

Öğretmen Yetiştirme Programlarında Eğitim Politikası Reformu: MÖDKÖ (Mülteci Öğrencilere Dil ve Konu Öğretimi) İnfüzyonu Modeli

- Educational Policy Reform at Teacher Education Programs: The TLCRS (Teaching Language and Content to Refugee Students) Infusion Model
Tuba Yılmaz

İlçe Millî Eğitim Yöneticilerinin Şiddet İçeren Söz, Tutum ve Davranışlarına İlişkin Çalışan Görüşleri

- Personnel Opinions on Violent Verbal Attitudes and Behaviors of National Education Managers
Harun TÜYSÜZ | B. Barış YILDIZ | Erol BAŞARAN

Öğretmenlerin Yaşam Doyumunun Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

- Examining Teachers' Life Satisfaction According to Some Variables
Ömer Murat ÖTER | Abidin DAĞLI

Educational Studies during COVID-19: A Qualitative Review

- COVID-19 Döneminde Eğitim Araştırmaları: Nitel Bir Derleme
Serkan BOYRAZ | Ertan ALTINSOY

COVID-19 Salgın Sürecinin Eğitime Yansımaları: Fırsatlar ve Zorluklar

- Reflections of COVID-19 Pandemic Process on Education
Fehmi DEMİR | Faysal ÖZDAŞ | Mürsel ÇAKMAK

Okul Yöneticilerinin Liderlik Tarzları ile Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyleri Arasındaki İlişki

- The Relationship Between Teachers' Perceptions of School Administrators' Leadership Styles and Subjective Well-Being Levels
Şeydanur ASLAN | Muhammed ZİNCİRLİ

Maarif Kolejlerinde Çalışan Yabancı Öğretmenler

- Foreign Teachers Working at Maarif Colleges
Mehmet GÜNDÜZ

Özel Yetenekli Bireyler İçin Uygulanan Eğitim Politikalarının Paydaş Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi

- Evaluation of Current Educational Policies Applied for Gifted Individuals in the Context of the Stakeholder Views
Melek ALTUNEL | Koray GÖKSAL



EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 13 / Sayı: 26 / Güz 2022

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 13 / No: 26 / Fall 2022

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 13 / Sayı: 26 / Güz 2022

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 13 / No: 26 / Fall 2022

Baş Editör (Editor-in-Chief)

Prof. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ (Fırat Üniversitesi)

Editörler (Editors)

Doç. Dr. Songül KARABATAK (Fırat Üniversitesi)

Dr. Müslim ALANOĞLU (Emniyet Genel Müdürlüğü)

Doç. Dr. Ferhat BAHÇECİ (Fırat Üniversitesi)

Yayın kurulu (Editorial board)

Prof. Dr. Abdurrahman İLÖAN (İzmir Demokrasi Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet AKIN (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR (Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Bets Ann SMİTH (Michigan State University, ABD)

Prof. Dr. Hasan BACANLI (Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi)

Prof. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ (Selçuk Üniversitesi)

Prof. Dr. Hasan FURKAN (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR (Atatürk Üniversitesi)

Prof. Dr. Soner DURMUŞ (Abant İzzet Baysal Üniversitesi)

Prof. Dr. Sally J. ZEPEDA (University of Georgia, ABD)

Prof. Dr. Taner ALTUN (Trabzon Üniversitesi)

Prof. Dr. Zafer ÇELİK (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Doç. Dr. Bekir GÜR (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Doç. Dr. Enes GÖK (Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi)

Doç. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

Doç. Dr. Mehmet Ali AKIN (Mardin Artuklu Üniversitesi)

Doç. Dr. Sedat GÜMÜŞ (Aarhus University, Danimarka)

Doç. Dr. Mehmet Şükrü BELLİBAŞ (Adıyaman Üniversitesi)

Doç. Dr. Türker KURT (Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Seung-Hwan HAM (Hanyang University, Güney Kore)

Doç. Dr. Yisu ZHOU (Macau University, Çin)

Doç. Dr. İlker DERE (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Muhammad AKRAM (University of Education, Pakistan)

Doç. Dr. Muhammed ZİNCİRLİ (Fırat Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Baki MİNAZ (Siirt Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Yan LIU (Central Connecticut State University, ABD)

Doç. Dr. Yasin DEMİR (Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi)

Dil editörü (Language editor)

Dr. Müslim ALANOĞLU (Emniyet Genel Müdürlüğü)

Alper USLUKAYA (Elazığ İşıtme Engelliler Lisesi)

Dizin (Indexing services)

Akademik Türk Dergileri Dizini (ATDD)

Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS)

TÜBİTAK ULAKBİM Veri Tabanı

eibd@eibd.org.tr

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 13 / Sayı: 26 / Güz 2022

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 13 / No: 26 / Fall 2022

Yayın türü

Yaygın süreli

Sahibi

Eğitim-Bir-Sen adına

Ali YALÇIN

Genel Başkan

Sorumlu yazı işleri müdürü

Şükrü KOLUKISA

Genel Başkan Yardımcısı

Grafik tasarımı

Ertan GÜLDİBİ

Baskı, tarihi ve adeti

Hermes Ofset - 31.12.2022- 4000 adet

İdare yeri

Eğitim-Bir-Sen Genel Merkezi

Zübeyde Hanım Mahallesi Sebze Bahçeleri Caddesi
No:86 Kat14-15-16 Altındağ /Ankara-TÜRKİYE

Telefon no : (0.312) 231 23 06

Bürocell : (0.533) 741 40 26

Faks : (0.312) 230 65 28

Web adresi : www.ebs.org.tr

E-posta : ebs@ebs.org.tr

| Makaleler

Öğretmen Yetiştirme Programlarında Eğitim Politikası Reformu: MÖDKÖ (Mülteci Öğrencilere Dil ve Konu Öğretimi) İnfüzyonu Modeli

Educational Policy Reform at Teacher Education Programs: The TLCRS (Teaching Language and Content to Refugee Students) Infusion Model

Tuba Yılmaz

169

İlçe Millî Eğitim Yöneticilerinin Şiddet İçeren Söz, Tutum ve Davranışlarına İlişkin Çalışan Görüşleri

Personnel Opinions on Violent Verbal Attitudes and Behaviors of National Education Managers

Harun TÜYSÜZ | B. Barış YILDIZ | Erol BAŞARAN

197

Öğretmenlerin Yaşam Doyumunun Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Examining Teachers' Life Satisfaction According to Some Variables

Ömer Murat ÖTER | Abidin DAĞLI

219

Educational Studies during COVID-19: A Qualitative Review

COVID-19 Döneminde Eğitim Araştırmaları: Nitel Bir Derleme

Serkan BOYRAZ | Ertan ALTINSOY

245

COVID-19 Salgın Sürecinin Eğitime Yansımaları: Fırsatlar ve Zorluklar

Reflections of COVID-19 Pandemic Process on Education

Fehmi DEMİR | Faysal ÖZDAŞ | Mürsel ÇAKMAK

275

Okul Yöneticilerinin Liderlik Tarzları ile Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyleri Arasındaki İlişki

The Relationship Between Teachers' Perceptions of School Administrators' Leadership Styles and Subjective Well-Being Levels

Şeydanur ASLAN | Muhammed ZİNCİRLİ

301

Maarif Kolejlerinde Çalışan Yabancı Öğretmenler

Foreign Teachers Working at Maarif Colleges

Mehmet GÜNDÜZ

327

Özel Yetenekli Bireyler İçin Uygulanan Eğitim Politikalarının Paydaş Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi

Evaluation of Current Educational Policies Applied for Gifted Individuals in the Context of the Stakeholder Views

Melek ALTUNEL | Koray GÖKSAL

353

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 13 / Sayı: 26 / Güz 2022

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 13 / No: 26 / Fall 2022

Öğretmen Yetiştirme Programlarında Eğitim Politikası Reformu: MÖDKÖ (Mülteci Öğrencilere Dil ve Konu Öğretimi) İnfüzyonu Modeli

Educational Policy Reform at Teacher Education Programs: The TLCRS
(Teaching Language and Content to Refugee Students) Infusion Model

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Tuba Yılmaz

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Öğretmen Yetiştirme Programlarında Eğitim Politikası Reformu: MÖDKÖ (Mülteci Öğrencilere Dil ve Konu Öğretimi) İnfüzyonu Modeli

Tuba Yılmaz¹

Öz: 2011 yılında Suriye’de başlayan iç savaşın ardından Suriyeli mülteciler büyük kitleler halinde Türkiye’ye sığınmışlardır. İstatistikler, Türkiye’de barınan mültecilerin yarıya yakınının 0-18 yaş arası okul çağındaki çocuklar olduğunu göstermektedir. Türkiye devleti, ilk etapta mülteci kamplarında Arapça ağırlıklı ve uyarlanmış Suriye müfredatı ile eğitim vererek bu çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılamıştır. Ancak son yıllarda mülteci ailelerin mülteci kamplarından ayrıлып şehir merkezlerinde yaşamaya başlamasıyla birlikte mülteci çocuklar Türkçe eğitim veren ve Türkiye müfredatını kullanan devlet okullarına nakil olmuşlardır. Bu okullarda mülteci öğrenciler büyük akademik zorluklar yaşamaktadır ve bu yüzden, birçok mülteci öğrenci 12 yıllık zorunlu eğitim süresini tamamlayamadan okulu bırakmaktadır. Bu durumun bir nedeni, öğretmenlerin bu öğrenci grubuna ders verme konusundaki yetersizlikleridir. Millî Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin yeterliliklerini artırmak için mülteci öğrencilerin yoğun olduğu devlet okullarındaki öğretmenlere hizmet içi eğitimler verse de bu eğitimler uzun vadeli ve sürdürülebilir bir çözüm sunma konusunda yetersiz kalmaktadır. Bu monografik çalışma, mülteci öğrencilerin akademik başarısını arttırabilecek sürdürülebilir bir çözüm için bu eğitimlerin hizmet öncesi dönemde alınması gerektiğini savunmaktadır. Bunun gerçekleşmesi için ise Türkiye’deki tüm öğretmen yetiştirme programlarında uygulanmak üzere yeni bir model olan Mülteci Öğrencilere Dil ve Konu Öğretimi (MÖDKÖ) infüzyonu modelinin benimsenmesi gerekir. Bu model Florida’nın “ESOL (İngilizceden Farklı Dilleri Konuşanların) infüzyonu” modelinden uyarlanarak hazırlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: mülteci öğrenci eğitimi, infüzyon modeli, öğretmen yetiştirme programları

Geliş Tarihi: 29.03.2022; Kabul Tarihi: 19.07.2022

Kaynakça Gösterimi:

Yılmaz, T. (2022). Öğretmen Yetiştirme Programlarında Eğitim Politikası Reformu: MÖDKÖ (Mülteci Öğrencilere Dil ve Konu Öğretimi) İnfüzyonu Modeli. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 13(26), 169-196

¹ Öğr. Gör. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi, tubayilmaz@erbakan.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2844-1230

Giriş

Suriyeli mülteciler, Suriye'deki iç savaştan kaçmak ve güvenli bir sığınak bulmak için 2011'den beri Türkiye'ye gelmektedir. İstatistikler 2021 yılında Türkiye'deki Suriyeli mülteci nüfusunun 3.67 milyon olduğunu ve bu nüfusun ülkenin toplam nüfusunun %4.38'ine tekabül ettiğini göstermektedir (Birleşmiş Milletler Mülteci Örgütü [UNHCR], 2021). Türkiye'deki toplam Suriyeli nüfusunun %47.40'ını 0-18 yaş arası çocuklar oluşturmaktadır. Okul çağındaki (5-18 yaş) mülteci çocuk sayısı 1.24 milyon olarak raporlanmıştır. Ancak bu çocukların büyük bir kısmı okula gitmemektedir (Mülteciler Derneği, 2021). Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2020) raporlarına göre Türkiye'deki anaokulu düzeyinde Suriyeli mülteci öğrenci sayısı 35 bin 553; ilkokul düzeyinde Suriyeli mülteci öğrenci sayısı 338 bin 807; ortaokul düzeyinde Suriyeli mülteci öğrenci sayısı 222 bin 703 ve lise düzeyindeki Suriyeli mülteci öğrenci sayısı ise 89 bin 518'dir. Geriye kalan okul çağındaki 550 bin Suriyeli mülteci çocuk ise hiç eğitim görmemektedir (Mülteciler Derneği, 2021).

Suriyeli mülteci öğrenci nüfusunun farklı eğitim kademelerine dağılımı incelendiğinde, eğitim seviyesi arttıkça okullardaki Suriyeli öğrenci nüfusunun azaldığı tespit edilmiştir (MEB, 2020). Bu durumu açıklamak için birçok araştırmacı Suriyeli öğrencilerin devlet okullarındaki deneyimlerini incelemiştir (Aydın & Kaya, 2019; Coşkun & Emin, 2018; Dilek, Boyacı & Yaşar, 2018; Gümüş, Kurnaz, Eşici & Gümüş, 2020; Taşkın & Erdemli, 2018; Tösten, Toprak & Kayan, 2017). Araştırmacılar, sosyo-ekonomik faktörler, mülteci öğrencilerin sınırlı Türkçe dil yeterliliği, okullarda bulunan kısıtlı eğitim materyalleri, öğrencilerin psikolojik sorunları ve mevsimlik göçler gibi çeşitli faktörlerin Suriyeli mülteci öğrencilerin okulu bırakma oranlarına önemli derecede etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak en sık bahsi geçen faktörlerden birisi, öğretmenlerin mülteci öğrencilere eğitim verme konusundaki yetersizlikleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Arslangilay, 2018; Aydın & Kaya, 2019; Gümüş vd., 2020; Sarier, 2020; Taşkın & Erdemli, 2018).

Suriyeli mülteci öğrencilerin okulu bırakma oranlarını azaltmak ve eğitime katılımlarını arttırmak için bu öğrencilere devlet okullarında verilen eğitimin kalitesi iyileştirilmelidir. Eğitimin kalitesini iyileştirmenin bir yolu, devlet okullarındaki tüm öğretmenleri mülteci öğrenci eğitimi için daha donanımlı hale getirmektir (Harper & de Jong, 2009). MEB, devlet okullarında görev yapan öğretmenlere mülteci öğrencilere etkili eğitim vermeleri için hizmet içi eğitimler vermektedir (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2022). Ancak bu eğitimlerin, mülteci öğrencilerin eğitimde bulunış süreleri ve yıllar içindeki akademik başarıları karşılaştırıldığında uzun vadeli çözümler sunmak için yetersiz kaldığı sonucu ortaya çıkmaktadır (UNHCR, 2021).

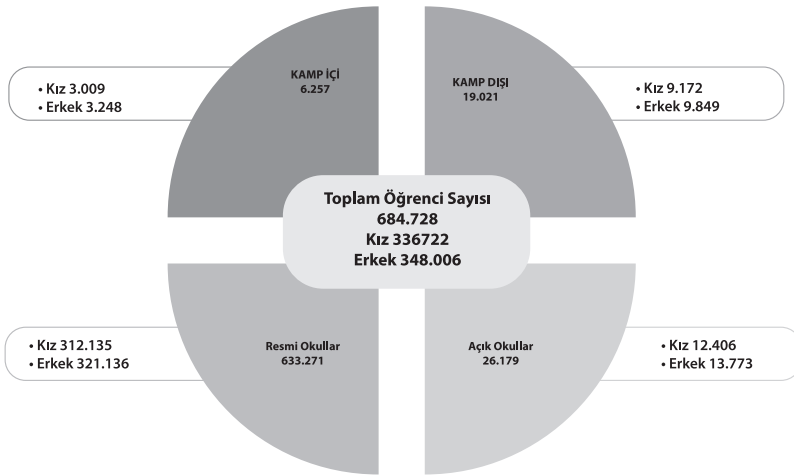
Bu yetersizliği karşılamak için farklı araştırmacılar öğretmenlere farklı konularda (örn. kapsayıcı eğitim, çok kültürlü eğitim, vb.) eğitimler verilmesi yönünde önerilerde bulunmuş (Aydın & Kaya, 2019; Emin, 2016), ancak hiçbir araştırmacı bu eğitimlerin öğretmen yetiştirme

tirme programlarına entegre edilmesi ve öğretmen adaylarına daha kapsamlı şekilde verilmesi önerisinde bulunmamıştır. Bu yüzden bu öneriler mülteci öğrencilerin eğitimi konusunda ancak kısa süreli çözümler sunabilmiştir. Bu çalışma, mülteci öğrenci eğitimi konusunda uzun vadeli bir çözüm önerisi sunmayı amaçlamakta ve bu eğitimlerin sadece mesleğe atanmış olan öğretmenlere değil, öğretmen adaylarına da sunulması durumunda bu amaca ulaşılabileceğini savunmaktadır. Bu yüzden, bu çalışma Türkiye’deki tüm öğretmen yetiştirme programlarında uygulanmak üzere yeni bir model olan Mülteci Öğrencilere Dil ve Konu Öğretimi (MÖDKÖ) infüzyon modelinin uygulanabilirliğini ortaya koymaktadır. Bu politika modeli Florida’nın “ESOL (English to Speakers of Other Languages) infusion” modelinden uyarlanarak hazırlanmıştır.

Türkiye’de Mülteci Öğrenci Eğitim Politikaları

2014 yılının Ekim ayında Geçici Koruma Yönetmeliği’nin yürürlüğe girmesiyle Suriyeli mülteciler sağlık, sosyal hizmetler ve eğitim haklarına erişim sağlamaya başlamışlardır. Mülteci kamplarındaki veya kamp dışındaki mülteci öğrenciler ilköğretim ve ortaöğretim seviyesindeki eğitim haklarına ilk olarak Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) adı verilen kurumlarda erişmeye başlamışlardır (Seydi, 2014). Araştırmalara göre 2015 yılında 21 farklı şehirde 82 bin 503 mülteci öğrenci 425 GEM’de eğitim almıştır (Gümüş vd., 2020).

2017 yılında mülteci öğrencilerin Türkçe eğitim veren ana akım devlet okullarına kayıtlarının yapılmasına izin veren yönetmeliğin kabul edilmesiyle mülteci kamplarındaki Suriyeli mültecilerin çoğu şehir merkezlerine taşınmışlar ve çocuklarını mülteci kimlik numaralarını ibraz ederek Türkçenin ve Türkiye müfredatının hâkim olduğu devlet okullarına kaydettirmişlerdir (Cirit-Karaağaç & Güvenç, 2019). Son verilere göre okula giden Suriyeli mülteci çocukların %92.40’ı devlet okullarında kayıtlıdır (MEB, 2020). Kademelere göre öğrenci sayıları ile ilgili bilgiler ise Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Okullardaki Mülteci Öğrenci Sayısı (MEB, 2020)

MEB (2020) verilerine göre 2019 yılında toplam 684 bin 728 mülteci öğrenci Türkiye’deki okullarda eğitim görmektedir. Bu öğrenci nüfusunun %92’si Türkçe dilinde eğitim veren, daha çok Türk öğrencilerin ihtiyaçlarına göre tasarlanmış ana akım devlet okullarında eğitim görmektedir. Bu öğrenci nüfusunun kalan %8’i ise mülteci kamplarının içindeki veya dışındaki GEM’lerde ve açık okullarda eğitim görmektedir.

Mülteci öğrencilerin devlet okullarına geçişi ile MEB, Avrupa Birliği tarafından finanse edilen Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES) kapsamında Türkiye’nin 26 ilindeki devlet okullarında yeni eğitim politikalarını hayata geçirmiştir. Suriyeli mülteci öğrencilerin devlet okullarına uyumlarını kolaylaştırmak için tasarlanan iki yeni politika, uyum programları ve destek programlarıdır.

Uyum programları bir veya iki yarıyıl süre ile açılmakta ve bu programlara katılan mülteci öğrencilerin devlet okullarında ders almalarına izin verilmemektedir. Uyum programları hakkında daha fazla ayrıntılı bilgiler aşağıda sıralanmıştır (Coşkun & Emin, 2018; PIKTES, 2021):

- Uyum programlarında Suriyeli mülteci öğrenciler, 24’ü ikinci dil olarak Türkçe öğrenimi olmak üzere haftada 30 saat ders alırlar. Bu programlarda sunulan diğer dersler ise görsel sanatlar, beden eğitimi, müzik eğitimi ve insan ilişkileridir.
- Uyum programlarının amacı, Suriyeli mülteci öğrencilerin okullarda başarılı olmaları için Türkçe öğrenmelerini ve kültürel adaptasyonlarını kolaylaştırmaktır.
- Suriyeli mülteci öğrenciler 3. sınıftan 12. sınıfın sonuna kadar istedikleri zaman uyum programlarına katılabilirler.
- Suriyeli mülteci öğrenciler, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkçe Yeterlik Sınavına (TYS) girerler. Bu sınavdan 60 puanın altında puan alan öğrenciler, en az bir en fazla iki yarıyıl süreyle uyum programlarına alınırlar. Sadece 60’ın üzerinde puan alan mülteci öğrencilerin Türkçe eğitim görmelerine izin verilir.

Bir diğer eğitim politikası ise mülteci öğrencilerin akademik ihtiyaçlarını karşılamak için okul sonrası veya hafta sonu sunulan destek programlarıdır (PIKTES, 2017). Bu politika ile bir dersten başarısız olan ve akademik desteğe ihtiyaç duyan mülteci öğrenciler, 3-10. sınıflar arasında okul sonrası veya hafta sonu destek kurslarına katılabilmektedirler. Destek programlarına ilişkin politikalar aşağıda sıralanmıştır (PIKTES, 2017):

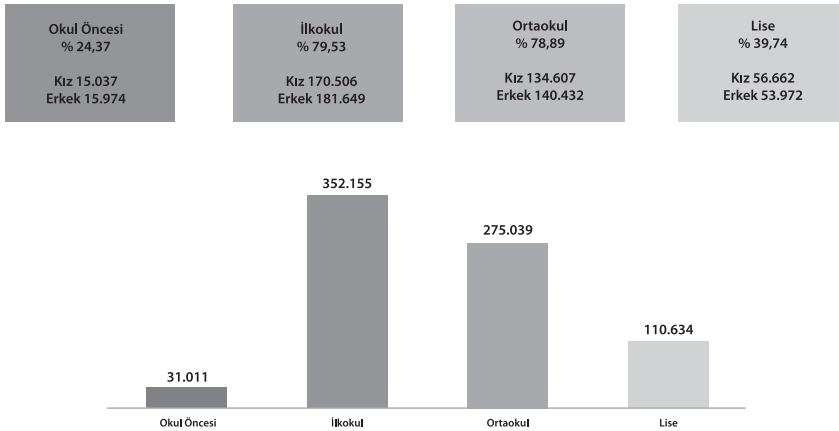
- Mülteci öğrenciler haftada sekiz saat olmak üzere toplam 300 saat telafi dersleri alabilirler.
- Telafi dersleri Türk Dili ve Edebiyatı, Matematik, Fen Bilimleri, Fizik ve Biyoloji gibi temel dersleri içermektedir.

- Destek programlarına katılan öğrenciler, program sonunda sınava girmek zorundadırlar. 3. ve 4. sınıfa giden mülteci öğrencilerin girdikleri sınavlar ders öğretmenleri tarafından hazırlanırken, 5-10. sınıfa giden öğrencilerin girdikleri sınavlar MEB tarafından hazırlanan merkezi sınavlardır ve sadece ekim ve mayıs aylarında uygulanır. Bu sınavlardan ortaokul öğrencileri 45 ve üzeri ve lise öğrencileri 50 ve üzeri puan almaları durumunda başarılı sayılmaktadırlar.

Bu iki program dışında MEB, PIKTES projesi kapsamında 3800 tane ilkokul öğretmeni, 1600 tane Türkçe veya Türk dili ve edebiyatı öğretmeni, 500 tane Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ve Arapça öğretmeni olmak üzere 6000 yeni öğretmen istihdam etmiştir (PIKTES, 2017). MEB ayrıca sınıflarında Suriyeli sığınmacı bulunan öğretmenlere çevrimiçi ya da yüz yüze hizmet içi eğitimler vermiştir. Bu eğitimler Türkçe öğretim stratejileri, psiko-sosyal destek, göç ve sosyal desteği içermektedir (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2022). Dahası, MEB, araştırmacıları mülteci öğrencilere eğitim vermek için el kitapları hazırlamaları ve yayınlamaları için finanse etmektedir (Öztürk, Tepetaş-Cengiz, Köksal & İrez, 2017). Son olarak, MEB, Türkiye’deki öğretmenlere Suriyeli mülteci öğrencilere eğitim verme konusunda yetkinlik ve deneyim kazanmaları için Avrupa’da mülteci öğrencilere ev sahipliği yapan okulları ERASMUS-E-twinning projeleri ile ziyaret etmeleri için fon sağlamıştır (MEB, 2020).

Türkiye’deki Mülteci Öğrencilerin Devlet Okullarındaki Deneyimleri

MEB, mülteci öğrencilerin okullaşma oranının okul öncesi düzeyde %24.37, ilkokul düzeyinde %79.53, ortaokul düzeyinde %78.89, lise düzeyinde %39.74 olduğunu bildirmektedir (MEB, 2020). Mülteci öğrencilerin eğitim kademelerine göre okullaşma oranları Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Mülteci öğrencilerin Eğitim Kademelerine Göre Okullaşma Oranları (MEB, 2020)

Şekil 2’de görüldüğü üzere, mülteci öğrencilerin okullaşma oranları ilkokul düzeyinden lise düzeyine geçtikçe düşmektedir. Eğitim seviyesi arttıkça okullardaki mülteci nüfusun azalması, Türkiye’deki ana akım öğrenciler ile mülteci öğrenciler arasında bir fırsat ve eğitim açığının ortaya çıkmasıyla ve mülteci öğrencilerin, ana akım öğrencilere göre daha az eğitilmiş bir grup olarak toplumda yer almasıyla sonuçlanmaktadır. Mülteci öğrencilerin eğitim düzeylerinin ve okullaşma oranlarının artırılması için mülteci öğrencilerin okulu bırakmalarına neden olan faktörlerin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Mülteci öğrencilerin devlet okullarındaki deneyimlerini inceleyen çeşitli araştırmalar, mülteci öğrencilerin devlet okullarında birçok sorun yaşadığını ortaya koymaktadır (Ciğerci & Güngör, 2016; Coşkun & Emin, 2018; Ergen & Şahin, 2019; Güngör & Şenel, 2018; Kardeş & Akman, 2018; Özer, Komşuoğlu & Ateşok, 2016; Taşkın & Erdemli, 2018; Tösten vd., 2017). Bu çalışmaların bulguları dikkate alındığında, mülteci öğrencilerin okul başarılarını ve okullaşma oranlarını etkileyen faktörler iki ana başlıkta ele alınabilir: Öğrenim ile ilgili faktörler ve öğretim ile ilgili faktörler.

Öğrenim ile ilgili faktörler

Araştırmalar, mülteci öğrencilerin akademik başarılarını ve okullaşma oranlarını ekonomik, sosyal, psikolojik ve dil kaynaklı ve kültürel faktörlerin etkilediğini ortaya koymuştur (Ciğerci & Güngör, 2016; Gümüş vd., 2020; Taşkın & Erdemli, 2018). Ekonomik faktörler mülteci ailelerin sınırlı bütçelerini ve bazı mülteci öğrencilerin okul saatleri dışında veya okul saatleri içinde çalışmak zorunda kalmalarını kapsamaktadır. Mülteci ailelerin sınırlı bütçesi, çoğu zaman mülteci öğrencilerin temel eğitim ihtiyaçlarını karşılayamamakta ve okul malzemelerine erişimlerini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca, mülteci ailelerin maddi sorunları nedeniyle bazı öğrenciler okul saatleri dışında bazıları ise okul saatleri içinde çalışmak zorunda kalmakta ve okul öğrenimlerine yeterince zaman ayıramamaktadırlar (Güngör & Şenel, 2018).

Sosyal faktörler, mülteci öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla ilişkilerini etkileyen faktörleri ifade etmek için kullanılmaktadır. Birçok araştırma, birçok okulda mülteci öğrencilerin ana akım öğrenciler tarafından dışlandığını ve akran zorbalığına maruz kaldığını ortaya koymuştur ve bu durumun onların okullaşma oranlarını olumsuz etkilediği ortaya çıkmıştır (Ciğerci & Güngör, 2016; Ergen & Sahin, 2019; Tösten vd., 2017). Psikolojik faktörler ise mülteci öğrencilerin düşük öğrenme motivasyonlarını, eğitime bağlılıklarının azlığını, şiddete eğilimlerini, savaş sonrası stres bozukluğu gibi rahatsızlıklarını, disiplin sorunlarını ve yoğun yalnızlık, mutsuzluk ve güvensizlik duygularını içermektedir. Psikolojik faktörlerin de mülteci öğrencilerin öğrenmelerinde olumsuz etkilerinin olduğu bulunmuştur (Ciğerci & Güngör, 2016; Tösten vd., 2017).

Mülteci öğrencilerin sınırlı seviyedeki Türkçe dili yeterlilikleri de mülteci öğrencilerin okul başarısını ve derse katılımlarını olumsuz etkilemektedir (Dilek vd., 2018). Araştırmacılar,

mülteci öğrencilerin sınıf arkadaşları ve öğretmenleri ile iletişimlerinde, ders kitaplarını ve dersleri anlamada ve bilgilerini ve öğrenimlerini göstermede Türkçe dil bilgilerinin sınırlı olması nedeniyle zorluklar yaşadıklarını bildirmişlerdir (Ciğerci & Güngör, 2016; Kiremit, Akpınar, Tüfekçi & Akcan, 2018; Şahin & Sümer, 2018; Toker-Gökçe & Acar, 2018). Son olarak kültürel farklılıklar mülteci öğrencilerin okullara ve Türk eğitim sistemine uyumunu engellemekte, davranış ve disiplin sorunlarına neden olmaktadır (Güngör & Şenel, 2018; Kardeş & Akman, 2018).

Öğretim ile ilgili faktörler

Araştırmalar, öğretmenlerin mülteci öğrencilere bir şeyler öğretirken yetersiz pedagojik bilgiye ve düşük motivasyona sahip olmalarının mülteci öğrencilerin devlet okullardaki öğrenim deneyimlerini olumsuz etkilediğini göstermiştir (Arslangilay, 2018; Aydın & Kaya, 2017; Ereş, 2016; Gümüş vs., 2020; Kiremit vd., 2018). Bir başka ifadeyle, öğrencilerin ana dillerini öğrenmelerine destek olarak kullanamayan, bu sebeple konuyu etkili şekilde anlatamayan ve öğretim materyallerini etkili bir şekilde kullanmayan öğretmenler tarafından eğitilen mülteci öğrencilerin, düşük okul başarısı ve okulu bırakma eğilimi gösterdikleri ortaya çıkmıştır (Harper & de Jong, 2009). Öğretmenlerin bu yetersizliklerini gidermek ve verimliliklerini arttırmak amacıyla PIKTES projesi, etwinning, UNICEF (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu) projeleri, UNHCR ve MEB gibi kurumlar tarafından öğretmenlere mülteci öğrencilere etkili ders anlatma konusunda yurt içinde veya yurt dışında eğitimler verilmektedir (Mülteciler Derneği, 2021). Peki bu eğitimler mülteci öğrencilere verilen eğitimin kalitesini arttırmada yeterli midir?

Bu eğitimler sayesinde, mülteci öğrencilerin eğitim çıktılarında pozitif sonuçlar gözlenirse de bu eğitimler mülteci öğrencilerin kaliteli eğitim alması için sürdürülebilir olamamakta ve yetersiz kalmaktadır. Dahası Türkiye eğitim sisteminde öğretmenlerin tayin haklarının olması, bu eğitimleri almış öğretmenlerin okul veya şehir değiştirebilmesine olanak sağlamakta ve yerlerine gelen öğretmenlerin tekrar benzer eğitimler almasını zorunlu kılmaktadır. Türkiye'nin bu durumuna, sürdürülebilir ve etkili bir çözüm sunmak için tüm öğretmen yetiştirme programlarında bir infüzyon modeline, yani MÖDKÖ infüzyonu modeline ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır. MÖDKÖ infüzyonu modeli, çok sayıda göçmen öğrenciye ev sahipliği yapan ABD'nin Florida eyaletindeki yükseköğretim programlarında uygulanan ESOL infüzyonu modelinden uyarlanmıştır. Bu çalışmanın amacı, aynı modelin Türkiye Eğitim Sisteminde de uygulanabilirliğini ortaya koymaktır.

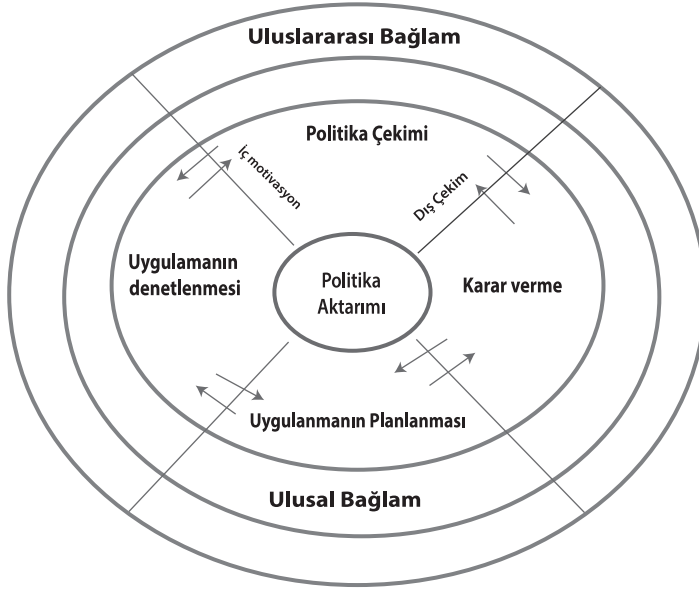
Yöntem

Türkiye, mülteci öğrencilere eğitim verme konusunda diğer birçok ülkenin deneyimlerine kıyasla oldukça düşük sayılabilecek (sadece 10 yıllık) deneyime sahiptir. Bu nedenle, mülteci öğrencilerin eğitimleri ile ilgili eğitim politikalarını oluştururken diğer ülkelerin deneyimlerinden yararlanmak önemlidir. Diğer ülkelerin deneyimlerinden yararlanmanın bir yolu, karşılaştırmalı eğitim araştırma yöntemlerini kullanarak diğer ülkelerin Mülteci/göçmen öğrenci eğitim politikalarını analiz etmek ve öğrenme çıktılarını göz önünde bulundurarak etkili politikaları sorunu olan ülkeye uyarlayarak aktarmaktır (King, 1979; Türkoğlu, 1985).

Mülteci/göçmen nüfusa ev sahipliği yapan birçok ülke vardır ve bu ülkeler farklı eğitim politikaları izlemektedir. Bu çalışma, bir örnek olay monografi çalışmasıdır. Monografi bir konu, olay ya da kişi üzerine yoğunlaştırılmış ve derinlemesine çalışmalar olarak tanımlanır (Erginer, 1978), Bu çalışmada farklı ülkelerin mülteci öğrenci eğitimi politikalarını analiz edilmesi yerine, sadece bir ülkenin mülteci öğrenci eğitimi politikalarını derinlemesine incelenmiştir. Çünkü sadece bu şekilde aktarılabilecek olan politika daha detaylı olarak analiz edilebilir ve yeni bağlamına politik, sosyal, finansal ve kültürel unsurlar da göz önünde bulundurulurken doğru şekilde aktarılabilir (McDonald, 2012).

Bu çalışma, detaylı olarak incelemek ve Türkiye bağlamına aktarmak üzere ABD'nin Florida eyaletindeki yükseköğretim politikalarına odaklanmaktadır. Çünkü ABD'nin Florida eyaleti, diğer ülkelere kıyasla mülteci/göçmen öğrenci eğitimi konusunda daha uzun bir tarihe sahiptir (de Jong, Huang, Jo, Coady & Harper, 2010). Dahası, Türkiye'de mülteci öğrencilere ders veren öğretmenlerin bugün karşılaştığı problemleri (örn. genelde arka sıralarda oturmaları, sessiz olmaları, talimatları takip edememeleri ve sınavlarda başarısız olmaları) Florida devlet okullarında ESOL öğrencilere ders veren öğretmenler yıllardır yaşamaktadır (Harper & de Jong, 2009).

Ayrıca, ABD bağlamı, sınıflardaki ESOL öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri, eğitim dili yetersizlikleri, eksik akademik bilgi birikimleri ve kültürel uyum sorunları gibi konularda da Türkiye bağlamıyla büyük benzerlikler göstermektedir. Bu yüzden, ABD'nin Florida eyaletinin çözüm olarak uygulamaya koyduğu yükseköğretimde uygulanan ESOL infüzyonu politikasının Türkiye bağlamı için uygun olacağı varsayılmaktadır. Bu yüzden ESOL infüzyonu politikası Philips ve Ochs'un (2003) Politika Aktarımı çerçevesi kullanılarak Türkiye bağlamına uyarlanmış ve MÖDKÖ modeli ortaya çıkarılmıştır (McDonald, 2012) (Bkz. Şekil 3).



Şekil 3. Philips ve Ochs'un (2003) Politika Aktarımı Çerçevesi (McDonald, 2012)

Philips ve Ochs'un (2003) politika aktarımı çerçevesi dört aşamadan oluşmaktadır (McDonald, 2012). Politika çekimi adı verilen ilk aşama iki adımdan oluşmaktadır. İç motivasyon adı verilen birinci adımda ülkedeki eğitim politikasına ihtiyacın göstergesi olan sorunlar belirlenir. Dış çekim adı verilen ikinci adımda ise başka ülke(ler)deki politikalar incelenir ve ihtiyaca uygun politikalar tanımlanır. Karar verme adı verilen ikinci aşamada iç motivasyon aşamasındaki ihtiyaçların Dış çekim aşamasında belirlenen eğitim politikasını karşılayıp karşılamadığı değerlendirilir. Bu değerlendirme sonucunda hangi politikaların aktarılması gerektiğine karar verilir. Uygulamanın planlanması adı verilen üçüncü aşamada, aktarımına karar verilen politika unsurları aktarılacak ülkenin politik, kültürel, ekonomik ve sosyal şartlarına uygun hale getirilmek üzere uyarlanır. Son olarak, uygulamanın denetlenmesi adı verilen dördüncü aşamada, uyarlanan politika uygulanır, uygulamanın işleyişi denetlenir ve geri dönütler alınır. Denetleme sonucunda elde edilen veriler kontrol edilir ve gerekiyorsa politika unsurlarında yeni uyarlamalar yapmak üzere tekrar birinci aşamaya dönülür ve aynı döngü tekrarlanır.

Bu çalışmada, Florida'nın ESOL infüzyonu, Philips ve Ochs (2003) politika aktarımı çerçevesinin ilk üç aşaması takip edilerek bir MÖDKÖ infüzyonu modeline dönüştürülmüştür. Döngüyü tamamlamak için modelin öğretmen yetiştirme programlarında (en azından bazılarında) uygulanması ve sonuçların değerlendirilmesi gerekmektedir.

Model Geliştirme: Politikanın Tanıtımı ve Aktarımı

Bu bölümde ilk olarak, yazın taramasında tartışılan yükseköğretim kurumlarında yeni bir eğitim politikası için gerekli iç motivasyonlar kısaca tanımlanmış ve yeni bir politika ile ulaşılması amaçlanan hedefler listelenmiştir. Ardından ESOL infüzyonu modeli tanıtılmış ve modelin Türkiye bağlamına uygunluğu değerlendirilmiştir. Son olarak, model Türkiye bağlamına uyarlanmış ve MÖDKÖ infüzyonu modeline dönüştürülmüş ve açıklanmıştır.

Politika çekimi

Bu adımda Türkiye eğitim sisteminin mülteci öğrenci eğitimi konusunda yeni bir eğitim politikasına ihtiyaç duymasının iç motivasyonları ile yeni bir politika ile amaçlanan değişiklikler anlatılmaktadır. Yazın taramasında da belirtildiği üzere araştırmalar Türkiye eğitim sisteminin mülteci öğrenci eğitimi konusunda eksiklikleri olduğunu ortaya koymuştur ve bu eksiklikler aşağıdaki dört büyük sorunu ortaya çıkarmıştır:

- Mülteci öğrencilerin 12 yıllık zorunlu eğitimlerini tamamlayamadan okulu bırakmaları (MEB, 2020);
- Türk eğitim sisteminde mülteci öğrencilerin akademik başarılarının düşük olması (Güngör & Şenel, 2018);
- Devlet okulu öğretmenlerinin mülteci öğrencilerin eğitiminde kendilerini yetersiz hissetmeleri (Arslangilay, 2018; Kılıç & Özkor, 2019);
- Atanma hakları nedeniyle mülteci öğrenci eğitimi alan nitelikli öğretmenlerin hareketliliği ve yeni atanmış öğretmenler için yeniden eğitimlere ihtiyaç duyulması (Arslangilay, 2018).

Politika Çekimi aşamasının ikinci adımı, politika aktarımı ile elde etmek istenen sonuçları belirlemektir. Bu yeni politika reformu ile amaçlanan ise:

- Çalıştıkları eğitim düzeyi fark etmeksizin tüm devlet okulu öğretmenlerini (hem sınıf öğretmenlerini hem de branş öğretmenlerini) mülteci öğrenci eğitimi konusunda donanımlı hale getirmek ve böylece:
 - Mülteci öğrencilerin içerik ve dil öğrenmelerini kolaylaştırmak ve onlara kaliteli eğitim sağlamak;
 - Mülteci öğrencilerin okul başarı oranlarını artırmak;

- Okulları çok kültürlü gruplar için daha kapsayıcı kurumlar haline getirmek ve mülteci öğrencilerin okulu bırakma oranlarını azaltmak;
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacını en üst seviyede karşılamaktır.

Mülteci öğrenci eğitimleri konusundaki yeni politikalar temel olarak A-8 (Anasınıfı- 8. Sınıf) eğitim seviyesindeki hizmet içi öğretmenlerin ihtiyacını karşılamaya odaklansa da bu sonuçlara ulaşmak için, daha geniş bir düzeyde eğitim reformu yapılmalıdır. Bu çalışma, A-8 eğitim düzeyindeki mülteci eğitimi sorunlarını çözmek ve hedeflenen sonuçlara ulaşmak için öncelikle yükseköğretim düzeyinde bir politika reformuna ihtiyaç olduğunu öne sürmektedir. Bu yüzden, bir sonraki aşama, farklı ülkelerin yükseköğretim düzeyindeki mülteci eğitim politikalarına odaklanmak ve Türkiye'nin yükseköğretim bağlamına en uygun politikaya karar vermektir.

