesi kendi okullarında oluşturulan okulun öğretim programında yer alan amaçlarına, okulun vizyonu ve hedefleri doğrultusunda planların yapılmasına dikkat ettiklerine ve yapılan planları kontrol ettiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcı görüşlerinden bazı ifadeler şu şekildedir;

"Evet. Oluşturulan vizyon da öğretmenlerin de katkıları alındığı için ister istemez bu anlamda zâten bir sorumluluk sahibi oluyorlar ve bu anlamda da plânlarını öğrenme ortamlarını ve öğrenci çevre çevrelerine göre revize ve güncelleme yaparlar." (K1)

Tabi ki. Evet ediyoruz. Güncellemelere bakıyoruz, ekleme ya da çıkarma gerektiren durumlar varsa öğretmenlerle görüşerek, onların da görüşlerini dikkate alarak revize etmeye gayret gösteriyoruz. Bu tabi nasıl oluyor? Çevre ve okulumuzun şartları dikkate alınarak bu programların uygulanmasını sağlamaya çalışıyoruz. (K2)

"Evet. Kontrol ediyorum." (K4), (K3), (K9), (K11), (K12)

"Planların yapılmasına dikkat ediyoruz, kontrolümüzü de yapıyoruz. Eksik yönlerimiz varsa bunları gidermek için gerekli tedbirleri almaya çalışıyoruz." (K5)

"Bizim kontrol ettiğimiz mevzu genelde yaptığı plana uygun hareket ediyor mu? Ona bakıyoruz. Yoksa planın öğretim programına uygunluğuna çok bakmıyorum. Her yiğidin yoğurt yiyişi farklıdır mantığı."(K6)

"Plânları kontrol etsek bile yüzeysel kalıyor. Evet bu konuda da yoğun iş yükü bunlara çok fazla imkân vermiyor."(K7)

"Planlanan hedeflere ulaşmak için gayret ediyor, gerekli kontrolleri yapıyoruz."(K10)

"Her yapılan plan belirli aralıklar ile kontrol edilmeli. Olumlu ve olumsuzlukların tespiti amacıyla yapılması zorunludur."(K13)

Katılımcıların neredeyse tamamı okulun öğretim programında yer alan amaçlarına, okulun vizyonu ve misyonu doğrultusunda planların yapılmasına dikkat ettiklerini bu planları kontrol ettiklerini, bu planlar yapılırken karara katılan öğretmenlerin sorumluluk hissederek planı sahiplendikleri, okulun ve çevrenin şartlarına uygun bir şekilde planın uygulamasını sağladıklarını, zamana göre gerekli güncellemeleri, revizeleri, ekleme ve çıkarmaları yaptıklarını, planların yapılmasını takip ettikleri gibi planların uygulamasının da takip edildiğini, yapılan planların belirli aralıklarla takibinin yapılmasının olumlu ve olumsuz yönleri tespit etmek için gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

İşbirliği. Ortaokul müdürlerinin tamamı öğretim liderliği davranışlarını yerine getirme durumlarına etki eden eğitim programlarını koordine ederken öğretmenlerin birbirlerinden faydalanmalarına ve yardımlaşmalarına teşvik ettiklerine dair katılımcı görüşlerinden bazı ifadeler şu şekildedir;

"Evet. Bu konuda da teşvikten teşvik ediyoruz. Aynı zamanda kaynaşma yemeklerimiz oluyor, kaynaşma pikniklerimiz oluyor. Bu anlamda, ortamda arkadaşlığı, samimiyeti artırma adına bu tip çalışmalarımız oluyor."(K1)

"Tabi ki zümre birliği oluşturulması için özellikle toplantılarda gerek öğretmenler kurulu toplantısında, gerek diğer toplantılarda birleşmenin, bütünleşmenin ve bir birine destek olmanın neler doğurabileceğini, ne tür faydalar sağlayacağını açıklıyoruz. Tabi birleştirici, bütünleştirici rolümüzü oynuyoruz. Yani yapmış olduğumuz toplantılar buna örnek oluyor. Başka ne yapıyoruz? Öğretmenler odasında sohbet ortamında örnek olarak yani bu gösterimler oluyor."(K2)

"Evet teşvik ediyorum. Gene belirli gün ve haftalarda bu kendini gösteriyor. Yapmış olduğumuz programlar hem öğrenciler, hem veliler hem de protokol tarafından çok beğeniliyor. O zaten birlik, beraberliğin ortaya çıkarmış olduğu güzel bir şey oluyor. Yani ortaya güzel bir ürün çıkması hem bizi, hem öğretmenleri zaten çok mutlu ediyor. Yani bu da tek başına olmuyor. Birliktelik oluyor."(K4)

"Arkadaşlarımızın birbirinden yararlanma ve yardımlaşmalarını teşvik ediyoruz. Birlikte çalışmanın önemini şube ve zümre arkadaşlarımızın ortak hareket etmesini önemini anlatıyoruz arkadaşlarımıza."(K5)

"Tabi. İş dağıtımı, görev paylaşımı bunlar zaten, bunlar sağlıyor."(K6)

"Kurum kültürümüz buna müsait. Gerekli teşvikleri yapıyoruz."(K7)

"(..)Öğretmenlik bizim asıl mesleğimiz bu anlamda öğretmen dayanışmasını, yardımlaşmasını biz her zaman için ön planda tutuyoruz. Öğretmen arkadaşımın meslek dayanışması adına belli çerçevelerde pozitif ayrımcılığa çocuğunun da kendisinin de milli eğitim camiasında pozitif ayrımcılığa tabi "bu kuralları değiştireceğiz, olmayan bir şeyi yapacağız" anlamında değil ama bilgi olarak biraz farklı davranma, biraz daha olumlu yaklaşma anlayışı var bende. bu anlamda öğretmen her zaman için bizim önceliğimizdir. Aideti, branşı bizim için ikinci planda gelir.(..)"(K8)

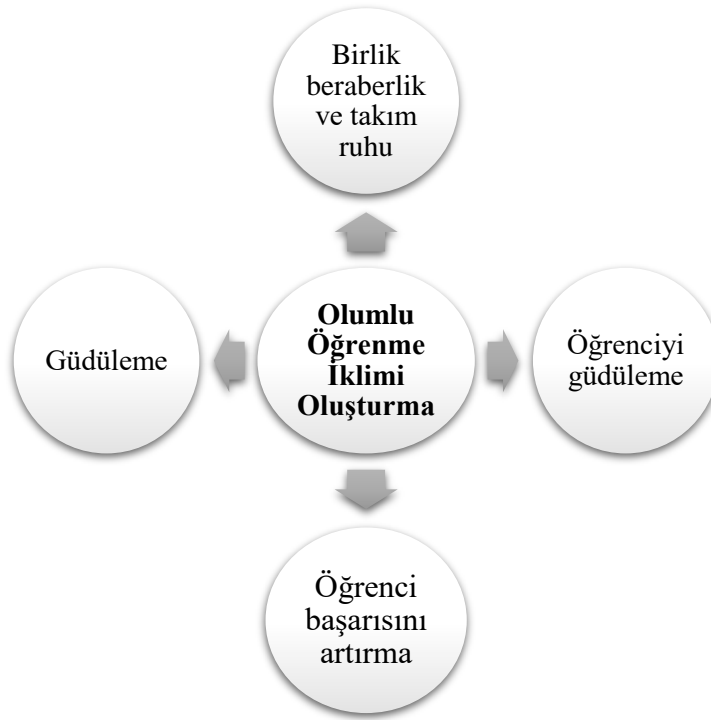
"Kesinlikle kurum kültürünün oluşması için ders ve okul faaliyetlerinde dayanışma, yardımlaşma olmalıdır. Kesinlikle teşvik ediyorum."(K13)

Katılımcı okul müdürlerinin tamamı öğretmenlerini birbirlerinden yararlanma ve yardımlaşmaya teşvik ettiklerini belirtmişlerdir. Bunu sağlayabilmek için kaynaşma yemeği, pikniği vb. faaliyetleri organize ettiklerini, gerek toplantılarda gerekse de sosyal ortamlarda birlik ve beraberliğin, insanların birbirlerine destek olmalarının olumlu sonuçlarını, sağlanan faydanın neler olabileceğini, okulda kurum kültürünün oluşması için yardımlaşma ve dayanışmanın olması gerektiğini özellikle de zümreler arasında bu konunun çok önemli olduğunu, zümrelerin ortak hareket etmelerinin önemini, meslek dayanışmasının neler getirebileceğini ve belirli gün-haftalar ile özel günlerde birlik ve beraberliğin daha da önemli olduğunu gerek veliler gerekse de protokole karşı güzel bir ürünün çıkmasının herkesi mutlu edeceğini, kurum içerisinde zaten birlik ve beraberliğin olmazsa olmaz bir unsur olduğunu belirtmişlerdir.

Olumlu Öğrenme İklimi Oluşturmaya İlişkin Bulgular

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını yerine getirme durumlarına etki eden olumlu öğrenme iklimi oluşturmaya yönelik oluşturulan alt temalar Şekil 5'te verilmektedir.

Sorular kapsamında ortaya çıkan temalar Şekil 5'te verilmiştir. Şekil 5 incelendiğinde ortaokul müdürlerinin olumlu öğrenme iklimi oluşturmak amacıyla okulda birlik beraberlik ruhunun oluşmasına katkı sağlama, başarılı öğretmenleri güdüleme, öğretmenleri çalışmaya teşvik etme, öğretmen motivasyonunu artırma, ders dışı zamanlarda öğretmenlerle vakit geçirme, öğrencileri başarıya güdüleme, öğrenci başarısını artırma, öğrencinin akademik başarısını takip edip bunu öğretmenleri ile değerlendirme, akademik başarısı düşük olan öğrencilere tedbir alma, boş zamanlarını değerlendirme temalarının ön plana çıktığı görülmektedir.



Şekil 5. Olumlu Öğrenme İklimi Oluşturma

Birlik-beraberlik ve takım ruhu oluşturma. Ortaokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını yerine getirme durumlarına etki eden olumlu öğrenme iklimi oluşturma temasına yönelik okulda birlik-beraberlik ve takım ruhu oluşturmak için yedi okul müdürü piknik, çay, kahvaltı vb. organizasyon gerçekleştirdiklerini, üç okul müdürü ev ziyaretlerinde bulduklarını, üç okul müdürü gezi faaliyeti düzenlediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcı görüşlerinden oluşan bazı ifadeler şu şekildedir;

"(...)okul dışı zamanlarımızda da paylaşımlarda bulunuruz ve bunlarla ilgili gerek pikniklerimiz olsun, gerek ders dışı etkinliklerimiz olsun, ders bittikten sonra arkadaşlarla öğretmenler odasındaki sohbetlerimiz veya benim odamdaki çay sohbetlerimiz, kahve sohbetlerimiz oluyor Aynı zamanda öğrenci, öğretmenlerle beraber halı saha maçları düzenliyoruz. Orada bu gibi takım ruhunu birliği, bütünlüğü sağlamaya çalışıyoruz."(K1)

"(...)başta toplantılar yapıyoruz. Sohbet ortamı oluşturuyoruz, bire bir öğretmen arkadaşlarla gerek öğretmenler odasında, gerek idare odasında görüşmeler yapıyoruz..."

"(...)kahvaltıda bir araya geliyoruz." (K2), (K6)

" Kahvaltı, yemek organizasyonları..."(K7)

" Birlikte yemek, piknik (...)"(K9), (K3)

"(...)Öğretmenleri ev ziyaretlerini yapıyoruz..."(K2)

"(...) ev oturmaları düzenliyoruz."(K3)

"(...) Ev ziyaretleri doğum / ölüm vb (kutlama / taziye) ziyaretleri. Düğün mizan vb. organizasyonlarında yanında olma "(K7)

"(...)Öğretmen arkadaşlarla çeşitli sosyal etkinlikler işte gezi (...)"(K2), (K9)

"(...)yemekli programlar düzenliyoruz, geziler düzenliyoruz, mangal partileri düzenliyoruz işte seksen kişi olunca katılan da oluyor, katılmayan da oluyor genel olarak bize buna her gruptan mı diyelim veya işte her kesimi temsil eden arkadaşlardan birer temsilci olarak bütünlüğü, birlikte olma ruhunu yaşatmaya çalışıyoruz..."(K8)

Katılımcılar okulda birlik ve beraberlik duygularının gelişmesi ve böylelikle de öğretmenlerin takım ruhu oluşturarak okulda olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmaları için, okul dışı zamanlarda paylaşım yapmaya özen gösterdiklerini, kahvaltı, yemek organizasyonları düzenlediklerini, gezi, piknik faaliyeti gerçekleştirdiklerini, birbirlerinin önemli günlerinde yanlarında olduklarını ve ev ziyaretleri gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmeni güdüleme. Ortaokul müdürleri öğretim liderliği davranışlarını yerine getirme durumlarına etki eden olumlu öğrenme iklimi oluşturma temasına yönelik başarılı öğretmenleri dokuz okul müdürü tebrik ve takdir ederek, beş okul müdürü başarı belgesi verilmesi için teklifte bulunarak güdülediklerine dair katılımcı görüşlerinden oluşan bazı ifadeler şu şekildedir;

"Başarılı öğretmenleri, takdir ederim. Takdirde de özellikle toplantılar da bunu dile getirmeye çalışırım. Bunların çalışmalarını beğendiğimizi, takdir ettiğimizi söyleriz."(K1), (K11)

"Toplantılarda tebrik ederim bizzat tebrik ederim"(K3)

"...genelde başarılarını zikrederek, her ortamda, her durumda. Gerek bir üst makamlara olsun zikrederek güdüleriz..."(K6)

" Küçük hediyeler takdim etme. Toplantılarda taltif etme."(K7)

"...başarı belgesi ile ödüllendiriyoruz."(K2), (K7)

"Özellikle öğretmenler odasında yâni herkes gerçekten takdir etmek, edilmek herkesin hoşuna gidiyor. Başarılı öğretmenler belge için işte yetkili mercilere teklif ediliyor.(K4), (K3)

"Üst amirlerce başarı belgesi verilmesi için teklifte bulunuyoruz."(K5)

Katılımcılar başarılı öğretmenleri motive edip, aynı davranışların tekrarını sağlamak için; öğretmenlerini her fırsatta tebrik ettiklerini, takdir ettiklerini, küçük hediyeler takdim ettiklerini, üst makamlara duyurarak, başarı belgesi almaları için teklif ederek güdülediklerini belirtmişlerdir.

Ortaokul müdürleri öğretim liderliği davranışlarını yerine getirme durumlarına etki eden olumlu öğrenme iklimi oluşturma temasına yönelik öğretmenlerin motivasyonlarını artırmak için dört okul müdürü kahvaltı, yemek, piknik vb.organizasyon düzenlediklerini, iki okul müdürü hediye verdiklerini, iki okul müdürü ise hediye almaları için teklifte bulduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı görüşlerinden oluşan bazı ifadeler şu şekildedir;

Okul müdürlerinde öğretmen motivasyonunu artırmak amacıyla çeşitli organizasyonlar tertip ettiklerini, ifade edenlerin görüşleri ise şu şekildedir:

"Arkadaşlarımızla uygun zamanlarda kahvaltı, yemek, piknik gibi etkinlikler düzenliyoruz."(K5)

"Okul çıkışında işte akşam yemekleri olabilir. Normal ziyaretler, yani yoklamalar..."(K6)

" Yemek ve kahvaltı günleri, özel günlerde birlikte olma."(K7)

" Yemek düzenleme, birlikte çeşitli faaliyetlere katılma."(K9)

Katılımcılar kahvaltı, yemek, piknik vb. çeşitli organizasyonların öğretmenlere moral ve motivasyon açısından olumlu katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir.

Okul müdürlerinden öğretmen motivasyonunu artırmak için hediye aldıklarını ifade edenlerin görüşleri şu şekildedir:

"(...) Küçük ikramlarla bu motivasyonu artırmaya çalışıyoruz."(K1)

"Birlikte oturma, yemek yeriz. Özel günlerde hediye alırım."(K3)

Okul müdürleri öğretmenleri ödüle teşvik etme konusunda şu şekilde beyanlarda bulunmuşlardır;

" Öncelikle öğretmenleri cesaretlendiriyoruz. Ödülü teşvik ediyorum. En azından şunu yapıyoruz: Gerek törenlerde, gerek toplantılarda öğretmenlerin yapmış oldukları çalışmaları örnek göstererek teşekkür ederim. Onure etmeye çalışıyoruz..."(K2)

"(...)belge yazmak, teşekkür takdir yâni teklif etmek, ondan sonra öğretmenler odasında gene öğretmenleri takdir etmek."(K4)

Öğrenciyi güdüleme. Okul müdürlerinin tamamı öğretim liderliği davranışlarını yerine getirme durumlarına etki eden olumlu öğrenme iklimi oluşturma temasına yönelik öğrencileri başarıya güdülediklerini, sekiz okul müdürü ödül verdiğini, beş okul müdürü törenlerde onore ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcı görüşlerinden oluşan bazı ifadeler şu şekildedir. Okul müdürleri öğrencileri güdülemek için ödül verdiklerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

"(...)ödüllendirerek diğer öğrencilerin de motive olmasını sağlamaya çalışıyoruz ve bu diğer öğrencilerin üzerinde de olumlu etkiler olduğunu gösteriyor. Bunu önemsiyoruz."(K1), (K7), (K9)

" Ödül sistemimiz var, işte rol model sistemi var. Daha önceki yıllarda okulda mezun olan öğrencilerin okulda görüşmelerini öğrencilerle görüşmesini sağlıyoruz. Başarılı öğrencileri işte gerek belge, gerek madalyalarla ödüllendiriyoruz."(K2)

" Başarı gösteren öğrencilere ufak hediyeler veririm. (...)"(K3)

"(...) onlara madalyalar verilmesi..."(K4)

"(...) değişik hediyelerle ödüllendirme yoluna giderek daha bir özendirici işler yapmalarını sağlamaya çalışıyoruz."(K5)

" Ödüller, geziler, etkinlikler, takdir belgeleri"(K11)

Okul müdürlerinin tamamı öğrencilerin başarıya güdülenmesi için çoğunlukla ödül verme yöntemini tercih etmektedirler.

Okul müdürleri törenlerde öğrencileri onure ettiklerini şu şekilde belirtmişlerdir;

"(...)başarmış öğrencileri törenlerde işte çıkarıp, alkışlatıp, o başarılarını takdir edip(...)" (K1), (K4)

"(...) törende alkışlatırım."(K3)

"Öğrencilerimizi sınıfta ya da törenlerde onure edecek duyurular yapıyoruz. Öğrencilerin başarılarını diğer öğrencilere duyuruyoruz..."(K5)

"Öğrencileri konferans salonunda toplu olarak toplayıp onlara nasihatler yapıyor..."(K10)

Katılımcılar öğrencilerin öğrenmelerini özendirmek ve diğer öğrencilere de rol-model olmaları için ödül yöntemini kullanmaya çalıştıklarını, ödül olarak küçük hediyeler ve madalya aldıklarını, belge düzenlediklerini, törenlerde öne çıkararak tebrik ve teşekkür ettiklerini, alkışlattıklarını belirtmişlerdir.

Öğrenci başarısını artırma. Ortaokul müdürlerinden altı tanesi öğrenci başarısını artırma faaliyetleri olarak farklı kaynak ve araştırma yapmaya yönelme yaptıklarını, dört okul müdürü sosyal faaliyet düzenlediklerini, üç okul müdürü kurs açtıklarını, üç okul müdürü velilerle iş birliğinde bulduklarını belirtmişlerdir. Katılımcı görüşlerinden oluşan bazı ifadeler şu şekildedir:

" Tabi başarmanın hazzını yaşamalarını özellikle ben sürekli tembih ederim. Çünkü bir başarılı olmanın hazzını tattığı zaman bir öğrenci herhangi bir konuda bunu kolay kolay bırakmayacağını düşünüyorum. Dolayısıyla en azından bir alanda başarılı olmalarını ve bu konuda biraz çaba sarfetmelerini gerektiğini anlatmaya çalışıyorum."(K1)

" Tabi ki biz öğretmen arkadaşlarımız motive artırıcı çalışmaları yapıyoruz. Eğitim öğretimin önemini anlatıyoruz. Başardıklarında neler kazanabileceklerini, hayatlarındaki değişiklikleri anlatıyoruz. Yani rol model olarak da başarılı öğretmenleri, öğrencileri ve okuldan mezun olan büyüklerimizden örnekler veriyoruz."(K2)

" Bu konuda, rehberlik faaliyetleri kapsamında özellikle rehber öğretmenimiz gereğini yapıyor bu konuda. Gerçekten bayağı uğraşiyor. İknâ ettiğini düşünüyorum..."(K4)

" Evet. Bu konuda özellikle rehber öğretmenimizle ortak hareket ediyoruz. Öğrencilerimizin her türlü sıkıntılarını çözmek için gerekli çalışmaları yapıyoruz."(K5)

" Tabi. Takım çalışması ve rekabet sağlıyoruz aralarında..."(K6)

" Evet. Bu konuda anne ve babalara tavsiyelerimiz olur. Çalışma saatleri ile ilgili plânlamalar yaparız."(K7)

" Her zaman. Sınıflarımızda ve toplu olarak."(K10)

" Öğrenciye herkesin her işi yapamayacağı farklı alanlarda olacağını. Başarını kendini ve çevresine faydalı olduğu alanda olması gerektiğini kavratmaya çalışırım."(K13)

Katılımcılar öğrenci başarısını artırmak için çeşitli faaliyetlerde bulduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin başarının hazzını tatmalarını böylelikle öğrencinin motivasyonu artarak başarısının artacağını düşünmektedirler.

Okul müdürleri öğrencileri başarılı olmaları yolunda değişik kaynak ve araştırmalara yönlendirdiklerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir;

"(...)Bol bol deneme yapıyoruz, akşam etütlerini çok verimli geçiriyoruz..."(K6)

" Çalışma programları, farklı kaynaklardan çalışma, öğretmenlere sürekli soru sorma, yardım almalarında fırsat veriyoruz."(K7)

"Deneme sınavları yapıyoruz. (...)"(K10)

"Projeler (test çözme projesi, değerler eğitimi projesi, seminerler)"(K11)

"(...)EBA'yı etkili kullanıyoruz.(...)"(K12)

"Kurumun imkânlarının yanında, öğretmen ve idare olarak öğrencinin seviyesini artırıcı materyal, gezi ve atölye çalışmaları yaparım.(...)"(K13)

Katılımcılar öğrencileri bol bol deneme sınavı yaptıklarını, etüt yaptıklarını, öğretmenlerden sürekli faydalanabilmeleri için fırsatlar oluşturduklarını, EBA'yı kullandıklarını, Gerek kurumun gerekse de dışarıda bulunan fırsatlardan öğrencilerin faydalanmalarını sağladıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcılar olumlu öğrenme iklimi oluşturma teması için; okulda birlik beraberlik ve takım ruhu oluşturmak istediklerini bu amaçla piknik, çay, kahvaltı vb. organizasyonlar düzenlediklerini, ev ziyaretleri gerçekleştirdiklerini, birlikte gezi faaliyeti gerçekleştirdiklerini, başarılı öğretmenlerin bu davranışlarını pekiştirmek için sözlü olarak tebrik ve taktir ettiklerini, üst amirler tarafından verilen başarı belgesinin verilmesi için teklif ettiklerini, öğretmenleri çalışmaya teşvik etmek amacıyla teneffüslerde birlikte vakit geçirmeye gayret ettikleri, öğretmen motivasyonunun artırılmasını önemsedikleri ve bu doğrultuda kahvaltı, yemek, piknik, hediye alma vb. unsurlarla teşvik ettikleri, ders dışı zamanlarda da öğretmenlerle gerek okul içinde gerekse de okul dışında görüştüğü, öğrenci başarısını önemsedikleri ve bu doğrultuda öğrencileri ödüllendirme ve törenlerde onure etmeye özen gösterdikleri, öğrencinin akademik başarısının önemli olduğunu öğrenci başarısını artırmak için farklı kaynak kullanımına, farklı araştırmalar yapmaya, çeşitli sosyal faaliyetlerin içinde olmaya yönlendirdikleri, kurs açtıkları, veliler ile iş birliğini sağlamaya özen gösterdiklerini, öğrencilerin öğrenme durumlarını takip edip ve bunu öğretmenleri ile paylaştıkları, akademik başarısı düşük olan öğrenci için gerekli tedbirleri aldıkları ve bu hususta veli görüşmeleri yapıp öğrenciye rehberlik edip, kurs faaliyetleri düzenledikleri, ders dışı zamanı değerlendirme adına öğrenci ve öğretmenlerle sohbet edip okulun her bir köşesinde görünür olmaya dikkat ettiklerini belirtmişlerdir.

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını yerine getirme durumlarına etki eden unsurlardan biri olan olumlu öğrenme iklimi oluşturma temasından ortaya çıkan bulgular okul müdürlerinin yalnızca okulu yöneten yönetici rolünde değil, aynı zamanda öğretimi yönlendiren, geliştiren lider konumunda oldukları, öğrencinin başarısını artırmak için müdürün bizzat gayret gösterdiği, öğretim lideri olarak öğretmenlerin üzerinde de olumlu ya da olumsuz etkilerinin olduğunu, okul başarısının öğrenci çıktıkları yani kalitesi ile ölçüldüğünü bu sebepten dolayı da okul müdürünün öğrenci başarısı üzerindeki rolünün önemli olduğunu göstermiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar alanyazın çerçevesinde tartışılmakta ve yorumlanmaktadır. Ortaokullarda görev yapan okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını yerine getirme durumlarının değerlendirilmesini tespit etmek amacıyla yapılan bu araştırma dört tema altında sonuçlanmıştır. Buna göre; i) okulun amaçlarını açıklama ve paylaşma, ii) öğretimi denetleme ve geliştirme, iii) eğitim programını koordine etme, iv) olumlu öğrenme iklimi oluşturma temaları ayrı ayrı irdelenerek okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını yerine getirme durumları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Okulun amaçlarını açıklama ve paylaşma temasında; okul müdürleri okulun çevre koşullarına uygun misyon ve vizyonunu belirledikleri, misyon ve vizyon belirlenirken çeşitli kriterlere dikkat ettikleri, okulun amaçlarını paylaşırken çeşitli mekanizmalardan faydalandıkları, eğitim öğretim ile ilgili okulun yıllık planını yaptıkları, okulun kendine özgü amaçlarına ulaşmış olmasının ölçüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulardan yola çıkarak, bu çalışmada tespit edilen bulgular ile okul müdürlerinin öğretim liderliği ile ilgili yapılan birtakım çalışmalarda bulguların birbiriyle örtüştüğü anlaşılmaktadır. Argon ve Mercan (2009) yapmış olduğu bir çalışmada, okul yöneticilerinin en yüksek düzeyde gösterdiği davranışı "okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması" boyutunda okulun amaçlarını öğretmen ve öğrencilere açıklama olarak ifade ederken, en düşük düzeyde gerçekleşen davranışı ise okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme olarak belirtmişlerdir. Serin ve Buluç (2012) tarafından yapılan bir çalışmada okul müdürlerinin öğretim lideri olarak sergilediği davranışın "okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması" boyutunda yüksek düzeyde çıktığı, okul müdürünün okulun genel amaçlarını öğretmen ve öğrencilere açıklayarak bu amaçların gerçekleşmesine öncülük etmesi, amaçları günün koşullarına ve öğrenci başarı durumuna göre öğretmenlerle iletişim halinde onların görüşlerine göre yeniden belirlemesi bu çalışmada da tespit edilen; okulun amaçlarının belirlendiği, okulun kendine özgü amaçlarına ulaşıp ulaşılmadığının ölçülerek güncellenmesi, öğretmen-öğrenci gibi paydaşlardan yararlanılması yönündeki bulgularla örtüşmektedir. Demir'e (2014) göre, öğrencisinin başarısını artırmak isteyen bir okulun yöneticisi okulun amaçlarını belirleyip, kavranmasında anahtar rol oynar, okul yöneticisi mümkün olan her yerde amaçları anmalı ve anlatmalıdır, okul yöneticisi amaçlara verdiği önemi sık sık vurgulamalı ve

davranışlarıyla desteklemesi yönündeki görüşleri bu araştırma bulgularıyla tutarlıdır. Bu durum okul müdürlerinin, araştırmanın başarılı okullarda yürütülmesi dolayısıyla, okullarında alanyazında tanımlanmış öğretim liderliği davranışları görece yüksek düzeyde yerine getirmeleriyle açıklanabilir.

Öğretimi denetleme ve geliştirme temasında; *okul müdürlerinin sınıf ziyareti yaptıkları, yaptıkları ziyaretler de ziyaret amaçlarını önceden belirledikleri ve öğretmene yardımcı olup rehberlik amacı taşıdıkları, her branşın eşit oranda ziyaret edildiği, ziyaret sonrası geri bildirim verildiği, ziyaretler esnasında sınıfın tertip düzeninden öğretmenlerin sınıf yönetimine kadar pek çok unsura dikkat edildiği, öğretmenlerin zamanında derse girip çıkmaları için gerekli önlemlerin alındığı, yaşanan aksamalarda gerekli uyarıların yapıldığı, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önem arz ettiğini bunun için akademik yönlendirmeler, güncel duyurular, kurs ve seminerlere yönlendirme yapıldığı, öğretmenlere lider olma fırsatları sunulduğu, eğitim öğretimle ilgili alınacak kararlara katılımlarının sağlandığı* yönünde sonuca ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle, bu çalışmada öğretimsel liderlikle ilgili ortaya çıkan bazı davranışların öğretimsel liderlikle ilgili yapılmış araştırmalarda belirtilen ve ortaya çıkan bazı davranışlarla paralellik gösterdiği söylenebilir. Bhengu ve Mkhize (2013), okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla ilgili yaptıkları örnek olay incelemesinde 5 tema tespit etmişlerdir. Bunlardan davet edici bir okul çevresi oluşturma, öğretimi izleme ve destekleme, öğretmenlerin mesleki gelişimini artırma, bu araştırmada tespit edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Sınıf denetimleri akla sınıf ziyaretlerini getirmektedir. Bu çalışmada ortaya çıkan sınıf denetimleri ve derse girme davranışları, okul müdürlerinin sınıf ziyaretleri yaparak kendilerinin varlığını hissettirdiklerini akla getirmektedir.

Argon ve Mercan'ın (2009), sınıf içi öğretim zamanını etkili kullanmak amacıyla okul müdürünün sınıf ziyaretleri gerçekleştirmesi ve öğretmenleri destekleyip geliştirmek için bir takım çalışmalar yapması gerektiği bulgusu ile Yeşil ve Kış'ın (2015) okul müdürlerinin dönemde bir kez ders denetimi yaptıkları, öğretmenlerin ise bu denetimlerin faydalı olduğuna inanıp eksikliklerini gördüklerini bu sebepten dolayı da ders denetimini okul müdürlerinin yapmasını istedikleri yönündeki bulguları, bu çalışmada da tespit edilen okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, onlara yol gösterme ve rehberlik amacıyla sınıflarını dönemde bir kez veya yılda bir kez denetledikleri yönündeki bulgularla örtüşmektedir.

Akçekoce ve Bilgin (2016) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin öğretmenlerin performansını artırmak için gerçekleştirdikleri sınıf ziyaretlerinin öğretmenlerin performansını artırmadığı yönündeki bulgu, Serin ve Buluç (2012) tarafından yapılan araştırmada da tespit edilen, okul müdürlerinin en az gerçekleştirdikleri öğretim liderliği boyutunun ise *"öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi"* boyutu olduğu, bu sonuca göre öğretmenlerinde, müdürleri tarafından başarılarının takdir edilmesi, gösterilen çaba ve başarı neticesinde iltifatlarla bulunmaları, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için fırsatlar sunma, ortam hazırlama, destekleme ve cesaretlendirme gibi davranışları *"ara sıra"* düzeyinde gördükleri yönündeki bulguları bu araştırmada tespit edilen sınıf ziyaretlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağladığı yönündeki bulgu ile örtüşmemektedir.

Eğitim programını koordine etme temasında; *okul müdürlerinin neredeyse tamamı zümre ve şök toplantıları yaptıklarını bu toplantılarda gerekli takibi sağladıklarını, okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi adına plan yapıp uygulamaya koyduklarını, öğretmenlerin kendi aralarında faydalanmalarını sağlamak için gerekli teşvikleri yaptıklarını, çocuğu görmek için kim gelirse gelsin dersler bölünmesin diye tedbir aldıklarını, öğretmenlerin herhangi bir durumda gelmediklerinde ise idareciler olarak derse girdikleri veya dersi olmayan boş öğretmen varsa onları yönlendirdikleri* sonucuna ulaşılmıştır. Okullarda pek çok kurul ve komisyon vardır. Bu kurul ve komisyonlardan bazıları eğitim ve öğretimin etkililiğini sağlamada temel unsurlardandır. Bunlardan bazıları zümre öğretmenler kurulu ve şube öğretmenler kurullarıdır. Zümre öğretmenler kurulu öğretim programları ve derslerin birbirine paralel olarak uygulandığı, dersin özelliğine göre etkinlik ve materyallerin ortak bir anlayışla uygulanması için kararların alındığı kuruldur. Şube öğretmenler kurulu ise şubedeki öğrencilerin ortak değerlendirmeye alındıkları kurullardır. Büte ve Balcı (2010) yapmış olduğu araştırmada okulda alınan kararların ve belirlenen planın uygulamaya geçirilebilmesinin okul içinde yapılan zümre toplantıları ve öğretmenler kurulu toplantıları ile gerçekleşeceğini belirtmiştir. Göksoy ve Yenipınar (2015) öğretmenlerin, genellikle zümrelerin etkili çalışmasının, eğitim ve öğretim çalışmalarının başarısında önemli bir fonksiyonu olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada elde edilen bulgular okul müdürlerinin zümre ve şube öğretmenler kurulu toplantılarına katıldıkları ve gerekli takibi yaptıklarını ortaya çıkarmıştır.

Olumlu öğrenme iklimi oluşturma temasında; *okul müdürlerinin okulda birlik beraberlik ve takım ruhu oluşturmak istedikleri bu amaçla piknik, çay, kahvaltı vb. organizasyonlar düzenledikleri, ev ziyaretleri gerçekleştirdikleri, birlikte gezi faaliyeti gerçekleştirdikleri, başarılı öğretmenlerin bu davranışlarını pekiştirmek için sözlü olarak tebrik ve takdir ettikleri, üst amirler tarafından verilen başarı belgesinin verilmesi için teklif ettikleri, öğretmenleri çalışmaya teşvik etmek amacıyla tenefüslerde birlikte vakit geçirmeye gayret ettikleri, öğretmen motivasyonunun artırılmasını önemsedikleri ve bu doğrultuda kahvaltı, yemek, piknik, hediye alma vb. unsurlarla teşvik ettikleri, ders dışı zamanlarda da öğretmenlerle gerek okul içinde gerekse de okul dışında görüştikleri, öğrenci başarısını önemsedikleri ve bu doğrultuda öğrencileri ödüllendirme ve törenlerde onura etmeye özen gösterdikleri* sonucuna ulaşılmıştır. Olumlu öğrenme iklimine sahip okullarda, insanlar birbirini

önemser, birbirine saygı duyar ve güvenir. Böyle bir iklim öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimini, dolayısıyla da başarılarını etkiler. Okulda olumlu öğrenme iklimi oluşturmak için okul yöneticileri; okulda birlik beraberlik ve takım ruhu oluşturmaları, öğretmen ve öğrencileri motive edip başarılarını ödüllendirmeli ve görünür olmalıdır. Önen ve Kanayan (2015) liderin, her şeyden önce çalışanları örgütün amaçları doğrultusunda yönlendirmesi şarttır. Çalışanların örgütsel amaçlar doğrultusunda motivasyonunun sağlanması, liderin en asli görevlerindedir. Demir (2014) öğretmenlerin, okullarda öğrencinin aldığı eğitimin niteliğinin en önemli belirleyicisi olduğundan bahseder. Özdemir ve Sezgin (2015) okul yöneticisinin, okulun başarısını arayan ve bu yönde çalışan etkili bir öğretim lideri olması gerektiğini ifade etmiştir. Okul yöneticileri, öğretim lideri olarak, personeline öğretimsel kaynaklık edebilmelidir. Okulda eğitim-öğretim faaliyetine katılmalı, öğretmenlere ve diğer okul personeline gerekli kaynakları sağlamalı, okulda etkili bir iletişim sisteminin kurulmasına önderlik etmeli, okulda tüm taraflar arasında güçlü bir iletişim ve etkileşim sağlamalı, okulun her alanında her an görünür nitelikte biri olmalıdır.

Okulda olumlu öğrenme iklimi oluşturma temasıyla ilişkili olarak; Turan, Yıldırım ve Aydoğdu (2012) öğretmenlerin meslekleriyle ilgili alanlarda yetişmelerini teşvik etmek gerektiğini, görevini başarıyla yürüten öğretmenlerin ödüllendirilmesi gerektiğini, Cerit (2008) ise okul müdürlerinin öğretmenlerine değer vermesi gerektiği ve öğretmenlerinin başarılarının övülmesi gerektiğinden bahsederler. Serin ve Buluç (2012) ise öğretim liderliği ve bağlılık kavramlarının okulların etkililiğini ve öğretmenlerin performanslarını artırmak açısından önemli kavramlar olduğundan bahseder. Öğrenciler öğrenmeye güdülenirse o konudaki başarıları daha da yüksek olmaktadır. Tersine eğer öğrenci öğrenmeye istekli olmazsa başarısı da sınırlı olmaktadır (Marzano, 2003 akt. Demir, 2014). Şişman'a (2002) göre öğrencinin başarılı olması isteniyorsa; başarısının okul, sınıf, aile ve çevre tarafından tanınması gerekmektedir. Bu da öğrencinin motivasyonunu artırarak öğrenmesi üzerinde olumlu etki yaratacaktır. Okul yöneticisi öğrencilerinin başarılarını ve gelişmelerini ödüllendirmelidir. Böylelikle akademik başarıya değer veren bir okul iklimi yaratır. Aynı zamanda da öğrenci başarısının mutluluğunu tadar. Ödüllendirme amaca yönelik öğrenci çabasının artırılmasında oldukça etkili bir yoldur. Maddi ödüllerden çok, psikolojik ve sosyal ödüller kullanılmalıdır. Sınıfta sadece yüksek başarı gösterenler değil, belirli bir çaba gösterenler de ödüllendirilmelidir (Vatansever Bayraktar, 2015). Hallinger ve Murphy'ye (1985) göre tanımlanmış yüksek akademik standartlar öğrencilerin öğrenmedeki gelişimi için gereklidir. Başarılı ve başarısı düşük okullar karşılaştırıldığında, başarılı okulların öğrencileri için yüksek standartlar belirledikleri görülmüştür. Alig-Mialcarek (2003) etkili okullar bütün öğrencilerinin yüksek başarılar elde edeceğine ilişkin beklentilere sahiptir. Öğretmenler öğrencilerinin öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmelidirler (akt. Demir, 2014). Turan, Yıldırım ve Aydoğdu (2012) okul müdürleri akademik açıdan öğrencinin akademik gelişiminin ve nitelikli ürün ortaya koymasının sağlanması yetiştirme kurslarının açılması, eldeki öğretmenin etkili kullanılması, velilerle iletişim içinde olunması, öğretmenlerle kurul toplantılarının yapılması, öğrenci ve öğretmenin motive edilmesi ve ödül sisteminin kullanılması gibi sorumlulukları olduklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin ve öğretmenlerin başarı için ortaya koydukları gayretleri desteklemek okul müdürünün birincil görevlerindedir. Gümüşeli (2014) etkili okullardaki müdürler ve öğretmenlerin düzenli bir biçimde ve sürekli olarak öğrencilerinin akademik başarılarını izlediklerini ve bunları okul gelişimi doğrultusunda kullandıklarını göstermektedir. Yapılan araştırmada güçlü liderlik özelliklerine sahip yöneticilerin öğrencileri izleme sonuçlarını kullanarak gelişmeye açık alaları saptadıkları ve öğretmenlere öğretimle ilgili uygulamaları geliştirmede ve öğrenci başarısını artırmada yardımcı olduklarını belirtmiştir. Okulunda etkili bir öğrenci izleme sistemi kuran ve öğretimle ilgili aldığı kararları bu sistemin verilerine dayandırmaları okul başarısı için kaçınılmazdır. Gündüz ve Balyer (2013) okul müdürünün öğrencilerin çabalarına yönelik bireysel geribildirimde bulunduğu dair tespit etmiş olduğu bulguları bu çalışmada da tespit edilen ve yine bu çalışmada okul müdürlerinin öğrencilerin akademik başarılarını önemsedikleri, yüksek beklentiler koydukları, başarılı öğrencileri ödüllendirerek motive ettikleri, öğrenci başarısını takip edip gerekli tedbirleri aldıkları yönünde tespit edilen bulgular yapılan araştırmalardaki bulgularla örtüşmektedir. Bu urum okul müdürlerinin başarılı ve liderlik yetkinliklerine sahip olmaları şeklinde yorumlanabilir.

Öneriler

Bu çalışmada kapsamında ortaokullarda görev yapan okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını yerine getirme durumları incelenmiş ve araştırma sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- 1) Okulun amaçlarına ulaşabilmesini sağlamak için paydaşların görüşlerinden yararlanmalıdır.
- 2) Okulun kendine özgü amaçlarına amaçlarına ulaşıp ulaşılmadığını ölçmeli ve gerekli düzenlemeleri yapmalıdır.
- 3) Okul müdürlerinin her dönemde en az bir defa sınıf ziyaretleri yapılmalı ve ziyaret sonrası öğretmenlere geribildirimde bulunulmalıdır.

- 4) Öğretmenlerin mesleki gelişimi önemsenmeli ve bununla ilgili gerekli teşvikler yapılmalıdır.
- 5) Eylül ve haziran semineri dönemlerinde bakanlığın göndermiş olduğu uygulama planı haricinde öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre mesleki gelişim çalışmaları yapılabilir.
- 6) Öğretmenlere okul içinde formal ve informal liderlik fırsatları sağlanmalı ve okulda alınan kararlara katılmalıdırlar.
- 7) Okul kültürünü güçlendirmek için birlik, beraberlik ve takım ruhu oluşturulmalıdır.
- 8) Başarılı öğretmenlere başarı belgesi verilerek, iltifatta bulunularak güdülenmelidir.
- 9) Öğretmenlerin motivasyonlarını artırıcı sosyal faaliyetler düzenlenmelidir. Okul müdürlerinin öğretmenleri takdir etme, ödüllendirme, iltifatta bulunma gibi içsel motivasyonu artırıcı davranışlar sergilenmeleri önerilir.

Kaynakça

- Akçekoç, B. ve Bilgin, K. U. (2016). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve Öğretmen Performansı, *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 2-23.
- Alig-Mielcarek, J. (2003). *A Model of School Success: Instructional Leadership*, Academic Press, And Student Achievement. Doctor of Philosophy in the Graduate School Of Te Ohio State University.
- Argon, T. ve Mercan, M. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirebilme düzeyleri. *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresinde Sunulan Bildiri*. <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/120.pdf> adresinden 17.01.2018 tarihinde alınmıştır.
- Balcı, A. (2002). *Etkili Okul: Kuram, Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bhengu, T. T. ve Mkhize, B. N. (2013). Principals' instructional leadership practices in improving learner achievement: Case studies of five secondary schools in the Umbumbulu area. *Education as Change*, 17(1), 33-47.
- Börü N. ve Boyacı A. (2016). Etik Lider Olarak Okul Yöneticilerinin Özelliklerine Ve Davranışlarına İlişkin Ortaöğretim Öğretmenlerinin Görüşleri Eskişehir İli Örneği. *Turkish Studies Dergisi*, 11 (19).
- Büte, M. ve Balcı, A. (2010). Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Bakış Açısından Okul Yönetimi Süreçlerinin İşleyişi ve Sorunlar, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 485-509.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Can, N. (2007) okul yönetimini etkileyen etkenler. (Editör: K.Keskinkılıç). *Türk Eğitim Ve Okul Sistemi Yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cerit, Y. (2008). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Hizmet Yönelimli Liderlik
- Cotton, K. (2003). *Principals and Student Achievement: What the Research Says*. Association for Supervision & Curriculum Development Pub.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Demir, K. (2014). Öğretim Liderliği (Editör: Hasan Basri Memduhoğlu ve Kürşad Yılmaz). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi, 321-334.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., ve Allen, S.T. (1993). *Doing Naturalistic Inquiry: A guide to methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Glanz, J. (2005). *What Every Principal Should Know about Instructional Leadership* Sage Pub.
- Göksoy, S ve Yenipınar, Ş. (2015). Öğretmenlerin Okul Zümre Öğretmenler Kurullarına İlişkin Görüşleri, *Milli Eğitim Dergisi*. (2015), 26-43.
- Guba, E.G. ve Lincoln, Y.S. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park. CA: Sage Publications.
- Gümüşeli, A.İ. (1996). *İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları*. Yayınlanmamış araştırma, Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, İstanbul.
- Gümüşeli, A.İ. (2014). *Eğitim ve Öğretim Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Gündüz, Y. ve Balyer, A. (2013). Öğretim Lideri Olarak Okul Müdürlerinin Öğrencilerin Akademik Başarısı Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(29), 107-128.
- Hallinger, P. ve Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Johnson, R. B. (2014). *Mixed methods research design and analysis with validity: A primer*. Department of Professional Studies, University of South Alabama, USA.
- Marzano, R.J. (2003). *WhatWorks n Schools: Translating Research into Action*. Usa:Ass0ciation for Supervision & Curriculum Development.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen Ve Uygulama İçin Rehber*,(Çeviri Editörü: Prof. Dr. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Önen, M. ve Kanayran, H. G. (2015). Liderlik ve Motivasyon: Kuramsal Bir Değerlendirme, *Birey ve Toplum Dergisi*, 5(10), 43-63.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2015). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 266- 282 http://journals.manas.edu.kg/mjsr/oldarchives/Vol02_Issue03_2002/245.pdf adresinden 20.04.2018 tarihinde alınmıştır.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (Çev. M. Bütün ve Selçuk Beşir Demir) Ankara: Pegem Akademi.
- Seidman, I.E. (1991). *Interviezing As Qualitative Research*. NewYork: Teachers College Press.
- Serin, M. K. ve Buluç, B. (2012). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(3), 435-459.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: Sage Publications.
- Stewart, C.J ve Cash, W.B. (1985). *Interviewing Principles and Practices* (4.baskı). Dubuque IO: Wm. C. Brown Pub.
- Strauss, A., Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. New Delhi: SAGE Publications.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yöneticiliği. (Editör: Y.Özden). *Eğitim ve Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 99-146.
- Turan, S. (2011). *Bir İnsan Olarak Okul Müdürü*. Ankara: Ankara: Pegem Yayıncılık
- Turan, S., Yıldırım, N. ve Aydoğdu, E. (2012). Okul Müdürlerinin Kendi Görevlerine İlişkin Bakış Açıkları, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 63-76.
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Sınıf Yönetiminde Öğrenci Motivasyonu Ve Motivasyonu Etkileyen Etmeler, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 1079-1100.
- Yeşil, D. ve Kış, A. (2015). Okul Müdürlerinin Ders Denetimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 27-45.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (5.Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Weber, R.P. (1985). *Basic Content Analysis*. Beverly Hills, CA: Sage.

Öğretmenlerin Okul Yöneticiliğini Tercih Etme Nedenleri

Ender KAZAK*

The Reasons for Teachers to Prefer School Management

Abstract

Becoming a school principal is based on some internal and external reasons. Learning about these reasons, trying to understand what teachers' motive is help us learn about the goal. Namely, a teacher's efficiency and executive success as a principal is closely related to his/her motivation because the factors arising our emotions and making us move affect our performance towards our goal. The job motivation, performance, and commitment of a teacher, who begin to work as a principal with not internal, instead more external stimuli, may be expected to be low. This qualitative study aims to determine the reasons why teachers prefer to be a principal according to school administrators' opinions. The study group was consisted of 27 secondary school principals working in Düzce city center in 2020-2021 and chosen with convenience sampling method. Twenty-three schools' principals were got into contact. 16 of the participants were principals, 11 were assistant principals. Due to the pandemic, school principals were reached by phone, and their opinions were received by e-mail. Descriptive analysis technic was used in data analysis. In conclusion, two sub-themes, which are organizational and individual, related to the reasons why teachers prefer school administration were obtained. In the sub-theme of organizational reasons, the codes of County Directorate of National Education's offer/insistence, school principal's insistence/offer, by force, colleague's encouragement/insistence, school administrators' negative behaviors as a stimulating force to be a principal, school administrators' unfair behaviors, and violence of the executive became prominent. Most of these reasons are the extrinsic motivational factors. However, it is known the effects of extrinsic motivators are temporal, more importantly it is more influential to move with intrinsic motivational stimulations. Therefore, administration preferences of teachers should be taken into account in the process of selection and appointment. Selecting teachers who dream of being administrators may lead to more positive results regarding school administration and process. Becoming a candidate for the position of principal to comply with the suggestions of higher agents, not to leave the permanent staff and the school should be avoided. More determined and intrinsically motivated candidates should be included in the election process.

Abstract: School Principal, School Management, Teacher

Özet

Bir öğretmenin, okul yöneticisi olması, belli içsel ve dışsal motivasyonel nedenlere dayanır. Bu nedenleri bilmek, bir bakıma varılmak istenen ya da varılabilecek nokta hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlayabilir. Yani okul yöneticisi olan bir öğretmenin etkililiği ve yönetsel başarısı, güdülenme düzeyi ile yakından ilgilidir. Çünkü duygularımızı tetikleyen ve bizi harekete geçiren etkenler, ulaşmak istediğimiz hedefe yönelik performansımızı etkiler. Yani içsel olmayan, daha çok dışsal uyaranların etkisiyle okul yöneticiliğine başlayan bir öğretmenin iş motivasyonunun, performansının, bağlılığının düşük olması beklenebilir. Öğretmenlerin okul yöneticiliğini tercih etme nedenlerini okul yöneticilerinin görüşlerine göre belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Düzce ilçe merkezinde çalışan yirmi yedi ortaokul yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir örneklem yöntemine göre belirlenmiştir. Bu amaçla, düzce ilçe merkezindeki okullar listesinden rastgele seçilen 18 okulun yöneticisi ile iletişim kurulmuştur. Katılımcıların 16 tanesi müdür, 11 tanesi müdür yardımcısıdır. Tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 Pandemi nedeniyle, okul müdürlerine telefon yoluyla ulaşılmış ve görüşleri mail yoluyla alınmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin okul yöneticiliğini tercih etme nedenleri ile ilgili örgütsel ve kişisel olmak üzere iki alt tema elde edilmiştir. Örgütsel nedenler alt temasında İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün teklifi/ısrarı, okul müdürünün ısrarı/teklifi, zorunluluktan (zorlama ile), meslektaş teşviki/önerisi, okul yönetiminin olumsuz tavırlarının müdür olmaya tahrik edici olması, okul yönetiminin yanlı/kayırmacı davranışları ve yöneticinin şiddet uygulaması kodları öne çıkmıştır. Bu nedenlerin büyük kısmı, dışsal motivasyonel etkenlerdir. Oysa dışsal motive edicilerin etkisinin geçici olduğu; asıl olanın, içsel motive edici dürtülerle harekete geçmenin daha etkili olduğu, literatürde yaygın olarak ifade edilen bir görüştür. Bu nedenle, öğretmenlerin okul yöneticiliği tercihleri, seçme ve görevlendirme aşamasında dikkate alınmalıdır. Yönetici olmayı düşünen öğretmenleri seçmek, okul yönetimi ve süreçleri açısından daha olumlu sonuçlar doğurabilir. Üst birimlerin hatırını yerine getirmek için, norm kadro dışı kalmamak için ve okuldan ayrılmamak için okulda boş bulunan müdürlüğe aday olmanın önüne geçilmelidir. Daha kararlı ve daha içsel motivasyona sahip adaylar eleme yöntemlerine tabi tutulmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticisi, Okul Yöneticiliği, Öğretmen

* Düzce Üniversitesi, enderkazak81@hotmail.com

Ender KAZAK

Introduction

A teacher's becoming a principal is based on some specific internal and external reasons. Getting to know these reasons, namely trying to understand what their motive is may help us learn about the goal. In other words, a teacher's efficiency and executive success as a principal is closely related to his/her motivation because the factors which arise our emotions and make us move affect our performance towards the goal we desire to reach. The job motivation, performance, and commitment of a teacher, who begin to work as a principal with not internal, instead more external stimuli, may be expected to be low. In this sense, it may be more accurate for the interviews conducted in the process of the selection and appointment of principals to focus on for what reasons school administration is preferred.

Method

In this study, which aims to determine the reasons why teachers prefer to be a principal according to the school administrators' opinions, qualitative research method was used. Qualitative research method being used by various disciplines, is a research method which aims to figure out how people interpret their lives, how they live, and how they make their experiences meaningful (Merriam, 2013). The reason why this research design was chosen is to explain why teachers choose to be school administrators and how school administrators understand and interpret this.

The study group of the research is consisted of twenty-seven secondary school principals working Düzce city center in 2020-2021 academic year. The study group was chosen with convenience sampling method which is one of the purposeful sampling methods. Purposeful sampling is a method in which information-rich cases are selected in order to conduct a deep research in line with a purpose, and rather than empirical generalization, deep understanding is achieved (Patton, 2014). To that end, from the list of schools in Düzce city center, twenty-three schools' principals were got into contact. 16 of the participants are principals, 11 are assistant principals. 7 of the participants are female, 20 are male. Their professional seniority changes from seven to 23 years. Their administrative seniority varies between 3 and 18 years.

After ethical approval, dated 12.03.2021 and issued 2021/74, was taken from Düzce University Scientific Research and Publication Ethical Committee, the research was started. Related studies were examined, and a conceptual framework was made. Within this scope, one research question consisting of one item was developed. Due to the pandemic effective world-wide, two school principals were reached through phone calls, and their opinions were collected in the stage of pre-implementation. After these interviews, without changing the research question, a Word document including personal information, instruction, and the questions were sent via e-mail messages to 18 school principals who were called previously. The interview form was conveyed to assistant principals by the help of school principals. In the interview form, some information about the purpose of the research was provided to the participants, and it was mentioned that codes would be used in terms of privacy. 5 of the 32 data documents sent by school administrators were not included in the analysis considering the quality of the given answers.

Descriptive analysis technic was used in data analysis. In descriptive analysis, data are summarized and interpreted according to the themes previously defined. Direct quotations are often shared in order to conspicuously reflect the opinions of the individuals who are interviewed or observed. In descriptive analysis the purpose is to present the findings to the reader in an organized and interpreted way (Yıldırım ve Şimşek, 2018). The research question was considered as a theme. After the codes were obtained, related codes were evaluated within the same sub-theme. Afterwards, the data were sent to a professor in order to obtain his opinions.

Öğretmenlerin Okul Yöneticiliğini Tercih Etme Nedenleri

Following his opinions, sub-themes and codes were revised. A professor was consulted to and his opinions about the consistence of the codes were captured in order to confirm the reliability of the created sub-themes and codes. For this purpose, the formula of coding reliability, which is $(\text{Reliability} = \frac{\text{Agreement}}{\text{Total Agreement} + \text{Disagreement}} \times 100)$, suggested by Miles and Huberman (1994). Following this process, the reliability ratio was found out as .94. Some of the teachers' opinions were shared in the research through direct quotations in order to show the correlation of the findings with codes and sub-themes.

Findings

In the conclusion of the research, two sub-themes, which are organizational and individual, related to the reasons why teachers prefer school administration were obtained. In the sub-theme of organizational reasons, the codes of County Directorate of National Education's offer/insistence, school principal's insistence/offer, by force, colleague's encouragement/insistence, school administrators' negative behaviors as a stimulating force to be a principal, school administrators' unfair behaviors, and violence of the executive became prominent. When the results of this research and literature are compared, it is possible to observe that teachers prefer to be principals with similar and different reasons. Most of these reasons are the extrinsic motivational factors. However, it is a common opinion in the literature that the effects of extrinsic motivators are temporal, more importantly it is more influential to move with intrinsic motivational stimulations. For this reason, the school administration preferences of teachers should be taken into account in the process of selection and appointment. Selecting the teachers who dream of being administrators may lead to more positive results regarding school administration and process. In brief, becoming a principal despite the consideration of being a school administrator should be avoided. Becoming a candidate for the position of principal in order to comply with the suggestions of higher agents, not to leave the permanent staff and the school should be avoided. The candidates who are more determined and have more intrinsic motivation should be included in the election process. The emphasis made on these qualities in the election of school administrators will force the teachers, who want to be school principals or prefer to be school principals with external reasons, to think. Being a principal will be no longer seen as a duty every teacher can do, and it will be considered as a field which requires mastery. This is a desired situation which will pose positive impacts on all processes of a school.

Giriş

İnsan davranışlarını, fiziksel, toplumsal etkenler ve insanın içinden gelen dürtüler, güdüler etkiler. Çoğu kez, bu iç ve dış etmenler bir araya gelerek davranışları oluşturur. İnsan, bu içsel ve dışsal uyarıcıların karmaşık etkisiyle harekete geçer (Baymur, 2004). Her örgütün gerçekleştirmesi gereken belirli hedefleri vardır. Örgütsel hedeflerin etkin bir şekilde gerçekleştirilmesinin, motivasyonu yüksek bireyler tarafından sağlanacağı söylenebilir. Bu durumun geçerliliği, toplumun geleceğini şekillendirecek bireyler yetiştirmek olan eğitim kurumları için de geçerlidir. Bu nedenle eğitim kurumlarının hedeflerine ulaşmak için; müfettişler, okul yöneticileri ve öğretmenler gibi eğitim çalışanlarının motivasyonu, dikkat edilmesi gereken bir konudur (Turabik ve Baskan, 2015). Motivasyon, insan davranışında rehberlik, kontrol ve kalıcılığın itici gücüdür (Tohidi ve Jabbari, 2012). Çalışanların çok iyi performans göstermeleri içsel ve dışsal olarak motive olmalarıyla yakından ilişkilidir. İçsel faktörlerin çalışan motivasyonuna dış faktörlerden daha fazla katkıda bulunabileceği söylenebilir (Nduka, 2016). İnsan davranışlarını açıklayan birçok kuram geliştirilmiş, her bir kuram, davranışların

Ender KAZAK

nedenlerini açıklamaya çalışmıştır. İnsanlar, davranışlarının sonuçları hakkında önceden düşünürler, sonuca ulaşmak için bir karara varırlar ve bu kararlarını uygularlar. Davranışlar, belli bir niyet sonucu oluşur. Bu niyet, önceden düşünülmüş olan sonuca ulaşmaktır. Yani niyetlerimiz, davranışlarımızı etkiler (Bagozzi, Baumgartner and Yi, 1989; akt: Kağıtçıbaşı, 2005, 115). Bir öğretmenin, öğretmenlikten yöneticiliğe geçmesi, belli içsel ve dışsal nedenlere dayanır. Bu nedenleri bilmek yani motivasyonlarının ve niyetlerinin neler olduğunu anlamaya çalışmak, bir bakıma varılmak istenen nokta hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlayabilir. Yani okul yöneticisi olan bir öğretmenin etkililiği ve yönetsel başarısı, güdülenme düzeyi ile yakından ilgilidir. Etkililik ve yönetsel başarı dışında; işlerine daha fazla bağlılık (Tohidi ve Jabbari, 2012) iletişim, mesleki sevgi ve aidiyet, zorlu görevi üstlenme, hedefle özdeşleşme ve fazla mesai gibi kavramların motivasyondan etkilendiği araştırmaların gösterdiği sonuçlardır (Babatunde Joseph, 2015).

Güdüler, ihtiyaçları gidermek için organizmanın belli bir yöne doğru harekete geçmesini sağlar. Organizmanın bir ihtiyacı giderme çabasının tümüne güdülenme denir. Güdülenmiş organizmanın en belirgin iki özelliği; harekete uyarılmış olması ve davranışların belli bir doğrultuya yönelmiş olmasıdır (Baymur, 2004). Motivasyon, okul yöneticisi olma niyetini başlatan ve bu pozisyonunu sürdürme sürecini devam ettiren önemli bir etkidir (Carey, 2017). Öğretmenleri yöneticiliğe güdüleyen etkenler ile onların yönetici olduktan sonraki beklentilerinin karşılanma düzeyi arasında da anlamlı bir ilişki vardır. Yani öğretmenleri yönetici olmaya güdüleyen etkenler ile yönetici olduktan sonraki verimlilikleri, okulların gelişimi ve etkililiği açısından büyük önem taşımaktadır (Yeşilkaya, 2007). Dolayısıyla, okul yöneticisi seçme işlemlerinin daha bilimsel temellere dayandırılması gerektiği söylenebilir. Bu nedenle araştırmada, öğretmenlerin okul yöneticiliğini tercih etmelerinde etkili olan içsel ve dışsal faktörler tespit edilmeye çalışılmıştır.

Öğretmenlerin genç yaşlarda okul yöneticiliğine istekli olduklarını ve yönetici olmayı düşündüğü için kendini yetiştirmeye çalıştıklarını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Bingül ve Hacıfazlıoğlu, 2011). Öğretmenlerin, okul yöneticisi olmaları birçok nedene dayanır. Öğretmen gibi, bir sınıfta kalmak yerine, bir yönetici olarak programında daha fazla esneklik olacağı düşüncesi bunlardan biridir. Okulda gezinmek, diğer yöneticilerle konuşmak ve strateji oluşturmak, sınıf içi gezintiler sırasında öğrencilerle etkileşim kurmak ve liderliklerini artırmak ve diğer etkinlikleri yürütmek da diğer nedenlerdir (Carey, 2017). Bazı araştırmalar, zorluklarla mücadele etmek, başkaları üzerinde olumlu bir etki bırakmak, kişisel/mesleki fayda ve kazanç elde etmek ve liderlik etkisi yaratmak gibi faktörlerin öğretmenleri yönetime geçmeye motive ettiğini göstermiştir (Hancock vd., 2006).

Türk Eğitim Sistemi'nde okul yöneticileri, isteğe bağlı olarak öğretmenler arasından görevlendirilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan yönetici seçme sınavlarına çok sayıda öğretmen girmekte, sınav ve diğer değerlendirme ölçütlerine göre bu öğretmenler arasından müdür ve müdür yardımcısı görevlendirmeleri yapılmaktadır (Erginer ve Köse, 2012). Okul yöneticiliği, bir meslek ve uzmanlık alanı olmaktan çok her öğretmenin yapabileceği bir iş olarak algılanmaktadır (Turan ve Şişman, 2000). 5 Şubat 2021 yılında çıkarılan yönetmelikte, mesleki ve teknik liselere görevlendirilecek müdürlerin ilgili alandan gelmesine ilişkin yapılan düzenleme (MEB, 2021) olumlu görülmeyle birlikte tek başına yeterli değildir. Bu nedenle, çok farklı nedenlere dayalı olarak öğretmenler, okul yöneticiliğini tercih edebilmektedir. Oysa okulun amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için karar verme, planlama ve uygulama gücüne sahip olan okul yöneticilerinin yetiştirilmesi, seçilmesi ve geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır (Altın ve Vatanartıran, 2014). Aksi halde pek

Öğretmenlerin Okul Yöneticiliğini Tercih Etme Nedenleri

çok okul sistemi, zayıf yönetim ve liderlik nedeniyle görevlerini yerine getiremeyecektir (Mathibe, 2007). Günümüz okul yöneticilerinden, hızla değişen okul ortamının karmaşıklıklarını yönetebilen ve daha iyi okul sonuçları için öğretmenler ve öğrencilerle iyi ilişkiler geliştirebilen etkili liderler olmaları beklenmektedir (Özer Ölmez ve Kırkgöz, 2018). Okul yöneticileri, yalnızca öğrencilerin entelektüel ve eğitimsel gelişimleri için değil, aynı zamanda kişisel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimleri için de paylaşılan bir sorumluluk üstlenmelidir (Arhipova vd., 2018). Bu sorumlulukları üstlenmek, bir takım yeterlikleri gerektirir. Bu nedenle, okul yöneticiliğine aday öğretmenler arasından uygun yöntemlerle seçim ve görevlendirme yapılması önem arz etmektedir. Bir okul yöneticisinin bulunduğu konumu hak edişine ilişkin soru işaretleri varsa, o okulda güvene ve adalete dayalı bir okul kültürü oluşturmak zordur. Okul yöneticilerinin göreve geliş biçimleri, okul kültürünün oluşturulması bakımından önemlidir (Türkmenoğlu ve Bülbül, 2015).

Okul yöneticiliğinin farklı bir statüsü olmamasına rağmen bazı öğretmenlerin, farklı gerekçelere dayanarak okul yöneticiliğini tercih ettikleri gözlemlenen bir durumdur. Ayrıca ülkemizde yönetici seçme, görevlendirme ve yükselme yönetmeliğinde sorunların olması, okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarının ağır olması, ekonomik anlamda ciddi bir kazancın olmaması (Yeşilkaya, 2007) öğretmenlerin okul yöneticiliği tercihlerini engellemektedir. Araştırmalar, çalışanların performansını ve verimliliğini etkileyen kilit bir faktör olarak motivasyonun altını çizmektedir (Tršková, 2016). İçsel olmayan, dışsal zorlayıcı etkenlerle yola çıkan bir öğretmenin, okul yöneticisi olduğunda amaçlara ulaşma konusundaki motivasyonu daha düşük olabilir. İnsanların, başlarına gelenlerin sorumluluğuna ya da yaşadıkları olayların nedenlerine ilişkin inançları hem sosyal hem de çalışma hayatlarında önemli sonuçlar doğurmaktadır (Küçükkaragöz, Akay ve Canbulat, 2013). Rotter (1966), bu durumu denetim odağı kavramıyla açıklamıştır. Ortaya çıkan bir sonucun kendi çaba ve yeteneğine bağlı olduğuna inanan bireylerin içten denetimli; şans, kader ve talih gibi faktörlere bağlayan bireylerin ise dıştan denetimli olduğu kabul edilmektedir. Öğretmenlerin iç denetimli olmasının, etkililik düzeylerini olumlu yönde etkilediğini (İhtiyaroğlu ve Demir, 2015) gösteren çalışmalar vardır. Yani bir işi gerçekleştirmek ve başarılı olabilmek için öncelikle içsel motivasyona sahip olmak gerektiği söylenebilir. Bu bağlamda, okul yöneticisi olmaya ilişkin motivasyonu içsel olan öğretmenlerin, yöneticilikleri sırasında daha başarılı olacağı söylenebilir. Türk eğitim sisteminde, okul yöneticiliği bir uzmanlık alanı olarak ele alınmamaktadır. Hiç olmazsa yönetici seçme ve görevlendirme süreçlerinin daha bilimsel temellere dayalı olarak yapılması gereği bu çalışmanın işaret etmek istediği noktalardan biridir. Bu bağlamda, araştırmanın amacı öğretmenlerin okul yöneticiliğini tercih etme nedenlerini anlamaya çalışmaktır.

Yöntem

Araştırmanın deseni

Öğretmenlerin okul yöneticiliğini tercih etme nedenlerini okul yöneticilerinin görüşlerine göre belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Birçok farklı disiplin tarafından kullanılan nitel araştırma yöntemi, insanların hayatlarını nasıl yorumladıklarını, nasıl yaşadıklarını ve deneyimlerini nasıl anlamlı hale getirdiklerini anlamayı amaçlayan bir araştırma yöntemidir (Merriam, 2013). Bu araştırma tasarımının tercih edilmesinin nedeni, öğretmenlerin okul yöneticiliğini tercih etme nedenlerini, okul yöneticilerinin nasıl anladığını ve yorumladığını açıklamaya çalışmaktır.

Ender KAZAK

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Düzce ilçe merkezinde çalışan yirmi yedi ortaokul yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabılır örneklem yöntemine göre belirlenmiştir. Amaçlı örneklem yöntemi, belli bir amaç doğrultusunda araştırmanın derinlemesine yapılabilmesi için bilgi zengini durumların seçildiği ve ampirik genellemeler yerine derinlemesine anlamanın yapıldığı bir yöntemdir (Patton, 2014). Kolay ulaşılabılır örneklem yönteminde ise zaman kazanmak ve ekonomik kaygılar taşımak etkili olabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmada kolay ulaşılabılır örneklem yönteminin kullanılma nedeni, ilçelerdeki okul yöneticilerine ulaşmanın zaman alacağı düşüncesidir. Bu nedenle, düzce ilçe merkezindeki okullar listesinden rastgele seçilen 23 okulun müdürü ile iletişim kurulmuştur. Katılımcıların 16 tanesi müdür, 11 tanesi müdür yardımcısıdır. Katılımcıların 7'si kadın 20'si erkektir. Mesleki kıdemleri, yedi yıl ile 23 yıl arasında değişmektedir. Yöneticilik kıdemi ise 3 ile 18 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların gizliliğini korumak amacıyla kodlamalar yapılmıştır. Bu bağlamda Y1, birinci katılımcı olan yöneticiyi ifade etmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırma için Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 12.03.2021 tarihli ve 2021/74 karar sayılı etik izni alındıktan sonra araştırmaya başlanmıştır. Yapılan çalışmalar incelenmiş ve kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu kapsamda, “Müdür olmaya ilişkin motivasyonunuz neydi? Müdür olmayı niçin istediniz?” şeklinde tek maddeden oluşan bir araştırma sorusu geliştirilmiştir. Tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 Pandemi nedeniyle, ön uygulama aşamasında iki okul müdürüne telefon yoluyla ulaşılmış ve görüşleri alınmıştır. Bu görüşmeler sonrası araştırma sorusu üzerinde bir değişikliğe gidilmeden, kişisel bilgileri, yönergeyi ve soruları içeren Word dosyası, daha önceden telefon yoluyla iletişim kurulan 18 okul müdürüne mail yoluyla iletilmiştir. Görüşme formu, müdürler aracılığıyla müdür yardımcılara da ulaştırılmış, toplamda 32 okul yöneticisinden (müdür ve müdür yardımcısı) veri toplanmıştır. Okul yöneticilerinden dönen 32 veri dosyasının 5'i, verilen yanıtların niteliği dikkate alınarak analizlere dahil edilmemiştir. Görüşme formunda katılımcılara çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiş, gizlilik konusunda kodların kullanılacağı belirtilmiştir.

Verilerin analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla, doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırma sorusu tema olarak düşünülmüş, kodlar elde edildikten sonra, birbiriyle ilgili kodlar aynı alt tema kapsamında değerlendirilmiştir. Daha sonra veriler, eğitim bilimleri alanında çalışan ve nitel araştırma konusunda uzman bir öğretim üyesine, görüş almak üzere gönderilmiştir. Görüş sonrasında, alt tema ve kodlamalara ilişkin düzeltmeler yapılmıştır. Oluşturulan alt temaların ve kodların güvenilirliğini tespit etmek amacıyla, bir öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuş, kodların uyumu ile ilgili görüş alınmıştır. Bu amaçla Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği uyum yüzdesi formülü ($Güvenirlik = \frac{Görüş\ Birliğı}{[Görüş\ Birliğı + Görüş\ Ayrıllığı]} \times 100$) kullanılmıştır. Bu işlem sonunda güvenilirlik oranının .94 olduğu görülmüştür. Bulguların kodlarla ve alt

Öğretmenlerin Okul Yöneticiliğini Tercih Etme Nedenleri

temalarla uyumunun göstermek amacıyla, öğretmen görüşlerinden bazıları, doğrudan alıntılar yoluyla araştırmaya aktarılmıştır.

İnandırıcılık

Nitel araştırmalarda, verilerin ayrıntılı olarak ele alınması ve sonuçlara nasıl ulaşıldığının açıklanması, geçerliliğin önemli ölçütlerinden biridir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmanın iç geçerliğini (inandırıcılığını) artırmak amacıyla araştırma sorusu geliştirilirken ilgili alanyazın incelenmiştir. Bu aşamada iki okul müdürü ile telefon aracılığıyla ön görüşme yapılmış ve sorunun anlaşılabilirliğinde bir sorun olmadığı tespit edilmiştir. Katılımcıların, görüşlerini rahatlıkla ve samimiyetle belirtmelerini sağlamak için formun başında, araştırmanın amacı açıklanmıştır. Katılımcılara, görüşleri tekrar mail yoluyla ulaştırılmış ve belirttikleri görüşlere eklemeler ya da bu görüşlerden çıkarmalar yapıp yapmayacakları sorulmuştur. Araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabirliğini) sağlamak amacıyla, araştırma süreci ve kullanılan yöntemler (araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması) ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Araştırmanın iç güvenilirliğini (tutarlılığını) artırmak için bulgular yorumlanmadan doğrudan alıntılar yoluyla verilmiştir. Ayrıca alt tema ve kodların oluşturulması aşamasında bir öğretim üyesinin görüşünden yararlanılmıştır.

Bulgular

Katılımcılara, “Yönetici olmaya ilişkin motivasyonunuz neydi? Yönetici olmayı niçin istediniz?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen alt tema ve kodlar Tablo 1’de gösterilmiştir. Tablo 1’e göre, öğretmenlerin okul yöneticisi olma nedenlerine ilişkin motivasyonları dışsal/örgütsel ve içsel/kişisel faktörler olmak üzere iki alt tema altında toplanmıştır. Toplamda 33 kod elde edilmiştir. İlgili alt tema ve kodlar ayrı ayrı ele alınmış olup Tablo 1.’de sunulmuştur.

Dışsal/örgütsel faktörlerle ilgili 18 farklı kod elde edilmiştir. Bu alt temada, farklı kodlar ile ifade edilse de okul yöneticilerinden kaynaklanan olumsuzlukların çok fazla olduğunu görmek mümkündür. Dışsal faktörlerden en çok, ilçe milli eğitim müdürlüğünün teklifi/ısrarı, meslektaş teşviki/önerisi, yönetici yetersizlikleri, okul müdürünün ısrarı/teklifi, zorunluluktan (zorlama ile), meslektaş teşviki/önerisi, okulun iyi yönetilmemesi, okul yönetiminin olumsuz tavırları, okul yönetiminin yanlı/kayırmacı davranışları ve yöneticinin şiddet uygulaması, kodlarına vurguda bulunulmuştur. Bu alt temada, vali yardımcılarının teşviki, bölgenin yerlisi olmak, norm fazlası olmak, okul yöneticilerinin pasifliği/lakaytlığı, okulun iyi yönetilmemesi, okul yönetiminin hataları, yönetici yetersizlikleri, okul müdürünün yöneticilik vasıflarını taşıyamaması, okulun, daha demokratik ve çağdaş bir anlayışla yönetilebileceğini göstermek, okul yöneticisinin motivasyonu düşüren tutum ve davranışları ve okul ortamını olumlu yönde değiştirme arzusu ulaşılan diğer kodlardır. İlgili kodların elde edildiği katılımcı görüşlerinden bazılarına aşağıda verilmiştir.

Dışsal nedenlerle okul yöneticiliğini tercih eden bir katılımcı, başarılarının gözlemlenmesi ya da dikkat çekmesi sonucu yöneticiliğin kendisine teklif edildiğini ve böylece yönetici olduğunu vurgulamıştır. Bununla ilgili olarak Y1, “Deprem kriz merkezinde iki yıl çalıştım. O sırada yönetimdeki başarılarım nedeniyle vali yardımcılarının teşvikiyle yöneticilik tavsiye edildi. Sınavlara öyle başvurdum...” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Okul Yöneticiliğini Tercih Etme Nedeni

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Öğretmenlerin Okul Yöneticiliğini Tercih Etme Nedeni	Dışsal/örgütsel faktörler	İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünün teklifi/ısrarı	5
		Meslektaş teşviki/önerisi	3
		Yönetici yetersizlikleri	3
		Okul müdürünü ısrarı/teklifi	2
		Zorunluluktan (zorlama ile)	2
		Okul yönetiminin olumsuz tavırları	2
		Okulun iyi yönetilmemesi	2
		Okul yönetiminin yanlı/kayırmacı davranışları	2
		Bölgenin yerlisi olmak	1
		Norm fazlası olmak	1
		Okul yönetiminin hataları	1
		Okul yöneticilerinin pasifliği/lakaytlığı	1
		Yöneticinin şiddet uygulaması	1
		Okul müdürünün yöneticilik vasıflarını taşıyamaması	1
		Okulun, daha demokratik ve çağdaş bir anlayışla yönetilebileceğini göstermek	1
		Okul ortamını olumlu yönde değiştirme arzusu	1
		Vali yardımcılarının teşviki	1
	Okul yöneticisinin motivasyonu düşüren tutum ve davranışları	1	
	İçsel/Kişisel faktörler	Öğretmenliğin statik, müdürlüğün dinamik olması	2
		Meslekte yorulma/beklentileri karşılayamama düşüncesi	4
		Yönetme arzusu	2
		İdealizm	2
		Monotonluk/Tek düzelik	2
		Yöneticiliğin cazibesi	2
		Daha çok öğrenciye dokunma arzusu	3
		Statü avantajı	3
		Meslekte körelme algısı	1
		Öğretmenlikte mesleki tatmin sağlayamama	1
		Sınıf öğretmenliğinin yorucu olması	1
		Okul önsesinde erkek öğretmen olarak kalmak istememe	1
		Öğretmenliğe ilişkin motivasyonun düşmesi	1
		Müdürlüğün, öğretmenliğe göre daha kolay olması	1
		Sorunlardan kurtulmak için bir çözüm yolu	1

Yöneticilik aklında yok iken ve kendi bilgisi dışında, Milli Eğitim Müdürlüğünden gelen teklif üzerine okul yöneticisi olan Y2, “Yönetici olmak için bir çabam olmadı. İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü yaz tatilinde beni araştırıp soruşturmuş. Bu işi yapabilecek biri olarak beni görmüşler... Beni, Milli Eğitim Müdürlüğü’ne çağırdılar. Sırf okuldaki yönetici eksikliğini ve problemi gidermek için yani sorunu çözme adına kabul ettim...” şeklindeki ifadesiyle, zorunlu olarak yöneticiliği tercih ettiğini belirtmiştir. Burada, üst birimlerin iltifatı ve amir konumunda oluşları, yöneticiliği tercih etmede etkili olmuş olabilir.

Bir katılımcı, yöneticilik fikri olmadığı halde, öğretmenlerin çok sık yer değiştirmesi nedeniyle oluşan boşluğu gidermek amacıyla, kendisine teklif edilen yöneticilik görevini kabul etmiştir. Bununla ilgili olarak Y3, “Okulda yöneticiliğim zorunluluktan oldu. Okuldaki öğretmenler çok sık yer değiştiriyordu. Gelen arkadaşlar bir yolunu bulup başka yerlere tayin aldırıyorlardı. Ben oranın yerlisi olduğum için üst birimlerimizin ısrarı üzerine yöneticiliğe başlamış oldum.” şeklindeki görüş belirtmiştir. Y5 de benzer bir durum yaşayarak yönetici olmuştur: “Biraz idare... müdürün teklifi ve ısrarı oldu. Muş’ta göreve başladım. Öğretmen sirkülasyonu çok fazla olduğu için... Şartlar yani. En tecrübeli, buraları en iyi bilen sizsiniz dediler. İdare teşvik etti, böylece başlamış oldum.”

Öğretmenlerin Okul Yöneticiliğini Tercih Etme Nedenleri

Yine, yönetici olmayı düşünmediği halde, norm kadro fazlası olup başka yerlere atanmanın önüne geçmek için yönetici olan Y4, *“Okulda norm fazlası oluyordum. Adaylığım kalkmamış olmasına rağmen Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından yöneticilik teklif edildi. Yeni atanmıştım, okul ortamını, öğretmen arkadaşlarımı çok sevmiş, onlara alışmıştım. Okuldan gitmemek için Milli Eğitim Müdürlüğü’nün teklifini kabul ettim.”* şeklindeki ifadesiyle, adaylığı kalkmayan, mesleki deneyimi düşük olan bir öğretmenin de okul yöneticisi olabildiğini göstermiştir.

Birlikte çalıştığı öğretmen ve yöneticilerin olumsuz tutum ve davranışları nedeniyle yöneticiliği tercih eden Y6, *“Öğretmenken, yöneticilerin hal ve hareketleri hoşuma gitmiyordu. Daha iyi olmalıydılar. Hem bana karşı yapılan hem de okuldaki arkadaşlara karşı yapılan yanlışlıklara çok duyarlıydım. Yaptıkları hataları anlatsam çok şaşırırsınız...”* şeklindeki ifadesiyle yine dışsal faktörlerden biri nedeniyle yönetici olduğuna işaret etmiştir. Benzer bir gerekçeyi de Y7, *“... Bu arada okul yöneticilerimizin pasifliği ve lakaytlığı beni rahatsız ediyordu. Huzursuzdum. Okul iyi yönetilmiyordu...”* şeklinde ifade etmiştir. Y14 ise *“...Öğretmenlik yaptığım zamanlardaki yöneticilerimi benim yöneticim olabilecek yeterlilikte görmemem, yönetici olmamdaki en büyük etkendir. Yöneticilerimin yapmış oldukları mobbing, kayırmacılık vb. durumlar yönetici olmamın başlıca sebepleridir.”* yöneticilerin yetersizlikleri ve etik dışı davranışları nedeniyle yönetici olduğunu belirtmiştir. Yine, okul yöneticilerinin yönetim anlayışlarını beğenmediğini belirten Y18, *“Okul müdürlüğünü tercih etmemdeki nedenler, okul idaresinin daha demokratik yöntemlerle ve çağdaş yönetim anlayışlarına göre yapılabileceğini düşünmem, ...”* şeklindeki ifadesiyle dışsal itici bir güce işaret etmiştir.

Üst birimlerin ya da yönetici seçme işlemlerinin adil olmaması nedeniyle yöneticiliği tercih ettiğini belirten Y8, *“...Öğretmenleri mesleki yeterliliklerine göre değil o bizden veya değil diye ayırıp taraflı davranmaları vb. gibi tavırlardan rahatsız olduğum için...”* şeklindeki ifadesiyle aslında yine dışsal itici faktörlere atıfta bulunmuştur.

Öğretmen meslektaşların teşviki ile yönetici olduğunu belirten Y1, *“...Bu durumdan arkadaşlarım da şikâyetçiydi. Yani mevcut okul yöneticimizin bariz hataları herkesin dikkatini çekiyordu. Onlar, beni müdür olarak görmek istediklerini çok kez dile getirmişlerdi. Okuldaki arkadaşların teşvik etmesiyle aslında okul yöneticiliği fikri iyice pekişmiş oldu...”* bunun nedeni olarak yine okul yöneticilerinin hatalarının etkili olduğuna işaret etmiştir.

İçsel/kişisel faktörlerle ilgili 15 farklı kod elde edilmiştir. İçsel/kişisel faktörlerin de nedenlerine bakıldığında, daha çok psikolojik bir ihtiyacı giderme ve tatmin etme arzusunun bulunduğu, bu arzusunun merkezinde ise okul, öğrenci ve öğretme süreçlerinin bulunduğu görülmektedir. Bu alt temada, meslekte yorulma/beklentileri karşılayamama düşüncesi, statü avantajı, daha çok öğrenciye dokunabilme amacı, yönetme arzusu, idealizm, monotonluk/tek düzelik, öğretmenliğin statik, müdürlüğün dinamik olması ve yöneticiliğin cazibesi, en çok vurgulanan kodlardır. Meslekte körelme algısı, öğretmenlikte mesleki tatmin sağlayamama, sınıf öğretmenliğinin yorucu olması, okul önsesinde erkek öğretmen olarak kalmak istememe, öğretmenliğe ilişkin motivasyonun düşmesi, müdürlüğün, öğretmenliğe göre daha kolay olması ve sorunlardan kurtulmak için bir çözüm yolu, ulaşılan diğer kodlardır. İlgili kodların elde edildiği katılımcı görüşlerinden bazılarına aşağıda verilmiştir.

İçsel/kişisel nedenlerle okul yöneticisi olan Y9, *“Meslekte monotonlaşmaya başlamıştım. Köreliyorum duygusuna kapıldım. Sürekli aynı müfredat aynı konular ve üstüne bir şeyler koyamamak sıkıya başlamıştı. ...”* şeklindeki görüşüyle yaşadığı içsel durum sonucu yani kendi hissettiği ihtiyaç sonucu yönetici olmaya karar

Ender KAZAK

verdiğini belirtmiştir. Benzer bir görüş Y10 tarafından, “*Öğretmenlik biraz statik hal almaya başlamıştı. Müdürlerin daha dinamik ve rutin olmayan işlerle meşgul olduğunu gözlemliyordum. Aktif olmayı tercih ettim...*” şeklinde ifade edilmiştir.

İçsel motivasyonel nedenlerden en belirgin olanı Y11 tarafından dile getirilmiştir. Yönetici olmayı çocukluğundan beri istediğini belirten Y11 görüşünü, “*Yönetme arzusu insanda var. Bende çocukluğumdan beri var. Çocukluk dönemimden kalma, içsel bir şey... İstidatlarımın bu yönde olduğunu gördüm...*” şeklinde ifade etmiştir. Y12 de aynı şekilde, çocukluktan bu yana gelen bir hayalini gerçekleştirmek amacıyla yönetici olduğunu belirtmiştir: “*Öğrenciliğimden itibaren okul idarelerinden beklentilerim vardı. “günün birinde idareci olursam” diye başlayan hayallerim oldu. Özellikle kendini gösteremeyen öğrencilerin duygu, düşüncelerine dokunmak istiyordum. ... İdareciliği seçmemdeki en büyük etken budur.*”

Yaşadığı mesleki yorgunluk nedeniyle yöneticiliği tercih eden Y13, “*...Fakat sonuna kadar aynı performansta çalışamayacağımı anladım. Yorulmuştum sanki.. Aslında başarılarımın devamını bekleyen çevrenin yüklediği o yükten kaçmak için yöneticiliği hayal etmeye başladım ve oldum da*” şeklindeki ifadesiyle, yaşadığı içsel bir gerçeklikten kaçmak amacıyla yine içsel bir ihtiyaçla yönetici olmuştur.

Mesleki anlamda tatmin olmadığını, bir öğretmen olarak öğrenci davranışlarını düzeltmenin yeterli olmayacağını düşünen Y16, “*...Branş öğretmenliği gibi tek bir alanda uzmanlık bilgisinin olmamasından dolayı mesleki tatmin sağlayamadığını düşünüyorum. Akademik sorumluluklarınızın dışında öğrenci davranışlarından sorumlu olmak ve disiplin sorunlarını ortadan kaldırmaya çalışmanın sınıf öğretmeni adına yorucu bir durum olduğunu düşünüyorum.*” şeklindeki ifadesiyle, yönetici olmaya ilişkin itici gücün içsel/mesleki tatminsizlik olduğunu belirtmiştir.

İçsel motivasyonel göstergelerin en önemlilerinden biri de bir işi isteyerek, severek ve ihtiyaç hissederek yapmaktır. Y19, “*İdari işleri seviyorum. Tercihimin en önemli nedeni öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitim öğretim ortamında onları verimli yönetmek. Eğitim ortamının deneysel ve güncel-etkili yöntem ve teknikler ile bu ortamı daha etkili kılmaktır...*” şeklindeki ifadesiyle yöneticiliği sevdiği için tercih ettiğini belirtmiştir.

Yaşadığı içsel bir nedenle okul yöneticiliğini tercih eden Y20, “*Erkek okul öncesi öğretmeni olarak uzun yıllar okul öncesi öğretmenliği mesleğini devam ettiremeyeceğimi ve idareci olarak daha faydalı, yararlı olabileceğimi düşündüm. Bu sebeple idareciliğe geçtim.*” yöneticilikte daha yararlı olabileceğini düşünmektedir. Y21 de benzer bir gerekçeyle yönetici olmayı tercih etmiştir: “*...Branşımda görev yaparken daha az öğrenciye faydamın dokunduğunu düşünürken okul idarecisi olarak daha çok öğrenciye dokunabiliyorum...*” (Y21)

Kendini gerçekleştirmenin içsel motivasyonel bir gerekçe olduğu söylenebilir. Y22, “*...Okul müdürlüğü azda olsa size farklı bir statü kazandırmakta, kendinizi ve eğitim yönteminizi daha kolay anlatmanıza imkân ve fırsat vermekte.*” şeklindeki ifadesiyle yönetici olmanın kendisine bir statü kazandıracığı inancı ile yönetici olmayı tercih etmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, öğretmenlerin okul yöneticiliğini tercih etmeye ilişkin motivasyonlarını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın amacı bağlamında bir tema ve bu tema altında iki alt tema elde edilmiştir.

Öğretmenlerin Okul Yöneticiliğini Tercih Etme Nedenleri

Öğretmenlerin okul yöneticiliğini tercih etme nedenleri ile ilgili dışsal/örgütsel ve içsel/kişisel olmak üzere iki alt tema elde edilmiştir. Örgütsel nedenler alt temasında İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün teklifi/ısrarı, okul müdürünün ısrarı/teklifi, zorunluluktan (zorlama ile), meslektaş teşviki/önerisi, okul yönetiminin olumsuz tavırlarının müdür olmaya tahrik edici olması, okul yönetiminin yanlı/kayırmacı davranışları ve yöneticinin şiddet uygulaması kodları öne çıkmıştır. Yani öğretmenlerden bir kısmı, üst birimlerin teşviki ile okul yöneticisi olmuştur. Liyakatin gözlemine dayalı üst birimlerin teşviki makul olabilir. Fakat üst birimlerin bu teşviki, eğer öğretmenin yöneticiliğe başlaması, siyasi kaygı ya da tarafgirce bir kayırma desteği içeriyorsa bu durum makul görülemez. Çünkü okul yöneticisi olmak belli yeterlikleri gerektirir. Okul yöneticisinin eylemleri, okul içindeki kültürü yönlendirir ve dolayısıyla okul topluluğunun her üyesini etkiler (D'cruz, 2016). Dahası, yakın gelecekte okul yöneticilerinden beklenen ağır roller okul yöneticiliği tercihlerini etkileyecektir. Bu rolleri, “yönetişim uzmanlığı, öğretim liderliği, vizyoner liderlik, sembolik liderlik, değişim uzmanlığı, program geliştirme uzmanlığı ve toplumsal ilişkiler uzmanlığı” olarak ifade etmek mümkündür (Gündüz ve Balyer, 2013). Okul yöneticiliği seçimlerinde bu özelliklere yapılacak vurgu, okul yöneticisi olmak isteyen ya da dışsal nedenlerle okul yöneticisi olmayı tercih eden öğretmenleri düşünmeye zorlayacaktır. Okul yöneticiliği, her öğretmenin yapacağı bir görev olarak görülmeğe çıkıp, uzmanlık gerektiren bir alan olarak görülecektir. Bu da okulun tüm süreçleri üzerinde olumlu etkiler doğurabilecek istendik bir durumdur.

Kariyer yollarında bir sonraki adımı atmaya çalışan öğretmenler için, okul yöneticiliği ileriye doğru doğal bir sıçrama gibi görülebilir. Bilgi birikimi ve öğretme deneyimleriyle, bu öğretmenler, okullarını başarıya götürmek en uygun kişilerdir. İdari bir pozisyona geçmek, başarılı bir öğretmen için neredeyse bir sonraki mantıklı adım gibi görünür. Yıllarca başarılı bir öğretimden sonra, gidecek başka bir yer yok gibidir (Teaching-Certification, 2021). Okul yöneticisinin konumu tipik olarak öğretme ve öğrenmeye liderlik etmek ve rehberlik etmek için daha büyük bir fırsat sağlarken, birçok öğretmenin algısı, kişiyi öğrencilerden daha da uzaklaştırdığı yönündedir (D'cruz, 2016). Oysa Türk Eğitim sisteminde okul yöneticilerinin sınıftan ve dersten tamamen uzaklaştığı söylenemez. Müdür ve müdür yardımcıları da kendi alanlarında ya da alan dışı derslere girebilmektedir. Bu yönüyle, yönetici olmak, tamamen öğretmenlikten uzaklaşmak şeklinde algılanmıyor olabilir.

Erginer ve Köse (2012) tarafından yapılan araştırmada; öğretmenlerin, deneyimlerini uygulamaya geçirecek insanlara faydalı olmak, şehir merkezinde çalışmak ve kişisel tatmin sağlamak gibi nedenlerle okul yöneticiliğini tercih ettikleri tespit edilmiştir. Yolcu ve Bayram'ın (2015) yaptığı araştırmada, yönetici seçme sınavına katılan öğretmenler bunun nedenlerini, “kendilerini yetmiş ve yeterli görme”, “farklı bir yönetim anlayışına sahip olma”, “müdürlük görev sürelerini uzatma isteği” ve “yetkiye sahip olma” arzusu olarak belirtmişlerdir. Günay ve Özbilen'in (2018) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin “daha önceden yöneticilik tecrübelerinin olması, iletişim becerilerini güçlü olarak görmeleri, eğitimin kalitesini arttırmayı istemeleri, yöneticilikte kariyer basamaklarının olması ve mesleki doyumu sağlayacağını” düşünmeleri gibi nedenlerle okul yöneticiliğini tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Yönetici aday öğretmenlerin yöneticiliği tercihlerinde, üst yönetim ve dış çevre baskısının çok önemli bir etkisinin olmadığını gösteren çalışmalar da vardır. Yine yönetici aday olan öğretmenlerin, genel olarak, birlikte çalıştıkları yöneticilerin yetersiz olduğunu düşünmediklerini gösteren araştırma sonuçları (Köse ve Erginer, 2011) ile bu araştırma sonuçları birbiriyle örtüşmemektedir. Bununla birlikte, aynı araştırmadaki,

Ender KAZAK

çocuklar adına fark yaratabilecekleri düşüncesi ile yöneticiliği tercih eden öğretmenlerin bulunması, bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Araştırmalar, yönetici seçme, yetiştirme ve sürekli geliştirmenin çok önemli olduğunu, yöneticiliğin profesyonel bir meslek olarak ele alınması gerektiğini ve uygun eğitimlerin verilmesi gerektiğini göstermektedir. Yöneticilik bir meslek olarak görülmeli, okul yöneticiliği yeterlikleri ve standartları oluşturulmalıdır. Bu standartlara göre, yetiştirme ve geliştirme adımlarında hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir (Altın ve Vatanartıran, 2014). Kısaca, okul yöneticisi olmayı düşünmediği halde yönetici olmanın önüne geçilmelidir. Üst birimlerin hatırını yerine getirmek için, norm kadro dışı kalmamak için ve okuldan ayrılmamak için okulda boş bulunan yöneticiliğe aday olmanın önüne geçilmelidir. Daha kararlı ve daha içsel motivasyona sahip adaylar eleme yöntemlerine tabi tutulmalıdır.

Bazı araştırmalar, maaş artışı beklentisi, prestij ve statü sağlama, kişisel/profesyonel fayda sağlama (Hancock vd., 2006) öğrenciler için daha iyi okullar yaratma (Armstrong, 2015) çocuklara sevgi duyma ve öğrenciler ve personel için okul koşullarını ve fırsatlarını iyileştirme arzusu (Hoffert, 2015) artan sorumlulukların ve profesyonel gelişimin, öğretmenlerin okul yöneticiliğini tercih etmelerinde motivasyon kaynağı (Hohner ve Riveros, 2017) olduğunu göstermiştir. Carey vd. (2017) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin okul yöneticisi olmaya ilişkin motivasyonlarının; öğretmenlerin gelişimine yardımcı olmak, başkalarını etkilemek ve bir yönetici olarak işlerinde kişisel misyonunu gerçekleştirmek olarak tespit etmiştir. Bazı araştırmalar, okul yöneticiliğini istemeyen öğretmenlerin, yöneticilikte mesleki doyumun sağlanamaması, mesai saatlerinin fazla olması ve sorumluluğun fazla olması nedenlerini ileri sürdüklerini göstermiştir (Günay ve Özbilen, 2018).

Okulların, yetenekli yöneticiler tarafından yönetilmesi gerektiği açıktır. Okul yönetiminde deneme-yanılma yaklaşımıyla hareket eden yöneticiler yerine, okulların amaçlarından sapmadan okullarda istikrarı koruyabilecek yeterli beceriye sahip yöneticilerin seçilmesi gerekir (Mathibe, 2007). Bununla birlikte, değişen koşullara uyum sağlayabilecek ve akademik başarıyı artıracak okul yöneticilerini bulmak, bütün dünyanın üzerinde durduğu bir konudur. Yöneticilik yeteneği olan öğretmenleri mesleğe çekmek, görevin gerektirdiği yeterlikleri kazandırmak, mesleğin zorluklarını hafifletecek özlük haklarını vermek ve karşılaştığı güçlükler karşısında motivasyonunu yüksek tutmak, meslekten ayrılmasına yönelik önlemler almak, bütün dünyanın okul yöneticileri ile ilgili üzerinde durduğu konulardır. Çünkü değişen koşullar, okulları daha karmaşık yapılar dönuştürmüş, bu da daha nitelikli yöneticilerin mesleğe girmesini gerekli kılmıştır (Karataş, Radmard, Öksüz Gül, Varol ve Dağ, 2019). Motivasyon ile performans arasında ilişki olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Nduka, 2016). Duygularımızı tetikleyen ve bizi harekete geçiren etkenler, ulaşmak istediğimiz hedefe yönelik performansımızı etkiler. Yani içsel olmayan, daha çok dışsal uyarıların etkisiyle okul yöneticiliğine başlayan bir öğretmenin iş motivasyonunun, performansının, bağlılığının düşük olması beklenebilir. Bu bağlamda, okul yöneticiliği seçme ve görevlendirme süreçlerinde uygulanan mülakatların, okul yöneticiliğinin hangi nedenlerle tercih edildiği üzerine odaklanması daha isabetli olabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ve literatür karşılaştırıldığında, öğretmenlerin benzer ve farklı nedenlere dayalı yöneticilik tercihlerinde bulunduğunu görmek mümkündür. Bu nedenlerin büyük kısmı, dışsal motivasyonel etkenlerdir. Oysa dışsal motive edicilerin etkisinin güçsüz olduğu; asıl olanın, içsel motive edici dürtülerin etkisinin daha etkili olduğu (Nduka, 2016; Yıldırım, 2018) literatürde ifade edilen bir görüştür. Bu

Öğretmenlerin Okul Yöneticiliğini Tercih Etme Nedenleri

nedenle, öğretmenlerin okul yöneticiliği tercihleri, seçme ve görevlendirme aşamasında dikkate alınmalıdır. Yönetici olmayı hedefleyen öğretmenleri seçmek, okul yönetimi ve süreçleri açısından daha olumlu sonuçlar doğurabilir.