Karar verme

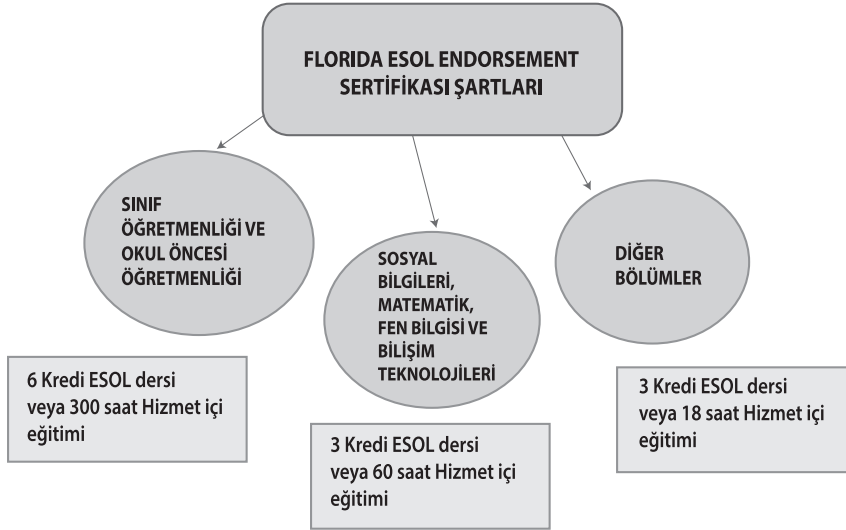
Politika aktarımı çerçevesinin karar verme aşaması, farklı ülkelerin eğitim politikalarının gözden geçirilmesini ve ilk aşamada bahsedilen sorunlara çözümler sunmak için uyarlanarak aktarılacak politikaların belirlenmesini içerir. Bu nedenle, farklı ülkelerin öğretmen yetiştirme programlarındaki mülteci öğrenci eğitimi ele alan politikalar incelenmiş ve bu politikaların bu ülkelerdeki sonuçları değerlendirilerek bu politikaların Türk eğitim sisteminin mülteci eğitimi ile ilgili temel sorunlarına cevap verip vermeyeceği değerlendirilmiştir. Bu incelemeler ve değerlendirmeler sonucunda, Türkiye'nin mülteci öğrenci eğitimine ilişkin sorunlarına çözüm sunabilecek etkin bir politika belirlenmiştir. ESOL infüzyonu modeli olarak adlandırılan bu politika, mülteci/göçmen öğrenci eğitimi konusunda dünya ülkeleri arasında en büyük deneyime sahip ABD'nin Florida eyaletindeki birçok üniversitenin öğretmen yetiştirme programlarında uygulanmaktadır. Bu bölümde öncelikle ESOL infüzyonu modelinin tarihi anlatılmıştır. Ardından, Florida yükseköğretim kurumlarındaki ESOL infüzyonu modelinin işleyişi açıklanmıştır.

ESOL infüzyonu modelinin tarihi

2020 nüfus sayımı verilerine göre Amerika Birleşik Devletleri (ABD) 45 milyondan fazla göçmene ev sahipliği yapmaktadır (Güncel Nüfus Anketi [CPS], 2020). Bu nüfusun 5 milyondan fazlası, A-12 seviyesindeki okullarda okuyan ESOL (ikinci dil olarak İngilizce konuşan) öğrencilerinden oluşmaktadır. ESOL öğrencilerinin okul başarılarını inceleyen araştırmalar, tıpkı Türkiye'deki mülteci öğrenciler gibi ESOL öğrencilerinin ana akım öğrencilere göre okul başarısının daha düşük olduğunu ve okulu bırakma oranlarının daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır (Ulusal Eğitimde İlerleme Değerlendirmesi [NCES], 2017). Araştırmalar bu durumun ana sebebinin devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin bu

öğrenci grubunun ihtiyaçlarına hitap eden öğretim tekniklerini kullanma konusunda yetersizlikleri olduğunu ortaya çıkarmıştır (Craighead & Ramanathan, 2007; Haneda & Wells, 2012; Harper & de Jong, 2009)

ABD'deki en fazla ESOL öğrenci nüfusuna sahip ikinci eyalet olan Florida, ESOL öğrencilerinin okul başarısını artırmak ve okulu bırakma oranlarını azaltmak için 1990 yılında bir eğitim reformu yapmıştır (Bkz. Şekil 4).



Şekil 4. Florida ESOL Sertifikasyonu Şartları (Nutta & Stoddard, 2005)

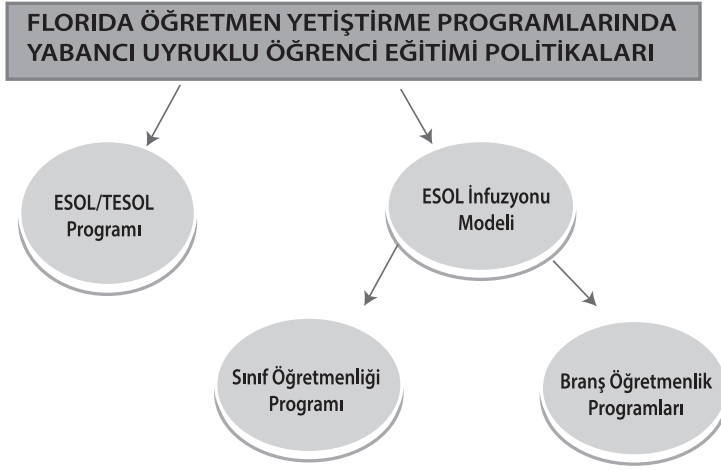
Bu reform ile sınıflarında ESOL öğrencileri bulunan ilkökul öğretmenlerinin ESOL öğrencileri için etkili öğretim tekniklerinin anlatıldığı 300 saatlik bir eğitim almaları zorunlu hale getirilmiştir. Ayrıca, ilk ve ortaokul düzeyinde ESOL öğrencilerine ders veren Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ve Bilgisayar ve Teknoloji öğretmenlerine 60 saat, diğer branş öğretmenlerine ise 18 saat ESOL eğitimleri zorunlu kılınmıştır. Karşılığında ise eğitimlere katılan öğretmenlere ESOL öğrencilerine eğitim verme yetkisi veren ESOL Endorsement adlı sertifikalar verilmiştir.

Bu eğitimler öğretmenleri 1) Kültür (Kültürler Arası İletişim), 2) Dil ve Okuryazarlık (Uygulamalı Dilbilim), 3) Diğer Dilleri Konuşanlara (ESOL) etkili İngilizce Öğretim Yöntemleri 4) ESOL alanında Müfredat ve Materyal Geliştirme ve 5) Değerlendirme (ESOL Test ve Değerlendirme) konularında bilgilendirmeyi amaçlamaktadır. Bu eğitimlerden sonra öğretmenlerin sınıflardaki verimliliğinin ve ESOL öğrencilerinin okul başarılarının nispeten arttığı gözlemlenmiştir (Tracy, 2009). Ancak, bu eğitimler tüm devlet öğretmenlerinin, özellikle yeni mezunların, ESOL öğretim teknikleri konusunda donatmada yetersiz kalmıştır. Bu

yüzden, Florida'daki birçok yükseköğretim kurumu 2001 yılında öğretmen yetiştirme programlarında ESOL infüzyonu adı verilen yeni bir model başlatmış ve mülteci öğrenci eğitimi konusunu tüm öğretmen yetiştirme programlarının müfredatına entegre etmiştir.

ESOL infüzyonu modeli

Florida'daki yükseköğretim kurumları, devlet okullarında ESOL öğrencilerine ders verecek öğretmen adaylarını iki şekilde yetiştirmektedir: 1) ESOL/İngilizceyi ikinci dil olarak öğretme (TESOL) programları ve 2) ESOL İnfüzyonu (Bkz. Şekil-5).



Şekil 5. Florida Öğretmen Yetiştirme Programlarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Eğitimi Politikaları (Nutta & Stoddard, 2005)

Florida'nın yabancılar için İngilizce (ESOL) programları

ESOL/ TESOL programları yabancı uyruklu öğrencilere ikinci dil olarak İngilizce öğreten öğretmenleri yetiştirmektedir. Bu programlar Florida yükseköğretim kurumlarında sadece yüksek lisans ve doktora seviyelerinde sunulmaktadır. Bu programlardan mezun olan ve çoğu en az iki dil bilen ESOL/ TESOL öğretmenleri gerekli sertifikaları aldıktan sonra okullarda iki farklı yöntemle ESOL öğrencilerine ESOL dersleri vermektedir. Bu iki yöntem: pull-in (öğretmenlerin her derste ESOL öğrencilerini takip etmesi ve bireysel akademik yardım sağlaması) veya pull-out (yabancı uyruklu öğrencilerin çok olduğu okullarda tüm ESOL öğrencilerinin her gün 1 saat sınıflarından alınıp kendi İngilizce yeterlik seviyelerindeki diğer öğrencilerle İngilizce dersi almaları) yöntemleridir.

ESOL/ TESOL öğretmenlerinin ESOL derslerinde ESOL öğrencilerine yalnızca İngilizceyi değil, aynı zamanda ana akım kültürü de etkili bir biçimde öğretmeleri beklenir. Ayrıca, bu

öğretmenlerden ESOL öğrencilerini ilgilendiren okul politikalarının oluşturulmasında ve tüm öğrencilerin katıldıkları merkezi sınavlarda ESOL öğrencilerine yapılan özel uygulamalarda (ek zaman, soruların okunması, vb.) aktif rol almaları beklenmektedir. Son olarak, bu öğretmenlerden sınıf ve branş öğretmenlerine, ESOL öğrencilerine etkili bir şekilde öğretme ve onları değerlendirme konusunda rehberlik etmesi beklenmektedir.

ESOL infüzyonu modeli

Daha önce de belirtildiği gibi Florida, 1990'lı yıllarda ESOL öğrenci eğitimi konusunda eğitim reformları yapmış, öğretmenlere konuya özel hizmet içi eğitimler sunmuş ve bu eğitimlere katılan öğretmenleri ESOL Endorsement adlı sertifikalar ile ödüllendirmiştir. Bu sertifikalar, öğretmenlere, sınıflarına ESOL öğrencileri kabul etme yetkisi vermiştir. Ancak, öğretmenlerin bu sertifikaları hizmet içi eğitimlerle almaları zaman almış ve bu durum bu süreçte hem ESOL öğrencilerinin kaliteli eğitim almalarına engel olmuş hem de sürdürülebilirliğin sağlanması konusunda yetersiz kalmıştır. Bu sorunu çözmek amacıyla 2001 yılında yeni bir yasa ile ESOL Endorsement eğitimleri öğretmen yetiştirme programlarına yeni bir model olarak eklenmiş ve ESOL öğrencilerine ders vermek isteyen tüm öğretmen adaylarının bu modelin uygulandığı öğretmen yetiştirme programlarına yönelmesine neden olmuştur. Bu yeni modele ESOL infüzyonu modeli denmektedir.

ESOL İnfüzyonu modeli iki ana bileşenden oluşmaktadır (de Jong vd., 2010):

- a. Bu modelin ilk bileşeni, ESOL öğrenci eğitimini öğretmen yetiştirme programlarının müfredatına dahil etmektir. Bu programlarda öğrenim gören öğretmen adayları aldıkları derslerde, konuları ESOL öğrencilerini de göz önünde bulundurarak öğrenirler ve uzmanlık alanlarını dil ve kültürel değerlere duyarlı öğretim yöntemlerini kullanarak öğrencilerine öğretmeyi öğrenirler. Ayrıca, öğretmen adayları ders etkinliklerini ESOL öğrencilerinin dil yeterliliklerine uygun hale getirerek tasarlamayı öğrenirler. Son olarak, öğretmen adayları, ESOL öğrencilerinin akademik ihtiyaçlarını belirleme ve ders planlarını ESOL öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre uyarlama konusunda eğitilirler.
- b. ESOL infüzyonu modelinin ikinci bileşeni ise farklı öğretmenlik programlarının müfredatlarına sadece ESOL öğrenci eğitimi konusunu ele alan derslerin eklenmesidir. Bu kapsamda sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları iki adet (toplam 6 kredi) ve matematik, fen, sosyal bilgiler, beden eğitimi ve bilgisayar öğretmenliği gibi branş öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları ise bir adet (3 kredi) ek ESOL dersi almak zorundadırlar (Wheeler & Govoni, 2014).

İkinci bileşende bahsedilen ESOL dersleri, kültür, müfredat, öğretim teknikleri, ölçme ve değerlendirme ve dilbilim olmak üzere beş temel konuyu içerir (Tracy, 2009). Sınıf öğret-

menliği ve okul öncesi öğretmenliği programlarında verilen ilk ESOL dersi ile branş öğretmenlikleri programlarında verilen ESOL dersleri içerik olarak birbirlerine benzemektedir. Bu derslerde öğretmen adayları kültür, ikinci dil edinimi teorileri ve etkili öğretim yöntemleri hakkında bilgilendirilir ve bitirme projesi olarak tüm öğretmen adaylarından farklılaştırılmış ders planları tasarımları istenir. Öte yandan, sınıf ve okul öncesi öğretmenliği programlarının ikinci ESOL dersinde, öğretmen adaylarının bu teorik bilgileri uygulamada kullanmaları istenir. Bu yüzden, ikinci ESOL dersini alan öğretmen adaylarından daha detaylı farklılaştırılmış ders planları tasarımları istenir ve bunları mikro öğretimler yoluyla uygulamaya koymaları beklenir.

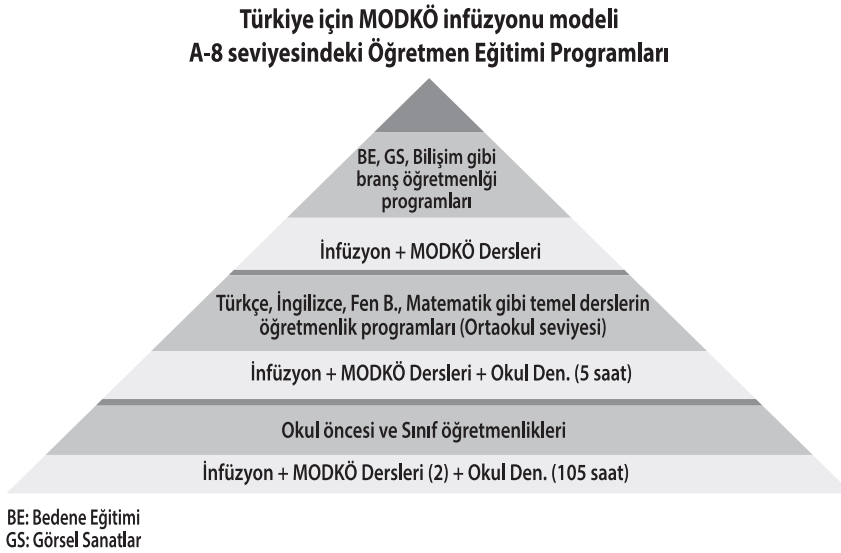
Son olarak, sınıf ve okul öncesi öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarından, ilk ESOL dersinin bir parçası olarak sınıf gözlemleri yapmaları istenir. İkinci ESOL dersinin (4. sınıf dersi) bir parçası olarak ise öğretmen adaylarından staj yaptıkları okullarda örnek ders anlatmaları istenir. Ayrıca, ESOL öğrencileriyle röportajlar yapmaları, onlar için basitleştirilmiş veya zorlaştırılmış metinler hazırlamaları, vb. gibi ek görevleri tamamlamaları da istenebilir. Bu görevler öğretmen adaylarının ESOL öğrencilerinin akademik ve kişisel ihtiyaçlarını belirlemelerine ve derslerini bu bilgilere göre tasarımlarına yardımcı olur. ESOL infüzyonu modelinin okul deneyimi bileşeni, öğretmen adaylarının ESOL öğrencilerini daha iyi tanımalarına ve bir okulda çalışmaya başlamadan önce etkili öğretim yöntemlerini test etmelerine fırsat verir.

Uygulamanın planlanması

Bu aşamada beğenilen eğitim politikası aktarılacak ülkede uygulanmaya hazır hale getirilmek üzere uyarlanır. Bu bölümde, ESOL infüzyonu politikasının Türkiye bağlamında uygulanmak üzere uyarlanmış modeli olan MÖDKÖ (Mülteci Öğrencilere Dil ve Konu Öğretimi) infüzyonu anlatılmaktadır. Bu model üç farklı öğretmenlik programında üç farklı şekilde uygulanacak şekilde tasarlanmıştır. Çünkü farklı branşlardaki öğretmenlerin mülteci öğrencilerle geçireceği zaman ve her dersin öğrencilerin akademik geleceklerindeki rolü farklılık göstermektedir.

A-8 Eğitim seviyelerinde öğretmen yetiştiren programlarda uygulanacak MÖDKÖ infüzyon modeli

Mülteci öğrencilerin büyük çoğunluğu, akademik Türkçe ve okul kültürüyle ilk kez A-4 düzeyinde ana akım devlet okullarına kaydolduklarında tanışmaktadırlar. İlkokul eğitimi öğrencilerin sonraki yıllardaki okul başarılarında önemli bir rol oynadığından, mülteci öğrencilere A-4 düzeyinde kaliteli eğitim vermek çok önemlidir. Bu nedenle, Türkiye bağlamına uyarlanan MÖDKÖ infüzyonu modeli, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin mülteci/göçmen öğrencilere etkili bir şekilde eğitim verme konusunda daha fazla eğitim almasını gerektirmektedir (Bkz. Şekil 6).



Şekil 6. Türkiye’deki Öğretmen Yetiştirme Programlarında MÖDKÖ İnfüzyonu Modeli

Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği programları için tasarlanan MÖDKÖ infüzyonu modeli üç ana bileşenden oluşmaktadır:

- a) Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği programları için MÖDKÖ infüzyonu modelinin ilk bileşeni, mülteci eğitimi konusunun tüm müfredata dahil edilmesidir. Yani, bu programlarda verilen tüm derslerde, özellikle metot derslerinde, belirli bir sürenin mülteci eğitimi konusunun ele alınması ve öğretmen adaylarından bu derslerde hem ana akım öğrencileri hem de mülteci öğrencileri dikkate alarak etkinlikler ve ders planları tasarlamalarının istenmesidir.
- b) MÖDKÖ infüzyonu modelinin ikinci bileşeni, öğretmen yetiştirme müfredatına biri teorik diğeri uygulamalı olmak üzere en az iki (3+3 kredi) dersin eklenmesidir. ESOL infüzyonu modelinde de olduğu gibi, öğretmen adayları ilk MÖDKÖ dersinde kültür, müfredat, öğretim teknikleri, ölçme ve değerlendirme ve dilbilim alanlarında temel bilgileri öğrenirler. Bu ders aynı zamanda öğretmen adaylarına, ders planlamada özellikle mülteci öğrencilere odaklanma fırsatları da sağlayacaktır. İkinci MÖDKÖ dersinde ise, öğretmen adaylarının beş alanla ilgili yeterliklerini uygulamaya koymaları ve etkinlikler ve ders planları tasarlama ve mikro öğretim yöntemleri ile uygulamaları istenir. Ayrıca bu derslerde öğretmen adayları öğrenci merkezli bir yaklaşımla Farklılaştırılmış öğretim (Tomlinson, 1999), Uyarlamalı öğretim (Echevarría, Vogt & Short, 2012), Dil ve Kültüre duyarlı öğretim (Gay, 2002), Kapsayıcı eğitim (Kutay, 2018) ve Çok Kültürlü eğitim

(Banks, 1997) gibi metotları kullanarak ders planlama ve uygulama fırsatı elde edebilirler.

- c) MÖDKÖ infüzyonu modelinin üçüncü bileşeni ise okul deneyimidir. MÖDKÖ derslerinin verileceği döneme bağlı olarak, öğretmen adaylarından mülteci öğrencilerle ilgili gözlem yapmaları ve onlarla bireysel olarak çalışmaları istenebilir. Okul deneyimi bileşeni sayesinde öğretmen adayları, hem “yeni bir dil öğrenmek” hem de “henüz tümüyle hâkim olmadığı bir dilde içerik öğrenmek” yükü altında öğrenim gören mülteci öğrencilerin okul deneyimlerini daha iyi anlama fırsatlarına sahip olabilirler (Winston County School, 2021). Son olarak, okul deneyimi sayesinde öğretmen adayları, mülteci öğrencilerle bire bir çalışma ve etkili öğretim stratejilerini uygulamada kullanma fırsatlarına sahip olurlar.

Temel dersler öğretmenlik programlarında MÖDKÖ infüzyonu

Bu çalışmada temel dersler Türkçe, Matematik, İngilizce, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ve Din Kültürü ve Ahlak bilgisi gibi merkezi sınavlarda yer alan dersleri nitelemektedir. Temel derslerin içeriklerini etkili öğretmek mülteci öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak için çok önemlidir ve bunu gerçekleştirmenin yollarından biri, temel derslerin öğretmenlerini mülteci öğrencilere etkili öğretim yöntemleri konusunda uzmanlaştırmaktır (de Jong vd., 2010). Ortaokul düzeyinde temel ders öğretmenlikleri programlarında uygulanabilecek MÖDKÖ infüzyonu modeli de üç ana bileşenden oluşmaktadır:

- a) Temel ders öğretmenlik programlarında MÖDKÖ infüzyonu modelinin ilk bileşeni, mülteci öğrenci eğitim konularının müfredata eklenmesidir. Özellikle meslek eğitimi derslerinde, öğretmen adaylarından farklı temel derslerin öğretiminde farklılaştırılmış ders planları tasarlamalarının istenmesi çok önemlidir.
- b) Temel derslerin öğretmenlik programlarında MÖDKÖ infüzyonu modelinin ikinci bileşeni, müfredata en az bir MÖDKÖ dersinin (3 kredi) eklenmesidir. Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği programlarında verilen dersler kadar ayrıntılı olmasa da temel dersler öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarına da mülteci öğrencilere etkili öğretim yöntemlerini ele alan beş ana alanı içeren bir MÖDKÖ dersi sunulmalıdır. Bu ders aracılığıyla, temel derslerin öğretmenleri, ikinci dil öğrenim süreci ve mülteci öğrenciler için etkili etkinlikler ve değerlendirme araçları tasarlama hakkında donanıma sahip olmaları beklenmektedir.
- c) Temel derslerin öğretmenlik programlarında MÖDKÖ infüzyonu modelinin üçüncü bileşeni, öğretmen adaylarının okullarda mülteci öğrencilerle en az 5 saat etkileşim kurmasına olanak sağlamaktır. Bu deneyim sayesinde, öğretmen adayları devlet okullarında öğretmenliğe başlamadan önce MÖDKÖ derslerinde öğrendikleri etkili öğretim yöntemlerini test edebilir ve öğretim becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir.

Seçmeli dersler öğretmenlik programlarında MÖDKÖ infüzyonu

Bu çalışmada seçmeli dersler Beden Eğitimi, Görsel Sanatlar, Müzik, Teknoloji ve Tasarım gibi merkezi sınavlarda yer almayan dersleri nitelemektedir. Bu derslerdeki içerik öğretimi sözsüz dil (örn. vücut dili) ve bağlam temelli öğretim teknikleri ile gerçekleştirdiği için mülteci öğrenciler genellikle bu derslerde daha az zorluk çekerler ve daha yüksek akademik başarı gösterirler. Ancak öğretmenlerin konuları etkili bir şekilde öğretebilmeleri ve öğrencilerin tüm potansiyellerini ortaya koymalarına olanak sağlayacak etkinlikler tasarlayabilmeleri için MÖDKÖ infüzyonu modelinin seçmeli ders öğretmenlik programlarında da uygulanması gerekmektedir. Seçmeli dersler öğretmenlik programlarında uygulanabilecek MÖDKÖ infüzyonu modeli iki bileşenden oluşur:

- a) Seçmeli dersler öğretmenlik programlarında MÖDKÖ infüzyonu modelinin ilk bileşeni, mülteci öğrenci eğitimi konusunun müfredata, özellikle pedagoji derslerine, entegrasyonudur. Özellikle meslek eğitimi derslerinde mülteci öğrencilerin eğitimine değinilmesi çok önemlidir.
- b) Seçmeli dersler öğretmenlik programlarında MÖDKÖ infüzyonu modelinin ikinci bileşeni, iki kredilik MÖDKÖ dersinin eklenmesidir. Bu ders, üniversitelerin altyapısına bağlı olarak online veya yüz yüze olarak verilebilir. Bu dersin final projesi, öğretmen adaylarına farklılaştırılmış bir ders planı hazırlatmaktadır.

Uygulama ve izleme

Uygulama ve İzleme aşaması, uyarlanan ve aktarılan eğitim politikasının uygulanmasını ve sonuçların değerlendirilmesini içerir. MÖDKÖ infüzyonu modelinin tüm devlet üniversitelerinde uygulanabilmesi için Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından bu modelin onaylanması ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenmesi gerekmektedir. Onay alındıktan sonra MÖDKÖ infüzyonu modeli öncelikle bir devlet üniversitesinde pilot uygulama olarak uygulanabilir ve öğretmen adaylarının sisteme dahil olmasıyla birlikte sonuçlar değerlendirilebilir. Politika Çekiminde belirtilen hedeflere ulaşırsa politika ülke çapında aşamalı olarak yaygınlaştırılabilir.

MÖDKÖ modelinin tüm devlet üniversitelerinde uygulanmaya başlamasıyla mezun olduktan sonra ülke genelinde herhangi bir okulda görev yapacak olan öğretmen adayları, mülteci öğrencilere eğitim verebilecek donanıma sahip olacaklardır. Göç hareketliliğinin ülkenin her yerindeki devlet okullarında mülteci öğrenci bulmayı mümkün kıldığı göz önüne alındığında, bu politika aktarımı ile uygulanacak yeni model mültecilere ve diğer azınlık gruplarına kaliteli eğitim verilmesinde büyük bir etki yaratabilir. Genel olarak MÖDKÖ infüzyonu modeli Türkiye eğitim sisteminin kalitesini artırabilir ve okulların çok kültürlü ve kapsayıcı olması için büyük bir adım olabilir.

Sonuç ve Öneriler

Mülteci öğrenci eğitimi, Türkiye'nin 2013 yılında büyük kitleler halinde Suriyeli mülteciyi kabul etmesinden bu yana Türkiye'de önem kazanan bir konu olmuştur. Bugünün Türkiye'sinde ise Ukrayna, Afganistan ve Rusya'dan da mülteciler gelmesi ve mülteci nüfusunun giderek artması ile daha da önemli bir konu gelmiştir. Bu durum, mülteci öğrencilere verilen eğitimin kalitesinin artırılması konusunda gerekli adımların ivedilikle atılması gerektiğini göstermektedir. Bu adımlardan bir tanesi de bu öğrenci kitlesine ders veren öğretmenlerin yeterliliklerini ve verimliliklerini arttırmaktır. MÖDKÖ infüzyonu modelinin yükseköğretim programlarında uygulanmaya başlanmasıyla bu konuda önemli bir ilerleme kaydedilebilir ve öğretmenler devlet okullarındaki farklı dil ve kültürlere mensup öğrencilere bu değerlere duyarlı ve kapsayıcı öğretim tekniklerini kullanarak ders anlatmayı öğrenebilirler.

MÖDKÖ infüzyonu modeli sadece yurtdışından gelen mülteci öğrencilere değil aynı zamanda Türkiye vatandaşı olup Türkçe eğitim dilinde yetersizlikleri olan öğrencilere de verilen eğitimin kalitesini arttıracaktır. Türkiye'de azınlık dillerini (örn. Zazaca, Kürtçe, vs.) anadili olarak konuşan öğrencilerin öğretmenleri yıllardır dil bariyerlerinden dolayı bu öğrenci kitlesine ders anlatmada büyük zorluklar yaşamaktadır (Coşkun, Derince & Uçarlar, 2010). MÖDKÖ modeli ile öğretmenler öğrencilerin dil becerilerine göre derslerini ve aktivitelerini farklılaştırmayı öğrenecekleri ve kapsayıcı bir yaklaşım benimseyecekleri için bu model Türkiye'deki azınlık gruplara mensup öğrencilere verilen eğitimin kalitesini de arttırmaya yardımcı olacaktır.

Uluslararası düzeyde, MÖDKÖ infüzyonu modeli, Türkiye eğitim sisteminin 21. Yüzyılın eğitimde uluslararası trendinde rekabete girmesine olanak sağlayacaktır. Türkiye'de eğitimin uluslararası rekabete girmesi sadece yükseköğretim düzeyinde yaygındır ve bu konuda sadece birkaç üniversite öne çıkmaktadır. Bunu tüm eğitim seviyelerinde meşrulaştırmak için, devlet okulu öğretmenlerini çok kültürlü eğitim, kapsayıcı eğitim, dil ve kültürel değerlere duyarlı eğitim gibi öğretim yaklaşımları konusunda uzmanlaştırmak önemlidir. Böylece, okullar, kültürel çeşitliliği kucaklayabilir, öğrencilerin kimliklerini rahatça gösterebilecekleri ve uygulayabilecekleri üçüncü alanlar (Flores & García, 2013) açabilir ve ülkemizi tüm dünyadaki öğrenciler için cazip bir ülke haline getirebilirler.

Ulusal düzeyde bakıldığında ise, MÖDKÖ infüzyonu modeli, mülteci öğrencilere ders veren öğretmenlerin MEB gibi kurumlardan hizmet içi eğitim alma ihtiyacını azaltabilir ve Türk eğitim sistemi için sürdürülebilir bir politika olabilir. Dahası, MÖDKÖ infüzyonu modeli ile yeni atanacak öğretmenlerin mülteci öğrenci eğitimi konusunda daha donanımlı olması sağlanabilir ve bu öğretmenlerin göreve başlamasıyla ülke genelinde hem mülteci öğrencilere hem azınlık gruba mensup öğrencilere hem de Türk öğrencilere verilen eğitimin kalitesi artırılabilir. Ayrıca, bu model ile eğitim gören öğretmenler, okullarda mülteci öğrencilere

yönelik eğitim politikalarının oluşturulmasında ve mülteci öğrencilerle ilgili sorunların çözümünde de daha aktif rol alabilirler. Bu öğretmenler ek olarak etkili öğretim yöntemleri ve mülteci ebeveynlerle iletişim kurma yöntemleri hakkında bilgi vermek amacıyla çalıştıkları şehirlerdeki diğer hizmet içi öğretmenlere ve profesyonellere seminerler verebilir.

Son olarak, okul ve sınıf düzeyinde, MÖDKÖ infüzyonu modeli mülteci öğrencilerin Türkiye kültürüne entegrasyonlarını kolaylaştırabilir. Bu model ile eğitim gören öğretmenler, atandıktan sonra ana akım öğrencilerin kültürlerarası farkındalıklarını artırmak ve mülteci öğrencilere kendi kültürlerini ve deneyimlerini paylaşmaları için fırsatlar sunacak etkinlikler tasarlayabilir. Ayrıca mülteci öğrencilere uygun ders materyalleri ve sınavlar hazırlayarak dil ve kültürel farklılıkların akademik başarıdaki rolünü azaltabilirler. Dahası, bu öğretmenler ders içi etkinliklerini mülteci öğrencilerin öğrenmelerini destekleyecek ve okul başarılarını artıracak şekilde tasarlayabilirler.

Sonuç olarak, mülteci öğrencilere kaliteli eğitim verebilmek ve ülkede göç ve eğitimsizlik kaynaklı problemleri önlemek için Türk eğitim sisteminde yeni eğitim politikaları oluşturulmalıdır. Öğretmen yetiştirme programları, mülteci öğrencilere eğitim verme konusunda öğretmen adaylarının kendilerini yetersiz hissetmeleri nedeniyle reform gerektiren alanlardan biridir (Arslangilay, 2018). Bu çalışmada, bir eğitim reformu olarak, ABD'nin Florida eyaletinden aktarılarak oluşturulan yeni bir model olan MÖDKÖ infüzyonu modeli önerilmektedir. Bu modelin uygulanmasıyla Türkiye devlet okullarındaki Türk olmayan öğrencilere verilen eğitim kalitesini artırılabilir, Türkiye eğitim sistemin uluslararası rekabete girmesine katkı sağlanabilir ve mülteci öğrencilerin Türk kültürüne entegrasyonunu kolaylaştırılabilir.

Kaynaklar

- Arslangilay, A. S. (2018). Are Turkish teacher candidates ready for migrant students? *Journal of Education and Learning*, 7(2), 316-328.
- Aydın, H., & Kaya, Y. (2019). Education for Syrian refugees: The new global issue facing teachers and principals in Turkey. *Educational Studies*, 55(1), 46-71, DOI: 10.1080/00131946.2018.1561454
- Banks, J. A. (1997). Multicultural education: Characteristics and goals. J. A. Banks & C. A. M. Banks, (Eds.). *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (3. Baskı) pp. 3-31. Boston: Allyn and Bacon.
- Birleşmiş Milletler Mülteci Örgütü (UNHCR). (2021). *Türkiye'deki mülteciler ve sığınmacılar*. <https://www.unhcr.org/tr/Türkiyedeki-mülteciler-ve-siginmacilar> adresinden edinilmiştir.
- Craighead, E., & Ramanathan, H. (2007). Effective teacher interactions with English language learners in mainstream classes. *Research in the Schools*, 14(1), 60-71.
- Cirit-Karaağaç, F., & Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 530-568, DOI: 10.26466/opus.530733
- Ciğerci, F. M., & Güngör, F. (2016). The problems encountered by the foreign primary school students from the perspectives of classroom teachers (Bilecik sampling). *Journal of Education and Future*, 10, 137-164.
- Coşkun, İ., & Emin, M. N. (2018). *Türkiye'de göçmenlerin eğitimi: Mevcut durum ve çözüm önerileri. İlke Politika Notu*, 3, https://ilke.org.tr/images/yayin/pdf/Türkiyede_gocmenlerin_egitimi_mevcut_durum_ve_cozum_onerileri.pdf adresinden edinilmiştir.
- Coşkun, V., Derince, M. S., & Uçarlar, N. (2010). *Dil Yarası: Türkiye'de Eğitimde Anadilin Kullanılmaması Sorunu ve Kurt öğrencilerin Deneyimleri*. Diyarbakır Siyasal ve Sosyal Araştırmalar Enstitüsü. https://tr.boell.org/sites/default/files/dil_yarasi.pdf adresinden edinilmiştir.
- de Jong, E.J., Huang, H., Jo, A., Coady, M., & Harper, C.A. (2010). *After infusion: What graduates say about their preparation for working with ELLs*. SE TESOL, FL: Miami. <https://education.ufl.edu/project-delta/files/2011/01/Appendix-E-SETESOL-2010-DELTA-Presentation.pdf> adresinden edinilmiştir.

- Dilek, S., Boyacı, B., & Yasar, E. (2018). Teaching Turkish as a second language to Syrian refugees. *Educational Research and Reviews*, 13(18), 645-653, DOI: 10.5897/ERR2018.3565.
- Echevarría, J. E., Vogt, M. E., & Short, D. J. (2012). *Making content comprehensible for English learners* (4. Baskı). New York, NY: Allyn & Bacon.
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları*. Seta, 25.
- Ereş, F. (2015). Türkiye'de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 17-30.
- Ergen, H., & Şahin, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yaşadıkları problemler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(44), 377-405.
- Erginer, G. (1978). *Halkbilimde monografik çalışmalar*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1566852> adresinden edinilmiştir.
- Flores, N., & García, O. (2013). Linguistic third spaces in education: Teachers' translanguaging across the bilingual continuum. In D. Little, C. Leung, & P. Van Avermaet (eds.), *Managing diversity in education: Languages, policies, pedagogies*, pp.243-256. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.
- Güngör, F., & Şenel, E. A. (2018). Yabancı uyruklu ilkökul öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 124-173, DOI: 10.18039/ajesi.454575
- Gümüş, E., Kurnaz, Z., Eşici, H., & Gümüş, S. (2020). Current conditions and issues at Temporary Education Centres (TECs) for Syrian child refugees in Turkey. *Multicultural Education Review*, 12(2), 53-78, DOI: 10.1080/2005615X.2020.1756083
- Güncel Nüfus Anketi [CPS]. (2020). *Frequently requested statistics on immigrants and immigration in the United States*. <https://www.migrationpolicy.org/article/frequently-requested-statistics-immigrants-and-immigration-united-states-2020> adresinden edinilmiştir.
- Haneda, M., & Wells, G. (2012). Some key pedagogic principles for helping ELLs to succeed in school. *Theory Into Practice*, 51, 297-304.

- Harper, C. A., & de Jong, E. J. (2009). English language teacher expertise: The elephant in the room. *Language and Education*, 23(2), 137–151.
- Kardeş, S., & Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *Elementary Education Online*, 17(3),1224-1237, DOI 10.17051/ilkonline.2018.466333
- Kılıç, G., & Özkor, D. (2019). *Suriyeli çocukların eğitimi araştırma raporu*. İstanbul: Mavi Kalem Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği.
- King, E. (1979). *Other schools and ours comparative studies for today*. London: Holt.
- Kiremit, R. F., Akpınar, U., & Tüfekçi-Akcan, A. (2018). Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2139-2149, DOI:10.24106/kefdergi.428598
- Kutay, V. (2018). Inclusive education in Turkey. *Studies in Educational Research and Development*, 2(2), 144-162.
- McDonald, L. (2012). Educational transfer to developing countries: Policy and skill facilitation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69,1817 – 1826
- MEB (2020). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Göç ve Acil Durum Daire Başkanlığı. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_11/18114946_17155955_3_KASIM__2020__YINTERNET_BULTENY_Sunu.pdf adresinden edinilmiştir.
- Mülteciler Derneği. (2021). Türkiye’deki Suriyeli sayısı mart 2021. <https://mülteciler.org.tr/Turkiyedeki-suriyeli-sayisi/> adresinden edinilmiştir.
- Nutta, J., & Stoddard, K. (2005). Reducing confusion about infusion: A collaborative process of infusing ESOL into special education teacher preparation. *Florida Journal of Teacher Education*, 8, 21-32.
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2022). Millî Eğitim Bakanlığı personeli hizmet içi eğitim yönetmeliği. <http://oygm.meb.gov.tr> adresinden edinilmiştir.
- Özer, Y. Y., Komşuoğlu, A., & Özde-Ateşok, Z. (2016). Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 76–110.
- Öztürk, M., Tepetaş-Cengiz, G. S., Köksal, H., & İrez, S. (2017). Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_10/04145100_sinifinda_yabanci_ogrenci_bulunan_ogretmenler_icin_el_kitabi.pdf adresinden edinilmiştir.

- Philips, D., & Ochs, K. (2003). Processes of policy borrowing in education: Some explanatory and analytical devices. *Comparative Education*, 39(4), 451-461, DOI:10.1080/0305006032000162020
- PIKTES (2021). *Uyum sınıfları ile ilgili sorulan sıkça sorular*. <http://piktes.gov.tr/izleme/Uploads/rehberlik/sss.pdf> adresinden edinilmiştir.
- PIKTES. (2017). *Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi: Destekleme Eğitimi Uygulama Kılavuzu*. https://hamitsutmenio.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/34/31/738053/dosyalar/2018_01/25224048_PYCTES_DesteklemeEgitimKlavuzu.pdf adresinden edinilmiştir.
- Sarıer, Y. (2020). Türkiye’de mülteci öğrencilerin eğitimi üzerine bir meta-sentez çalışması: Sorunları ve çözüm önerileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 80-111.
- Seydi, A. R. (2014). Türkiye’nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 75-96.
- Şahin, S., & Sümer, S. (2018). The problems experienced in the integration process of Syrian students into the Turkish education system. *Universal Journal of Educational Research*, 6(5), 909-918. DOI: 10.13189/ujer.2018.060512
- Tomlinson, C. A. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tracy, A. M. (2009). *Analysis of ESL teacher endorsement effects on English language learners’ student achievement and English language acquisition* (Doktora Tezi). Kentucky Üniversitesi, ABD.
- Ulusal Eğitimde İlerleme Değerlendirmesi [NCES]. (2020). English language learner (ELL) students enrolled in public elementary and secondary schools, by state: Selected years, fall 2000 through fall 2018. https://nces.ed.gov/programs/digest/d20/tables/dt20_204.20.asp adresinden edinilmiştir.
- Taşkın, P., & Erdemli, O. (2018). Education for Syrian refugees: Problems faced by teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 75, 155-178 DOI: 10.14689/ejer.2018.75.9
- Toker-Gökçe, A., & Acar, E. (2018). School principals’ and teachers’ problems related to the education of refugee students in Turkey. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 473-484. DOI: 10.12973/eu-jer.7.3.473.

- Tösten, R., Toprak, M., & Kayan, M. S. (2017). An investigation of forcibly migrated Syrian refugee students at Turkish public schools. *Universal Journal of Educational Research*, 5(7), 1149-1160, DOI: 10.13189/ujer.2017.050709
- Türkoğlu, A. (1985). *Fransa, İsveç ve Romanya eğitim sistemleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Basımevi.
- Wheeler, D. L., & Govoni, J. M. (2014). An ESOL curricular model: Infusing ESOL standards in teacher education. *The Tapestry Journal*, 6(2), 10-35.
- Winston County Schools. (2021). *Federal programs title plans*. <https://www.winstonk12.org/Content2/572> adresinden edinilmiştir.

Educational Policy Reform at Teacher Education Programs: The TLCRS (Teaching Language and Content to Refugee Students) Infusion Model

Extended Summary

Introduction

Syrian refugees have been moving to Turkey since 2011 to escape the civil war in Syria and find a safe shelter. Statistics show that 3.67 million Syrian refugees live in Turkey in 2021, and this number corresponds to 4.38% of the total population of the country (UNHCR, 2021). 47.4% of the total Syrian refugee population in Turkey is children below 18. The number of school-aged refugee children (5-18 years) is reported as 1.24 million; yet, a large proportion of these children are not schooled (Mülteciler Derneği, 2021). According to the Turkish Ministry of National Education (MoNE) reports (2020), there are 550 thousand school-aged Syrian refugees that are not schooled at all (Mülteciler Derneği, 2021).

Reports showed that the Syrian student population in schools decreases as the education level increases (MoNE, 2020). To explain this situation, many researchers examined the experiences of Syrian students in mainstream schools (Aydin & Kaya, 2019; Dilek, Boyacı & Yaşar, 2018; Coşkun & Emin, 2018; Tösten, Toprak, & Kayan, 2017). Researchers revealed that several factors such as socio-economic reasons, students' limited Turkish proficiency, limited educational materials, psychological problems, seasonal migrations, and so on contributed to refugee students' drop-out rates. However, the most commonly found factor appears as teachers' inefficiencies to teach refugee students.