Kaynakça

- Altın, F. ve Vatanartıran, S. (2014). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme, atama ve sürekli geliştirme model önerisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(2), 17-35.
- Armstrong, D. E. (2015). Listening to voices at the educational frontline: New administrators’ experiences of the transition from teacher to vice-principal. *Brock Education Journal*, 24(2), 109-1222.
- Arhipova, O., Kokina, I., & Rauckienė-Michaelsson, A. (2018). School principal’s management competences for successful school development. *TILTAI*, 1, 63–75. file:///C:/Users/asus/Downloads/SCHOOL_PRINCIPALS_MANAGEMENT_COMPETENCES_FOR_S UCC%20(1).pdf adresinden erişilmiştir.
- Babatunde Joseph, O. (2015). The effect of employees’ motivation on organizational Performance. *Journal of Public Administration and Policy Research*, 7(4), 62-75. file:///C:/Users/asus/Downloads/The_effect_of_employees_motivation_on_organization.pdf adresinden alınmıştır.
- Baymur, F. B. (2004). *Genel psikoloji*. 15. Baskı. İnkılap.
- Bingül, M. ve Hacıfazlıoğlu, Ö. (2011). Sınıf öğretmenlerinin yönetici olma eğilimleri: İstanbul Esenyurt İlçesi örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 860-881.
- Carey, C. C. (2017). *Motivation and preparation of teachers who become assistant principals*. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Kansas.
- D’cruz, C. (2016). *Why be a school principal?* <https://www.schoolgovernance.net.au/news/2016/05/26/why-be-a-school-principal>
- Erginer, A. ve Köse, M. F. (2012). Okul yöneticilerinin yöneticiliği tercih ve bırakma nedenlerine ilişkin nitel bir çalışma. *E- Journal Of New World Science Academy*, 7(4), 14-28.
- Günay, G. ve Özbilen, F. M. (2018). Öğretmenlerin okul yöneticiliği istekliliğini etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19), 1331-1344.
- Gündüz, Y. ve Balyer, A. (2013). Gelecekte okul müdürlerinin gerçekleştirmeleri gereken roller. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3), 45-54.
- Hancock, D. R., Black, T., & Bird, J. J. (2006). A study of factors that influence teachers to become school administrators. *Journal of Educational Research & Policy Studies*, 6(1), 91-105.
- Hoffert, (2015). The experience of individuals who transitioned from teacher to assistant-principal. (Unpublished Doctoral Dissertation). Eastern Michigan University.

Ender KAZAK

- Hohner, J., & Riveros, A. (2017). Transitioning from teacher leader to administrator in rural schools in Southwestern Ontario. *International Journal of Teacher Leadership*, 8(1), 43-55.
- İhtiyaroğlu, N. ve Demir, E. (2015). Farklı denetim odağına sahip öğretmenlerin etkililik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 45-55.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). *Yeni insan ve insanlar Sosyal Psikoloji Dizisi*, 10. Basım, Evrim.
- Karataş, İ. H., Radmard, S., Öksüz Gül, F., Varol, N. ve Dağ, Ş. (2019). *Türkiye okul yöneticileri raporu 2019*. İstanbul: Öncü Okul Yöneticileri Derneği Yayınları.
- Köse, M. F. ve Erginer, A. (2011). Yönetici adayı öğretmenlerin yöneticiliği tercih nedenler. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, II, 123-146.
- Küçükkaragöz, H., Akay, Y. ve Canbulat, T. (2013). Rotter iç- dış kontrol odağı ölçeğinin öğretmen adaylarında geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Akademik Bakış Dergisi*, 35, 1-12.
- Mathibe, I. (2007). The professional development of school principals. *South African Journal of Education*, 27(3), 523–540. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1150220.pdf> adresinden erişilmiştir.
- MEB (2021). Millî eğitim bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliği. Resmî Gazete, Sayı: 31386 <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/02/20210205-1.htm>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan. (Çev. Ed.). 3. Basım. Ankara: Nobel Yayın.
- Nduka, O. (2016). *Employee motivation and performance* (Unpublished Thesis). Centria University of Applied Sciences. <https://core.ac.uk/download/pdf/80992496.pdf> adresinden alınmıştır.
- Özer Ölmez, M. ve Kırkgöz, Y. (2018). Türk okul müdürlerinin yetiştirilmesi ve atanmasına yönelik sunulan model önerilerinin liderlik modelleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 834-852.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir; Çev. Ed.). Ankara: Pegem yayımları.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal and external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Teaching-Certification (2021). *Becoming a principal-transition from teaching to administration*. <https://www.teaching-certification.com/becoming-a-school-principal.html>
- Tohidi, H. and Jabbari, M. M. (2012). The effects of motivation in education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 31, 820-824. file:///C:/Users/asus/Downloads/The_effects_of_motivation_in_education.pdf Adresinden alınmıştır.
- Tršková, K. (2016). *Motivation, performance and efficiency*. International Scientific Conference for Ph.D. students of EU countriesAt: LondonVolume: 2.

Öğretmenlerin Okul Yöneticiliğini Tercih Etme Nedenleri

- Turabik, T. ve Baskan, G. A. (2015). The importance of motivation theories in terms of education systems. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 186, 1055-1063. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815022661> Adresinden alınmıştır.
- Turan ve Şişman, (2000). Okul yöneticileri için standartlar: Eğitim yöneticilerinin bilgi temelleri üzerine düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 68-87.
- Türkmenoğlu, G. ve Bülbül, T. (2015). Okul yöneticilerinin göreve geliş biçimlerinin okul kültürüne yansımaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 526-549. DOI: 10.17860/efd.26254
- Yolcu, H. & Bayram, A. (2015). Okul yöneticisi seçme sürecini deneyimleyen yönetici adaylarının sözlü sınav yöntemine ilişkin algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education*, 3(3), 102-126.
- Yeşilkaya, Ş. (2007). *Öğretmenleri yönetici olmaya güdüleyen etkenler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, V. (2018). *Çalışanların denetim odağının motivasyon ve iş memnuniyetine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Ev Ödeviyle İlgili Makale ve Tezlerin Sistematik Analizi¹

Sevda KOÇ AKRAN²

Öz

Ev ödevi, öğrencilerin öğrendiği konuları pekiştirmesi ve sınıf dışı uygulamalarda destekleyici bir eğitim anlayışını benimsemesi için yapılan hazırlıklardır. Farklı kaynaklardan araştırma yaparak anlamlı bilgilerin oluşmasını sağlayan ev ödevi, öğrencilerin konu hakkında pratik yapmasını sağlamaktadır. Aynı zamanda ev ödeviyle öğrenciler öğrenilen konuların detayına inmektedir. Geleneksel ve çağdaş eğitim anlayışlarında farklı uygulama alanı bulan ev ödevinin bu özelliğine bakıldığında aslında çok önemli olduğu söylenebilir. Çünkü ev ödevi, öğrencide sorumluluk, problem çözme, eleştirel düşünme, konular arasında ilişkileri analiz etme ve değerlendirme gibi becerileri geliştirmektedir. Ev ödevinin öğrenciye kazandırdığı bu beceriler, birçok çalışmada yer almakta ve farklı değişkenlerle ele alınarak tartışılmaktadır. Buradan hareketle, bu araştırmanın problem cümlesi ev ödevi konusunda yapılan makale ve tezleri derleme yoluyla belirlemektir. Araştırmada ev ödevi ile ilgili 21 makale Dergipark veri tabanından, 8 tez ise YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden ulaşılmıştır. Veri tabanından ve YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden indirilen çalışmalardan elde edilen veriler, içerik analizine tabi tutulmuştur. Analizler sonucu çalışmaların yüzde ve frekansları bulgular kısmında tablolarda halinde sunulmuştur. Araştırma sonucunda ev ödeviyle ilgili yapılan çalışmalarda en fazla ele alınan konunun *başarı* olduğu görülmüştür. Ev ödevinin pekiştirme amaçlı olduğu, nitel çalışmaların yoğunlukta kullanıldığı, örnekleme en fazla öğrencilerin katılım gösterdiği, örneklem sayısının 51 ve üzeri olduğu, veri toplama aracı olarak görüşmelerin, verilerin analizinde ise betimsel istatistiklerin daha çok tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmada çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul, Öğrenci, Ödev, Ev Ödevi.

Systematic Analysis of Homework Related Articles and Theses

Abstract

Homework is the preparations made for students to reinforce the topics they learn and to adopt a supportive education approach in out-of-class practices. Homework, which provides meaningful information by researching from different sources, enables students to practice on the subject. At the same time, with the homework, the students go into the detail of the subjects learned. Considering this feature of homework, which finds different application areas in traditional and contemporary education approaches, it can be said that it is actually very important. Because homework develops students' skills such as responsibility, problem solving, critical thinking, analyzing relationships between subjects and evaluating. These skills that homework brings to students are included in many studies and discussed with different variables. From this point of view, the problem sentence of this research is to determine the articles and theses on homework by compiling them. In the research, about homework, 21 articles were accessed from the Dergipark database and 8 theses from the National Thesis Center of the Council of Higher Education. The data obtained from the studies downloaded from the database and National Thesis Center of the Council of Higher Education were subjected to content analysis. As a result of the analyzes, the percentages and frequencies of the studies were presented in tables in the findings section. As a result of the research, it was seen that the most discussed topic in the studies on homework was success. It was concluded that homework was aimed at reinforcement, qualitative studies were used intensively, students participated in the sampling the most, the number of samples was 51 and above, interviews were preferred

¹ Bu çalışma ISARC- 1th International Conference On Gobeklitepe Scientific Studies (24-25 October 2020-ŞANLIURFA) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

² Doç.Dr. Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimler Bölümü, sevdakc@gmail.com,
ORCID: 0000-0003-4205-0148

Ev Ödeviyle İlgili Makale ve Tezlerin Sistemik Analizi

as data collection tools, and descriptive statistics were preferred more in data analysis. Various suggestions were presented in the study in line with the results obtained.

Keywords: School, Student, Assignment, Homework.

Introduction

Assignment is extracurricular activities that ensure active learning, given in line with the expectations and needs of the students. Homework is generally schoolwork brought home (Aksu, 2018). The activities carried out in the teaching process are reinforced by the students with these studies. Students are encouraged to think scientifically, to use literacy skills, to solve problems, to look at events from multiple perspectives, to empathize and to self-evaluate (Yuladır & Doğan, 2009). Students come ready for the teaching environment with homework that provides benefits to students from many dimensions (Binbaşoğlu, 1994). It transfers information between the educational environment and the out-of-school environments. The link between informations is strengthened by homework (Şahin & Altınay, 2008). It enables the student, who is the input and output of the education system, to benefit effectively from the learning-teaching process (Cooper, 2001). Considering all these aspects, homework has been used in every educational approach from past to present. In other words, in the Behavioral, Cognitive, Constructivist and Humanist approaches, the student was evaluated by the teacher with different homeworks. Even in these evaluations, the effects of homework on student achievement (Ramdass & Zimmerman, 2011), attitude, and the acquisition of skills in lessons have been researched by scientists for many years. On the other hand, there is no research on the general framework of homework, the concepts, methods and discussions addressed in the studies. Hence, in this study, national studies on homework were accessed from databases and analyzed through systematic reviews.

Method

Systematic review method was used in the research. A general search of the articles and theses made in 1999-2020 related to homework was made with this method. As a database; "Dergipark" and "National Thesis Center of the Council of Higher Education" were used. A literature review was conducted by using the "homework" keywords from the databases. In the research, about homework, 21 articles were accessed from Dergipark database and 8 master theses were obtained from National Thesis Center of the Council of Higher Education. The title and summary sections of the sources accessed were examined by the researcher. Full texts were also read when required. The data obtained here were subjected to content analysis. In the content analysis, the key concepts, method, findings, discussion and conclusion sections of the articles and theses accessed from databases were examined and similarities and differences were tried to be determined. The operations taken are recorded in the code list. While creating the codes, both the literature was used and operations were carried out by looking at the concepts obtained from the data. Expert opinion was received again for these procedures.

The reliability of the codes in the code list was tried to be ensured with expert opinion. In this, the reliability formula ($\text{Reliability} = \frac{\text{Agreement}}{\text{Agreement} + \text{Disagreement}}$) of Miles and Huberman (1994) was used and the reliability value .94 found.

As a result of the research;

In homework, "five studies (33%) are about success, two studies each are about attitude, perception, homework performance (13%), and one study each is about learning-teaching process, metacognitive awareness, Web Technology (7%)". As can be seen in this result, homework is an effective factor on success. As Çakır and Ünal (2019) stated, the majority of teachers, parents and students believe that homework increases success. It is stated that such a belief is valid no matter where in the world. Kapıkıran and Kıran's (1999) study supports the results of this research. In their research, it is explained that homework has a significant effect on student achievement. It is emphasized that in increasing student success, attention should be paid to the quality of homework as well as the quantity. Since giving a student too much homework will be perceived as a punishment, it should be determined which skill the homework will teach first. According to Kaplan (2006), every skill acquired enables students to use and develop language effectively. Student learns to work planned with homework. By taking responsibility, his academic success increases as a result.

Result

Among the studies included in the study, it is seen that there are at most five studies for each purpose of homework. From this point of view, homework is preferred as a reinforcement of subjects and extracurricular activity. In other words, homework makes the information learned in the lesson meaningful in the learning-teaching process. In the interpretation process, the student learns on his own without any pressure from the environment and presents productive ideas. These ideas are conveyed to the student with many methods and techniques in the lesson. Gündoğan Özben (2006) states that reasons such as the time allocated to homework, problems encountered, working conditions of the child, methods used, homework policy have a determining role on the effectiveness of homework in the Netherlands. Because homework is the use of the learned information in different areas.

It is seen that qualitative studies are the most in the method section of 29 studies on homework. Three of these studies were accessed 3 from National Thesis Center of the Council of Higher Education and 12 from Dergipark database. The samples of these studies, which can be accessed from databases, are mostly composed of teachers and students. The sample size of the study is 50 and above. Three of these studies have been published in the National Thesis Center of the Council of Higher Education and 12 in the Dergipark database. Interviews were used as a data collection tool in most of the studies, and the data were subjected to various analyzes. Descriptive statistics were used in 13 of these analyzes, content analysis in 10 and descriptive analysis in 10 of them. For example, Gündoğan Özben (2006) used the experimental model in his research on the effect of homework studies on the success of primary school students in the Science Lesson and took the opinions of 7th grade students on this issue. In the study in which parametric tests were used, it was concluded that homework increases the permanence and discipline, and provides motivation against success. Kaplan (2006) investigated the effect of homework on students' achievement level and concept learning in the "Electricity That Drives Our Life" unit in the science lesson. He conducted his research on 72 students.

GİRİŞ

Ödev, öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçları doğrultusunda verilen, aktif öğrenmeyi sağlayan ders dışı etkinliklerdir. Ev ödevi ise genel olarak eve getirilen okul çalışmalarınıdır (Aksu, 2018). Bu çalışmalarla öğretim sürecinde yapılan faaliyetler öğrenciler tarafından pekiştirilmektedir. Öğrencilerin bilimsel düşünmesi, okuryazarlık becerisini kullanması, problem çözmesi, olaylara çok yönlü bakması, empati kurması ve öz değerlendirme yapması sağlanmaktadır (Yuladır ve Doğan, 2009). Yani öğrenciye bağımsız çalışma alışkanlığı kazandırmaktadır. Kazanılan alışkanlıklarla öğrenci, karşılaştığı problemleri baştan sona kadar analiz edebilmektedir. Öğretmen rehberliğinde verildiğinde, öğrencide güven duygusunu, başarıma isteğini, üst düzey düşünmesini ve öğrenilen bilgileri başka ortama transfer etme becerisini geliştirmektedir. Gerçek yaşama transfer edilen bilgi-becerilerle öğrenci planlı çalışmayı öğrenmekte (Gündoğan Özben, 2006), yeni fikirler ortaya koymakta, zamanı ve iletişim kanallarını etkili kullanmaktadır (Cooper, Robinson ve Patall, 2006). Böyle bir iletişimle öğretim programlarında yer alan kazanımları davranışa dönüştürmektedir. Davranışa dönüştürme sürecinde okulun en önemli paydaşı olan aile ile okul arasındaki bağı güçlendirmektedir (Patall, Cooper ve Robinson, 2008). Ailenin okulla işbirliği içinde çalışarak öğretmene destek olmakta ve çocuklarının başarılarına katkıda bulunmaktadır (Xu, 2004).

Öğrencilerin başarılarından, öğretmenin öğretimi planlamasına kadarki her aşamada etkili olan ev ödevlerinin, verimli olmasında bazı öğeler dikkat çekmektedir. Bu öğelerden biri "**zaman**"dır. Verilen bir ödev kapsam olarak geniş bir zaman dilimini içeriyorsa öğretmenin bu noktayı göz önünde tutması beklenmektedir (Good ve Brophy, 1990; Özer ve Öcal, 2012). Aksi halde öğrenci ödevde beklenen performansı göstermeyecektir. Böyle bir durumun yaşanmaması için ödev ile zaman uyumlu olmalıdır (Epstein ve Van Voorhis, 2001). Başka bir deyişle, bir ödevin ne kadar? zaman alacağı iyi düşünülmelidir. Örneğin ABD'de ev ödevleri üç başlık altında toplanmaktadır. Bunlar; hazırlanma, pratik yapma (alıştırma) ve kapsamlı çalışmadır (proje). *Hazırlık ödevleriyle* öğrenciler, sınıfta yapılacak çalışmalara hazır olmaktadır. Bir önceki konuları bu hazırlık sürecinde tekrar etmekte ve eski-yeni bilgiler ilişkilendirilmektedir. *Alıştırma ödevleri*, daha çok yeni bilgiler üzerinde durmaktadır. Bu ödevlerle öğrencilerin

zihinsel yapılarına yeni şemalar eklenmektedir. Öğrencilerin olaylara bakış açısı artmaktadır. Her öğrenilen bilgi, bu bakışla farklı bir anlam kazanmaktadır. *Kapsamlı ödevlerde* ise, zaman aralığı geniş tutulan projeleri içermektedir. Burada da öğrenci bütün eski-yeni bilgileri bir arada kullanmaktadır. Bütüncül bir anlayışla bilgiler arasındaki ilişkiler gözden geçirilmektedir. Bu üç ödev türünde öğretmenin öğrenciye yol göstermesi beklenmektedir. Rehberliği ve gözlemleriyle öğrencinin olaylara tepkilerini, algısını, korkusunu, yaşını, sınıfını, kısaca gelişimsel özelliklerini bilmelidir. Mesela İlkokullarda ödev sürelerinin 1-3 ödev için 15, ortaokullarda 2-4 ödev için 15-45 ve ortaöğretimde ise 4-5 ödev için 75-120 dakika arasında olması önerilmektedir (Gündoğan Özben, 2006; Sönmez Ektem ve Yıldız, 2017). MEB (2011) ise 1-5 sınıflar arasında birinci ve ikinci sınıflarında ödevlerin 15-20, beşinci sınıflar 40-60 dakika arasında olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bunun en temel sebebi yaş değişkenine göre küçük yaştaki çocukların dikkat oranlarının hızlı bir şekilde değişmesi ve konular arasında ilişki kurmada yeterli olmamasıdır (Bryan ve Burstein, 2004).

Dünyada ev ödevleriyle ilgili yaklaşımlara bakıldığında, örneğin OECD ülkelerinde öğrencilerin ortalama %48'i ödev yapmak için bilgisayardan yararlanmaktadır (OECD, 2014). Yani geleneksel eğitimin önemli bir kaynağı olan kitap, yerini teknolojik araçlara bırakmıştır. Dillard-Eggers, Wooten, Childs ve Coker'a (2008) göre bu araçlarla yapılan ödevler öğrencilerin derse karşı ilgisini artırmaktadır. Çünkü öğrenciler internet ortamında ulaştıkları bilgilerin doğruluğunu birçok kaynaktan sorgulamakta ve bunu çeşitli derslerde kullanmaktadır. Tabii her ülkede bu durum farklılık göstermektedir. Mesela Çin'de öğretmenler her gün ödev vermekte ve bu ödevlerin çoğu matematik dersine yöneliktir (Zhou, Zhou ve Traynor, 2020). Öğrenciler böylelikle zamanın çoğunu matematik dersi ödevi için harcamaktadır. Çin'de ödevlere ortalama 14 saat ayrılırken, Finlandiya ve Kore'de daha az zaman ayrılmaktadır. Benzer şekilde Yunanistan, Macaristan, Letonya, Rusya'da haftalık ödev başına üç saat verilmektedir (OECD, 2014).

Her ülkede farklı uygulama alanı olan ödevlerin türü ve amacı uygulanan eğitim anlayışına göre değişmektedir. Bu değişim ev ödevinin sınıflandırılmasına yardımcı olmaktadır. Bunlar, dersin ismine (Türkçe, Matematik, İngilizce, Fen Bilimleri vs.), amacına (hazırlık, uygulama, proje-performans vs.), yöntemine (araştırma ödevi, gözlem vs.), yapıldığı yere (sınıf, ev, kütüphane vs.), süreye (günlük, aylık, dönem vs.), kişi sayısına (bireysel ve grup) ve sunuluş biçimi (yazılı, sözlü, görsel) olmak üzere farklı şekillerde adlandırılmaktadır (Duban, 2016). Ergün ve Özdaş (1997) ise bu sınıflandırmada ödevleri dört başlık altında toplamaktadır. Bunlardan ilki öğrencinin bilgi ve becerisini ortaya çıkartan, ikincisi öğrenci bilgisini artıran ve bunlar arasında ilişki kuran, üçüncüsü bilgileri planlı bir şekilde öğrenciye aktaran, dördüncüsü çeşitli model ve yaklaşımlarını dikkate alan, beşincisi ön bilgilere dayalı olmayan ödevlerdir. Bu ödevlerin verilmesinde ve değerlendirilmesinde **“öğretmen”** çok önemli bir öğedir (Tam ve Chan, 2016). Öğretmenin tutumu, öğrenciyi tanıması, mesleki deneyimi, bilgi birikimi, öğretme yolları, sınıf içi-dışı uygulamaları vs. ödevde belirleyici faktörlerdir. Bu faktörler çerçevesinde öğretmene ödev sürecini planlama, gözleme ve dönüt verme görevleri verilmektedir. Öğretmen verilen görevlerle her ödevin başlangıç ve bitişini planlamaktadır (Gökdağ Baltaoğlu, Sucuoğlu ve Öztürk, 2017). Öğrencilerin eksikliklerini ve başarılı olduğu yönleri takip etmekte ve onlara dönüt sunmaktadır. Öğretmen tarafından verilen dönütlerle, öğrenci olaylar arasında sebep-sonuç ilişkisi kurmaktadır. Hedeflerini ve amaçlarını bilinçli bir şekilde belirlemektedir. Öz, akran değerlendirme yapmakta ve yapılan eleştirilere açık olmaktadır. Başarıları kadar başarısızlıklarını da kabullenebilmektedir. Bu durumu öğretmen ve ailesiyle paylaşabilmektedir.

Ev ödevleri, öğretmen, öğrenci ve veliler için ortak bir yaşantı alanını oluşturmaktadır (Hong, Milgram ve Perkins, 1995). Oluşan yaşantı alanında amaç öğrenciyi yakın ve uzak hedeflerine ulaştırmak ve topluma yararlı bireyler yetiştirmektir. Bireysel ve toplumsal yarardan dolayı, öğrenci için her zaman bir araya gelmektedir. Her ne kadar ortak bir paydada toplansalar da, eğitim sürecinde ödev hakkında bu paydaşlar arasında görüş ayrılığı olabilmektedir. Fakat eğitimde görüş ayrılığın çok fazla olmamasına özen gösterilmektedir. Bu sebeple okulda

öğretmene evde ise öğrenci velisine sorumluluklar düşmektedir. Özellikle **veliler**, ev ödevinin amacına hizmet etmesinde ve evde uygun öğrenme ortamını çocuklara sağlamada okulun destekleyici paydaşlarıdır (Baynazoğlu, 2019). Veliler, ödevler için gerekli araç-gereçleri çocukların kullanımına sunmaktadır. Onları yakından izlemekte ve gerektiğinde beraber öğrenmektedir. Hatta öğretmenlerle işbirliği içinde hareket ederek evde yapılan çalışmalar konusunda öğretmenleri bilgilendirmektedir (Weinert ve Helmke, 1995). Bu bilgilendirmeyi yapmadığında öğretmen ve velilerin ödev yaptırma yöntemleri uyuşmayacak, sonuç olarak böyle bir durum en çok öğrenciyi etkileyecektir. Öğrencinin bu olumsuz durumdan etkilenmemesi için, öğretmen ve velilerin birlikte hareket etmesi ve kararlar alması gerekmektedir (Koçak ve Göçer, 2020). Alınan kararlarda, ev ödevi bir ceza aracı olarak değil, bir pekiştirme başarısı olarak kullanılmalıdır. Ödevler ders içerikleriyle uyumlu olmalıdır. Günümüz bilgi çağında öğrencinin bilgi-iletişim teknolojilerinden yararlanmalarını sağlamalıdır. Ağ toplumu olma yolunda öğrenme ve yenilik, iletişim, yaşam kariyer ve medya teknolojileri gibi becerileri kullanma konusunda öğrenciyi teşvik etmelidir. Öğrencinin gelişimsel özellikleri göz önünde tutulmalıdır (Kapıkıran ve Kıran, 1999). Onları kopya çekmeye teşvik etmeyecek şekilde verilmelidir (Yeşilyurt, 2006). Konuşma, yazma, okuma ve dinleme gibi becerileri geliştirmelidir. Bu becerilerle öğrencinin kendini ifade etmesi sağlanmalıdır. Öğrencinin ilgi ve beklentileri dikkate alınmalıdır. Uzun bir sürece kapsamamalıdır. Bu anlayışlar aslında ev ödevinin faydalı olması için yapılan önerilerdir (Kaplan, 2006). Unutulmamalıdır ki ev ödevi, bilgiyi anlamlı yapılandırma sürecinde kullanılan etkili bir öğretim aracıdır (Minke, 2017). Bireysel ve grup çalışmasıyla öğrencinin paylaşma, sevgi, hoşgörü, başarı gibi değerleri benimsenmesine öncülük etmektedir. Öğrenciyi rekabete değil, iş birliği içinde çalıştırmaktadır. Düşünce yollarını kullanarak öğrencilerin farklı yöntem ve teknikleri kullanmasına katkı sağlamaktadır. Öğrenci ev ödeviyle bir sonraki derse hazırlıklı gelmektedir (Sarıgöz, 2011). Özgün materyaller tasarlamaktadır. Farklı düşünme yolları kullanılarak, başarılı olma duygusu gelişmektedir (MEB, 1991). Gönüllük duygusuyla öğrencinin öğretime açık katılımı desteklenmektedir (Kurt, 2020).

Ev ödevlerinin öğretmen, aile ve öğrenci boyutlarına bakıldığında, aslında birçok yararının olduğu bilinen bir gerçektir. Buna karşın başta öğrenciler tarafından ev ödevlerine yönelik bir ön yargı bulunmaktadır. Mesela onlara göre öğretmenler başarılarını ölçerken ev ödevlerini ders kitaplarındaki soruların doğru çözülmesine bağlı olarak değerlendirmektedir. Böyle bir değerlendirmede onları ezbere yönlendirmektedir (Yücel, 2004). Ezber anlayışla, cevaplarının ders kitabında olduğunu bilen öğrenci neden-sonuç ilişkisi kurmadan ödevini yapmaktadır. Yine ev ödevleri öğrenciler için bir yük olarak görülmektedir. Çünkü birçok derste verilen ödevlerle öğrenciler oyun oynamaya ve diğer sosyal etkinlikleri yapmaya zaman bulamamaktadır (Baumgartner, Bryan, Donahue ve Nelson, 1993). Zaman konusunda problem yaşayan öğrencinin sosyo-ekonomik durumu ve yaşadığı çevre koşulları da etkili olunca, ev ödevine karşı bakış açısı daha da olumsuzlaşmaktadır (Ekşi, 1990). Bunun sonucunda sosyo-ekonomik düzeyi az olan öğrenciler ev ödevleri için gerekli araç-gereci sağlayamadıklarında, psikolojik ve bilişsel olarak bir kaygı yaşamaktadır. Oluşan kaygı zamanla öğrencinin akademik başarısını, okula ve öğretime karşı duygularını olumsuz etkilemektedir. Öğrenilmiş çaresizlik duygusuyla, öğrenci öğretim ortamından uzaklaşmaktadır. Oysaki eğitim sisteminin temel amaçları arasında, üretici olan, empati kuran, olaylara eleştirel yaklaşan, problem çözebilen, değerlerini bilen, bilgi, medya, görsel, matematik ve teknoloji gibi birçok okuryazarlık becerisini kullanabilen bireyler yetiştirmektir. Bu amaçla 2004-2005 eğitim yılında öğrenci merkezli olarak yapılandırmacı eğitim anlayışı benimsenmiştir. Gerek eğitim gerekse öğretim programları öğrenciyi merkeze alan etkinliklere geniş yer vermiştir. Öğrencinin Çoklu Zekâsı, öğrenme stilleri, gelişim evreleriyle bu etkinlikler planlı bir şekilde kazandırılmıştır. Planlı yapılan faaliyetlerin büyük çoğunluğu okul çatısı altında ve okul dışında verilen ev ödevleriyle gerçekleşmektedir. Okullar sınıf içi ve dışı öğrenmenin yaşam boyu devam ettiği gerçeğinden hareket ederek programlardaki kazanımları ödevlerle kalıcı hale getirmektedir. Binbaşıoğlu'nun (1994) belirttiği gibi ödevlerle öğrenciler öğretim ortamına hazır gelmektedir. Öğretim ortamıyla okul dışı ortamlar arasındaki bilgileri transfer etmektedir. Bilgiler arasındaki bağ ödevlerle güçlenmektedir (Şahin ve Altınay, 2008). Eğitim sisteminin girdisi ve çıktısı olan öğrencinin

Ev Ödeviyle İlgili Makale ve Tezlerin SistematiK Analizi

öğrenme-öğretme sürecinden etkili bir şekilde yararlanmasını sağlamaktadır (Cooper, 2001). Bütün bu yönleriyle ele alındığında ödevler, geçmişten günümüze her eğitim yaklaşımında kullanılmıştır. Yani Davranışçı, Bilişsel, Yapılandırmacı ve Hümanist yaklaşımlarda öğrenci öğretmen tarafından farklı şekillerde ev ödevleriyle değerlendirilmiştir. Hatta bu değerlendirmelerde, ev ödevinin öğrenci başarısı (Ramdass ve Zimmerman, 2011; Dilek, Güler, ve Dilek, 2021), tutumu, derslerdeki becerilerin kazandırılması konusundaki etkileri bilim insanları tarafından uzun yıllardır araştırılmıştır. Buna karşın ev ödevlerinin genel çerçevesi, çalışmalarda ele alınan kavramlara, yöntemlere ve tartışmalara ilişkin bir araştırma bulunmamaktadır. Buradan hareketle bu çalışmada da ev ödevi konusundaki yapılan ulusal düzeydeki çalışmalar veri tabanlarından ulaşılarak sistematiK derleme yoluyla incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ev ödevleri konusunda yapılan çalışmaları, sistematiK derleme yoluyla incelemektir. Araştırma amacından hareketle, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ev ödeviyle birlikte ele alınan konular nedir?
2. Araştırma kapsamına alınan çalışmalarda ev ödevinin *amacı* nedir?
3. Ev ödevi konusunda yapılan araştırmaların *yönteme* göre dağılımı nasıldır?
4. Ev ödevi konusunda yapılan araştırmaların *örnekleme* göre dağılımı nasıldır?
5. Ev ödevi konusunda yapılan araştırmaların *örnekleme sayısına* göre dağılımı nasıldır?
6. Ev ödevi konusunda yapılan araştırmaların *veri toplama araçlarına* göre dağılımı nasıldır?
7. Ev ödevi konusunda yapılan araştırmaların *verilerin analizine* göre dağılımı nasıldır?

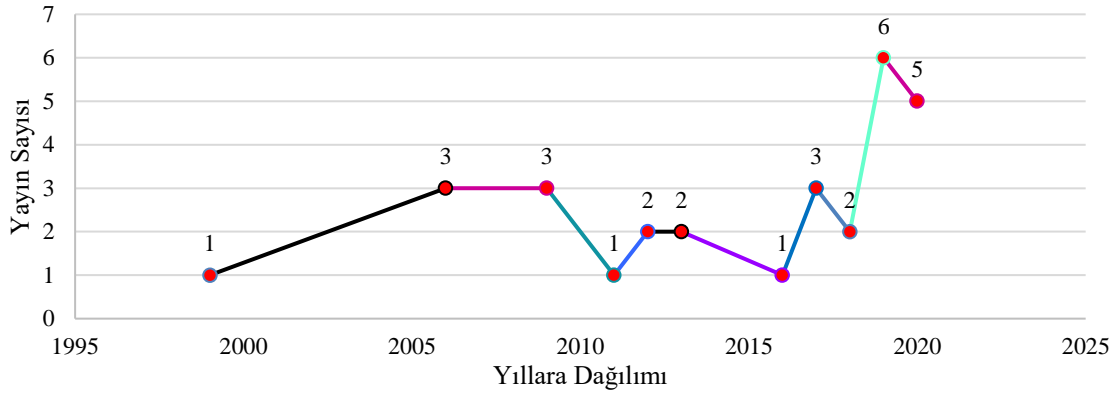
Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada sistematiK derleme yöntemi kullanılmıştır. Derleme çalışmaları bilindiği üzere, geleneksel ve sistematiK olmak üzere iki başlıkta ele alınmaktadır. Geleneksel derlemeler uzmanların herhangi bir metodolojiye bağlı kalmadan yaptıkları incelemelerdir. Yani araştırmacılar literatürdeki kaynakları belirli ölçütlere göre incelemekte, çeşitli sorulara yoğunlaşmamakta ve yazarın düşünceleri ön planda tutulmaktadır. Böyle bir derlemede ulaşılan kanıtları tam anlamıyla yansıtmayabilir. Bundan dolayı geleneksel derlemeler çok yönlü bilgilerin elde edilmesinde yetersiz kalmaktadır. SistematiK derlemelerde ise, araştırma konusu detaylı bir şekilde belirli ölçütler çerçevesinde değerlendirilmektedir. Burada tarama, çıkarma kriterleri araştırmacı tarafından belirlenmektedir. Sonrasında araştırmacı ulaştığı sonuçlar güçlü kanıtlarla yorumlamakta (Hatipoğlu, 2021) ve aşağıda belirtilen sistematiK derlemenin aşamalarını dikkate almaktadır (Karaçam, 2013):

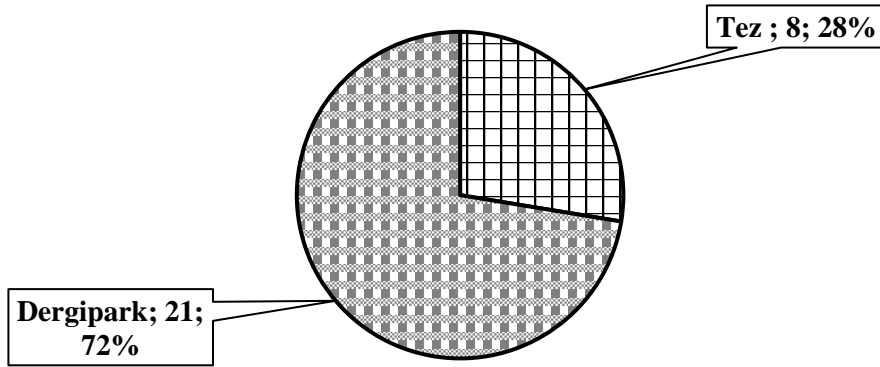
İşin Tanımlanması: Araştırma sorusunun belirlendiği bu aşamada, amaç, ikincil sorular, katılımcılar ve araştırma desenleri açıkça ortaya konulmaktadır. Bu çalışmada da ev ödevleri hakkında yapılan çalışmalar ve çalışmalarda belirli kriterleri ortaya koyan sorular araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Bilgi İçin Tarama Yapma: SistematiK derlemede bilgiler toplanırken, bazı özel anahtar kelimeler kullanılır. Bu anahtar kelimeler için elektronik veri tabanı seçilir. Sonrasında seçme kriterleri belirlenir. Çalışmaların başlık ve özetleri incelenir. Bu çalışmada da ev ödevleriyle ilgili 1999-2020 yılında yapılan makalelerin ve tezlerin genel bir taraması yapılmıştır. Veri tabanı olarak; “Dergipark”dan ve YÖK Ulusal Tez Merkezi’nden yararlanılmıştır. Veri tabanlarından “ev ödevi” anahtar kelimeleri kullanılarak alan yazı taraması yapılmıştır. Araştırmada ev ödevi ile ilgili 21 makale Dergipark veri tabanından, 8 yüksek lisans tez ise YÖK Ulusal Tez Merkezi’nden ulaşılmıştır. Ulaşılan kaynakların başlık ve özet bölümleri araştırmacı tarafından incelenmiştir. Gerektiğinde tam metinleri de okunmuştur. Yapılan incelemeler sonucunda araştırmaya dahil edilen 29 çalışmaya ait bilgiler Grafik 1, 2 ve 3 verilmiştir.



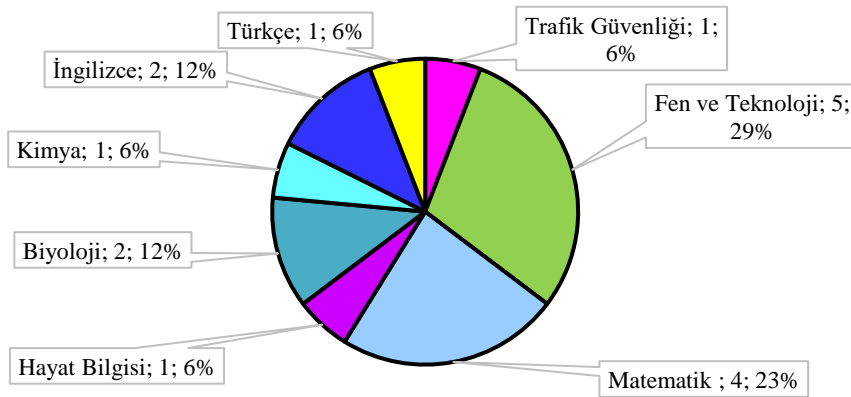
Grafik 1. Ev ödevi konusunda yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı

Grafik 1’de görüldüğü üzere, ev ödeviyle ilgili 1999, 2011, 2016 yılında bir, 2012, 2013, 2018’de iki, 2006, 2009 ve 2017’de üç, 2019’da altı, 2020’de beş çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların veri tabanlarına dağılımı Grafik 2’de verilmiştir.



Grafik 2. Araştırma kapsamına alınan çalışmaların veri tabanlarına göre dağılımı

Grafik 2’de görüldüğü üzere, çalışmaların 21’i (%72) Dergipark’tan, 8’i (%28) YÖK Ulusal Tez Merkezi’nden ulaşılmıştır. Veri tabanlarından ulaşılan çalışmaların araştırmada kullanılan derslere göre dağılımları Grafik 3’de verilmiştir.



Grafik 3. Ev ödevi konusunda yapılan çalışmalarda uygulama kapsamına alınan dersler

Grafik 3’de görüldüğü üzere, ev ödeviyle ilgili 29 çalışmadan 4’ü (%23), Matematik ve 5’i (%28) Fen ve Teknoloji dersiyle ilgilidir. Diğer derslerin dağılımına bakıldığında, Trafik Güvenliği, Türkçe, Kimya ve Hayat Bilgisi birer (%6), İngilizce ve Biyoloji ikişer (%12) çalışma yer almaktadır.

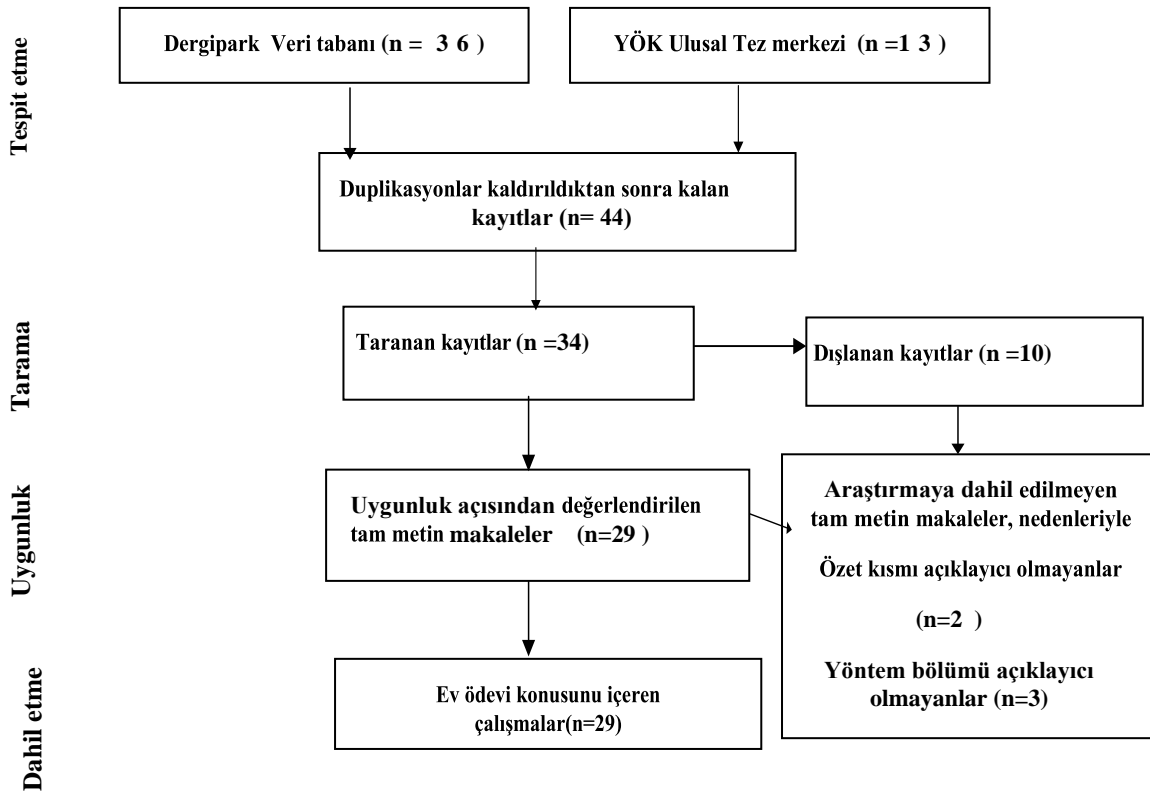
Ev Ödeviyle İlgili Makale ve Tezlerin SistematiK Analizi

Kanıt Kalitesinin Değerlendirilmesi ve Analiz: İlk aşamada çalışmalar için bir kalite değerlendirme kontrol listesi kullanılır. Kontrol listesinde kaydedilen bilgiler için başka bir uzmandan destek alınır. Araştırmacı ve uzmanın değerlendirmeleri burada karşılaştırılır. Uzman ve araştırmacı arasında kontrol listesindeki bilgilerden hareketle bir görüş farklılığı oluştuğunda ortak bir karara gidilmeye çalışılır. Ortak kararın oluşmadığı durumda başka uzmanların görüşlerine başvurulur. Bu araştırmada da böyle bir durum yaşanmadığı için üçüncü bir uzmanın görüşü alınmamıştır.

Araştırmada kontrol listesi çerçevesinde elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde veri tabanlarından ulaşılan makale ve tezlerin anahtar kavramları, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuç bölümleri incelenerek benzerlikler ve farklılıklar belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan işlemler kod listesine kaydedilmiştir. Kodlar oluşturulurken hem literatürden yararlanılmış hem de verilerden ulaşılan kavramlara bakılarak işlemler yapılmıştır. Bu işlemler için tekrardan uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşüyle kod listesindeki kodlamaların güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bunun içinde Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü ($\text{güvenirlik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}}$) kullanılmış ve güvenilirlik değeri. 94 bulunmuştur.

Kanıtın Sunumu ve Özetlenmesi: Bu aşamada araştırmalardan elde edilen veriler bulgular sıralanır ve özetlenir. Tablo ve şekillerle araştırmalarla ilgili bilgiler detaylı bir şekilde verilir. *Kanıtın Tartışması;* SistematiK derlemede bulgular mevcut kanıtlar çerçevesinde tartışılmaktadır. Sonrasında tartışılan konularla ilgili öneriler sunulur.

SistematiK Derlemenin Sunumu; Araştırmada sistematiK derleme yoluyla araştırma kapsamına alınan çalışmaların sunumu Şekil 1'de görülen Moher, Liberati, Tetzlaff ve Altman (2009) tarafından geliştirilen PRISMA Bildirimi kontrol listesine göre yapılmıştır.



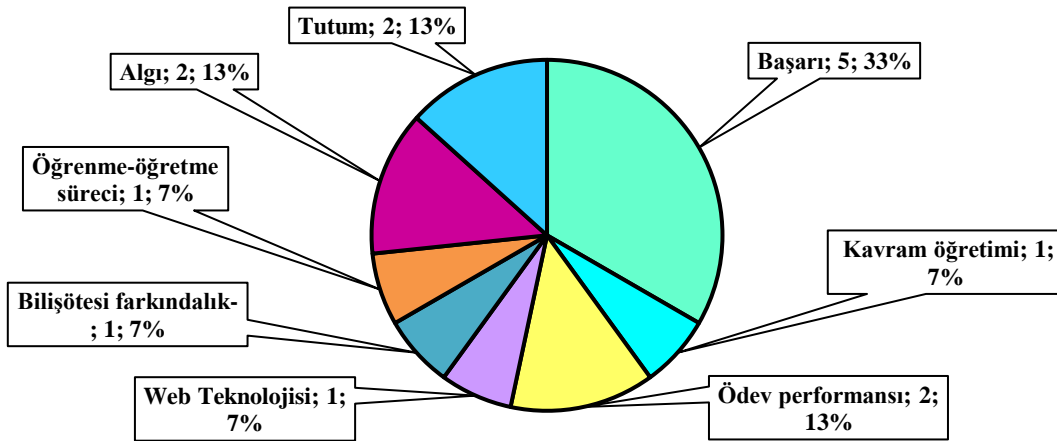
Şekil 1. Derlemeye dâhil edilen çalışmaların PRISMA akış şeması

Şekil 1’de görüldüğü üzere, Dergipark ve YÖK Ulusal Tez Merkezinden toplamda 44 çalışmaya ulaşılmıştır. Duplikasyon olan beş çalışma araştırmadan çıkarılmıştır. Geriye 44 çalışma kalmış ve bu çalışmalardan 10 tanesi dışlanan kayıtlar başlığı altında yer alarak çalışmaya dâhil edilmemiştir. Geriye kalan 34 çalışmadan beş tanesi ise özet ve yöntem bölümlerinin açıklayıcı /eksik olmasından dolayı elenmiştir. Bu işlemlerden sonra 29 çalışma araştırmada detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Bulgular

Ev Ödeviyle Birlikte Ele Alınan Konulara İlişkin Bulgular

Ev ödeviyle birlikte ele alınan konulara ilişkin bulgular Grafik 4’de yer almaktadır.

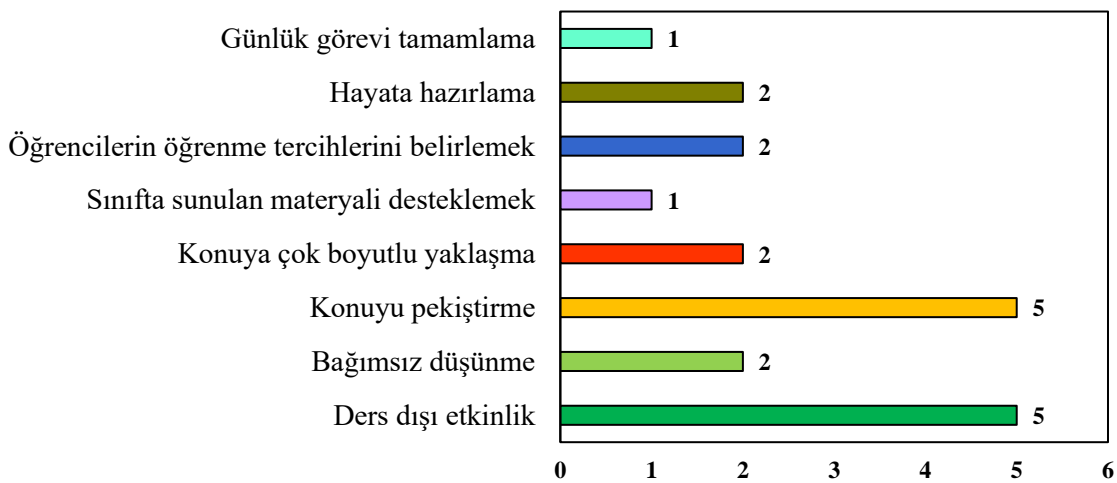


Grafik 4. Araştırmalarda ev ödevi ile birlikte ele alınan konular

Grafik 4’de görüldüğü üzere, ev ödevinde “ beş çalışma (%33) başarı, ikişer çalışma tutum, algı, ödev performansı (%13) ve birer çalışma ise öğrenme-öğretme süreci, biliş ötesi farkındalık, Web Teknolojisiyle (%7)” ilgilidir.

Araştırma Kapsamına Alınan Çalışmalarda Ev Ödevinin Amacına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamına alınan çalışmalarda ev ödevinin amacına ilişkin bulgular Grafik 5’de yer almaktadır.



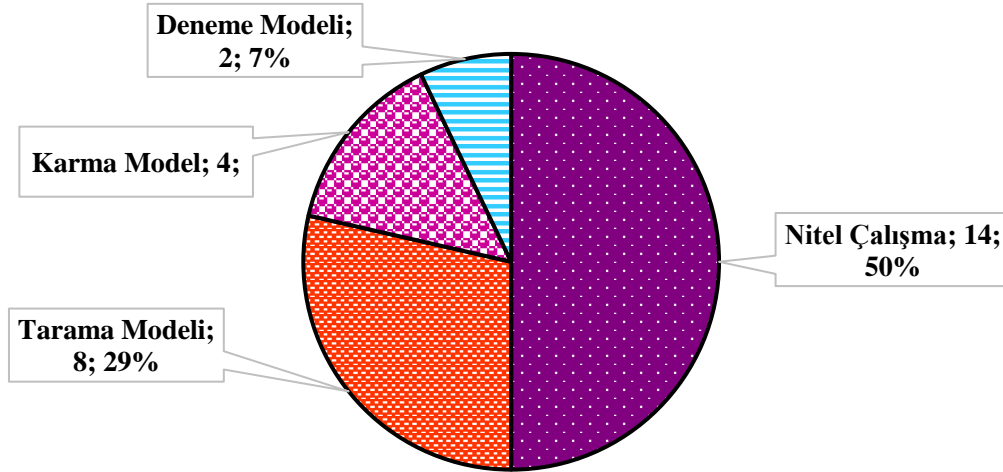
Grafik 5. Araştırma kapsamına alınan çalışmalarda ev ödevinin amacı

Ev Ödeviyle İlgili Makale ve Tezlerin Sistematik Analizi

Grafik 4’de görüldüğü üzere, araştırma kapsamına alınan çalışmalardan ev ödevinin amaçları arasında en fazla beşer çalışmanın bulunduğu görülmektedir. Buradan hareketle çalışmalarda ev ödevi, konuyu pekiştirme ve ders dışı etkinliği olarak kullanmada tercih edilmektedir.

Ev Ödevi Konusunda Yapılan Araştırmaların Yönteme Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Ev ödevi konusunda yapılan araştırmaların yönteme göre dağılımına ilişkin bulgular Grafik 6’da yer almaktadır.



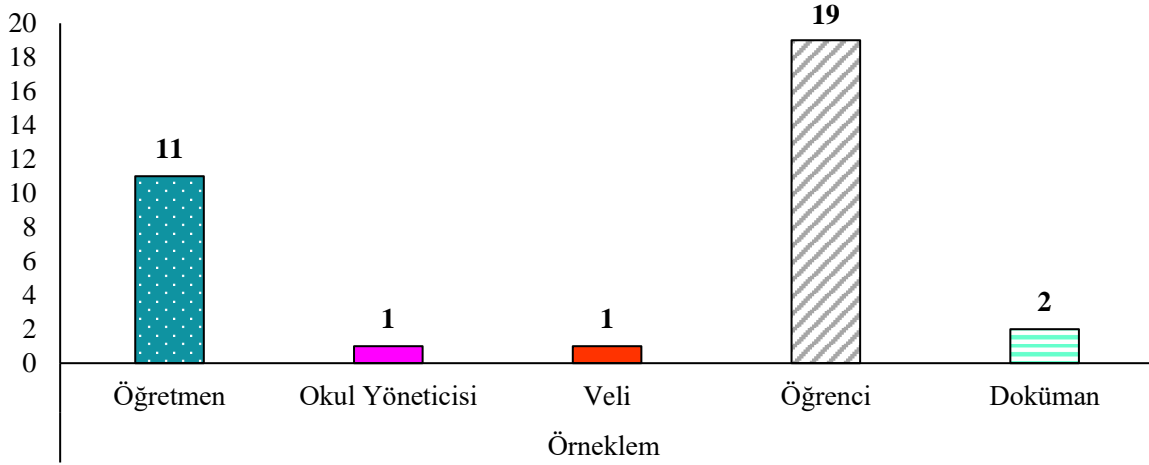
YÖNTEM	Yazar/Yazarlar ve Yıl			
	Makale (Dergipark)	YÖK Ulusal Tez Merkezi	f	
Araştırma Modeli	Nitel Çalışma	Calp, Ş. (2012); Özer, B. & Öcal, S. (2013); Sönmez Ektem, İ. & Yıldız, S. (2017); Gökdağ Baltaoğlu, M., Sucuoğlu, H. & Öztürk, N. (2017); Aksu, D. (2019); Baynazoğlu, L. (2019); Çakır, E. & Ünal, A. (2019); Alpayar, Ç. (2020); Kalsen, C., Kaplan, İ. & Şimşek, M. (2020); Ok, M. & Çalışkan, M. (2019); Çetinkaya, K. & Uzunkol, E. (2019); Duban, N. (2016)	Büyüktokatlı, N. (2009); Altuntaş, M. (2017); Çetinkaya, K. (2019)	15
	Tarama Modeli	Kapıkıran, Ş. & Kiran, H. (1999); Yeşilyurt, S. (2006); Sarıgöz, O. (2011); Özer, B. & Öcal, S. (2012); Akçöltekin, A. & Doğan, S. (2013); Kurt, U. (2020)	Deniz, B. (2019); Aklar, S. (2019)	8
	Karma Model	Yuladır, C. & Doğan, S. (2009); Koçak, D & Göçer, Ö. (2020); Oluşum Zaifoğlu, B., Kingır, S., & Şahin, A. E. (2020)	Yuladir, C. (2009)	4
	Deneme Modeli		Gündoğan Özben (2006); Kaplan, B. (2006)	2

Grafik 6. Ev ödevi konusunda yapılan araştırmaların yönteme göre dağılımı

Grafik 6’da görüldüğü üzere, ev ödevi konusunda yapılan 29 çalışmanın yöntem bölümünde en fazla nitel çalışmaların olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan 3 tanesi YÖK Ulusla Tez Merkezinden ve 12 tanesi Dergi park veri tabanından ulaşılmıştır.

Ev Ödevi Konusunda Yapılan Araştırmaların Örneklemeye Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Ev ödevi konusunda yapılan araştırmaların örnekleme göre dağılımına ilişkin bulgular Grafik 7’de yer almaktadır.



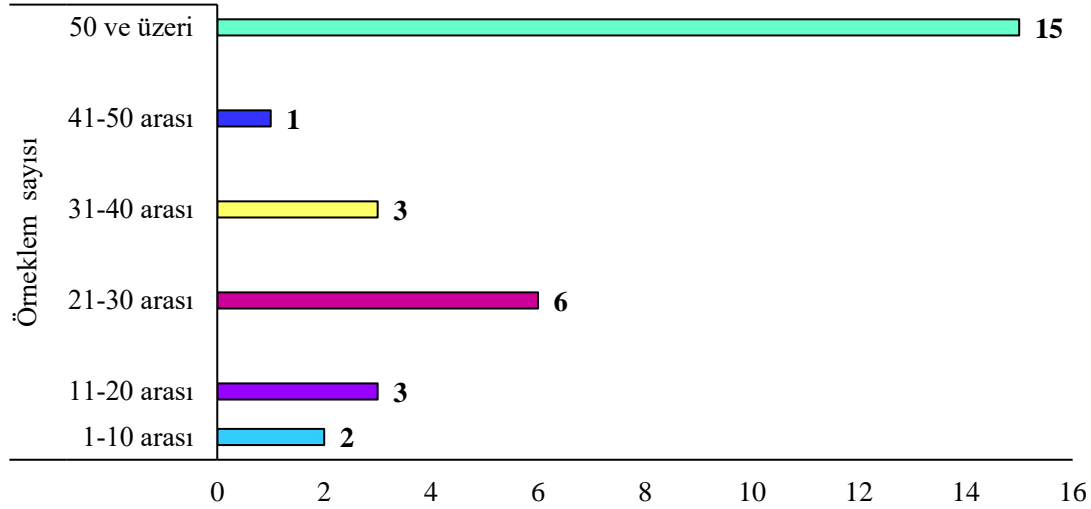
YÖNTEM	Yazar/Yazarlar ve Yıl		f	
	Makale (Dergipark)	YÖK Ulusal Tez Merkezi		
Örneklem	Öğretmen	Özer, B. & Öcal, S . (2013); Sönmez Ektem, İ. & Yıldız, S. (2017); Gökdağ Baltaoğlu, M., Sucuoğlu, H.& Öztürk, N. (2017); Baynazoğlu, L. (2019); Alpayar, Ç. (2020); Kalsen, C., Kaplan, İ. & Şimşek, M. (2020); Oluşum Zaifoğlu, B., Kınır, S.& Şahin, A. E. (2020); Ok, M . & Çalışkan, M . (2019); Duban, N. (2016)	Büyüktokatlı, N. (2009); Çetinkaya, K. (2019)	11
	Okul Yöneticisi	Kalsen, C., Kaplan, İ. & Şimşek, M. (2020)		1
	Veli	Ok, M . & Çalışkan, M . (2019)		1
	Öğrenci	Kapıkıran, Ş.& Kıran, H. (1999); Yeşilyurt, S. (2006); Yuladır, C. & Doğan, S . (2009); Sarıgöz, O. (2011); Özer, B. & Öcal, S . (2012); Calp, Ş . (2012); Akçöltekin, A. & Doğan, S . (2013); Çakır, E. & Ünal, A. (2019); Koçak, D. & Göçer, Ö. (2020); Alpayar, Ç. (2020); Kalsen, C., Kaplan, İ. & Şimşek, M. (2020); Ok, M . & Çalışkan, M . (2019); Kurt, U . (2020)	Gündoğan Özben (2006); Kaplan, B. (2006); Yuladır, C. (2009); Altuntaş, M. (2017); Deniz, B. (2019); Aklar, S. (2019)	19
	Doküman	Aksu, D . (2019); Çetinkaya, K. & Uzunkol, E . (2019)		2

Grafik 7. Ev ödevi konusunda yapılan araştırmalarda kullanılan örneklemelerin dağılımı

Grafik 7’de görüldüğü üzere, ev ödevi konusunda yapılan 29 çalışmanın örneklemini çoğunlukta öğretmen ve öğrenciler oluşturmaktadır. Buradan hareketle ev ödevinin iki temel bileşeni olan öğretmen ve öğrencinin görüşlerinin çalışmalarda ön planda tutulduğu söylenebilir.

Ev Ödevi Konusunda Yapılan Araştırmaların Örneklem Sayısına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Ev ödevi konusunda yapılan araştırmaların örneklem sayısına göre dağılımına ilişkin bulgular Grafik 8’de yer almaktadır.



YÖNTEM	Yazar/Yazarlar ve Yıl		f	
	Makale (Dergipark)	YÖK Ulusal Tez Merkezi		
Örneklem sayısı	1-10 arası	Aksu, D . (2019); Alpayar, Ç. (2020)	2	
	11-20 arası	Baynazoğlu, L. (2019); Çakır, E. & Ünal, A. (2019); Duban, N. (2016)	3	
	21-30 arası	Yuladır, C. & Doğan, S. (2009); Alpayar, Ç. (2020)	6	
	31-40 arası	Koçak, D. & Göçer, Ö. (2020); Kalsen, C., Kaplan, İ. & Şimşek, M. (2020); Çetinkaya, K. & Uzunkol, E . (2019)	3	
	41-50 arası		Gündogan Özben, B. (2006).	1
	50 ve yukarısı	Kapıkıran, Ş.& Kıran, H. (1999); Yeşilyurt, S. (2006); Sarıgöz, O. (2011); Özer, B. & Öcal, S . (2012); Calp, Ş . (2012); Akçöltekin, A. & Doğan, S . (2013); Özer, B. & Öcal, S. (2013); Sönmez Ektem, İ. & Yıldız, S . (2017); Gökdağ Baltaoğlu, M., Sucuoğlu, H. & Öztürk, N. (2017); Oluşum Zaifoğlu, B., Kınır, S. & Şahin, A. E. (2020); Ok, M. & Çalışkan, M . (2019); Kurt, U. (2020)	Kaplan, B. (2006); Deniz, B. (2019); Aklar, S. (2019)	15

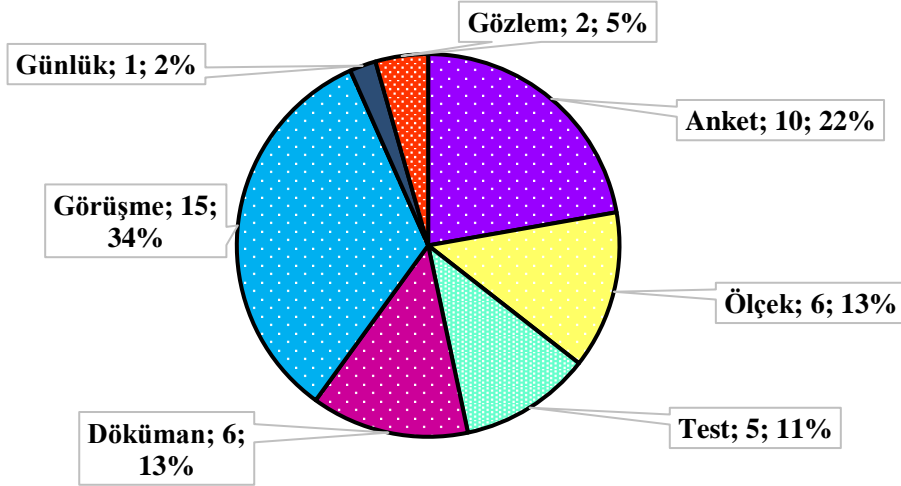
Grafik 8. Ev ödevi konusunda yapılan araştırmalarda kullanılan örneklem sayısı dağılımı

Grafik 8’de görüldüğü üzere, ev ödevi konusunda yapılan 29 çalışmanın örneklem sayısı 50 ve yukarisından oluşmaktadır. Bu çalışmalardan üçü YÖK Ulusal Tez Merkezi ve 12’si Dergipark veri tabanında yayınlanmıştır. Buradan hareketle, çalışmaların katılımcıları

daha çok öğrenci ve öğretmenlerden oluştuğu için örneklem sayısı araştırmacılar tarafından 50 ve yukarısı şeklinde alındığı söylenebilir.

Ev Ödevi Konusunda Yapılan Araştırmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Ev ödevi konusunda yapılan araştırmaların veri toplama araçlarına göre dağılımına ilişkin bulgular Grafik 9'da yer almaktadır.



YÖNTEM	Yazar/Yazarlar ve Yıl		f	
	Makale (Dergipark)	YÖK Ulusal Tez Merkezi		
Veri Toplama Aracı	Anket	Yeşilyurt, S. (2006); Yuladır, C. & Doğan, S. (2009); Sarıgöz, O. (2011); Calp, Ş. (2012); Akçöltekin, A. & Doğan, S. (2013); Özer, B. & Öcal, S. (2013)	Kaplan, B. (2006); Yuladır, C. (2009); Deniz, B. (2019); Aklar, S. (2019).	10
	Ölçek	Özer, B. & Öcal, S. (2012); Oluşum Zaifoğlu, B., Kınır, S., & Şahin, A. E. (2020); Kurt, U. (2020)	Kaplan, B. (2006); Altuntaş, M. (2017); Deniz, B. (2019).	6
	Test	Kapıkıran, Ş. & Kıran, H. (1999); Koçak, D & Göçer, Ö. (2020)	Gündoğan Özben, B. (2006); Kaplan, B. (2006); Deniz, B. (2019)	5
	Döküman analizi	Yuladır, C. & Doğan, S. (2009); Aksu, D. (2019); Ok, M. & Çalışkan, M. (2019); Çetinkaya, K. & Uzunkol, E. (2019)	Yuladır, C. (2009); Altuntaş, M. (2017)	6
	Görüşme	Yeşilyurt, S. (2006); Özer, B. & Öcal, S. (2012); Sönmez Ektem, İ. & Yıldız, S. (2017); Gökdağ Baltaoğlu, M., Sucuoğlu, H. & Öztürk, N. (2017); Baynazoğlu, L. (2019); Çakır, E. & Ünal, A. (2019); Koçak, D & Göçer, Ö. (2020); Alpayar, Ç. (2020); Kalsen, C., Kaplan, İ. & Şimşek, M. (2020); Oluşum Zaifoğlu, B., Kınır, S., & Şahin, A. E. (2020); Ok, M. & Çalışkan, M. (2019); Duban, N. (2016)	Büyüktokatlı, N. (2009); Altuntaş, M. (2017); Çetinkaya, K. (2019)	15
	Günlük		Altuntaş, M. (2017)	1
	Gözlem	Yuladır, C. & Doğan, S. (2009)	Yuladır, C. (2009)	2

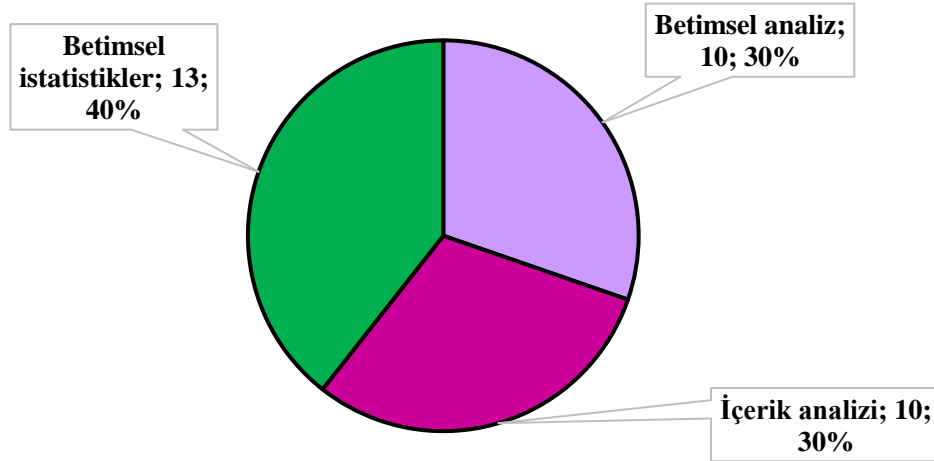
Grafik 9. Ev ödevi konusunda yapılan araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı

Ev Ödeviyle İlgili Makale ve Tezlerin Sistematik Analizi

Grafik 9'da görüldüğü üzere, ev ödevi konusunda yapılan 29 çalışmanın 15'inde veri toplama aracı olarak görüşme kullanılmıştır. Görüşme formunun kullanıldığı çalışmaların 3'ü YÖK Ulusal Tez Merkezi ve 12'si Dergipark veri tabanından ulaşılmıştır.

Ev Ödevi Konusunda Yapılan Araştırmaların Veri Analizine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Ev ödevi konusunda yapılan araştırmaların veri analizine göre dağılımına ilişkin bulgular Grafik 10'da yer almaktadır.



YÖNTEM	Yazar/Yazarlar ve Yıl		f	
	Makale (Dergipark)	YÖK Ulusal Tez Merkezi		
Verilerin Analizi	Betimsel analiz	Calp, Ş . (2012); Sönmez Ektem, İ. & Yıldız, S . (2017); Gökdağ Baltaoğlu, M. , Sucuoğlu, H. & Öztürk, N . (2017); Alpayar, Ç. (2020); Kalsen, C., Kaplan, İ. & Şimşek, M. (2020); Oluşum Zaifoğlu, B., Kınır, S., & Şahin, A. E. (2020); Duban, N. (2016)	Büyüktokatlı, N. (2009); Altuntaş, M. (2017); Çetinkaya, K. (2019)	10
	İçerik analizi	Yuladır, C. & Doğan, S . (2009); Özer, B. & Öcal, S. (2013); Aksu, D . (2019); Baynazoğlu, L . (2019); Çakır, E., & Ünal, A. (2019); Koçak, D & Göçer, Ö. (2020); Ok, M. & Çalışkan, M. (2019); Çetinkaya, K. & Uzunkol, E . (2019)	Yuladır, C. (2009); Altuntaş, M. (2017)	10
	Betimsel istatistikler	Kapıkıran, Ş. & Kıran, H. (1999); Yeşilyurt, S. (2006); Yuladır, C. & Doğan, S . (2009); Sarıgöz, O. (2011); Özer, B. & Öcal, S . (2012); Akçöltekin, A. & Doğan, S . (2013); Kurt, U . (2020)	Gündoğan Özben, B. (2006); Kaplan, B. (2006); Yuladır, C. (2009); Altuntaş, M. (2017); Deniz, B. (2019); Aklar, S. (2019)	13

Grafik 10. Ev ödevi konusunda yapılan araştırmalarda kullanılan veri analizlerin dağılımı

Grafik 10'da görüldüğü üzere, ev ödevi konusunda yapılan 29 çalışmada kullanılan veriler çeşitli analizlere tabi tutulmuştur. Bu analizlerden 13'ünde betimsel istatistikler, 10'unda içerik ve 10'unda betimsel analiz kullanılmıştır. Yapılan analizlerde çalışmanın amacı, yöntem, örneklem, veri toplama aracı gibi faktörler belirleyici rol oynadığı söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ev ödevleri ders içi-dışı faaliyetleri pekiştirmek amacıyla verilen çalışmalardır (Öcal, 2009). Bu çalışmalar verilmiş amaçlarına göre, eğitici olan ve olmayan şeklinde ayrılmaktadır. Eğitici olan ödevlerde, uygulama ve dersi tekrarlama ön planda olmaktadır. Konuların pekiştirilmesi ve beklenen öğrenci davranışlarına ulaşılması hedeflenmektedir. Eğitici olmayan ödevlerde ise, sınıf içinde uygulama olanağı olmayan ve bilginin farklı ortamlarda gerçekleşmesini sağlayan faaliyetler olarak görülmektedir. Bu sebeple öğretmenler tarafından çok tercih edilmekte ve genel olarak eğitici olmayan ödevler, davranış ve beceriyi öğrenciye kazandırıldıktan sonra verilmektedir (Alpayar, 2020). Her iki ödev türünde amaç öğrencinin başarısını arttırmak ve öğrenciye farklı deneyim kazandırmak, yeni çalışma koşullarını öğretmektir (Trautwein, 2007). Öğrencinin kendi zekâsını ve öğrenme stilini keşfetmesini sağlamaktır. Ev ile okul arasında köprü görevi görerek okul-aile işbirliğini güçlendirmektedir. Yani ev ödevi okul, ev ve öğrenci üçgeninde karşılıklı bir etkileşim aracıdır (Cooper, 2003). Aile ve çocuklar belirli bir zaman diliminde ev ödeviyle beraber zaman geçirmektedir. Okulda yapılan eğitim-öğretim çalışmalarının verimliliği hakkında bilgiler sunmaktır (Balli, Demo ve Wedman, 1998). Bütün bu bilgiler sonucunda Çakır ve Ünal'ın (2019) belirttiği gibi, öğretmen, veli ve öğrencilerin çoğunluğu ödevlerin başarıyı arttırdığı inancı içerisindedir. Böyle bir inanç dünyanın neresinde olursa olsun, geçerli olduğu belirtilmektedir. Kapıkıran ve Kıran'ın (1999) çalışması bu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Araştırmalarında ev ödevlerinin öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu açıklanmaktadır. Öğrenci başarısının artırılmasında ev ödevlerinin niceliği kadar niteliğine de dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Öğrenciye çok ödev vermek bir ceza olarak algılanacağı için ödevin ilk olarak hangi? beceriyi kazandıracak? belirlenmelidir. Kaplan'a (2006) göre kazanılan her beceri öğrencilerin dili etkili kullanmasını ve geliştirmesini sağlamaktadır. Öğrenci ev ödeviyle planlı çalışmayı öğrenmektedir. Sorumluluk olarak bunun sonucunda akademik başarısı artmaktadır.

Ev ödevi, öğrenme-öğretme sürecinde derste öğrenilen bilgileri anlamlı hale getirmektedir. Anlamlandırma sürecinde öğrenci, çevreden bir baskı olmadan kendi başına öğrenmekte ve üretici fikirler ortaya koymaktadır. Bu fikirler derste birçok yöntem ve teknikle öğrenciye aktarılmaktadır. Gündoğan Özben (2006) Hollanda'da, ev ödevlerine ayrılan zaman, karşılaşılan problemler, çocuğun çalışma koşulları, kullanılan yöntemler, ödev politikası gibi nedenlerin ödevlerin etkililiği üzerinde belirleyici bir rolü bulunduğunu belirtmektedir. Çünkü ev ödevleri, öğrenilen bilgilerin farklı alanlarda kullanılmasıdır. Bilgilerin pekiştirilmesi ve alışkanlık haline getirilmesidir. Öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirmesidir. Tek başına öğrencinin ders dışı etkinlikleri organize etmesidir. Öğrenciye tekrar etme olanağı sunmasıdır. Öğrenciye bu olanakları sunarken öğretmen ve ailelerin birlikte hareket etmesi ve ödev verme ilkelerini dikkate alması gerekmektedir (Hill ve Nave, 2009). Bunlar; ev ödevleri, dersin kazanımlarına uygun verilmelidir. Öğrencinin ilgi duyacağı ödevler olmalıdır. Öğrenci ödevi yaparken sıkılmamalıdır. Ödevler düzenli bir şekilde kontrol edilmelidir. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır. Öğrenciyi araştırmaya yönetmelidir. Bilginin ezberlenmesi değil, inşa edilmesini sağlamalıdır. Ödevler büyük bir titizlikle öğrenciye sunulmalıdır. Ödevin başlangıç ve bitişi, kullanılacak materyal ve kaynaklar konusunda öğrenciye bilgilendirmeler yapılmalıdır. Kesin ve açık bir dil kullanılarak öğrenciye ödev konusunda rehber olunmalıdır. Çok fazla ödev öğrenciye verilmemelidir. Öğrencinin unutulabileceği göz önüne alınarak ödevler tekrar amaçlı kullanılmalıdır. Bu yapılırken, düşünme ve yaratıcılığı geliştirici ödevler olmalıdır.

Ev ödevi, herhangi bir konuda /ünitede belirli kazanımları öğrenciye pekiştirmek ve bunu davranış haline dönüştürmek amacıyla verilen bilişsel ve devinimsel çalışmalar olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmalarla öğrenciler, belirli davranışları öğrenmektedir. Ders dışındaki zamanlarını konuları tekrar ederek kalıcı hale getirmektedir. Kalıcılık sağlanırken, öğrenciler konu ve bilgilerdeki detayı görmektedir (Swanson, 2001; Bempechat, 2004; Kurt, 2020). Yeni öğrenilecek bilgilere ödevlerle zemin hazırlanmaktadır. Okullarda uygulanan resmi programlardaki becerileri öğrenciye kazandırmaktadır (Macbeth, 2003). Öğrenciler, ön bilgilerini bu süreçte değerlendirmektedir. Değerlendirirken sabırlı, saygılı olmayı ve sorumluluk bilinciyle hareket etmeyi kavramaktadır. Birçok yurt içi ve dışı yapılan sınavlarda öğrenci başarısına katkı sağlamaktadır. Fakat bu katkılar her zaman olumlu sonuçlanmamaktadır. Mesela dünya genelinde en çok ödev veren beş ülkeden birinin Türkiye (Alpayar, 2020) ve ilkokullarda en fazla ödev verilen derslerin ise Türkçe, Matematik olduğu görülmektedir (Kalsen, Kaplan ve Şimsek, 2020). Genel olarak bu derslerde ödev verilerek akademik başarının artacağı düşünülmektedir. Bu düşünceyle derslerde ödevler daha çok test türünde olmaktadır. Test türünün tercih edilmesinin nedeni ise öğrencileri Temel Öğretimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG), Bursluluk, LGS/ LYS gibi merkezi sınavlar hazırlamaktır. Oysaki 2009, 2012, 2015 PISA’da öğrencilerin matematik okuryazarlığı ve okuma becerileri ile son iki yıldaki TEOG’daki matematik ve Türkçe dersi puanlarının yeterli seviyede olmadığı tespit edilmektedir. Çünkü her öğrencinin bilgiyi algılaması, yorumlaması, karşılaştığı problemlere çözüm üretmesi bir birinden farklıdır. Ev ödevleri verilirken, bu gerçek göz önünde tutularak ödevler tek bir ölçme aracıyla ölçülmemelidir. Öğrencilerin dil becerilerini (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) etkili kullanmasını sağlayacak ödevlere ve etkinliklere yer verilmelidir (Sarıgöz, 2011). Bu etkinliklerde öğretmen mümkün olduğu kadar öğrencinin ev ödevlerini çok boyutlu araştırmasını sağlamada rehber olmalıdır. 4C (eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim, işbirliği ve yaratıcılık), İngilizce, okuma ve dil sanatları, dünya dilleri, sanat, matematik, ekonomi, bilim, coğrafya, tarih, devlet ve yurttaşlık bilgisi, sözlü, yazılı ve sözsüz iletişim, girişkenlik vb. birçok becerisini bu süreçte etkin kullanmalıdır (Yalçın, 2018).

Araştırmada tez ve makalelerde nitel ve tarama modelinin daha çok tercih edildiği görülmektedir. Bu çalışmaların örneklemini öğrenciler; örnek sayılarını ise 50 ve üzeri bireyler oluşturmaktadır. Veri toplama araçlarında görüşme, anket, ölçek ve dokümanlar kullanılmıştır. Buradan elde edilen veriler betimsel, içerik analizine ve betimsel istatistiklere tabi tutulmuştur. Örneğin, Gündoğan Özben (2006) İlköğretim okulu öğrencilerinin Fen Bilgisi dersindeki başarılarına, ev ödevi çalışmalarının etkisinin konulu araştırmasında deneme modelini kullanmış ve bu konuda 7.sınıf öğrencilerin görüşlerini almıştır. Parametrik testlerin kullanıldığı çalışmada, ev ödevlerinin kalıcılığı ve disiplini arttırdığı, başarıya karşı motiveyi sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Kaplan (2006) Fen bilgisi dersinde “Yaşamımızı Yönlendiren Elektrik” ünitesinde ev ödevinin öğrencilerin başarı düzeyine ve kavram öğrenmelerine etkisini araştırmıştır. Araştırmasını 72 öğrenci üzerinde yürütmüştür. Yeşilyurt (2006) çalışmasında 25 öğrenciyle görüşme yapmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda, ödevlerinin öğretmenler tarafından çok iyi bir şekilde kontrol edilmesi ve hatalar konusunda öğrencilere hızlı dönütler verilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Burada amaç öğrencilerin hatalarını görüp, benzer hataları tekrar etmemesidir. Aynı zamanda ödevlerin not yükseltmede kullanılan bir araç olarak görülmemesini sağlamaktır. Duban’ın (2016) belirttiği gibi öğrencilerin ödevleri gelişigüzel yapması, hatalarını ailelerine söylememesi, ödevin zorluğuna bağlı olarak ödev ortamından uzaklaşması başta öğretmenin sonra ailenin işini zorlaştırmaktadır. Buda eğitimde istenmeyen problemlerin yaşanmasına ve öğrencinin öğrenmede isteksiz davranışlar sergilemesine neden olmaktadır. Özer ve Öcal (2012) yaptıkları çalışma bu görüşü destekler niteliktedir. Araştırmada

88 öğrencinin ev ödevlerinin seviyelerinin üstünde olduğunu, 23 öğrencinin kaynak sıkıntısı yaşadığını ve bu öğrencilerin internet sıkıntısıyla karşılaştığını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra ev ödeviyle zamanın bir biriyle ilişkili olduğu çalışmada görülmüştür. Yani ödevde ayrılan zaman ne kadar az olursa öğrencilerin tutumları o kadar artmaktadır. Olumlu tutuma sahip olan öğrenciler, böylelikle ödev yapmaya daha istekli oldukları gözlenmiştir. Bu isteklilik sonucu öğrenciler arasında sosyalleşme artmakta ve kaygı düzeyleri azalmaktadır. Kaygı düzeylerin artması durumunda ise, öğrenciler istenmeyen davranışlar sergilemektedir. Calp (2012) bu davranışlarla ev ödevlerinin öğrencilerin bakış açısıyla “eziyet verici, sıkıcı ve tatsız olarak” değerlendirmektedir. Akçöltekin ve Doğan (2013) ev ödevlerinin olumsuz yönünden ziyade olumlu yönüne vurgu yapmıştır. Olumlu yönleri arasında, Biyoloji dersinde verilen ev ödevlerinin öğrencilerin merkezi sınavlarda başarılı olması ve öğrencileri sınavlara hazırladığı bilgisi yer almaktadır. Merkezi sınavlara yönelik katkısının daha etkili olması içinde ailenin desteği ve aile ortamındaki fiziki koşulların etkili olması beklenmektedir. Bu sebeple ailelerin ev ödevi konusundaki düşüncelerine önem verilmelidir (Aklar, 2019). Öğretmenlerin verecekleri ödevlerde ailelerin görüşlerini almalıdır. Karşılıklı işbirliği içinde hareket etmelidir. Çünkü öğrenciler ödevlerini yaparken, anne-babalarından destek almaktadır. Çocuklarının eksiklikleri ve başarılı olduğu yönleri bu süreçte yakından takip etmektedir (Cooper, 2007). Çocuklarda aileleriyle çalışmaktan ve zaman geçirmekten mutluluk duymaktadır. Kendilerini iyi hisseden ve rahat ifade eden çocuklar ödevlerdeki hatalarını daha iyi görmektedir. Anlaşılmayan konuları aile bireylerine ifade etmektedir. Özgüven duygusuyla, disiplinli, kendinden emin ve işbirliği içinde çalışarak öğrendiği konularda başarılı olmaktadır. Ailelerde çocuklarıyla ilgili bilgilerini, gözlemlerini ve görüşlerini böylelikle öğretmenlerle paylaşmaktadır. Öğretmenlerin aileden gelen bilgilendirmelerle artık süreci iyi yönetmesi ve çok yönlü stratejilerle öğretimi planlaması gerekmektedir. Planlama işini yaparken, öğrencinin bireysel farklılıklarını göz önünde tutmalıdır (Silinskas, Niemi, Lerkkanen ve Nurmi, 2012; Özer ve Öcal, 2013). Bireysel farklılıktan hareketle sözlü rapor, model yapma, deney, anket, yaratıcı çalışmalar gibi çeşitli ödev kategorileri oluşturmalıdır. Öğrenciler özgür bir şekilde kendi hızına, öz disipline ve öğrenme tercihinine bağlı olarak ödev seçmelidir. Öğretmen merkezli anlayıştan uzaklaşarak öğrenci merkezli eğitim anlayışıyla ödevleri; proje, dönemlik, test, yazı yazma, drama yapma, kitap okuma, problem çözme, deney yapma vs. şeklinde çeşitlendirmelidir (Ok ve Çalışkan, 2019; Oluşum Zaifoğlu, Kınır ve Şahin, 2020). Öğrenciler bir ödevi seçerken neye? dikkat ettikleri ve neden? o ödevi seçtiği öğretmen tarafından gözlenmelidir (Aksu, 2018). Bu şekilde olmasının nedenlerinden biri sınıf ortamında öğretim programlarında yer alan kazanımların öğrenci tarafından davranışa dönüştürülmesinin zaman aldığı ve buna ev ödevleriyle destek verilmesi gerektiğidir (Balli, Demo ve Wedman, 1998). Diğer bir neden ise sınıfların kalabalık olmasıyla öğretmenlerin öğrencilerdeki eksiklikleri ev ödevleriyle görebileceği düşüncesidir (Çetinkaya ve Uzunkol, 2019). Kısaca öğretmenler tarafından bir değerlendirme aracı olarak verilen ev ödevleri öğrencileri birçok yönden etkilemektedir. Bu etkilerim olumlu olduğu kadar olumsuz yönleri de olmaktadır. Bu etkilerden verim almak için öğretmen, aile ve öğrenci arasında sağlam bir bağın kurulması gerekmektedir. Yani öğretmen ödev verme amacını bilerek ilerlemeli, veli verilen ödevlerin çocuğuna katkısını dikkate almalı, öğrenci ise ödevlerde anlamlı bilgiyi oluşturma yollarını keşfetmeli, eksikliklerini ve başarılı olduğu konuları gözden geçirmeli, öz eleştiri yapabilmeli ve öğretime açık katılım gösterebilmelidir.

Öneriler

1. Öğrencilerin ödev stilleri ile akademik başarılar arasındaki ilişki araştırılabilir.

2. Ödevlerin öğrencilerin üst düzey becerilerine katkıları araştırılabilir.
3. Ödevlerin ulusal ve uluslararası sınavlarda öğrenci başarısına katkısı araştırılabilir.

Kaynakça

- Akçöltekin, A. & Doğan, S . (2013). 9. Sınıf Öğrencilerinin Biyoloji Dersinde Verilen Ev Ödevlerine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (1) , 147-158.
- Aklar, S. (2019). *Matematik ev ödevi değişkenlerinin matematik başarısı ile ilişkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Aksu, D . (2019). Öğrenme-Öğretme Sürecinde Ev Ödevi: Hong Kong Örneği. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 2 (4):66-79.
- Alpayar, Ç. (2020). Öğretmen ve öğrenci gözünden bir ev ödevi portresi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 42-60.
- Altuntaş, M. (2017). *Web teknolojilerinin ev ödevi uygulamalarında kullanımının öğrenci ve öğretmen yönüyle değerlendirilmesi: 7. sınıf matematik dersi örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Balli, S. J. Demo, D. H. & Wedman, J. F. (1998). Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades. *Family Relations*, 47:149-157.
- Baynazoğlu, L . (2019). Sınıf öğretmenlerinin ev ödevleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48 (221):51-71.
- Baumgartner, D., Bryan, T., Donahue, M. & Nelson, C. (1993). Thanks for Asking: Parent Comments About Homework, Tests, and Grades. *Exceptionality* 4(3), 177-185.
- Bempechat, J. (2004). The motivational benefits of homework: a social-cognitive perspective. *Theory Into Practice*, 43(3), 189-196. doi: 10.1207/s15430421tip4303_4
- Binbaşıoğlu, C.(1994).*Genel öğretim bilgisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bryan, T. and Burstein, K. (2004). Improving homework completion and academic performance: lessons from special education. *Theory Into Practice* 43 (3):213- 219.
- Büyüktokatlı, N. (2009). *İlköğretimde ev ödevi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Calp, Ş . (2012). İlköğretimde Ev Ödevi: Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Algıları. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 2 (2):120-136 .
- Cooper, H. (2001). Homework For All-İn Moderation. *Educational Leadership*, 58(7):34-38.
- Cooper, H. (2003). Supporting children's homework assignments in afterschool programs. G.G. Noam, G. Biancarosa, N. Dechausay (Eds), *Afterschool Education: Approaches to an emerging field* içinde, 117-121, Cambridge: Harward Education Press.
- Cooper, H. (2007). *The battle over homework: common ground for administrators, teachers and parents*. California: Corwin Press.

Sevda KOÇ AKRAN

- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis Of Research, 1987–2003. *Review Of Educational Research*, 76(1), 1-62.
- Çakır, E., & Ünal, A. (2019). An investigation into middle school students' conceptions of homework. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 2(1), 41-56. DOI: <https://doi.org/10.35207/later.535622>.
- Çetinkaya, K. & Uzunkol, E . (2019). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Ev Ödevlerine İlişkin Algıları . *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice* , 1 (1) , 59-75 .
- Çetinkaya, K. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde ev ödevi uygulamalarına ilişkin görüşleri: Pendik ilçesi örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Deniz, B. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin ev ödevi yönetim becerileri bilişüstü farkındalıkları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Dillard-Eggers, J., Wooten, T., Childs, B. & Coker, J. (2008). Evidence On The Effectiveness Of On-Line Homework. *College Teaching Methods & Styles Journal (CTMS)*, 4(5), 9-16. <https://doi.org/10.19030/ctms.v4i5.5548>.
- Dilek, M., Güler, H. ve Dilek, S. (2021). Sosyal bilgiler dersinde ev ödevlerine yönelik öğrenci tutumları. *Spor, Eğitim ve Çocuk*, 1 (1), 44-54. DOI: 10.5505/sec.2021.69775.
- Duban, N. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Ev Ödevleri Hakkındaki Görüşleri. *International Journal Of Education Technology and Scientific Researches*, Issue: 1, pp. (55-67).
- Ekşi, A. (1990). *Çocuk genç ana babalar*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Epstein, J. L.& Van Voorhis, F. L. (2001). More Than Minutes: Teachers' Roles in Designing Homework. *Educational Psychologist* 36 (3), 181-193.
- Ergün, M. & Özdaş A. (1997). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Kaya Matbaacılık.
- Good, T. L. and Brophy, J. E. (1990). *Educational psychology: A realistic approach* (4th ed.). New York, NY, US: Longman/Addison Wesley Longman.
- Gökdağ Baltaoğlu, M. , Sucuoğlu, H. & Öztürk, N . (2017). Classroom Teachers' Opinions about Homeworks . *Journal of Education and Future* , (11):95-109.
- Gündoğan Özben, B. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki başarılarına ev ödevi çalışmalarının etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hatipoğlu, H . (2021). Sistematiik derleme ve meta analiz. *Eskişehir Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Bilişim Dergisi*, 2 (1):7-10.
- Hill, D. & Nave, J. (2009). *Power of ICU: The end of student apathy...reviving engagement and responsibility*. Maryville, TN: NTLB Publishing.
- Hong, E., Milgram, R. and Perkins, P. (1995). Homework style and homework behavior of Korean and American children. *Journal of Research and Development in Education* 28 (4):197-207.

Ev Ödeviyle İlgili Makale ve Tezlerin Sistemik Analizi

- Kalsen, C., Kaplan, İ. & Şimşek, M. (2020). İlkokullardaki ev ödevlerine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 527-547.
- Kapıkıran, Ş. & Kıran, H. (1999). Ev Ödevinin Öğrencinin Akademik Başarısına Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5:54 - 60.
- Kaplan, B. (2006). *İlköğretim 6.sınıf yaşamımızı yönlendiren elektrik ünitesinde ev ödevi verilmesinin öğrenci başarısına ve kavram öğrenmeye etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karaçam, Z. (2013). Sistemik derleme metodolojisi: Sistemik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1):26-33
- Koçak, D & Göçer, Ö. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin ev ödevlerine ilişkin görüşlerinin ve ev ödevlerinin İngilizce dersi başarısına etkisinin belirlenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 300-315.
- Kurt, U . (2020). Öğrenci Görüşlerine Göre Ebeveynlerin Ev Ödevlerine Katılımının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi . *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* , (49):60-72.
- Macbeth, A. (2003). *Homework In Europe: A Discussion Paper Prepared For The European Parents' Association*. Unpublished Paper.
- MEB (2011). *İlköğretim okullarındaki (1-5. Sınıf) ödev uygulamalarının değerlendirilmesi araştırması*. EARGED, Ankara.
- Miles, M, B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Minke, T. A. (2017). *Types of homework and their effect on student achievement. culminating projects in teacher*. St. Cloud State University, St. Cloud, USA
- Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG, The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta- Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med* 6(7): e1000097. doi:10.1371/journal.pmed1000097.
- Patall, E. A. Cooper, H. and Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research* 78 (4), 1039–1101.
- OECD (2014). *PISA 2012 Results in focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Paris: OECD Publishing, PISA.
- Oluşum Zaifoğlu, B., Kingır, S., & Şahin, A. E. (2020). Sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf Türkçe dersine ilişkin ev ödevi uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2),254-269. doi: 10.16986/HUJE.2019052440.
- Ok, M . & Çalışkan, M . (2019). Ev ödevleri: öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi* , 11 (18):594-620 .
- Öcal, S. (2009). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ev ödevlerine yönelik tutumlarının oluşmasında ailelerin ve öğretmenlerin rolü*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

Sevda KOÇ AKRAN

- Özer, B. & Öcal, S. (2012). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ev ödevlerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18):1-16.
- Özer, B. & Öcal, S. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin ev ödevlerine yönelik uygulamalarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2 (1):133-149.
- Ramdass, D. & Zimmerman, B. J. (2011). Developing Self-Regulation Skills: The Important Role of Homework. *Journal of Advanced Academics* 22 (2):194–218.
- Tam, V. C. & Chan, R. M. (2016). What Is homework for? Hong Kong primary school teachers' homework conceptions. *School Community Journal*, 26 (1):25-44.
- Trautwein, U. (2007). The homework-achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction* 17(3):372-388.
- Sarıgöz, O. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin kimya derslerinde verilen ev ödevleri hakkındaki düşüncelerinin değerlendirilmesi. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 1 (1) , 80-87.
- Silinskas, G., Niemi, P., Lerkkanen, M.-K. & Nurmi, J.-E. (2012). Children's poor academic performance evokes parental homework assistance--but does it help? *International Journal of Behavioral Development* 37 (1):44-56.
- Swanson, C. B. (2001). *How Important is Homework?* [Online]: <http://eric.ed.gov/archives/homework.html>. Adresinden 13 Mart 2021 tarihinde indirilmiştir.
- Sönmez Ektem, İ. & Yıldız, S. (2017). İngilizce ev ödevlerine yönelik öğretmen görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26 (3) , 78-91.
- Şahin, Ç. ve Altınay, B.Y. (2008). İlköğretimde Ev Ödevlerine Yönelik Etüt Çalışmaları: Kavramsal Bir Analiz. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1):41-52.
- Weinert, F. E. & Helmke, A. (1995). Interclassroom differences in instructional quality and interindividual differences in cognitive development. *Educational Psychologist* 30:15-30.
- Yalçın, S. (2018). 21. Yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 51 (1) , 183-201. DOI: 10.30964/auebfd.405860.
- Yeşilyurt, S. (2006). Lise öğrencilerinin biyoloji derslerinde verilen ev ödevlerine karşı tutumları üzerine bir çalışma. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1):37-53.
- Yuladı, C. & Doğan, S. (2009). Fen ve Teknoloji dersinde öğrencilerin ev ödevi performansını arttırmaya yönelik bir eylem araştırması. *Cankaya University Journal of Law*, 12 (2):211-238.
- Yuladı, C. (2009). *Fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin ev ödevi performansını arttırmaya yönelik bir eylem araştırması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yücel, S. (2004). Ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin kimya derslerinde verilen ev ödevlerine karşı tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 147-159.

Ev Ödeviyle İlgili Makale ve Tezlerin Sistemik Analizi

- Zhou, S., Zhou, W. & Traynor, A. (2020). Parent and teacher homework involvement and their associations with students' homework disaffection and mathematics achievement. *Learning and Individual Differences*, 77, doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101780.
- Xu, J. (2004). Parent help and homework management in urban and rural secondary schools. *Teachers College Record*, 106, 1786–1803.

Nitel Makalelerde Tartışma ve Sonuç Bölümünün Yapılandırılması Üzerine Bir Analiz Çalışması Orhan ATAMAN¹ & Engin ASLANARGUN²

An Analysis on Structure of Qualitative Articles' Discussion and Conclusion Section

Abstract

In recent years, more and more qualitative research has been published in scientific journals in the field of education. However, the increase in the number of qualitative research becomes meaningful by understanding the paradigm on which these research methods are based and carrying out the studies based on this philosophy. This study aims to analyze conclusion and discussion parts of qualitatively designed articles to reveal to what extent they bound to post positivism paradigm of interpretative approach. Articles published in three journals which are indexed internationally (SSCI, ERIC) were analyzed depending on the criteria developed based on post positivism paradigm of qualitative methods. Document analysis was used for the study. It could be concluded that many of the articles analyzed seem to have a tendency of quantitative research methodology although they were alleged to be qualitatively designed. Furthermore; some studies were conducted by random sampling rather than purposive sampling, ended up with literature comparisons instead of rich and detailed interpretation, included statistical analysis rather than exploration and had no or limited endeavor for theory development process in discussion and conclusion section.