To decrease Syrian refugee students' drop-out rates and increase their educational engagement, the quality of education given to Syrian refugee students should be improved. One way to do this is to make all teachers better equipped (Harper & de Jong, 2009). This study argues that a long-term solution can be obtained only if this training is given not only to in-service teachers but also to pre-service teachers. Thus, this study introduces a new model, i.e. TLCRS (Teaching Language and Content to Refugee Students) infusion model, to be implemented in all teacher education programs in Turkey. This policy model was prepared by adapting Florida's "ESOL (English to Speakers of Other Languages) infusion" model. For the adaptation and transfer of the "ESOL infusion" model, the educational policy borrowing framework of Phillips and Ochs (2003) was used.

Method

Philips and Ochs' (2003) policy borrowing framework includes four stages (McDonald, 2012). In the first stage, called Attraction to Policy, consists of two steps, the factors that imply a need for a new education policy in the country are identified, and the foreign educational policies that are expected to respond to the internal needs (s) are defined. In the Decision to Proceed stage, whether the foreign education policies respond to the internal needs is evaluated, and a decision to proceed is made. In the implementation planning stage, the policies to be borrowed are adapted to the political, cultural, economic, and social conditions of the borrowing country. Finally, in the implementation and monitoring stage, the adapted policy is applied and the outcomes are evaluated. Based on the outcomes, the same cycle is repeated if necessary.

Findings

The TLCRS infusion model has been proposed differently for different teaching programs because the time that teachers spend with refugee students and the roles of the courses in the education system vary. The TLCRS infusion model for early education and elementary education teacher programs consists of three components: (1) the infusion of refugee student education into the whole curriculum, 2) two or more additional TLCRS courses, and 3) a minimum 10 hours of field experience. The TLCRS infusion model for core content teaching programs also consists of three components with less coursework: 1) the infusion of refugee student education into the curriculum of vocational education courses, 2) one additional TLCRS course, 3) minimum 5 hours of field experience. Finally, the TLCRS infusion model for elective courses teaching programs consists of two components since these courses involve more context cues and less interaction with refugee students: 1) the infusion of refugee student education into the curriculum of vocational education courses, 2) one additional TLCRS course. The main goal of the TLCRS infusion model is to equip all pre-service teachers for refugee students' education and offer refugee students high-quality education through appropriate accommodations. Thus, refugee students' academic success can increase, and their drop-out rates can decrease.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 13 / Sayı: 26 / Güz 2022

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 13 / No: 26 / Fall 2022

İlçe Millî Eğitim Yöneticilerinin Şiddet İÇeren Söz, Tutum ve Davranışlarına İlişkin Çalışan Görüşleri

Personnel Opinions on Violent Verbal Attitudes and Behaviors of National Education Managers

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Harun TÜYSÜZ

B. Barış YILDIZ

Erol BAŞARAN

İlçe Millî Eğitim Yöneticilerinin Şiddet İçeren Söz, Tutum ve Davranışlarına İlişkin Çalışan Görüşleri

Harun TÜYSÜZ¹

B. Barış YILDIZ²

Erol BAŞARAN³

Öz: Araştırmanın amacı ilçe millî eğitim müdürlüğünde görev yapan yöneticilerin kurum içi çalışanlara uyguladığı şiddet içeren söz, tutum ve davranışları tespit etmek ve tespitler doğrultusunda çözüm önerilerini ortaya çıkarmaktır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması deseni kullanılmış olup, çalışma grubu belirlenirken maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler, nitel veri analiz yaklaşımlarından olan içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, ilçe millî eğitim müdürlüğü yöneticilerinin çalışanlara psikolojik şiddet uyguladığı, bunun sonucunda çalışanların çalışma isteğinden uzaklaştığı görülmüştür. Psikolojik şiddet sorunlarının önüne geçebilmek için yöneticilerin belirlenmesinde liyakatin öncelikli olması ve yöneticilere psikolojik şiddet ile ilgili seminerler verilmesi tavsiyelerinin ön plana çıktığı tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Şiddet, Mobbing, Psikolojik şiddet, Psikolojik yıldırma.

Geliş Tarihi: 13.04.2022; Kabul Tarihi: 19.07.2022

Kaynakça Gösterimi: Tüysüz, H., Yıldız, B. B. & Başaran, E. (2022). İlçe Millî Eğitim Yöneticilerinin Şiddet İçeren Söz, Tutum ve Davranışlarına İlişkin Çalışan Görüşleri. Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 13(26), 197-218

1 Dr., MEB, İstanbul Kartal İlçe Millî Eğitim Müdürü, harun_54@hotmail.com, ORCID 0000-0002-5670-7430

2 Dr., MEB, İstanbul Avcılar İlçe Millî Eğitim Müdürü, bbaris_yildiz@windowslive.com, ORCID: 0000-0003-1247-3158

3 Tarih Öğretmeni, İstanbul Kartal İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü, erolbasaran81@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-8660-5371

Giriş

Şiddet kavramı Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization, 2002) tarafından, “fiziksel güç veya iktidarın kasıtlı bir tehdit veya gerçeklik biçiminde bir başkasına uygulanması sonucunda maruz kalan kişide yaralanma, ölüm ve psikolojik zarara yol açması ya da açma olasılığı bulunması” durumu olarak tanımlanmaktadır. Psikolojik şiddet ise insanoğluna, insanın öz saygısına karşı yapılan hissi bir müdahaledir. Hiçbir ayırım gözetmeden insanoğluna yapılan psikolojik şiddet, yıldırma, taciz, huzursuz etme ve kötü muamele gibi bir bireye uygulanan saldırganlık kelimesinin kökeni Latince; ruhsal şiddet, zorbalık, taciz, zora sokma, baskı kurma anlamlarına gelmektedir (Çekin, 2014). Psikolojik şiddet farklı adlarda da kullanılabilir. Alanyazında, İlhan (2010) tarafından psikolojik taciz, Hilal (2015) tarafından psikolojik yıldırma ve Leymann (1990) tarafından psikolojik terör ve mobbing kavramlarının psikolojik şiddet yerine kullanıldığı görülmektedir. Psikolojik şiddet, bir veya birden fazla çalışanın, başka bir çalışana veya gruba, küçük düşürme, görevi engelleme gibi ruh ve beden sağlığını tehdit edebilecek uzun vadeli ve sistematik bir davranışını ifade eder (Bayrak Kök, 2006; İbiloğlu, 2020). Yaman (2007)’a göre psikolojik şiddet, çalışma hayatında sistematik ve bilinçli olarak, bireylerde fiziksel ve psikolojik tedirginlikler oluşturacak şekilde uygulanmaktadır. Psikolojik şiddet-taciz, sadece belirlenen bireyler için değil kurumlarda işini yapan başka bireyler için de çalışanların performanslarını, kurumlarına karşı bağlılıklarını, birbirleriyle olan münasebetlerini, çalışma hayatlarını olumsuz anlamda etkileyen istenmeyen bir süreçtir (Emül, 2017). Psikolojik şiddet, daha çok toplumsal tabakalaşmanın öne çıktığı, yetkiyi elinde tutan bireyin ya da zümrenin, başkalarına psikolojik baskı yoluyla süreli, sistemsel kaba kuvvet uygulamasıdır. Browne ve Smith (2008; akt. Tetik, 2010), psikolojik şiddeti, doğrudan bir çalışanın üstleri tarafından çalışana (mağdura) karşı sistematik ve uzun süreli, ciddi psikolojik ve fizyolojik hasara yol açabilecek davranış olarak tanımlamıştır.

Bir eylem biçimi olarak mobbing (psikolojik şiddet, kuşatma, topluca saldırma, rahatsız etme veya sıkıntı verme) ilk olarak 1960’larda hayvan davranışlarını inceleyen Konrad Lorenz tarafından kullanılmıştır. Bu kelime ile Lorenz, büyük bir hayvan tehdidine karşı daha küçük hayvan gruplarının karşı saldırılarını ifade eder. Bu terim daha sonra Peter Paul Heinemann tarafından küçük çocuk gruplarının bir çocuğa karşı zararlı davranışlarını tanımlamak için kullanılmıştır (Tınaz, 2006). İş yerinde psikolojik şiddeti ilk kez 1984 yılında İsveç’te tanımlayan Leimann, bu tür davranışların bir tür iş yeri terörü olduğunu vurgulamıştır (Çobanoğlu, 2005). İş yerinde psikolojik şiddeti araştıran Lewis (1999), İngiltere’de bulunan bazı yükseköğretim kurumlarında yaptığı araştırmada, ankete katılanların %18’inin çalıştığı kurumda doğrudan psikolojik baskıya maruz kaldığını, %25’inin iş arkadaşlarının çalıştığı kurumda psikolojik baskıya maruz kaldıklarını işittiğini ve %22’sinin başka kurumlardaki kişilerin çalışırken uğradığı psikolojik baskıya tanık olduklarını kesin olarak ortaya çıkartmıştır. Alman-

ya, Avusturya ve İngiltere’de yapılan araştırmalarda, üstleri tarafından baskıya uğrayanların %70 ile %80 arasında olduğu ve yine aynı şekilde amirlerince rahatsızlığa, bezdirmeye maruz kalanların daha çok olumsuz etkilendiği görülmüştür (Yıldırım & Yıldırım, 2007). Ayrıca psikolojik şiddetin tüm uluslarda olduğu gibi ülkemizde de azımsanamayacak kadar fazla olduğu söylenebilir. Pakiş ve Polat (2012) konuyla ilgili olarak, internet üzerinden çeşitli sektörlerde çalışanlar ile işverenleri buluşturan bir iş bulma sitesi ile (insankaynaklari.com) İstanbul Bilgi Üniversitesinin birlikte uyguladığı anket sonucunda, ülkemizde %42 oranında psikolojik şiddet mağdurunun saptandığını belirlemiştir. Toplamda 2252 iştirakçinin katıldığı araştırmaya göre ülkemizde farklı kurumlarda çalışan bireylerin yarıya yakını, çoğunlukla veya sürekli olarak işten kovulma kaygısı taşımaktadır. Bu anket sonucunun ülkemiz adına en önemli verisi, mağdurların yaklaşık %70’inin konuyla ilgili sorunu hiç kimseye paylaşmamış olmasıdır.

Hizmet sektörü, son dönemde psikolojik şiddete maruz kalan kurumların başında gelmektedir. Altunçay, Oral ve Yaçınkaya (2014)’ya göre, psikolojik şiddet ağırlıklı olarak hizmet sektöründe ve kamu sektöründe görülmektedir. Bu sektörlerden birisi de eğitim hizmeti veren ilçe millî eğitim müdürlükleridir. İlçe millî eğitim müdürlüğünde psikolojik zorlamaya maruz kalan çalışkan ve yetenekli bir çalışanın bu baskı sonucunda işlerini yavaşlatması, terk etmesi kurumun sistemli ve düzenli çalışmasının bozulması ve dolayısıyla eğitim-öğretim hizmetinde aksaklıklar yaşanması muhtemel sonuçlardan biri olacağı söylenebilir. Yapılan bir araştırmada (Eğer, 2017) eğitim ve öğretimde psikolojik baskı kavramı son dönemlerde oldukça işitilmekte, iş yerindeki verimi ve çalışanlar arasındaki iletişimi doğrudan etkileyen bir olgu olarak görülmektedir. Konuya başka açıdan yaklaşan Courtney (2008), yetenekli iş gücünü kaybetme olasılığının kurumlara getireceği olumsuzluklar arasında, sürdürülebilir rekabet avantajını olumsuz yönde etkilemesi ve işe alınacak olan elemanlara verilecek eğitimin yanı sıra, işe alım maliyetlerinin de yer aldığı tespitinde bulunmuştur. Bir diğer sorun ise, işyerinde psikolojik baskıya maruz kalan Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) çalışanın bu olumsuz süreçten sonra sağlığını kaybetmesi, ailesiyle çatışma yaşaması ve sosyal hayatında bozulmalara yol açması olarak ortaya çıkabilir. Yapılan araştırmalar, işyerinde şiddet veya saldırganlığa maruz kalmanın çalışanların, stres, depresyon, kaygı (Aytaç vd., 2011; Dursun ve Aytaç, 2011; Gökçe ve Dündar, 2008) düzeylerinin artmasına, aile problemleri, düşük kendine güven, özel yaşamda izolasyon, alkol problemleri, işine konsantre olamama (Kaukiainen vd, 2001), korku (Schat ve Kelloway, 2003) gibi psikolojik problemlere neden olduğunu göstermektedir. Şiddet içerikli söz, tutum ve davranışlara maruz kalan bireylerde bazı psikolojik hastalıklar, öz güven eksikliği, aile içi iletişim bozukluğu, ekonomik sıkıntılar gibi pek çok olumsuz durumlar görülmektedir (Tınaz, 2006). Psikolojik baskıya maruz kalan mağdurların kişilik ve ahlaki değerleri ayaklar altına alması, meslekî durumları sorgulanması, sosyal ilişkilerinde bozulmalar yaşanması muhtemeldir. Sperry ve Duffy (2009), iş yerinde psikolo-

jik taciz uygulanarak işten ayrılmaya zorlanan bir çalışanın işinden istifa etmesi sonucunda aile ilişkilerinin önemli derecede olumsuz etkilendiği, maddi gelirinin eksildiği, itibarının sarsıldığı, para kazanamamaktan kaynaklanan utanç ve aşağılanmanın aile bireyleri arasında çatışmalara yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca iş yerinde psikolojik şiddetin çalışanlar arasında stres, depresyon ve kaygı düzeylerine neden olabileceği gibi, düşük öz güven ve işe konsantre olamama gibi psikolojik sorunlara da neden olduğu bulgularına ulaşılmıştır (Hegney, Tuckett, Parker & Eley, 2010; Kaukiainen vd., 2001). Sonuç olarak işverenin veya kurumsal yöneticinin verdiği görevi yapan bireylerin hem sosyal hayatını hem de iş yaşamını etkileyen psikolojik şiddet, çok önemli bir örgütsel problem olarak kabul edilmektedir. Bu yönüyle çalışma yaşamındaki en gizli tehlike ve risklerden birisi haline gelen şiddet içeren söz, tutum ve davranışlar günümüzde hem kamu sektöründe hem de özel sektörde her zaman karşılaşılan önemli bir konu olarak dikkati çekmektedir (Göymen, 2020).

Bir kurumsal çalışma alanı olan ve aynı zamanda araştırmanın çerçevesini oluşturan ilçe millî eğitim müdürlüklerinde kurumu yöneten ilçe millî eğitim müdürü ve şube müdürleri üst yönetici olarak karşımıza çıkmaktadır. Kurumdaki yöneticilerin kişisel özellikleri, aldıkları eğitim, edindikleri tecrübe, gösterdikleri liderlik, liyakat vb. özellikleri çalışanlarla olan ilişkilerin boyutunu belirleyen en önemli faktördür. Bu boyut, kurumu vizyon açısından ileriye taşınması veya geriye götürmesi bakımından çok önemlidir. Araştırma kapsamında ilçe millî eğitim müdürlüklerinde yaşanması muhtemel psikolojik şiddetin, kurum yöneticilerinin yukarıda değindiğimiz kişisel özellikleri, aldıkları eğitim, edindikleri tecrübe, liderlik vasfı, liyakat vb. özelliklerine göre şekillendiği söylenebilir.

Bu araştırmanın amacı; ilçe millî eğitim müdürlüklerinde görevli şef, memur ve yardımcı hizmetlilerin yöneticileri tarafından şiddet içeren söz, tutum ve davranışlara maruz kalma durumunu tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. İlçe millî eğitim yöneticilerinin çalışanlara uyguladığı şiddet içerikli söz, tutum ve davranışlar nelerdir?
2. İlçe millî eğitim yöneticilerinin şiddet içerikli söz, tutum ve davranışları çalışanları nasıl etkilemektedir?
3. İlçe millî eğitim yöneticilerinin uyguladığı şiddet içerikli söz, tutum ve davranışların önlenmesi için neler yapılabilir?

Yöntem

Araştırma modeli

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımına göre temellendirilmiş bir durum çalışması deseni-ne sahiptir. Nitel araştırma dünyaya dair yorumlayıcı ve doğal bir yaklaşımdır (Denzin & Linkoln, 2018). Nitel araştırmanın en temel özelliği, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araş-tırma süreci olmasıdır. Bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ile ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Nitel paradigma içerisinde öz-gün bir desen olan durum çalışması (Creswell, 2018; Silverman, 2018; Stake, 1995) tek ya da az sayıdaki durumu yakından ve derinlemesine anlama ve ortaya koyma isteğidir (Yin, 2017). Durum çalışması güncel bir olgunun gerçek bağlamında ele alınmasını sağlar (Merri-am, 2018). Bu desen hem betimleyici/açıklayıcı bir araştırma sorusuna cevap arandığı hem de değerlendirmeye ihtiyaç duyulduğu durumlara uygundur (Silverman, 2018; Yin, 2017). Mevcut çalışmada ilçe milli eğitim müdürlükleri çalışanlarının psikoloji şiddete maruz kalma durumu incelenmektedir.

Çalışma grubu

Çalışma grubu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında MEB İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü-ne bağlı Kartal İlçe Millî Eğitim Müdürlüğünde çalışan beş çalışan, Pendik İlçe Millî Eğitim Müdürlüğünde çalışan beş çalışan ve Tuzla İlçe Millî Eğitim Müdürlüğünde çalışan beş çalış-an olmak üzere toplam 15 ilçe millî eğitim çalışanından oluşmaktadır. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların Betimleyici Özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Mesleki Deneyim	Unvan/Kadro
P1	Kadın	25 Yıl	Şef
P2	Kadın	29 Yıl	Şef
P3	Erkek	11 Yıl	Yardımcı Hizmetli
P4	Erkek	5 Yıl	Yardımcı Hizmetli
P5	Erkek	29 Yıl	Şef
P6	Erkek	6,5 Yıl	Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
P7	Kadın	5 Yıl	Yardımcı Hizmetli
P8	Erkek	19 Yıl	Şef
P9	Erkek	27 Yıl	Şef
P10	Erkek	13 Yıl	Memur
P11	Erkek	5 Yıl	Yardımcı Hizmetli
P12	Erkek	10 Yıl	Memur
P13	Kadın	18 Yıl	Memur
P14	Erkek	11 Yıl	Yardımcı Hizmetli
P15	Kadın	25 Yıl	Memur

Not: Katılımcıların gizliliğini korumak amacıyla kodlar kullanılmıştır.

Katılımcıların beşi şef, dördü memur, biri veri hazırlama ve kontrol işletmeni ve beşi de yardımcı hizmetli kadrosundan; beşi kadın ve onu erkek; beş ile yirmi dokuz yıl mesleki kıdeme sahip olan alışanlardır. Çalışmada maksimum örneklem çeşitliliği; cinsiyet, unvan, hizmet yılı değişkenleri ile sağlanmaya çalışılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemede amaç problemin tarafı olabilecek her kesimden temsilcinin örnekleme katılımını sağlamak, farklı çeşitlilikleri belgelemek ve önemli genel geçer kalıpları tanımlamaktır (Miles & Huberman, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2008).

Veri toplama aracı

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak, ilgili alanyazın üzerinde yapılan araştırma sonucunda hazırlanan açık uçlu soruların bir araya getirilmesiyle oluşan görüşme formu, Türkçe eğitimi ve eğitim bilimleri alanında uzmanların görüşüne sunulduktan sonra düzenlemeler yapılmış şef, memur, veri hazırlama ve kontrol işletmeni ile yardımcı hizmetli görüşüne sunulmuştur. Çalışanların verdiği görüşler doğrultusunda yapılan düzeltmelerle görüşme formuna son şekli verilmiştir. Araştırmada kullanılan görüşme formunda, ilçe millî eğitim yöneticilerinin şiddet içeren söz tutum ve davranışlarına ilişkin çalışan görüşleri ve bu sorunlara karşı geliştirdikleri çözümleri belirlemek amacı ile üç adet açık uçlu soruya yer verilmiştir.

Araştırma gönüllük esasına bağlı olarak ilçe millî eğitim müdürlüklerinde çalışanlarla yüz yüze görüşmeler önceden belirtilen tarih ve saatlerde yapılmış, soru cevap şeklinde ses kayıtları alınmıştır. Katılımcılardan ses kaydı için izinleri alınmış, araştırma sonuçlarında kesinlikle ad-soyad bilgisi verilmeyeceği, sadece kodların kullanılacağı bildirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık olarak 15-25 dakika sürmüş olup, katılımcılara iş yerinde psikolojik şiddete maruz kalıp kalmadıkları, psikolojik şiddetin etkileri ve psikolojik şiddetin önlenmesi için yapılması gerekenlerin neler olduğu sorulmuştur.

Verilerin analiz edilmesi

Ses kayıt görüşmeleri sonucunda elde edilen veriler, nitel veri analiz yaklaşımlarından içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi, bununla beraber veriyi açıklayan temaların saptanmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Yazıya çevrilen ses kayıtları, alanında uzman bir öğretmen ve iki eğitim bilimci tarafından da değerlendirilerek kayıtların tutarlı olup olmadığı kontrol edilmiştir.

Güvenirlilik açısından görüşmelerin yazı dökümleri, farklı araştırmacıların incelemesine sunulmuş bağımsız olarak kodlanması sağlanmıştır. Oluşturulan kodlar tekrar incelenmiş ve kod listesi oluşturulmuştur. Alıntı olarak kullanılacak cümleler belirlenmiş ve gerekli

görüldüğü durumlarda alıntı olarak bu cümlelere yer verilmiştir. Daha sonra oluşturulan bu kodlar üç tema altında gruplanmıştır. Son olarak elde edilen kod ve alıntılar bu temalar altında yorumlanmıştır. Ayrıca alt temaların hangi sıklıkta tekrar ettiği hesaplanarak frekans halinde tablolarda gösterilmiştir.

Geçerlik ve güvenilirlik

Görüşmeler yapılmadan önce görüşmeye katılacak kişilere araştırma ile ilgili bilgi verilmiş ve görüşme için randevu alınmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde, araştırmacının ve katılımcının rahat edebileceği iş yeri dışındaki mekânlar tercih edilmiştir. Katılımcılara, toplanan verilerin sadece bilimsel araştırma için kullanılacağı belirtilerek güvenli bir ortam sağlanmıştır. Gerçekleştirilen görüşmelerde elde edilen veriler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Veriler bilgisayarda ortamında yazıya aktarılmıştır. Verilerin analizinde araştırmacıya kodlama, sınıflandırma, verileri analiz etme ve rapor yazmada kolaylık sağladığı için bilgisayar kullanılmıştır (Güçlü, 2019). Çalışmada, veriler analiz edilmeden önce her bir katılımcıdan elde edilen dosyalara “P1, P2, P3...” şeklinde kodlar verilmiştir. Araştırmada veriler, içerik analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Katılımcıların ilçe millî eğitim yöneticilerinin şiddet içeren söz tutum ve davranışlarına ilişkin görüşleri temalar şeklinde belirlenmiştir. Veriler tamamen okunduktan sonra kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Veri kümelerinden anlamlar çıkartılarak bu anlamlara birer kod verilmiştir. Kodlar, bir çalışmada toplanan tanımlayıcı ve yoruma dayalı bilgilere anlam birimleri atamak için kullanılan künye ve etiketlerdir (Miles & Huberman, 2016). Kodlama yapıldıktan sonra benzer kodlar birleştirilmiştir. Geniş kapsamlı ve yığın haline gelen kodların içinden farklı yeni kod listesi oluşturulmuştur. En son olarak benzer anlam ve konuyu içeren kodlar bir araya getirilerek temalar altında toplanmıştır. Bu çalışmada inandırılığı sağlamak için görüşme formunun hazırlanma sürecinde ilgili alanyazın incelenmiş ve alan uzmanlarından görüş alınmış, görüşme formu taslak olarak hazırlandıktan sonra gerekli olan düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca sağlıklı veri toplamak amacıyla katılımcılara, katılımcıların kendilerini rahat ifade edebileceği uygun yer ve zaman sorularak seçilmiş, dolayısıyla katılımcıların seçtiği yer ve zaman üzerinden görüşmenin sağlıklı bir ortamda gerçekleşmesi sağlanmıştır. Verilerin analizi farklı araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Veri analizi sonucu elde edilen yorum ve sonuçlar, katılımcılar tarafından incelenmiş ve teyit edilmiştir. Araştırmada tutarlılığı sağlamak amacıyla katılımcıların söylemlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Ayrıca verilerin analizinde ve incelenmesinde, Miles ve Huberman (2016) tarafından ortaya konulan formül (Güvenirlik = Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) × 100) kullanılarak, bir uzman ile beraber bağımsız kodlamalar yapılmıştır. Bu formülün uygulanması sonucunda; birinci ana temanın güvenilirliği 83,78; ikinci ana temanın güvenilirliği 100; üçüncü ana temanın güvenilirliği 100 olarak bulunmuştur.

Etik Onay: Bu çalışma için İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 01.03.2021 tarih ve 2021/03-12 sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

Bulgular

İlçe millî eğitim yöneticilerinin şiddet içeren söz, tutum ve davranışlarına ilişkin çalışan görüşlerinin incelendiği bu araştırmanın bulguları, sorular bağlamında oluşturulan üç ana tema ve alt temalardan elde edilen kodlar bağlamında ayrıntılı bir şekilde izah edilmiştir. Araştırmanın birinci sorusu bağlamında “Yöneticilerin Şiddet İçeren Söz Tutum ve Davranışları” ana teması altında, “Davranış olarak söz ve olumsuz tavırlar, Art niyetli tavırlar ve Psikolojik şiddete maruz kalmayan” alt temaları belirlenmiştir (Tablo 2).

Tablo 2. Yöneticilerin Şiddet İçeren Söz Tutum ve Davranışları

Ana Tema	Alt Tema	Kod	f
Yöneticilerin şiddet içeren söz tutum ve davranışları	Davranış olarak söz ve olumsuz tavırlar	Emir verici hitaplara ve tavırlı sözlere maruz kalma	7
		Tehdit edilme ve onur kırıcı sözlere maruz kalma	7
		Soruşturma açarım tehdidine maruz kalma	2
	Art niyetli tavırlar	Psikolojik baskıya maruz kalma	9
		Adam kayırmaya maruz kalma	6
		Psikolojik şiddete maruz kalmayan	Herhangi bir psikolojik şiddete maruz kalmadım

Araştırmaya katılan çalışanın davranış olarak söz ve olumsuz tavırlar alt teması altında en fazla emir verici hitaplara ve tavırlı sözlere maruz kalma (f7), tehdit edilme ve onur kırıcı sözlere maruz kalma (f7) kodları gözlemlenmiştir. Çalışanlar çalıştıkları ortamlarda şiddet içerikli söz ve davranışlara maruz kaldıklarından bahsetmişlerdir. Konu ile ilgili olarak;

P6, “... Şube müdürü bana sürekli yap, et, yapacaksın, edeceksin, dosyayı masama fırlatıp bu işi yapacaksın gibi davranışlarla psikolojik şiddete uğradım. Ayrıca beni odasına çağırıp bacak bacak üstüne atıp telefonla konuşup 10-20 dakika beni odasının kapısında bekletirdi.”

P7, “...engelli olduğumu bile bile benim yapamayacağım işleri yaptırmaya çalıştılar. Daha da üsteme gelinip yapamıyorsan al kadronu başka bir yere git denildi.”

Tehdit edilme ve onur kırıcı sözlere maruz kalan P8, “... başka birimin görevi olmasına rağmen kitap ihalesinin tarafımızca yapılmasını emretti. Biz ‘o görev başka birimin’ dememize rağmen ihaleyi siz yapacaksınız, yapmadığınız takdirde kendinize haritadan yer beğenin diye tehdit etti.”

P10, "... ilk görev yerimde bu tür uygulamalarla karşılaştım. Devlet yurdunda büyüdüğüm için beni hor görüyorlar. Sürekli emir verip aşağılıyorlar. İlçe müdürü bir gün bizi odasında sıraya dizdi. Omuzlarımıza yumruk atıp bizle dalga geçti. Daha sonra zorla okullara dağıtıldı." diye ifade etmiştir.

Soruşturma açarım tehdidine maruz kalan P4, "...ilçe müdürüm bana sıklıkla adam ol, olmu-yorsan soruşturma açıp seni gönderirim diyordu."

P6, "...bir birimin şefi ile biraz tartışmıştık. Şube müdürü beni odasına çağırarak odasındaki misafirlerin önünde çocuk gibi azarladı. Kendimi çok kötü hissettim, iki gün izin alıp işe git-medim. İş yerine geldiğimde şube müdürü beni odasına çağırıp bana 'Ben sana izin verdim mi, sen nasıl kafana göre izin kullanıyorsun, sana soruşturma açarım görürsün.' diye hitap ederek beni tehdit etti." diye ifade etmiştir.

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan çalışanın "Art Niyetli Tavırlara Maruz Kalma" alt teması altında en fazla psikolojik baskıya maruz kalma (f9) kodları gözlenmiştir. Çalışanlar iş yerin-de, çalışma ortamında amirlerinden psikolojik baskıya maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Konu ile ilgili olarak P13, "... Bir şube müdüründen böyle bir baskıya maruz kaldım. Sürekli iş yüzünden beni yıpratıyordu. İşimi yapamadığımı ifade ederek beni psikolojik olarak yıpratmaya çalışıyordu."

P8, "...Özel Öğretim Kurumları biriminde çalışıyorum. Ben MTSK işlerine baktığım için biz DYS'den çok fazla yazı yazmıyoruz, daha çok sahada çalışıyoruz. Şube müdürüm bir gün beni ilçe müdürünün odasına çağırttı. Odada DYS'den az yazı yazdığım, sanki iş yapmadığım gibi ifadeler kullandı ve ayrıca DYS'den az yazı yazdığımız için birimden bir çalışanın alınacağı söylendi. Bu durum beni çok derinden etkiledi. İşimden soğudum. İlk zamanlar iş yapamaz hale geldim."

Adam kayırmaya maruz kalan P15, "... görevde kayırmaca oldu. Yani amirlerin ön yargısı var. Kafalarındaki sistemi değiştirmemek için kendi adamlarını kayırıyorlar."

P10, "...ilçe müdürümüz benim yurttan büyüyen biri olduğumu bildiği için diğer çalışanlara göre bana kötü davranıyordu. Beni kurumdan göndermeye çalışıyordu. Bazen çocuk gibi sıraya sokardı." diyerek kendisini ifade etmiştir.

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan çalışanların "Psikolojik Şiddete Maruz Kalmayan" alt teması altında herhangi bir psikolojik şiddete maruz kalmadım (f6) kodları gözlenmiştir. Çalışanlar çalıştıkları kurumda herhangi bir psikolojik şiddete maruz kalmadıklarını beyan etmiştir.

Konu ile ilgili olarak P1, "...yani bana sorduklarınızla ilgili herhangi bir durumu yaşamadım. Yedi yıldır bu görevdeyim, yaşamadım."

P2, "...Ben aşağı yukarı 10 yıldır şeflik hizmetindeyim. Bu yıllar içinde şiddete uğradığımı düşünmüyorum. Ben üzerime düşen görevleri yapan bir çalışanıam. Amirlerim tarafından da şiddete maruz kalmadım."

Araştırmanın ikinci sorusu bağlamında, "Yöneticilerin Şiddet İçeren Söz, Tutum ve Davranışlarının Etkileri" ana teması altında, "Çalışma Hayatının Olumsuz Etkilenmesi ve Özel-Sosyal Yaşamını Olumsuz Etkilemesi" alt temaları belirlenmiştir (Tablo 3).

Tablo 3. Yöneticilerin şiddet içerikli söz, tutum ve davranışlarının etkileri

Ana Tema	Alt Tema	Kod	f
Yöneticilerin şiddet içeren söz, tutum ve davranışlarının etkileri	Çalışma hayatının olumsuz etkilenmesi	İş yerinde çalışma azmini yitirme	9
		İşyerine gelmeme isteği ve stres altında olma	7
	Özel-Sosyal yaşamın olumsuz etkilenmesi	İş ve sosyal hayatını olumsuz etkilenme	6
		Ailevi durumu olumsuz etkileme	6

Çalışma hayatının olumsuz etkilenmesi alt teması altında en fazla iş yerinde çalışma azmini yitirme (f9) kodları gözlenmiştir. Çalışanlar kurumda psikolojik şiddete maruz kaldıklarını, bunun sonucunda iş yerinde çalışma azimlerini yitirdiklerini beyan etmiştir.

Konu ile ilgili olarak P3, "... Şube müdürü benim yaptığım işi beğenmemişti ve bunun baskısını hissettim. Ben de bunun üzerine mesai bitiminde o aramasın diye telefonlarımı kapattım, hep iş yerinden erken çıkmayı istedim."

P9, "... bir kere çalışma hızımız, çalışma aşkımız düştü. Çalışma performansımız bitti. Bize yanlış ilaç verildi hasta öldü diyebilirim." diye beyan etti.

İş yerine gelmeme isteği ve stres altında olan P6 "...psikolojik şiddete uğradığım gün işi bırakıp eve gittim. Sırf işe gitmemek için iki gün yıllık izne ayrıldım. O dönem işe kendimi çok verdiğimi düşünmüyorum. İşe gelmek istemiyordum. Moralim çok bozuktu."

P10, "...çalışma azmimi, hevesimi kırdı; işe gelmeme gibi düşüncelerim ağır bastı. Keşke bu şubeye hiç gelmeseydim dediğim günler oldu. Başka yere görevlendirme istedim. Sonunda görevlendirme isteyip psikolojik şiddet gördüğüm yerden ayrıldım." ifadelerini kullanmıştır.

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan çalışanalarda 'Özel ve Sosyal Yaşamını Olumsuz Etkilemesi' alt teması altında en fazla "İş ve Sosyal Hayatı Olumsuz Etkileme" ve "Ailevi Durumu Olumsuz Etkileme" (f6) kodları gözlenmiştir. Araştırmaya katılan çalışan "iş ve sosyal yaşamını olumsuz" etkilendi ifadesini kullanmıştır.

Konu ile ilgili olarak P15, "...çok hassas bir insanım. Üstlerimiz baskı uyguladığı zaman iş yerindeki oda arkadaşlarımla aramızda gergin bir ortam oluşuyor. Arkadaşlarımızı kırıyoruz hatta bu durum kavga ile bile sonuçlanıyor."

P8, "...son yaşadığım DYS'den yazı yazmama olayında bizim birimden çalışan alınacak mı alınmayacak mı, işleri nasıl organize edeceğiz gibi arkadaşlarımız arasında çalışma sıkıntısı yaşadık." ifadelerini kullanmıştır.

Ailevi durumu olumsuz etkilenen P15, "...yaşadığım olay karşısında maalesef bu olumsuz durumu aileme yaşattım. Çoluk çocuğumu üzdüm. Esasında aileye yansıtılmak lazım gerekir ama hassas bir insan olduğumdan dolayı ailevi durumlarım bu yüzden bozuldu."

P6, "...bu ilçeye yeni gelmiştim. Yaşadığım bu durum karşısında psikolojim bozuldu. Niye geldim diye kendime söylenip durdum. Yaşanılan bu durumu aileme anlattım. Bu durumu aileme de yansıtmışım ister istemez. Onları çok üzdüm çok." ifadesini kullandı.

Son olarak araştırmanın üçüncü sorusu bağlamında "Yöneticilerin şiddet İçeren Söz Tutum ve Davranışlarına İlişkin Çözümler" ana teması altında, "Yöneticilerin belirli kriterlere göre seçilmesi ve Yöneticilere eğitim verilmesi" alt temaları belirlenmiştir (Tablo 4).

Tablo 4. Yöneticilerin şiddet İçeren Söz Tutum ve Davranışlarına ilişkin çözümler

Ana Tema	Alt Tema	Kod	f
Yöneticilerin şiddet içeren söz tutum ve davranışlarına ilişkin çözümler	Yöneticilerin belirli kriterlere göre seçilmesi	Yöneticilerin sınava tabi tutulması, liyakatli kişiler gelmesi	11
		Yöneticilerin sınav dışında mülakatla belirlenmesi	5
		Yöneticinin kurum içinden seçilmeli	5
	Yöneticilere eğitim verilmesi	Yöneticilere seminerler verilmesi	7

Araştırmaya katılan çalışanların yöneticilerin belirli kriterlere göre seçilmesi alt teması altında en fazla yöneticilerin sınava tabi tutulması, liyakatli kişilerin göreve gelmesi (f11) kodu gözlenmiştir.

Konu ile ilgili olarak P8, "...bu işlerin düzelebilmesi için liyakatli, yetişmiş çalışanın göreve gelmesi gerekiyor. Bana uygulanan psikolojik şiddet kurumunu tanımayan, bilgi sahibi olmayan şube müdürü ahkâm kesiyor. Konuları bilmediğinden ezikliğini, bilgisizliğini, tecrübesizliğini psikolojik şiddet yaparak gidermeye çalışıyor..."

P10, "...amirlerimiz mutlaka sınava tabi tutulmalı. Sınava tabi tutulmalı ama amirler tecrübeli ve anlayışlı olmalı, cahil insanlardan hiçbir şey olmaz." ifadelerini kullanmıştır.

Yöneticilerin sınav dışında mülakatla belirlenmesi hakkında görüş bildiren P5, "...yazılı sınav dışında mutlaka mülakat yapılmalı. Mülakatta bu adam amirlik, idarecilik yapabilir mi diye sınanmalı. Sınavda her yüksek alan idarecilik yapamaz arkadaş !"

P11, "...Sınav tabii ki yapılmalı. Ama burada kıstas bence mülakatın yapılması. Her insan yöneticilik, liderlik yapamaz. Önemli olan bu mülakatta liderlik, idarecilik yapabilecekleri seçebilmektir."

Yöneticinin kurum içinden seçilmesi diyen P8, "...amir olacak kişi idare edeceği yerin tüm iş ve işlemlerini bilmeli. Bu yüzden amirler liyakatli kurum içinden gelirse daha iyi olur."

P2, "...amirler içimizden gelmeli. Temelden başlamak üzere basamak basamak üst kısma geçmeli o şekilde amir konuma geçilmeli." ifadelerini kullanmıştır.

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan çalışanların, "Yöneticilere Eğitim Verilmesi" alt teması altında yöneticilere seminer verilmesi (f7) kodu gözlenmiştir.

Konu ile ilgili olarak P15, "...herkese eğitim şart. Bunun amiri memuru olmaz. Kurumda çalışan bütün çalışanlara her konuda seminer vereceksin, çalışanlarını yetiştireceksin. Dünya, çağ değişiyor bizim de buna ayak uydurmamız lazım..."

P12, "...her aşamada belirli periyotlarla amirlerin eğitim, seminer, kurs alması gerektiğini düşünüyorum. Hatta iletişim becerileri hakkında hem seminerler hem de okutulması gereken kitaplar devreye sokulmalı." ifadesini kullandı.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda "Yöneticilerin Şiddet İçeren Söz Tutum ve Davranışları" ana teması altındaki "Davranış Olarak Söz ve Olumsuz Tavırlar, Art Niyetli Tavırlar ve Psikolojik Şiddete Maruz Kalmayan" alt temaları ile ilgili olarak, art niyetli tavırların ön plana çıktığı, şiddet içeren söz, tutum ve davranışların azımsanmayacak şekilde yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Özen (2008), psikolojik şiddet, taciz, yıldırma, bağırarak, tükürerek, tehditlerle ve başkalarının önünde hakaret eden kelimeler gibi her türlü psikolojik saldırı eylemini içerir tespitinde bulunmuştur. Yine Aslan, Lofçalı, Uğur ve Tuğlu (2005), Aydın (2008), Chappell ve Di Martino (2006), psikolojik şiddet olarak nitelendirdiğimiz davranışların çalışanlara karşı açıkça kullanıldığını ortaya çıkarmıştır. Konuyla ilgili olarak Yıldırım, Yıldırım ve Timuçin (2007) tarafından özellikle kamu kurumlarında kaba şiddetin kabul edilemezliğinden dolayı psikolojik şiddet uygulanmasının yaygınlaşmakta olduğu tespiti yapılmıştır. Ayrıca "Şiddet İçeren Söz, Tutum ve Davranışa Maruz Kalmayan" alt teması altında yöneticileriyle iyi iletişim kuran ve iş yerinde mutlu olduğunu beyan eden katılımcıların varlığına ulaşılmıştır.

mıştır. Fisher (2010), çalışanların işverenleriyle yaşadıkları deneyimler, iş yeri mutluluğunu artırmaya yardımcı olur demektedir. Yine Kaynar (2018) tarafından örgütlerde etkili iletişim ortamı tesis edildiğinde, çalışanların örgütsel bağlılık düzeylerinin ve iş tatmini seviyelerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmada “Yöneticilerin şiddet içeren söz, tutum ve davranışlarının etkileri” ana teması altındaki ‘Çalışma Hayatının Olumsuz Etkilenmesi’ ile ‘Özel-Sosyal Yaşamını Olumsuz Etkilemesi’ alt temalarından çalışma hayatının olumsuz etkilenmesi alt temasının ön plana çıktığı, çalışanların istemli veya istemsiz görevlerini yavaşlattığı veya terk ettiği saptanmıştır. Dolayısıyla ilçe millî eğitim müdürlüğü yöneticilerinin yönetsel becerisinin eksikliği sebebiyle oluşan davranış bozuklukları, çalışanların çalışma hayatında sorunlar oluşturabilir yorumu yapılabilir. Özen (2013) tarafından yapılan araştırmada, psikolojik şiddete maruz kalan işçi daha az iş doyumunu, yorgunluk, isteksizlik, düşük performans, sürekli izin alma gibi bildirimler yaşar. İnsanlar ya istifa eder ya emekli olmaya zorlanır ya da işten atılır tespiti yapılmıştır. Başka bir araştırmada iş yerinde psikolojik şiddetin mağdurun yanı sıra diğer çalışanlar ve kurum için de olumsuz sonuçlar doğurarak toplumlara ve ülke ekonomilerine zarar verebileceği sonucuna ulaşılmıştır (Karatuna & Tınaz, 2010). Yapılan araştırmada da ‘Özel-Sosyal Yaşamını Olumsuz Etkilemesi’ alt temasında katılımcılar tarafından, iş yerinde yaşadığı psikolojik şiddeti, özel ve sosyal hayatına taşıdığı ve bu alanda sorunlar yaşandığı tespitine ulaşılmıştır. Dolayısıyla özel ve sosyal hayatı etkilenen çalışanın doğru bilgilendirme yapmama ve verilen işi zamanında yapmama gibi olumsuz davranışlar sergileyerek örgüte zarar vermesi mümkün olabilir.