Key Words: Qualitative research, quantitative research, positivism, post positivism, interpretivist

Öz

Son yıllarda, eğitim alanındaki bilimsel dergilerde gittikçe artan oranda nitel araştırmanın yayımlandığı gözlemlenmektedir. Ancak, nitel araştırma sayısında görülen artış, bu araştırma yöntemlerinin dayandığı paradigmanın yeterince anlaşılması ve çalışmaların bu felsefeye dayalı olarak yürütülmesi ile anlam kazanmaktadır. Bu çalışmada Türkiye’de eğitim bilimleri alanında uluslararası indeksler (SSCI, ERIC) tarafından taranan üç dergide yayımlanan makaleler incelenmiş ve bu makalelerin tartışma ve sonuç kısımları nitel araştırma yöntemlerinin doğasına uygunluk açısından değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında ele alınan üç dergide yayımlanan 271 makale içerisinden, nitel araştırma yöntemleri esas alınarak yürütüldüğü belirtilen 42 makale araştırmanın çalışma materyalini oluşturmaktadır. Belirlenen makaleler, nitel araştırma yöntemleri ve ilkelerinden yola çıkarak araştırmacılar tarafından oluşturulan beş kriter kapsamında doküman incelemesi yöntemi doğrultusunda değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda; incelenen çalışmaların büyük kısmının, nitel araştırma geleneğinin dayandığı pozitivism sonrası yorumsamacı gelenek yerine, önceki paradigma olan pozitivismin etkisinde tasarlandığı belirlenmiştir. Nitel olarak ifade edilmesine karşın, bir çeşit nitel görünümlü nicel çalışma örneklerinin ortaya çıktığı düşünülmektedir. İncelenen birçok çalışmada, nicel araştırma geleneğine uygun olarak tesadüfi örneklem seçilmekte veya amaçlı örnekleme yapılmamakta, sıkça sayısallaştırmaya başvurulmakta, sadece literatür karşılaştırmasıyla yetinilmekte, istatistiki genelleme tercih edilmekte ve kuram oluşturma çabası içine girilmemektedir.

Anahtar Kelimeler: Nitel araştırma, nicel araştırma, pozitivism, pozitivism sonrası, yorumsamacılık

Introduction

In a scientific research, it is aimed to design a study for real-life problems, collect data, analyze and reach a conclusion in a scientific manner (Merriam, 2013). Findings of the research are summarized, compared and contrasted to other findings in the literature. They are also generalized to universe and suggestions are developed based on the findings in quantitative researches. Data which is reached and organized statistically are usually

1 Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, orhanataman@subu.edu.tr

2 Düzce Üniversitesi, enginaslanargun@gmail.com

discussed along with the literature and interpretative processes are run depending on the existing findings. Validity and reliability procedures which are constructed technically make the studies more stable and researchers suggest strict conclusions based on the positivist paradigm as in the case of science subjects. Depending on the exact study results that were validated before, it is assumed that universal truth could be depicted from findings that is universalized and similar findings could reoccur in similar experiments.

On the other hand, if a research is designed in a qualitative manner, discussion and conclusion part of studies could handle rich, detailed, unique and local pictures of studies far from sample based generalization depending on the interpretative paradigms revealed in post-positivism era. Analytic generalization that includes rich and flexible interpretation, explanation and discussions of the causes and results of study are appreciated more and more in social sciences. Statistically based generalizations are not welcomed since numbers and statistics could no longer depict the true nature of social setting including human feelings and behaviors. Instead, results of each study could only reflect the case which is investigated and they cannot be generalized to similar universe (Maxwell, 1992). Interpretations which include different perspectives and opposing ideas try to reach conclusions that is totally explanative and explorative of the case under investigation (Balci, 2001; Denzin and Lincoln, 2018).

Problem Statement

Qualitative studies have become more common nowadays but in some cases they reflect the characteristics of quantitative researches based on positivism when looked at closer. Although it is stated that qualitative methods are employed in some articles, they usually tend to be designed and organized as in the case of quantitative methods. This study aims to analyze conclusion and discussion parts of qualitatively designed articles to reveal to what extent they bound to post positivism paradigm of interpretative approach.

The articles were aimed to be analyzed whether the discussion and conclusion parts have certain characteristics of qualitative methodology of post positivist approaches such as: i) Whether the findings of articles were derived appropriately and interpreted meaningfully, ii) whether the nature of human beings and complexity of social phenomenon were taken into consideration in interpretation process, iii) whether the results were presented in an appealing way to readers' own experiences, iv) whether the discussions related to the conclusions include opposing ideas and different perspectives, iv) whether statistical generalizations were avoided and efforts were made for theory development process as a result of analytical generalizations.

Methodology

Document analysis was used in this study in order to analyze qualitatively designed articles. Articles published in three journals which are indexed internationally were analyzed depending on the criteria developed based on post positivism paradigm of qualitative methods. These journals are indexed in ERIC and SSCI and popular in educational sciences in Turkey. It was seen that 271 articles were published in 2016-2017 in these journals and 42 of them were stated to be qualitatively designed in their methodology section. Depending on the five criteria derived from qualitative approach and its principles, articles were coded, categorized, and analyzed to reveal to what extent their conclusion and discussion parts bound to post positivist paradigm of qualitative methods. To ensure validity and reliability of this research, two independent researchers performed the analysis and common themes were determined. Quality control criteria for handling documentary sources such as authenticity, credibility, representativeness and meaning were taken into consideration to ensure validity and

reliability. Besides, direct quotations of articles related to the criterion were given to support the comments and findings of the study. Some articles were written in English and direct quotations from these papers were not translated into Turkish in order not to lose original meaning of the author. Analyzed articles were enumerated for reference in text and addressed for readers to trace in articles. Finally, percentage and frequency tables were used to make the article easily understandable for readers.

Findings

First, it can be suggested that derivation of results from findings could be somewhat problematic and narrowly constructed when considering the qualitative research paradigms. It was seen that findings were briefly summarized and tried to be compared to literature in most of the studies. Results were neither associated with study findings directly nor interpreted inclusively and meaningfully.

Second, there were scarcely any studies that try to interpret human nature, complexity of social phenomenon and their reciprocal relations together. Most of the articles preferred to explore causes-and-results relations and finalize the comments in a normative and positivistic manner. The associations of findings with results were constructed in routinized, action-reaction manner and noncompliantly to the nature of social researches which should include multiple perspectives of qualitative research paradigms.

Third, articles were unable to provide participants' consents whether they approve findings as meaningful enough to accomplish the goal of research questions or any information about this consent. In order to provide plausibility and transferability in qualitative researches, research group that were voluntarily and purposefully involved in a study could be directly and reciprocally linked to study and researcher both to construct meaning and verify the results of the findings. Only two out of 42 articles had information about participants' consent and approval along with the study process.

Fourth, qualitative researches aim to reflect the hidden structure and causes of social facts and human behaviors in discussion parts; thus interpretation and association parts seek to underline reasons of research questions. It could be stated that any qualitatively designed research somehow tries to develop new theories of so called topics and at least gives clue to new understandings different from hypothesis testing features of quantitatively designed researches. Most of the articles analyzed in this research try to compare and contrast the findings based on the literature but they are unable to give way to new understandings along with rich interpretation and detailed discussions. Depending on the literature based discussions and comparisons were somewhat resemble quantitatively designed deductive way of conclusions. It can be suggested that weak and simple design of discussions parts usually limit theory development process.

Finally, analytic generalization of locally and case based explanation, exploration and interpretation for cases is preferred by qualitative researchers instead of statistical generalization of quantitative sample-universe relations. Except two articles which try to give background information of the problems or relations of social phenomenon leading to new insights, all other articles lack of rich, detailed and analytical interpretation.

Conclusion

It could be concluded that most of the articles analyzed seem to have tendency of quantitative research methodology although they were alleged to be qualitatively designed. Furthermore; some studies were conducted by random sampling rather than purposive sampling, ended up with literature comparisons instead of rich and detailed interpretation, included statistical analysis rather than exploration and had no or limited endeavor for

theory development process in discussion and conclusion section. In short, most of studies are indeed somewhat quantitatively designed research that seem or resembles to be qualitative studies.

Giriş

Yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren sosyoloji, psikoloji, antropoloji ve eğitim bilimleri gibi sosyal bilimler alanında araştırmaların artmasıyla birlikte pozitivist paradigmaya dayanan nicel araştırma yöntemleri bu alanlarda da kullanılmaya başlanmıştır. Sosyal dünyanın anlaşılması, insanlar arası ilişkilerin çözümlenmesi, duygu ve düşüncelerdeki değişimlerin incelenmesi, süreç içerisinde yaşanan dönüşümlerin araştırma konusu olması pozitivistin öngördüğü kavram ve ilişkilerle irdelenmeye çalışılmıştır. Fen ve doğa bilimleri alanında deneysel olarak yapılan araştırmalar sosyal bilimler alanına yarı-deneysel araştırmalar şeklinde transfer edilmiştir (Ekiz, 2017). Duygu, düşünce, bakış açısı, beklenti ve değerler gibi soyut ve öznel olgu ve ilişkilerin somut ve nesnellik üzerine bina edilen pozitivistin kavram ve yöntemleriyle araştırılması bazı soru işaretlerini de beraberinde getirmiştir. Buna göre kişiye, zaman, zemine ve duruma göre değişkenlik gösteren psikolojik ve sosyolojik olguların fen bilimleri temelinde ortaya çıkan pozitivist yöntemlerle anlaşılamayacağı, sınırlandırılmayacağı ve yorumlanamayacağı yönünde iddialar ileri sürülmüştür. Bu görüşler pozitivist paradigmanın eleştirisi üzerine ortaya çıkmış olan yorumsamacı paradigmanın felsefi ve düşünsel ayrışma noktalarını oluşturmaktadır. Birincisi daha çok nesnel ve laboratuvar ortamında kontrol edilebilen değişkenleri konu alırken ikincisi daha çok insan duygu ve düşünceleri ile bunların geliştiği süreçleri irdemesi gerektiği üzerine yoğunlaşmıştır. Bu noktada (Balci, 2001: 41) insan davranışının genel yasalar tarafından yönetildiği ve belli düzenlemeler tarafından karakterize edildiği düşüncesine karşı ortak bir tavır gelişmiş, bireyin etrafındaki dünyayı yorumlaması sürecinde içeriden gelen öznel bir sorumluluk ve deneyim duygusunun dışarıdan gelen nesnellik baskısından daha anlamlı olacağı vurgulanmıştır. Dolayısıyla insanların eylemlerini şekillendiren faktörlerin ancak bu eylemlerde bulunan kişilerin öznel deneyimleri ve görüşleriyle anlaşılabilceği ve böylece sosyal dünyanın anlamlandırılmasında bireysel bakış açısının en önemli unsur olduğu ileri sürülmüştür.

Genel olarak bir araştırma, gerçek hayatta bulunan bazı problemlerle ilgili bir çalışmayı tasarlamak, problemlerle ilgili verileri toplayarak analiz etmek ve sonuçları açıklamak süreçlerini içermektedir (Merriam, 2013: 229). Nicel araştırma söz konusu olduğunda bir çalışmanın sonuç kısmında araştırma bulgularının özetlenmesi, literatürle karşılaştırılması, evrene genelleme yapılması ve buna dayalı olarak önerilerin geliştirilmesi süreçleri gündeme gelmektedir. İstatistiki olarak ortaya çıkan sonuçlar tartışılmakta ve bulgular çerçevesinde yorumlar geliştirilmeye çalışılmaktadır. Teknik bir süreçte gerçekleştirilen geçerlik ve güvenilirlik işlemlerine dayalı olarak elde edilen sonuçlar kesin ve bilimsel kabul edilmekte, araştırmacının yapacağı tartışma ve yorumlama sürecinin bu sınırlar dâhilinde kalması gerekmektedir. Buna dayalı olarak nicel araştırmalarda kesin genellemeler yapılabilen ve bütün benzer durumlar için elde edilen sonuçların geçerli olacağı varsayılmaktadır. Yapılan genellemeler ve geliştirilen öneriler çalışmanın sonuç kısmında vurgulanmaktadır. Teknik olarak tasarlanan bir araştırmanın yine teknik süreçlerinden biri olarak genelleme ve öneriler ile tamamlanmakta, yorumlama ve tartışma kısmı ortaya çıkan istatistiki bulguların sınırları içerisinde geliştirilmeye çalışılmaktadır. Öte yandan, nitel bir araştırmayı farklılaştıran en önemli basamaklardan birisi olarak; sonuç kısmının yorumsamacı paradigmanın doğasına uygun olarak elde edilen derinlemesine bilgilerin, olabildiğince esnek ve farklı bakış açılarına izin verecek ve kesin olmayan bir bakış açısıyla tartışma ve yorumlama ile zenginleştirilmesidir.

Nitel Makalelerde Tartışma ve Sonuç Bölümünün Yapılandırılması Üzerine Bir Analiz Çalışması

İstatistiki bir genelleme söz konusu olamayacağı için mevcut bütün alternatifler ve olası yorumlara yer verecek genişlikte ve uzunlukta bir sonuç bölümü ortaya çıkabilmektedir. Sınırları belirli bir istatistiki genelleme yerine okuyucuların kendi bakış açısı ve yorumuyla anlamlandırabileceği, nihayetinde kuram oluşturmaya temel olabilecek teorik ve analitik bir genelleme süreci söz konusudur.

Normatif paradigma olarak da tanımlanan pozitivistlere göre insan davranışı da kural yönetimidir ve doğa bilimleri bakış açısı ile araştırılmalıdır. Buna göre insan davranışlarına yönelik olarak genel kuramlar geliştirilmeye çalışılarak insanların sosyal ortamlardaki davranışlarına ilişkin kapsayıcı çıkarımlarda bulunmaktadır. Yorumsamacı araştırmalar ise, bireyle başlar ve bireyin etrafındaki dünyasını yorumlamasını anlamaya çalışır. Buna göre bilimsel araştırmanın amacı; bir yer ve zamandaki gerçeği anlamak ve onu farklı yer ve zamandakilerle karşılaştırmaktır (Balcı, 2001: 48). Nicel araştırmalar daha çok hipotez test edilmesi, buradan sonuçlar çıkarılması ve belirlenen evrene genelleme yapılmasını amaçlamakta iken; nitel araştırma yerel durumların bağlamsal olarak derinlemesine anlaşılması ve teori geliştirme üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu yönü ile nitel araştırmalarda katılımcıların öznel bakış açılarını anlamlandırma, veri çeşitlemesi olarak çoklu yöntemi kullanma ve doğal ortamlarda gözlem yapma üç ana bileşen olarak ortaya çıkmaktadır (Lietz ve Zayas, 2010: 190; Christensen, Johnson ve Turner, 2015: 54). Tartışma ve yorumlama sürecinde ise, araştırma sonunda ortaya çıkan fenomenlerle ilgili resmin yeterince anlamlı olup olmadığı sorgulanmaktadır. Araştırılan konu ile ilgili anlamlı bir resim ortaya çıkarabilmek için kavramların teorik alt yapısı, birbirleriyle ilişkisi ve anlam oluşturma sürecindeki bütünleştiriciliği açık ve net bir şekilde ifade edilmelidir. Böylece bulgulara dayalı yapılan yorumlarla elde edilen veriler arası uyumluluk sağlanabilecek ve araştırma bulgularının teori gelişimine katkısı okuyucu tarafından daha kolay anlaşılabilir (Letts vd., 2007: 10).

Nitel araştırmalarda genellenebilirlik hakkındaki en yaygın anlayış çalışmayı okuyucu ve kullanıcı açısından ele almaktır. Bir çalışmanın bulgularının diğer durumlara hangi derece ve kapsamda uygulanabileceği o durumdaki kişilere bırakılmaktadır. Çalışmayı okuyan kişi, ulaşılan bulguların içinde bulunduğu belirli duruma uygulanıp uygulanmayacağına kendisi karar vermektedir. Nitel bir çalışmaya ait sonuçların başka bir duruma uygulanabilme olasılığını arttırmak için kullanılan en belirgin strateji zengin ve yoğun tanımlama olarak adlandırılan derinlemesine ve çok boyutlu anlamlandırma sürecidir (Merriam, 2013: 218). Nicel araştırmalardan farklı olarak, daha geniş ve benzer evrene sistematik genellemeye izin verecek anlayışta tasarlanmamıştır (Maxwell, 1992: 293). Analitik genelleme olarak da adlandırılan bu süreçte elde edilen verilerden teori oluşturmaya doğru bir anlamlandırma ve fikir çıkarma söz konusudur (Farquhar, 2012).

Her araştırma yönteminde olduğu gibi nitel araştırmaların da bazı sınırlılıklarından bahsedilmektedir. Bunlar; verilerin yerel ve öznel olmasından kaynaklı olarak genellenmenin zor olması, farklı nitel araştırmacıların çalışılan olgulara dair çok farklı yorumlarda bulunabilmesi ve nesnel hipotez testi işlemlerinin kullanılmaması şeklinde ifade edilmektedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015: 55). Ayrıca nitel araştırmalar pozitivist ve post pozitivist bilim adamlarınca sadece açıklamaya ve keşfe dayalı sübjektif, bilimsellikten uzak, hayal ürünü ve ispattan yoksun çalışmalar olarak eleştirilirken araştırmacılar da bir çeşit gazetecilik yapmakla ve zayıf bilim adamı olmakla suçlanmaktadır (Denzin ve Lincoln, 2018: 39). Ancak belirtilen bu sınırlılıkların nitel araştırmanın doğasından kaynaklanan ve nicel araştırma yöntemlerinin temel varsayımlarına yönelik geliştirilen eleştiriler olduğu düşünüldüğünde nitel araştırmanın varoluş amacı veya farklı yönleri olarak da ifade edilebilir.

Araştırmaların sonuç kısmında nitel veya nicel olmasına bakılmaksızın doğru ve bütüncül bir anlam oluşturma süreci söz konusudur. Bu noktada araştırma yaklaşımına bağlı olarak ortaya çıkan farklılık, anlamın nasıl oluştuğu ve araştırma yaklaşımına uyumluluğu ile ilgilidir. Nitel bulgularda araştırmacı, katılımcı ve izleyiciler arasındaki karmaşık ve tekrarlanan anlamları derinlemesine ve eleştirel bir bakış açısıyla yansıtabilmelidir. Araştırmacının ikinci planda kaldığı veya ondan bağımsız basit sonuç cümleleri yerine araştırmacının kendi deneyim ve yorumlarının katılımcıların bulgularıyla ilişkilendirilerek zengin ve detaylı bir şekilde ortaya konması gerekmektedir. Bütün bu farklılıklar bir arada değerlendirildiğinde nitel bir araştırma sonucunun aşağıdaki özellikleri taşıyabileceği ifade edilmektedir (Chism, Douglas ve Hilson, 2008: 52):

- Nicel araştırmalardan farklı bölümlerle ve başlıklarla oluşturulabilir. Giriş bölümü, amaç cümlesi, literatür taraması, kavramların tanımı, yöntem kısmı, sonuçların sunumu ve tartışma kısımları farklı şekilde düzenlenebilir.
- Birinci tekil şahıs anlatımıyla yazılabilir. Araştırmacının çalışmada aktif bir rolü olmadığına yönelik bir çabası söz konusu değildir.
- Araştırmanın odak noktası özel bir durumun veya durumların tanımlanması olduğundan literatür ve teori konusunda kesin olmayan cümleler içerebilir.
- Genellikle kavramlar tanımlanmaz, değişkenlere fazla anlam yüklenmez ve hipotezler sıralanmaz.
- Tartışma bölümünde çalışmanın hangi desen ile irdelendiği ve bunun niçin seçildiği açıklanmaya çalışılır.
- Amaçlı örneklem seçimi gerekçeleriyle birlikte ifade edilir.
- Çalışmanın bağlamı ile ilgili detaylı bir çerçeve çizilir.
- Etik, inandırıcılık ve yansıtıcılık ile ilgili yeterli ve ikna edici bilgiler verilir.
- Araştırma süreci hakkında detaylı açıklama yapılır.
- Çalışmanın yeterince anlamlı olabilmesi için alıntılar, örnekler, görseller ve diğer dökümanlar sunum kısmında yer alır ve bu nedenle geleneksel araştırma raporlarından daha uzundur.

Problem Durumu

Son yıllarda eğitim alanındaki bilimsel dergilerde gittikçe artan oranda nitel araştırma yayımlandığı söylenebilir. Özellikle sosyal bilimlerde araştırmacıların nitel araştırmalara daha fazla başvurması insan doğası ve sosyal olayların anlaşılması açısından anlamlı görünmektedir. Ancak nitel araştırma sayısında görülen bu artış, bu araştırma yöntemlerinin dayandığı paradigmanın yeterince anlaşılması ve çalışmaların bu felsefeye dayalı olarak yürütülmesi ile anlam kazanmaktadır. Bu çalışmada nitel olarak yapıldığı belirtilen makaleler sonuçların çıkarılması, yorumlanması ve tartışılması süreçleri açısından incelenmekte ve nitel araştırmanın dayandığı paradigma açısından değerlendirilmeye çalışılmaktadır.

Nitel olarak tasarlanan bir araştırmanın kuram oluşturma amacına hizmet etme düzeyi tartışma ve sonuç kısmında ulaşılan sonuçların yeterince anlamlı, derin ve literatüre katkı yapabileme gücü ile ilişkilidir. İstatistikî bir genelleme kaygısından uzak olarak yapılandırılmış tartışma ve yorumlama kısmının ayırt edici yönü, ulaşılan sonuçların okuyucu açısından ne kadar anlamlı ve gerçekçi olduğu kadar araştırma sorularına verdiği tatmin edici cevaplarla ortaya çıkmaktadır. Bütün bu süreçler, araştırmanın kuram oluşturabilecek veya farklı bir bakış açısı geliştirebilecek tarzda yorumlanması ve tartışılması ile mümkündür. Mevcut çalışmada incelenen nitel makalelerin

Nitel Makalelerde Tartışma ve Sonuç Bölümünün Yapılandırılması Üzerine Bir Analiz Çalışması

tartışma ve sonuç kısımları, literatür taraması sonucunda araştırmacılar tarafından oluşturulan ve aşağıda verilen değerlendirme soruları çerçevesinde analiz edilmiştir.

1. Araştırma sonuçları bulgulardan tam ve doğru olarak çıkarılmış mıdır? Sonuçlar, elde edilen verilerle ilişkilendirilerek yeterli ve anlamlı bir şekilde yorumlanmış mıdır?
2. Yorumlama süreci, insan doğası, sosyal olguların karmaşıklığı ve birbiriyle karşılıklı etkileşimi gözetenilerek tutarlı bir şekilde gerçekleştirilmiş midir?
3. Literatür çerçevesinde yapılan çıkarımlar ve karşılaştırmalar, araştırmaya katılan bireyler tarafından gerçekçi bulunmakta mıdır? Araştırma sonuçları okuyucuların kendi deneyimleriyle ilişkilendirebilecekleri bir tarzda güncelleştirilerek tartışılmış mıdır?
4. Sonuçlar, toplanan verilerle açık bir biçimde ilişkilendirilerek yorumlanmış mıdır? Mevcut kuramlarla ilişkilendirilerek açıklanmış mıdır? Sonuçların tartışılması ve yorumlanmasında farklı görüşler ve alternatif bakış açıları dikkate alınmış mıdır?
5. Araştırma sonuçları ile ilgili nasıl bir çıkarımda ve öneride bulunulmuştur? İstatistiki genellemeden kaçınılmış mıdır? Analitik bir genelleme sürecinin ürünü olarak ortaya çıkan bulguların insanların günlük yaşamları açısından anlamlılığı veya kuram oluşturmaya temel olabilecek bir bakış açısı geliştirme çabası söz konusu mudur?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırmaların yöntem kısmında, araştırma probleminin irdelenmesinde izlenen süreçlerin nasıl tasarlandığı hakkında bilgi verilmektedir. Araştırma probleminin belirlenmesinden sonuçların yorumlanmasına kadar olan süreçte izlenen yol, atılan adımlar ve kullanılan analiz tekniklerini içermektedir. Bir anlamda elde edilen verilere nasıl ulaşıldığı ve bunların okuyucuya nasıl sunulduğu yöntem kısmında ayrıntılı açıklanmaktadır. Problem cümlesi doğrultusunda en doğru ve kapsamlı veri toplama süreci, araştırma yönteminin ne kadar uygun belirlendiği ve bu süreçlerin bilimsel araştırma mantığına hangi ölçüde sadık kalınması ile ilgilidir. Bu çalışmada, yöntem kısmında nitel olarak tasarlandığı ifade edilen makalelerin, nitel araştırma yöntem ve tekniklerine hangi ölçüde uygun olduğunun belirlenmesi amaçlandığından doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma materyali olarak belirlenen makaleler, doküman analizi yöntemiyle nitel araştırma ölçütleri açısından incelenmiş ve değerlendirme ölçütleri açısından analiz edilmiştir.

Bu araştırma doküman incelemesi yöntemi ile yürütülmüştür. Kuramsal ve yöntemsel ayrılığa karşın, hem nitel hem de nicel araştırmalarda dokümanlar, gerçek dünyanın anlaşılmasında kullanılan deneysel ve gözlemlenebilen gerçekler arasında kabul edilmektedir (Marvasti, 2004: 8). Doküman analizi basılı veya elektronik materyallerin sistematik bir şekilde incelenmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Bu süreçte anlamın ortaya çıkarılması, anlayış kazandırılması ve deneysel bilgiye ulaşılması önemli kabul edilmektedir. Bu kapsamda doküman analizi arkaplan bilgilerine ve önceki yıllara ait bakış açılarının öğrenilmesinde, diğer veri toplama teknikleri için zemin oluşturulmasında, daha zengin ve çeşitli verilere sahip olma, zaman içerisinde değişim ve gelişimlerin izini sürme gibi süreçlerde katkı sağladığı belirtilmektedir. Bununla birlikte etkili bir yöntem olması, her an erişiminin mümkünlüğü, daha az masraflı olması, tepkisellikten uzaklığı, ulaşılan bilgilerin kesinliği, kapsam genişliği gibi açılardan doküman analizi tercih edilebilmektedir (Bowen, 2009).

Çalışma Materyali

Bu çalışmada Türkiye’de eğitim bilimleri alanında uluslararası indeksler (SSCI, ERIC) tarafından taranan üç dergide yayımlanan makaleler incelenmiş ve bu makalelerin tartışma ve sonuç kısımları nitel araştırma yöntemlerinin doğasına uygunluk açısından değerlendirilmiştir. Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yayın yapan Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB), Euroasian Journal of Educational Research (EJER) ile Eğitim ve Bilim (EB) dergilerinde iki yıl içerisinde yayımlanan bütün makaleler içerisinde, nitel olarak yürütüldüğü belirtilen makaleler incelenmiştir. Ölçüt olarak 2016 ve 2017 yılında SSCI veya ERIC indekslerinde yayımlanan dergiler belirlendiğinden, çalışma bu üç dergide yayımlanan ve nitel araştırma tekniği ile yürütüldüğü ifade edilen makaleleri kapsamaktadır. Bu yıllar içerisinde belirtilen dergilerde 271 makale yayımlanmış ve bunların 45 tanesinin yöntem bölümünde nitel araştırma yöntemleri ile yürütüldüğü ifade edilmektedir. Daha sonra yapılan incelemelerde 3 makalenin nitel araştırma yöntemleri temelinde yürütülmediği görülmüştür. Buna göre, araştırmanın çalışma materyalini 42 makale oluşturmaktadır. Öncelikle doküman özelliği taşıyan dergiler ve makaleler belirlenmiş daha sonra doküman inceleme süreci (Bowen, 2009) işletilerek analiz ve yorumlama aşamasına geçilmiştir (Kılıç vd., 2019: 110). Eğitim araştırmaları açısından bu gibi dokümanlar, belirlenen temalarda tam ve kapsamlı açıklamalar geliştirebilmek için önemli kabul edilmektedir (McCulloch, 2017: 352). Bu doğrultuda analiz sürecinde önemli olduğu kabul edilen üst düzey kategoriler, kodlar ve kavramlar (Corbin ve Straus, 2008:160) araştırma problemi doğrultusunda belirlenerek araştırma sorusuna dönüştürülmüş ve incelemeye tabi tutulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmaların bilimselliğini test etmenin en önemli basamakları olarak geçerlik ve güvenilirliği sağlamak gelmektedir. Doküman analizi tekniği söz konusu olduğunda tarafsızlık ve bağlama sadık kalma ölçütü olarak güvenilirlik ölçütleri ön plana çıkmaktadır. Bu ölçütleri sağlamanın en temel adımı olarak, birden fazla araştırmacının analiz sürecine dâhil olması ve kodlama sürecinin bu şekilde doğrulanması önerilmektedir (Wach ve Ward, 2013). Benzer şekilde incelenen dokümanların gerçekliği, inandırıcılığı, temsil gücü ve anlamlılığı analiz sonuçlarının geçerliği ve güvenilirliğine katkı yapmaktadır (Ahmed, 2010). Bu çalışmada geçerliği ve güvenilirliği sağlamak için iki araştırmacı tarafından dokümanlar bağımsız olarak analiz edilerek ortak olarak ulaşılan kategoriler üzerinden analiz süreci yürütülmüştür. Böylece olası yanlılıklar en aza indirilmeye çalışılmış ve ortaya çıkan kavram ve kategorilerin incelenen makalelere sadık kalınarak geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, çalışmaya yalnızca uluslararası indekslerde yer alan dergilerdeki makalelerin dâhil edilmesi ölçütü doğrultusunda, temsil gücü yüksek indekslerde yayınlanmış makaleler üzerinden analizler yürütülerek çalışmanın inandırıcılık ve anlamlılık düzeyi arttırılmaya çalışılmıştır. İngilizce olarak yayımlanan makalelerden yapılan alıntılar çeviri yapılmadan orijinal hali ile verilerek çeviri sürecinde yaşanabilecek olası anlam ve vurgu kayıplarının önüne geçmek hedeflenmiştir. Yapılan analizler ve geliştirilen kategoriler sadece incelenen makalelere bağlı olarak ortaya çıktığından gerçeklik, inandırıcılık, temsil gücü ve anlamlılık sağlama sürecinde doğrudan alıntılar uzun tutulmuştur. İncelenen makaleler numaralandırılarak metin içerisinde atıfta bulunulmuş, gerektiğinde ilgili makaleye dönülerek sağlama yapılmıştır. Okuyucular tarafından kolay anlaşılabilirliği sağlamak için ana kategoriler yüzde ve frekanlarla gösterilerek tabloleştirilmiştir.

BULGULAR

Nitel Makalelerde Tartışma ve Sonuç Bölümünün Yapılandırılması Üzerine Bir Analiz Çalışması

Bu kısımda incelenen makalelerin tartışma ve sonuç kısımları belirlenen analiz soruları çerçevesinde nitel araştırma perspektifine göre değerlendirilmeye çalışılmış ve elde edilen bulgular ortaya konulmuştur.

Sonuçların Ortaya Çıkarılması ve Anamlı Bir Şekilde Yorumlanması

İncelenen makaleler ilk olarak “*Araştırma sonuçları bulgulardan tam ve doğru olarak çıkarılmış mıdır? Sonuçlar, elde edilen verilerle ilişkilendirilerek yeterli ve anlamlı bir şekilde yorumlanmış mıdır?*” şeklinde ifade edilen birinci araştırma sorusu kapsamında değerlendirilmiştir. İncelenen makalelerde bulguların anlamlı olarak yorumlanarak sonuçların ortaya konulması açısından yapılan değerlendirme Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Sonuçların Ortaya Çıkarılması ve Anamlı Bir Şekilde Yorumlanması

Kategoriler	f	%
Bulgular sadece özetlenmiş	26	62
Kısmen sonuç çıkarılmaya çalışılmış	13	31
Bulgular ve sonuçlar ilişkilendirilmiş ve yorumlanmaya çalışılmış	3	7
Toplam	42	100

İncelenen makalelerin büyük kısmında (f=26) bulguların sadece özetlenmiş olduğu görülmektedir. Sonuçlar, elde edilen verilerle ilişkilendirilmemekte, yeterli ve anlamlı bir şekilde yorumlanmamaktadır. #7. çalışmanın tartışma ve sonuç kısmı aşağıdaki ifadelerle son bulmaktadır:

“Teachers emphasized the need for experienced supervisors and teachers for the in-service training activities in Montessori approach. Furthermore, the participant teachers asserted that there were only a very limited number of scientific studies on Montessori approach in Turkey. Therefore, it can be said that there is a need for such publications in the form of journals, books, and articles, etc., which would guide the theoretical and practical dimensions of the approach. It was understood that Montessori approach was criticized in Turkey without any practical experience of it and that claims that the approach was not feasible and undermined creativity could be disproved by the very activities based on Montessori approach. The Montessori approach requires good guides and supervisor teachers. Based on the fact that the participant teachers expressed their inadequacies on certain points, the qualitative level of the teachers and activities in Turkey can be improved with the support of the International Montessori Association.”

Bu çalışmada elde edilen veriler ve sonuçlara ilişkin çok az yorum yapıldığı söylenebilir. Montessori yaklaşımının uygulanma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri tekrar özetlenmekte ve literatür bilgisine giriş bölümünde olduğu gibi yer verilmektedir. Sonuç bölümünde daha çok veriler kısa özet hâlinde tekrar sunulmuş ve bunlar alanyazından bazı çalışmalarla desteklenmiş ve açıklanmıştır. Fakat araştırmacının bu sonuçlara ilişkin yorumlarının oldukça sınırlı kaldığı görülmektedir. Katılımcılar açısından Montessori yaklaşımının ne anlam ifade ettiği, Türkiye ortamında uygulanma aşamasında çıkan sorunların sosyal ve kültürel bağlam açısından değerlendirilmesi ve bütün bunların katılımcıların özgün yorumlarıyla irdelenmesi yeterince vurgulanmamaktadır.

Öğretmenlerin sosyal adalet algılarının incelendiği #12. çalışmada, araştırma sonunda ortaya çıkan sonuçlar özetlenerek alanyazındaki diğer çalışmalarla karşılaştırılmış, ancak ulaşılan bulgularla ilişkilendirilerek yorumlanmamıştır:

Teachers attributed their failure to sufficiently address topics of social justice in their lessons to their schools' preoccupation with preparing students to take and pass national examinations. Findings from other research also suggest that education systems dominated by national exams do not support social justice education. Another problem that teachers face in their lessons is that their students frequently encounter incidents in their daily lives that are incompatible with understandings of social justice, which hinders the realization of educational goals at schools. That situation underscores the need to consider social and cultural environments in social justice education, as well as the need for cooperation between teachers and the extracurricular environment.”

Bu makalede sonuçlar, araştırma sürecinde elde edilen verilerle ve ortaya çıkan bulgularla ilişkilendirilmeksizin doğrudan verilmiştir. Benzer şekilde öğretmenlerin sosyal adalet kavramına yükledikleri anlamlar bulgular çerçevesinde yorumlanmalı, sonuçlar ortaya çıktığı bağlamla ilişkilendirilerek sunulmalı ve algılara bağlı olarak ulaşılan veriler daha geniş ve derin bir perspektifle irdelenmelidir.

#42. çalışmanın tartışma, sonuç ve öneriler kısmında bulguların özetlenerek kuramlarla ilişkilendirilmeye çalışıldığı ancak sınırlı sayıda yorum geliştirme çabasının olduğu söylenebilir. Genel anlamda özet ve literatürle karşılaştırma cümleleri yer almaktadır.

“Bu çalışmada sınıftaki öğrenci mevcudunun hemen hemen hepsinin kız öğrencilerden oluşması erkek öğrencilerden toplanacak verilere sınırlılık getirmiştir. Ayrıca çalışmada kullanılan içerik olan frizbinin Türkiye’de çok yaygın olmaması ders için kullanılacak araç olan disklerin temin edilmesi konusunda ve disklerin zarar görmeyeceği zemin şartlarında (toprak, çim saha) oynanabilmesi bakımından sınırlılık getirmiştir. Öğrencilere yapılan uygulama, her hafta alınan yansımalar ve günlüklerin yazılması 2 ders saati ile sınırlandırılmıştır. Sonuç olarak, bu çalışma bulguları, öğrencilerin adil oyun gibi ahlaki bir kavram hakkındaki görüş ve davranışlarında pozitif yönde bir değişim oluşturduğunu göstermiştir.”

Bu çalışma için yapılabilecek diğer önemli bir eleştiri noktası da dayandığı paradigma gereği amaçlı örnekleme temel alan ve evrendeki normal dağılım ilkesini benimsemeyen, nitel araştırma felsefesi ile uyuşmayan bazı sınırlılıkların nicel araştırma mantığı ile gerekçe olarak sunulmasıdır. Tamamıyla araştırmacının amaçlı örnekleme üzerinden yürütülen ve kendi inisiyatifi ile belirlediği katılımcı grubuna yönelik bazı sınırlılıkların (öğrenci mevcudunun hemen hemen hepsinin kız öğrencilerden oluşması, frizbinin Türkiye’de çok yaygın olmaması) sonuçların yorumlanmasında kullanılması, araştırmanın nitel araştırma yöntemine göre tasarlanmadığını da göstermektedir.

#24. çalışmada da benzer şekilde özet ve alanyazınla karşılaştırma ifadelerinden oluşan tartışma ve sonuç kısmının yer aldığı görülmektedir:

As a result of the activities carried out with the mentors, it was concluded that the technology integration indicators of the teachers significantly changed in a positive way. The activities performed by the mentors provided developments in the levels of information and skills in the dimensions of technology literacy, teaching through technology, ethics and policies professional development and organization and management. Throughout this process, the gradual follow-up of the technological integration process in SBMM under the guidance of mentors contributed to the teachers in completing the integration process effectively and establishing an attitude towards the use of technology in the lessons.

In conclusion, the contribution of the mentors to the teachers is important for the success of the integration activities in terms of transformation of the teachers. Accordingly, system-based mentorship model has great significance in terms of emphasizing the importance of the mentors to guide the integration and conduct necessary interventions and revealing the roles of the mentors. For future studies the applicability of mentorship within the framework of different models in the schools with different aspects may contribute to the technology integration efforts.

Öğretmenlerin teknoloji kullanımında mentörlerin rolünün belirlenmesini konu alan bu çalışmanın, tartışma ve sonuç kısmında, ulaşılan sonuçlar sunulmakta ve literatürle karşılaştırılmaya çalışılmaktadır. Ancak ortaya çıkan verilerin ne anlama geldiği, öğretmenlerin niçin bu yöntemi kullandıkları, sonuçların Türkiye bağlamındaki öğretmenlerin öğretim etkinlikleriyle ilişkilendirilerek yorumlanması gibi hususlar yorumsamacı paradigma çerçevesinde irdelenmemektedir.

Örnek olarak sunulan makalelerde nitel olarak tasarlanan bir çalışmada kuram oluşturmaya temelli sayılabilecek düzeyde yoğun bir yorumlama ve verilerden sonuç çıkarma eyleminin oldukça sınırlı bir düzeyde

Nitel Makalelerde Tartışma ve Sonuç Bölümünün Yapılandırılması Üzerine Bir Analiz Çalışması

kaldığını söylemek mümkündür. Genel anlamda özet ve alanyazınla karşılaştırma kısmı ile çalışmaların tamamlandığı görülmektedir.

Bu analiz çalışmasında, nitel araştırma felsefesine uygun olarak bulguların sonuçlarla ilişkilendirilerek çıkarılmaya çalışıldığı ve günlük yaşam deneyimleriyle yorumlandığı sınırlı sayıda (f= 3) nitel çalışma örneğinin bulunduğu söylenebilir. #8. makale bu konuda uygun örnekler arasında gösterilebilir. Tartışma ve sonuç kısımları incelendiğinde sonuçlarla bulguların ilişkilendirildiği, yorumlandığı ve tartışılmaya çalışıldığı örnek ifadeler aşağıda sunulmaktadır:

“Müzik dinlemenin öğrencilerin gündelik hayatlarında oldukça büyük yer kapladığı söylenebilir. Türk müziklerinin dinlenme oranının genel olarak düşük olması dikkati çeken bir bulgudur. Bu bulgu müziğin sosyal kimliği temsil etme işlevi ile bağdaştırılabilir. Bir başka deyişle bu müziği dinlemediklerini belirten bireylerin bu müzik türlerini gerçekten sevmedikleri için değil de ait oldukları sosyal kimlik ile uyum sağlamadıkları veya bu müziği dinleyen kesime karşı duydukları önyargı nedeniyle tercih etmiyor olabilirler. Yetişkinlikte, çocuklukta ve ailede dinlenen müzik türlerinin farklılık göstermesi şu andaki müzik zevklerinin şekillenmesinde ailemizin payının daha az olduğu veya ailelerin kendi müzik zevklerini bir sonraki kuşağa aktarmada başarısız olduğu, dolayısı ile müzik tercihinde müzik endüstrisi ve arkadaş çevresinin etkisinin aileden daha ağır bastığı söylenebilir. Beğeni ve ruh hali kategorilerinin ağırlıklı olarak müzik dinleme nedeni olarak belirtildiği saptanmıştır. İkinci sırada çevresel etkenler, son sırada ise müziksel etkenler gelmektedir. Müzik bölümü ve diğer bölümlere ayrı ayrı baktığımızda müziksel etkenlerin genel özellikler de dahil olmak üzere daha çok müzik bölümü tarafından müzik dinleme nedeni olarak belirtildiği ve diğer bölümlere göre ruh hali ve beğenininki ikinci planda kaldığı görülmektedir. Öğrenme sürecinde “öğrencinin müziği kafasında nasıl anlamlandırdığı, müziğin onlar için önemi, hangi müzikleri dinledikleri ve neden dinledikleri” sorgulandığında eğitimcinin öğretim hedefine daha rahat ulaşması, öğrenmede güdünün artması ve daha verimli öğrenme ortamları yaratılması sağlanabilir.”

Araştırma bulgularının çok kısa olarak özetlendiği ve problem cümlesinin günlük yaşam deneyimleri ve anlam dünyası ile ilişkilendirilerek yorumlanmaya çalışıldığı sonuç paragrafında vurgulanmaya çalışılmaktadır. Müzik dinlemenin anlamı, kuşaklar açısından taşıdığı önem ve farklılıklar gibi hususlar ulaşılan bulgularla ilişkilendirilmeye çalışılmakta ve bu doğrultuda duruma özgü yorum geliştirme çabası gözlemlenmektedir. Böylece bir anlamda araştırma sorusu ile ortaya çıkan bulgular arasında işlevsel bir ilişki kurularak günlük yaşam deneyimleri çerçevesinde yorumlanmaktadır.

Yorumlama Sürecinde İnsan Doğası ile Sosyal Olguların Karmaşıklığının İlişkilendirilmesi

İncelenen makaleler ikinci olarak “Yorumlama süreci; insan doğası, sosyal olguların karmaşıklığı ve birbiriyle karşılıklı etkileşimi gözetilerek tutarlı bir şekilde gerçekleştirilmiş midir?” şeklinde ifade edilen araştırma sorusu kapsamında değerlendirilmiştir. Yorumlama sürecinin insan doğası, sosyal olguların karmaşıklığı ve birbirleriyle karşılıklı etkileşimi çerçevesinde yürütüldüğü çalışma sayısı neredeyse yok denecek kadar azdır. İncelenen makalelerde ortaya çıkan bulguların, neden-sonuç ilişkisi içerisinde oldukça normatif ve pozitivist bir mantıkla yorumlanmaya ve sonuçlandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Bulguların sonuçlarla ilişkilendirme süreci tek düze ve etki-tepki çerçevesinde açıklanmaya çalışılmakta, sosyal olguların özelliğine hitap edebilecek düzeyde çoklu ve olasılıklı açıklamalardan kaçınılmaktadır. İncelenen makalelerde yorumlama sürecinde insan doğası ile sosyal olguların karmaşıklığının ilişkilendirilmesi açısından yapılan analiz sonuçları Tablo 2’ de sunulmaktadır.

Tablo 2. Yorumlama Sürecinde İnsan Doğası ile Sosyal Olguların Karmaşıklığının İlişkilendirilmesi

Kategoriler	f	%
Yorumlama süreci insan doğası ve sosyal olgular ile ilişkilendirilmemiş	38	90
İlişkilendirme ve tartışma yapılmaya çalışılmış	4	10

Toplam	42	100
--------	----	-----

Tablo 2’deki verilere göre, nicel araştırma yöntemlerine uygun bir tasarımın, nitel araştırmaların tartışma ve sonuç kısımlarında sıklıkla kullanıldığı anlaşılmaktadır. Nitel olarak tasarlandığı belirtilen 42 çalışma içerisinde 38 çalışmanın bu tür sorunları taşıdığı ifade edilebilir. #10. makalede öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliğine ilişkin görüşleri metaforlar yoluyla incelenmeye çalışılmış ve aşağıda verildiği üzere bazı kesin sonuçlara ulaşılmıştır:

“The results of this paper show that prospective Turkish language teachers developed 41 metaphors after reflecting upon their professional identity. These metaphors were collected under six categories. It is clear from the results that more than half of the prospective teachers defined a teacher according to traditional roles. The most important traditional role was presenting information to the student. Another result showed that, even as the class level of Turkish language teachers advanced, participants’ perspectives about their roles as teachers didn’t change. Finally, results illustrate that pre-license experiences, teacher training and professional experiences affect the formation of a teacher’s identity. In sum, based on the results that more than half of the prospective teachers defined a teacher according to traditional roles. The most important traditional role was presenting information to the student. The results illustrate that pre-license experiences, teacher training and professional experiences affect the formation of a teacher’s identity.”

Çalışmada ulaşılan sonuçlar özetlenerek literatürle ilişkilendirilmeye çalışılmış ancak problem cümlesi metaforlar gibi oldukça değişken yorumlanmaya müsait bir konu olmasına rağmen insan doğasının ve sosyal olguların karmaşıklığını yansıtacak esneklikte yorumlanamamıştır. Öğretmen adaylarının niçin sadece bir metafor üzerine yoğunlaştıkları, bunun insan doğası ve sosyal olguların karmaşıklığı bağlamında ne gibi anlamlar taşıyabileceği, Türkiye’deki öğretmenlik geleneği açısından bu durumun nasıl açıklanabileceği gibi hususlar derinlemesine ve farklı bakış açılarıyla sunulmak yerine nicel araştırma geleneğinde olduğu gibi oldukça tek düze ve yüzeysel olarak aktarılmıştır. Nicel araştırma felsefesinin bir uzantısı olan değişkenler arasındaki ilişkinin irdelenmesi (*öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılması*) yöntemsel açıdan eleştirilebilecek diğer bir husustur.

#18. çalışmada okul öncesi çocukların sınıf içi etkinliklere katılma hakları konusunda aday öğretmenlerin algıları incelenmekte ve sonucunda öğretmenlerin otokratik, öğretmen merkezli, tek yönlü ve sınırlı bir iletişime sahip oldukları yargısına ulaşılmaktadır:

In our study, prospective teachers’ records of positive practices of all requirements of teachers’ participations indicate the presence of child-centered practices. Examples obtained from observation records support that classroom practices and rules are determined by teachers and that teachers expect that children obey these rules without questioning. In the study, it can be said that applications including violations to voluntary participation emphasize children in the role of listeners and actors of their teachers’ decisions rather than individuals who are participating and taking responsibility. This fact can be considered to have association with the traditional teaching and autocratic classroom management in which the teacher is active and the child is passive. Correspondingly, it can be said that applications that violate respectful requirement of participation in this study were shaped by teacher-centered education and autocratic classroom management approach

Bu örnekte oldukça ayrıntılı bir sonuç kısmı, literatür karşılaştırması ve yorumlama çabası görülmesine karşın nitel bir araştırmada olması gereken bulguların insan doğası ve sosyal olguların karmaşıklığı çerçevesinde yorumlanması ve bunların birbirleriyle karşılıklı sebep sonuç ilişkisi içerisinde gerçekleşebileceği bakış açısı yansıtılamamaktadır. Aday öğretmenlerin otokratik davranışlarının ne gibi sosyal, psikolojik ve kültürel nedenlere bağlı olabileceği, öğretmen merkezlilikte direnme sebepleri, bunun çocuk hakları ve katılımını nasıl engelleyebileceği gibi hususlar verilerle ilişkili bir biçimde Türkiye bağlamında daha derinlemesine yorumlanarak tartışılabilir.