Benzer olarak Sperry ve Duffy (2009) tarafından iş yerinde psikolojik taciz uygulanarak iş-ten ayrılmaya zorlanan bir kişinin, işinden istifa etmesi sonucunda, aile ilişkilerini önemli derecede olumsuz etkilediğini, bireyin işten ayrılması ile yaşadığı gelir kaybı, itibar kaybı, para kazanmamanın getirdiği utanç ve küçük düşme duygusunun aile bireyleri arasında sorunlar yaşanmasına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yıldırım ve Yıldırım (2007) tarafından psikolojik şiddet sürecinde işi yanında sağlığını da kaybeden mağdurların ekonomik, fiziksel, sosyal ve duygusal olarak önemli düzeyde etkilendiği sonucuna varılmıştır. Yine bir başka çalışmada, iş yerinde şiddete maruz kalmanın çalışanlar için stres düzeylerini, depresyonu ve kaygıyı artırdığı, düşük öz güven ve zayıf konsantrasyon gibi psikolojik sorunlara neden olabileceği gösterilmiştir (Hegney vd., 2010; Kaukiainen vd., 2001).

Yapılan çalışmada “Yöneticilerin Şiddet İçeren Söz Tutum ve Davranışlarına İlişkin Çözümler” ana teması altındaki ‘Yöneticilerin Belirli Kriterlere Göre Seçilmesi’ ile ‘Yöneticilere Eğitim Verilmesi’ alt teması ile ilgili olarak, yöneticilerin belirli kriterlere (liyakat, liderlik, deneyim, sınav vb.) göre seçilmesi alt teması, en fazla çıkan görüş olarak saptanmıştır. Katılımcılar, bu kriterleri en çok da liyakat olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla araştırma sonu-

cunda, yönetici belirlenirken cinsiyet, kıdem, eğitim vb. kriterlerden daha öncelikli olarak liyakat ilkesine göre belirlenmesinin en doğru karar olduğu kanaati ortaya çıkmaktadır. Liyakat sistemi; adayları yeteneklerine, niteliklerine, zekâlarına ve onları yetkin, nitelikli ve zeki yapan diğer kişisel özelliklerine göre değerlendirme süreci olarak ifade edilmektedir (Ateş, 1995). Doğunun ve Batının ruhanî ve sevgi lideri olarak kabul edilen Mevlâna, toplumda barışın, adaletin, huzurun sağlanmasının ancak ehliyet ve liyakat sahibi insanların iş başına getirilmesiyle mümkün olabileceğini ifade etmiştir (Yıldız, 2015). Benzer bir çalışmada liyakat sistemine vurgu yapan Kızılkıran (2019) tarafından, liyakatsizliğin kamu hizmetlerinde verimsizliğe yol açması ve üst kademe yöneticiler ile kurum çalışanı arasında kopukluk yaratması ilk sıralarda yer alan olumsuz sonuçlar olarak belirlenmiştir. Araştırmada görüş bildiren katılımcıların şiddet içeren söz, tutum ve davranış uygulayan yöneticilerin mutlaka hizmet içi liderlik seminerlerine katılması ve kendilerini yetiştirmeleri görüşünde birleştiği saptanmıştır. Konuyla ilgili olarak Hacıfazlıoğlu (2010) rektör yardımcıları, dekan, enstitü müdürü, yüksekokul müdürü ve bölüm başkanı gibi orta ve üst düzey yönetim kademesinde bulunan akademik liderlerin de eğitime ve kendilerini sürekli geliştirmeye ihtiyaç duydukları tespitinde bulunmuştur. Araştırmada ‘Yöneticilerin Sınav Dışında Mülakatla Belirlenmesi’ ve ‘Yönetici Kurum İçinden ve İş Bilenler Seçilmeli’ görüşü de saptanmıştır. Konuyla ilgili olarak Günay (2004) tarafından yapılan bir araştırmada, yönetici atamalarında önceliğin belli bir süre öğretmenlik deneyiminden sonra eğitim yönetimi alanında yapılmış yüksek lisans veya doktora derecesine sahip olanlara verilmesi gerektiğinden söz edilmiş; yönetici atamalarında sınavla seçilme öncelikli koşul olsa da bunun yanında yönetim bilgi ve becerisi ile meslekî deneyimin de mutlaka dikkate alınması gerektiği ifade edilmiştir.

Genel olarak araştırmanın sonuçlarına bakıldığında ilçe millî eğitim müdürlüklerinde, şiddet içeren söz, tutum ve davranışlarının yaşandığı; şiddet içeren söz, tutum ve davranışlara maruz kalanların olumsuz olarak etkilendiği ve ilçe millî eğitim yöneticilerin liyakat usulüne uygun olarak seçilmesi ve yöneticilerin kendilerini her alanda geliştirmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu görüşlerin dışında, az da olsa çalışma hayatında şiddet içeren söz, tutum ve davranışlara maruz kalmayan, astlarıyla-üstleriyle olumlu iletişim kuranlar olmuştur. Bu durum gösteriyor ki ilçe millî eğitim yöneticilerinin kişisel özellikleri, edindikleri tecrübe, çalışma ortamındaki davranış biçimi çalıştığı kurumu bütüncül olarak etkilemektedir. Dolayısıyla ilçe millî eğitim yöneticisi seçiminde bu özellikler ön planda bulundurulmalıdır.

Yapılan çalışma sonucunda ilçe millî eğitim müdürlüklerinde şiddet içeren söz, tutum ve davranışların azaltılması için uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1- Millî eğitim yönetici adaylarının bir sınava (teorik + mülakat) tabi tutulması uygun olabilir. Çünkü yönetici adaylarının gireceği teorik sınavla adayların bilgi düzeyleri ortaya çıkar, mülakatla da temsil yeteneği ve liderlik kabiliyeti ölçülmeye çalışılır.

2- Millî eğitim yöneticilerinin hem akademik hem de eğitim sistemiyle alakalı olarak değişen ve gelişen sisteme uyum sağlayabilmeleri için gerekli tedbirler alınmalıdır. Bunun için MEB tarafından yöneticiler, yüksek lisans ve doktora programlarına teşvik edilmeli, son yıllarda eğitimin dijitalleşmesine bağlı olarak dijitalleşme ile ilgili hizmetiçi eğitimler verilmelidir.

3- Millî eğitim yöneticileri arasında deneyim paylaşımı için uygun ortamlar oluşturulmalıdır. Bu sayede alanında uzman, deneyimli ve başarılı yöneticiler, yeni başlamış veya atandığı kuruma uyum sağlayamamış, sorun yaşayan yöneticilere mentorluk yapabilir.

Etik Onay: Bu çalışma için İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 01.03.2021 tarih ve 2021/03-12 sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

Kaynakça

- Altunçay, E., Oral, G. & Yalçinkaya, M. (2014). Eğitim kurumlarında mobbing uygulamalarına ilişkin nitel bir araştırma. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 62-80.
- Aslan, Ö., Lofçalı, A., Uğur, Ş. & Tuğlu, A. (2005). Hemşirelerin acil serviste şiddet içeren olgu senaryolarına yaklaşımları. *Gülhane Tıp Dergisi*, 47(1), 18-23.
- Ateş, M. (1995). *Kamu hizmetlerinde işe alma sistemleri ve türkiye 'de uygulanan politikalar üzerine bir inceleme* (Uzmanlık Tezi). Devlet Planlama Teşkilatı, Ankara.
- Aydın, M. (2008). *Isparta-Burdur sağlık çalışanlarına yönelik şiddet ve şiddet algısı*. Isparta: TTB Burdur Tabip Odası Başkanlığı.
- Aytaç, S., Bilgel, N. & Yıldız, S. (2011a). *İşyerinde şiddet*. Serpil Aytaç & Nuran Bayram (Ed.). İstanbul: Beta Yayınevi.
- Bayrak Kök, S. (2006). İş yaşamında psiko-şiddet sarmalı olarak yıldırma olgusu ve nedenleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 433-448. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61792/924118>
- Chappell, D. & Di Martino, V. (2006). *Violence at work* (Third Edition). Geneva: International Labour Organization.
- Courtney, L. B. (2008). Should I stay or should I leave? perceptions of age discrimination organizational justice and employee attitudes on intentions to leave. *Journal of Applied Management and Entrepreneurship*, 13(2), 63-86.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri -Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Mesut Bütün & Selçuk Beşir Demir (Çev.Ed). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Çekin, A. (2014). Çalışma hayatında insan onuruna karşı psikolojik bir şiddet örneği: mobbing. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(1), 5-22.
- Çobanoğlu, Ş. (2005). *Psikolojik şiddet: İşyerinde duygusal saldırı ve mücadele yöntemleri*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y.S. (2018). *Introduction: The discipline and practice of qualitative research*. Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Ed.), *The SAGE Handbook of qualitative research* (pp 29-55). California: Sage Publication.

- Dursun, S. & Aytaç, S. (2011). İşyerinde şiddet davranışlarının çalışanlar üzerine etkisi: bir uygulama. *TİSK Akademi*, 6(11), 6-29.
- Eğer, K. (2017). İş hayatında uygulanan mobbing'in çalışanlar üzerindeki etkileri: Bir uygulama çalışması Türk bilişim sektörü. *İletişim Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 1-26.
- Emül, M. (2017). *İşyeri kabuslarından biri olarak mobbing ve mücadele yöntemleri*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- Fisher, C. D. (2010). *Happiness at work*. *International Journal of Management Reviews*, (12), 384-412.
- Gökçe, T. & DüNDAR, C. (2008). Samsun ruh ve sinir hastalıkları hastanesinde çalışan hekim ve hemşirelerde şiddete maruziyet sıklığı ve kaygı düzeylerine etkisi. *İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 15, 25-28.
- Göymen, Y. (2020). İş hayatında mobbing ve mobbinge başa çıkma yolları. *Toros Üniversitesi İİSBF Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 31-60.
- Güçlü, İ. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Günay, E. (2004). *Eğitim kurumlarına yönetici seçme, yetiştirme ve atamaya ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (Ankara ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hacıfazlıoğlu, Ö. (2010). Yükseköğretimde lider olarak göreve uyum sağlama süreci: türkiye ve amerika'dan kadın liderlerin deneyimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(4), 2221-2273.
- Hegney, D., Tuckett, A., Parker, D. & Eley, R. (2010). Workplace violence: Differences in perceptions of nursing work between those exposed and those not exposed: A cross-sector analysis. *International Journal of Nursing Practice*, (16), 188-202.
- Hilal, Ö. (2015). Mobbing (psikolojik yıldırma), örgüt üzerindeki etkileri ve çözüm önerileri. *Sağlık Akademisyenleri Dergisi*, 2(1), 27-33.
- İbiloğlu, O. A. (2020). *Farklı yönleriyle mobbing (psikolojik şiddet)*. Ankara: Pegem.
- İlhan, Ü. (2010). İşyerinde psikolojik tacizin (mobbing) tarihsel arka planı ve türk hukuk sisteminde yeri. *Ege Akademik Bakış*, 10(4), 1175-1186.

- Karatuna, I. & Tınaz, P. (2010). *İşyerinde psikolojik taciz: Sağlık sektöründe bir araştırma*. Türk-İş, Ankara.
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Björkqvist, K., Österman, K., Lahtinen, A., Kostamo, A. & Lagerspetz, K. (2001). Overt and covert aggression in work settings in relation to the subjective well-being of employees. *Aggressive Behavior*, (27), 360–371.
- Kaynar, E. (2018). *Örgütsel iletişim doyumunun iş tatmini ve örgütsel bağlılık ile ilişkisi: görgül bir araştırma*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi. Ankara.
- Kızıllkan, Ö. (2019). *İnsan kaynakları yönetiminde kamu çalışanlarının siyasal kayırmacılık ve liyakatsizlik algısı: Konunun Siirt özelinde analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Leymann, H. (1990). Mobbing and psychological terror at workplaces. *Violence and Victims*, 5(2), 119-126.
- Lewis, D. (1999). Workplace bullying-in term findings of a study in further and higher education in Wales. *International Journal of Manpower*, 20(1/2).
- Merriam, S.B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Selahattin Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi*. Sadegül Akbaba Altun & Ali Ersoy (Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Önal, G. (1995). *İşletme yönetimi ve organizasyonu*. İstanbul: Türkmen.
- Özen, Ç. S. (2008). İşyerinde psikolojik şiddet: Hastane çalışanları üzerine bir araştırma. *Çalışma ve Toplum*, (4) ,107-134.
- Özen, Y. (2013). Saldırganlık, psikolojik şiddet ve duygusal zeka arasındaki ilişki. *Akademik Bakış Dergisi*, (35), 1-14.
- Özkalp, E. & Kirel, Ç. (2001). *Örgütsel davranış*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları Yayın No: 149.
- Pakiş, I. & Polat, O. (2012). Mobbing: İşyerinde psikolojik taciz. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, (4), 211 – 217
- Silverman, D. (2019). *Nitel verileri yorumlama*. Erkan Dinç (Çev.Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

- Schat, C.H.A & Kelloway, E.K. (2003). Reducing the adverse consequences of workplace aggression and violence: The buffering effects of organizational support. *Journal of Occupational Health Psychology*, 8 (2), 110-122.
- Sperry, L. & Duffy, M. (2009). Workplace mobbing: family dynamics and therapeutic considerations. *Am J Fam Ther*, 37(5), 433-42.
- Stake, R. (1995). *The arts of case study research*. thousand oaks, California: Sage Publication. TR Dizin Dergi Listesi (2019, 2 Kasım). Erişim adresi: <https://trdizin.gov.tr/statistics/listAcceptedJournals.xhtml>
- Tetik, S. (2010). Mobbing kavramı: Birey ve örgütler açısından önemi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12 (18): 81-89,
- Tınaz, P. (2006). *İş yerinde psikolojik taciz (Mobbing)*. İstanbul: Beta.
- World Health Organization (2002). *World report on violence and health*. Geneva: WHO. http://www5.who.int/violence_injury_prevention/download.cfm?id=0000000582
- Yaman, E. (2007). *Üniversitelerde bir eğitim yönetimi sorunu olarak öğretim elemanlarının maruz kaldığı informal cezalar: Nitel bir araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. & Yıldırım, D. (2007). Mobbing in the workplace by peers and managers: Mobbing experienced by nurses working in healthcare facilities in turkey and its effect on nurses. *Journal of Clinical Nursing*, 1444-1453.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, D., Yıldırım, A. & Timuçin, A. (2007). Mobbing behaviors encountered by nursing teaching staff, nursing ethics, *SAGE Publication*.14(4), 446-463.
- Yıldız, G. (2015). *Devlet Memurları Kanunu'nda liyakat ilkesi çerçevesinde istisnai memurluklar*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları*. İlhan Günbayı (Çev.). Ankara: Nobel.

Personnel Opinions on Violent Verbal Attitudes and Behaviors of National Education Managers

Extended abstract

Introduction

Violence is a form of behavior, a phenomenon that exists in human nature and it is as old as humanity. Violence is likely to be found wherever human beings are at. Today, we can say that violence can occur physically or emotionally, and mobbing, which is another version of violence, can be experienced even in the work, family, academic, or friend environment. One of the places where mobbing, which is known to occur in all sectors and at all levels in working life, can be observed is the National Education Directorate, the section that manages education. In our study, we tried to investigate the psychological violence and mobbing applied to the personnel of the managers working in the District Directorate of National Education and the solutions developed against these problems.

Method

The case study design, which is one of the qualitative research methods, was used in the research, and the snowball sampling method was used while determining the study group. Questions in the semi-structured interview form were used as a data collection tool. The data were analyzed with content analysis, which is one of the qualitative data analysis approaches. In the research, “Violent words, attitudes and behaviors applied by the National Education administrators to the personnel”, “The effects of the violent words, attitudes and behaviors of the National Education administrators on the personnel”, “Elements to be done to prevent the violent words, attitudes and behaviors of the National Education administrators”, “Words and negative attitudes as behavior”, “malicious attitudes”, “not exposed to mobbing”, “negative effects on working life”, “negative effects on private-social life”, “selecting managers according to certain criteria”, “training managers” themes such as; It was observed that the directors of the District National Education Directorate applied psychological sanctions, violence, and mobbing to the working personnel, and as a result, the personnel moved away from their desire to work. In this research, it has been determined that to prevent these problems, recommendations such as being based on merit in the determination of managers and giving seminars to managers on the subject come to the fore.

Result and Recommendations

In this research on personnel opinions regarding the violent words, attitudes, and behaviors of national education managers, as stated in the literature studies, it has been seen that mobbing behavior negatively affects staff working in workplaces and schools. Again, as can be understood from our research and literature study results, it is seen that employees, including the Directorates of National Education, face mobbing at every stage of their working lives. Although there is a staff who says they have not encountered mobbing, the majority of respondents to our study stated that they encountered mobbing in their working lives. As a result, it was determined that they lost their determination to work, their family situation was negatively affected and their social lives were affected. At the point of dissolving these findings, in the context of the research results; “to reduce mobbing in National Education Directorates, it may be advised that (i) managers be determined according to the merit system and the candidates who qualify as the leader are selected by interview, (ii) managers improve themselves academically, (iii) giving leadership in-service seminars to managers by the ministry, strengthening the communication of employees in the subordinate-upper relationship and empathy training.

Keywords: Mobbing, Psychological violence in working life, Mobbing in National Education Sector.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 13 / Sayı: 26 / Güz 2022

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 13 / No: 26 / Fall 2022

Öğretmenlerin Yaşam Doyumunun Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Examining Teachers' Life Satisfaction According to Some Variables

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Ömer Murat ÖTER

Abidin DAĞLI

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Öğretmenlerin Yaşam Doyumunun Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi¹

Ömer Murat ÖTER²

Abidin DAĞLI³

Öz: Bu çalışmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin yaşam doyumuna ilişkin algılarının nasıl bir dağılım gösterdiğini ve bazı değişkenlere göre algılar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkartmaktır. Genel tarama modeline dayalı betimsel tarama modeli kullanılarak yapılan çalışmanın evrenini, 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında Mardin ili merkez ve bağlı ilçe merkezlerinde bulunan kamu ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın evreni, 104 ilkokul ve bu okullarda çalışan 1480 sınıf öğretmenininden, örnekleme ise, evrenden random yöntemi ile seçilen 542 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmada, Diener ve arkadaşları (1985) tarafından geliştirilip Dağlı ve Baysal (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan beşli likert yapısına sahip bir faktör ve beş maddeden meydana gelen “Yaşam Doyumu Ölçeği” kullanılmıştır. Mevcut çalışmada ölçeğe ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .874 olarak saptanmıştır. Araştırmada betimsel istatistikler, t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Bu testler sonucunda, anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya çıkartmak için LSD Testi ile çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır. Çalışmada varılan bazı önemli bulgular şunlardır: (1) Öğretmenlerin yaşam doyumunu algı ortalamasının “orta düzeyde katılıyorum” şeklinde olduğu, (2) Öğretmenlerin yaşam doyumunu algılarının öğrenim durumuna, cinsiyete, medeni duruma, mesleki kıdeme ve okulun bulunduğu yerleşim yerine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yaşam doyumunu, Öğretmen, İlkokul.

Giriş

Geliş Tarihi: 20.08.2022; Kabul Tarihi: 17.10.2022

Kaynakça Gösterimi: Öter, Ö.M. & Dağlı, A. (2022). Öğretmenlerin Yaşam Doyumunun Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 13(26), 219-244

1 Bu çalışma, Doç. Dr. Abidin DAĞLI'nın danışmanlığında yürütülmüş olan Dr. Öğr. Üyesi Ömer Murat ÖTER'in doktora tezinin bir kısmından üretilmiş ve kısmen geliştirilmiştir.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Mardin Artuklu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, omermuratoter@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-3721-3259

3 Doç. Dr., Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, dagli@dicle.edu.tr ORCID: 0000-0002-3072-8997

Tarih boyunca insanlar, “*yaşam doyumunu*” veya “*yaşam memnuniyeti*” nedir, yaşam doyumunu bilimsel olarak ölçülebilir mi, hangi faktörler yaşam doyumunun iyileştirmesine katkıda bulunur, insanlar yaşamından ne kadar memnundurlar gibi sorulara cevap aramaya çalışmışlardır. Antik Yunan’dan bu yana ve hatta ondan öncesinde de insanlar, *iyi yaşamın* doğasını merak etmişlerdir. Hayatı arzu edilir kılan nedir, yüksek yaşam kalitesini ne belirler gibi soruların cevabı, kişinin başkalarının nasıl gördüğüne bakmaksızın, yaşamının arzu edilir olduğunu hissetmesi ve düşünmesi şeklinde verilmiştir. Bu his ve düşünce, kişinin öznel olarak yaşamının arzu edilir, hoş ve iyi olduğuna inandığı gerçeğine atıfta bulunan öznel iyi oluş olarak adlandırılmıştır (Diener, 2009). Pozitif psikoloji disiplininde *öznel iyi oluş* deyimini, genellikle mutluluk şeklinde ifade edilir (Diener, 2000). Öznel iyi oluş, bir kişinin genel olarak hayatına ilişkin bilişsel ve duyuşsal değerlendirmelerini ifade eder (Diener, 1984; Kansky & Diener, 2017). Bu öznel değerlendirmeler, olaylara verilen duygusal tepkiler ile doyum ve tatmine ilişkin bilişsel yargılardan oluşur (Diener, 1984, 2012).

Yüksek düzeyde öznel iyi oluşa sahip insanlar, daha az olumsuz duygu, daha çok olumlu duygu ve yaşamda daha çok memnuniyet yaşama eğilimindedir (Moore & Diener, 2019). Kriz ve pandemiler sırasında düşük düzeyde bir öznel iyi oluş beklenir ve bu bir kişinin ne kadar iyi işlev göreceğini ve stresli durumlara ne kadar iyi başa çıkacağını etkiler (Kansky & Diener, 2017). Öznel iyi oluşun yükseltilmesi yaşam olaylarının; stres, kaygı, yalnızlık ve akut ağrıların azalmasını kolaylaştırabilir veya akut stresle işlevsel başa çıkma stratejilerini teşvik edebilir, böylece insanları depresyon, anksiyete, madde kullanımına karşı engelleyebilir (Layous, Chancellor & Lyubomirsky, 2014). Araştırmalar, öznel iyi oluşun iş, sosyal ve yakın ilişkiler, zihinsel sağlık ve fiziksel sağlık gibi çeşitli alanlarda olumlu sonuçlarla ilişkili olduğunu ve olumlu sonuçlara yol açtığını göstermektedir (Lyubomirsky, King & Diener, 2005). Öznel iyi oluş, kişinin yaşamındaki olumsuz her türden duygu ve duruma karşılık olumlu olanların ağır basmasıyla ifade edilen bir kavramdır (Diener, 1984). Olumlu duygusal değerlendirme güven, neşe, ümit, heyecan gibi duyguları oluştururken, olumsuz duygusal değerlendirme ise öfke, nefret, suçluluk, üzüntü gibi duyguları oluşturmaktadır (Eryılmaz & Ögülmüş, 2010). *Yaşam doyumunu* ise bilişsel bir yargı sürecini ifade eder ve bireylerin kendi seçtikleri kriterlere ilişkin yaşam niteliklerinin toplam değerlendirmesi şeklinde tanımlanır (Diener & Suh, 1997; Shin & Johnson, 1978). Bireyin içinde bulunduğu şartları, uygun standartlarla karşılaştırma şekli yargısal doyum sürecinin dayanağını oluşturur. Bireylerin ne ölçüde doyuma ulaştıklarına ilişkin yargılarının, mevcut gidişatın, bireyin kendisi için belirlediği (dışarıdan dayatılmayan) standartlarla karşılaştırmasına dayandığı vurgulanmaktadır (Diener vd., 1985).

Yaşam doyumunu, kişinin yaşamının bilişsel değerlendirmesi olarak, mevcut ve ideal durum arasındaki uyumsuzluğun değerlendirilmesini ifade eder (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999).

Benzer şekilde Nemati ve Maralani (2016) de yaşam doyumunun, bireyin arzuları ile bireyin mevcut durumu arasındaki fark olduğunu ileri sürmüştür. Öte yandan Shin ve Johnson (1978) ise yaşam doyumunu, bireyin kendisinin belirlediği ölçütler doğrultusunda yaşamının genel bir değerlendirmesi olarak tanımlamaktadır. Yaşam doyumu, bir kişinin beklentilerini, sahip olduklarıyla karşılaştırarak elde ettiği durum ya da sonuç (Haybron, 2004), hayata dair inanç ve değerlendirmelerinin toplamı veya kişinin kendi hayatı hakkındaki total durumu (Rice, Frone & McFarlin, 1992) olarak ifade edilebilir.

Yaşam doyumu, yaşamın belirli bir alanıyla sınırlı olmayıp, yaşamın tümünün olumlu olarak değerlendirilmesidir. Yaşam doyumunun amacı yaşamın tüm alanlarıdır (Veenhoven, 1996). Bireyin yaşamıyla ilgili değerlendirmelerinde, olumlu değerlendirmelerin olumsuzlardan daha fazla olması, aynı zamanda yaşam kalitesinin de yüksek olduğunun göstergesidir (Myers & Diener, 1995). Dolayısıyla yaşam doyumu, yaşamdan zevk alma ve yaşamı anlamlı bulma durumudur. İnsanların yaşamlarını kendi kriterlerine göre olumlu olarak değerlendirmesidir (Şimsek, Koçak & Younis, 2021). Yaşam doyumu kişiden kişiye farklılık gösterir. Sağlık durumu, çalışma yaşamı, ekonomik düzey, psikolojik durum, eğitim düzeyi, sosyal çevre, din, maneviyat, yaşamın anlamına bakış açısı gibi faktörler yaşam doyumunu etkiler. Yaşamdan yüksek doyuma sahip bireyler şu tutum ve düşüncelere sahip olabilir (Diener, 2009; Ümmet, 2012; Hamermesh, 2020): (1) Günlük yaşamlarında aktivitelerden hoşlanmak, (2) hayatta anlam ve amaç sahibi olmak, (3) sorumluluklarını kabul etmek, (4) hedeflere ulaşabileceğine inanmak, (5) kendilerini değerli bir varlık olarak kabul etmek, (6) hayata karşı iyimser olmayı beklemek. Öte yandan Diener (1984), yaşam doyumunun dinamik bir yapıya sahip olduğunu ve kişisel standartlar ile yaşam koşullarına göre değişebildiğini savunur. Heller, Watson ve Hies'in (2004) dediği gibi, yaşam doyumu bir nevi kişinin beğenisinin değerlendirici bir özettir.

Bir bireyin yaşam doyumu incelenirken yaşamının somut yönleri ele alınır, olumsuz karşı olumlu durumlar tartılır ve genel memnuniyetle ilgili bir yargıya varılır (Lucas, Diener & Suh, 1996). Yaşam doyumu, bireylerin olumlu yargılarını ve bu yargıları açıklayan kişisel değerlendirmelere dayalı bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır (Diener vd., 1985). Ailesel ve çevresel sistemler dâhil olmak üzere insanların memnuniyetini ifade eder (Appleton & Song, 2008). Yaşam doyumu, yaşamı etkileyen en kritik faktörlerden biridir. Araştırmalar, yalnızlığın yaşlı yetişkinleri hem fiziksel hem de duygusal olarak önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir (Berg-Weger & Morley, 2020; Ormstad, Eilertsen, Heir & Sandvik, 2020). Yaşam doyumu seviyesi yüksek olan kişiler, yaşam doyumu seviyesi düşük olanlara göre daha mutlu bir yaşam sürmektedirler (Barger, Emmons & Wayment, 2009). Mutluluk ise bazı standart ve gerçek koşullar arasındaki karşılaştırmalar neticesinde ortaya çıkar ve karşılaştırmalar sonucunda, gerçek koşullar belirlenen standartlara yakın olduğunda birey mutlu olur (Diener, 1984).

Bireylerin yaşam doyumu; hayata yüklenen anlam, günlük hayattan elde edilen mutluluk, pozitif bireysel kimlik, hedeflere ulaşma, fiziksel olarak iyi hissetme, uyum, güvenlik ve sosyal ilişkiler gibi birçok şeyden etkilenebilmektedir (Schmitter, 2003; akt. Yılmaz & Aslan, 2013). Eş, çocuk, arkadaş ve akrabaların kişinin yaşamına refakat etmesi, boş zamanların birlikte geçirilmesi, sosyal ve maddi destek sağlanması gibi nedenlerle *sosyal ilişkiler*, yaşam doyumunu etkileyen önemli bir yaşam alanıdır (Adams, 1971). Olumlu bir sosyal çevreye sahip olmanın yanında evli olmanın da bireylerin yaşam doyumunu üzerinde olumlu yönde etkileri bulunur (Diener, Gohm, Suh & Oishi, 2000). Yaşam doyumunu açısından arkadaşlık ilişkileri, aile fertleriyle olan ilişkiler kadar önemlidir (Diener & Diener McGavran, 2008). Araştırmalarda, olumlu bireysel kimliğe sahip olmak, açık fikirli olmak, aktif olmak, özgürlük, demokrasi, siyasi istikrar, bedenen ve ruhen sağlıklı olmak, güvenli bir bölgede yaşamak, yaşamının kontrolünü kendi elinde tutabilmek, ailesi ve arkadaşlarıyla sağlıklı ilişkilere sahip olmak, evli olmak, spor yapmak, geniş sosyal bir çevreye sahip olmak gibi durumların kültürel farklılıklara bağlı olarak sıralaması değişmekle birlikte bireylerin yaşam doyumunu etkileyen önemli faktörler olduğu görülmüştür (Dockery, 2004; akt. Özdevecioğlu & Aktaş, 2007; Khakoo, 2004). Ayrıca, alınan gelir miktarı, sosyal statü, refah koşulları, hükümet politikaları ve diğer demografik unsurların da yaşam doyumunu etkilediği (Appleton & Song, 2008; Ryff, 1995); yaşam doyumunu ile sosyal destek (Fuhrer, Rintala, Hart, Clearman & Young, 1992) ve finansal doyum (Gautam, Saito & Kai, 2008) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bazı araştırma bulguları da yaşam doyumunun depresyon, intihar düşüncesi (Zhang & Leung, 2002) ve nevrotik duygulara sahip olmak ile negatif bir ilişkisi olduğunu göstermiştir (Extremera & Fernandez-Berrocal, 2005). Öte yandan yapılan çalışmalarda, deneyime açık, sorumluluk ve uyumluluk özelliklerine sahip bireylerin yüksek yaşam doyumuna sahip oldukları belirtilmektedir (Schimmack, Oishi, Furr & Funder, 2004). Yaşam doyumuyla gelir arasındaki ilişki konusunda yapılan araştırmalarda, düşük gelirin düşük yaşam doyumuna ve yüksek gelirin daha yüksek yaşam doyumuna yol açtığı tespit edilmiştir (Diener & Ryan, 2009). Bireylerin yaşam doyumunu etkileyen etkenlerden biri de yaştır. Yapılan araştırmalarda genel olarak yaş arttıkça yaşam doyumunun azaldığı saptanmıştır (Freund & Baltes, 1998). Yaşam doyumunu, aile hayatı, evlilik, mali durum, konut vb. bir dizi alanlarda memnuniyetin bir kombinasyonu olduğu söylenebilir (Brief, Butcher, George & Link, 1993).

Diener ve Tov (2009), genel yaşam memnuniyetinin ve olumlu etkilerin farklı ülkelerde farklı yordayıcılara sahip olduğunu bildirmiştir. İyi oluş, sadece sağlıklı işleyişi ve mutluluğu yansıtmakla kalmaz (Ryan & Huta, 2009), aynı zamanda kendi kaderini tayin etme sürecinde değerlendirici bir işleve de hizmet eder (Ryan, Huta & Deci, 2008). Yaşam doyumunu terimi, varoluşun tüm yönlerini kapsar (Peterson, Park & Seligman, 2005), bu nedenle yaşam doyumunda kalite ölçüsü çok geniştir; fiziksel ve psikolojik koşullardan, bağımsızlık seviyesin-

den ve ayrıca çevre ile olan ilişkilerden etkilenir (Nosikov & Gudex, 2003).

Yaşam doyumu, genel olarak insanların yaşam kalitesinde ve bir örgütteki çalışan olarak performansında önemli rol oynamaktadır. Zira, özel ve iş yaşamında huzursuz ve mutsuz olanların çalışma hayatında kendilerinden beklenen performansı gösteremedikleri; yaşam doyumu düşük olan çalışanların iş hayatındaki performans ve verimlerinin de düşük olduğu görülmüştür. Bu yönüyle eğitim örgütlerinde, bir anlamda toplumun geleceğini inşa eden öğretmenler için yaşam doyumu büyük bir önem arz etmektedir. Öğretmenlerin yüksek performans göstererek başarılı olabilmeleri için yaşam doyumlarının iyi bir düzeyde olması gerekir (Uludağ, 2019). Yüksek yaşam memnuniyeti, okullar için daha iyi girdi ve daha iyi çıktı ile sonuçlanır. Yaşam doyumu yüksek olan öğretmenler, yaşamının geliştiği koşulları olumlu olarak değerlendirir.

Öğretmenlerin yaşam doyum düzeyi ne kadar yüksek olursa, gelecek nesillerin kullanımına hazır eğitim sistemi de o kadar etkili ve verimli olacaktır (Korkut ve Aslan, 2019). Kişisel ve çevresel faktörlerin yanında, eğitim politikalarında sık sık yapılan değişiklikler, ekonomik güçlükler, velilerin ve öğrencilerin eğitime duyarsızlığı, haftalık ders yükünün fazla olması, okul yönetimiyle yaşanan değişik sorunlar öğretmenlerde doyumсуuzluğa ve mutsuzluğa sebep olabilmektedir (Telef, 2011). Luque-Reca, García-Martínez, Pulido-Martos, Burguera ve Augusto-Landa'nın (2022) dediği gibi, “öğretmenlik mesleği, öğretmenin refahını olumsuz yönde etkileyebilecek birçok etkenle birlikte duygusal olarak zor bir meslektir”. Öğretmenler, eğitim sisteminin veya müfredatın hedeflerine daha geniş anlamda ulaşmasını sağlayan ana öğedir. Yapılan literatür taramasında, Mardin İli merkez ve bağlı ilçelerdeki resmi ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin algılarına göre, öğretmenlerin yaşam doyumu ile ilgili yapılmış herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. İşte bu araştırma ile eğitim sisteminde görev yapan öğretmenlerin istek ve beklentileri ile mevcut durumları arasındaki uyumun, başka bir deyişle yaşam doyum düzeylerinin tespit edilmesinin ve bazı değişkenler açısından ele alınmasının, uygulamanın içerisinde bulunan öğretmen ve yöneticilere ve bu konuda araştırma yapacak olan araştırmacılara ışık tutacağı beklenilmektedir.

Bu çalışmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin yaşam doyumuna ilişkin algılarının nasıl bir dağılım gösterdiğini ve bazı değişkenler açısından algılar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkartmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin yaşam doyumuna ilişkin algıları nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Öğretmenlerin yaşam doyumlarıyla ilgili olarak; *öğrenim durumuna, cinsiyete, medeni duruma, mesleki kıdeme ve merkez ilçe veya bağlı ilçelerde görev yapma* (okulun bulunduğu yerleşim yeri) durumuna göre algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin çözümlenmesi yer almaktadır.

Araştırmanın modeli

Bu araştırma genel tarama modeline dayalı betimsel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Tarama modelleri, genel tarama modelleri ve örnekleyici tarama modelleri olarak ikiye ayrılan ve geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2006).

Evren ve örneklem

Çalışmanın evrenini, 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında Mardin ili merkez ve bağlı ilçe merkezlerinde bulunan resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın evreninde, 104 ilkokul ve bu okullarda toplam 1480 sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Örnekleme seçiminde, okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkeni açısından tabakalı örnekleme yöntemi kullanılırken okullarda görev yapan öğretmenlerin seçimi ise öğretmen listesinden random yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından toplamda 600 öğretmene ölçme aracı uygulanmış ve yine araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Ancak 58 ölçek formu yönergeye uygun doldurulmadığından 542 ölçek değerlendirme kapsamına alınmıştır.

Veri toplama aracı

Bu çalışmada, Diener ve arkadaşları (1985) tarafından geliştirilip Dağlı ve Baysal (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan beşli likert yapısına sahip tek faktör ve beş maddeden meydana gelen “Yaşam Doyumu Ölçeği” kullanılmıştır. Dağlı ve Baysal (2016), ölçeğin test-tekrar test yöntemi ile Cronbach Alpha katsayısı .88 olarak hesaplamışlardır. Ayrıca, zamana bağlı tutarlı ölçümler verip vermediğinin incelenmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı ile test-tekrar test korelasyonuna bakılmış ve uygulamalar arasındaki korelasyon katsayısının $r = .97$ ($p = .000$) olduğu saptanmıştır. Mevcut çalışmada ölçeğe ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .87 olarak saptanmıştır.

Verilerin çözümlenmesi

Araştırmada betimsel istatistikler, t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) uygulanmıştır. Bu testler sonucunda, anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya çıkartmak için LSD Testi ile çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır. Öğretmenlerin algılarının ortalamaları değerlendirilirken; “4.20-5.00 tamamen katılıyorum”, “3.40-4.19 büyük oranda katılıyorum”; “2.60-3.39 orta düzeyde katılıyorum”; “1.80-2.59 çok az katılıyorum” ve “1.00-1.79 hiç katılmıyorum” olarak kabul edilmiştir.

Etik Onay: Bu araştırma için Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu’ndan 28.01.2019 tarih 2019-1-1 nolu karar ile etik onay alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde; öncelikle öğretmenlerin genel olarak yaşam doyum düzeylerine ilişkin algıları ile ilgili bulgulara, daha sonra ise bazı bağımsız değişkenlere göre yaşam doyumuna ilişkin algıları ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin yaşam doyum düzeylerine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin yaşam doyumuyla ilgili algılarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve düzeyleri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerin Yaşam Doyumunun Ölçek Bazında Algıları

Maddeler	\bar{X}	SS	Düzyer
1. İdeallerime yakın bir yaşantım vardır	2.82	1.08	Orta düzeyde katılıyorum
2. Yaşam koşullarım mükemmeldir	2.46	.95	Çok az katılıyorum
3. Yaşamımdan memnunum	3.14	1.08	Orta düzeyde katılıyorum
4. Şimdiye kadar yaşamdan istediğim önemli şeylere sahip oldum	3.20	1.03	Orta düzeyde katılıyorum
5. Tekrar dünyaya gelsem hayatımdaki hemen hemen hiçbir şeyi değiştirmedim	2.55	1.19	Çok az katılıyorum
Tüm Ölçek Toplamı	2.83	.87	Orta düzeyde katılıyorum

Tablo 1’de görüldüğü gibi, yaşam doyumunu ile ilgili öğretmen algılarının genel ortalaması “orta düzeyde katılıyorum” ($\bar{X} = 2.83$) olarak saptanmıştır. Öte yandan öğretmenlerin en yüksek seviyede katıldıkları “şimdiye kadar yaşamdan istediğim önemli şeylere sahip oldum” ifadesi olup “orta düzeyde katılıyorum” ($\bar{X} = 3.20$); en düşük seviyede katıldıkları

ise “yaşam koşullarım mükemmeldir” ifadesi olup “çok az katılıyorum” ($\bar{X} = 2.46$) olarak yer almaktadır. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin yaşamlarından pek memnun olmadıkları söylenebilir.

Bazı bağımsız değişkenlere göre öğretmenlerin yaşam doyumuna ilişkin algıları ile ilgili bulgular

Aşağıda araştırmada yer alan bazı bağımsız değişkenlere göre öğretmenlerin yaşam doyumuna ilişkin algıları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin bulgular sırasıyla sunulmuştur.

Öğrenim durumuna göre öğretmenlerin yaşam doyumuna ilişkin bulgular

Öğrenim durumuna göre öğretmenlerin yaşam doyumuna yönelik algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrenim Durumuna Göre Öğretmenlerin Yaşam Doyumuna İlişkin Algıları

Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	LSD
1.Önlisans	10	3.68							
2.Lisans	485	2.84	Gruplar arası	8.96	2	4.48	6.04	.003*	1-2
3.Yüksek Lisans	47	2.64	Gruplar içi	399.70	539	.74			
Toplam	542	2.83		408.66	541				

*p < .05

Tablo 2’de öğrenim durumlarına göre, öğretmenlerin yaşam doyumuna yönelik algılarının ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır ($F_{(2,539)} = 6.04$; $p < .05$). Bu anlamlı farkın, önlisans mezunu öğretmenler ile lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin öğrenim düzeyleri yükseldikçe yaşamlarında daha fazla bir beklenti içerisinde oldukları ve beklentileri karşılanmayınca yaşam doyumlarının daha düşük düzeyde kaldığı şeklinde ifade edilebilir.

Cinsiyete göre öğretmenlerin yaşam doyumuna ilişkin bulgular

Cinsiyete göre öğretmenlerin yaşam doyumuna yönelik algıları ile ilgili t-testi sonuçları Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3. *Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Yaşam Doyumuna İlişkin Algıları*

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Kadın	289	2.90	.84	540	1.97	.049*
Erkek	253	2.75	.90			

*p < .05

Tablo 3’de görüldüğü gibi, yaşam doyumuna yönelik öğretmen algılarının cinsiyete göre ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır ($t_{(540)}=1.97$; $p<.05$). Ortalamalara bakıldığında, erkek öğretmenlere göre kadın öğretmenlerin daha yüksek bir algıya sahip oldukları saptanmıştır. Cinsiyet ile yaşam doyumunu arasındaki ilişkinin ulusal bağlamlara, sosyo-kültürel koşullara ve demografik değişkenlere bağlı olduğu ileri sürülmektedir (Jovanovic, 2020)

Medeni duruma göre öğretmenlerin yaşam doyumuna ilişkin bulgular

Medeni duruma göre öğretmenlerin yaşam doyumuna ilişkin algıları ile ilgili t-testi sonuçları Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. *Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Yaşam Doyumuna İlişkin Algıları*

Medeni Durum	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Evli	338	2.93	.87	540	3.22	.001*
Bekâr	204	2.68	.84			

*p < .05

Tablo 4’de yer alan sonuçlar, medeni duruma göre öğretmenlerin yaşam doyumuna yönelik algıları arasında görülen farkın anlamlı olduğu saptanmıştır ($t_{(540)}=3.22$; $p<.05$). Görülen bu fark, evli öğretmenlerin lehinde ortaya çıkmıştır. Medeni duruma göre öğretmenlerin yaşam doyumuna yönelik algılarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark saptandığı, evli öğretmenlerin algılarının ortalamasının bekâr öğretmenlerin algılarının ortalamasından biraz daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aile yaşamında paylaşılan ortak değerler ve bu değerlere dayalı tutumları algılama yeteneği yaşam doyumunu artırır (Bowen,1988).

Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin yaşam doyumuna ilişkin bulgular

Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin yaşam doyumuna yönelik algıları arasında anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Mesleki kıdeme Göre Öğretmenlerin Yaşam Doyumuna İlişkin Algıları

Mesleki Kıdem	n	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	LSD
1. 1-5 yıl	188	2.83							
2. 6-10 yıl	151	2.70							
3. 11-15 yıl	114	2.84	Gruplar arası	8.41	4	2.10	2.82	.025*	5-1
4. 16-20 yıl	55	2.93	Gruplar içi	400.24	537	.75			5-2
5. 21 yıl ve üstü	34	3.23		408.66	541				5-3
Toplam	542	2.83							

*p < .05

Tablo 5’de görüldüğü üzere, mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin yaşam doyumuna ilişkin algıları arasındaki farkın anlamlı çıktığı ($F_{(4-537)}=2.82$; $p<.05$) ve bu farkların 21 yıl ve üzeri kıdemi bulunan öğretmenler ile 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdemi bulunan öğretmenler arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin kıdemleri yükseldikçe beklentilerine daha çok ulaştıkları ifade edilebilir.

Merkez ilçe ve bağlı ilçelerdeki okullarda görevli öğretmenlerin yaşam doyumuna ilişkin bulgular

Merkez ilçe ve bağlı ilçelerdeki okullarda görevli öğretmenlerin yaşam doyumuna yönelik algıları ile ilgili t-testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Merkez İlçe ve Bağlı İlçelerdeki Okullarda Görevli Öğretmenlerin Yaşam Doyumuna Yönelik Algıları

Yerleşim Yeri	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Merkez İlçe	142	2.92	.89			
Bağlı İlçe	400	2.77	.85	540	2.06	.040*

*p < .05

Tablo 6’da Merkez ilçe ve bağlı ilçelerdeki okullarda görevli öğretmen algıları arasında anlamlı fark saptanmış olup ($t_{(540)}=2.06$; $p<.05$), bu fark merkez ilçede çalışan öğretmenlerin yaşam doyumlarının daha yüksek olduğu yönündedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, ilkokullarda görevli sınıf öğretmenlerinin yaşam doyumlarına ilişkin algılarının nasıl bir dağılım gösterdiği ve bazı değişkenler açısından bu algıların anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin ölçek bazında yaşam doyumuna yönelik algılarının genel ortalaması “*orta düzeyde katılıyorum*” olarak saptanmıştır. Öğretmenlerin en yüksek seviyede katıldıkları “*şimdiye kadar yaşamdan istediğim önemli şeylere sahip oldum*” ifadesi olup “*orta düzeyde katılıyorum*” olarak yer almıştır. En düşük seviyede katıldıkları ise “*yaşam koşullarım mükemmeldir*” ifadesi olup “*çok az katılıyorum*” olarak saptanmıştır. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin hayatlarından memnun olmadıkları söylenebilir. Yaşam kalitesinin öznel ifadesi olan yaşam doyumunu, bireylerin yaşam kalitelerini bir bütün olarak ne kadar olumlu değerlendirdikleri ile ilgili bir kavramdır (Fernandez-Ballesteros, Zamarron & Ruiz, 2001). Yaşamdan doyumunu, bireyin hayattan keyif almasını ve psikolojik olarak iyi olmasını ifade eder. Marques, Pais-Ribeiro ve Lopez (2007) yetişkinler için yüksek yaşam doyumunun, kişinin kendi iç dünyası, psikolojik ve fiziksel sağlığı, kişilerarası ilişkileri, eğitim durumu ve işindeki olumlu sonuçlarla ilgili olduğuna dikkat çekmektedir. Yaşam doyumunu, bireyin sahip oldukları ile beklentileri arasındaki farkı nasıl değerlendirdiği ile ilgilidir. Başka bir deyişle, bireyin ihtiyaçlarının, amaçlarının ve isteklerinin ne ölçüde karşılandığına ilişkin öznel değerlendirmesidir. Yaşam koşullarını dengeleyen, standartları ve beklentileri hakkında olumlu yargılara sahip bireylerin de yaşamlarından oldukça memnun oldukları bilinmektedir (Morris, Saldarini & Reekum, 2019). Mevcut araştırmada öğretmenlerin yaşam doyumunun “*orta düzeyde katılıyorum*” olarak saptanması, öğretmenlerin beklenti ve arzuladıkları ile sahip oldukları arasında fark olduğunu göstermektedir. Öte yandan Khakoo (2004) ve Dockery (2004), kişinin yaşadığı yerde demokrasi, özgürlük düzeyi, politik istikrar ve kendini güvende hissetmesi, açık fikirli ve aktif olması, yaşamının kontrolünün kendi elinde olduğunu hissetmesi, bedenen ve ruhen sağlıklı olması, spor yapması, olumlu bireysel kimliğe sahip olması, varlıklı olması, evli olması, ailesi ve arkadaşlarla iyi ilişkilere sahip olması, geniş bir sosyal çevreye sahip olması gibi durumların kişinin yaşam doyumunu etkileyen başlıca faktör olduğunu ileri sürmektedirler (Akt. Özdevecioğlu & Aktaş, 2007). Moran ve Çoruk (2020), Dağlı ve Baysal (2017), Hoyraz-Kuş (2015) ve Yıldız (2016) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin “*orta düzeyde*” yaşam doyumuna sahip oldukları belirlenmiştir. Bu çalışmalar da mevcut çalışmayı desteklemektedir.

Siefken, Junge ve Laemmle (2019), yaşam kalitesini etkileyen en önemli faktörlerin fiziksel ve psikolojik iyilik hali olduğunu, artan yaşam beklentisi nedeniyle günümüzde yaşam kalitesinin önemli bir konu haline geldiğini, fiziksel ve psikolojik sağlık risklerini en aza indirmek ve sağlıklı yaşamak için beslenme, fiziksel aktivite, yeterli dinlenme, içsel motivasyonun artırılması ve boş zaman aktivitelerinin önem arz ettiğini ileri sürmektedir. Wang (2017) de yaş, cinsiyet, psikolojik özellikler, yaşam tarzı, boş zaman etkinliklerine katılım

gibi birçok değişkenin yaşam doyumunu etkilediğini ileri sürmekte ve boş zamanlarda planlanan etkinliklerin doyum düzeyini artırdığını, bireylerin rahatlamasına, sosyalleşmesine, eğlenmesine ve kişisel gelişimine olumlu katkı sağladığını vurgulanmaktadır. Bütün bunlara ek olarak bir dine mensup olmanın, beklenti ile mevcut durum arasındaki farkı azalttığı, dindar insanların aidiyet hissettikleri ve ahirette dünyada görülen sıkıntılardan yararlanacaklarını düşündükleri için daha mutlu oldukları, bu anlamda dini bağlılığın, yaşamdan doyum anlamına geldiği vurgulanmaktadır (Ellison, Gay & Glass, 1989). Ancak dini davranışlar farklı dinlere, toplumlara, geleneklere ve algılara göre değişiklik gösterir. Dolayısıyla dinin yaşam doyumunu üzerindeki etkisi, bu farklılıklara bağlı olarak değişmektedir. Yapılan bir çalışma, dini bağlılığın yaşam doyumuyla güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir (Anne-Bergan & McConatha, 2001). Türkiye’de yapılan bir çalışma sonuçlarında da dinin, yaşam doyumunu üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır (Yeniaras & Akarsu, 2016). Diğer taraftan aşırı sosyal medya kullanımı, bireylerin bağımlı hale gelmesine, hayatları durağan hale getirmesine ve yaşamdan uzaklaştırmasına neden olmaktadır (Chasanah, Mulawarman & Murtadho, 2021). Bu nedenle bireyin yaşadığı hayatta ne kadar keyif aldığını ifade eden yaşam doyumunun, olumlu veya olumsuz birçok değişkenin etkisi altında olduğunu söylemek mümkündür.

Öğrenim durumuyla ilgili olarak öğretmenlerin algıları arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Önlisans ile lisans ve önlisans ile yüksek lisans mezunu öğretmenlerin algıları arasındaki farkın anlamlı olduğu, önlisans mezunu öğretmenlerin yaşam doyumunu algılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından 2020 yılında gerçekleştirilen bir çalışmada da insanların öğrenim seviyesi arttıkça mutluluk seviyesinin düştüğü ortaya çıkmıştır (TÜİK, 2021). Bu sonuçlar, bireylerin öğrenim düzeyleri yükseldikçe yaşamlarında daha fazla bir beklenti içerisinde oldukları ve beklentileri karşılanmayınca yaşam doyumlarının daha düşük düzeyde kaldığı şeklinde yorumlanabilir. Eğitim, bireylerin üretkenliklerine, diğer insanlarla ilişkilerine ve hedeflerine ulaşmalarına katkı sağlar. Hedeflerine ulaşan bireylerin, yaşamdan duydukları memnuniyet de artabilir. Bu nedenle, yüksek yaşam standartlarına ve yaşamdan daha fazla memnuniyete sahip olmak için eğitim gereklidir. Literatürde genel olarak, eğitim düzeyi ve yaşam doyumunu arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Chasanah vd., 2021). Eğitim, bireylere fırsat eşitliği ve yaşam kalitesi sağlar, bireylerin kendileri ve aileleri için geleceğe umutla bakmalarını sağlar (Paloma, Escobar-Ballesta, Galván-Vega, Díaz-Bautista & Benítez, 2020). Yüksek düzeyde eğitim, bireylerin diğer insanlarla daha iyi iletişim kurmasını sağlamakta, kariyerlerinde daha iyiyi hedeflemelerini desteklemekte, bireylerin boş zamanlarını azaltarak yaşam doyumlarını artırmaktadır (Subrahmanyam & Greenfield, 2008; Zhang & Leung, 2002).

Cinsiyete göre öğretmenlerin yaşam doyumuna yönelik algıları arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ortalamalara bakıldığında, erkek öğretmenlere göre kadın öğretmenlerin

daha yüksek bir algıya sahip oldukları saptanmıştır. Bayram, Aytaç, Sam ve Aytaç (2010), Darmody ve Smyth (2011), Recepoğlu (2013), Şahin, Zade ve Direk (2009), Tuzgöl-Dost (2007) ve Selim (2008) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında da kadınların erkeklere oranla daha mutlu oldukları saptanmıştır. Diğer taraftan cinsiyetin yaşam doyumuyla ilişkisini inceleyen çalışmalarda farklı sonuçların çıktığı da söz konusudur. Joshanloo ve Jovanovic (2020) çalışmalarında, cinsiyet ile yaşam doyumları arasındaki ilişkinin ulusal bağlamlara, sosyo-kültürel koşullara ve demografik değişkenlere bağlı olduğunu ileri sürmüştür.

Medeni duruma göre öğretmenlerin yaşam doyumuna yönelik algılarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark saptandığı, evli öğretmenlerin algılarının ortalamasının bekâr öğretmenlerin algılarının ortalamasından biraz daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aile yaşamında paylaşılan ortak değerler ve bu değerlere dayalı tutumları algılama yeteneği yaşam doyumunu artırır (Bowen,1988). Wan, Jaccard ve Ramey (1996) çalışmalarında evlilik kurumunun sosyal yaşamla güçlü bir ilişki içinde olduğunu belirtmişlerdir. Evliliğin öznel iyi oluş üzerindeki olumlu etkisi, araştırma sonuçlarında sürekli tekrarlayan bir bulgu olarak kendini göstermekte ve evli olmayanlara göre evli kişilerin ruhsal iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmektedir (Blanchflower & Oswald, 2004). Diener ve Seligman (2002), çok mutlu insanların neredeyse tamamının yalnız olmamaları ve güçlü, romantik ve sosyal ilişkilere sahip olmalarından yola çıkarak evlilikle mutluluk arasındaki ilişkide, evliliğin neden olarak kabul edilebileceğini öne sürmüşlerdir. Diener, Gohm, Suh ve Oishi (2000) de evli olmanın yaşam doyumunu olumlu yönde etkilediğini ileri sürmektedir.

Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin yaşam doyumuyla ilgili algıları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu fark, mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olanlar ile 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl olanlar arasında ortaya çıkmıştır. 21 yıl ve üzeri deneyimi olan öğretmenlerin, daha yüksek düzeyde bir yaşam doyumuna sahip oldukları belirlenmiştir. Bu konuda yapılan bazı araştırma bulguları da mevcut araştırma bulgularını desteklemektedir (Hoyraz-Kuş, 2015; Karaslan, Uslu & Esen, 2020). Bu sonuçlar, öğretmenlerin kıdemleri yükseldikçe beklentilerine daha çok ulaştıkları ve buna bağlı olarak yaşam memnuniyetlerinin de yükseldiği şeklinde yorumlanabilir.

Merkez ilçe ve bağlı ilçelerdeki okullarda görevli öğretmenlerin yaşam doyumuna yönelik algıları arasındaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Görülen bu fark, merkez ilçede çalışan öğretmenlerin yaşam doyumlarının daha yüksek olduğu yönündedir. Bu sonuç, merkez ilçede çalışan öğretmenlerin bağlı ilçelerde görev yapan öğretmenlere göre yaşamla ilgili ihtiyaç ve imkânlarla daha fazla sahip olmalarından kaynaklanabilir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir: (1) Öğrenim durumuna, cinsiyete, medeni duruma ve mesleki kıdem değişkenlerine göre öğretmenlerin algıları arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Bunun nedenini ortaya çıkartacak araştırmalar yapıl-

malıdır. (2) Merkez ilçede çalışan öğretmenler ile bağlı ilçelerde çalışan öğretmenlerin algıları arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Bu iki grup öğretmenlerin yaşam doyumu algılarının farklılaşmasına neden olan faktörler araştırılmalı ve bu konuda gerekli önlemler alınmalıdır. (3) Öğretmenlere yönelik düzenlenecek hizmetiçi eğitim kurslarında, yaşam doyumu ile ilgili konulara da yer verilmelidir. (4) Hali hazırda ve gelecekte öğretmenlerin yaşam doyumunun düşük olmasına neden olan faktörler detaylı bir şekilde araştırılmalı ve geleceğe daha iyimser bakmaları için önlemler alınmalıdır. (5) Örgütsel iletişim yapısı, öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tasarlanarak örgütsel yabancılaşma ve çatışma gibi olumsuz durumların oluşması engellenerek öğretmenlerin yaşam doyumu düzeyleri artırılmalıdır. (6) Okul yöneticileri, okullarında demokratik ve destekleyici bir iklim oluşturmaya çalışmalıdır. (7) Öğretmenlerin yaşam doyum düzeylerinin artırılması amacıyla okul ortamında öğretmenlere rehberlik hizmeti verecek uzman psikologların görevlendirilmesine yönelik yasal düzenlemeler yapılmalıdır.

Öte yandan yaşam doyumuna ilişkin eğitimi olmayan çalışanların algılarına dayalı araştırmalar yapılabilir. Benzer araştırmalar resmi ve özel ortaöğretim kurumlarında nicel ve nitel yöntemlerle yapılabilir. Ayrıca yaşam doyumu ile örgütsel vatandaşlık, işe bağlılık ve tükenmişlik arasındaki ilişki araştırılabilir.

Etik Onay: Bu araştırma için Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu'ndan 28.01.2019 tarih 2019-1-1 nolu karar ile etik onay alınmıştır.

Kaynakça

- Appleton, S. & Song, L. (2008). Life satisfaction in urban China: Components and determinants. *World Development*, 36(11), 2325-2340.
- Adams, D. L. (1971). Correlates of satisfaction among the elderly. *Gerontologi*, 11(4), 64-68.
- Anne-Bergan, M. A. & McConatha, J. T. (2001). Religiosity and Life Satisfaction, Activities, *Adaptation & Aging*, 24(3), 23-34. doi: 10.1300/J016v24n03_02
- Barger, S. D., Donoho, C. J. & Wayment, H. A. (2009). The relative contributions of race/ethnicity, socioeconomic status, health, and social relationships to life satisfaction in the United States. *Quality of Life Research*, 18(2), 179-189.
- Bayram, N., Aytaç, S., Sam, N. & Aytaç, M. (2010). Yaşam tatmini ve sosyal dışlanma. *İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 12(4), 79-92.
- Blanchflower, D. G. & Oswald, A. J. (2004). Well-being over time in Britain and the USA. *Journal of Public Economics*, 88(7-8), 1359-1386.
- Berg-Weger, M. & Morley, J. (2020). Loneliness in old age: An unaddressed health problem. *J Nutr Health Aging*, 4(3), 243-245. doi: 10.1007/s12603-020-1323-6.
- Bowen, G. L. (1988). Family life satisfaction: A value-based approach. *Family Relations*, 37(4), 458-462.
- Brief, A. P., Butcher, A. H., George, J. M. & Link, K. E. (1993). Integrating bottom-up and top-down theories of subjective well-being: The case of health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 646-653.
- Chasanah, U., Mulawarman, M. & Murtadho, A. (2021). Life satisfaction, problematic social media use and self-esteem as the mediator. *Jurnal Bimbingan Konseling*, 10(1), 18-23. <https://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/jubk/article/view/34962>
- Dağlı, A. & Baysal, N. (2016). Yaşam doyumu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (Electronic Journal of Social Sciences)*, 15(59), 1250-1262.
- Dağlı, A. & Baysal, N. (2017). Investigating teachers' life satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*, 5(7), 1250-1256.

- Darmody, M. & Smyth, E. (2011). Job satisfaction and occupational stress among primary school teachers and school principals in Ireland. *A Report Compiled by the ESRI on Behalf of The Teaching Council*. <https://www.esri.ie/system/files/media/file-uploads/2015-07/BKMNEXT188.pdf>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. doi:10.1037/0033-2909.95.3.542
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34–43. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Diener, E. (2009). Subjective well-being. *The Social Indicators Research Series*, (37), 11–58. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-90-481-2350-6_1
- Diener, E. (2012). New findings and future directions for subjective well-being research. *American Psychologist*, 67(8), 590–597. <https://doi.org/10.1037/a0029541>
- Diener, M. L. & Diener-McGavran, M. B. (2008). What makes people happy? A developmental approach to the literature on family relationships and well-being. R. Larson & M. Eid (Ed.), In *The Science Of Subjective Well-Being* (pp. 347–375). New York: Guilford.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–5. doi:10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E., Gohm, C., Suh, E. & Oishi, S. (2000). Similarity of the relations between marital status and subjective well-being across cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31(4), 419–436. doi:10.1177/0022022100031004001
- Diener, E. & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391–406.
- Diener, E. & Seligman, M. E. P. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 13(1), 81–84.
- Diener, E. & Suh, E. (1997). Measuring quality of life: Economic, social, and subjective indicators. *Social Indicators Research*, 40(1/2), 189–216.

- Diener, E., Suh, M., Lucas, R. E. & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Diener, E. & Tov, W. (2009). Well-being on planet earth. *Psihologijske Teme*, 18(2), 213-219.
- Ellison, C. G., Gay, D. A. & Glass, T. A. (1989). Does religious commitment contribute to individual life satisfaction? *Social Forces*, 68(1), 100-123.
- Eryılmaz, A. & Öğülmüş, S. (2010). Ergenlikte öznel iyi oluş ve beş faktörlü kişilik modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 189-203.
- Extremera, N. & Fernandez-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the trait meta-mood scale. *Personality and Individual Differences*, 39(5), 937-948. doi:10.1016/j.paid.2005.03.012
- Fernandez-Ballesteros, R., Zamarron, M. D. & Ruiz, M. A. (2001). Contribution of socio-demographic and psychosocial factors to life satisfaction: *Ageing and Society*, 21(1), 25-43.
- Freund, A. M. & Baltes, P. B. (1998). Selection, optimization, and compensation as strategies of life management: Correlations with subjective indicators of successful aging. *Psychology and Aging*, 13(4), 531-543.
- Fuhrer, M. J., Rintala, D. H., Hart, K. A., Clearman, R., & Young, M. E. (1992). Relationship of life satisfaction to impairment, disability, and handicap among persons with spinal cord injury living in the community. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 73(6), 552-557.
- Gautam, R., Saito, T. & Kai, I. (2008). Correlates of life satisfaction among older Nepalese adults living with a son. *BioScience Trends*, 2(5), 187-192.
- Hamermesh, D. S. (2020). Life satisfaction, loneliness and togetherness, with an application to Covid-19 lock-downs. *Review of Economics of the Household*, 18(4), 983-1000. doi: 10.1007/s11150-020-09495-x
- Haybron, D. M. (2001). Happiness and the importance of life satisfaction. Delivered at the Department of Philosophy. University of Arizona.
- Heller, D., Watson, D. & Hies, R. (2004). The role of person situation in life satisfaction: A critical examination. *Psychological Bulletin*, 130(4), 574-600.
- Hoyraz-Kuş, H. (2015). İlköğretim okullarında çalışmakta olan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişki (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

- Joshanloo, M. & Jovanović, V. (2020). The relationship between gender and life satisfaction: Analysis across demographic groups and global regions. *Archives of Women's Mental Health*, 23(3), 331-338.
- Kansky, J. & Diener, E. (2017). Benefits of well-being: Health, social relationships, work, and resilience. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 1(2), 129-169.
- Karaaslan, İ., Uslu T. & Esen, S. (2020). Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik, iş doyumunu ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Journal of Health and Sport Sciences*, 3(1), 7-18.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi* (16. baskı). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Korkut, A. & Aslan, M. (2019). Life satisfaction and organizational cynicism: How teachers are affected. *Journal of Arts and Social Sciences*, 4 (2), 5-27.
- Layous, K., Chancellor, J. & Lyubomirsky, S. (2014). Positive activities as protective factors against mental health conditions. *Journal of Abnormal Psychology*, 123(1), 3-12. doi: 10.1037/a0034709
- Lucas, R. E., Diener, E., & Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(3), 616-628.
- Luque-Reca, O., García-Martínez, I., Pulido-Martos, M., Burguera, J. L. & Augusto-Landa, J. (2022). Teachers' life satisfaction: A structural equation model analyzing the role of trait emotion regulation, intrinsic job satisfaction and affect. *Teaching and Teacher Education*, 113, 1-12 file:///C:/Users/Abidin/Downloads/1-s2.0-S0742051X22000397-main%20(1).pdf Erişim Tarihi: 04. 09. 2022
- Lyubomirsky, S., King, L. & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855. doi: 10.1037/0033-2909.131.6.803
- Marques, S. C., Pais-Ribeiro, J. L. & Lopez, S. J. (2007). Validation of a Portuguese version of the students life satisfaction scale. *Applied Research in Quality of Life*, 2, 83-94.
- Moran, C. & Çoruk, A. (2020). İlköğretim kurumlarındaki öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişki. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 267-284. Doi: 10.24315/tred.705878.
- Moore, S. & Diener, E. (2019). Types of subjective well-being and their associations with relationship outcomes. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 3(2), 112-118. <https://eddiener.com/articles/1417>

- Morriss, J., Saldarini, F. & Van Reekum, C. M. (2019). The role of threat level and intolerance of uncertainty in extinction. *International Journal of Psychophysiology*, 142, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2019.05.013>
- Myers, D. G. & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6(1), 10-16.
- Nemati S. & Maralani, F. M. (2016). The relationship between life satisfaction and happiness: The mediating role of resiliency. *International Journal of Psychological Studies*, 8(3), 194-201.
- Nosikov, A. & Gudex, C. (2003). Development of a common instrument for quality of life. *EUROHIS: Developing common instruments for health surveys*, (57), 145.
- Özdevecioğlu, M. & Aktaş, A. (2007). Kariyer bağlılığı, mesleki bağlılık ve örgütsel bağlılığın yaşam tatmini üzerindeki etkisi: İş-aile çatışmasının rolü. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (28), 1-20.
- Ormstad, G., Eilertsen, G., Heir T. & Sandvik, L. (2020). Personality traits and the risk of becoming lonely in old age: A 5-year follow-up study. *Health Qual Life Outcomes*, 18(47), 1-5. <https://doi.org/10.1186/s12955-020-01303-5>
- Paloma, V., Escobar-Ballesta, M., Galván-Vega, B., Díaz-Bautista, J. D., & Benítez, I. (2020). Determinants of life satisfaction of economic migrants coming from developing countries to countries with very high human development: A systematic review. *Applied Research in Quality of Life*, 16, 435-455. <https://doi.org/10.1007/s11482-020-09832-3>
- Peterson, C., Park, N., & Seligman, M. E. P. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: The full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies*, 6(1), 25-41. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10902-004-1278-z.pdf>
- Recepoğlu, E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 311-326.
- Rice, R. W., Frone M. R. & McFarlin, D. B. (1992). Work-nonwork conflict and the perceived quality of life. *Journal of Organizational Behavior*, 13(2), 155-168.
- Ryan, R. M. & Huta, V. (2009). Wellness as health functioning or wellness as happiness: The importance of eudaimonic thinking. *The Journal of Positive Psychology*, 4(3), 202-204. doi: 10.1080/17439760902844285

- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current directions in psychological science*, 4(4), 99-104.
- Schimmack U., Oishi, S., Furr, R. M. & Funder, D. C. (2004). Personality and life satisfaction: A facet-level analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(8), 62-75.
- Selim, S. (2008). Life satisfaction and happiness in Turkey. *Social Indicators Research*, 88(3), 531-562.
- Siefken K, Junge A, Laemmle L. (2019). How does sport affect mental health? An investigation into the relationship of leisure-time physical activity with depression and anxiety. *Human Movement*, 20(1), 62-74. <https://doi.org/10.5114/hm.2019.78539>
- Shin, D. C. & Johnson, D. M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, 5(1), 475-492.
- Subrahmanyam, K. ve Greenfield, P. (2008). Online communication and adolescent relationships. *The Future of Children*, 18(1), 119-146. <https://muse.jhu.edu/article/238863>
- Şahin, F. S., Zade, B. M. & Direk, H. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve yaşam doyum düzeyleri. *XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. 1-3 Ekim, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Şimsek, O. M., Koçak, O., Younis, M. Z. (2021). The impact of interpersonal cognitive distortions on satisfaction with life and the mediating role of loneliness. *Sustainability*, 13(16), 9293. doi: <https://doi.org/10.3390/su13169293>
- Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 91-108.
- TÜİK (2021). Türkiye İstatistik Kurumu Yaşam Memnuniyeti Araştırması. https://www.tuik.gov.tr/media/announcements/yasam_memnuniyeti_arastirmasi_2020.pdf
- Tuzgöl-Dost, M. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 132-143.
- Uludağ, G. (2019). Yaşam doyumunu ile işgören performansı ilişkisini incelemeye yönelik bir alan araştırması. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(6), 291-300.
- Ümmet, D. (2012). Üniversite öğrencilerinde özgecilik davranışının transaksyonel analiz ego durumları ve yaşam doyumunu bağlamında incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Veenhoven, R. (1996). Happy life-expectancy: A comprehensive measure of quality of life in nations. *Social Indicators Research*, 39(1), 1–58. <https://www.jstor.org/stable/27522942>
- Wan, C. K., Jaccard, J. & Ramey, S. L. (1996). The relationship between social support and life satisfaction as a function of family structure: An analysis of four types of support. *Journal of Marriage and the Family*, 58(2), 502-513.
- Wang, S. (2017). Leisure travel outcomes and life satisfaction: An integrative look. *Annal Tourism Research*, 63, 169–182. <https://doi.org/10.1016/j.annals.2017.01.009>
- Yeniaras, V. & Akarsu, T. N. (2017). Religiosity and life satisfaction: A multi-dimensional approach. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 18(6), 1815-1840. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9803-4>
- Yıldız, E. (2016). Öğretmenlerin meslek etik ilkelerine uygun davranma algılarının işe yabancılaşma-yaşam doyumu ve bazı değişkenler açısından incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Yılmaz, E. & Aslan, H. (2013). Öğretmenlerin iş yerindeki yalnızlıkları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 59-69.
- Zhang, L., & Leung, J. (2002). Moderating effects of gender and age on the relationship between self-esteem and life satisfaction in Mainland Chinese. *International Journal of Psychology*, 37, 83-91. <http://dx.doi.org/10.1080/00207560143000252>

Examining Teachers' Life Satisfaction According to Some Variables

Extended Abstract

Introduction

Throughout history people were seeking answers to those questions such as; what does life satisfaction mean, can life satisfaction be measured scientifically, what factors contribute to the improvement of life satisfaction, and how satisfied are people with their life? in the course of time. Since ancient Greece and even before that, people have wondered about the nature of the “*good life*”. Life satisfaction might be defined as a general evaluation of the life of the individual according to the criteria stated by himself/herself. Life satisfaction might be expressed as the state or result obtained by comparing one’s expectations with what he or she has, the sum of beliefs and evaluations about life, or the total state of one’s own life. Life satisfaction is the difference between what one desires and what s/he has got right now. While examining an individual’s life satisfaction, concrete aspects of his life are discussed, positive versus negative situations are cogitated, and a judgment is made about overall satisfaction. People with high Life satisfaction live a happier life than those with low life satisfaction. Health, career, size of income, mental state, social interactions, religion, education qualifications, spirituality, social status, strength, welfare conditions, government policies, etc. are the factors affecting life satisfaction. If life satisfaction declines over time, it can disrupt the socio-political order.

It would be unfair to limit life satisfaction to a specific field, it is more likely a positive assessment of the whole of life. Life satisfaction aims for every piece of life (Veenhoven, 1996). The fact that positive evaluations are higher than negative ones in the individual’s assessments of their lives shows that the quality of life is also high (Myers & Diener, 1995). Life satisfaction has great importance for teachers, who are in a sense building the future of society in the schools, whose raw material is people. In order for teachers to be successful with high performance, their life satisfaction must be at a good level. Alongside personal and environmental factors, frequent changes in education policies, economic challenges, insensitivity of parents and students to the education, the high load of weekly courses and various problems with school management can cause dissatisfaction and unhappiness for teachers. (Telef, 2011). In this aspect, the harmony between the wishes and expectations of the teachers who are currently working in the system and their present situations, in other words, determining their life satis-

faction levels and viewing their life satisfaction concerning some variables will give ideas for the practices which aim to improve teachers' level of life satisfaction.

This study aims to uncover how the perceptions of classroom teachers who are in official primary schools about life satisfaction are distributed and whether there is a substantial difference between their perceptions according to some variables.

Method

The universe of the research, carried out by the descriptive scanning model, covers 1480 primary school teachers who work in 104 public primary schools located in the Artuklu district of Mardin province and its district centers in the 2018-2019 academic year. The random sampling method was used. 542 scales filled in by the teachers were included in the evaluation. In this work, the "Satisfaction with Life Scale" consisting of a factor and five items in a five-point Likert structure, developed by Diener vd. (1985) and adapted into Turkish by Dağlı ve Baysal (2016), was used. In this study, it has been found for the scale that the Cronbach Alpha internal consistency coefficient is .874. In the research, descriptive statistics, t-test, and One Way Analysis of Variance (One Way ANOVA) were applied. As a result of these tests, multiple comparisons with the LSD Test were used to reveal between which groups there was a substantial difference.

Result and conclusion

In the research, the general average of teachers' perceptions of life satisfaction based on the scale was determined at the level of "*moderately agree*". The statement that teachers agree with at the highest level is "So far I have gotten the important things I want in life", which is at the level of "*moderately agree*". The lowest level of participation is the statement "The conditions of my life are excellent", and this is at the level of "*slightly agree*". The fact that the life satisfaction of teachers in the current research is at the level of "*moderately agree*" shows that there is a difference between what teachers have and what they expect and desire.

A significant difference between teachers' perceptions of life satisfaction in relation to their educational status has been found. It was revealed that this difference is between the perceptions of associate degree graduate teachers, bachelor degree graduate teachers and master's degree graduate teachers, and the perceptions of associate degree graduate teachers are higher. These results can be interpreted as individuals have more expectations in their lives as their education levels increase and they have a lower perception of life satisfaction when their expectations are not met.

It has been found that there was a substantial difference between teachers' perceptions of life satisfaction depending on their gender. Looking at the averages, the fact that female teachers' perception is higher than male teachers' was obvious.

It was concluded that there was a significant difference between the averages of teachers' perceptions of life satisfaction according to marital status and that the average of married teachers' perceptions was slightly higher than the average of single teachers' perceptions. Common values shared in family life and the ability to perceive attitudes based on these values increase life satisfaction (Bowen, 1988).

There was a significant difference between teachers' perceptions of life satisfaction according to professional seniority. This difference has emerged among teachers with 21 years or more of professional seniority and 1-5 years, 6-10 years and 11-15 years. It has been revealed that the perceptions of teachers with 21 years or more experience are higher. These results can be interpreted as the higher the seniority of the teachers, the more they reach their expectations and accordingly the higher their life satisfaction.

According to the settlement where the school is located, a significant difference was found between the perceptions of the teachers working in the central district and the perceptions of the teachers working in the affiliated districts, and this difference points out that the life satisfaction of the teachers working in the central district is higher. This result may be caused by the fact that the teachers working in the central district have more needs and opportunities related to life than the teachers working in the affiliated districts.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 13 / Sayı: 26 / Güz 2022

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 13 / No: 26 / Fall 2022

Educational Studies during COVID-19: A Qualitative Review

COVID-19 Döneminde Eğitim Araştırmaları: Nitel Bir Derleme

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Serkan BOYRAZ

Ertan ALTINSOY

www.dergipark.gov.tr/eibd

eibd@eibd.org.tr

Educational Studies during COVID-19: A Qualitative Review

Serkan BOYRAZ¹

Ertan ALTINSOY²

Abstract

Although digitalization in education and distance education are important phenomena of the 21st century, face-to-face education continued its dominant role until the COVID-19 pandemic. With the pressure of the pandemic to continue education remotely, a new and challenging period has emerged for all stakeholders in education. This study is intended to investigate educational studies indexed in the TR INDEX during COVID-19 emergency remote teaching to provide a detailed and comprehensive picture of research interests and foci. The research employed qualitative research methodology and the narrative literature review design in which patterns, themes, and relationships are sought to be recognized, and a narrative explanation of the results of the examined papers is provided. A large amount of qualitative data from the 74 examined articles was analyzed collaboratively through Atlas.ti qualitative data analysis software is crucial in providing a sound interpretation of such data and creating valid results. The findings revealed that the COVID-19 studies in the TR index are categorized under three themes, namely “instructor”, “student”, and “system”, all of which have strength and weakness categories.

Keywords: Covid-19, TR index, Educational studies, Narrative literature review design, Atlas.ti

Geliş Tarihi: 01.09.2022; Kabul Tarihi: 15.10.2022

Kaynakça Gösterimi: Boyraz, S. & Altınsoy, E. (2022). Educational Studies during COVID-19: A Qualitative Review. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 13(26), 245-274

1 Dr., Aksaray Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, serkan.boyraz@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6483-1397

2 Dr., Aksaray Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, ertanaltinsoy@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8638-744X

Introduction

Humankind has witnessed numerous crises such as wars and catastrophes, which have had a certain degree of impact on education at a local level, but perhaps COVID-19 has led to the largest disruption in education in human history, including all agents like students, teachers, stakeholders, administrators, etc. on a global scale. The governments reacted rapidly and took strict precautions against continuing social life and ensuring the continuity of education. However, based on the report broadcast by the United Nations ([UN], 2020), by April 2020, around 1.6 billion learners from more than 190 countries, which corresponds to 94 percent of the world's school population, were adversely affected as a result of the government's precautions taken such as lockdowns and school closures to prevent the spread of the disease. The impact has been far more challenging, especially in underdeveloped countries whose education systems are quite fragile because of the various economic reasons that constrain ensuring learning at home without interruption.

Despite the massive disruptions at social and economic levels, COVID-19 has also provided an opportunity for digital transformation in education. As ensuring the continuity of education has become the priority of governments during the crisis around the world, an emergency remote online teaching mode has been chosen for the delivery of the learning. Depending on the economic infrastructure and socioeconomic development, online learning has been delivered with variability either through complete online delivery where there are no internet and infrastructure constraints or through blending online teaching with educational TV programs in areas with limited technological infrastructure and internet connection.

However, this rapid and incautious digitalization and transformation in education has brought along its challenges, unfortunately. It has been widely acknowledged in the literature that emergency online teaching during COVID-19 has increased the disparity and inequality in education in many aspects in terms of pedagogical factors, psychological factors, socio-economic factors, technology-oriented factors, and policy-oriented factors (Grewenig, Lergetporer, Werner, Woessmann & Zierow, 2021; Haelermans, Korthals, Jacobs, Vermeulen, Vugt & Wolf, 2022; Qazia et al., 2020).

Concerning pedagogical factors, it has been reported that e-learning tools that have been extensively used to facilitate learning at schools, colleges, and universities during lockdowns and closures have fulfilled the need in times of crisis, but they have caused adaptability problems for some learners, as each learner is unique on his/her own and has varying needs (Pokhrel & Chhetri, 2021). Additional pedagogical challenges have been presented as the teachers' and educators' obligations to embrace technology despite their poor digital skills and lack of or limited knowledge of educational technology (Barrot, Llenares & Rosario,

2021). Concerning psychological concerns, it has been suggested that sustaining education at home without necessary social interaction and communication leads to emotional breakdowns and psychological distress that constrict productivity (Akat & Karataş, 2020). Perhaps, the most emphasized challenge was related to the sufficiency and readiness of infrastructure in technical and technological aspects (Barrot et al., 2021; Hamid, Sentryo & Hasan, 2020; Laksana, 2020). Those aspects were reported as accessibility constraints because of limited internet and software-oriented issues and affordability obstacles that limit learners' access to knowledge because of socio-economic variables. Following the digital transformation in education, a radical curriculum change, and reform were necessary to align each subject's curriculum and content with the demands of digital education. However, the lessons were conducted through conventional face-to-face teaching content and materials by the instructors, who, ironically, were left unguarded and helpless during the process (Pokhrel & Chhetri, 2021).

COVID-19 has also impacted scientific studies closely causing an explosion of research investigating the effect on learners, teachers, academicians, parents, administration, and policymakers as the process limited the alternatives for the area of research. The researchers more specifically questioned the learning and teaching experiences of learners, teachers, and academicians during the crisis, observed parents' perspectives about emergency remote teaching, and examined administrators and applications of policymakers in general. Within this perspective, the present study was undertaken in this context. However, what sets the current study apart from the previous studies is that it investigates the educational studies in TR INDEX during COVID-19 emergency teaching to provide a detailed and comprehensive picture of research interest and focus. It was assumed that addressing this issue would provide a better understanding of the teaching-learning process during the pandemic which may lead to overcoming challenges in front of online teaching and taking advantage of it. In this respect, the following research questions are addressed within the scope of the present study.

Research questions

In the articles that researched the Covid-19 pandemic effect on the Turkish educational context,

1. What are the research foci explored in the studies?
2. What are the findings?

Method

The study employed the qualitative research methodology and a narrative literature review design to identify patterns, themes, and relationships, as well as provide a narrative explanation of the results of the papers examined (Whittemore & Knafl, 2005). This design has been preferred as it perfectly matches the aim of this research, which is to find common themes and identify similarities and differences in the results of examined papers.

Search method and study selection

The literature review process was carried out in seven stages explained by Pluye and Hong (2014): 1) formulate a review question; 2) define eligibility criteria; 3) apply an extensive search strategy; 4) identify potential relevant studies; 5) select relevant studies; 6) appraise the quality of included studies and 7) synthesize included studies. The details that reveal researchers' actions and decisions in searching for and selecting the studies are given below in Figure 1.

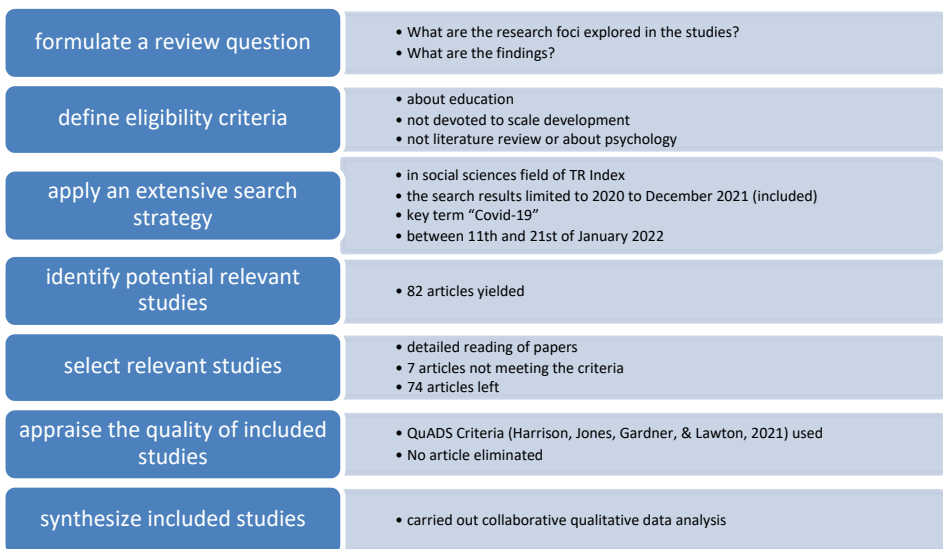


Figure 1. Literature Review Process

As can be seen in Figure 1, following the formulation of review questions and defining eligibility criteria, an extensive search strategy was applied to the TR index by using the keywords "education" and "COVID-19". This process yielded 82 articles, but 8 articles that did not meet the criteria defined in the second stage of Figure 1 were excluded, and a total of 74 articles were examined in the next step. The next step included the examination of the quality of those studies in terms of data sources and procedures, data analysis and synthesis, etc.

proposed by Harrison et al. (2021) to systematize the review procedure. All articles included in that process were found to be appropriate for inclusion in data analysis, which was the last step.