Nitel Makalelerde Tartışma ve Sonuç Bölümünün Yapılandırılması Üzerine Bir Analiz Çalışması

#34. çalışmada öğretmen adaylarının aldıkları eğitim hakkındaki görüşleri yapılandırılmış sorularla irdelenmeye çalışılmış, araştırmanın önemi belirtilirken nitel çalışma azlığından dolayı bu çalışmanın önemli olabileceği vurgulanmıştır. Öğretmenlik eğitiminin niteliğini sorgulayan bu çalışmada, katılımcıların yarısından fazlası yeniden seçme imkânları olsa öğretmenlik mesleğini seçmeyeceğini belirtmiştir. Sonuçlar açısından örnek cümlelere bakıldığında:

“Öncelikle, öğretmen eğitimine öğrenci alımı konusuna yönelik öğretmen adaylarının görüşleri çoğunlukla üniversite sınavının tek başına yeterli olmadığı yönündedir....Çalışmada öğretmen eğitiminin bir takım becerileri öğretmen adaylarına kazandırması konusunda öğretmen adayları tarafından yeterli olarak değerlendirilmediği bulunmuştur.Öte yandan, adayların bir kısmı sınıf yönetimi konusunda aldıkları eğitimi yeterli bulduklarını ifade ederken diğer bir kısmı bu konuda yeterli kadar bilgi beceriye sahip olmadıklarını söylemişlerdir.Bunların dışında öğretmen adaylarının özellikle özel eğitim ve kaynaştırma öğrencileriyle çalışabilme konusunda daha fazla bilgi ve beceriye ihtiyaçları olduğu bu çalışmada ortaya çıkan bir bulgudur. Son dönemlerde öğretmen eğitimi programı içine Özel Eğitim ve Kaynaştırma gibi derslerin konulmasına rağmen öğretmen adayları bu konuda aldıkları eğitimin yetersiz ve kuramsal kaldığını ifade etmişlerdir.”

Çalışma bulguları ayrıntılı olarak özetlenmeye çalışılmış, literatürle ilişkilendirilerek karşılaştırmalar yapılmış, ancak sonucunda etki-tepki yaklaşımına uygun olarak öneriler geliştirilmiştir. Öğretmen adaylarının niçin böyle düşünüyor olabilecekleri, olayları değerlendirebilme yeterlikleri, kendi sınırlı değerlendirme yeteneklerinin araştırma sorusunu derinlemesine cevaplayabilme düzeyi gibi noktalarda yeterli ve doyurucu yorumlama yapılamadığı görülmektedir. Araştırmanın yapılandırılmış sorularla tasarlanmış olması, örneklemin amaçlı bir yöntem yerine rastgele seçilmiş olma izlenimi vermesi, nitel yöntemin seçilme sebebi olarak nitel çalışma azlığının gösterilmesi ve çalışma başlığının nicel bir anlayışa uygun olarak “....hakkında öğretmen adayları ne düşünüyor” gibi sınırlı ve yüzeysel bilgi toplamaya yönelik olması eleştirilecek en temel noktalar arasında yer almakta ve çalışmanın aslında nicel bir tasarımla yürütüldüğünü göstermektedir.

Nitel araştırma bakış açısına uygun olduğu düşünülen sınırlı sayıdaki (f= 4) makale arasında insan doğası, sosyal olayların karmaşıklığı ve birbiriyle karşılıklı ilişkili boyutunun incelendiği #30. makalede üniversite öğrencileri açısından evlilik kavramının sorgulandığı ve çoklu bakış açısıyla araştırma sorusunun irdelenmeye çalışıldığı görülmektedir:

“ ...the responses of the participant final year students to the questions concerning the process of being ready to marry can be said to be statements of expectation in terms of a healthy marriage and family life. In Turkey, finding employment becomes harder day by day for young people, which in turn results in the possibility of a happy marriage fading. Additionally, the existence of romantic relationships before marriage has become more culturally accepted in Turkey, which also plays a role in postponing marriage... As a result of the urbanization stemming from various changes in production instruments, social change has affected the family structure in various ways, reorganized it, changed the roles, responsibilities and traditional gender roles of family members, and redefined them. The basic characteristics attributed to women in traditional gender roles include “mother” and “spouse.”

Araştırma sonucunda son sınıf öğrencilerinin evliliğe bakış açıları, evlilikten beklentileri, sosyo kültürel faktörlerin evlilik olgusunun şekillendirmesi konularında görüşleri özetlenmekte, tartışılmakta, var olan kültürel atmosfer çerçevesinde yorumlanarak farklı bakış açıları sunulmaya çalışılmaktadır. Kız ve erkek katılımcılar ile ailelerinin ortaya çıkan ve olası farklı tutum ve davranışların insan doğasının karmaşıklığı bağlamında, sosyal bir olgu olarak evlilik ise Türkiye’deki sosyal, kültürel ve geleneksel roller bağlamında verilerle ilişkilendirilerek yorumlanmaya ve tartışılmaya çalışılmakta, yine sosyo-kültürel bağlam içerisinde açıklamalara başvurulmaktadır.

Benzer şekilde #20. makalede nitel araştırmanın doğasına uygun bir tartışma ve sonuç kısmı geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Bireylerin erken yetişkinlik dönemindeki yaşam kodlarının incelendiği bu çalışmada farklı bakış açıları aşağıdaki cümlelerle ifade edilmeye çalışılmaktadır:

The current research revealed that findings associated with life structure in many studies conducted over different cultures were mostly compatible with findings about individuals in early adulthood in Turkey. An important results of the current study indicated that adults in a building period had the task of building a structure and adults in a transition period had the task of changing a structure.... Another result in the current study indicated that metaphors (analogy for life) developed by individuals in early adulthood were associated with building and transitional periods within individual life structure. As can be seen above, individuals in various periods and different genders may have varying views of aging. Hence, this could be interpreted as follows: individuals in early adulthood had positive views of aging and they could see aging as a tool for maturation. Hence, it can be seen that individual's increasing welfare level may be associated with not only economic factors but also his/her dependency on others. Thus, close family members being influential in participants' decisions seem to be very understandable....

Bireylerin yaşam kodları değişik yaş gruplarına göre incelenmekte, analiz edilmekte, bulgulara bağlı psiko-sosyal açıdan yorumlanmaya çalışılmaktadır. Dolayısıyla araştırma bulgularında ortaya çıkan yaş dönemlerine göre farklılıklar yine insan doğasının ve bakış açısının farklılığı bağlamında açıklanmaya çalışılarak Türkiye sosyal şartlarında yorumlanmaktadır.

Sonuçların Okuyucuların Deneyimlerine Hitap Edecek Şekilde Sunulması

İncelenen makaleler üçüncü olarak “*Literatür çerçevesinde yapılan çıkarımlar ve karşılaştırmalar, araştırmaya katılan bireyler tarafından gerçekçi bulunmakta mıdır? Araştırma sonuçları, okuyucuların kendi deneyimleriyle ilişkilendirebilecekleri bir tarzda güncelleştirilerek tartışılmış mıdır?*” şeklinde ifade edilen araştırma sorusu kapsamında değerlendirilmiştir. Nitel bir araştırmada araştırma sonuçlarının katılımcıların teyidinde sunulması ve onlar tarafından gerçekçi bulunması, inandırıcılık ve aktarılabirlik açısından önem taşımaktadır. Katılımcıların hem ortaya çıkan verilerin tamamıyla kendilerine ait olduğunu teyit etmeleri hem de araştırmacı tarafından yapılan karşılaştırma ve çıkarımları gerçekçi bulması yorumsamacı paradigmanın temel basamaklarından biri olarak kabul edilmektedir. Amaçlı olarak seçilmiş örneklem grubunun araştırmanın bütün aşamalarında yer alması ve sürecin olgunlaşmasına katkıda bulunması, nitel araştırmayı, nicel araştırma geleneğinden ayıran önemli farklılıklardan biri olarak ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde; araştırma sonuçlarının okuyucular tarafından anlamlı bulunması ve kendi deneyimleri ile ilişkilendirebilecek tarzda güncelleştirilerek sunulması gerekmektedir. Bu noktada araştırmacının ortaya çıkan veriler üzerinde karşılaştırma ve analiz yapması, bu süreçte yorumlama gücünü etkili bir şekilde kullanması gerekmektedir. Bu kapsamda incelenen nitel araştırmalarda yapılan çıkarımların ve karşılaştırmaların katılımcılar tarafından gerçekçi bulunma düzeyine ilişkin net bilgiler yer almamaktadır. İki çalışma hariç diğer bütün araştırma sonuçlarının katılımcıların teyidinde ve bilgisine sunulmadığı anlaşılmaktadır. İncelenen makalelerde sonuçların sunulmasında, okuyucuların deneyimlerine hitap edebilme açısından yapılan değerlendirmeler Tablo 3’ de sunulmuştur.

Tablo 3. Sonuçların Okuyucuların Deneyimlerine Hitap Edecek Şekilde Sunulması

Kategoriler	f	%
Bilgi yok	6	14
Kısmen sunulmuş	30	72
Okuyuculara hitap edebilecek şekilde sunulmaya çalışılmış	6	14
Toplam	42	100

Nitel Makalelerde Tartışma ve Sonuç Bölümünün Yapılandırılması Üzerine Bir Analiz Çalışması

İncelenen çalışmalarda, araştırma sonuçlarının okuyucuların kendi deneyimleri ile ilişkilendirebilecekleri tarzda sunulma düzeyinin genel olarak orta düzeyde olduğu söylenebilir. 6 çalışmada bu konu ile ilgili herhangi bir bilgi verilmemiş iken, 30 çalışmada bu noktaya kısmen değinilmiş, 6 çalışmada ise hem katılımcılar tarafından gerçekçi bulunma işlemi hem de okuyucuların kendi deneyimleriyle ilişkilendirme süreci sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarının okuyucuların deneyimlerine kısmen hitap etmeye çalıştığı örnek bir makale olarak; öğretmen ve öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin bakış açılarının karşılaştırıldığı #2. çalışmada aşağıdaki ifadeler yer almaktadır:

“Students have encountered difficulties in some areas, especially in algebra and geometry, even though their tendency to reach a generalization depends on their grade level, and they cannot carry out algebraic proofs. This fact can be one of the factors that affect their proving performance negatively. These outcomes are in line with the results of some studies. In addition, students are unfamiliar with the terminology of proving, in other words, the use of mathematical language. Some of the reasons for this might be as follows: students don't know what it means to convince someone or how to do it; class discussion might be ignored or students might not be allowed to talk during the lessons. Therefore, it is evident that the approaches that teachers apply in the classroom influence the reasoning and proving skills of the students. Hence, the verification, explanation and abstractions of the students and teachers were similar and correlated, which is an indicator of this fact.”

Benzer şekilde üniversite öğrencilerinin müzik tercihleri üzerindeki sosyal ve duygusal nedenlerin araştırıldığı #8. çalışmada; araştırma sonuçlarının sosyal sebepleri irdelenmeye çalışılarak katılımcılar açısından niçin anlamlı olduğuna yönelik yorumlar yapılmaya ve okuyuculara kendi sosyal deneyimleriyle ilişkilendirmeleri sağlanmaya çalışılmaktadır. Bununla ilgili olarak şu ifadeler örnek gösterilebilir:

“Results show that the genres participants listen to during childhood and their university years are different, and other than Pop music, the genres they listen to are different from their families' preferences. Participants stated that during their university years, they generally prefer genres they didn't listen to during their childhood (Table 2). With this in mind, it seems that family musical preferences doesn't necessarily shape musical preferences, and that families frequently fail to transfer their musical preference heritage to the next generation; the music industry and peer groups have a much larger influence than families. However, 16% of the participants did not mention the genres they listened to in childhood and 20.49% of the participants did not mention the genres their families listened to. This may be attributable to an inability to remember the past or a lack of musical activities related to childhood and family.”

Aday öğretmenlerin uyum programından yararlanma düzeyine ilişkin yapılan #15. çalışmada ise sadece sonuç kısmının özetlendiği ve alanyazındaki diğer çalışmalarla karşılaştırılmaya çalışıldığı görülmektedir.

“Considering the above literature studies, which suggest that novice teachers who were supported by high-intensity induction programme experienced the support as valuable to their careers while those who were supported by a low-intensity induction programme viewed additional support as burden, the current study recommends that novice teachers be supported with high-intensity induction programme, which will likely impact their teaching effectiveness and reduce their attrition rate. It may therefore be concluded that, for novice teachers to remain in the teaching profession, their induction period needs to be personally and professionally fulfilling”.

Lise öğrencilerinin limit konusundaki matematiksel düşünme biçimlerinin analiz edildiği #31. çalışmada sonuç bölümünde bulguların özeti ve literatürle karşılaştırma aşamalarının yer aldığı bir paragraflık kesit aşağıda sunulmuştur:

Constructing is the most important act in the abstraction process because it requires a new structure to emerge using pre-knowledge, or in other words, changing known structures, recognizing and building-with in the learning process. In this action, participants need to organize and combine all their pre-knowledge to find a solution. In this research, a constructive learning environment was organized for abstracting students' limit knowledge, and as a result of the research, they were understood to have
Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi [Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction] 2021– 9(1), 96-118

constructed the limit from one side in the solution of the first problem, as seen in texts such as Z13, G39, Z43, G47, and G49. Similarly, they began to construct the limit knowledge at a point, as seen in texts such as Z57, G58, Z67, and Z69 when solving the second problem, and constructed it in the third problem.

Örnek paragraflarda görüldüğü üzere; incelenen nitel araştırmaların tartışma ve sonuç kısımlarının, nicel bir araştırma tasarımında olduğu gibi, bulguların özetlenmesi ve sonuçların literatürle karşılaştırılması aşamalarıyla tamamlandığı söylenebilir. Nitel bir araştırma tasarımında olması gerektiği gibi; sonuçların, okuyucuların kendi deneyimleriyle ilişkilendirebilecekleri bir tarzda güncellenerek sunulması sürecine uygun olduğu düşünülen çalışma örneklerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu örneklerde, bulguların özeti ve literatürle karşılaştırma süreçlerine ilave olarak, tartışma ve yorumlama basamaklarında, sonuçların sosyal hayatla ilişkilendirilerek okuyuculara bakış açısı sunma süreçlerinin işletilmesi gerekmektedir. Böylece; araştırmacıların özgün bakış açısıyla yorumladıkları, tartıştıkları ve sosyal hayatla ilişkilendirilerek analiz ettikleri sonuçlar, okuyucular üzerinde kendi deneyimleriyle karşılaştırma yapabilecekleri bir etki bırakabileceklerdir.

Sonuçların Yorumlanması, İlişkilendirilmesi ve Tartışılması

İncelenen makaleler dördüncü olarak “*Sonuçlar, toplanan verilerle açık bir biçimde ilişkilendirilerek yorumlanmış mıdır? Mevcut kuramlarla ilişkilendirilerek açıklanmış mıdır? Sonuçların tartışılması ve yorumlanmasında farklı görüşler ve alternatif bakış açıları dikkate alınmış mıdır?*” şeklinde ifade edilen araştırma sorusu kapsamında değerlendirilmiştir. Bilimsel süreçlere uygun olarak yürütülen bir araştırmanın sonuç kısmında yapılması gereken işlemler; karşılaştırma, tartışma, yorumlama ve ilişkilendirme basamaklarından oluşmaktadır. Araştırma sonucunda ortaya çıkan verilere dayalı olarak, tartışma ve yorumlama süreçlerini yürütmeye çalışmak bilimselliğin temel ölçütlerinden kabul edilmektedir. Bu süreçler, nicel veya nitel olarak tasarlanan her türlü araştırma için geçerli olan temel ilkelerdendir. Nicel bir araştırmada istatistiki sonuçlara bağlı olarak sınırlı bir çerçevede gerçekleştirilen bu işlemler, araştırma sürecinin teknik bir basamağını oluşturmakta iken; nitel bir çalışmada daha esnek, derin, ilişki ve yorumsamacı bir temele dayalı olarak kuram oluşturma aşamasının ilk basamağını oluşturabilmektedir. Bu yönüyle nitel bir araştırmanın sonuç kısmında yapılan tartışma, yorumlama, ilişkilendirme ve okuyucuya sunma süreçleri yeni bir kuram, bakış açısı ve anlayışın ortaya çıkması beklentisiyle yürütülmektedir. Nitel araştırmanın kuram oluşturma hedefi, bu yönüyle istatistiki hipotezleri test etmeye dayalı nicel araştırma geleneğinden farklılaştığı en temel paradigmatik ayrımı göstermektedir. İncelenen makalelerin sonuç kısmında yapılan yorumlama ve kuramla ilişkilendirme durumları Tablo 4’ de sunulmaktadır.

Tablo 4. Sonuçların Yorumlanması ve Kuramlarla İlişkilendirilmesi

Kategoriler	f	%
Sadece literatür bilgisi verilmiş	16	38
Benzer çalışma sonuçları ile karşılaştırılmış	16	38
Karşılaştırmalar yapılarak tartışılmaya çalışılmış	10	24
Toplam	42	100

İncelenen makalelerin genelinde literatür bilgisi kapsamında karşılaştırma yapılmasına karşın, nitel araştırmanın en önemli basamaklarından kabul edilen kuram oluşturmaya yönelik tartışma ve yorumlama süreçlerinin sınırlı düzeyde kaldığı, bu yönde bir çaba gösterilmediği anlaşılmaktadır. Genellikle nicel bir tasarıma dayalı olarak literatür tartışması ile yorum yapılmaya çalışılmış, benzer ve farklı çalışma atflarıyla sonuç çıkarılma yoluna gidilmiştir. 42 makale içerisinde, 10 makalede karşılaştırma yapılarak tartışma ve yorumlama süreçleri işletilmeye çalışılmıştır. Tartışma ve yorumlama sürecinde farklı görüş ve alternatif bakış açılarını yansıtmaya Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi [Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction] 2021– 9(1), 96-118

Nitel Makalelerde Tartışma ve Sonuç Bölümünün Yapılandırılması Üzerine Bir Analiz Çalışması

açısından incelenen makalelerin büyük kısmının, zayıf ve tekdüze olduğunu söylemek mümkündür. İncelenen makalelerin büyük bir çoğunluğunun bu açıdan yetersiz olduğu değerlendirilmekte, ancak 10 makalenin ise kısmen farklı görüş ve alternatif bakış açılarını dikkate aldığı ifade edilebilir.

Fizik öğretmenlerinin enerji kavramının öğretimine ilişkin görüşlerinin incelendiği #13. makalede, araştırma sonuçları özetlenerek alanyazındaki diğer çalışmalarla desteklenme düzeyi ortaya konmuş, ancak, detaylı bir yorumlama sürecine gerek görülmeksizin çalışma sonuçlandırılmıştır:

“The literature supports the results of this study. It shows that including examples from daily life, using video and simulations, doing experiments in labs, increasing the use of materials and the Internet, organizing field trips, and redesigning the university entrance exam so that it becomes compatible with the program would make more effective instruction possible. This is because energy as a concept is a magnitude that can be felt as sound, light, heat when moving, heating, and getting enlightened. Additionally, there are various types of energy, such as mechanical, electric, and nuclear energy. However, the study revealed that teachers are not able to achieve meaningful instruction because there is a discrepancy between the university entrance exam and the program. The physics teachers’ views on this discrepancy show similarities with the results of various other studies.”

Araştırma görevlilerinin profesyonel kimlik oluşturma süreçlerinin incelendiği #26. çalışmada, literatürde yer alan kimlik oluşturma kuramı çerçevesinde bazı kavramlara ulaşılma düzeyi, adeta nicel bir hipotez test etme sürecine tabi tutularak literatürle desteklenmeye çalışılmıştır:

“In the fifth theme of this study, Henkel’s concept of the professional identity was discussed in detail. In this respect, research assistants’ views on the practices of the university, faculty, department, and division on building a professional identity were presented. Professional identity can be built by means of organizational socialization that emphasizes mutual culture transfer between the organization and individual. Employees who adopt the values and cultures of the organization they work for and the experiences they acquire during this process provide a positive contribution to building their professional identity.”

Okul öncesi çocukların sürdürülebilir gelişimlerini inceleyen #28. çalışmada da benzer şekilde literatüre atıf yapılarak karşılaştırma ile sonuç çıkarılmaya çalışılmıştır:

“The answers by the children in the study included several topics such as reusing old toys and apparel items, books, and careful use of water and electricity. The activities reported by parents and teachers were consistent with these answers. It was found that children’s information and sensitivity about the environment can be improved through “learning by doing” activities. The connection between environmental education and the ESD has a significant role in teaching and showing children how the natural world functions”

Montessori Yaklaşımının uygulandığı okullardaki öğretmen görüşlerinin araştırıldığı #7. çalışmada, bu yaklaşımın yaratıcılığı ihmal ettiği ve hayal gücünü destekleyen oyunlara yeterince yer vermediği katılımcı görüşleriyle ve alternatif yazarların bakış açılarıyla sunulmaya çalışılmaktadır. Genel literatür bilgisi ve hakim paradigma görüşünün aksine; Montessori yaklaşımının çocukların sosyal gelişimini engellediği ve sınırlı materyale bağlı kaldığı yönündeki farklı görüşler, alternatif bakış açıları eşliğinde dile getirilmektedir.

“Despite the criticisms against the Montessori approach that the approach restricts the creativity of children, relevant studies have suggested the contrary. Similarly, four participant teachers received criticisms that the approach undermined creativity, and three teachers received criticisms that the approach did not allow imaginary play. The major criticism against Montessori program in a study was that structured materials and restricted tasks would undermine creativity. Further criticism included that Montessori method impeded the children’s social development, that it was an excessively controlled education since the teachers practiced it in line with their own perception, and that children had to use a limited number of materials that needed to be preserved each year. The participant teachers emphasized

that they received similar criticisms in Turkey, but felt these would be proved to be groundless after it was practiced.”

Kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretmen ve akran davranışlarını irdeleyen #29. makalede hem olumlu hem de olumsuz davranışlar literatür ile ilişkilendirilerek ve farklı görüşlere dayalı olarak verilmektedir. Sınırlı düzeyde dahi olsa, kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretmen ve öğrenci davranışlarının farklı olduğu ve olabileceği dile getirilmektedir.

“When conducting the literature review on peers’ level of acceptance of students with special needs in general education classes, studies were found to indicate high levels of acceptance among peers as well as low or no level of acceptance. In this study, both teachers’ and normally developing peers’ opinions were evaluated in order to determine the level of acceptance for students with intellectual disabilities in inclusion classrooms. These data support each other. The majority of teachers stated that the normally developing students easily accept students with special needs. In addition, they also pointed out that their in-class behaviors towards students affect how students with normal development accept students with special needs. On the other hand, a few teachers stated that acceptance was somewhat difficult. Students with intellectual disabilities were determined to be mainly chosen by their peers for sitting together first, then for playing games together; they were least preferred for studying together.”

Sosyo ekonomik düzeyleri bakımından ailelerin eğitime katılımlarının incelendiği #6. makalede; çeşitli düzeylerde aile katılımı bulgularına ve ifadelerine yer veren çalışma örnekleri verilerek, araştırma sonuçları ile bu çalışma sonuçları karşılaştırılmaya, tartışılmaya ve farklı bakış açıları olarak sunulmaya çalışılmıştır.

“Regarding the communicating theme, it was found that parents meet with teachers or school administrators regularly during the semester and whenever they need to. It can be said that this finding is similar to the findings in which they found that parents came to the school frequently or at certain intervals. On the other hand, it was found that in private schools, certain activities were organized to fill communication gaps and to explain to parents the importance of parental involvement (parenting education; home visits etc.), and that there were more activities towards increasing parent involvement. With awareness raising studies on this issue, parents from a low socio-economic status could be supported to cooperate with the school.”

Benzer şekilde araştırma bulgularına ve eğitimcilerin görüşlerine göre, farklı düzeylerde gerçekleşen aile katılımına ilişkin alternatif açıklamalar geliştirilmeye çalışılarak olası sebepler literatür bağlamında tartışılmaya çalışılmıştır. Böylece, mevcut literatür ile araştırma sonuçları esnek biçimde tartışılarak, alternatif bakış açılarının olabileceği sınırlı düzeyde dahi olsa dile getirilmeye çalışılmıştır.

Finally, different from what Epstein (1995) meant with collaboration with community, it was found that participants consider this theme only as being involved in the activities to be carried out during the summer holidays. However, what Epstein meant with this theme is various activities carried out for the community. This result could be considered as a Turkey-specific result. Because whilst in a study, activities towards collaborating with community are considered to include “earthquake drills, health scans, training and seminar supports from universities, free literacy courses for families, examination preparation courses, aids from municipalities and social welfare institutions for poor families,” it was found that such practices were very limited and that collaboration with community cannot be established. In addition, parallel to the studies conducted, it was found that in schools with high socio-economic status, parent involvement in the process of education was higher.

İncelenen makalelerde sonuçların verilerle açık bir biçimde ilişkilendirilerek yorumlanması ve mevcut kuramlar bağlamında tartışılması sürecinde, genel olarak nicel bir anlayışla çalışmaların yürütülmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır. Kuram oluşturmaya yönelik derinlemesine bir tartışma ve eleştirme süreci neredeyse hiç görülmediği söylenebilir. Kuram oluşturmak oldukça iddialı ve zor bir süreç olmasına karşın, incelenen araştırmalarda bu amaca yönelik bir çabanın olmaması nitel araştırma felsefesi açısından sorunlu görülmektedir.

Nitel Makalelerde Tartışma ve Sonuç Bölümünün Yapılandırılması Üzerine Bir Analiz Çalışması

Nitel bir anlayışla tasarlanmış çalışmaların büyük kısmı mekanik bir tartışma, yorum ve öneriler süreci ile tamamlanmış, bazılarında hipotez testi bile yapılmıştır.

Sonuçların Genellenmesi ve Kuram Oluşturma Süreci

İncelenen makaleler beşinci olarak “*Araştırma sonuçları ile ilgili nasıl bir çıkarımda ve öneride bulunulmuştur? İstatistiksel genellemeden kaçınılmış mıdır? Analitik bir genelleme sürecinin ürünü olarak ortaya çıkan bulguların insanların günlük yaşamları açısından anlamlılığı veya kuram oluşturmaya temel olabilecek bir bakış açısı geliştirme çabası söz konusu mudur?*” şeklinde ifade edilen araştırma sorusu kapsamında değerlendirilmiştir. Nitel araştırmalar doğası gereği genelleme kaygısı taşımayan, istatistiksel genellemeye ait olduğu paradigma çerçevesinde karşı olan ve duruma özgü bakış açıları sunmayı amaçlayan araştırmalardır. Her bir araştırma konusunun kendine özgü özellikleri ve şartları olabileceğinden hareketle bütün evren için geçerli olabilecek büyük sonuçların tek bir araştırma sonuçlarına bağlı olarak iddia edilemeyeceği varsayımına dayanmaktadır. Bu yönüyle pozitivist paradigmanın bir ürünü olan nicel araştırma geleneğinden farklılaşmaktadır. Örneklem üzerinden evrene istatistiksel genelleme yapmak yerine, duruma özgü olarak derinlemesine irdelenen sosyal bilim araştırmaları ile özgün bakış açıları sunmak ve teori geliştirmeye zemin hazırlamak üzere analitik genelleme hedeflenmektedir. İncelenen makalelerin genelleme yapma durumu ve kuram oluşturmaya yönelik çıkarımda bulunma düzeyleri Tablo 5’ de sunulmaktadır.

Tablo 5. Sonuçların Genellenmesi ve Kuram Oluşturma Süreci

Kategoriler	f	%
İstatistiksel genelleme yapılmış	41	98
Analitik genelleme yapılmış	1	2
Toplam	42	100

İncelenen makalelerin neredeyse hepsinin istatistiksel genellemelerle sonuçlandırıldığı ve pozitivist paradigmanın varsayımlarına dayanan nicel araştırma geleneğine uygun olarak tamamlandığı veya buna benzer çabaların söz konusu olduğu söylenebilir. Sadece bir araştırmada, analitik genelleme yapmaya yönelik bir çerçevenin oluşturulmaya çalışıldığı söylenebilir. Üniversite öğrencilerinin evliliğe atfettikleri anlamı sorgulayan #30 nolu fenomenolojik çalışmada, araştırma bulguları bütünüyle ve derinlemesine tartışılmakta, benzer çalışma bulgularıyla karşılaştırılmakta ve bu araştırma ile sınırlı kalmak şartıyla bir bakış açısı oluşturulmaya çalışılmaktadır. İstatistiksel genellemeden farklı olarak, araştırma bulguları üzerinden evren hakkında çıkarımlarda bulunmak yerine; bulgular irdelenmekte, analiz edilmekte ve çıkarılan kavramlar çerçevesinde tartışılarak araştırma konusuyla ilgili okuyucuya bir perspektif sunulmaktadır:

“The study findings could provide a conceptual framework to understand the meanings attributed to marriage by university students who possess common characteristics. In the study, it was found that although the participant university students had not experienced marriage yet, they emphasized common meanings and constructs, which are in accordance with the literature findings, through depending on their observations and their own romantic relationships. In this sense, while talking about the meanings of marriage, the students can be spoken about the ideal marriage and spouse they imagine for themselves in the future. At the same time, these participants have experienced the concept of marriage in their own family life during their childhood without making any effort. Thus, the participants might attribute meaning to marriage based on their parents’ marriages.”

Nitel olarak tasarlandığı ifade edilmesine karşın sonuç ve tartışma kısmında istatistiksel genellenmenin yapıldığı çalışma örneklerine sıkça rastlanmaktadır. Toplumsal cinsiyet eşitliği öğretim programı analizi

konusunda 36 ortaöğretim öğrencisi ile nitel olarak yürütülen ve durum çalışması olduğu ifade edilen #35 nolu makalede, araştırmanın sonuç kısmında genelleme amacı taşımadığı belirtilmesine rağmen, sıkça istatistiki genelleme yapıldığı ve evrene yönelik çıkarımlarda bulunduğu görülmektedir:

“...Çalışmanın sonuçlarından biri, ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rolleri ve kalıp yargılarını benimsedikleridir. Kadınların topluma ve ailelerine yarar sağlayacak şekilde yaşamaları gerektiği erkek ve kız öğrenciler tarafından paylaşılan ortak bir algıdır.....Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin güçlü olmak için üzerlerinde bir baskı hissettikleri, toplumun erkeklerden beklediği davranışları sergilemediklerinde dışlandıkları ve ötekileştirildikleri görülmüştür.....Kadının ikincil konumda olmasının bazı öğrenciler tarafından ayrımcılık olarak görülmemesi araştırma sonucunda ortaya çıkan önemli bulgulardan biridir. Bu durumun dinin gereği olduğu yönünde bir değerlendirme yapılmıştır. Kadın ile erkeğin cinsiyet rollerinin farklılığı dine bağlanmıştır. Kadınların korunması, örtünmesi ve erkek tarafından sahiplenilmesinin dinin buyruğu olarak ifade edilmesi, toplumdaki kadının olumsuz konumunun “normal” olarak algılanmasına ve bu durumun devamına yol açabileceği söylenebilir... Bulgular bütünsel anlamda değerlendirildiğinde ortaöğretim öğrencilerinin “toplumsal cinsiyetin anlamı”, “toplumsal cinsiyet rolleri ve kalıpyargıları”, “eşcinsellik”, “kadınların karar alma mekanizmalarına katılımı”, “kadına yönelik şiddet” ve “kadının çalışma yaşamına katılımı ve geliri” konularında eğitim ihtiyaçları olduğu belirlenmiştir...”

Kaynaştırma öğrencileriyle ilgili yapılan #29. makalede, evrene ait istatistiki genellemelerin yapıldığı görülmekte ve bulguların genelleme gücünü arttırabilmek için istatistiki olarak daha fazla çalışma yapılması önerilmektedir:

“According to the research results, teachers who work in inclusive classrooms can benefit from these findings by increasing their interactive behaviors in class and the social acceptance of students. Taking these results into account, it would be beneficial to systematize in-service training programs and provide training for teachers. This research composes information on the interactive behaviors between students with intellectual disabilities and their teachers, as well as the level of peer acceptance for these students. In addition, more teacher views could be documented and more classroom observations conducted. It is also possible to plan different studies for teachers working in inclusive classrooms where students with different special educational needs are present with respect to different variables such as age, gender, professional experience, burnout, occupational satisfaction, and in-service training; these variables could be supported with quantitative research techniques.”

İlkokullardaki aday öğretmenlerin deneyimlerini konu alan ve durum çalışması olduğu belirtilen #15. makalede, araştırmanın doğası ve nitel araştırma yaklaşımının kendine özgü yönleri vurgulanmasına rağmen; sonuç kısmında istatistik genelleme yapma ve daha geniş örneklerle çalışma bulgularını doğrulamaya yönelik pozitivist bakış açısı ifadeleri yer almaktadır. Genelleme yapmanın bu tür çalışmalarda amaç olmadığı vurgulanmasına karşın; çalışma bulgularının diğer araştırma sonuçlarıyla doğrulanması gereği ifade edilmektedir.

“This is a small-scale, qualitative study focused on a few selected primary schools in Namibia. The advantage of the approach used in this research study is that the researcher was able to spend more time with the participants and gather more in-depth knowledge in terms of their experiences than would have been possible using a large-scale study. Efforts to make a difference in the lives of novice teachers are needed. Continued research focusing on evaluating and assessing perceptions and outcomes of induction programmes and tracking, analyzing, and improving working conditions of novice teachers is warranted. The present research study adds to the body of knowledge on opinions of novice teachers about specific aspects of induction programmes.”

Nitel araştırma geleneğinin dayandığı paradigma istatistiki genellemeye karşı olmasına ve bütün evrene genellenebilecek doğruların insan tabiatına aykırı olduğunu savunmasına karşın, nitel olarak incelenen makalelerin büyük kısmında istatistiki genelleme yapıldığı ve örneklem-evren ilişkisi kurulmaya çalışıldığı söylenebilir. Kuram oluşturmaya temel oluşturabilecek bir analitik genelleme yapma çabası gözlenmemektedir. Ortaya çıkan

Nitel Makalelerde Tartışma ve Sonuç Bölümünün Yapılandırılması Üzerine Bir Analiz Çalışması

sonuçların duruma özgü biçimde yorumlandığı ve mevcut paradigmalardan farklılaştığı noktalar vurgulanmamakta, bir çeşit hipotez test etme işlemi gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Pozitivist paradigma temelinde formüle edilen nicel araştırma geleneği, tümevarım yöntemiyle istatistiklerle doğrulanmış bilimsel sonuçların hipotez test etme yoluyla farklı örneklemeler üzerinde tekrar edilmesi ve bunun sonucunda evrene genelleme yapılması gerçeğinden hareket etmektedir. Buna alternatif olarak ortaya çıkan ve pozitivism sonrası olarak adlandırılan yorumsamacı gelenek bu varsayımlara karşı çıkmakta ve sosyal bilimlerin doğasına uygun olarak durumsal, niteliksel ve derinleme araştırma yapma anlayışına dayalı nitel araştırma yöntemlerini savunmaktadır. Sosyal bilimler alanına dâhil olan sosyoloji, psikoloji, antropoloji ve eğitim gibi alanlardaki değişkenliğe ve durumsallığa vurgu yaparak istatistiki genellemelerle var olan hipotezleri test etmek yerine; yeni, farklı ve yerel gerçekliklerin nitelikleri üzerine yoğunlaşmaktadır. Böylece yeni kuramların oluşmasına katkı yapılabilecek durumsal gerçekliklerin resmedilmesi hedeflenmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların büyük kısmının nitel araştırma geleneğinin dayandığı pozitivism sonrası yorumsamacı gelenek yerine, önceki paradigma olan pozitivismin etkisinde tasarlandığı görülmektedir. Bu durumda, nitel olarak ifade edilen çalışmaların büyük kısmında nicel araştırma paradigmasının izleri görülmektedir. Nicel araştırma geleneğine uygun olarak tesadüfi örneklem seçilmekte veya amaçlı örnekleme yapılmamakta, sadece literatür karşılaştırmasıyla yetinilmekte, istatistiki genelleme tercih edilmekte ve kuram oluşturma çabası içine girilmemektedir. Bu kapsamda araştırma soruları doğrultusunda, araştırma kapsamında incelenen makalelere ilişkin ulaşılan sonuçlar aşağıda özetlenmektedir:

1. Kuram oluşturmaya temel sayılabilecek düzeyde yoğun bir yorumlama ve verilerden sonuç çıkarma eylemi sınırlı bir düzeyde kalmaktadır. Genel anlamda özet ve alanyazınla karşılaştırma kısmı ile çalışmaların tamamlandığı görülmektedir.
2. Yorumlama sürecinin insan doğası, sosyal olguların karmaşıklığı ve birbirleriyle karşılıklı etkileşimi yerine, ortaya çıkan bulguların neden-sonuç ilişkisi içerisinde oldukça normatif ve pozitivist bir mantıkla yorumlanmakta ve sonuçlandırılmaktadır. Bulguların sonuçlarla ilişkilendirme süreci tek düze ve etki-tepki çerçevesinde açıklanmaya çalışılmakta, sosyal olguların özelliğine hitap edebilecek düzeyde çoklu ve olasılıklı açıklamalardan kaçınılmaktadır.
3. Araştırmaların tartışma ve sonuç kısımları bulguların özetlenmesi ve sonuçların literatürle karşılaştırılması aşamalarıyla tamamlanmaktadır. Sonuçların okuyucuların kendi deneyimleriyle ilişkilendirebilecekleri bir tarzda güncellenerek sunulması, tartışma ve yorumlama basamaklarında sosyal hayata yönelik okuyuculara bakış açısı sunma süreçlerinin işletilmesi genellikle ihmal edilmektedir.
4. Kuram oluşturmaya yönelik derinlemesine bir tartışma ve eleştirme süreci neredeyse hiç görülmemektedir. Çalışmaların büyük kısmı mekanik bir tartışma, yorum ve öneriler süreci ile tamamlanmakta, bazılarında hipotez testi bile yapılmaktadır.
5. Bu araştırma kapsamında incelenen makalelerin büyük kısmında istatistiki genelleme yapıldığı ve örneklem-evren ilişkisi kurulmaya çalışıldığı görülmektedir. Kuram oluşturmaya temel oluşturabilecek bir analitik genelleme yapma çabası gözlenmemektedir.

İncelenen makalelerin yöntem kısımlarında nitel olarak tasarlandığı ifade edilmesine karşın, araştırmaların sonuç ve tartışma kısımlarının nicel bir yaklaşımla kurgulanmasının en temel sebebi olarak; nitel-nicel araştırma yöntemlerinin dayandığı paradigmalardan yeterince anlaşılammış olması gösterilebilir. Pozitivist paradigmaya dayalı olarak fen ve doğa bilimlerinde yapılan deneysel araştırmaların uzun bir süre sosyal bilimler alanında yarı-deneysel olarak uygulanması (Ekiz, 2017), nicel araştırma geleneğinin her iki alanda da yaygınlaşması sonucunu doğurmuştur. Sosyal bilimlerde insan davranışlarının genel yasalar tarafından yönetilebileceği varsayımıyla (Balcı, 2001: 41) hipotez test etmeye dayalı veya deney-kontrol grubu yöntemleriyle tasarlanan araştırmaların sıklıkla yapılması nitel araştırma geleneğinin kendine özgü yönlerinin anlaşılmasını güçleştirmektedir. Sosyal dünyanın kendine özgü yönleri ve insan davranışlarının tahmin edilmesi güçlüğü gibi yorumsamacı yaklaşımlar yeterince anlaşılmadan, nitel yaklaşımların da tıpkı nicel gibi teknik bir bakış açısıyla ele alınması, araştırmaların bir şekilde nicelleştirilmesi ve mekanikleşmesiyle sonuçlanmaktadır.

Nitel araştırmaların özel durumlardan yola çıkarak (Balcı, 2001) kuram oluşturmaya temel olabilecek düzeyde özgün, yerel, yeni ve farklı bakış açıları gerektirmesi (Lietz ve Zayas, 2010: 190; Christensen vd., 2015: 54) bu araştırmaların ele aldığı olgu ve olayları derinlemesine incelemesi ve bu doğrultuda çıkarımlarda bulunmayı da beraberinde getirmektedir (Letts vd., 2007: 10; Merriam, 2013: 218). Araştırmacının sadece evren hakkında sistematik bir genelleme çabası içerisinde olmak yerine (Farquhar, 2012; Maxwell, 1992: 293) konuyu birinci elden daha iyi anlayabilmek ümidi ile birbiriyle ilişkili geniş bir yorumlama eylemine girmesi (Denzin ve Lincoln, 2018: 43), kendi özgün ve öznel bakış açısını araştırmaya yansıtması (Chism, Douglas ve Hilsen, 2008, 52) tartışma ve sonuç kısmını bu mantıkla kurgulaması ve nihayetinde duruma özgü yorumlar geliştirmesi nitel araştırma geleneğini fahlıştıran önemli bir özellik olduğundan araştırmacıların rolü açısından yetkinlik ve yeterlik gerektirmektedir. Bu noktada mevcut araştırmalardan farklı bir sonuç arayışında olmak veya özgün açıklamalar geliştirebilmek, kuram oluşturma sürecinin ilk basamağı olarak kabul edilebilir. Bu sonuçlara dayalı olarak, araştırmacıların, nitel çalışmaların tartışma ve sonuç bölümünde, araştırmada elde edilen verileri nicel paradigmayı temel alan istatistikî genellemelerden ve kesin yargılardan kaçınarak sunmaya özen göstermesi önerilmektedir. Bunun yerine, nitel araştırmalarda elde edilen verilerin, insan doğasına uygun olarak esnek ve farklı bakış açılarına izin verecek ve okuyucuların kendi bakış açısı ve deneyimleriyle ilişkilendirebilecekleri bir tarzda sunulmasına dikkat edilmelidir.

Kaynakça

- Ahmed, J. U. (2010). Documentary research method: new dimensions. *Indus Journal of Management & Social Sciences*, 4 (1),1-14.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma* (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9 (2), 27-40.
- Chism, N. V. N., Douglas, E. and Hilsen, W. J. H. (2008). Qualitative research basics: a guide for engineering educators. *Rigorous Research in Engineering Education*, NSF DUE-0341127.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. and Turner, L. A. (2015). *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz* (Çev. Ed. Ahmet Aypay). Ankara: Anı Yayınları.
- Corbin, J. and Straus, A. (2008). *Basics of Qualitative Research*. California: Sage Publication.
- Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (2018). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 29-71.
- Ekiz, D. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınları.

Nitel Makalelerde Tartışma ve Sonuç Bölümünün Yapılandırılması Üzerine Bir Analiz Çalışması

- Farquhar, J. (2012). A Quality Framework For Case Study Research: "Convincingness". In Leroy Robinson (Ed.), *Marketing Dynamism & Sustainability: Things Change, Things Stay the Same*. New Orleans: Academy of Marketing Science, 346-349.
- Kılıç, A., Aydın, M., Ökmen, B. ve Şahin, Ş. (2019). *Kuramdan Uygulamaya İhtiyaç Belirleme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Letts, L., Wilkins, S., Law, M., Stewart, D., Bosch, J. and Westmorland, M. (2007). Guidelines for Critical Review Form: Qualitative Studies (Version 2.0). <https://srs-mcmaster.ca/wp-content/uploads/2015/05/Guidelines-for-Critical-Review-Form-Qualitative-Studies.pdf> adresinden 20.04.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Lietz, C. A. and Zayas, L. E. (2010). Evaluating qualitative research for social work practitioners. *Advances in Social Work*, 11 (2), 188-202.
- Marvasti, A. B. (2004). *Qualitative Research in Sociology*. London: Sage.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62 (3), 279-300.
- McCulloch, G. (2017). Dökümanter Metodlar (Çev. Işıl Tekin). İçinde *Eğitimde Araştırma Yöntemleri ve Metodolojileri* (Çev. Ed. Atılğan Erözkan ve Engin Büyükoğuz). Ankara: Anı Yayınları, 245-356
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (Çev. Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- Wach, E and Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. *IDS Practice Paper In Brief*, 13, 1-10. Brighton, UK: Institute of Development Studies.

Okul Etkililiğinin Önündeki Engellere İlişkin Okul Müdürlerinin Görüşleri

Ferit ÖZKAYA*

Opinions of School Principals on Obstacles to School Effectiveness

Abstract

The aim of this study is to analyze the opinions of school administrators' opinions well and find solutions to the obstacles to the school effectiveness. For this aim, an answer to the question "What are the obstacles to the school effectiveness?" has been sought. This research was designed as a case study, which is one of the qualitative research designs, in order to deeply search for the opinions of school principals about the reasons hampering the school effectiveness. The research was conducted in the design of collective multiple case study. In this research where qualitative research design was used, maximum variety sampling, which is one of the purposeful sampling methods, was preferred. According to this, 7 school principals who work in secondary school level, in Kartepe County – Kocaeli Province, in 2020-2021 academic year consisted the study group of the research. The data of the research were collected with an interview form which was consisted of open-ended questions in face-to-face interviews. Next, one semi-structured question was formulated. Moreover, that question was checked by a faculty member mastered in qualitative studies, and finally it was revised by two Turkish teachers. The theme of the obstacles to the school effectiveness were separated into eight sub-themes according to the school principals' opinions. The codes related to every sub-theme were directly quoted with some of the school principals' statements. The findings have shown that obstacles to the school effectiveness have not only political, social, economic, and cultural factors, but also professional, personal, and psychological components play a role. School principals have to cope with some obstacles in order to make the school, where he/she is the administrator or leader, effective. Education system with very different and complex structure, various socio-cultural and economic features, the political and societal expectations to be met, physical and equipment needs may be confronted as obstacles school principals have to cope with while schools are trying to be effective.

Keywords: School effectiveness, school principal, effective school obstacles

Özet

Bu araştırmanın temel amacı, okulların etkililiğini engelleyen unsurlar üzerine okul yöneticilerinin görüşlerini belirlemektir. Araştırma, durum çalışması desenlerinden bütüncül çoklu durum deseninde yürütülmüştür. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Bu amaçla 2020–2021 eğitim öğretim yılında Kocaeli ili Kartepe ilçesinde ortaokul kademesinde görev yapan 7 okul müdürü araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Gönüllülük esası doğrultusunda belirlenen gruba, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Verilerin analizinde, betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul etkililiğinin önündeki engellerle ilgili eğitim sisteminden, yönetimsel faktörlerden, öğretmenden, öğrenciden, okul ortamından, aile, çevre ve fiziki imkânlardan, öğrenme ve öğretme sürecinin niteliğinden ve mesleki niteliklerden kaynaklı engeller olmak üzere sekiz alt tema oluşturulmuştur. Bu alt temalarda en fazla ifade edilen kodların yoğun ve sonuç odaklı öğretim programı, çalışanın teşvik edilmemesi, fırsat eşitliğinde adaletsizlik, mesleki tükenmişlik, otoriter tutum, negatif eğilimler, tükenmişlik, ön bilgi ve beceride yetersizlik, okula değer vermeme, sosyal, kültürel ve spor faaliyetlerinin yetersizliği, kazanmaya dayalı değerlendirme sistemi, mutsuz ve huzursuz ortam, bilinçsiz ve eğitimsiz veli tutumları, veli ilgisizliği olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin okulu etkili kılmaya çalışırken; eğitim sisteminin getirdiği zorlukları, sosyokültürel ve ekonomik farklılıkları, politik ve

* Öğretmen, feritozkaya02@hotmail.com

toplumsal beklentileri, fiziksel ve donanımsal ihtiyaçları mücadele edilmesi gereken engeller olarak algıladığı görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Okul etkililiği, okul müdürü, etkili okul engelleri

Introduction

It is an undeniable fact that schools are important in terms of social, cultural, political and economic improvement. In the foundations of school effectiveness, there are efforts for activating, improving and strengthening the internal and external components of schools in order to reach educational and instructional aims by analyzing the developmental needs. The term of effective school is described mostly as good school, the perfect school, alternative school in daily speech. The effective school was evaluated based on the positive results of students' improvement in their abilities, social and affective developments in 1970s, and top-ranking results achieved in academic achievement and productivity in 1980s. It is observed that a lot of variables are determinants on the features of effective schools. High expectations from each stakeholder, organization, discipline, student-centered learning-teaching process, and the systematic evaluation of students and teachers, the strong and instructional leadership of the school principal determine the features of an effective school. Various studies have shown that an effective school principal is the leading component among the other important components of effective school. The main component dominating the activities in learning-teaching process at school and in class is the teacher. The teacher has a strong effect on student achievement. Schools which place the students in the center of learning-teaching process conduct effective activities. At the same time, they use their time effectively and efficiently by actively participating in learning processes. The content of the education and instruction process at schools are spent for learning activities based on the use of cognitive skills. At an effective school, culture also contributes to the improvement of educational and instructional activities. The culture of an effective school are appropriate for change and renewal. Effective schools are in interaction with their environment in a way that they can increase student achievement, development, knowledge, and abilities. In effective schools, it has been observed that student performances increase in the processes the families actively played a role in, and reaching school goals are easier.

The aim of this study is to analyze the opinions of school administrators' opinions well and find solutions to the obstacles to the school effectiveness. For this aim, an answer to the question "What are the obstacles to the school effectiveness?" has been sought.

Method

This research was designed as a case study, which is one of the qualitative research designs, in order to deeply search for the opinions of school principals about the reasons hampering the school effectiveness. The research was conducted in the design of collective multiple case study. In this context, the reasons hampering the school effectiveness in secondary school level were investigated, then these reasons were compared with one another.

In this research where qualitative research design was used, maximum variety sampling, which is one of the purposeful sampling methods, was preferred. In a research study based on maximum variety, the aim is to try to find out whether there are common or shared phenomena among the cases which display variety and to reveal

different dimensions of the problem according to that variety (Yıldırım ve Şimşek, 2018). In this research study, personal variables such as experience, age, the field of study were taken into account while determining the school principals. Additionally, the researchers were attentive that the schools where administrators work were located in different places (village, county) and socio-economic environments (low-middle-high). By this way, the reasons of the obstacles to the school effectiveness were tried to be obtained from different perspectives. According to this, 7 school principals who work in secondary school level, in Kartepe County – Kocaeli Province, in 2020-2021 academic year consisted the study group of the research.

The data of the research were collected with an interview form which was consisted of open-ended questions in face-to-face interviews. To that end, theoretical and conceptual literature reviews were conducted. Next, one semi-structured question was formulated. Moreover, that question was checked by a faculty member mastered in qualitative studies, and finally it was revised by two Turkish teachers. Consequently, the questions were made clear, understandable, and appropriate for the topic of the research.

The data were collected, spring term, in 2020-2021 academic year. On a volunteer basis, appointments were made with school administrators in order to meet on a convenient day and at the proper time. School administrators were informed about the purpose of the research, ethical principals were mentioned, and consent forms were signed. Interviews' duration varied from 45 to 60 minutes.

In the analysis of the data, descriptive analysis and content analysis techniques were used. Firstly, data were read repeatedly and in an attentive way until they were understood, and key words prominent in the data were coded. Of these codes, the ones including similar meanings were grouped under related sub-themes by conceptualizing. Later, findings were described and interpreted.

Findings

The theme of the obstacles to the school effectiveness were separated into eight sub-themes according to the school principals' opinions. The codes related to every sub-theme were directly quoted with some of the school principals' statements.

In the sub-theme of obstacles resulting from education system, it can be understood that the codes with the highest frequency were “intensive and result-oriented”, “not encouraging the employees”, “iniquity in equality of opportunity”, and “educational policies and inconsistencies”. In the sub-theme of obstacles to professional development, codes with the highest frequency were found to be “occupational burnout”, “career opportunities”, “not being available”, “occupational inability”, and “comfort based on occupational safety”. In the sub-theme of obstacles resulting from administrative processes, the codes with the highest frequency were “authoritative attitude”, “negative tendencies”, and “lagging behind innovation and improvement”. In the sub-theme of obstacles resulting from teachers, “burnout”, “ineffective class management skills”, and “resistance to innovation and change” were found to be the codes with the highest frequency. In the sub-theme of obstacles resulting from students, “inadequacy in prior knowledge and skills” and “not to value the school” were the codes with the highest frequency. In the sub-theme of the obstacles affecting the quality of learning-teaching process, the codes with the highest frequency were found to be “inadequacy of social, cultural and sports activities” and “evaluation system based on winning”. In the sub-theme of the obstacles resulting from school climate, “unhappy and peaceless

climate”, “romour and gossip”, “unfair attitudes and practices”, and “miscommunication and lack of confidence” were the codes with the highest frequency. In the sub-theme of the obstacles resulting from the effects of family and environment, “the attitudes of unconscious and uneducated parents”, “parent neglect”, and “low socio-economic and cultural environment” were the codes with the highest frequency.

Results and Suggestions

A school principal’s interpretation of obstacles to the school effectiveness based on his/her position and experiences are important. This research focused on the school principals’ opinions about obstacles to the school effectiveness on the basis of their position and experiences. At the same time, it is highly important in that it reveals multi-dimensional and complex problems of effective school administrations with regard to school principals. The findings have shown that obstacles to the school effectiveness have not only political, social, economic, and cultural factors, but also professional, personal, and psychological components play a role.

In an effective school, the main purpose of education-instruction process and climate is to raise qualified and thoroughbred individuals in all respects by creating effective learning and teaching environments. In this sense, the interventions and innovations for improving and empowering schools are conducted to make the school effective. School principals have to cope with some obstacles in order to make the school, where he/she is the administrator or leader, effective. Education system with very different and complex structure, various socio-cultural and economic features, the political and societal expectations to be met, physical and equipment needs may be confronted as obstacles school principals have to cope with while schools are trying to be effective.

Giriş

Sosyal, kültürel, siyasal ve ekonomik gelişimin sağlanması için sağlıklı bir eğitim sisteminin oluşturulması oldukça önemlidir. Eğitim sisteminin başarısı açısından ise okulların işleyişi önem kazanmaktadır (Demirtaş ve Özer, 2014). Okulların varlığını koruması, sürdürmesi, başarıya ulaşması etkili ve yeterli düzeyde etkin olmalarına bağlıdır (Aydın, 2007). Okulun etkililiği, öğrencilerin akademik başarıyla özdeşleştirilse de okullar belirledikleri hedef ve amaçlarına ulaşabildiği ölçüde etkili olarak nitelendirilmiştir (Balcı, 1988). Bu anlamda okulların geliştirilmesi ve güçlendirilmesine için yapılan müdahale ve yenilikler okulu etkili kılmaya yöneliktir (Ada ve Akan, 2010). Aksi halde, eğitim örgütleri hedef ve amaçlarından koparak etkililiğini ve verimliliğini kaybedebilecek, toplum ve bireylerin ihtiyaçlarını karşılayamaz hale gelebilecektir.

Okulun başarısı ve etkililiği öğrencilerin bilgi, beceri ve davranışlarındaki gelişim ile belirlenir (Purkey, 1985’ten akt. Baştepe, 2009). Bu nedenle etkili okulda öğrenme süreçleri öğrenci kapasitesine göre planlanır ve öğrenciler başarılı olacakları alana yönlendirilerek öğrencilerin en üst noktaya kadar geliştirmeleri sağlanır (Uğurlu ve Demir, 2016). Öğrenci başarı seviyeleri arasındaki farklılıklar, okulların kalite düzeylerine etki etmektedir (Polatcan ve Cansoy, 2018). Bir okulu etkin olarak tanımlamak için, beklenenlerin ötesinde tüm öğrencileri için ilerlemeyi teşvik edip etmediği; her öğrencinin mümkün olan en yüksek standartlara ulaşmasını sağlayıp sağlamadığı; öğrenci başarısının ve gelişiminin tüm yönlerini ele alıp almadığı ve yıldan yıla gelişmeye devam edip etmediğinin bilinmesi gerekmektedir (Stoll ve Fink, 1996’dan akt. Thoukididou, 2015). Özdemir (2000)’e göre etkili okul, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun biçimde desteklendiği, optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul olarak ifade edilmiştir.

Okul Etkililiğinin Önündeki Engellere İlişkin Okul Müdürlerinin Görüşleri

Eğitim ve eğitim yönetimi üzerine etkililik, etkinlik, verimlilik, yararlılık, kalite, yeterlilik gibi konular düşünülmüş, konuşulmuş, tartışılmıştır (Göksoy, 2018). Etkili okul kavramı, okullardaki eğitimin niteliğini artırabilmek için yapılan araştırmalar sonucu ortaya çıkmıştır (Kazak, 2021). Etkili okul ifadesi günlük dilde daha çok iyi okul, mükemmel okul, alternatif okul ifadeleri ile karşılık bulmaktadır. Bu kavramlar alan yazında kendini yöneten okul, okula dayalı yönetim, kendini yenileyen okul ve okul geliştirme olarak karşımıza çıkmaktadır (Balci, 2014). Okulların etkililik ve verimlilik konusunda bu nitelendirilmelerinden yola çıkılarak okulların özellikleri başarılı, daha az başarılı ve başarısız olarak sınıflandırılmıştır (Arslan vd., 2007). Okullar arasındaki farklılıkların saptanmasının amacı etkili olmayan (olamayan) okulların eksikliklerini belirleyerek bu eksiklikleri giderebilmektir (Keleş, 2006).

Etkili okul ile ilgili çalışmalar 1930'lu yıllarda başlayarak 1970'li yıllara kadar devam etmiştir (Tural, 2019). Etkili okullar konusunda yapılan ilk araştırmalar 1960'ların ortalarında Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılmıştır (Teddlie ve Ellet, 2003'den akt. Arslan vd., 2007). 1966 yılında "Coleman'ın Raporu" adlı çalışmada okullara göre çocuğun yetiştiği aile ve sosyal çevrenin daha önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir. Okulların öğrenci başarısı üzerinde fark yaratmadığını belirten Coleman raporu, etkili okullar akımının araştırma dayanağını oluşturacak çalışmaları başlatan güçlü bir tepkinin doğmasına da sebep olmuştur. 1970 ve 1980'lerde devam eden Reynold'un çalışmaları okulların öğrencilerin okula yönelik tutumları, öğretmenlerin öğrencilere yönelik yaklaşımları, okul-içi organizasyonel faktörler ve okulun sağladığı kaynaklar açısından geniş çaplı gözlemlere dayanmaktadır (Suna, 2018). Etkili okul; 1970'li yıllarda öğrencilerin yetenek, sosyal ve duygusal gelişimindeki olumlu sonuçlara; 1980'li yıllarda ise akademik başarı ve verimlilikte sağlanan üst düzey sonuçlara bağlı olarak değerlendirilmiştir. Okul etkililiğinin odak noktasını öğrenci öğrenmesi ve sınıf seviyesi (test puanlarından elde edilen ölçütler) süreçlerine kaydırmıştır. Son çalışmalar derslik ve okullardaki fiili öğretme ve öğrenme süreçlerine daha fazla önem vermektedir (Creemers ve Reezigt, 1997).

Etkili okullara ilişkin belirlenen göstergeler, araştırmacıların bakış açılarına göre farklılıklar gösterebilir. Bazı araştırmacılar okuma, matematik veya test sonuçları gibi temel beceriler olarak adlandırılan akademik başarı üzerine yoğunlaşırken bazıları da okula devam, tutum ve öğrenci davranışları gibi sosyal ve duyuşsal çıktılardaki farklılıklara odaklanmışlardır (Dodson, 2005'den akt. Çobanoğlu ve Badavan, 2017).

Birçok değişkenin etkili okulların özellikleri üzerinde belirleyici etkiye sahip olduğu görülmektedir. Sürece dâhil her paydaştan yüksek beklentiler, düzen, disiplin, öğrenci merkezli öğrenme öğretme süreci ve sistemli olarak öğrenci ve öğretmenlerin değerlendirilmesi, okul müdürünün güçlü ve öğretimsel liderliği etkili bir okulun özelliklerini belirler. Fredericks vd., (2004)'e göre ise, etkili okulun göstergeleri, liderlik, personelin katılımı, entelektüel zorlu öğretim, iş merkezli çevre, öğretmen ve öğrenciler arasındaki maksimum iletişim ve olumlu iklimdir (akt. Behlol vd., 2019). Akademik sürecin sürekli takip edilmesi, ölçülmesi ve değerlendirilmesi, paydaşların birbirine karşı desteği, güveni ve inancı, etkili sınıf yönetimi, esnetilebilir ve düzenlenmiş eğitim programı, okul kaynaklarının eğitim öğretim amaçlarına uygun kullanımı, öğrenen örgüt yapısı, zamanın etkili ve verimli kullanımı gibi özellikler de etkili okulları diğer okullardan ayıran nitelikler olarak ön plana çıkmıştır (Karip ve Köksal, 1996; Özdemir, 2000).

Yapılan çeşitli araştırmalar, etkili okulun önemli unsurlarının başında etkili bir müdürün geldiğini göstermiştir (Sammons vd., 1995'den akt. Abdurezzak, 2015). Araştırmalar, etkili okullardaki liderlik

uygulamalarının beş boyutta toplanabileceğini göstermektedir. Bunlar, amaç ve beklentilerin belirlenmesi; kaynaklar bulmak; öğretim programını planlamak, koordinasyon ve değerlendirmek; öğretmenleri değerlendirmek ve gelişimini sağlamak ve destek sağlamaktır (Bouchamma, 2012). Okul müdürü tüm okulla ilgilenmeli ve öğrencilerin başarılı olmalarına yardımcı olmak için çalışmalıdır. Tüm bunlar süreçleri değiştirmeye, öğretme ve öğrenmeyi teşvik etmeye ve performansı ve öğrenci başarısını artırmaya çalışırken yapılmalıdır (Blauve Presser, 2013).

Okulda ve sınıfta öğrenme öğretme süreci faaliyetlerine yön veren temel unsur etkili bir öğretmendir. Öğretmen, öğrenci başarısı üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Aynı zamanda öğrencileri neyin motive ettiğini, öğretmenin davranışının onu öğrenmeye yönlendirdiğini bilebilir. Borich (2004)'e göre, etkili öğretmenlerin etkili öğrenenler olarak nitelenmiş ve etkili öğretmeni, kendisini işine adanmış ve öğrencilerine her konuda yardımcı olan, onların öğrenmeleri ve gelişimleri için maksimum çaba harcayan kişi olarak tanımlamıştır. Etkili öğretmen öğrencilerin kendisini geliştirmesine ve değerlendirmesine fırsat verir. Öğretim sürecinde farklı stratejiler kullanarak her öğrencinin öğrenmesine olanak sağlar. Öğrencilere ilişkin yüksek beklentiler oluşturmak, tüm öğrencilerin aslında belli konuları başarabileceklerini göstermek etkili öğretmenlerin özellikleri arasındadır (Gündoğdu ve Silman,2007).

Okulların ana unsurlarından en etkin ve aktif ögesi öğrencilerdir. Öğrenciler öğrenme öğretme sürecinin merkezine alan okullar etkili faaliyetler yürütürler. Aynı zamanda öğrenme süreçlerine aktif olarak katılarak zamanlarını etkin ve verimli kullanırlar. Etki öğrencilerin akademik benlik algısı üst seviyededir. Bireysel ve grup şeklinde ilgi, beceri ve ihtiyaçları doğrultusunda çeşitli sorumluluklar alarak öğrenmeye yönelirler. Üreticidirler, birlikte ve işbirliği içerisinde çalışırlar (Ercan, 2004). Problem çözmeye odaklanırlar. Yaratıcılık ve eleştirel düşünme üst seviyededir. Farklı ve yeni fikirlerle esnek düşünce üreten ve aynı zamanda toplumda yaşananlara duyarlı bireylerdir (Aydın, 1993). Ne, niçin ve nasıl öğrendiğinin farkında olarak aynı zamanda bu sorulara yanıt ararlar (Şişman, 1996). Öz denetim ve öz kontrol gelişmiştir. Dönüt almak, değerlendirilmek ve ödüllendirilmek isterler (Balcı, 2002).

Okullarda eğitim ve öğretim sürecinin içeriği, bilişsel becerilerin kullanımına dayalı öğrenme etkinliklerine harcanmaktadır. Etkili okulun içsel nitelikleri, örgütsel düzenlemeleri ve etkililik boyutları diğer okullardan farklıdır (Baştepe, 2009). Öğrencilere öğrenme yaşantılarını deneyimleyebileceği zengin seçenekler sunarlar. Çünkü öğretim sürecinin yaşama yakın olması okulun hedeflerine etkili bir şekilde ulaşmasını sağlayacaktır. Aynı zamanda sınıf öğretim programlarının planlı ve düzenli yapılarak öğrencinin süreç içerisinde daha katılımcı kılınması akademik başarıyı artıracaktır. Bu amaçla öğrenciyi merkeze alan yöntem ve teknikler seçilmeli, amaçlar tüm paydaşlar tarafından açık ve anlaşılır olmalı, bilgileri sınıflandırılmalı, değerlendirme ölçütleri geliştirilmelidir (Aydın, 2000).

Amaçlarını gerçekleştirmek isteyen okullar öncelikle okul ortamını öğrenme kültürüne uyumlu hale getirmelidir (Çelik, 2000). Alan yazın, okulların etkili olması için okulun tüm paydaşları arasında yüksek düzeyde bir memnuniyetin olması gerektiğini göstermiştir (Halawah, 2005). Etkili okulda kültür, eğitimsel ve öğretimsel faaliyetlerin gelişmesine de katkıda bulunur. Etkili bir okulun kültürü değişme ve yenilenmeye uygundur. Çalışanların bir takım ruhu içerisinde güvene dayalı ilişkiler kurduğu, örnek davranışların ödüllendirildiği, herkesin birbirini desteklediği, kültürel liderliğin ön plana çıktığı bir ortam vardır (Balcı, 2002; Çelik, 2002;

Okul Etkililiğinin Önündeki Engellere İlişkin Okul Müdürlerinin Görüşleri

Özdemir, 2006; Şimşek, 2005). Sahiplenme duygusunun öne çıktığı etkili okul kültüründe davranış ve kurallar herkes için aynıdır (Keleş, 2006). Etkili okul kültürünü oluşturan unsurlar olarak; paylaşılan değerler, mizah, hikâye anlatımı, iletişim ağı, ritüeller ve seremoniler, meslektaşlar arası ilişkiler bulunmaktadır (Özdemir, 2006; Pawlas, 1997).

Okulların çevreyle olan etkili iletişimi okulun amaçlarını gerçekleştirmede daha etkin olmasını sağlayacaktır (Yaralı, 2002). Etkili okullar; öğrenci başarısını, gelişimini, bilgi ve becerisini artıracak şekilde çevresiyle etkileşim halindedir. Çevresinin desteği, öğrencilerin güdülenmesine ve performansının üst seviyelere çıkmasına yardımcı olur (Baştepe, 2002). Akademik başarısı yüksek okulların, daha fazla çevresel-ailesel destek ve katılıma sahip oldukları görülmektedir (Akan, 2007).

Etkili okullarda, ailelerin aktif rol aldığı süreçlerde öğrencilerin performanslarının yükseldiği, okulun amaçlarına ulaşmasının daha kolay olduğu görülmüştür. Okul veli işbirliğinin öğrenci ihtiyaç, istek ve ilgilerinin belirlenmesine de fayda sağlamaktadır (Çubukçu ve Girmen, 2006; Şişman, 1996). Öğretim süreçlerine dâhil olan, okul içi ve dışı ve çalışmaları takip eden, çocuğuna ödev yaparken yardım eden, okulun amaçlarını ve beklentilerini bilen, görüşlerini ve düşüncelerini paylaşan, sorunlara çözüm yolu arayan, karar alma süreçlerinde etkin olan, çocuğuna verimli çalışma ortamı sunan, öğretmenle iletişim kuran velilerin çocuğunun başarısına katkısı en yüksek çıkmıştır (Şişman ve Yücel, 2006; Yiğit ve Bayraktar, 2006).

Etkili okul araştırmalarında bakıldığında okul etkililiğine yönelik birçok araştırma yapıldığı görülmektedir. Alan yazında okul etkililiğini engelleyen etmenlere yönelik çalışmalar sınırlı olduğu görülmüştür. Polatcan ve Cansoy (2018) göre, nicel araştırmalarda okul etkililiği ile örgütsel, yönetsel ve kişisel değişkenler arasındaki ilişkiler ve okulların mevcut etkililik düzeylerini tespit etmek amacıyla tarama çalışmaları yapıldığını, yalnız bu çalışmalarda yönetici, öğrenci ve velilerin örnekleme dâhil edildiği araştırmaların oldukça az olduğunu ve nitel çalışma olarak çoğunlukla okulların nasıl etkili olabileceğine ve etkili okul özelliklerinin neler olabileceğine dair sorulara cevap arandığını belirtmiştir. Türkiye’de etkili okul araştırmaları kapsamında incelenen çalışmalar genel olarak nicel paradigma doğrultusunda tasarlanmıştır (Turhan vd., 2017). Nicel veriler, tek başına okul etkililiğinin nedenleri ve sonuçlarıyla ilgili derinlemesine bilgiler edinmeyi güçleştirmektedir. Yıldırım ve Şimşek (2018)’e göre nitel araştırmada amaç belirli bir içeriğin derinlemesine ve ayrıntılı olarak irdelenmesidir. Bu nedenle okul etkililiği ile ilgili nitel ya da karma model araştırmalara ihtiyaç olduğu da görülmektedir.

Okul etkililiği araştırmalarında, okulların etkililik özelliklerini ne düzeyde gösterdiğini belirlemek için yöneticilerden, öğretmenlerden veri toplamak ve bunları değerlendirmek, etkililik düzeylerini çeşitli faktörlerle karşılaştırmak ve betimlemek üzerine kurulmuştur. Ancak alan yazında okulların etkililiğini engelleyen unsurlar üzerine yönetici görüşlerinin analiz edildiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın bu boşluğu gidereceği düşünülmektedir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin görüşlerinin iyi analiz edilip, okul etkililiğinin önündeki engellerin belirlenmesi ve bu engellerin aşılmasına yönelik çözüm önerilerinin üretilmesi, okulların etkililik düzeyinin artırılmasında önemli görülmektedir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruya cevap aranmıştır:

- Okul etkililiğinin önündeki engeller nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, okulların etkililiğini engelleyen nedenler üzerine okul müdürlerinin görüşlerinin derinlemesine araştırılması bakımından, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Nitel araştırma modeli olan durum çalışmaları, bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşım olarak görülmektedir (Mc-Milan, 2000'den akt. Büyüköztürk vd., 2020). Durum çalışmaları bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlama ve görmek, bir olaya ilişkin olası açıklamaları geliştirmek ve bir olayı değerlendirmek amacıyla kullanılır (Gall vd., 1996'dan akt. Büyüköztürk vd., 2020). Araştırma, durum çalışması desenlerinden bütüncül çoklu durum deseninde yürütülmüştür. Bütüncül çoklu durum deseninde, birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durum söz konusudur. Her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır (Şimşek ve Yıldırım, 2008). Bu bağlamda, ortaokul düzeyinde okul etkililiğini engelleyen nedenler araştırılmış, daha sonra birbiriyle karşılaştırılmıştır.

Çalışma grubu

Nitel araştırma deseninin kullanıldığı bu çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. Maksimum çeşitliliğe dayalı bir çalışmada amaç, genelleme yapmak için çeşitliliği sağlamak değildir, tam tersine çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada okul yöneticileri belirlenirken kıdem, yaş, mezuniyet alanı gibi kişisel değişkenler dikkate alınmıştır. Ayrıca, yöneticilerin görev yaptıkları okulların farklı yerleşim birimlerinde (köy, ilçe merkezi) ve farklı sosyoekonomik çevrelerde (alt-orta-üst) olmasına özen gösterilmiştir. Bu yolla, okul etkililiği önündeki engellerin sebeplerini çeşitli açılardan yakalamak hedeflenmiştir. Buna göre, 2020-2021 öğretim yılında Kocaeli ili Kartepe ilçesinde ortaokul kademesinde görev yapan 7 okul müdürü araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunun kişisel özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Okul Yöneticilerinin Kişisel Özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Kıdem	Mezun Olduğu Alan	Mezuniyet Programı	Görev Yeri
M1	E	16 ve üzeri	Fen Bilgisi	Lisans	Ortaokul
M2	E	16 ve üzeri	Bilgisayar Müh.	Lisans	Ortaokul
M3	E	11-15	Sınıf Öğrt.	Lisans	Ortaokul
M4	E	11-15	Sınıf Öğrt.	Lisans	Ortaokul
M5	E	11-15	Sosyal Bil.	Yüksek Lisans	Ortaokul
M6	E	16 ve üzeri	Beden Eğitimi	Lisans	Ortaokul
M7	E	16 ve üzeri	Türkçe	Lisans	Ortaokul

Verilerin toplanması

Nitel görüşmelerin çıkış noktası insanların bakış açılarının anlamlı, açığa çıkarılabilir ve bilinebilir olduğu varsayımdır (Bayırlı vd., 2020). Bu sebeple görüşmeler, bir insanın zihninden neler geçtiğini ortaya koymak ve insanların yaşantıları yoluyla oluşturdukları hikâyelerini bir araya getirmek için yapılır (Patton, 2014).

Araştırma verileri yüz yüze yapılan görüşmeler aracılığı ile açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Bu amaçla, kuramsal ve kavramsal alan yazın taraması yapılmıştır. Ardından bir adet yarı yapılandırılmış soru hazırlanarak geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları, görüşme öncesi hazırlanır fakat görüşme esnasında sorular yeniden düzenlenebildiği için görüşmeyi esnek hale getirebilir. Görüşme

Okul Etkililiğinin Önündeki Engellere İlişkin Okul Müdürlerinin Görüşleri

formundaki soruların anlaşılabilirliğini ve araştırmanın amacına hizmet edip etmediğini belirlemek amacıyla uzman görüşüne de başvurulmuştur. Ayrıca hazırlanan soru nitel araştırmalar konusunda uzman bir öğretim üyesi tarafından incelemeye tabi tutulmuş ve son olarak iki Türkçe öğretmeni tarafından gözden geçirilmiştir. Bunun sonucunda sorular araştırmanın konusuna uygun bir şekilde açık ve anlaşılır hale getirilmiştir. Soruların doğru anlaşılıp anlaşılmadığını ve araştırmanın amacına uygun olup olmadığını anlamak amacıyla iki yönetici ile ön uygulama yapılmış ve sorunun anlaşılabilirliğinde herhangi bir sorun olmadığı görülmüştür. Böylece sorunun iç geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Veriler, 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Araştırma örnekleme uygun okullar belirlendikten sonra, bu okullarda görev yapan yöneticilerle tanışmak ve randevu almak amacıyla ön görüşmeler yapılmıştır. Gönüllülük esasına dayalı olarak, uygun gün ve saatte görüşmek üzere okul yöneticilerinden randevu alınmıştır. Okul yöneticilerine çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiş, etik hassasiyetlerden bahsedilmiş ve gönüllü onam formu imzalatılmıştır. Görüşme öncesi yönlendirme yapmadan etkili okulun tanımı yapılmış ve araştırmanın odağı vurgulanmıştır. Görüşmeler esnasında alternatif ve sonda sorulara yer verilerek anlaşılabilirlik sağlanmaya ve derinlemesine veri toplamaya çalışılmıştır. Görüşmeler yazıya geçirilirken okul yöneticilerinden izni alınarak aynı zamanda ses kayıt cihazına da kaydedilmiştir. Görüşmeler, 45 dakika ile 60 dakika arasında değişiklik göstermiştir.

Verilerin analizi

Çalışmada ilk olarak ses kayıtları yazıya dökülmüştür. Veriler yazıya dökülürken anlaşılamayan ifadeler katılımcılarla görüşülerek aydınlatılmıştır. Verilerin analizinde, nitel veri analizi tekniklerinden betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniğinde veriler, araştırmanın soruları kapsamında belirlenen temalara göre özetlenebilir ve yorumlanabilir. Araştırmada betimsel analiz yapılırken öncelikli olarak alan yazına göre hazırlanan görüşme sorularından yola çıkılarak tematik çerçeve oluşturulmuştur. Betimsel analiz, araştırma sorularının, tema olarak kullanılmasına imkân tanıyan bir yöntem olması nedeniyle, temaların isimlendirilmesinde araştırma sorularından yararlanılmıştır. Daha sonra, elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi; açık bir metinde iletilmek istenen mesajlardan, sosyal gerçekliği göstermek amacıyla açık olmayan bazı çıkarımları sistematik bir biçimde sunmayı hedefleyen veri analizi tekniğidir (Gökçe, 2019). Öncelikle, veriler dikkatli bir şekilde anlaşılabilirliği sağlanana kadar tekrarlar yapılarak okunmuş ve verilerde öne çıkan anahtar sözcükler kodlanmıştır. Belirlenen bu kodlardan benzer anlam içerenler, kavramsallaştırılarak ilgili alt tema altında toplanmıştır. Daha sonra elde edilen bu bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Okul yöneticilerinin görüşleri, yorumlanmadan yani doğrudan alıntılar yoluyla verilmiştir. Araştırmada okul müdürü görüşlerinden doğrudan alıntı yapılırken katılımcılar için M1, M2.....M7 şeklinde kodlamalar kullanılmıştır. Kod ve kategorilerin oluşturulması aşamasından sonra araştırmacının iki meslektaşı tarafından kod ve kategoriler incelenmiştir.

Geçerlilik ve Güvenilirlik

Araştırma sorularının hazırlanmasında ve kodların alt temalar ile uyumunda uzman görüşü alınarak çalışmanın inandırıcılığı artırılmak istenmiştir. Okul yöneticilerine kendilerinin ve okullarının isimlerinin gizli tutulacağına yönelik sözlü güvence verilmiştir. Zaman zaman verdikleri yanıtlar tekrarlanarak ve özetlenerek, görüşme esnasında katılımcı teyidi sağlanmaya çalışılmıştır. Okul yöneticileri ile görüşmeler esnasında, araştırma verilerinin önce kendileriyle paylaşılacağı ve onaylarının alındıktan sonra araştırmada kullanılacağı güvencesi verilmiştir. Böylece, okul yöneticileri verdikleri cevaplarda samimi olmaları ve aynı zamanda ifade edilen

görüşlerin kaydedilmesinde araştırmacı hatasının en aza indirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma içeriği analiz edilirken, katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılar yapılarak verilmiştir. Bu alıntılar, “aktarılabirlik”te araştırma verilerinin geçerliğini arttıran uygulamalardır (Neuman, 2013’den akt. Karabacak vd., 2020). Öznel algı ve görüşlerden uzak kalacak şekilde verileri kodlamış ve anlamlandırmıştır. Araştırma esnasında ses kayıt cihazı ile kaydedilen veriler, görüşme esnasında not edilen verilerle karşılaştırılarak araştırmaya aktarılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için araştırmaya katılan bireylerin özellikleri ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Bulgular, yorum yapılmadan doğrudan verilmiştir. Süreç içinde elde edilen ham veriler ve kodlamalar ilgililerin inceleyebilmelerine imkân sunmak için araştırmacı tarafından saklanmaktadır.

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bulgular

Okul etkililiğinin önündeki engellere ilişkin okul müdürlerinin görüşleri

Okul etkililiğinin önündeki engeller teması, *eğitim sistemine bağlı, mesleki gelişimin önündeki, yönetsel faktörlerden kaynaklı, öğretmen kaynaklı, öğrenci kaynaklı, öğrenme öğretme ve sürecini niteliğini etkileyen, okul ortamına bağlı ve aile, çevre ve fiziki İmkânların etkisine bağlı engeller* olmak üzere sekiz alt tema altında gruplandırılmış ve okul müdürlerinin görüşlerinden kodlar çıkarılarak bu alt temalar oluşturulmuştur. Her bir alt temaya ve kategoriye ilişkin kodlar okul müdürlerinden bazılarının ifadeleriyle doğrudan aktarılmıştır. Araştırmaya konu olan soru; “Okul müdürlerinin okul etkililiğinin önündeki engellere yönelik görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu soru bağlamında elde edilen bulgular Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6, Tablo 7, Tablo 8, Tablo 9’da gösterilmiştir.

Eğitim Sistemine Bağlı Engeller

Okul etkililiğinin önündeki engeller temasında, eğitim sistemine bağlı engeller adı altında oluşturulan alt tema ve bu alt temaya ait kodlar tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Eğitim Sistemine Bağlı Engeller

Alt Temalar	Kodlar	Katılımcı
Eğitim Sistemine Bağlı Engeller	Eğitim politikaları ve tutarsızlıklar	M2, M5
	Bürokratik işlemler	M4
	Yoğun ve sonuç odaklı öğretim programı	M2, M4, M6
	Devlet desteğinin ulaşmaması	M1
	Fırsat eşitliğinde adaletsizlik	M1, M6, M7
	Çalışanın teşvik edilmemesi	M3, M4, M5
	Öğretmen seçimi ve yetiştirmedeki eksiklikler	M5, M6

Tablo 2 incelendiğinde okul müdürlerinin eğitim sistemine bağlı engeller alt temasında frekansı en yüksek olan kodlar olarak “yoğun ve sonuç odaklı öğretim programı”, “çalışanın teşvik edilmemesi”, “fırsat eşitliğinde adaletsizlik”, “öğretmen seçimi ve yetiştirmedeki eksiklikler”, “eğitim politikaları ve tutarsızlıklar”, olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim sistemine bağlı engellere yönelik oluşturulan alt temaya ait kodlara ilişkin okul müdürlerinden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

“...Müfredatı yetiştirme derdinde ilerliyor öğretmen. Ortaokulda müfredat çok yoğun. ...Öğrenciye yorum yapma ve konu üzerine düşünme fırsatı sunmuyor. Öğretmene de zaman vermiyor aslında. Öğrenciye düşünme becerilerini geliştirecek zaman bırakmıyor. Öğrencinin neden, nasıl sorularına yönelik cevaplarını araştırarak bir yapıya sahip değil. Doğal olarak öğrenci derste etkili olamıyor.”(M2)

Okul Etkililiğinin Önündeki Engellere İlişkin Okul Müdürlerinin Görüşleri

“...İkide bir değiştirilen eğitim programımız var. Program değişiyor, sınav sistemi değişiyor, müfredatla ilgili farklı çalışmalar var....Program bir kere kendi içinde tutarsızlıklar taşıyor. Yapısal anlamda düzgün bir eğitim politikası oluşturulması gerekiyor...” (M5)

“...Okulumuzun hedeflerine ulaşması devletimizin desteğine bağlı....Okulun materyal ihtiyaçlarının giderilmesi gerekiyor. Bunun için maddi imkânların yeterli olması önemli. Bunu kim sağlayacak? Okul yöneticisi! Bu çevrede ekonomik gelir belli, veli desteği alamıyoruz.” (M1)

“Öğretmen seçimi ve yetiştirmedeki eksiklikler var. Süreç zaten öğretmen adayının üniversiteye girerken “en azından öğretmen olursun!” söylemleriyle başlıyor. Üniversitelerimizin de artık öğretmen adaylarını yetiştirirken taşın altına elini sokması gerekiyor. Nitelik giderek düşüyor. Aday fakülteyi bitiriyor ve bir şekilde öğretmen oluyor.” (M7)

Mesleki Gelişimin Önündeki Engeller

Okul etkililiğinin önündeki engeller temasında, mesleki gelişimin önündeki engeller adı altında oluşturulan alt tema ve bu alt temaya ait kodlar tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Mesleki Gelişimin Önündeki Engeller

Alt Temalar	Kodlar	Katılımcı
Meslek Gelişimin Önündeki Engeller	Liyakatin esas alınmaması	M5
	Kariyer imkânı olmaması	M1, M4, M6
	Niteligi olmayan hizmet içi eğitim faaliyetler	M2, M6
	Mesleki yetersizlik	M2, M5, M7
	Mesleğin toplumda itibarsızlaşması	M1, M3
	Mesleki tükenmişlik	M1, M4, M6, M7
	Mesleki güvenceye bağlı rahatlık	M3, M4, M5

Tablo 3 incelendiğinde mesleki gelişim önündeki engeller alt temasında frekansı en yüksek olan kodlar olarak “mesleki tükenmişlik”, “kariyer imkânının olmaması”, “mesleki yetersizlik”, “mesleki güvenceye bağlı rahatlık” olduğu anlaşılmaktadır. Mesleki gelişim önündeki engeller alt temasına ait kodlara ilişkin okul müdürlerinin bazı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“...Ben asıl sorunun mesleğinden zevk almayan öğretmenlerimiz olduğunu düşünüyorum. Çünkü yıllarca çalışıyor ancak bir kariyer sunmuyor mesleği. Sonuçta öğretmen arkadaşımız ister istemez yaptığı mesleği özveriyle yapmamaya başlıyor.”(M6)

“Öğretmenin mesleğini yaparken de gelişmesi, değişmesi gerekiyor. Bunun için hizmet içi eğitimler var.Öğretmenlerin birçoğu hizmet içi eğitime katılmıyor. Okul yöneticileri de aynı şekilde... Bunu hizmet içi eğitimlerle destekleyebilirsiniz. Ancak öğretmeni bu eğitimlere zorunlu kılacak bir sistem oluşturulamadı. Ki bu eğitimler ne kadar yararlı ve nitelikli,?”(M4)

“Yaptığımız mesleğin toplumda itibarını ölçmemiz gerekir. Öğretmenlerin ya da okul müdürlerinin olumlu imajı giderek azalma seviyesi gösteriyor. Okul etkili olması için önce toplumdaki karşılığını sorgulamamız gerekir.” (M3)

“Öğretmen seçimleri yapılırken hasbel kader bir seçim yapılmamalı. Üniversiteye girerken istekli ve yetenekli gençlerin bu bölümü seçmesi sağlanmalı. Bugün okullar etkili olamıyorsa en büyük sebebi öğretmenlik mesleğinin seçiminde ele almak gerekir. İsteksiz ve yeteneği olmayan kişileri mesleğe dâhil etmemek gerekir.” (M7).

Yönetimsel Faktörlerden Kaynaklı Engeller

Okul etkililiğinin önündeki engeller temasında, yönetimsel faktörlerden kaynaklı engeller adı altında oluşturulan alt tema ve bu alt temaya ait kodlar tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde yönetimsel süreçlerden kaynaklı engeller alt temasında frekansı en yüksek olan kodlar olarak “otoriter tutum”, “negatif eğilimler”, “değişime ve gelişime ayak uyduramama”, “öğretimsel düzenlemelerin ihmal edilmesi”, “koordinasyon eksikliği” olduğu anlaşılmaktadır. Yönetimsel süreçlerden kaynaklı engeller alt temasına ait kodlara ilişkin okul müdürlerinin bazı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Okul müdürü okuluna vizyon, değişim, dönüşüm, yenilik katamıyorsa bu durum o okuldaki eğitimin içeriğine de yansımaz. Öğretmen, öğrenci, veli ya da diğer çalışanlar... Hepsi o pasifliğin içinde tembelleşir.” (M5)

Tablo 4. Yönetimsel Faktörlerden Kaynaklı Engeller

Alt Temalar	Kodlar	Katılımcı
Yönetimsel Faktörlerden Kaynaklı Engeller	Otoriter tutum	M1, M2, M4, M5, M6
	Beklentiye düşük tutma	M2, M3, M6
	Koordinasyon eksikliği	M1, M3, M4, M6
	Denetim zaafiyeti	M1, M5
	Negatif eğilimler	M1, M2, M4, M6, M7
	Formal iletişim ve etkileşim	M7
	Öğretimsel düzenlemelerin ihmal edilmesi	M3, M5, M6, M7
	Empati kurmama	M1, M6
	Değişime ve gelişime ayak uyduramama	M1, M2, M4, M5
	Pasifleşme ve tembelleşme	M1, M2, M5

“Okul müdürlerimiz maalesef çalışanları ve veliler arasındaki iletişimi kurmakta zorlanıyor. Koordinasyon sağlamada eksikleri var. Yapmak istediklerini öğretmenlere, öğrencilere ve velilere iletmede zayıf kalıyorlar.” (M6)

“Okulun öğretimsel işlerine yeterince zaman ayırmazsanız başarı zaten gelmez. Okulun ruhudur öğretmek. Yönetimsel alana kayıp eğitim öğretim süreçlerini kendi haline bırakırsanız okul olarak etkiniz azalır.” (M3)

“Bir okul o okulun müdürü kadardır. Yani müdürün vizyonu, okulun vizyonudur. Vizyon doğrultusundaki beklentisi yüksek değilse ve çabalamıyorsa okul etkililiği önündeki en büyük engel bu diye düşünüyorum.” (M2)

“Çok resmi ilişkiler okuldaki iletişimi azaltıyor. Öğretmen müdürle gerekmedikçe konuşmuyor. Bu okul dışındaki ilişkileri de etkiliyor. Bahçe kapısından çıkınca kimse kimsenin hatırını sormuyor.” (M7)

Öğretmen Kaynaklı Engeller

Okul etkililiğinin önündeki engeller temasında, öğretmenden kaynaklı engeller adı altında oluşturulan alt tema ve bu alt temaya ait kodlar tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Kaynaklı Engeller

Alt Temalar	Kodlar	Katılımcı
Öğretmen Kaynaklı Engeller	Yeniliğe ve değişime karşı direnç	M1, M2, M5, M7
	Tükenmişlik	M1, M3, M4, M5, M6
	Rol model olmada yetersizlik	M4, M6, M7
	Etkisiz sınıf yönetim becerisi	M2, M3, M4, M7
	Bilişsel alana yoğunlaşma	M5, M6
	Öğrenciden düşük beklenti	M3, M4, M7
	Öğrenci başarısını yakından izlememe	M4, M5

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen kaynaklı engeller alt temasında “tükenmişlik”, “etkisiz sınıf yönetimi becerisi”, “yeniliğe ve değişime karşı direnç” frekansı en yüksek olan kodlar olarak olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen kaynaklı engeller alt temasına ait kodlara ilişkin okul müdürlerinin bazı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Öğretmenlerin bazı şeyleri yapması için zorlayacak bir yapı olmadığı için öğretmen kendini geliştirmek ve değiştirmek istemiyor. Öğrenciyle kendi arasında bir fark var. Bu farkı kendini yenileyerek kapatabilir. Bu farkı kapatmazsa öğretmen öğrenciye ulaşamıyor.” (M5)

“Öğretmen öğrenci için bir modeldir. Öğretmen ne söylerse öğrenci ağzının içine bakar. Öğretmenin bu sorumluluk içinde hareket etmesi gerekir. ...Öğretmenin öğrenciye rol model olamazsa inandırıcı da olmuyor öğrenciye karşı söyledikleri.” (M4)

“Mesleğin ilerleyen yıllarında performansın düşmesi okula katkıyı azaltıyor. İlk günlerdeki gibi istekli olamıyoruz sanırım. Bir bıkmışlık olabiliyor. Bu bakımdan öğrenciye yaklaşımı da değişebiliyor.” (M6)

Okul Etkililiğinin Önündeki Engellere İlişkin Okul Müdürlerinin Görüşleri

“Öğrenciden ne istediğiniz de önemli. Öğrenci zaten sizin beklentinize göre kendini ayarlıyor. Öğrencinin başarılı olacağına inancınız yoksa derse de bu inançsızlıkla giriyor öğretmen.” (M2)

Öğrenci Kaynaklı Engeller

Okul etkililiğinin önündeki engeller temasında, öğrenci kaynaklı engeller adı altında oluşturulan alt tema ve bu alt temaya ait kodlar tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğrenci Kaynaklı Engeller

Alt Temalar	Kodlar	Katılımcı
Öğrenci Kaynaklı Engeller	Ön bilgi ve beceride yetersizlik	M1, M3, M5, M6
	Özgüven eksikliği	M2, M4, M5
	Hedef ve amaç belirlememe	M7
	Okula değer vermeme	M2, M4, M5, M6
	Plansızlık, düzensizlik ve disiplinsizlik	M2, M6, M7

Tablo 6 incelendiğinde öğrenci kaynaklı engeller alt temasında “ön bilgi ve beceride yetersizlik”, “okula değer vermeme”, “özgüven eksikliği”, “plansızlık, düzensizlik ve disiplinsizlik” frekansları en yüksek olan kodlar olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenci kaynaklı engeller alt temasına ait kodlara ilişkin okul müdürlerinin bazı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“...Öğrencilerimiz ilkokuldan gelirken yetersiz geliyorlar. Dört işlem yapamayan öğrenciye biz burada işlem yapmayı öğretiyoruz. Okuma yazmada sıkıntı çeken öğrencilerimiz var. Kaşık tutamıyor öğrenci. Annesi yemek yedirmeye geliyor öğle arasında...”(M5)

“Çocuğun kendine güveni yok. Çok kararsızlar. Ne istediklerini tam olarak bilmiyorlar. ...Yetersizlik ve güvensizlikten çocuklarımız başarılı olamıyor.”(M4)

“Ders çalışma planları yok öğrencilerimizin. Disiplinsiz tutumları çok fazla. Tamamında olmasa da bir düzensizlik var. Sosyal aktivite de yok hayatında. Ekran başında zaman harcıyor.”(M6)

Öğrenme ve Öğretme Sürecinin Niteliğini Etkileyen Engeller

Okul etkililiğinin önündeki engeller temasında, öğrenme öğretme sürecini niteliğini etkileyen engeller adı altında oluşturulan alt tema ve bu alt temaya ait kodlar tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğrenme ve Öğretme Sürecinin Niteliğini Etkileyen Engeller

Alt Temalar	Kodlar	Katılımcı
Öğrenme ve Öğretme Sürecinin Niteliğini Etkileyen Engeller	Plan ve hazırlık yapmadan derse girme	M1, M2, M6
	Etkili öğrenme öğretme stratejileri kullanmama	M1, M2, M5
	Dönüt ve değerlendirmede yetersizlik	M1, M2, M4, M6
	Amaç göstermede belirsiz olması	M3, M5, M7
	Kazanmaya dayalı değerlendirme sistemi	M1, M4, M5, M6, M7
	Sosyal, kültürel ve spor faaliyetlerinin yetersizliği	M2, M4, M5, M6, M7
	Öğrenciyi teşvik etmeyen ödüllendirme sistemi	M3, M4, M7
	Bireysel özelliklerin göz ardı edilmesi	M5, M6

Tablo 7 incelendiğinde öğrenme öğretme sürecinin niteliğini etkileyen engeller alt temasında frekansı en yüksek olan kodlar olarak “sosyal, kültürel ve spor faaliyetlerinin yetersizliği”, “kazanmaya dayalı değerlendirme sistemi”, “dönüt ve değerlendirmede yetersizlik” olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenme öğretme sürecinin niteliğini engeller alt temasına ait kodlara ilişkin okul müdürlerinin bazı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Plan yapmadan derse girilmez. Öğretmen internet üzerinden tüm planlara ulaşabiliyor. Ancak dersi nasıl işleyecek, hangi materyalleri kullanacak, konuyu nasıl anlatacak bunları düşünmüyor. Dersi sadece kitaba dayalı olarak işleyemezsiniz.”(M6)

“Öğrencilerin durumunun, gelişiminin yakından izlenmesi gerektiğini düşünüyorum. Sık sık öğrencilerin değerlendirilmesi taraftarıyım. Değerlendirmeleri yapmazsanız öğrencilerin gelişimini göremezsiniz....” (M4)

“Benim tüm çalışmalarım süreç odaklıdır. Ancak herkes öğrencinin, velinin, vatandaşın, bakanlığın, ilçenin.... beklentisi hep sonuç odaklı. Sınavlar kazanma odaklı çerçevede yapılıyor.” (M1)

“Sosyal, sanatsal ya da sportif alanlarda beceri aktaracak öğretmen ihtiyacımız var. Öğretmenlerimiz bu konuda çaba sarfetmiyor. Hep bir sınav merakı var. Bu öğrencileri sadece zihinsel yönden geliştirmeye çalışırsanız sadece çalışan ve başarı öğrencileri göz önünde tutarsınız. Diğer öğrencilerinde diğer alanlarda gelişebileceğini maalesef yönetici ve öğretmenlerimiz dikkate almıyor.” (M2)

Okul Ortamına Bağlı Engeller

Okul etkililiğinin önündeki engeller temasında, okul ortamına bağlı engeller adı altında oluşturulan alt tema ve bu alt temaya ait kodlar tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Okul Ortamına Bağlı Engeller

Alt Temalar	Kodlar	Katılımcı
Okul Ortamına Bağlı Engeller	Zayıf ekip ruhu	M2, M4, M5
	Mutsuz ve huzursuz bir ortam	M2, M3, M4, M5, M6, M7
	Adaletsiz tutumlar ve uygulamalar	M1, M2, M3, M7
	Kendini okula ait hissetmeme	M4, M6
	İletişim eksikliği ve güvensizlik	M1, M2, M4, M7
	Söylenti ve dedikodu	M2, M3, M4, M5

Tablo 8 incelendiğinde okul ortamına bağlı engeller alt temasında “mutusuz ve huzursuz ortam”, “söylenti ve dedikodu”, “adaletsiz tutumlar ve uygulamalar”, “iletişim eksikliği ve güvensizlik” frekansı en yüksek olan kodlar olarak olduğu anlaşılmaktadır. Okul ortamına bağlı engeller alt temasına ait kodlara ilişkin okul müdürlerinin bazı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Güvensizlik duygusu maalesef okullarda olumlu okul kültürünün oluşmasını engelliyor. Öğretmen kendi meslektaşına güvenmiyor Öğretmenler arasında bir bağ yok. Arkadaşını mesleki açıdan geliştiremiyor. Birbirlerine merhaba demeyen arkadaşlarımız var.” (M4)

“.....Adalet duygusunu kuramazsınız okulunuzun düzeni bozarsınız. Adalet algısını oluşturmalsınız. Öğretmen arkadaşlara önemsendiklerini hissettirmelisiniz. Yoksa çalışanlarımızdan katkı alamazsınız.” (M1)

“...Güvensizlik duygusu dedikoduya sebep olabiliyor. Zamanla huzursuzluk ve mutsuzluğa yol açıyor. Böyle bir ortamdan verim ve başarı bekleyemezsiniz.” (M7)

“.....Güvenmek zorundasınız birbirinize. ...Çalışma arkadaşlarımızda takım ruhunu hissetmelisiniz. O ruhu oluşturamamak, birlik beraberliği sağlayamamak okulları etkisiz kılıyor.” (M5)

Aile, Çevre ve Fiziki İmkânların Etkisine Bağlı Engeller

Okul etkililiğinin önündeki engeller temasında, aile ve çevre etkisine bağlı engeller adı altında oluşturulan alt tema ve bu alt temaya ait kodlar tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Aile, Çevre ve Fiziki İmkânların Etkisine Bağlı Engeller