Data analysis and validity

A large amount of qualitative data from 74 examined articles was analyzed through collaborative qualitative data analysis which is crucial in providing sound interpretation of such data and creating valid results (Ganji, Orand & McDonald, 2018). The collaborative qualitative data analysis includes a cross-check of coding strategies and interpretation of data by independent researchers, and the most important quality of it is its potential to reveal alternative interpretations that emphasize thoroughness, both in terms of analyzing the data and in providing an account of how the analysis was developed (Barbour, 2001). The collaborative data analysis that may take place in a face-to-face workshop or from a distance through the Internet is a process in which there is joint focus and dialogue among two or more researchers regarding a shared body of data to come up with a common interpretation (Cornish, Gillespie, Zittoun, 2014). As a result, the collaborative qualitative data analysis was preferred to provide validity of the analysis and it took place in the form of a face-to-face workshop in which perfect agreement was sought between the two researchers between the 1st and 17th of April 2022. In the analysis of the qualitative data, Atlas.ti (version 9) which is a qualitative analysis software that makes systematic analysis of large volumes of data easier and increases the validity of research results especially at the conceptual stage of an analysis by providing a chance to go back and forth within the raw data (Friese, 2012) was used. Since the aim of this research was finding common themes and identifying similarities and differences in the results of examined papers and as a result of it there was no prior theoretical map before the analysis, the analysis of the qualitative data followed an inductive approach in which networks of concepts are assembled from individual and small groups of concepts developed during the analysis (Maxwell & Chmiel, 2014). So, the analysis started by coding the concepts in the data and then bringing these concepts (codes) together under categories depending on their similarities or relationships.

Findings

What was the research focus in the examined studies?

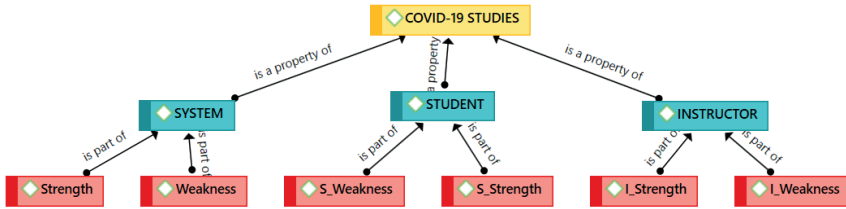


Diagram 1. Categories and Themes in COVID-19 Studies in TR Index

As can be seen in Diagram-1, the COVID-19 studies in the TR index are categorized under three themes, namely “instructor”, “student”, and “system”, all of which have strength and weakness categories. These themes—instructor, student, and system—with their strength and weakness categories include findings about to what extent these elements of education were ready for the rapid transition to distance education at the beginning of the pandemic; how they adapted and reacted during the distance education for one and a half years; what the common problems were during that process; and how the distance education affected them personally and professionally.

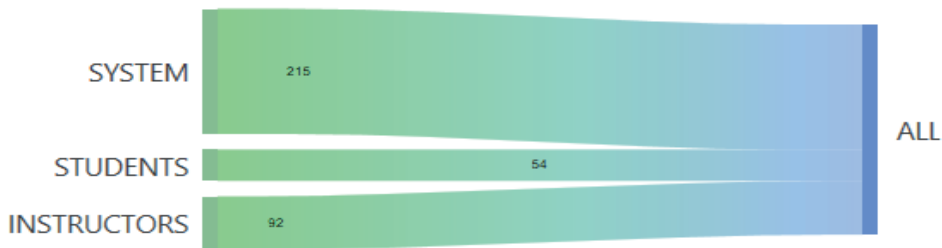


Diagram 2. Sankey Diagram on Distribution of Quotations

The qualitative data analysis yielded a total of 361 quotations labeled with 91 codes in all 74 documents. As Diagram-2 represents, most of these quotations are linked with the “system” theme (n = 215; 59.55 %). The theme with the second highest number of quotations is “instructors” (n = 92; 25.50 %). The number of quotations in the “students” is 54 in (14.95 %). The distribution of 92 codes in terms of density is the same. The theme with the highest number of codes is “system” (n = 39; 42.39 %), and it is followed by “instructors” (n = 29; 31.52 %), “students” (n = 24; 26.08 %). The details for each theme are given hereafter.

What are the findings related to the “instructors” theme?

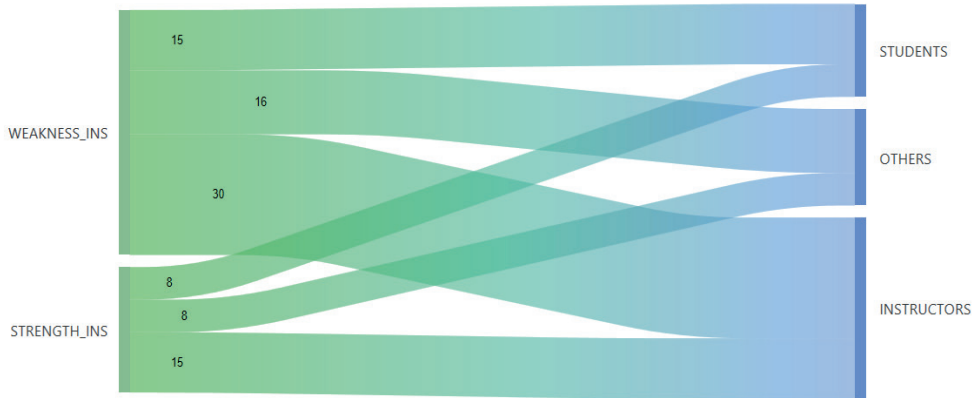


Diagram 3. Sankey Diagram on Categories of Instructors Theme

As Diagram-3 illustrates, the data sources for the instructors and all other themes were grouped under three categories: instructors at all levels and fields of education as the first, students at all levels as the second, and others in which mixed groups of participants, such as students and instructors, students and parents, etc., or other sources than instructors and students, for example, parents only, ministry of national education authorities, etc., provided information as the third group. There are 92 quotations in this category, and they are labeled with 29 codes. The weakness category includes both a higher number of quotations ($n = 61$; 66.30%) and codes ($n = 19$; 65.51%), and it is seen that nearly half of the quotations in this category are based on the data collected from instructors ($n = 30$; 49.18 %). The code with the highest frequency in the weakness category of the instructors’ theme is labeled as an “assessment problem” ($f = 10$; 16.39 %). This highlights limited opportunities to use various methods in assessment and validity and reliability issues. Of these ten quotations, seven (70.00 %) come from the instructors themselves, two (20.00 %) from students, and one (10.00 %) from others. The code with the second highest frequency in this category is “classroom management challenge” ($f = 9$; 14.75 %), which explains technical or methodological issues related to classroom management in the distance education process. More than half of the quotations for this code, just like the previous one, come from instructors ($f = 5$; 55.56%), while the other two sources equally share the remaining four quotations ($f = 2$; 22.22 %). The code labeled as “lack of technological knowledge” that remarks the absence of required technological knowledge in the distance education process has a frequency of five (8.20 %) and the two sources—instructors and students—keep an equal number of quotations ($f = 2$; 40.00 %), while there is one coming from the other (20.00 %). Another code with the same frequency is “insufficient feedback” ($f = 5$; 8.20 %), which reveals the problem of

not providing or receiving enough feedback for assignments and exams. While each of the two groups, others, and students, has 2 quotations (40.00 %) for this code, the instructors' group has one (20.00 %). The other code is called "traditional teaching methods", which explains the inconsistency between previous teaching habits employed in the new context brought by distance education because of the pandemic. It is linked to four quotations ($f = 4$; 6.56 %), all of which are based on the data from instructors ($f = 4$; 100.00 %). The other codes with a relatively higher frequency are "content development issue" which focuses on the lack of appropriate content for distance education, and "lack of guidance" which highlights limited or no guidance by institutions and/or instructors about and during the process of emergency remote education, "lack of technical support" representing the existence of technical problems for which support was not given by authorities, and "planning problem" that emphasizes issues arising from the lack or inflexibility of plans, all of which are quoted three times (4.92 %).

The strength category of the instructors' theme includes 31 quotations (33.70 %) and 10 codes (34.49 %), and as can be seen in Diagram-3, nearly half of the quotations come from the data from instructors ($f = 15$; 48.38 %), while the other two information sources, namely students and others, share the remaining 16 quotations equally ($f = 8$; 25.81 %). The code with the highest number of frequencies in this category is "professional development" ($f = 11$; 35.48 %) which indicates the contribution of the distance education process to instructors' professional skills. Instructors and others groups both have five quotations (45.45 %) linked to it, while the remaining one quotation comes from students' data. The code with the second highest frequency is "instructor support" ($f = 7$; 22.58 %), which cites all kinds of support (cognitive, affective, technical, etc.) by instructors. Out of the seven quotations, three (42.86 %) come from instructors and the remaining four are shared equally by students and others (28.57 %). The other code that is comparatively high in this category is labeled as "competency in technological knowledge" ($f = 5$; 16.13 %). This code puts forward the existence of technological skills and knowledge required to carry out instructional applications during distance education, and most of the quotations for this code are linked with the data from students ($f = 4$; 80.00 %), while the remaining one is attached to data from instructors (20.00 %). There is only one other code with a higher frequency than the one that is called "providing feedback" ($f = 2$; 6.45), which indicates providing/receiving enough feedback for assignments and exams and is sourced back to the data from instructors ($f = 1$; 50.00 %) and students ($f = 1$; 50.00 %). This category contains six other codes, all of which are mentioned once ($f = 1$; 3.23 %): "communication with parents," "increasing importance of teacher," "increasing psychological skills," "monitoring opportunity," "personal development," and "variability in assessment."

What are the findings related to the “students” theme?

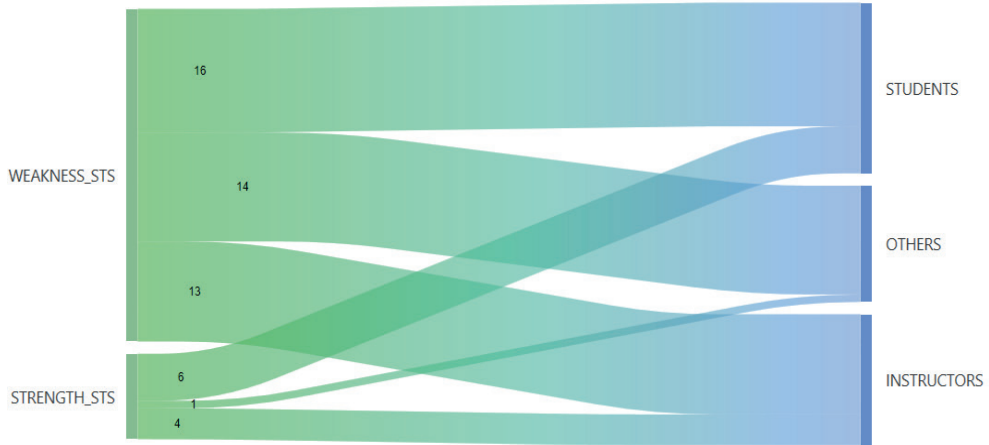


Diagram 4. Sankey Diagram on Categories of Students Theme

Diagram-4 shows that there are 54 quotations in the “students” theme, most of which are associated with the weakness category ($n = 43$; 79.63%), and out of those 43 quotations, 16 (37.21 %) are linked to the data received from students, 14 (32.56 %) quotations from others, and 13 (30.23 %) from instructors. Only a small number of quotations are linked with the other category which is called strength ($n = 11$; 20.37 %). Those 54 quotations are attached to a total of 23 codes, and the number of codes in the weakness category ($n = 14$; 60.87 %) also outnumbers those in the strength category ($n = 9$; 39.13 %).

In the weakness category of the theme, the code with the highest number of quotations is “motivational problems” ($f = 13$; 30.23 %), which underlines the lack or low level of motivation of students to carry out educational practices in the distance education process. The students as a data source hold nearly half of the quotations ($f = 6$; 46.15 %) for this code, while five of them come from others (38.46 %) and two from instructors (15.39 %). The code with the second highest frequency is called “participation problem” ($f = 6$; 13.95 %), which describes the limited interaction between students and teachers. Out of the six quotations, four (66.67 %) come from the data from instructors, and the remaining two are from others (33.33 %). The other code with a relatively high frequency is labeled as “low academic achievement” ($f = 4$; 9.30 %), which points out not being able to reach the desired level of success through distance education. The distribution of this code among the three data sources is as follows: two from students (50.00 %), one from instructors (25.00 %), and the other from others (25.00 %). There is another code with the same frequency rate as the previous one named “inappropriate study environment” ($f = 4$; 9.30 %) that calls attention to an

improper atmosphere and/or conditions in the living space for preparing for, attending, and participating in the distance education and doing homework. Most of the quotations for this code are linked with the data from students ($n = 3$; 75.00 %), while the remaining quotation (25.00 %) is attached to the data from others. There are three other codes in this category with a frequency above one. The first one is labeled as “overexposure to screen” ($f = 3$; 6.98 %), which refers to the issue of overtime in the online environment that goes beyond the distance education process, and the number of quotations is equally distributed among the three data sources ($f = 1$; 33.33 %). The second one is named “stress” ($f = 3$; 6.98 %), which explains the pressure brought by the rapid transition to the distance education process and the uncertainties that accompanied by it. While two of the quotations (66.67 %) for this code are attributed to the data from students, the remaining one (33.33 %) comes from others. The last code with a frequency above one in this category is “irresponsible parents” ($f = 3$; 6.98 %). It draws attention to the parents who ignore their roles to monitor and support their children in the distance education process. All quotations ($f = 3$; 100.00 %) for this code are attached to data from instructors. The remaining seven codes, namely “limited family interaction”, “permanent learning problem”, “self-regulation problem”, “lack of commitment to school”, “free time management”, “psychological constraints” and “attendance problems”, are all attached to one quotation ($f = 1$; 2.33 %).

In the strength category of this theme, there are only two codes with a frequency higher than one. The first of them is named “self-regulated learning” ($f = 2$; 18.18 %), which indicates the development of autonomous learning triggered by distance education, and the quotations linked with this code are distributed between instructors (50.00 %) and students (50.00 %). The other code with more than one quotation is called “parental support” ($f=2$; 18.18 %), which refers to parents’ monitoring of their children’s learning process. One of the two quotations for this code is linked with instructors (50.00 %) while the other one is based on data from others (50.00 %). The remaining seven codes, all of which are quoted once, are “better study”, “lifelong learning”, “higher academic success”, “high engagement”, “motivated students,” “decrease in exam anxiety,” and “enabling permanent learning.”

What are the findings related to the “system” theme?



Diagram 5. Sankey Diagram on Categories of System Theme

As can be seen in Diagram-5, the total number of quotations attached to the codes within the weakness category under the system theme is 142. Out of the total, 58 quotations were elicited from “instructors” data sources, which corresponds to 40.85 %, 53 quotations were associated with the data fragments referenced with “students”, which is equal to 37.32 %, and 31 quotations were attached to the data segments in “others” data source, whose ratio to the total is 21.83 %.

Concerning the distribution of codes within the “weakness” category under the “system” theme, 23 code labels have been identified for 142 quotations. The first code with the highest number of quotations is “infrastructure-related problems,” which has been labeled for the quotations emphasizing the lack of and constraints in the infrastructure that prevent distance education from running efficiently and effectively. The code has been applied in 50 instances and its overall ratio is 35.21 %. Across the data sources, the same code has been referenced 25 times in instructor-based data sources, which corresponds to 50 % of the total, 19 times in student-based data sources, which is equal to 38 % of the total, and 6 times in other labeled data sources, which represents 12 % of the total quotation number.

The frequency decreases significantly in the remaining codes. The second code that is high in groundedness is “limited interaction,” in which the participants utter their concerns about interaction in the online classroom sessions. A total of 15 quotations were associated with the relevant code, and the association is equal to 10.56 % of the total number. Of these 15 quotations, 7 were attached to data segments investigating students as participants, with an

overall ratio of 46.67 %, 6 were obtained from instructor-sourced data, accounting for 40 % of the total, and 2 were referenced with other headed data sources, with a ratio of 13.33 %.

The third code in the order of frequency of occurrence is labeled as “courses inappropriate”, which includes quotations about certain courses that were considered inappropriate for distance education. The frequency number of the code is 12, which implies that the code has been associated with 12 data segments whose ratio to the total is 8.46 %. Of these 12 occurrences of the code, 6 of them were obtained from student-based data sources (50 %), 5 of them were obtained from the data source investigating instructors (41.67 %), and 1 of them was obtained from another entitled data source (8.33 %).

The code labeled as “material problems” is the fourth in the category based on frequency count as it was applied in 10 instances, 7 from instructor-based data sources and 3 from other based data sources, which represents 7.44 % of the total.

The following three codes, “choice of face-to-face education”, “communicational problems” and “inequality of opportunity”, share the fifth place in the order of frequency as each of them has been applied on 9 occasions, whose relative frequencies to the total are 6.34, and 33 %. What is striking is that regarding the “choice of face-to-face education” code label, most of the quotations were referenced in student-based data sources (77.78 %). Another thing is that the “inequality of opportunity” code has been quoted mostly in other headed data sources, which includes participants other than teachers and students, and their perceptions about emergency distance education creating inequality among students (66.67 %).

The following codes, “accessibility problem”, “lack of social opportunities”, “short class time”, “inadequate number of questions”, “unpreparedness”, “limited audio-visual functions”, “copyright issue”, “inappropriate for individual learning”, “privacy issue” and “system textbook mismatch” have not been discussed in detail because of space concerns and the relatively low level of frequency within the category.

Concerning the category of “strength” under the system theme, a total of 16 code labels were attached to 73 quotations and data fragments. When the category was analyzed across data sources as given in Figure 5, it was seen that 39 quotations from the students’ data sources were associated with the codes within the category, which corresponds to 53.42 % of the total. From the teacher-sourced data, the number of quotations that were referenced is 20, and the ratio of the associations is 27.40 %. The remaining 14 quotations were associated with the data that belonged to the other data source, which is equal to 19.18 % of the total number.

Three codes stand out because of their groundedness when the code distribution is analyzed. The first code concerning the frequency count is “flexibility of place”, which implies the ease

and comfort provided by distance education, which makes it possible for students to access education remotely. A total of 13 data segments were referenced with the code, which corresponds to 17.11 % of the total. Across data sources, 9 of the 13 quotations were obtained from the data sources investigating students whose overall ratio is 69.23 %, and the remaining 4 quotes were referenced with the data segments investigating instructors and others, two for each which corresponds to 15.38 %. The code that is ranked second based on groundedness is “flexibility of time.” This is provided by distance education, which enables flexibility in determining the time and pacing of the learning. The code was associated with 10 data segments whose ratio of frequency to the total number is 13.16 %. Of the total number of associations with the code, 60 % of them were referenced from the studies investigating students. The third code in the rank order is “live lessons”, which has been applied in 9 instances with an 11.84 %. As with the previous codes, the majority of the associations for this code are derived from studies analyzing students. Of the 9 associations, 5 of them were referenced with student-oriented studies investigating students, which corresponds to 55.56 %. The remaining four instances of the code were from both “instructors” and “others” entitled data sources, of which there were two for each.

The frequency for the following codes decreases steadily. In this sense, they were just presented with their labels and groundedness numbers because of the space concerns as in the previous category and themes. The other strengths of the system that were labeled from the studies analyzed are “recorded lesson advantage” and “education uninterrupted”, which were applied in 6 instances, “proper course length” and “accessibility” which were attached to 5 data segments, “saving time”, “student-centered”, “economical advantage”, “support materials” and “sufficient activity” whose frequency count was 3 and “attractive design”, “decreasing the risk of illness” and “alternative learning environment” code labels which were associated with 3 data segments. The code that has the lowest frequency level was labeled as “equality of opportunity”, which was applied only once. When the data were analyzed across data sources, a consistent finding with the previous ones was obtained because more than half of the code-data associations for the category were obtained from data observing students (53.95 %), which was followed by instructors-oriented data sources, whose frequency declined by nearly half (27.63 %).

Results

The findings of the research show that the articles written about the COVID-19 era distance education and published in TR Index centered predominantly on the facilitating and debilitating impact of distance education during COVID-19 on instructors and students. One of the most crucial weaknesses in terms of instructors was identified as the classroom management challenge during the distance education process. Another weakness in terms of instructors was spotted as insufficient feedback. The findings revealed that the emergency distance education process during COVID-19 posed strict challenges for teachers and academicians, especially in terms of assessing learning and evaluating learners' performance validly and reliably. The findings further unveiled the teachers' and instructors' lack in technological knowledge to run emergency distance education during COVID-19 effectively. The analysis of the studies also pointed to the prevalent use of traditional teaching methodologies by teachers and academicians in online classrooms, which could be considered one of the most significant constraining factors in sustaining student learning (Almazova, Krylova, Rubtsova & Odinkaya, 2020).

While the compulsory distance education process caused many problems for instructors that were labeled as weaknesses according to the findings of this study, it is important to note that it also resulted in various attainments such as professional development in terms of technological pedagogical knowledge and online classroom management. Another crucial strength of the instructors in the distance education process identified in the examined studies was the support they provided to learners. The other benefit of the distance education process, as revealed by the findings, is that it provided opportunities for teachers and instructors to develop their competency in technological knowledge.

Just like the instructor theme discussed up to here, weaknesses are dominant in the student theme compared to strengths according to the findings of this study, and one of the prominent issues in the weakness category is motivational problems that students face during the emergency distance education process. The participation problem was identified as another issue in the process, and it was linked with the motivational problems discussed above. A critical concern in the findings related to the weakness category of students was a low academic achievement while other notable weaknesses brought by the distance education process were an inappropriate study environment and overexposure to screens.

On the other hand, the process opened the way for several strengths for the students, despite the challenges and problems it posed, which were reported as increasing self-regulated learning, increasing parental support that is vital for motivation and learning, more permanent learning, and better study and lifelong learning opportunities.

Probably the most critical constraining factor preventing the effective implementation of distance education during COVID-19 were system-related issues which refer to obstacles originating from agents other than students and teachers as revealed by the findings. Especially, limited infrastructure rooted in lack of hardware and software, internet connection problems, and other technical constraints were reported as the major weaknesses in the selected papers analyzed. Another significant factor hindering the effective implementation of distance education and adoption of online learning during COVID-19 was identified as the limited interaction between teachers and students. The other strong finding of the present research within the category of system weakness is the unsuitability of certain courses to conduct online via distance education which requires face to face practice as in fine arts education, physical education, and sports teaching, lab experiments in science courses and teacher training courses. Additionally, the findings further exposed that material-oriented problems were another system-related major concern in the selected papers. The other remarkable findings that are noteworthy to report are the choice of face-to-face teaching rather than distance education in certain papers.

The strength of the distance education system, on the other hand, is especially rooted in two advantages: the flexibility of time and place. As a final note on the strength of the distance education system, it is noteworthy that distance education was also favored for providing the continuity of education under the condition of serious health concerns and giving learners a chance to access the lesson contents when they were recorded.

Discussion and Suggestions

The problem of classroom management identified within this research is parallel with the studies in the literature that highlight this concern as an emerging challenge (Nurfauziah, Suryaman & Mobit, 2022) and a force requiring changes in the concurrent classroom management skills (Nau, 2021). This means that the COVID-19 pandemic's distance education process revealed instructors' lack of classroom management skills in online teaching and learning environments, which should be addressed in pre-and in-service training. The technical issues, such as insufficient online platforms to support oral and visual participation of students that lead to classroom management problems, should also be worked out by institutions and policymakers. Another problem highlighted in the results is lack of providing feedback and it is important to eliminate this problem as receiving feedback is highly expected and meaningful for students in distance education (Stewart & Lowenthal, 2022).

Another issue identified has been the lack of validity and reliability in terms of assessment during the online education process caused by the COVID-19 and it is consistent with the existing studies conducted in different educational contexts, highlighting the complexity of

remote assessment in sustaining validity and reliability (Akimov & Malin, 2020; Huber & Helm, 2020; Sharadgah & Sa'di, 2020). In this respect, it is suggested that teachers and academicians should be offered opportunities to increase their competency in formative assessment and alternative assessment tools through training to provide grounds for valid and reliable assessment for student learning during distance education.

The lack in technological knowledge to run emergency distance education during COVID-19 effectively correlates with the relevant studies investigating the impact of a rapid transition to distance education and the preparedness of the teachers in terms of competency in technological skills to ensure students' learning (Almazova et al., 2020; Winter, Costello, O'Brien, & Hickey, 2021).

It is a well-known fact that distance education requires the implementation of flexible and versatile teaching methods and techniques that are enhanced with digital materials. In this sense, it is vital to know about the strategies to transform traditional one-to-one teaching into online classrooms. Therefore, it could be argued that teachers should be provided with methodological support in terms of technological pedagogical content knowledge for an efficient online learning environment.

According to the findings, the emergency remote teaching also brought some opportunities to the lecturers for professional development and the literature provides similar results (Mabalane, 2022). It is not clear in the examined studies to what extent professional development occurred as a result of the support by institutions or personal efforts, while individual attempts were highlighted more. This implies the need for a systematic professional development process in distance education for instructors organized and coordinated by institutions in the Turkish educational context.

Another strength linked to the instructors is the help they provided to their learners as students need direct and quick help from instructors to develop their ability to construct meaning on their own, take part in and keep up communication, and reach an understanding of the concepts by actively engaging with the digital resources in distance education (Hartnett, 2016), which might be difficult for those instructors who cannot support students' learning needs as they lack familiarity with home learning environments (Chiu, 2022).

The development of the instructors in terms of technological knowledge could be attributed to teachers' growing awareness of their deficiencies as a result of the hasty transition to distance education without necessary preparations, as well as their growing concerns about compensating for it. In this sense, it could be argued that the process was seen as a chance to meet the deficiencies in the knowledge base. Within this perspective, the finding is in line with the existing studies in the literature suggesting that the process enhances teachers' tech-

nological knowledge and contributes to their professional development (Lie, Tamah, Gozali, Triwidayati, Utami & Jemadi, 2020).

The lack of motivation that is the most common issue in the negative category of the student theme is found to be common in different contexts also (Aberšek & Aberšek, 2022; Ng, 2022). This problem can be attributed to many internal factors such as psychological and social problems brought on by the social distancing and isolation as a result of the pandemic and external factors such as socio-economic problems including parental and monetary issues, lack of hardware, instructor-related issues, etc. As motivation is accepted to be crucial in learning (Bahodirovna, 2022; Sinaga, 2022), the factors that deter learners' motivation should be eliminated by instructors, parents, and all other political and social institutions. The second major problem is the participation issue which could be rooted in the distance education platforms that limit audio and video connections, which led to instructor-centered lessons. The limited interaction between teachers and students was attributed to the lack of platforms and software which were used to conduct online classes. This coheres with the findings of the research putting forward that limited communication and interaction were reported as one of the major challenges debilitating the implementation of distance education (Adnan & Anwar, 2020; Ilias, Baidi, Ghani & Razali, 2020). In this sense, policymakers have a big responsibility to provide necessary online education systems that allow interaction not only between students and teachers but also between students and other students.

The success of the learners has been a major concern in the examined articles and findings mostly signaled negative perceptions while the literature provides conflicting results about it, losing (Engzell, Frey & Verhagen, 2021) or not losing (Depping, Lücken, Musekamp & Thonke, 2021) in academic success. While the findings of this study reveal low academic achievement concerns depending on the views of instructors, students, and parents, there is not a study that statistically presents such a problem, which can be suggested for forthcoming studies.

The literature provides similar results for the strengths of the students provided by the distance education in terms of increasing self-regulated learning (Calamlam, Ferran & Macabali, 2021; Putri, Muqodas, Abdulloh & Yuliyanto, 2020); increasing parental support that is vital for motivation and learning (Brown, Doom, Lechuga- Peña, Watamura & Koppels, 2020; Klootwijk, Koele, Hoorn, Guroglu & Duijvenvoorde, 2021); more permanent learning, which could be attributed to the digitalization of content with various visual and auditory tools and supports; and better study and lifelong learning opportunities that could be credited to the flexibility of time and place for learning and teaching that is enabled by distance education.

The system-related problems that arouse from lack of hardware and software or technical issues and difficulties has been identified as the biggest obstacle in front of a successful distance education process and in this sense, the current study presents consistent findings with the existing literature in different educational contexts (Almajali, Hammouri & Barakat, 2021; Mailizar, Almanthari, Maulina & Bruce, 2020).

The courses such as science, art, physical education, etc. require application of theoretical knowledge into practice and communication and interaction between students and teacher that is completely observable in traditional formal teaching but may be considered extremely difficult to convey through the distance education process. In this sense, it is clear that the content and way these courses are organized should be adaptable to distance education for the future possibilities of similar emergencies.

It could be argued that the rapid transition to distance education because of COVID-19 took the policymakers, authorities administrators and teachers off guard without a necessary adaptation period. As a result, the teachers had to adapt traditional course materials to online teaching which yielded unwanted results for the teachers and students in terms of delivery, instruction, and learning. Also, the teachers' lack of digital skills may be argued to prevent them from preparing and providing digital materials that are consistent with the nature of distance learning. In this respect, it could be suggested that the finding is in line with the findings of the existing studies in different educational contexts highlighting the importance of designing online instructional materials for effective implementation of distance education process (Gurajena, Mbunge & Fashoto, 2021).

The preference of face-to-face teaching rather than distance education in certain papers can be credited to the students' and teachers' lack of technological knowledge to follow and conduct online courses, communicational problems which could be attributed to the limited efficiency of the e-portals to deliver courses that do not allow for mutual communicational exchanges, inequality of learning opportunity among students because of socio-economic reasons that have been frequently cited in the relevant literature in different educational contexts (Blundell, Dias, Joyce & Xu, 2020; Jæger & Blaabæk, 2020; Waller, Hodge, Holford, Milana & Webb, 2020).

The flexibility of place and time that distance education provides is also stated in the international literature (Belousova, Mochalova & Tushnova, 2022; Gonçalves, Sousa & Pereira, 2020). Knowing these advantages, educational institutions at all levels should benefit from them even after the pandemic, may be in a more blended way that brings together these advantages of distance education with solutions to problems accompanying it like assessment issues through face-to-face applications and lessons. Live lessons also stand out as a pre-

ferred method of distance education, especially by students, according to the findings of this study that is parallel to the literature (Al-Musili, Bataineh & Al-Jamal, 2022). At this point, it should be investigated in more detail why synchronous online lessons that are both time and place dependent (Bensilva, Abraham & William, 2022) are preferred more, while the flexibility of place and time are among the most appreciated aspects of distance education.

For further research that is intended to employ qualitative methodology in this or any other topic, it is suggested to use Online Photovoice (OPV) which is one of the most recent and effective innovative qualitative research methods as it gives opportunities to the participants to express their own experience with as little manipulation as possible if at all, compared to traditional quantitative methods (Doyumğaç, Tanhan, Kıymaz, 2021; Tanhan et al., 2021).

It can be concluded that contextual factors, just like the perception of effectiveness, are important in how learners and instructors perceive the emergency distance education process. It is highly advised that future policies, especially on infrastructure, hardware, software, and institutional support, should be created for a much more effective application of distance education without waiting for the next tremendous effect on education, namely another pandemic or natural disaster.

It should be noted that this research is context specific as it includes overview of the previous research on educational practices in Turkey during COVID-19 pandemic in 2020-2021; that's why results of this research is limited to providing a whole picture of the era rather than generalizable information. Therefore, it could be offered to carry-out meta-analysis over quantitative data from the articles published in the given period to have a clear understanding over the effect of the pandemic period on academic success. The search strategy employed in the process of article selection in which the key word was "COVID-19" and context was "education" also limited the number of articles to be included in the literature review. Besides, the searching duration might have limited the number of articles to be reached as the journal policies might result in late registration of the articles to the TR Index.

References

- Aberšek, M. K., & Aberšek, B. (2022). New digital competence for science technology and engineering education. *Journal of Baltic Science Education*, 21(1), 108-120. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1025239>
- Adnan, M., & Anwar, K. (2020). Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students' perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 2(1), 45-51. doi: <https://doi.org/10.33902/JPSP.2020261309>
- Akat, M., & Karataş, K. (2020). Psychological effects of COVID-19 pandemic on society and its reflections on education. *Turkish Studies*, 15(4), 1-13. doi: <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.44336>.
- Akimov, A., & Malin, M. (2020). When old becomes new: a case study of oral examination as an online assessment tool. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(8), 1205-1221. doi: <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1730301>
- Almajali, D., Hammouri, Q., & Barakat, S. (2021). E-learning through COVID-19 crisis in developing countries. *International Journal of Pharmaceutical Research*, 13(1), 5543-5553. doi: <https://doi.org/10.31838/ijpr/2021.13.01.732>
- Almazova, N., Krylova, E., Rubtsova, A., & Odinkaya, M. (2020). Challenges and opportunities for russian higher education amid COVID-19: Teachers' Perspective. *Education Sciences*, 10(12), 1-11. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci10120368>
- Al-Musili, R. M., Bataineh, R. F., & Al-Jamal, D. A. (2022). Jordanian EFL learners' perceptions of the utility of synchronous and asynchronous online instruction. *Journal of Positive School Psychology*, 6(3), 5973-5986.
- Bahodirovna, I. Y. (2022). The main role of motivation in english language learning. *International Journal of Development and Public Policy*, 2(3), 107-109. <http://openaccessjournals.eu/index.php/ijdp/article/view/1139>
- Barbour, R. S. (2001). Checklists for improving rigour in qualitative research: a case of the tail wagging the dog? *BMJ*, 322(7294), 1115-1117. doi: <https://doi.org/10.1136/bmj.322.7294.1115>
- Barrot, J. S., Llenares, I. I., & Rosario, L. S. (2021). Students' online learning challenges during the pandemic and how they cope with them: The case of the Philippines. *Education and Information Technologies*, 26, 7321-7338. doi: <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10589-x>

- Belousova, A., Mochalova, Y., & Tushnova, Y. (2022). Attitude to distance learning of schoolchildren and students: subjective assessments of advantages and disadvantages. *Educational Sciences.*, *12*(1), 1-15. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci12010046>
- Bensilva, R. S., Abraham, P. F., & William, A. Y. (2022). The effect of distance education: a meta-analytic assessment of simonson's equity theory based on synchronous and asynchronous. *International Journal of Instructional Technology*, *1*(1), 25-31.
- Blundell, R., Dias, M. C., Joyce, R., & Xu, X. (2020). COVID-19 and inequalities. *Fiscal Studies*, *41*(2), 291-319. doi: <https://doi.org/10.1111/1475-5890.12232>
- Brown, S. M., Doom, J. R., Lechuga-Peña, S., Watamura, S. E., & Koppels, T. (2020). Stress and parenting during the global COVID-19 pandemic. *Child Abuse & Neglect*, *110*, 1-14. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104699>
- Calamlam, J. M., Ferran, F., & Macabali, L. G. (2021). Perception on research methods course's online environment and self-regulated learning during the COVID-19 pandemic. *E-Learning and Digital Media*, *19*(1), 93-119. doi: <https://doi.org/10.1177/20427530211027722>
- Chiu, T. K. (2022). Applying the self-determination theory (SDT) to explain student engagement in online learning during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*, *54*(1), 14-30. doi: <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1891998>
- Cornish, F., Gillespie, A., & Zittoun, T. (2014). Collaborative analysis of qualitative data. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 79-93). London: SAGE Publications Ltd. doi: <https://doi.org/10.4135/9781446282243.n6>
- Depping, D., Lücken, M., Musekamp, F., & Thonke, F. (2021). Kompetenzstände Hamburger Schüler*innen vor und während der Corona-Pandemie. *DDS – Die Deutsche Schule, Beiheft*, *17*, 51-79. doi: <https://doi.org/10.31244/9783830993315.03>
- Doyumğaç, İ., Tanhan, A., & Kıymaz, M. S., (2021). Understanding the most important facilitators and barriers for online education during COVID-19 through online photovoice methodology. *International Journal of Higher Education*, *10*(1), 166-190. doi: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n1p166>
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *PNAS*, *118*(17), 1-7. doi: <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>

- Friese, S. (2012). *Qualitative data analysis with ATLAS.ti*. London: SAGE Publications Ltd. doi: <https://doi.org/10.4135/9781529799590>
- Ganji, A., Orand, M., & McDonald, D. W. (2018). Ease on down the code complex collaborative qualitative coding simplified with 'code wizard'. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction, 2(CSCW)* (pp. 1-24). New York: Association for Computing Machinery. doi: <https://doi.org/10.1145/3274401>
- Gonçalves, S., Sousa, M., & Pereira, F. (2020). Distance learning perceptions from higher education students—the case of Portugal. *Educational Sciences, 10(1)*, 1-15. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci10120374>
- Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K., Woessmann, L., & Zierow, L. (2021). COVID-19 and educational inequality: How school closures affect low- and high-achieving students. *European Economic Review(140)*, 1-21. doi: <https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2021.103920>
- Gurajena, Caroline and Mbunge, Elliot and Fashoto, Stephen G, *Teaching and Learning in the New Normal: Opportunities and Challenges of Distance Learning Amid COVID-19 Pandemic* (January 13, 2021). doi: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3765509>
- Haelermans, C., Korthals, R., Jacobs, M., S. d., Vermeulen, S., Vugt, L. v., Wolf, I. d. (2022). Sharp increase in inequality in education in times of the COVID-19-pandemic. *Plos One, 17(2)*, 1-37. doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0261114>
- Hamid, R., Sentryo, I., & Hasan, S. (2020). Online learning and its problems in the Covid-19 emergency period. *Jurnal Prima Edukasia, 8(1)*, 85-94. doi: <https://doi.org/10.21831/jpe.v8i1.32165>
- Harrison, R., Jones, B., Gardner, P., & Lawton, R. (2021). Quality assessment with diverse studies (QuADS): an appraisal tool for methodological and reporting quality in systematic reviews of mixed- or multi-method studies. *BMC Health Services Research, 21*, 1-20. doi:10.1186/s12913-021-06122-y
- Hartnett, M. (2016). *Motivation in Online Education*. Singapore: Springer, doi: https://doi.org/10.1007/978-981-10-0700-2_1
- Huber, S. G., & Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: evaluation, assessment and accountability in times of crises—reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 32*, 237-270. doi: <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09322-y>

- Ilias, A., Baidi, N., Ghani, E. K., & Razali, F. M. (2020). Issues on the use of online learning: An exploratory study among university students during the COVID-19 pandemic. *Universal Journal of Educational Research*, 8(11), 5092-5105. doi: <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081109>
- Jæger, M. M., & Blaabæk, E. H. (2020). Inequality in learning opportunities during Covid-19: Evidence from library takeout. *Research in Social Stratification and Mobility*, 68, 1-5. doi: <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2020.100524>
- Klootwijk, C. L., Koele, I. J., Hoorn, J. v., Guroglu, B., & Duijvenvoorde, A. C. (2021). Parental support and positive mood buffer adolescents' academic motivation during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Adolescence*, 31(3), 780-795. doi: <https://doi.org/10.1111/jora.12660>
- Laksana, D. N. (2020). Implementation of online learning in the pandemic covid-19: Student perception in areas with minimum internet access. *Journal of Education Technology*, 4(4), 502-509. doi: <https://doi.org/10.23887/jet.v4i4.29314>
- Lie, A., Tamah, S. M., Gozali, I., Triwidayati, K. R., Utami, T. S., & Jemadi, F. (2020). Secondary school language teachers' online learning engagement during the Covid-19 pandemic in Indonesia. *Journal of Information Technology Education: Research*, 19, 803-832. doi: <https://doi.org/10.28945/4626>
- Mabalane, V. T. (2022). Work integrated learning online enrichment intervention programme for student teachers. *International Journal of Higher Education*, 11(1), 59-70 doi: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v11n1p59>
- Mailizar, Almanthari, A., Maulina, S., & Bruce, S. (2020). Secondary school mathematics teachers' views on e-learning implementation barriers during the COVID-19 pandemic: The case of Indonesia. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), 1-9. doi: <https://doi.org/10.29333/ejmste/8240>
- Maxwell, J. A., & Chmiel, M. (2014). Notes toward a theory of qualitative data analysis. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 21-34). London: SAGE Publications Ltd. doi: <https://doi.org/10.4135/9781446282243.n2>
- Nau, K. (2021). Promoting successful learning in remote and hybrid classrooms (Unpublished Masters Thesis). Roberts Wesleyan College. <https://www.proquest.com/page-pdf/2616404949?accountid=38938>

- Ng, D. T. (2022). Online aviation learning experience during the COVID-19 pandemic in Hong Kong and Mainland China. *Br Journal of Educational Technology*, 53, 443-474. doi: <https://doi.org/10.1111/bjet.13185>
- Nurfauziah, A., Suryaman, M., & Mobit, M. (2022). Synchronous virtual classroom management: challenges and coping strategies of preservice English teachers. *Professional Journal of English Education*, 5(1), 159-168. <https://journal.ikipsiliwangi.ac.id/index.php/project/article/view/8937/pdf>
- Pluye, P., & Hong, Q. (2014). Combining the power of stories and the power of numbers: mixed methods research and mixed studies reviews. *Annual Review of Public Health*, 35, 29–45. doi:10.1146/annurev-publhealth-032013-182440
- Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133-141. doi: <https://doi.org/10.1177/2347631120983481>
- Putri, H. E., Muqodas, I., Sasqi, A. S., Abdulloh, A., & Yuliyanto, A. (2020). Increasing self-regulated learning of elementary school students through the concrete-pictorial-abstract approach during the COVID-19 pandemic. *Premiere Educandum: Jurnal Pendidikan Dasar dan Pembelajaran*, 10(2), 187-202. doi: <https://doi.org/10.25273/pe.v10i2.7534>
- Qazia, A., Naseer, K., Qazi, J., AlSalman, H., Naseem, U., Yang, S., Gumaei, A. (2020). Conventional to online education during COVID-19 pandemic: Do develop and underdeveloped nations cope alike. *Children and Youth Services Review*(119), 1-6. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105582>
- Sharadgah, T. A., & Sa'di, R. A. (2020). Preparedness of institutions of higher education for assessment in virtual learning environments during the COVID-19 lockdown: Evidence of bona fide challenges and pragmatic solutions. *Journal of Information Technology Education: Research*, 19, 755-774. doi: <https://doi.org/10.28945/4615>
- Sinaga, S. J. (2022). The effect of motivation and learning style on students' mathematics learning achievement. *JURNAL BASICEDU*, 6(3), 3554-3562. doi: <https://doi.org/10.31004/basicedu.v6i3.2669>
- Stewart, W. H., & Lowenthal, P. R. (2022). Distance education under duress: a case study of exchange students' experience with online learning during the COVID-19 pandemic in the Republic of Korea. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(1), 273-287. doi: <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1891996>

- Tanhan, A., Arslan, G., Yavuz, K. F., Young, J. S., Çiçek, İ., Akkurt, M. N., Ulus, İ. Ç., Görünmek, E. T., Demir, R., Kürker, F., Çelik, C., Akça, M. Ş., Ünverdi, B., Ertürk, H., & Allen, K. (2021). A constructive understanding of mental health facilitators and barriers through Online Photovoice (OPV) during COVID-19. *ESAM Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 214-249. <https://dergipark.org.tr/en/pub/esamdergisi/issue/64932/956618>
- United Nations. (2020). *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond*. https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf
- Waller, R., Hodge, S., Holford, J., Milana, M., & Webb, S. (2020). Lifelong education, social inequality and the COVID-19 health pandemic. *International Journal of Lifelong Education*, 39(3), 243-246. doi: <https://doi.org/10.1080/02601370.2020.1790267>
- Winter, E., Costello, A., O'Brien, M., & Hickey, G. (2021). Teachers' use of technology and the impact of Covid-19. *Irish Educational Studies*, 40(2), 235-246. doi: <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1916559>
- Whittemore, R., & Knafl, K. (2005). The integrative review: updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, 52, 546-553. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>

COVID-19 Döneminde Eğitim Araştırmaları: Nitel Bir Derleme

Geniş Özet

Giriş

COVID-19, bilimsel çalışmaları da yakından etkilemiştir ve bu süreç araştırma alanı için alternatifleri sınırladığından öğrenciler, öğretmenler, akademisyenler, ebeveynler, yönetim ve politika yapıcılar üzerindeki etkisini araştıran bir araştırma patlamasına neden olmuştur. Bu bağlamda, araştırmacılar pandemi sırasında öğrencilerin, öğretmenlerin ve akademisyenlerin öğrenme ve öğretme deneyimlerini daha spesifik olarak sorgulanmış; velilerin acil durum uzaktan öğretime ilişkin bakış açılarını gözlemlenmiş ve genel olarak yöneticilerin ve politika yapıcılarının uygulamalarını incelemiştir. Bu bakış açısıyla, bu çalışma pandemi döneminin eğitime büyük çapta etki ettiği bir dönemi daha iyi anlamak amacıyla yapılmıştır. Bununla birlikte, mevcut çalışmayı önceki çalışmalardan ayıran şey, COVID-19 acil durum öğretimi sırasında TR dizindeki eğitim çalışmalarını araştırma ilgisi ve odağının ayrıntılı ve kapsamlı bir resmini sunmak için incelemesidir. Bu konunun ele alınmasıyla, pandemi sırasında öğretme-öğrenme sürecinin daha iyi anlaşılmasını sağlayacağı ve çevrimiçi öğretimin önündeki zorlukların üstesinden gelinmesini ve bundan yararlanılmasını sağlayabileceği varsayılmıştır. Bu bağlamda, bu çalışma kapsamında aşağıdaki araştırma soruları ele alınmaktadır: Çalışmalarda araştırma odakları nelerdir? Bulgular nelerdir?

Yöntem

Araştırmada, örüntü, temalar ve ilişkilerin belirlenmesinin amaçlandığı ve incelenen makalelerin sonuçlarının betimsel bir açıklamasının sağlandığı (Whittemore ve Knafl, 2005) nitel araştırma metodolojisi ve betimsel literatür taraması tasarımı kullanılmıştır. Bu desen, amacı incelenen makalelerin sonuçlarındaki ortak temaları bulmak ve benzerlikleri ve farklılıkları belirlemek olan bu araştırmaya tam olarak uyması nedeniyle tercih edilmiştir. İncelenen 74 makaleden elde edilen büyük miktarda nitel veri, bu tür verilerin sağlıklı yorumlanmasında ve geçerli sonuçlar oluşturulmasında çok önemli olan (Ganji, Orand ve McDonald, 2018) işbirlikçi nitel veri analizi yoluyla analiz edilmiştir. Bu araştırmanın amacı, incelenen makalelerin sonuçlarında ortak temalar bulmak ve benzerlik ve farklılıkları belirlemek olduğundan ve buna göre analiz öncesinde bir teorik kavram haritası bulunmadığından, nitel verilerin analizinde analiz sırasında geliştirilen bireysel ve küçük kavram gruplarından bir araya gelen ağların olduğu (Maxwell & Chmiel, 2014, s. 31) tümevarımsal bir yaklaşım izlenmiştir.

Bulgular

TR indeksinde yer alan COVID-19 çalışmaları, güçlü ve zayıf kategorileri olan “eğitmen”, “öğrenci”, “sistem” olmak üzere üç tema altında kategorize edilmiştir. Bu üç tema pandeminin başlangıcında eğitimin bu unsurlarının uzaktan eğitime hızlı geçişe ne kadar hazır olduğuna dair bulguları; bir buçuk yıl boyunca uzaktan eğitime nasıl uyum sağlayıp tepki verdikleri; bu süreçte ortak sorunların neler olduğu ve uzaktan eğitimin onları kişisel ve mesleki olarak nasıl etkilediğine ilişkin bulguları ortaya koymaktadır.

Nitel veri analizi, 74 çalışmanın tamamında 91 kodla etiketlenmiş toplam 361 alıntı ortaya koymuştur. Bu alıntıların çoğu “sistem” temasıyla bağlantılıdır (n=215; %59,55). En çok alıntı yapılan ikinci tema ise “eğitmenler” (n=92; %25,50) temasıdır. “Öğrenciler” temasında 54 (%14,95) alıntı bulunmaktadır. 85 kodun yoğunluk olarak dağılımı da benzerdir. En fazla koda sahip tema “sistem” (n=39; %42,86) olup, bunu “eğitmenler” (n=29; %31,87) ve “öğrenciler” (n=23; %25,27) izlemektedir.

Eğitmenler temasında 92 alıntı bulunmakta olup, bunlar 29 kod ile etiketlenmiştir. Zayıf kategorisi hem daha fazla sayıda alıntıyı (n=61; %66,30) hem de kodu (n=19; %65,51) içermektedir ve bu kategorideki alıntılarının yaklaşık yarısının **öğretim** elemanlarından toplanmış verilere (n=30; %49,18) dayalı olduğu görülmektedir. Eğitmenler temasının zayıf kategorisinde en yüksek frekansa sahip kod “değerlendirme problemi” (f=10; %16,39) olarak etiketlenmiş olup, **ölçmede çeşitli** yöntemleri kullanma konusunda sınırlılıklar ile geçerlik ve güvenilirlik sorunlarını vurgulamaktadır. Eğitmenler temasının güçlü yönler kategorisi 31 alıntı (%33,70) ve 10 koddan (%34,49) ve alıntılarının yaklaşık yarısı eğitmenlerden gelen verilerden oluşmaktadır (n=15; %48,38). Diğer iki bilgi kaynağı, yani **öğrenciler** ve diğerleri, kalan 16 alıntıyı eşit olarak paylaşmaktadır (n=8; %25,81). Bu kategoride en yüksek frekansa sahip kod, uzaktan eğitim sürecinin **öğretim** elemanlarının mesleki becerilerine katkısını gösteren “mesleki gelişim” (f=11; %35,48) kodudur.

Öğrenciler temasında çoğu zayıf yönler kategorisine ait 54 alıntı olduğu görülürken, bunlar toplam 23 kodla ilişkilendirilmiştir. Zayıf yönler kategorisindeki kod sayısı (n=14; %60,87) da güçlü yönler kategorisinden (n=9; %39,13) fazladır. Zayıf yönler kategorisinde bulunan 43 alıntıdan (n=43; %79,63) 16’sı (%37,21) **öğrenciler**, 14 alıntı (%32,56) diğerleri ve 13’ü (%30,23) eğitmenlerden alınan verilerle bağlantılıdır. Az sayıda alıntı, güçlü yön olarak adlandırılan diğer kategori ile bağlantılıdır (n=11; %20,37). Temanın zayıf kategorisinde en fazla alıntı yapılan kod “motivasyon sorunları”dır (f=13; %30,23) ve **öğrencilerin** uzaktan eğitim uygulamaları yapma ve bunlara katılma motivasyonunun olmadığını veya düşük seviyede olduğunu vurgulamaktadır. Bu temanın güçlü yön kategorisinde, frekansı birden fazla olan sadece iki kod bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, uzaktan eğitimin tetiklediği

özerk öğrenmenin gelişimini gösteren “**öz-düzenlemeli öğrenme**” (f=2; %18,18) olarak adlandırılmıştır. Diğer kod ise “ebeveyn desteği” (f=2; %18,18) olarak adlandırılmakta olup velilerin **çocuklarının öğrenme** sürecini izlemesini ifade etmektedir.

“Sistem” teması altında “zayıf yönler” kategorisinde yer alan kodların dağılımına ilişkin olarak 142 alıntı için 23 kod etiketi belirlenmiştir. En yüksek alıntı sayısına sahip ilk kod, uzaktan eğitimin verimli ve etkin bir **şekilde** yürütülmesini engelleyen altyapıdaki eksiklikleri ve kısıtlamaları vurgulayan alıntılar için etiketlenen “altyapı kaynaklı sorunlar”dır. Sistem teması altındaki “güçlü yönler” kategorisinde 73 alıntı belirlenmiş ve toplam 16 kod etiketi oluşturulmuştur. Kod dağılımı incelendiğinde **üç** kod- yer esnekliği, zaman esnekliği ve canlı dersler- yoğunlukları nedeniyle **öne çıkmaktadır**.

Sonuç ve Tartışma

Bulgular, COVID-19 sırasında acil uzaktan eğitim sürecinin eğitimciler için özellikle öğrencilerin performansını geçerli ve güvenilir bir şekilde değerlendirme açısından zorluklar oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, uzaktan eğitimde öğrenci öğrenmelerinde geçerli ve güvenilir bir değerlendirmeye zemin hazırlamak için eğitimcilere biçimlendirici değerlendirme ve alternatif değerlendirme araçlarına yönelik eğitimler yoluyla yeterliliklerini artırma fırsatları sunulması önerilmektedir. Bulgular ayrıca öğretmenlerin ve eğitimcilerin COVID-19 sırasında acil uzaktan eğitimi etkin bir şekilde yürütmek için teknolojik bilgi eksikliklerini ortaya koymaktadır. Etkililik algısında olduğu gibi bağlamsal faktörlerin de acil uzaktan eğitim sürecini öğrenen ve öğretenlerin nasıl algıladıklarını oldukça etkilediği sonucuna varılabilir. Uzaktan eğitimin çok daha etkin bir şekilde uygulanması için, özellikle altyapı, donanım, yazılım ve kurumsal destek olmak üzere geleceğin politikalarının, eğitim üzerindeki bir sonraki muazzam etkiyi, yani başka bir pandemi veya doğal afeti beklemeden oluşturulması tavsiye edilir.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 13 / Sayı: 26 / Güz 2022

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 13 / No: 26 / Fall 2022

COVID-19 Salgın Sürecinin Eğitime Yansımaları: Fırsatlar ve Zorluklar

Reflections of COVID-19 Pandemic Process on Education

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Fehmi DEMİR
Faysal ÖZDAŞ
Mürsel ÇAKMAK

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

COVID-19 Salgın Sürecinin Eğitime Yansımaları: Fırsatlar ve Zorluklar

Fehmi DEMİR¹

Faysal ÖZDAŞ²

Mürsel ÇAKMAK³

Öz: Covid-19 salgını, eğitim ile ilgili büyük bir değişimi beraberinde getirdi. Eğitimin bütün paydaşları daha önce alışık olmadıkları bir durumla baş başa kaldı. Bu dönemde, öğrencilerin öğrenmesine uzaktan eğitim ile devam etmeleri sağlanmışsa da sürecin eğitim üzerinde önemli etkileri olduğu belirtilmektedir. Bu etkilerin neler olduğunun belirlenmesi gelecekteki eğitim süreçleri için önem arz etmektedir. Bu çalışmada, öğretmen görüşlerine göre COVID-19 salgın sürecinin eğitime yansımalarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu farklı branş ve kurumlarda çalışan 26 öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler elektronik ortamda toplanmış olup içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre COVID-19 salgın sürecinin genel anlamda eğitime olumlu ve olumsuz yansımaları olduğu ortaya çıkmıştır. Olumlu yansımaların öğrenci için öğrenmede özerk hale gelme, öğretmen için uzaktan eğitime uyum sağlama ve uzaktan eğitim için zorunlu durumlarda alternatif seçenek olma şeklinde olduğu belirlenmiştir. Olumsuz yansımaların da öğrencilerin derslerden soğuması ve öğretmenlerin iş yükünün artması şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sürecin sosyal ilişkiler, kişisel hayat, psikolojik ve sağlık durumları açısından öğrencilere olumsuz yansıdığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: COVID-19 salgını, eğitimsel etkiler, uzaktan eğitim, fırsatlar, zorluklar

Geliş Tarihi: 23.06.2022; Kabul Tarihi: 24.10.2022

Kaynakça Gösterimi: Demir, F. (2022). COVID-19 Salgın Sürecinin Eğitime Yansımaları: Fırsatlar ve Zorluklar. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 13(26), 275-300

1 Dr. Öğr. Üyesi, Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, drfehmidemir@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4111-0700

2 Doç. Dr. Mardin Artuklu Üniversitesi, faysalozdas@artuklu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2261-9504

3 Dr. Öğr. Üyesi, Mardin Artuklu Üniversitesi, mursetcakmak@artuklu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9472-8200

Giriş

COVID-19 salgını, ortaya çıktıktan kısa bir süre sonra spor faaliyetlerinden ekonomiye, eğitimden kültürel faaliyetlere kadar birçok alanı etkilemeye başladı (Osman, 2020). Tüm dünyayı alt üst eden salgın, günlük yaşamda da aksamalara neden oldu. Bu aksamaları önlemek için ülkeler sokağa çıkma yasağı, ulaşım olanaklarını askıya alma, uzaktan çalışma ve okulları yüz yüze eğitime kapatma gibi tedbirler aldılar (Tarkar, 2020). Kısa sürede, neredeyse bütün ülkelerde çocukların öğrenme biçimi yeniden şekillenmeye başladı (Liu, 2021). Böylece, COVID-19 salgını dünya çapında eğitimde benzeri görülmemiş bir etki ortaya çıkardı. Bu etkinin yansımalarının salgından sonra da devam etmesi beklenmektedir.

Salgın sürecinde Türkiye’de de acil olarak uzaktan eğitim ile öğrencilerin öğrenmeye devam edebilmeleri sağlanmaya çalışıldı. Öğretmenler destekleyici etkinlikler yaparak ve okulun devam ettiği hissi oluşturarak öğrencileri motive etme çabası içinde oldular (Çakin & Külekçi Akyavuz, 2020). Öğretmenler, bir yandan öğrencilerin yeni duruma adapte olmaları için çaba harcarken bir yanda da kendilerini geliştirmek ve yeni duruma uyum sağlamak için uğraş verdiler. Örneğin, geleneksel sınıf sisteminden uzaktan eğitim biçimine çok kısa sürede geçerek eğitim yöntemlerini değiştirdiler (Kruszewska, Nazaruk & Szewczyk, 2020). Kısa sürede, dijital becerilere olan yatkınlıklarını gösteren öğretmenler, yeni eğitim sistemine adapte olmaya başladılar. Uzaktan bağlanmaya hiç ihtiyaç duymamış ilkokul, müzik ve beden eğitimi öğretmenleri bile çevrim içi olarak derslerini devam ettirdiler (Fasih, Patrinos & Shafiq, 2020). Öğretmenlerin farklı teknolojik araç gereç kullanmaları, öğrencileri derse katmak için farklı yöntem ve teknikler denemeleri ve motivasyon araçlarını kullanmaları değişen koşullara kısa sürede adapte olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenin uzaktan çalışma konusunda edindikleri deneyimlerle, benzer bir krizde ortaya çıkabilecek potansiyel eşitsizliklerin düzeltilmesine yardımcı olabileceği tahmin edilmektedir (Abuhammad, 2020; Kruszewska vd. 2020; Marin, Bocoş, Călin & Cordoş, 2020). Ancak La Velle, Newman, Montgomery & Hyatt’ın (2020) belirttiği gibi evden çevrim içi çalışmak öğretmenlerin iş yüklerini artırmış ve onların ev içi koşulları üzerinde yeni baskılar oluşturmuştur. Ayrıca hem okul personeli arasında hem de okul personeli ile ebeveynler arasında iletişim ve organizasyonel zorluklar yaşanmış öğretmenlerin iş yükü ve stresi de artmıştır (Reimers, 2022). Özellikle uzaktan eğitimin uygulandığı bu süreçte öğretmenler birçok sorunla karşı karşıya kaldı. Öğrencilerin evlerinde bilgi teknolojisi donanım yokluğu, öğrenciler ve aileleriyle iletişim eksikliği, öğrencilerde motivasyon eksikliği ve çocuklar arasında sağlık sorunlarının ortaya çıkmaya başladığı tespit edildi (Kruszewska, vd. 2020).

Okulların kapatılması, 190’den fazla ülkedeki eğitim sisteminde tarihteki en büyük bozulmaya neden oldu. Bu durum düşük ve orta gelirli ülkelerdeki öğrenci nüfusunun %99’unu tüm dünyadaki öğrencilerin ise %94’ünü etkiledi (United Nations, 2020). Kısa

bir zaman diliminde de olsa okulların kapalı olması öğrencileri eğitimsel açıdan olumsuz yönde etkiledi (Burgess & Sievertsen, 2020; Kuhfeld vd. 2020). Ayrıca bu sürecin insan psikolojisi üzerinde de olumsuz etkiye sebep olduğu belirtilmektedir (Akat & Karataş, 2020). Geleneksel okul ortamında öğrenciler, öğretmen rehberliğinde veya ebeveyn desteğiyle öğrenirler (Drvodelić, Domović & Pažur, 2021). Salgın döneminde ise öğrenciler, akranları ve öğretmenleriyle yeterli düzeyde etkileşim kuramadılar. Bu durum öğrencilerin ilgilerinde ve bireysel gelişimlerinde sorunlara neden oldu. Okulun imkânlarından ve akran desteğinden yeteri kadar faydalanamayan öğrencilerde kaygı, stres gibi sorunlar ortaya çıkmaya başladı (Reimers, 2022). Karantina ve izolasyon sadece hayatın bazı yönlerini etkilemekle kalmadı, aynı zamanda psikolojik sorunları da tetikledi (Qiu vd. 2020). Bu süreç zihinsel stres, daha yüksek kaygı düzeyi, travma sonrası stres bozukluğu gibi kısa ve uzun vadeli sağlık sorunlarına neden oldu (Maqsood, Abbas, Rehman & Mubeen, 2021). Salgın, ayrıca ev koşullarını, okula erişimi, eğitim sürecine düzenli katılımı ve öğrenmeye harcanan zamanı destekleyen okul koşullarını kısıtladı. Okul eğitimini sürdürmek için uygulanan alternatif stratejiler, büyük olasılıkla öğrenme imkânlarını ve eğitim kalitesini kısmen gerilettiler (Reimers, 2022).

COVID-19 salgını, sadece öğrencilerin akademik seviyelerini ve öğrenim gördükleri dersleri değil, eğitim programlarında geldikleri seviyeye bağlı olarak hayatlarını da olumsuz etkiledi. Eğitimlerinin bir aşamasından diğerine geçen öğrenciler belirli zorluklarla karşılaştılar. Okul müfredatlarını ve değerlendirmelerini normal bir şekilde tamamlamaları zorlaştı. Ayrıca birçok öğrenci sosyal gruplarından koparılmış oldu (Daniel, 2020). Bunun yanında, teknolojik araç ve internet bağlantısına erişiminin daha düşük olması ve ailelerin salgından ekonomik olarak etkilenme olasılığının daha yüksek olması göz önüne alındığında, eğitime daha fazla erişim ve kaynağa sahip olan akranlarına kıyasla dezavantajlı öğrencilerin daha fazla olumsuz etkilendikleri tahmin edilmektedir (Reimers, 2022). COVID-19'un öğrenciler üzerindeki etkileri yeni olmakla beraber bu etkiler yeterince anlaşılmamıştır (Stewart & Lowenthal, 2021). COVID-19 salgını nedeniyle okula gidemeyen milyonlarca çocukta öğrenme kayıplarının olması beklenmektedir. Ne yazık ki, öğrenme kayıplarının ve dezavantajlı çocuklardaki olumsuz etkilerinin ne kadar büyük olabileceği hususu belirsizdir (Sabates, Carter & Stern, 2021). Eğitim tarzındaki geçici değişikliklerle birlikte orta vadede, eğitime yansayan bir toplumsal eşitsizliğin, önlemleri uygulayan aktörler için potansiyel bir güven sorununa yol açabileceği de iddia edilmektedir (Bormann, Brögger, Pol & Lazarová, 2021).

Diğer yandan, COVID-19 süreci öğrencilere yönelik bazı olumlu kazanımları da ortaya çıkarmıştır. Bir araştırmada, öğrencilerin öğretmenlerin doğrudan gözetimi olmadan değerlendirme veya özerk öğrenme gibi zor kazanılan önemli görevleri yerine getirdikleri, öğrenme stratejilerini sürekli bir alışkanlığa dönüştürdükleri ve bunun verimliliklerini artırdığı belirtilmektedir (Gonzalez vd. 2020). Öte yandan, öğrencilerin bu süreçte teknolojiyi daha

fazla kullandıkları ve bu durumun öğretmenlerin teknoloji tabanlı öğrenme araçları kullanma becerilerini de etkilediği belirtilmektedir (Churiyah, Sholikhah, Filianti & Sakdiyyah, 2020). Bunların yanında öğrenme ve öğretme süreci dijital boyuta taşındığı için uzaktan öğretim araçlarında çeşitlilik yaşanmıştır (Yeşilyurt, 2021). Ayrıca, öğrencilerin, zamandan ve mekândan bağımsız öğrenme için çaba göstermeleri, dijital araçlardan yararlanmaları ve öğrenme becerilerini geliştirmek için okul dışında da çaba göstermelerinin önemli kazanımlar olduğu düşünülmektedir. COVID-19 salgını eğitim paydaşlarına, eğitim öğretim faaliyetlerinin mekândan bağımsız olarak da sürdürülebileceğini göstermiştir. Dolayısıyla geleneksel yapıya bir alternatif sunma imkânı sağlaması bakımından bu salgının eğitime önemli bir katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmanın Önemi

Okulların uzun süre kapalı kalmasının, eğitim faaliyetlerinin uzaktan eğitim şeklinde sürdürülmesinin öğrencilerde öğrenme kayıpları, sosyalleşme eksikliği, zihinsel ve ruhsal sorunlar gibi olumsuzluklara sebep olabileceği düşünülmektedir. Bununla beraber uzaktan eğitimin öğretmen ve öğrencilere farklı deneyimler yaşatması, eğitimin teknolojik araç-gereçlerle yürütülmesi ve yeni yöntem-tekniklerin kullanılması gibi fırsatlar sunduğu bilinmektedir. Bu ve benzer durumlardan dolayı COVID-19 salgını, eğitim paydaşları için bir yönüyle zorluklar barındırırken diğer yönüyle fırsatlar sunmaktadır. İlerleyen zamanlarda bu tür salgınların tekrar ortaya çıkma ihtimali bulunduğundan zorlukların tespit edilerek önlemler alınması ve fırsatların daha da geliştirilmesi için bu zorlukların ve fırsatların araştırma sonuçları ile tespit edilmesi bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda uygulama sürecindeki etkin rollerinden dolayı eğitimin en önemli öğelerinden biri olan öğretmen görüşlerinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Bunların tespit edilmesiyle benzer bir salgın durumunda geçmiş tecrübelerden yararlanma olanağı olacaktır.

İlgili alanyazın incelendiğinde COVID-19 salgınının eğitime olumlu ve olumsuz farklı etkilere sebep olduğu belirtilmektedir (Burgess & Sievertsen, 2020; Gonzalez vd. 2020; Khana & Ahmed, 2021; Kuhfeld vd. 2020; Kruszewska vd. 2020; Reimers, 2022; United Nations, 2020). Bu etkilerin neler olduğunu tespit etmek hem telafi ve bireysel eğitim programlarını planlamak açısından hem de eğitim paydaşlarına düşen görevleri belirlemek açısından önem arz etmektedir. Araştırmanın bu ihtiyaçları gidermeye hizmet etmesi beklenmektedir. Bu doğrultuda, çalışmada öğretmen görüşlerine göre COVID-19 salgın sürecinin eğitime yansımalarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmadan elde edilecek sonuçların, okul yöneticilerine, öğretmenlere, öğretmen yetiştiren kurumlara, öğrencilere ve politika belirleyicilere bilimsel veri sunması ve eğitim alanyazına katkıda bulunması beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

COVID-19 salgını hayatın bütün alanlarını etkilemiştir. Araştırma kapsamında ele alınan eğitim sisteminin nasıl etkilendiği önem arz etmektedir. Özellikle COVID-19 salgınının öğretmen, öğrenci ve öğrenme sürecine nasıl etki ettiği eğitim paydaşları açısından önemlidir. Bu araştırmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre COVID-19 salgın sürecinin öğretmen, öğrenci ve öğrenme sürecine yansımalarını belirlemektir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır:

1. COVID-19 salgın sürecinin eğitime olumlu yansımaları nelerdir?
2. COVID-19 salgın sürecinin eğitime olumsuz yansımaları nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseninde tasarlanmıştır. “Olgubilim, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır” (Yıldırım & Şimşek, 2013, s.78). COVID-19 salgın sürecinin eğitime yansımalarının olacağı düşünülmektedir. Olgubilim deseni ile bu yansımalar derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde ortaya konulmuştur. Olgubilim, olguyu deneyimleyen kişinin bakış açısından deneyimin doğasına odaklanmaktadır (Connelly, 2010).

Çalışma grubu

Olgubilimde araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler veri kaynağı olarak kabul edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu doğrultuda, salgın sürecinde dersleri uzaktan eğitim ile işleyen öğretmenler çalışma grubuna alınmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2013) göre olgubilim çalışmalarında örnekleme yöntemi olarak “kartopu” ya da “ölçüt örnekleme” yöntemleri uygundur. Çalışmada ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örnekleme dâhil edilme ölçütleri uzaktan eğitim süreçlerinde görev almış olmak ve halen öğretmen olarak çalışıyor olmak olarak belirlenmiştir. Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki bir il merkezinde bu özellikleri taşıyan 26 öğretmen çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Buna göre çalışma grubundaki öğretmenlerin 10’u ortaokulda, sekizi ilkokulda ve sekizi de lisede çalışmaktadır. Öğretmenlerin 10’u erkek iken 16’sı kadındır.

Veri toplama aracı

Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama aracı, giriş ve tartışma bölümünde belirtilen kaynakların taranmasından sonra araştırmacılar

tarafından geliştirilmiştir. Veri toplama aracının kapsam geçerliğini sağlamak için hazırlanan araştırma sorularına ilişkin dört uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman geri bildirimleri doğrultusunda araştırma sorularında dil ve anlam açısından düzeltmeler yapılmıştır. Sorularının anlaşılabilirliğini kontrol etmek amacıyla iki öğretmenle veri toplama aracının ön uygulaması yapılmıştır. Son hali verilen formda cinsiyet ve kurum bilgisine ek olarak araştırmanın alt amaçlarına yönelik iki soruya yer verilmiştir. Veri toplama aracındaki sorular aşağıda sunulmuştur:

1. Eğitime olumlu etkileri açısından, COVID-19 salgın sürecini nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Eğitime olumsuz etkileri açısından, COVID-19 salgın sürecini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Verilerin toplanması

Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen ve ön uygulaması yapılan veri toplama aracının bağlantısı mail olarak çalışma grubundaki öğretmenlere gönderilmiştir. Formda araştırmanın amacı, verilerin hangi amaçla kullanılacağı ve katılımın gönüllülük çerçevesinde olacağı belirtilmiştir. Öğretmenlerden beş gün içerisinde görüşme formunu doldurup göndermeleri istenmiştir. Bu çerçevede araştırma verileri 26 öğretmenden alınmıştır. Öğretmenlerden elde edilen veriler kayıt altına alınarak veri analizi bu veriler üzerinde yapılmıştır.

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları

Çalışmada, geçerliliği sağlamak için alanyazın taraması yapılarak uzman görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca araştırma süreci ayrıntılı bir şekilde ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler, bulgular kısmında tablolar halinde sunulmuştur. Ayrıca bulguların sunumunda katılımcı görüşlerinden bazılarına doğrudan yer verilerek ulaşılan bulgular desteklenmiştir. Araştırmanın güvenilirliğinin hesaplanmasında Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Bu formüle göre (Güvenirlik = Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) × 100) kodlayıcı görüşleri arasındaki görüş birliğinin %80'den az olmaması beklenmektedir. Veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Yapılan kodlamalar bir araya getirilerek öncelikle ortak kodlar belirlenmiştir. Daha sonra farklı şekilde kodlanan veriler tekrar incelenerek bir kısmında görüş birliği sağlanmış bir kısmında da kodlama yeniden yapılmıştır. Böylece iki kodlayıcının ayrı ayrı yaptıkları hesaplama sonucunda araştırma güvenilirliği %92 olarak belirlenmiştir.

Verilerin analizi

Çalışma grubundaki öğretmenlerden toplanan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma verileri içerik analizinde derin bir işleme tabi tutularak fark edilmeyen kavram ve temalar tespit edilir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çerçevede olumlu ve olumsuz

yansımalar derin bir işleme tabi tutulmuştur. İçerik analizi yapılırken elde edilen veriler öncelikle kodlanıp kavramsallaştırılmıştır. Daha sonra verileri ortaya çıkaran kavramlar mantıklı bir biçimde düzenlenmiş ve buna göre göre alt temalar oluşturulmuştur. Böylece veriler içinde saklı olan kavramlar ortaya çıkarılmıştır. İçerik analizi ile COVID-19 salgın sürecinin olumsuz ve olumlu yansımaları altında tema ve alt temalar belirlenmiştir. Bununla beraber bulgular sunulurken sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Alıntılarda öğretmen isimleri kodlanarak verilmiştir. Örneğin birinci öğretmen “Ö1”, ikinci öğretmen de “Ö2” olarak belirtilmiştir.

Etik Onay: Bu araştırma için Mardin Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 16/05/2021 tarih 4-28 nolu karar ile etik onay alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen veriler, yöntem bölümünde belirtildiği şekilde analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular, araştırmanın alt amaçları çerçevesinde düzenlenerek aşağıda sunulmuştur.

COVID-19 salgın sürecinin eğitime olumlu yansımaları

COVID-19 salgın sürecinin eğitime olumlu yansımalarına ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. COVID-19 Salgın Sürecinin Eğitime Olumlu Yansımaları

Tema	Kodlar	f
Öğrenciye yansımalar	Bireyselleştirilmiş eğitim alabilme fırsatı (Ö6), Çalışma zamanını istediği gibi ayarlama (Ö2), Dijital okuryazarlığın artması (Ö6), Eğitimin daha keyifli hale gelmesi (Ö11), Eğitim-öğretim sürecinin zenginleşmesi (Ö3), Evden çıkmadan eğitim alabilme imkânı (Ö7), Kendi hızında ilerleme olanağı (Ö6), Yeni deneyimler kazanma (Ö21), Öğrenmede özerk hale gelme (Ö6), Bilgiye ulaşma olanağının artması (Ö6), Teknolojik aletlerin kullanımının artması (Ö22), Zaman ve mekândan kazanç sağlama (Ö7)	12
Öğretmene yansımalar	Öğretmenin daha önemli hale gelmesi (Ö10), Eski yöntem-tekniklerin yenilenmesi (Ö3), Öğretmenlere yeni deneyimler kazandırma (Ö21). Öğretmenlerin dijital becerilerini geliştirmesi (Ö6), Teknolojiyi derse entegre etme (Ö6), Uzaktan eğitime uyum sağlama (Ö6, 7).	7
Uzaktan eğitime yansımalar	Çok sayıda etkileşimli materyalin geliştirilmesi (Ö6), EBA platformunun daha da önemli hale gelmesi (Ö6), Kısa vadeli pratik bir uygulama sunma (Ö1), Uzaktan eğitim normalleşmesi (aşinalık) (Ö7). Uzaktan eğitimin avantajlarının fark edilmesi (Ö2), Uzaktan eğitimin öneminin artması (Ö2), Uzaktan eğitimin, zorunlu durumlarda bir seçenek haline gelmesi (Ö1, 6, 7, 10)	10
Veliye Yansımalar	Okulun görevlerini paylaşma (Ö26), Öğretmenin değerinin artması (Ö6)	2

Tablo 1’de görüldüğü gibi COVID-19 salgın sürecinin eğitime olumlu yansımalarının dört temada toplandığı belirlenmiştir. Buna göre, COVID-19 salgın sürecinin *öğrenciye, öğretmene, uzaktan eğitime* ve *veliye* yönelik olumlu yansımaları olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre COVID-19 salgın sürecinin eğitime olumlu yansımalarına ilişkin ortaya çıkan ilk alt tema *öğrencilere olumlu yansımaları* olarak belirlenmiştir. Buna göre, COVID-19 salgın sürecinin öğrencilerin eğitimde teknolojik araç kullanımını olumlu yönde etkilediği ve dijital okuryazarlık becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin öğrenmeden daha çok keyif aldıkları, dersi istediği gibi dinleme ve çalışma zamanlarını istedikleri gibi ayarlama fırsatı buldukları dile getirilmiştir. Bunun yanında, öğrencinin öğrenmede özerk hale geldiği, zaman ve mekândan kazanç sağladığı, evden de eğitim alabilme ve kendi hızında ilerleme imkânı kazandığı ve yeni deneyimler yaşadıkları ifade edilmiştir. COVID-19 salgın sürecinin *öğrenciye* yönelik olumlu yansımaları ile ilgili örnek öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

Ö2: “Uzaktan eğitimle öğrenci, evde veya herhangi bir yerde okula gitmeden ve çalışma zamanını istediği şekilde düzenleme imkânı buldu.”, Ö6: “Uzaktan eğitim süreci bireyselleştirilmiş eğitimi de beraberinde getirdi, öğrenci kendi hızında öğrenme imkânı buldu ve bu durum beraberinde öğrenme özerkliğini de getirdi.”, Ö7: “Uzaktan eğitimin zamandan ve mekândan tasarruf etme gibi olumlu yanları düşünüldüğünde birçok alanda tercih edilebilecek bir yöntem olarak görülmektedir.”, Ö21: “Bu süreçte gerek öğrenciler gerek eğitimciler sıradan eğitim anlayışının dışına çıkarak yeni deneyimler kazandı.”

COVID-19 salgın sürecinin eğitime olumlu yansımalarına ilişkin ortaya çıkan ikinci tema *öğretmene yansımalar* olarak belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin, bu süreçte eğitim ile yeni deneyimler kazandıkları, öğretim yöntem ve tekniklerini yenilenerek eğitim-öğretim sürecini zenginleştirdikleri ve uzaktan eğitime uyum sağladıkları belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin derslere teknolojiyi daha fazla entegre ettikleri ve dijital becerilerini geliştirdikleri dile getirilmiştir. Bunun yanında, eğitim ile ekonomi, teknoloji ve aile ilgisinin eğitimde daha da önemli hale geldiği, bu durumun da öğretmenleri güçlendirdiği ifade edilmiştir. COVID-19 salgın sürecinin *öğretmene* yönelik olumlu yansımaları ile ilgili örnek öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

Ö6: “Daha önce kendini 21. yüzyıl becerilerine adapte edemeyen öğretmenlerin, uzaktan eğitim sayesinde bu becerilere giriş yaptıklarını görebiliyoruz... Teknoloji ile iç içe ders işlemeyi, bilgisayarı ve teknolojiyi derslerine entegre etmeyi çoğu öğretmen başardı”, Ö10: “Öğrencilerin ekonomik durumu, teknolojiyi kullanabilme becerisi ve ailenin ilgisi bu dönemde öğretmen ilgi ve bilgisini daha önemli hale getirdi.” Ö21: “Bu süreçte gerek öğrenciler gerek eğitimciler sıradan eğitim anlayışının dışına çıkarak yeni deneyimler kazandı.”

COVID-19 salgın sürecinin eğitime olumlu yansımalarına ilişkin ortaya çıkan üçüncü tema *uzaktan eğitime yansımalar* olarak belirlenmiştir. Salgın süreci ile çok sayıda etkileşimli materyalin geliştirildiği, Eğitim Bilişim Ağı'nın (EBA) içerik açısından zenginleştirildiği, uzaktan eğitimin avantajlarının fark edildiği ve öneminin arttığı dile getirilmiştir. Bunun yanında uzaktan eğitimin kısa vadede pratik bir uygulama olanağı sunduğu, zorunlu durumlarda başvurulacak bir seçenek olarak ön plana çıktığı da belirtilmiştir. Ayrıca bu süreçte uzaktan eğitimin öneminin artması ile eğitimde kullanılmasının normalleştiği dile getirilmiştir. COVID-19 salgın sürecinin *uzaktan eğitime* ilişkin olumlu yansımaları ile ilgili örnek öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

Bunun yanında öğretime yönelik çok sayıda etkileşimli materyal geliştirilmiş ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) içerik açısından zenginleştirilmiştir.

Ö1: “Kısa vadede zorunluluktan doğan uzaktan eğitimin sürdürülmesi bir nebze olsun öğrencilerin eğitimden, öğretmenlerden okul-sınıf kültüründen uzaklaşmamasını sağladı.”,
 Ö2: “Uzaktan çalışmanın önemi artmıştır ve uzaktan çalışmanın avantajlarının pek çok olduğu görülmüştür.”,
 Ö6: “İlerleyen zamanlarda öğretmenler bu platformu, canlı dersleri kullanmaya devam edecekler ve eğitimde aksaklık yaşanmayacaktır. Pandemi öncesinde deprem, sel, aşırı kar yağışı gibi nedenlerle eğitim aksamaktaydı, uzaktan eğitimin ile eğitimde daha az aksaklık yaşanacaktır.”

COVID-19 salgın sürecinin eğitime olumlu yansımalarına ilişkin ortaya çıkan son alt tema *veliye yansımalar* olarak tespit edilmiştir. Bu dönemde velilerin eğitimde görev yüklenerek sürece uyum sağladığı, okulun sorumluluklarını paylaştıkları ve öğretmene verdikleri değerin arttığı ifade edilmiştir. Covid-19 salgın sürecinin *veliye* yönelik olumlu yansımaları ile ilgili örnek öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

Ö6: “Okulun, öğretmenin değeri, öğrenci ile baş başa kalmak zorunda kalan veliler tarafından bir nebze de olsa anlaşıldı.”,
 Ö26: “Evler okulların yerini aldı. Öğrenciler ev ahalisi arasında ders işlemeye adapte olmaya çalıştı.”

COVID-19 salgın sürecinin eğitime olumsuz yansımaları

Covid-19 salgın sürecinin eğitime olumsuz yansımalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin üç temada toplandığı belirlenmiştir. Ortaya çıkan temalar *öğrenmeye ve öğretime, öğrenciye ve öğretmene* yönelik yansımalar olarak kavramsallaştırılmıştır. COVID-19 salgın sürecinin olumsuz yansımalarına ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. COVID-19 Salgın Sürecinin Eğitime Olumsuz Yansımaları

Tema	Alt Tema	Kod	f
Öğrenmeye ve öğretime yansımalar		Bilişsel açıdan geride kalma (Ö5, 6, 13, 14, 23), Değerleri içselleştirmeme (Ö16), Dersi istediği biçimde dinleme (Ö12), Derslere karşı olumsuz tutum (Ö12, 19, 23), Eğitimin niteliğinin düşmesi (Ö2, 14), Konuyu anlamada, kavramada ve bağlantı kurmada zorlanma (Ö23), Kritik dönem kazanımlarının kazanılmaması (Ö23), Merakta ve araştırma isteğinde azalma (Ö26), Okuldan, derslerden soğuma (Ö4, 9, 21, 22), Okuma-yazmada (öğrenme) zorlanma (Ö13), Öğrendiklerini unutma (Ö10, 23), Öğrenme güçlüğü (Ö3, 9), Sonraki öğrenmelere hazır olmama (Ö9, 14, 19, 22), Sonraki yıllarda/dönemlerde akademik, sosyal-duygusal zorlanma (Ö5, 10, 18), Uzun süre eğitimden yoksun kalma (Ö19), Yeterli okuma-yazma becerisi edinmeme (1.sınıflar) (Ö3), Yüz yüze eğitime aynı yerden başlama (Ö4, 25)	35
Öğrenciye yansımalar	Sosyal ilişkilere yansımalar	Asosyalleşme (Ö3, 6, 8, 17, 18, 20, 22, 23, 24), Bireyselleşme (Ö7, 16, 17), Empati duygusunun zayıflaması (Ö17), İletişimde zorlanma (Ö10, 18, 20), İş birliği yapmada zorlanma (Ö8), Kendini iyi ifade etmede zorlanma (Ö7, 22, 23, 24), Okula aidiyet duygusunun zayıflaması (Ö22), Sosyal uyumda zorlanma (Ö7, 21, 22, 24), Yalnızlaşma (Ö14, 23), Yüz yüze eğitimde okula, sınıfa uyumda zorlanma (Ö3, 4, 14, 18, 19, 20, 24, 25)	36
	Kişisel hayata yansımalar	Bir yıl kaybı (Ö3, 9), Çocuk işçiliği (Ö4), Dijital tehlikelere açıklık (Ö1), Düzensizlik (Ö4, 6), Eğitimin varlığını ve gerekliliğini sorgulama (Ö26), Erken evlilik (Ö9), Kayıp bir nesil (Ö5, 10, 11), Niteliksiz eleman (Ö1), Okulu bırakma ihtimalinin artması (Ö1, 3, 4, 9, 21), Özel bilginin korunmaması (Ö1), Problem çözme becerisinin zayıflaması (Ö23), Yeterli donanımına sahip olmama (Ö1, 5, 24)	22
	Öğrenci psikolojisine yansımalar	Derslerde sıkılma (Ö23), Dikkat dağınıklığı (Ö3, 12, 14, 21), Duygusal sorunlar (Ö12, 18, 21), Haksızlığa uğramışlık düşüncesi (Ö22), Korku ve psikolojik sorunlar (Ö1, 9, 13)	12
	Sağlığa Yansımaları	Çeşitli sağlık problemleri (Ö3, 6, 7, 10, 17, 23), Obezite (Ö7, 9), Teknoloji bağımlılığı (Ö3, 6, 7, 9, 17, 18, 22, 23, 25)	17
Öğretmene yansımalar		Alışık olunmayan bir eğitimle baş başa kalma (Ö3), Öğrencileri, derse güdülemede zorlanma (Ö21, 23), İş yükünün artması (Ö8, 25), Öğrencinin dikkatini çekmede zorlanma (Ö2), Öğrenmeyi planlamada zorlanma (Ö22), Öğretmene saygıda azalma (Ö17), Öğretmenlik mesleğinin önemini kaybetmesi (Ö18), Öğretmen-öğrenci arasındaki bağın zayıflaması (Ö18, 22), Sınıf yönetiminin zorlaşması (Ö2, 4, 23), Uzaktan eğitime katılanlar ile katılmayanlar arasındaki seviye farkının derinleşmesi (Ö1, 3, 10, 22, 23, 25), Yaşam becerilerini kazandırmanın zorlaşması (Ö7, 15)	22

Tablo 2’de görüldüğü gibi salgın süreci ile öğrencilerin bilişsel açıdan geride kaldıkları, özellikle birinci sınıftaki öğrencilerin yeterli okuma-yazma becerisi edinmedikleri veya okuma yazmada geride kaldıkları belirtilmiştir. Diğer öğrencilerin de konuları anlamada, kavramada, konular arasında bağlantılar kurmada zorlandıkları ve öğrenme güçlüklerinin ortaya çıktığı ifade edilmiştir. Bunun yanında salgın süreciyle öğrencilerin okuldan ve derslerden soğudukları, merak etme ve araştırma isteklerinin azaldığı ve derse karşı olumsuz

tutum geliştirdikleri dile getirilmiştir. Derse katılan öğrencilerin dersi istedikleri biçimde dinlemelerinin (yatarak, yemek yiyerek, başka şeylerle ilgilenererek) ders ciddiyetini etkilediği ve bunun da eğitim öğretimin önemsenmemesine sebep olduğu belirtilmiştir. Ayrıca bu süreçte eğitime çeşitli sebeplerden dolayı erişemeyenlerin kritik dönem kazanımlarını kazanamayacakları, sonraki dönemlerde/yıllarda hazır olmayacakları ve bundan dolayı da eğitimin niteliğinin düşeceği ifade edilmiştir. Ek olarak öğrencilerin bu dönemdeki değer kazanımlarının da olumsuz yönde etkileceği ifade edilmiştir. COVID-19 salgın sürecinin *öğrenmeye ve öğretime olumsuz yansımaları* ile ilgili örnek öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

Ö4: “Yüz yüze eğitim başladığında, dersleri takip eden ve etmeyen öğrenciler aynı sınıfta eğitime kaldıkları yerden devam edecekler.”, Ö14: “İnternet erişimi olmayan öğrencilerin uzaktan eğitime dâhil edilememesi öğrencide o döneme ait bilgi eksikliği yaratacaktır.”, Ö21: “Çocukların öğrenmesini güçleştiren bu durum, öğrencilerin sosyal ve duygusal alanda da kendilerini yetersiz hissederek eğitimden soğumalarına neden olmaktadır.”, Ö23: “Her anlamda eksiklik yaşayan öğrenciler bilişsel açıdan çok geri kalmış durumda.”