Alt Temalar	Kodlar	Katılımcı
Aile, Çevre ve Fiziki İmkânların Etkisine Bağlı Engeller	Aile yapısı ve ilişkileri	M2, M3, M7
	Bilinçsiz ve eğitimsiz veli tutumlar	M2, M3, M4, M5, M6, M7
	Veli ilgisizliği	M1, M2, M4, M5, M6, M7
	Düşük sosyoekonomik ve kültürel çevre	M1, M3, M4, M5, M7
	Okulun konumu	M1, M2, M4, M5
	Maddi imkânların kısıtlı olması	M1, M4, M6

Tablo 9 incelendiğinde aile ve çevre etkisine bağlı engeller alt temasında “bilinçsiz ve eğitimsiz veli tutumları”, “veli ilgisizliği”, “düşük sosyoekonomik ve kültürel çevre” frekansı en yüksek olan kodlar olarak olduğu anlaşılmaktadır. Aile ve çevreye etkisine bağlı engeller alt temasına ait kodlara ilişkin okul müdürlerinin bazı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Özellikle ailelerle çocuklar arasında yaşanan çatışmalar okulumuza da olumsuz yansıyor. Aile içerisinde çocuklarla yaşanan kavga ya anlaşmazlıklar sonucunda çocuk okula gelmeyi tercih etmiyor.” (M2)

Okul Etkililiğinin Önündeki Engellere İlişkin Okul Müdürlerinin Görüşleri

“Sosyoekonomik şartların kötü olduğu yerlerde ve kırsal alanlarda veliler maalesef çok bilinçsiz oluyor. Okulların velileri de yönlendirmesi gerekiyor. Öğretmenlerin yönlendirmesi bu noktada çok önemli.”(M6)

“...veli kendi işleriyle ilgilendiği için veli ilgisizliği eğitim öğretim sürecini olumsuz etkiliyor.”(M1)

“...Bunda ailenin çalışma hayatına girmesiyle ilgisizlik sebep olmuş olabilir. ...Ailelerin çocuklarıyla bir öğretmen gibi ilgilenmesi hatta kendilerini akademik anlamda çocuklarına öğretimsel beceri kazandıracak seviyelere çıkarması gerekir.” (M7)

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın alt temalarından olan eğitim sisteminden kaynaklanan okul etkililiği önündeki engellere yönelik okul müdürleri; eğitim politikaları ve tutarsızlıkları, bürokratik işlemleri, öğretim programının yoğun ve sonuç odaklı olmasını, devlet desteğinin ulaşmamasını, fırsat eşitliğinde adaletsizliği, çalışanın teşvik edilmemesini, öğretmen seçimi ve yetiştirmedeki eksiklikleri öne çıkaran vurgularda bulunmuşlardır. Can (2015) araştırma bulgularına göre, yönetici ve öğretmen seçme, yetiştirme ve istihdamının yetersizliği ile yönetici ve öğretmenlerin kariyer planlamasının olmaması, öğretmen örgütlerinin yetersizliği ve aşırı politize olmaları ile denetim sisteminin yetersizliği, eğitimdeki niteliksel gelişmenin engelleri olarak belirtilmektedir. Okul müdürleri, ortaöğretime giriş sınavlarını ve bu sınavlar üzerinde yapılan motivasyon kaybına ve performans düşüklüğüne neden olan bir faktör olarak belirtmişlerdir. Muhtemel eğitim sisteminde bir değişiklik beklentisi aynı zamanda sisteme adaptasyon sorununu ortaya çıkarmaktadır. O halde karar alıcılar ile uygulayıcılar arasında bir uyumun olmaması, alınan kararların süreklilik ve tutarlılık göstermemesi okulları olumsuz yönde etkilediği belirtilebilir. Hedeflenen yeterlilik ve beceriler kazandırılırken öğretim programlarının sade ve anlaşılır olması, eğitim ve öğretimin temelini oluşturması ve bu faaliyetlerin hangi çerçevede yürütüleceğini göstermesi bakımından önemlidir (Ulutaş ve Kara, 2019). MEB, 2017’de yaptığı bir takım değişikliklerin içerisinde yenilenen müfredatların sade ve anlaşılır olmasını ön planda tutulduğunu belirtmiş ve müfredatların yoğun olan genel giriş bölümlerinin yalın hale getirildiğini vurgulamıştır (MEB, 2017). Bulgulara bakıldığında yapılan bu sadeleşmenin öğretim programının yoğunluğunu azaltmadığı, okulların etkililiği önünde engeller oluşturmaya devam ettiği sonucuna varılabilir. Yeni sistemde az sayıdaki okulun sınavlı olması, tüm öğrencilerin sınava zorunlu girmemesi ve adrese dayalı kayıt yerleştirilmesi sistemi görüş bildiren okul müdürleri tarafından yeterli görülmemiştir. Bu durum öğrenci, öğretmen ve velileri ister istemez sonuç (LGS) odaklı eğitim öğretim sürecine yönlendirmeye devam etmektedir. Okullarda bürokratik ve rutin işlerin okul müdürün üzerindeki yükü, onların birer lider olma ve okulu yaşanılabilir bir öğrenme merkezine dönüştürme imkânlarını ellerinden almaktadır (Şahin, 2007). Müdürlerin öğretmenlerle öğretimsel göstergeleri değerlendirip, yorumlamaları gerekirken, müdürlerin bu işi “az düzeyde” yaptıkları görülmektedir (Balyer ve Gündüz, 2013). Yani bürokratik engellere takılma veya müfredatın oluşturduğu sınırlar, canlanma sürecine bir engel olarak görülmektedir (Özçetin, 2017). 2013 yılında Dünya Bankası rehberliğinde hazırlanan belgeye göre, son yıllarda yapılan mevcut okulların yenilenmesi veya büyütülmesi, büyük çapta bilgisayar, eğitim materyallerinin miktarının eğitim ekipmanı ve eğitim materyali tedariki ile birlikte Türkiye’de eğitim materyallerinin miktarının okul kalitesinin iyileştirilmesi önünde büyük bir engel teşkil etmediğini göstermiştir (Dünya Bankası, 2013). Ancak sosyal, sportif ve sanatsal faaliyetlerin yapılabileceği alanların başta kırsal yerleşim yerlerindeki okullar olmak üzere çoğu okulda olmadığı belirtilebilir. Merkezi okullardan farklı olarak kırsal kesimde yer alan okul müdürlerinin sosyoekonomik ve kültürel eşitsizlikten kaynaklı (sosyal yapı, ekonomik düzey, ailenin eğitim durumu, coğrafi farklılıklar vb.) olumsuz durumlar okul müdürleri tarafından hedeflenen amaçlara engel olarak görülmektedir. Devlet okullarındaki öğrenci ailelerinin

ekonomik seviyeleri ve eğitim düzeyleri öğrencilerin başarılarında oldukça etkilidir (Gökkaya, 2019). Yani okulun sosyoekonomik çevresi, okul etkililiği üzerinde belirleyicidir (Kazak, 2021). Öğrencilerin öğrenmelerinin ve okulların nasıl geliştirilebileceğine ilişkin kararlar alırken öğretmenlerin niteliğini göz ardı etmek mümkün değildir (Blanton, vd., 2003'den akt. Özyürek, 2008). Günümüzde gerek eğitim fakültelerinin fazla mezun vermesi ve de gerekse formasyon programlarıyla gereğinden fazla öğretmeni yetiştirilmesi bu alanda ülkemizde yığılmaların ortaya çıkmasına neden olmuştur (Güçlü ve Akkaya, 2020). Bu durum öğretmen adaylarında niteliğin düşmesine sebep olmaktadır. TEDMEM, (2019) değerlendirme raporunda, yüksek performans gösteren eğitim sistemlerinde öğretmen yetiştirme programlarının akademik hazırlık odağı azaltılarak, daha çok öğretmenlik pratiğinin geliştirilmesine uygun bir eğitim modeline geçiş çalışmaları yapılmaktadır. Bu yolla öğretmen adaylarının daha erken dönemlerde okullarda bulunması, öğrenme ortamlarında daha fazla zaman geçirmesi ve bu süreçte daha fazla desteklenmesi amaçlanmaktadır.

Meslekî gelişim, meslekî performansı artırma, verimsiz uygulamaları düzeltme, eğitim politikalarının uygulanmasını kolaylaştırma ve değişimi sağlamada önemli katkılar sağlamaktadır (Blandford, 2000'den akt. Can, 2019). Öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre kapsamlı, sürekli ve sistematik öğrenme deneyimlerine dayanan mesleki gelişim; öğretimsel etkililiği, öğrenci başarısı ve performansını da artırır (Reese, 2010). Uştu, Taş ve Sever (2016)'e göre, idare ve Bakanlığın ideolojik tutumu, öğretmenin mesleki gelişimi gereksiz bulması, yükselmede liyakatın esas alınmaması, takdir edilmeme, MEB'in düzenlediği kursların verimsiz olması gibi faktörler, meslekî gelişimi engellemektedir. Bu bağlamda öğrenci öğrenmesini etkileyen mesleki gelişim; öğretmen kalitesi ve dolayısıyla eğitimdeki kaliteyle doğrudan ilişkilidir (Eroğlu, 2018). Mesleki gelişim fırsatları, mesleki işbirliği ve etkileşimi artırmakta ve bu durum da öğretmenin iş doyumunu artırmakla birlikte öğretmenin işinde kalması (işine devam etmesi) olasılığını artıran bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Martson, 2010'dan akt. İlğan, 2020). Etkili okul araştırmaları, öğrenci başarısının, öğretmenin odaklanmış mesleki gelişiminin sağlanması, mesleki yıpranma ve tükenmişliğinin en aza indirgenmesi ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Mesleki güvence kişide kaygı duygusunu azaltacağından okul çalışanlarının rahatlamasına ve dolayısıyla mesleki tükenmişlik hissinin artmasına yol açacaktır. Engür ve Kayıkçı, (2020) yaptıkları araştırma sonucunda, bazı öğretmenlerin görüşlerine göre güvence ilkesinin, çalışanlara psikolojik rahatlık getirdiğini ve çalışanlarda informal etkilere karşı direnç sağladığını yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Aynı çalışmada mesleki güvencenin kurumsal açıdan işin kalitesini, işe aidiyet duygusunu artırdığını, örgütte psikolojik gerilimi ve sorunları azalttığını, performansı, güven hissini, iş motivasyonunu artırdığı yönünde olumlu ifadelerle de ulaşıldığını belirtmek gerekir.

Eğitim ve öğretim sisteminin uygulatıcısı olarak okul yöneticilerinin yönetsel başarısı okul etkililiğinin önemli bir basamağını oluşturmaktadır. Okul yöneticilerinin olumsuz tutum ve davranışları okul etkililiği önünde engeller oluşturabilmektedir. Yöneticilerden; okulun danışılan, sorulan ve bilgi edinilen otoritesi olarak okulda bilgi, deneyim ve birikimleri ile öğretimsel bir kaynak olmaları beklenir (Balyer ve Gündüz, 2013). Fakat okul yöneticileri zamanlarının önemli bir kısmını yönetsel işlere ayırmakta ve eğitim öğretimin geliştirilmesi ile ilgili etkinlikleri ihmal etmektedir (Yılmaz, 2009). Görüşme yapılan okul müdürleri öğretimsel faaliyetlere zaman bulamamanın çoğu zaman öğrenci, öğretmen ve öğretimden kendilerini uzaklaştırdığını belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin bu görüşü, yönetici olarak öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisinin düşük düzeyde algıladıklarını da göstermektedir. Bu nedenle yönetici etkili bir yapı kurarken, astlarının kendisine ulaşmasını engelleyen sosyal ve bürokratik engellerin yanı sıra psikolojik engelleri de kaldırması gerekmektedir. Eğitimde

Okul Etkililiğinin Önündeki Engellere İlişkin Okul Müdürlerinin Görüşleri

etkililik ve verimliliğin ön koşulu olarak, çalışanlar ve yöneticiler arasındaki yeterli uyum ve hedef birliği gösterilebilir. Yönetimsel yapının iletişime kapalı olması, otoriter bir anlayışa dayanması ve katı kurallarla doldurulması gibi negatif eğilimler öngörülen hedeflere ulaşmada güçlük çekilmesine neden olacaktır. Bu anlamda okul müdürleri değişimi kolaylaştırıcı, öğretimi zenginleştirici, uzlaştırıcı, anahtar karar vericiler, beklenti yüksek tutan ve öğrencileri başarılı olma yolunda buna inandıran kişiler olmalıdırlar (Balyer ve Gündüz, 2013). Görüşme bulgularına göre okul müdürlerinin öğrenci gelişimini yakından izlememesi, değerlendirmemesi ve öğretmenlerle tartışmaması okulun akademik başarısını düşürmektedir. Dönmez ve Demirtaş (2018) tarafından yapılan çalışmada, okulların amaçlarına ulaşmada denetimin önemli bir süreç olduğunu belirtilerek sürekli izlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Eğitimsel ve öğretimsel amaçların kazandırılması için oluşturulan sınıftaki ortamın yönetilmesi ve etkili bir öğretim sürecinin oluşturulması en başta öğretmenin sorumluluğudur (Özkan ve Arslantaş, 2013). Okul müdürü görüşlerine bakıldığında kişisel özelliklerin, mesleki niteliklerin ve öğretmen davranışlarının okul etkililiği önünde engeller oluşturabileceği ortaya çıkmaktadır. Dilekman'a (2010) göre birçok öğretmen; sınıfında aşırı otoriter, yaratıcılıktan uzak, duygulardan soyutlanmış olarak öğrencileriyle ilişki içine girmektedir. Bu özelliklere sahip öğretmenler sınıf ortamını olumsuz etkileyebileceği gibi, öğrencileri için yanlış bir insan modeli olarak da onların kişiliklerini kendi özellikleri yönünde olumsuz etkileyebilirler. Dolayısıyla öğretmenin, mesleğinin gereklerini yerine getirmesi başta olmak üzere, öğrencileri kişiliği ile etkilemesi, başka bir deyişle öğrenciler için rol model olması son derece önemlidir (Demir ve Köse, 2016). Bu nedenle öğretmenin sınıf içindeki konuşmaları, verdiği örnekler ve davranışları doğrudan öğrencileri etkileyecek, bir yönüyle öğretmenin değerleri öğrencilere transfer olacaktır (Tonga, 2017). Köse ve Demir (2014) göre öğrencilerin öğretmenlerin davranışlarında tutarsızlık hissetmeleri, öğretmenlerine duydukları güvenin zedelenmesine yol açacak ve sosyal öğrenmenin yollarından biri olarak kabul edilen "model alma" güven ortamının oluşmadığı durumlarda sağlıklı gerçekleşmeyecektir. Bu nedenle öğretmenin öncelikle etkili rol model olması gerekmektedir. Başka bir deyişle eğitimin kalitesi ve niteliği büyük ölçüde öğretmen niteliğiyle doğru orantılıdır (Şişman, 2006). Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin yeniliğe ve değişmeye karşı gösterdikleri direnç okul müdürleri tarafından okul etkililiği önünden engel olarak gösterilmiştir. Değişim ve yenilik okullara hareketlilik, canlılık katar. Bunun sonucunda verimliliği ve etkililiği artırır. Etkili değişim ve yenilikler okulların hedeflerine daha kolay ulaşmalarına yardımcı olacaktır. Okulda okul müdürleri değişim ve yeniliği başlatan, öğretmenler ise sürdüren ve yayan liderler olarak öğrenmenin daha etkili olabilmesine katkı sağlayacaklardır. Öğretmenlerin çağın gereklerine göre sınıf içi faaliyetlerini düzenlemesi için yeniliğe ve değişmeye açık olmalarını gerekli kılmaktadır. Okul müdürlerinin gösterilen dirence karşı öğretmenlerin fikirlerini almaları, yenilikçi kararlarda onları da katılımcı kılmaları gösterilen direnci hafifletebilir. Mesleki tükenmişlik okul müdürlerinin görüşlerine göre okullarda etkililiği ve verimliliği düşüren bir diğer engeldir. Öğretmenin motivasyon ve işe katılımında düşüşe sebep olan, çabasında azalmaya yol açan, öğretmenin etkinliğini ve öğretim yapılan ortamı etkileyen tükenmişlik; mesleğe karşı ilginin azalması, düşük kişisel başarı, duyarsızlaşma, yorgunluk, yılgınlık, stres ve aşırı bürokrasiden kaynaklanabilir. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki açılardan kendilerini geliştirmeleri için çeşitli fırsatlar yaratılmasının okul etkililiğine katkılar sunabilir. Okul müdürleri özellikle sınıf içi süreçlerde öğretmenlerin mesleki yetersizliklerini okul etkililiğinde engel olarak görmektedirler. Görüşme yapılan okul müdürleri, sınıf disiplini ve düzeni açısından öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin düşük olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin yaş ve gelişimsel özelliklerini dikkate almayan, motivasyonu yüksek tutamayan, öğretimin kalitesini düşüren, iletişim becerileri zayıf öğretmenlerin sınıfta

kontrolü sağlayamadığı görülmektedir. Bu durum etkili öğrenme ortamlarının verimliliğini zayıflatmaktadır. Bu konuda öğretmen adaylarına sınıf yönetimi becerileriyle ilgili daha nitelikli eğitim verilebilir. Ayrıca mesleki hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi geliştirilebilir. Yapılan araştırmalar, öğretmen beklentilerinin, öğrencileri ne kadar iyi öğrenebileceğine karar vermede önemli bir rol oynadığını açıkça ortaya koymaktadır. Görüşme yapılan okul müdürleri de bu kavrama dikkat çekmişlerdir. Öğretmenlerin öğrenciden yüksek beklentileri etkili okullarda önemli bir role sahiptir. Bir öğretmenin öğrencilere yönelik başarı beklentisinin yükseltilmesiyle bu öğrenciler kendilerinden umulanın ötesinde akademik başarı gösterecektir (Çobanoğlu ve Badavan, 2017). Öğretmenlerin düşük beklentisine bağlı olarak öğrencilerine güvenmemeleri öğrencinin de motivasyonunu düşürür ve başarabileceğine yönelik inancı zarar görür. Öğretmenlerin tüm öğrencilere eşit düzeyde yaklaşması, öğrencilerin hepsine sınıf için katılım fırsatı sunması, bireysel yardıma ihtiyaç duyan öğrencilerin destek olması, gelişimlerini yakından takip etmesi ve başarabileceklerine inandırması okul etkililiğine katkıları sağlayabilir. Etkili öğretmen, daha çok öğrencinin akademik performansı ve öğretmenin kullandığı metotların öğrenci üzerindeki sonucu ile ilgilidir (Kızıltepe, 2002). Okul etkililiğinin belirleyici etmenlerinden olan öğretmen performansı, öğrenci başarısına da yansır. Kazak (2019) yaptığı araştırmada, öğretmenin öğretimsel görevler dışında angarya adı altında nitelendirilen iş ve işlemleri yapmasının hem performansını etkili kullanımını olumsuz etkilediği, hem de iş kalitesini düşürdüğü sonucuna ulaşmıştır.

Okul; yöneticileri, öğretmenleri, öğrencileri, velileri ve çevresiyle bir bütündür. Bu bütünlük içerisinde okulların etkili olarak ön plana çıkmasını sağlayan temel unsur ise öğrenciler ve öğrenci başarısıdır. Bir okuldaki öğrenciler başarılı olduklarında, okulun düşük başarı öz imajı, yüksek ve başarılı bir imaja sahip okula dönüşür (Vaidya, 2014). Öğrencilerin gelişimlerinin desteklenmemesi, hedeflerini belirlemesine rehberlik edilmemesi, öğrenmeye teşvik ya da motive edilmemesi, ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına yönelik süreçlerin oluşturulmaması, başarı beklentisinin düşük tutulması okulların başarı öz imajını olumsuz etkiler. Okul müdürlerinin görüşlerine göre ise öğrencilerin bazı niteliklere sahip olmaması da okulların etkili olmasını engelleyen sorunlar olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durumu farklı bir kademeye geçtiklerinde hazır bulunuşluklarının yeterli olmaması ve çeşitli beceriler yönünde gelişmemiş olmalarıyla açıklamışlardır. Her öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi geçmiş yaşantılarına göre farklılık gösterebilir. Önceki deneyimlerin ya da bilgilerin eksik olduğu zamanlarda öğrenci zorlanıp işin içinden çıkamayacak bir duruma düşebilir (Çelik, 2010). Böyle durumlarda öğrencinin başarısızlık algısı daha da yükselir. Kuşaksız (2010)'a göre ise; etkili okulda görev yapan öğretmenler, öğrencilerinin başarısız olacaklarını düşünmemekle beraber hazır bulunuşlukları farklı olsa bile her öğrencinin değişik yöntemlerle ve farklı sürelerde öğrenebileceklerine inanırlar. Öğrenme süreçleri öğrenci kapasitesine göre planlanarak öğrenciler başarılı olacakları alana yönlendirilebilir. Her öğrenciden aynı başarıyı beklemek okul etkililiği açısından gerçekçi bir beklenti olmayacağını unutmamak gerekir. Bu beklenti öğrencilerde özgüven düşüklüğüne yol açabilir. Okul müdürleri öğrencilerdeki özgüven eksikliğinin de okul etkililiği önünde engel olduğu vurgulamışlardır. Bu özgüven eksikliği ilerleyen zamanlarda öğrencilerin başarabileceklerine dair umutlarının da düşük seviyede kalmasına ya da yeteneklerini veya becerilerini sergilemekten çekinmelerine sebep olabilir. Okul müdürleri öğrencilerin amacı ve hedefi olmadan öğrenme öğretme süreçlerine katılmaları okul etkililiği önünde engel olarak vurgulamışlardır. Okulların etkili olabilmesi için öğrencilerin istenilen eğitimsel ve öğretimsel hedeflere ulaşması beklenir. Öncelikle öğrencilerden neler beklendiğinin açıkça ifade edilmesi gerekir. Bu açık beklenti öğrencilerin kendilerinden neler beklenildiği konusunda bilinçli olmasını sağlar. Bu bilinç öğrencinin planlı, disiplinli ve düzenli olmasını da yardımcı olur. Etkili okullar öğrenci merkezlidir ve okulda öğrencinin mutluluğunu sağlamak

Okul Etkililiğinin Önündeki Engellere İlişkin Okul Müdürlerinin Görüşleri

esastır (Özbaş, 2020). Öğrenci ilgi, istek ve beklentilerini karşılayabilmek okulun amaçlarının gerçekleşmesi ve niteliğin geliştirilmesi açısından önemlidir. Öğrencinin okula istekle gelmesine ve daha fazla değer vermesine de yardımcı olur.

Verimli ve etkili öğrenme ortamını geliştirmek öğretme öğrenme süreçlerinin düzenlenmesinden geçmektedir. Yapılan görüşmelerde okul müdürleri öğrenme ve öğretme sürecinin düşük nitelikli uygulamalarını etkili okul önündeki engeller olarak görmüşlerdir. Etkili okul, etkili eğitim öğretim süreci ve ortamına sahip olan öğrenci merkezli bir okuldur (Uğurlu ve Demir, 2016). Etkililik çıktılarda sağlanan başarı olarak kabul edildiğinde, eğitim-öğretim süreci okulların amaçlarını gerçekleştirmede önemli bir boyuttur. Okuldaki başarının ön koşulu, okuldaki program ve öğrenme etkinliklerinin iyi planlanması, planlamanın uygulanması ve sonuçlarının değerlendirilmesidir (Beard, Hoy ve Hoy, 2010'dan akt. Ateş ve Ünal, 2019). Okul müdürleri, sürecin iyi planlanmazsa ve sınıf içi süreçlerde öğrencilere öğrenme fırsatları sunulmazsa verimli ve nitelikli öğrenmelerin gerçekleşmeyeceğini vurguladıkları görülmüştür. Şahan (2018) planı pusulaya benzeterek eğitimin tesadüfe bırakılmaması gerektiğini ve plansız eğitimde öğretmenin öğrencilerini başka hedeflere yönlendirebileceğini belirtmiştir. Öğretim etkinlikleri planlanırken; ipuçları, kazanımlar, uygun dönütler, öğrenilen davranış ile ilgili tamamlamalar ve ön bilgiler ile yeni bilgiler arasında bilginin transfer edilebilirliğine dikkat edilmelidir (Senemoğlu, 2012'den akt. Çelik, 2019). Özellikle öğrencinin başarısı hem okul içi hem de okul dışı değişkenlerden etkilenebileceği düşünülürse, öğrencinin beklenti ve ihtiyaçlarının göz ardı edilmesi, sınıf içinde bireyselleştirilmiş yöntem ve tekniklerin kullanılmaması, öğrenciyi teşvik edecek ödüllendirmelerin ihmal edilmesi okulların mükemmelere ulaşma hedeflerini engelleyecektir. Öğretmenler öğrenme öğretme süreci içerisinde bireysel özellikleri gözeterek öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkarabilecek ve ilgilerini artıracabilecek nitelikte etkinlikler planlamalıdır. Öğrencilerin bireysel farklılıkları, doğal bir zenginlik olarak algılanmalı ve öğretimde bu zenginlikten faydalanılmalıdır (Çaycı, 2007). Bu nedenle etkili okullar bir taraftan öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin desteklerken diğer taraftan uygun nitelikte öğrenme çevreleri de meydana getirirler (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Bazı okul müdürlerinin görüşlerine göre öğrencinin düzeylerinin ölçülmemesi de öğrenme öğretme süreçleri önünde bir engel oluşturmaktadır. Çünkü öğretme sürecinde dönüt ve değerlendirmeler öğrenciye öz değerlendirme imkânı sağlar. Aynı zamanda öğrenme ve öğretme süreçlerinin öğrenci değerlendirmesine göre yeniden planlanmasına, düzenlenmesi ve eksiklerin giderilmesine fırsat tanır. Brown vd. (2010) göre, öğrenmenin sürekli izlenmesi ve öğretmenin öğrencilere rehberlik etmesi, öğretim ve öğrenci ile ilgili alınacak kararlara temel oluşturmaktadır (akt. Ateş ve Ünal, 2019). Okul müdürlerinin bu görüşleri okullarda yönetmelik gereği uygulanan sınavlar dışında ölçme değerlendirme çalışmalarına yeterince ilgi gösterilmediğini ortaya koymaktadır. Okullarda fiziksel durumun ve alanların yetersiz olması, gerekli materyallerin sağlanamaması ve öğretmenlerin beceri gerektiren faaliyetlere dönük eğitim almaması okulların akademik alan dışında etkili olmaya yönelik isteklerini engellediği söylenebilir. Bilişsel becerilere odaklanıp akademik başarıyı geliştirmeye çalışan okullar; sosyal, kültürel, bilimsel, sanatsal ve sportif faaliyetleri göz ardı ettiklerinden toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli bireylerin eksik yünden yetişmesine neden olacaklardır. Okul müdürleri sosyal, kültürel, bilimsel, sanatsal ve sportif faaliyetleri devlet okullarında çoğunlukla yapılamadığını ve bu durumun okulları akademik alanda daha fazla etkili olma çabalarına yönlendirdiğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda öğrenme öğretme süreçlerinin kazanmaya dayalı olarak planlandığı ve yürütüldüğü söylenebilir. Bu nedenle en fazla sayıda öğrenciyi nitelikli liselere yerleştiren okullar bulunduğu çevrede iyi,

başarılı ya da mükemmel okul olarak anılmaktadır. Ancak Türkiye'nin uluslararası sınavlardaki başarısına bakıldığında okulların etkili okullar olmaya ulaşamadığı apaçık ortadadır (Uğurlu ve Demir, 2016).

Okul müdürlerinin görüşlerine bağlı olarak oluşturulan “okul ortamına bağlı engeller” birçok kavramı içinde barındırmaktadır. Purkey ve Smith (1982, akt. Balyer ve Gündüz, 2013) yürüttükleri bir çalışmada öğrenci başarısının okul ve çevre ikliminden güçlü bir şekilde etkilendiği sonucuna ulaşmışlardır. Okul ortamının olumsuz özellikler barındırması aynı ortamda istenmeyen tutum ve davranışların oluşmasına sebep olabilmektedir. Bu durum öğretmen ve öğrenci başarısını etkilemekle birlikte okul etkililiği önünde birtakım engeller oluşturmaktadır. Okul müdürleri en çok mutsuz ve huzursuz ortamda eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülemeyeceğini belirtmişlerdir. Bu nedenle amaçlarının öğretmen ve öğrencilerin okula istekli gelmelerini ve huzurlu bir ortamda çalışmalarını sağlamak oluğunu vurgulamışlardır. Öğrencilerin öğrenme süreçlerinin çoğunlukla öğretmenler tarafından yönetildiği dikkate alındığında, okul liderlerinin öğretmenlerin iş doyumu, motivasyonu, bağlılığı ve mesleki gelişimleri gibi değişkenleri etkileyerek dolaylı olarak öğrencilerin başarılarına katkı yaptığı ifade edilebilir (Cerit ve Yıldırım, 2017). Okul müdürün adil olmayan davranışları, tutumları ve uygulamaları öğretmenler arasında bağların zayıflamasına bağlı olarak dedikodu kültürünün kurumda daha baskın hale getirebilmektedir. Bu durum ilişkilerin bozulmasına, çatışmalara ve yabancılaşmaya sebep olmaktadır. Okul müdürlerinin iletişim kanallarını açık tutması, çatışmalara sebep olabilecek belirsizlikleri en aza indirmesi, açık, şeffaf, adil olması, karar süreçlerine çalışanları da dâhil etmesi etkililik ve verimliliğe önemli katkılar sağlayabilir.

Okul müdürlerinin görüşlerine göre aile, çevre ve fiziki kaynakların etkisine bağlı olarak ortaya çıkan etkenler okul etkililiğine engeller oluşturmaktadır. Araştırmada okul etkililiği önünde ailelerden kaynaklı birbirinden farklılık engelleri gösteren birçok sorun yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu başlık altında okul müdürleri özellikle bilinçsiz ve eğitimsiz veli tutumlarına, aile ilgisizliğine ve aile yapısı ve ilişkilerine vurgu yaptıkları görülmüştür. Ailelerin öğretmen ve okula karşı olumsuz tutum sergilemesinin eğitim sürecini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Okulda yaşanan bazı sıkıntıların, ailelerin okulla işbirliği veya eğitim sürecine katılımı konusunda yeterince bilinç sahibi olmadıklarının göstermektedir (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). Akbaba (2009) yaptığı çalışmada, aile ilgisizliği, sağlıklı ve bilinçli bir aile yapısından yoksun olmanın öğrenci akademik başarısız üzerinde etkisi olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ailelerin çocuk eğitimi konusunda bilgili olmaması, çocuklarının olumsuz yönlerini kabullenmek istememesi, okula karşı ilgilerini azaltmaktadır (Çakır ve Yavuz, 2020). Dam (2008) yaptığı çalışmada, ailenin çocuğa karşı ilgisizliği ve eğitimin önemini kavrayamamış olmanın öğrenci başarısızlığında etkisinin büyük olduğunu ortaya çıkarmıştır. Kuş ve Çelikkaya (2010) yaptıkları çalışmalarda ise öğrenci başarısızlığının temel nedeni olarak velilerin ilgisizliğini ortaya koymaktadırlar. Öğrencilerin okul başarısı ile onların aile ve sosyal çevresinin nitelikleri arasında ilişki olduğunu göstermiştir (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). Araştırma bulgularından çıkan sonuç kültürel, sosyal ve ekonomik açıdan düşük seviyede öğrenim gören çocukların yeterince gelişemediklerini göstermektedir. Okul müdürlerinden bazıları, buldukları çevrelerde düşük gelirli ailelerin yaşamasının ve bu ailelerin eğitim/bilinç seviyelerinin düşük olmasının daha fazla engelle mücadele etmek zorunda kalmalarına sebep olduğunu vurgulamışlardır.

Özetle etkili okulda, eğitim-öğretim süreci ve ortamının temel amacı; etkili öğretme ve öğrenme ortamları oluşturarak bireyi her anlamda nitelikli ve donanımlı yetiştirmektir. Bu anlamda okulların geliştirilmesi ve güçlendirilmesi için yapılan her türlü müdahale ve yenilikler okulu etkili kılmaya yöneliktir. Yönetici ve lider konumundaki okul müdürleri, okulu etkili kılabilmek için birden fazla engelle mücadele etmek durumundadır.

Okul Etkililiğinin Önündeki Engellere İlişkin Okul Müdürlerinin Görüşleri

Çok farklı ve karmaşık yapıdaki eğitim sistemi, çeşitli sosyokültürel ve ekonomik özellikler, karşılanması gereken politik ve toplumsal beklentiler, fiziksel ve donanımsal ihtiyaçlar okul müdürlerinin okulu etkili kılmaya çalışırken mücadele etmesi gereken engeller olarak karşısına çıkabilmektedir.

Öneriler

Araştırma Kocaeli ili Kartepe ilçesinde yer alan devlet okullarında çalışan okul müdürlerinin görüşleri ile sınırlıdır. Çalışma bulguları ortaokul seviyesinde çalışan okul müdürleriyle görüşme yapılarak toplanmıştır. Bu nedenle ilkokul ve lise seviyelerinde yönetici görüşlerine başvurulmaması bir sınırlılık oluşturmuştur.

Okul müdürlerinin görüşlerine göre okul etkililiğinin önündeki engelleri konu alan bu araştırma bulgularına göre şu öneriler yapılabilir:

- Eğitim sistemi sorunlarının çözümüne yönelik olarak eğitim politikaları ve uygulamalarında düzenlemeler yapılabilir. Başta bir üst eğitim kademesine öğrenci seçiminde sınav odaklı öğretim programı uygulamalarının engellenmesine yönelik olarak öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve becerilerini de içine alan süreç odaklı değerlendirmeler ön plana çıkarılabilir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının lisans programına seçiminden, yetiştirilmesi ve mesleğe dâhil edilmesi sürecine uzanan yolda sahip olması gereken niteliklere yönelik olarak öğretmenlik uygulamasına daha fazla ağırlık veren eğitim planlamaları gerçekleştirilebilir.
- Liyakat ve kariyere daha fazla önem verilerek öğretmen ve yöneticilerin çalışma isteklerini yüksek seviyede tutması sağlanabilir. Çalışanlar üzerinde mesleki rehberlik amaçlı daha etkin denetimler yapılarak mesleki tükenmişlik ve yetersizlik ile mesleki güvenceye bağlı rahatlığın önüne geçilebilir. Böylece çalışanların çalışma performansı yükseltilerek okul etkililiğine katkısı sağlanabilir.
- Okul müdürlerinin eğitim yönetimi alanında yetişmelerini ve liderlik davranışlarının gelişmelerini sağlayacak programlara daha fazla olanak sağlanabilir. Bu eğitimlerle okul müdürlerinin öğretimsel liderlik becerilerini ön plana çıkarması sağlanabilir. İç denetim konusunda okul müdürlerine daha fazla yetki verilerek okulun etkili kılmasına yönelik çalışmaları desteklenebilir. Ayrıca okul müdürünün otoriter tutum ve negatif davranışlarla okul iklimini olumsuz etkileyen yaklaşımları dış denetim yollarıyla azaltılabilir. Değişime ve yeniliğe açık, çalışanları koordine edebilen, öğretimsel faaliyetleri destekleyen yönetici yaklaşımları geliştirilmesi sağlanabilir.
- Öğretmenlerin sınıf içi faaliyetlerini daha etkili olabilmesine yönelik gelişim programları öncelik haline getirilebilir. Bu gelişim programlarında öğretmenlerin, her öğrencinin ilgi ve becerileri doğrultusunda yüksek yeterlik düzeylerine erişebileceği inancına sahip olmaları sağlanabilir. Öğretmenlerin aynı zamanda eğitim sistemindeki yenilik ve değişimlerine uyumunu sağlamalarına yönelik projeler geliştirmelerine destek olunabilir.
- Okulların öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek daha sosyal ve kültürel kurumlar haline getirilmesi sağlanabilir. Özellikle öğrencilerin öz yeterlilik algılarını olumlu etkileyecek faaliyetler aracılığıyla özgüven yetersizliklerinin önüne geçilebilir. Eğitimde imkân ve fırsat eşitliği düşünülerek tüm bireylere aynı eğitim olanaklarından faydalanması sağlanabilir. Bu nedenle okulların fiziki donanımlarının ve çevre olanaklarının öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini ortaya çıkaracak şekilde tasarlanıp inşa edilebilir.

- Okul iklim ve kültürünü olumlu etkileyecek yönetsel uygulamalara daha fazla yer verilebilir.
- Okul müdürleri; ailelerin eğitim öğretim sürecine katılımını esas tutarak çeşitli seminer, konferans, kurs ve aile eğitimleri düzenleyip çocuk eğitimi ve gelişimi konusunda ailelerin bilinçlendirilmesine destek olunmasını sağlayabilir.

Kaynakça

- Abdurrezzak, S. (2015). *Etkili okul ve okul liderliğine ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Ada, Ş , Akan, D. (2010). Değişim Sürecinde Etkili Okullar. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* , 0 (16) , 343-373
- Akan, D. (2007). *Değişim sürecinde ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Erzurum Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Akbaba Altun, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 567-586.
- Arslan, H., Kuru M. ve Satıcı A. (2007). İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki örgüt kültürünün karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 51, 371-394.
- Ateş, A. ve Ünal, A. (2019). Bir ortaokulda uygulanan okul geliştirme projesini anlamak: Bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 1033-1061.
- Aydın, A. (2000). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*(2. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Aydın, S. (1993). *Eğitime farklı bir bakış*. İzmir: T.Ö.V. Yayınları.
- Ayık, A ve Ada, Ş. (2009). The Relationship between the effectiveness of schools and the school culture which is created in primary schools. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 8(2), 429-446.
- Balcı, A. (1988). Etkili Okul. *Eğitim ve Bilim*, 12(70). <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5979> adresinden erişildi.
- Balcı A. (2002). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme (Kuram, uygulama ve araştırma)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2013). Öğretim lideri olarak okul müdürlerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, vol.16, no.29, 107-128.
- Baştepe, İ. (2002). *Normal ve taşımali eğitim yapan resmi ilköğretim okul yönetici, öğretmen ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okul (örgütsel) etkililik algıları*. (Yayımlanmamış doktora tezi), İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Baştepe, İ. (2002). *Öğretmen ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okul (örgütsel) etkililik algıları*. (Yayımlanmamış doktora tezi), İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim-öğretim süreci ve ortam boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 76-83.
- Bayırlı, H., Doruk, O. ve Tüfekçi, A. (2020). Öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri: Afyonkarahisar örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(3), 865-894.
- Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi [Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction] 2021– 9(1), 119-144*

Okul Etkililiğinin Önündeki Engellere İlişkin Okul Müdürlerinin Görüşleri

- Behlol, M. G., Akbar, R. A., veHukamdad (2019). Investigating secondary school effectiveness: Peer-teacher relationship and pedagogical practices. *Bulletin of Education and Research*, 41(1), 43-55.
- Blau, I. ve Presser, O. (2013). e-Leadership of school principals: Increasing school effectiveness by a school data management system. *British Journal of Educational Technology*, 44(6), 1000-1011.
- Borich, G.D. (2004). *Effective teaching methods*. NJ: Pearson.
- Bouchamma, Y. (2012). Leadership practices in effective schools in disadvantaged areas of Canada. *Education Research International*, Article ID 712149.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Can, E. (2015). Qualitative obstacles in turkish education system and suggestions. *Anthropologist*, 20(1-2), 289-296.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal Of Qualitative Research In Education*, 7(4), 1618-1650.
- Cerit, Y. ve Yıldırım, B. (2017). The relationship between primary school principals' effective leadership behaviours and school effectiveness. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 6(3), 902-914.
- Creemers, B, P.M. ve Reezigt, G, J. (1997). School effectiveness and school improvement: Sustaining links. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(4), 396-429.
- Çakır, E. ve Yavuz, M. (2020). Ortaokullarda aile katılımına yönelik okul müdürlerinin görüşleri. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 17-34.
- Çaycı, B. (2007). *Kavram öğreniminde kavramsal değişim yaklaşımının etkililiğinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, A. (2019). 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi sınıf etkinliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 853-864. DOI: 10.17240/aibuefd.2019.19.49440-516987
- Çelik, H. (2010). *İlköğretim 7. sınıf matematik dersinde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini arttırmaya yönelik bir program önerisi ve etkililiği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Çelik, V.(2000).*Eğitimsel Liderlik*. (2.Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Çelik, V. (2002). *Örgüt kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çobanoğlu, F. ve Badavan, Y. (2017). Başarılı okulların anahtarı: Etkili okul değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 114-134.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2006). Orta öğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 121-136.
- Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 75-99.
- Demir, E. ve Köse, M. (2016). Öğretmenlerin rol modeli hakkında öğretmen görüşleri. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (53), 38-57.
- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2014). Okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 1-24.
- Dilekman, M. (2010). Etkili eğitim için etkili öğretmenlik. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,12(2), 213-221.

- Dönmez, B. ve Demirtaş, Ç. (2018). Okul müdürlerinin ders denetimi görevlerine ilişkin okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri (Adıyaman İli Örneği). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 454-478.
- Dünya Bankası. (2013). *Türkiye’de okullarda mükemmeliyeti teşvik etmek*. Washington, DC: World Bank. Erişim tarihi: 25.04.2021 Erişim adresi: <http://documents.worldbank.org/curated/en/546661468109487977/pdf/777220REVISED000PUBLIC00Egitim0TURK.pdf>
- Engür, A. ve Kayıkçı, K. (2020). Türk eğitim sistemindeki mesleki güvence uygulamalarının okula ve öğretmenlerin performansına etkisi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 11, Sayı: 2, 2020, ss. 16-34.
- Ercan, O. (2004). Bir öğrenme süreci olarak aktif öğrenme. *Bilim ve Aklın Işığında Eğitim Dergisi*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Yıl:5, Sayı:54–55.
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasimoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431.
- Eroğlu, M. (2018). Öğretmenlerin mesleki gelişim kavramına ilişkin metaforik algıları. *Journal of International Social Research*. 11. 754-765.
- Gökçe, O. (2019). *Klasik ve nitel içerik analizi; Felsefe, yöntem, uygulama*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Gökkaya, S. (2019). *Ortaokul eğitim hizmetlerinde fırsat eşitsizliğinin kamu ve özel kurumlar açısından incelenmesi: Kastamonu örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Göksoy, S. (2018). Eğitimde etkililiğinin artırılabilmesi için sistem modelinin okul ve öğrenme ortamına uyarlanabilirliği. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 3(3), 1-15.
- Güçlü, M. ve Akkaya, S. (2020). İlköğretime öğretmen yetiştirme sürecinin meslek seçimi, nitelikli öğretmen yetiştirme ve istihdam açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259.
- Gündoğdu, K. ve Silman, F. (2007). Teaching as a profession and effective teaching. *Eğitim Bilimine Giriş: Temel Kavramlar el Kitabı (Introduction to Education: Handbook of Basic Concepts)*. 259-292.
- Halawah, Ibtesam. (2005). The relationship between effective communication of high school principal and school climate. *Education*.126(2).
- Helvacı, M. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,4(2), 41-60.
- İlğan, A. (2020). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim yaklaşımları ile bir model önerisi ve uygulama yönergesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 11(21), 171-197.
- Karabacak, N., Küçük, M. ve Korkmaz, İ. (2020). Yükseköğretimde performansa dayalı akademik teşvik uygulamasının incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*,8(3), 831-864.
- Karip, E. ve Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(2), 245-257.
- Kazak, E. (2019). Okulda Angarya İş ve İşlemlerin Performansın Niteliği ve İş Çıktıları Üzerindeki Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 25(4), 693-744.
- Kazak, E. (2021). Farklı sosyo ekonomik çevrelerde bulunan okulların etkililiğine ilişkin öğretmenlerin görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 139-161.
- Keleş, B. (2006). *İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerini sahip olma dereceleri hakkında öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Okul Etkililiğinin Önündeki Engellere İlişkin Okul Müdürlerinin Görüşleri

- Kızıltepe, Z. (2002). *İyi ve Etkili Öğretmen. Eğitim ve Bilim*. [S.1.], v. 27, n. 126, oct. 2002. ISSN 1300-1337. Erişim Tarihi: 29.04.2021 <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5137/1219>.
- Köse, M. ve Demir, E. (2014). Öğretmenlerin rol modelliği hakkında öğrenci görüşleri. *International Journal of Social and Economic Sciences*, 4(1), 08-18.
- Kuş, Z. ve Çelikkaya, T. (2010). Sosyal bilgiler öğretimi için sosyal bilgiler öğretmenlerinin beklentileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 69-91.
- Kuşaksız, N. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (Üsküdar İlçesi Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Lezotte L. W. (2001). *Revolutionary and evolutionary: The effective schools movement*. Erişim tarihi: 01.05.2021. Erişim adresi: www.effectiveschools.com/downloads/RevEv.pdf.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine...*. Ankara, 18 Temmuz 2017. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf
- Özbaş, E.Y. (2020). *Ortaokullarda öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algıları ile örgütsel etkililik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özçetin, S. (2017). *Eğitim kurumlarında canlandırıcı liderlik: Etmeleri, göstergeleri ve etkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Özdemir, A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 411-433.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Özkan, M. ve Arslantaş, H. (2013). Etkili öğretmen özellikleri üzerine sıralama yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 311-330.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün ve S. Beşir Demir). Pegem Yayınları.
- Pawlas, E.G. (1997). *Vision and School Culture. NASSP Bulletin*, Volume: 81. Number: 587. (118-128).
- Polatcan, M., Cansoy, R. (2018). Türkiye’de etkili okul araştırmaları: Ampirik araştırmaların analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8 (3), 8-24. DOI: 10.19126/suje.370352
- Reese, S. (2010). Bringing effective professional development to educators. *Techniques: Connecting Education and Careers (J1)*, 85(6), 38-43.
- Suna, H. E. (2018). *Okul etkililiğinin farklı modellere göre belirlenen akademik gelişimle ilişkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahan, G. (2018). Etkili Okul Müdürlerinin Özellikleri - Properties of Effective School Directors. *USEAS -II. Uluslararası Sınırsız Eğitim Kongresi Tam Metin Kitabı*.
- Şahin, B. (2007). *Okul Yöneticilerinin günlük mesailerinde yapmış oldukları işlere genel bir bakış*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Şimşek, Y. (2005). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

- Şimşek, H. Ve Yıldırım, A. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Şişman, M. (1996). *Etkili Okul Yönetimi. İlkokullarda Bir Araştırma*. Eskişehir: Yayınlanmamış Araştırma Raporu.
- Şişman, M. (2006) *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Yücel C. (2006). *Veli Okul Toplum İşbirliği”, Okul Yönetimlerini Geliştirme Programı Ders Notları*. MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü. Ankara.
- Teddlie, C. ve Ellet, C. D. (2003). Teacher evaluation, teacher effectiveness and school effectiveness: perspectives from the USA. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. Vol.17, No.1, s. 101- 128.
- TEDMEM, (2019). *Dünya standartlarında 21. yüzyıl okul sistemi nasıl inşa edilmeli?*. Ankara: Türk Eğitim Derneği. Erişim tarihi: 25.04.2021 <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/dunya-standartlarinda-21-yuzyil-okul-sistemi-nasil-insa-edilmeli>.
- Thoukididou, E. (2015). Effective schools: Reality or utopia?. *Strategies for Policy in Science and Education*, 23(2), 127-137.
- Tonga, D. (2017). Rol model olarak sosyal bilgiler öğretmeni. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 17-30.
- Tural, H. (2019). *Okul çevre ilişkileri ve okul etkililiği arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Samsun.
- Turan, S. (2008). *Eğitim Felsefesi ve Çağdaş Eğitim Sistemleri (Philosophy of Education and Contemporary Educational Systems)*. Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayını, No: 973.
- Turhan, M., Şener, G. ve Gündüzalp, S. (2017). Türkiye’de Okul Etkililiği Araştırmalarına Genel Bir Bakış. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4 (2) , 103-151.
- Uğurlu, C. ve Demir, A. (2016). Etkili Okullar İçin Kim Ne Yapmalı?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 53-75.
- Ulutaş, M. ve Kara, M. (2019). TÖMER Türkçe Öğretim Programlarının Bilişsel Stratejiler Açısından İncelenmesi. *Journal of Language Education and Research*, 5(2), 232-250.
- Uştu, H, Mentiş Taş, A, Sever, B. (2016). Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Algılarına İlişkin Nitel Bir Araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim Ve Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 1-25.
- Vaidya, S. R. (2014). Beyond Knowledge and Pedagogy: Academic Optimism of Teachers in High Need Schools. *American Journal of Educational Research*. 2014; 2(12):1218-1224. doi: 10.12691/education-2-12-14.
- Yaralı, İ. (2002). *İlköğretim kurumlarının etkili okulun veliler boyutundaki özelliklerine sahip olma düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yılmaz, K. (2009). Okul Müdürlerinin Denetim Görevi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 19-35.
- Yiğit, B. ve Bayraktar, M. (2006). *Okul-Çevre İlişkileri*. Ankara: Pegem Yayınları.