COVID-19 salgın sürecinin eğitime olumsuz yansımalarına ilişkin ortaya çıkan ikinci tema *öğrenciye yansımalar* olarak belirlenmiştir. Öğrenciye yönelik olumsuz yansımalarla ilişkin öğretmen görüşlerinin dört alt temada toplandığı ortaya çıkmıştır. Buna göre COVID-19 salgın sürecinin öğrencilerin *sosyal ilişkilerine, kişisel hayatlarına, psikolojilerine ve sağlıklarına* yönelik olumsuz yansımaları olduğu belirlenmiştir. COVID-19 salgın sürecinin öğrenciye yönelik olumsuz yansımaları ile ilgili ortaya çıkan ilk alt tema *sosyal ilişkilere yansımalar* olarak belirlenmiştir. Öğretmenler, COVID-19 salgın sürecinin öğrencilerin sosyal hayatlarını ve ilişkilerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Salgın döneminde öğrencilerin yalnızlaştığı, bireysel hareket ettikleri, iletişimde ve kendilerini ifade etmede zorlandıkları ifade edilmiştir. Ayrıca, bu dönemde, öğrencilerin toplumdaki uzaklaştığı, okula aidiyet ve empati duygularının zayıfladığı ve sosyal uyumlarının zorlaştığı belirtilmiştir. COVID-19 salgın sürecinin *öğrencinin sosyal ilişkilerine* yönelik olumsuz yansımaları ile ilgili örnek öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

Ö6: “Sosyalleşme anlamında öğrenciler için okul bir ortam sağlamaktaydı. Pandemi ile bu durum ortadan kalktı.”, Ö18: “Çeşitli sosyal aktivitelerden mahrum ve ekran karşısında uzun süre kalan çocukların, süreç aşıldığında bile içine kapanık, toplumdaki kopuk ve insanlarla iletişime geçmekten kaçması kaçınılmaz olacaktır.”, Ö19: “Uzun bir süre eğitimden yoksun kalan çocuklar tekrar örgün eğitime geçildiğinde uyum sorunu yaşamaktadır veya yaşayacaktır.”

COVID-19 salgın sürecinin öğrenciye yönelik olumsuz yansımaları ile ilgili ortaya çıkan ikinci alt tema *kişisel hayata yansımalar* olarak belirlenmiştir. Öğretmenler, COVID-19

salgın sürecinden dolayı öğrencilerin okulu terk etme ihtimallerinin, çocuk işçiliğinin ve erken yaşta evliliğin artabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca bu süreçteki eğitimde özel bilgilerin korunamamasından dolayı öğrencilerin dijital tehlikelere açık hale geldikleri belirtilmiştir. COVID-19 salgın sürecinin öğrencilerin *kişisel hayatlarına* yönelik olumsuz yansımaları ile ilgili örnek öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

Ö1: *“Pandemi sürecinin uzamasıyla dezavantajlı öğrencilerin okulu bırakma ihtimalleri artabilir.”*, Ö5: *“Yeterli bilgiyi edinemeyen öğrenciler; eğitim öğretim almış ama yeterli donanımı elde edememiş bir nesil olarak gelecekte karşımıza çıkabilir.”*, Ö9: *“Eğer okullar uzun süre kapılı kalırsa okul terki hızlanacak, bazı kesimlerde çocuk yaşta evlendirmeler artacaktır.”*

COVID-19 salgın sürecinin öğrenciye yönelik olumsuz yansımaları ile ilgili ortaya çıkan üçüncü alt tema *öğrenci psikolojisi* olarak belirlenmiştir. Öğretmenler, COVID-19 salgın sürecinin öğrencilerin dikkatine ve duygusal gelişimine olumsuz yansiyabileceğini belirtmişlerdir. Bu sürecin öğrencinin derste sıkılmasına ve haksızlığa uğramışlık hissi yaşamalarına sebep olabileceği dile getirilmiştir. Ayrıca bu süreçten dolayı öğrencilerin korku ve psikolojik sorunlar yaşayabilecekleri de ifade edilmiştir. COVID-19 salgın sürecinin *öğrencinin psikolojine* yönelik olumsuz yansımaları ile ilgili örnek öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

Ö12: *“Bazı öğrenci grupları için ders saatleri sabahın erken saatlerinden başlayıp dağınk bir şekilde akşama kadar devam etmiştir. Bu durum onların dikkatlerinin dağılmasına, motivasyonlarının düşmesine yol açmıştır.”*, Ö13: *“Öğrenciler salgın sürecinde yaşananlardan dolayı korkular ve psikolojik sorunlar yaşayabilmektedir.”*, Ö21: *“Çocukların öğrenmesini güçleştiren eşitsizlikler; öğrencilerin sosyal ve duygusal alanda da kendilerini yetersiz hissederek eğitimden soğumalarına neden olmaktadır.”*

COVID-19 salgın sürecinin öğrenciye yönelik olumsuz yansımaları ile ilgili ortaya çıkan son alt tema *sağlığa yansımalar* olarak belirlenmiştir. Öğretmenler, COVID-19 salgın sürecinin bir takım sağlık sorunlarına sebep olabileceğini belirterek öğrencilerin bu süreçte uzun süre hareketsiz kaldıklarını, bundan dolayı da obezite ile karşı karşıya kalabileceklerini dile getirmişlerdir. Bu dönemdeki yoğun teknolojik araç kullanımının öğrencileri teknolojiye bağımlı hale getirebileceği de vurgulanmıştır. COVID-19 salgın sürecinin *öğrencinin sağlığına* yönelik olumsuz yansımaları ile ilgili örnek öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

Ö3: *“Uzaktan eğitimle beraber zamanın çoğunu teknolojiyle geçirmek zorunda kalan çocuklarda teknoloji bağımlılığını ortaya çıkarmıştır.”*, Ö7: *“Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler uzun süre bilgisayar veya telefon başında ders dinlemekte, nadiren evden çıkmakta*

ve hareketsiz bir yaşam sürmektedirler. Bu da sağlıksız kilo almaya sebep olmaktadır.”, Ö23: “Artan ekran bağımlılığı nedeniyle öğrencilerde çeşitli dil, sağlık ve sosyalleşme sorunları ortaya çıkabilir.”

Öğretmen görüşlerine göre COVID-19 salgın sürecinin olumsuz yansımalarına ilişkin ortaya çıkan üçüncü alt tema *öğretmene yansımalar* olarak belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerine göre, salgın sürecinde öğretmenlerin alışık olmadıkları bir eğitimle baş başa kaldıkları ve bundan dolayı da öğretmen-öğrenci arasındaki bağın zayıfladığı dile getirilmiştir. Bunun yanında bu süreçteki eğitimin yüz yüze eğitime de yansımaları olacağı belirtilerek yüz yüze eğitime geçilmesiyle öğretmenlerin iş yükünün artacağı, öğrencinin dikkatini çekip onları güdülemenin ve onlara yaşam becerileri kazandırmanın zorlaşacağı ifade getirilmiştir. Ayrıca uzaktan eğitime katılan öğrenciler ile katılmayanlar arasındaki farkın derinleşeceği vurgulanarak öğretmenlerin öğrenme sürecini planlamada ve sınıfı yönetmede zorlandıkları ve zorlanacakları belirtilmiştir. COVID-19 salgın sürecinin *öğretmene* yönelik olumsuz yansımaları ile ilgili örnek öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

Ö3: *“Uzaktan eğitime aniden geçiş yapılmış olmasıyla öğretmenler kendilerini daha önce alışık olmadıkları bir durumun içinde buldular.”*, Ö10: *“Aynı sınıfta canlı derse katılan öğrenci ve katılmayan öğrenci arasında kapatılması güç bir açık oluştu.”*, Ö22: *“Uzaktan eğitime katılan öğrenciler ile katılmayan öğrenciler arasında fark, öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecini planlamada sorunlar yaşamasına sebep olabilir.”*, Ö25 *“Uzaktan eğitime katılmayan öğrencilerin mutlaka öğrenme eksiklikleri olacaktır. Bu öğrenme eksikliklerini telafi edebilmek zor olabilir.”*

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada öğretmen görüşlerine göre COVID-19 salgın sürecinin eğitime yansımaları araştırılmıştır. Öğretmen görüşlerine göre salgın sürecinin eğitime olumlu yansımalarının *öğrenciye, öğretmene, uzaktan eğitime ve veliye* yönelik olduğu belirlenmiştir.

Salgın sürecinin öğrenciye yönelik olumlu yansılardan biri teknolojik araçların etkin bir şekilde kullanılmasıdır. Bu durumun öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini artırdığı belirtilmiştir. Teknolojik araçların daha fazla kullanılmasıyla derslerde öğrenme daha keyifli hale getirilmiş, öğrenciler dersleri diledikleri şekilde dinleyebilmiş ve çalışma zamanlarını istedikleri gibi ayarlama olanağı bulmuşlardır. Öğretmenlerin, öğrenciye zaman ve mekândan bağımsız olarak öğrenme imkânı sunması bir diğer olumlu yansıma olarak belirlenmiştir. Bunun yanında öğrenciler, öğrenmede özerk hale gelme, evden de eğitim alabilme, kendi hızında ilerleme ve yeni deneyimler yaşama imkânı elde etmişlerdir. Bu

süreçteki eğitimlerde öğretmenlerin “%78”i çevrimiçi eğitim sisteminin verimli olduğuna inandığını belirtmişlerdir (Ma vd. 2021). Olağandışı bir durum olan uzaktan eğitimde bile eğitim planlı ve programlı bir şekilde sürdürülmüştür (Hebebe, Bertiz & Alan 2020). Sarı ve Nayır (2020), öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde ders planlarında değişiklikler yaparak, çekici materyaller kullandıklarını ve ekstra etkinlikler hazırlayarak karşılaştıkları sorunları çözmeye çalıştıklarını, zorluklarla başa çıkmak için teknoloji konusunda daha iyi olan uzmanlardan yardım aldıklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca uzaktan eğitim sistemine bağlanamadıkları durumlarda farklı kanallardan iletişime geçtiklerini belirlemişlerdir. Bu da öğretmenlerin sürece uyum sağlamaya çalıştıklarını göstermektedir. Salgın sürecindeki uzaktan eğitim, öğrencilerin zamandan ve mekândan bağımsız öğrenme, araştırma, okuma ve öğrenme becerilerini geliştirme gibi faydalarının olduğunu belirlemiştir (Seyhan, 2021). Bu süreçte öğrenciler açısından teknolojik okuryazarlığın kazanılması, sorumluluk bilincinin gelişmesine katkıda bulunan bir avantaj olarak değerlendirilmiştir (Şahan & Parlar, 2021). Bunun yanında salgın tamamen kontrol alınmaya ve yüz yüze eğitime geçinceye kadar öğrenme ve öğretme sürecinde uzaktan eğitimin devam etmesi beklenmektedir (Yeşilyurt, 2021). Her kriz çeşitli fırsatları beraberinde getirmektedir. Araştırma sonuçları ve ilgili alanyazın birlikte değerlendirildiğinde COVID-19 salgın süreci, öğrencilerin zamanı esnek kullanma, farklı teknolojik araçları kullanma becerisi elde etme ve farklı deneyimler kazanmalarına olumlu yansıdığı söylenebilir. Öğrencilerin, bu süreçte yaşanan krizi fırsata dönüştürmek için çaba harcadıkları araştırmanın sonuçlarından da anlaşılmaktadır.

Araştırma bulgularına göre COVID-19 salgın sürecinin eğitime olumsuz yansımalarının eğitim-öğretime, öğrenciye ve öğretmene yönelik olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, öğrencilerin bilişsel açıdan gerilediklerini, birinci sınıftaki öğrencilerin yeterli düzeyde okuma yazma becerisi kazanmadıklarını, diğer sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin anlama, kavrama, konular arasında bağlantı kurmada zorlandıklarını ve öğrenme güçlükleri yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca salgın süreciyle beraber öğrencilerin okuldan ve derslerden soğuduklarını, merak etme ve araştırma isteklerinin azaldığını ve derse karşı olumsuz tutum geliştirdiklerini dile getirmişlerdir. Salgın okul çağındaki çocuklar için olumsuz eğitim sonuçlarına sebep olmuştur (Khana & Ahmed, 2021). Okul dışında geçirilen uzun sürenin öğrenci başarısını olumsuz etkilemesi tahmin edilmektedir (Kuhfeld vd. 2020). Her ne kadar salgın dönemindeki öğrenme kayıplarını azaltmak için uzaktan eğitim bir fırsat olarak görüncü de öğrenciler arasındaki eğitimsel eşitsizlikler dezavantajlı öğrencilerin aleyhine daha da büyümüştür (Özer, Suna, Çelik & Aşkar, 2020). Zaten öğrenciler de öğrenmenin fiziksel sınıflarda çevrimiçi eğitime göre daha iyi gerçekleştiğini belirtmişlerdir (Chakraborty, Mittal, Gupta, Yadav & Arora, 2021). Araştırma sonuçları, salgın sürecinde bilgisayar ve internetin olmaması, internet kotasının yetersiz kalması gibi teknoloji ve imkân yetersizliklerinin eğitimde aksamalara neden olduğunu göstermektedir (Demir & Özdaş, 2021; Demir ve Özdaş,

2020; Yılmaz, Mutlu, Güner, Doğanay & Yılmaz, 2020). Sintema (2020), mümkün olan en kısa sürede salgının kontrol altına alınmaması durumunda, öğrencilerin ulusal sınavlardaki geçme yüzdesinin düşeceğini ortaya koymuştur. Donnelly ve Patrinos (2021) da bu salgının ilk bir yılındaki öğrenme kayıplarını inceledikleri araştırmalarında öğrencilerin büyük oranda öğrenme kaybı yaşadıklarını belirlemişlerdir. Sabates ve diğerleri (2021) ise öğrencilerin kazanımların %66'ında öğrenme kayıpları yaşadıklarını, evde öğrenme desteği almayan ve öğrenme kaynakları eski olan öğrencilerin ise daha büyük öğrenme kayıpları yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar, öğrencinin öğrenmesinde sorumluluk alma gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu açıdan okul öncesi ve ilkökul düzeylerinde olmasa bile sonraki eğitim düzeylerinde öğrencinin öğrenmenin sorumluluğu alması sağlanmalıdır. Salgın, öğrencilerin birlikte öğrenmelerini olumsuz yönde etkilemiş, öğrenci merkezli yaklaşımla derslerin işlenmesini kısmen de olsa engellemiştir. Derslerin genel olarak öğretmen merkezli yaklaşımla işlenmesi nedeniyle, sosyal beceriler, değerler ve yeterliklerin ihmal edildiği söylenebilir. Oysa yeterliklerin, becerilerin kazandırılması için öğrencilerin okul içinde veya dışında farklı etkinliklerle karşılaşmaları gerekmektedir (Özdaş, 2019). Bulgular öğrencinin eğitiminde velinin daha da önemli hale geldiğini, uygun ev ortamının çok önemli olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenler ve okullar, velinin öğrenci eğitimindeki katkısının devam etmesine yönelik çalışmalar yapabilir.

Araştırma bulgularına göre salgın sürecinin öğrencilere yönelik olumsuz yansımalarının sosyal ilişkileri, kişisel hayatları, psikolojileri ve sağlıklarıyla ilgili olduğu belirlenmiştir. Salgın ile beraber öğrencilerin yalnızlaştığı, okula aidiyetlerinin zayıfladığı, kendilerini ifade etmede ve çevreye uyum sağlamada zorlandıkları belirtilmiştir. Ayrıca bu dönemde öğrencilerin özel bilgilerinin dijital risklere açık hale geldiği, teknolojik bağımlılık ve okulu terk etme ihtimallerinin arttığı, çocuk işçiliğinin ve erken evliliğin söz konusu olabileceği dile getirilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin derste sıkıldıkları, korku ve psikolojik rahatsızlıklar hissettikleri ve uzun süre hareketsiz kalmalarından dolayı obezite ile karşı karşıya geldikleri belirtilmiştir. Salgın süreci, öğrencilerin sosyal ilişkilerini, kişisel hayatlarını, psikolojilerini ve sağlıklarını olumsuz etkilemiştir. Hebebe, Bertiz ve Alan (2020), uzaktan eğitim döneminde kısıtlı bir etkileşim söz konusu olduğunu, Radwan ve Radwan (2020) da okulların kapanmasının derin ekonomik ve sosyal sonuçları olduğunu belirlemişlerdir. Pakpour ve Griffiths (2020) de salgın koşullarının dünya çapında tüm bireyler üzerinde derin psikolojik etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Salgın sadece enfeksiyondan ölüm riskini değil aynı zamanda dayanılmaz psikolojik baskıyı da beraberinde getirmiştir. Salgın döneminde akademik faaliyetlerde yaşanan gecikmeler öğrencilerin kaygılarını pozitif etkileyemeye başlamıştır (Cao vd. 2020). COVID-19 salgını 7 ile 15 yaş arası Çinli çocuklarda stres bozukluğuna ve depresyon semptomlarına neden olmuştur. Genel olarak, katılımcıların büyük bir kısmı çevrim içi eğitimden memnun, ancak yine de öğrencilerin önemli bir kısmı bu yeni öğrenme biçiminden memnun olmamıştır (Ma vd. 2021). Araştırma sonuçları, bazı

öğrencilerin teknik zorluklar veya duygusal problemlerle karşılaştığını ve bazı öğrenciler için öğrenme motivasyonunun azaldığını ortaya koymuştur (Marin vd. 2020). Benzer bir araştırmada, bu süreçte teknik engellerin olduğu ve bu durumun uzaktan eğitimi engellediği tespit edilmiştir (Abuhammad, 2020). COVID-19 sürecinde normal sosyalleşmenin uzun sürmesi öğrenciler arasında çok az sosyal etkileşim, izolasyon, yalnızlık ve strese sebep olmuştur (Stewart & Lowenthal, 2021). Salgın, insanların fiziksel sağlıkları ve yaşamları için ciddi tehditlere neden olmuştur. Ayrıca panik bozukluk, anksiyete ve depresyon gibi çok çeşitli psikolojik sorunları da tetiklenmiştir (Qiu vd. 2020).

Araştırma bulgularına göre salgın sürecinin öğretmenlere de olumsuz yansımaları olduğu ortaya çıkmıştır. Salgın dönemi ile beraber öğretmenlerin alışık olmadıkları bir eğitim süreciyle karşı karşıya kaldıkları, bunun sonucunda öğretmen-öğrenci arasındaki bağın zayıfladığı, oluşan kayıpların ilerideki dönemlerde öğretmenlere yük getireceği, uzaktan eğitime katılan öğrenciler ile katılmayanlar arasındaki farkın derinleşeceği, bu durumun öğretmenlerin öğrenme sürecini planlamada ve sınıfı yönetmede zorlayacağı belirlenmiştir. Sarı ve Nayır (2020) uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin internet erişimi ve alt yapı eksikliği ile karşılaştıklarını, kırsal bölgelerde internet erişiminin olmadığını ve bundan dolayı da bütün öğrencilere ulaşılmadığını, internet erişiminin olduğu durumlarda bile teknolojik donanım eksikliğinden dolayı bütün öğrencilere erişilmediğini tespit etmişlerdir. Ayrıca uzaktan eğitimin daha önce uygulanmamış ve öğretmenlerin bu konuda eğitim almamış olmasının önemli bir sorun olarak ortaya çıktığı belirtilmiştir (Zhang, Wang, Yang & Wang, 2020; Sarı ve Nayır, 2021). Öğrencilerinin hem dijital erişimde hem de dijital etkinlikte eşitsizlikler yaşamasına rağmen, teknolojiye erişim büyük bir sorun olmuştur (Williams, McIntosh & Russel, 2021). Uzaktan eğitim süreci ve canlı dersler yüz yüze eğitime göre daha yorucu ve ortaya çıkan durum öğretmenin iş yükünü artırmıştır (Altıntaş Yüksel, 2021). Aynı zamanda çevrim içi öğretim altyapısının zayıflığı, öğretmenlerin deneyimsizliği, evde karmaşık ortam gibi sorunlar ortaya çıkmıştır (Zhang vd. 2020). Benzer bir araştırmada öğretmenlerin derslerin planlanması, sunumu ve değerlendirilmesi aşamalarında sorun yaşadıkları tespit edilmiş ve uzaktan eğitim sürecinde dijital içerik, materyaller, içerik türü, etkileşim eksikliği, öğrenci devamı ve katılımı gibi konularda sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir (Arslan & Şumuer, 2020). Alan ve Can (2021) da salgının öğretmenlerin görevlerini daha da zorlaştırdığını tespit etmişlerdir. Bu araştırmanın sonuçları ve alanyazınla birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin bilişsel, duyuşsal alanlarda sorunlar yaşadıkları ve öğretim programının öngördüğü yetkinlik, beceri ve değerlerin istenilen düzeyde kazandırılmadığı söylenebilir. Bu durumun gelecekte öğrencilerin öğrenme kaybı yaşamasına sebep olabileceği düşünülmektedir. Yoğun müfredat ve merkezi sınavlar dikkate alındığında yaşanan bu kayıplardan ötürü öğretmen ve öğrencilerin gelecekte sorunlar yaşayabilecekleri tahmin edilmektedir.

Sonuç olarak, araştırma bulguları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, COVID-19 salgınının eğitim sürecinde çeşitli fırsatlar sağlamanın yanı sıra zorluklar da getirdiği söylenebilir. Öğretmen ve öğrencilerin yeni deneyimler yaşaması, bu süreçte geleneksel eğitimde kullanılan araç-gereçlerin yanında alternatif araç-gereçler kullanılması, yine geleneksel yöntem ve teknelerin yanında farklı yöntem ve teknikler kullanılması uzaktan eğitimin fırsatları olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğrencinin öğrenme sürecinde özerklik kazanması, belli bir mekâna bağlı olmadan da öğrenebilmesi sürecin önemli fırsatları olarak belirlenmiştir. Bunların yanında öğrencilerin bilişsel açıdan geride kalmaları, sosyal ve duygusal anlamda sorunlar yaşamaları, evden eğitim almaları, sosyal ortamlarından uzaklaşmaları ve bu süreçte profesyonel rehberlikten yoksun kalmaları eğitime yansıyan zorluklar olarak ortaya çıkmıştır.

Gelecek araştırmalara yönelik öneriler ve sınırlılıklar

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmış ve okul kademeleri ayırımı yapılmamıştır. Benzer araştırmalar farklı eğitim kademelerinde nicel veya karma desendeki araştırmalar ile yapılabilir. Araştırma verilerin sadece öğretmenlerden toplanmıştır. Benzer araştırmalarda okul yöneticilerinin, veli ve öğrencilerin görüşleri alınabilir. Ders düzeyinde araştırmalar yapılarak COVID-19 salgın sürecinin eğitime yansması daha derinlemesine incelenebilir. Araştırmanın bir başka sınırlılığı verilerin sadece bir ilden toplanmış olmasıdır. Her ne kadar araştırmacılar, verilerin sadece bu araştırma için kullanılacağını ve kişisel bilgilerin açıklanmayacağını belirtmişlerse de verilerin sadece öğretmenlerden elde edilmiş olması öznelliğe sebep olmuş olabilir.

Etik Onay: Bu araştırma için Mardin Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 16/05/2021 tarih 4-28 nolu karar ile etik onay alınmıştır.

Kaynakça

- Abuhammad, S. (2020). Barriers to distance learning during the COVID-19 outbreak: A qualitative review from parents' perspective. *Heliyon*, 6(11), 1-5. doi: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05482>
- Akat, M., & Karataş, K. (2020). Psychological effects of COVID-19 pandemic on society and its reflections on education. *Turkish Studies*, 15(4), 1-13. doi: <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44336>
- Alan, Y., & Can, F. (2021). Covid-19 salgını döneminde öğretmen olmak: Türkçe öğretmenlerinin görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 0(72), 541-562. doi: <https://doi.org/10.14222/Turkiyat4451>
- Altıntaş Yüksel, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin Covid-19 salgını sürecinde çevrim içi ders-uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ulakbilge*, 57, 291-303. doi: <https://doi.org/10.7816/ulakbilge-09-57-11>
- Arslan, Y., & Şumuer, E. (2020). COVID-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 201-230. doi: <https://doi.org/10.37669/milliegitim.791453>
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bond, M; (2021) Schools and emergency remote education during the COVID-19 pandemic: A living rapid systematic review. *Asian Journal of Distance Education*, 15(2),191-247. 10.5281/zenodo.4425683.
- Bormann, I., Brögger K., Pol, M., & Lazarová, B. (2021). COVID-19 and its effects: On the risk of social inequality through digitalization and the loss of trust in three European education systems. *European Educational Research Journal*, 20(5), 610-635. <https://doi.org/10.1177/14749041211031356>
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., ... Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>
- Burgess, S., & Sievertsen, H. H. (2020). Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education. *VoxEu. Org*, 1(2). Retrieved 12 Aralık 2021. <https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education>.

- Çakın, M., & Külekçi Akyavuz, E. (2020). The Covid-19 process and its reflection on education: An analysis on teachers' opinions. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186. doi: <http://dx.doi.org/10.24289/ijsser.747901>
- Cakın, M., & Kulekci Akyavuz, E. (2021). Educational adventure of students in the COVID19 period in Turkey: Determination of parents' views. *International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES)*, 3(1), 109-125. doi: <https://doi.org/10.46328/ijonses.87>
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., ... & Zhen, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287. doi: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Carroll, N., & Conboy, K. (2020). Normalising the “new normal”: Changing tech-driven work practices under pandemic time pressure. *International Journal of Information Management*, 55, 102186. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102186>
- Chakraborty, P., Mittal, P., Gupta, M. S., Yadav, S., & Arora, A. (2021). Opinion of students on online education during the COVID-19 pandemic. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3(3), 357-365. doi: <https://doi.org/10.1002/hbe2.240>
- Churiyah, M., Sholikhan, S., Filianti, F., & Sakdiyyah, D. A. (2020). Indonesia education readiness conducting distance learning in Covid-19 pandemic situation. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 7(6), 491-507. doi: <http://dx.doi.org/10.18415/ijmmu.v7i6.1833>
- Connelly, L. M. (2010). What is phenomenology? *MedSurg Nursing*, 19(2), 127-129. <https://link.gale.com/apps/doc/A224932156/AONE?u=anon~43d05a16&sid=googleScholar&xid=7d108c83>
- Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49(1), 91-96. doi: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- Demir, F., & Özdaş F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 49(1), 273-292. doi: <https://doi.org/10.37669/milliegitim.775620>
- Demir, F., & Özdaş, F. (2021). Examining experiences of parents about distance education during the epidemic process. *International Journal of Progressive Education*, 17(5), 192-207. doi: <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.375.13>

- Donnelly, R., & Patrinos, H. A. (2021). Learning loss during Covid-19: An early systematic review. *Prospects*, 10, 1-9. doi: <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09582-6>
- Drvodelić, M., Domović, V., & Pažur, M. (2021). Emergency remote education during the COVID-19 pandemic in spring 2020: Parents' perspective. *Croatian Journal of Education*, 23(3.), 675-707. doi: <https://doi.org/10.15516/cje.v23i3.4511>
- Fasih, T., H. A., Patrinos, & M. N. Shafiq. 2020. "The Impact of COVID-19 on Labor Market Outcomes: Lessons from past Economic Crisis." In Education for Global Development. Washington D.C.: World Bank Blogs, The World Bank Group. <https://blogs.worldbank.org/education/impact-covid-19-labor-market-outcomes-lessons-past-economic-crises>. 22.12.2021
- Gonzalez, T., De La Rubia, M. A., Hincz, K. P., Comas-Lopez, M., Subirats, L., ... & Sacha, G. M. (2020). Influence of COVID-19 confinement on students' performance in higher education. *Plos One*, 15(10), e0239490. Doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239490>
- Hebebcı, M. T., Bertiz, Y., & Alan, S. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the Coronavirus (COVID-19) Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 267-282. doi: <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.113>
- Khana, M. J., & Ahmed, J. (2021). Child education in the time of pandemic: Learning loss and dropout. *Children and Youth Services Review*, 127, doi: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106065>
- Kruszewska, A., Nazaruk, S., & Szewczyk, K. (2020) Polish teachers of early education in the face of distance learning during the COVID-19 pandemic—the difficulties experienced and suggestions for the future. *Education 3-13*, 50(3), 314-315. doi: <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1849346>
- Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., & Liu, J. (2020). Projecting the potential impact of COVID-19 school closures on academic achievement. *Educational Researcher*, 49(8), 549-565. doi: <https://doi.org/10.3102/0013189X20965918>
- La Velle, L., Newman, S., Montgomery, C., & Hyatt, D. (2020). Initial teacher education in England and the Covid-19 pandemic: Challenges and opportunities. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 596-608. doi: <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1803051>

- Liu, J. (2021). Bridging digital divide amidst educational change for socially inclusive learning during the COVID-19 pandemic. *Sage Open*, 11(4), 1-8. doi: <https://doi.org/10.1177/21582440211060810>
- Ma, Z., Idris, S., Zhang, Y., Zewen, L., Wali A., Ji, Y., ... & Baloch, Z (2021). The impact of COVID-19 pandemic outbreak on education and mental health of Chinese children aged 7–15 years: an online survey. *BMC Pediatrics*, 21, 95. doi: <https://doi.org/10.1186/s12887-021-02550-1>
- Maqsood, A., Abbas, J., Rehman, G., & Mubeen, R. (2021). The paradigm shift for educational system continuance in the advent of COVID-19 pandemic: Mental health challenges and reflections. *Current Research in Behavioral Sciences*, 2, 100011. doi: <https://doi.org/10.1016/j.crbeha.2020.100011>
- Marin, D. C., Bocoş, M., Călin, C. V., & Cordoş, I. (2020). Parents' opinion regarding the use of distance learning during COVID-19 pandemic. *Psychologia-Paedagogia*. 65(1), 83-110. doi: <https://doi.org/10.24193/subbpsyped.2020.1.04>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. New York: Sage.
- Moorhouse, B. L. (2020). Adaptations to a face-to-face initial teacher education course 'Forced' online due to the COVID-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching* 46(4): 609–611. doi: <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1755205>
- Osman, M. E. (2020). Global impact of COVID-19 on education systems: The emergency remote teaching at Sultan Qaboos University. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 463-471. doi: <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1802583>
- Özdaş, F. (2019). Öğretim programlarında yer alan yeterliliklere ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(3), 771-790. doi: <http://dx.doi.org/10.30703/cije.550262>
- Özer, M., Suna, H. E., Çelik, Z., & Aşkar, P. (2020). Covid-19 salgını dolayısıyla okulların kapanmasının eğitimde eşitsizlikler üzerine etkisi. *İnsan & Toplum*, 10(4), 217-246. doi: <https://doi.org/10.12658/M0611>
- Pakpour, A. H., & Griffiths, M. D. (2020). The fear of COVID-19 and its role in preventive behaviors. *Journal of Concurrent Disorders*, 2(1), 58-63.
- Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B., & Xu, Y. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: implications and policy recommendations. *General psychiatry*, 33(2), 1-3. doi: <https://doi.org/10.1136/psych-2020-100213>

- Radwan, A., & Radwan, E. (2020). Social and economic impact of school closure during the outbreak of the COVID-19 Pandemic: A quick online survey in the Gaza Strip. *Pedagogical Research*, 5(4), em0068. <https://doi.org/10.29333/pr/8254>
- Reimers. M. F. (2022). Learning from a pandemic. The impact of COVID-19 on education around the World (PP 1-38). *Primary and Secondary Education During Covid-19* (Editör). Harvard University Cambridge, MA, USA
- Sabates, R., Carter, E., & Stern, J. M. B. (2021). Using educational transitions to estimate learning loss due to COVID-19 school closures: The case of complementary basic education in Ghana. *International Journal of Educational Development*, 82, 102377. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102377>
- Şahan, B. E., & Parlar, H. (2021). Pandemi döneminde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı problemler ve çözüm yolları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(40), 2375-2407. doi: <https://doi.org/10.26466/opus.883814>
- Sari, T., & Nayir, F. (2020). Challenges in distance education during the (Covid-19) pandemic period. *Qualitative Research in Education*, 9(3), 328-360. doi: <https://doi.org/10.17583/qre.2020.5872>
- Seyhan, A. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının COVID-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri ve görüşleri . *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 65-93. doi: <https://doi.org/10.51948/auad.910385>
- Sinteme, E. J. (2020). Effect of COVID-19 on the performance of grade 12 students: Implications for STEM education. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), em1851. doi: <https://doi.org/10.29333/ejmste/7893>
- Stewart, W. H., & Lowenthal , P. R. (2021) Distance education under duress: a case study of exchange students' experience with online learning during the COVID-19 pandemic in the Republic of Korea. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(1), 273-287. doi: <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1891996>
- Tarkar, P (2020). Impact of Covid-19 pandemic on education system. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(9), 3812-3814.
- United Nations. (2020). Education during COVID-19 and beyond (UN Policy Briefs, August 2020). https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf Erişim tarihi 02.10.2021.

- Yeşilyurt, E. (2021). Koronavirüs (Covid-19) pandemisinin açık bir sistem olarak eğitime yansımaları, *INSAC International Congress on Scientific Developments for Social and Education Sciences*, Konya, Türkiye, 27 - 28 Mart 2021, ss.114-127
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, E., Mutlu, H., Güner, B., Doğanay, G., & Yılmaz, D. (2020). *Veli algularına göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin niteliği*. Konya: Palet Yayınları.
- Zhang, W., Wang, Y., Yang, L., & Wang, C. (2020). Suspending classes without stopping learning: China's education emergency management policy in the COVID-19 outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(3), 3-6. doi: <https://doi.org/10.3390/jrfm13030055>

Reflections of COVID-19 Pandemic Process on Education

Extended Abstract

Introduction

When the relevant literature is examined, it is stated that the COVID-19 epidemic causes different positive and negative effects on education. Determining what these effects are is important for planning the education process and for education stakeholders. It is expected that the research will serve to meet this need. In this direction, it is aimed to determine the reflections of the Covid-19 Pandemic process on education, according to teacher opinions. The results of the research are expected to present scientific data to school administrators, teachers, teacher training institutions, students and policy makers and contribute to the education literature. Within the scope of the research, it has been tried to determine the positive and negative reflections of the Covid-19 pandemic process on education according to the opinions of teachers.

Method

This research was designed as a phenomenology. It is thought that the COVID-19 epidemic process will have reflections on education. With the phenomenology pattern, these reflections are revealed in detail and in depth. The criterion sampling method was used in the study. Inclusion criteria in the sampling were determined as being involved in distance education processes and still working as a teacher. 26 teachers with these characteristics were included in the study. 10 of the teachers work in secondary school, eight of them work in primary and high school. While 10 of the teachers are male, 16 are female. A semi-structured interview form was utilized as a data collection tool. Data collection tool, which was prepared in line with the expert opinions and pre-applied, was sent to the teachers in the study group by e-mail. The data collected from the teachers in the study group were analyzed by descriptive and content analysis.

Results

According to the results of the research, it has been revealed that the COVID-19 epidemic process has positive and negative reflections on education. The positive reflections are in the form of being autonomous in learning for the student, adapting to distance education for the teacher, and being an alternative option in mandatory situations. The negative reflections are in the form of students' alienation from the lessons and the increase in the workload of

teachers. In addition, the process reflected negatively on students in terms of social relations, personal life, psychological and health conditions.

Conclusion

One of the positive reflections of the pandemic process on students is the effective use of technological tools. It was stated that this situation contributed to the increase of students' digital literacy skills. With the more use of technological tools, learning in lessons has been made more enjoyable, students have been able to listen to the lessons as they wished and have the opportunity to arrange their study times as they wish. It was determined as another reflection that teachers offer students the opportunity to learn independently of time and place. In addition, students have the opportunity to become autonomous in learning, to receive education from home, to progress at their own pace and to experience new experiences.

According to the research findings, it has been revealed that the negative reflections of the COVID-19 epidemic process on education are related to education, students and teachers. The teachers stated that the students regressed cognitively, the first-year students did not gain sufficient literacy skills, the students studying in other classes had difficulties in understanding, comprehending, making connections between the subjects and experiencing learning difficulties. In addition, they stated that with the pandemic process, students were alienated from school and lessons, their desire to wonder and research decreased, and they developed a negative attitude towards the lesson.

According to the research findings, it has been determined that the negative reflections of the pandemic process on students are related to their social relations, personal lives, psychology and health. It was stated that with the pandemic, students became lonely, their belonging to the school weakened, they had difficulty in expressing themselves and adapting to the environment. Besides, it was stated that during this period, students' private information became open to digital risks, technological addiction and the possibility of dropping out of school increased, child labor and early marriage could be in question. In addition, it was stated that they were bored in the lesson, felt fear and psychological discomfort, and faced obesity due to being inactive for a long time.

According to the research findings, it has been revealed that the pandemic process has negative reflections on teachers. Along with the pandemic period, teachers faced a training process that they were not accustomed to. In addition, it was stated that the bond between teacher-student weakened, the losses incurred would burden teachers in the future, and the difference between students who participated in distance education and those who did not would deepen. It has been stated that this situation will force teachers in planning the learning process and managing the classroom.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 13 / Sayı: 26 / Güz 2022

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 13 / No: 26 / Fall 2022

Okul Yöneticilerinin Liderlik Tarzları ile Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyleri Arasındaki İlişki

The Relationship Between Teachers' Perceptions of School Administrators'
Leadership Styles and Subjective Well-Being Levels

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Şeydanur ASLAN
Muhammed ZİNCİRLİ

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Okul Yöneticilerinin Liderlik Tarzları ile Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyleri Arasındaki İlişki¹

Şeydanur ASLAN²

Muhammed ZİNCİRLİ³

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinde gözlemlenen liderlik tarzları ile öğretmenlerin öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Elâzığ ilindeki okullarda görev yapan toplam 7605 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini tesadüfi örnekleme yöntemiyle çalışmaya dâhil edilmiş olan çeşitli eğitim kurum ve kademelerinde görev yapan 291 kadın ve 214 erkek öğretmenden oluşmuştur. Araştırma verilerini toplamak amacıyla Liderlik Tarzı Davranışı Ölçeği, Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma verileri normal dağıldığından SPSS paket programından t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, Pearson Korelasyon analizi ve Çoklu Regresyon Analizi yapılarak incelenmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre, Okul yöneticilerinin demokratik ve serbest bırakıcı liderlik davranışlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu ve öğretmenlerin görev yaptığı okul kademesinin öznel iyi oluşları düzeyinde anlamlı farklılığa sebep olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, değişkenlerin tümü ile Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinin demokratik liderlik tarzı ile negatif korelasyona sahip olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğine ilişkin algıları, Öznel iyi oluş Ölçeğinden elde edilen görüşlerinin düzeylerinin toplam varyansının yaklaşık %29'unu açıkladığı da ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Liderlik tarzları, Öznel iyi oluş

Geliş Tarihi: 08.09.2022; Kabul Tarihi: 19.11.2022

Kaynakça Gösterimi: Arslan, Ş. & Zincirli, M. (2022). Okul Yöneticilerinin Liderlik Tarzları ile Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 13(26), 301-326

1 Bu makale, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde Doç. Dr. Muhammed Zincirli danışmanlığında Şeyda Nur Aslan tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Liderlik Tarzlarına İlişkin Algıları ile Öznel İyi Oluş Düzeyleri Arasındaki İlişki” başlık yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

2 Öğretmen/Bilim uzmanı Şehit Hasan Halit Küçük ortaokulu/Elâzığ MEM, seydanur.yildiz@hotmail.com, ORCID:0000-0002-5921-5650

3 Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, mzincirli@firat.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0716-6794

Giriş

Mutluluk ve öznel iyi oluş insanlığın en eski zamanlarından beri araştırmalara konu olmuş kavramlardır. Yoğunlukla Felsefe disiplininde olmakla beraber diğer disiplinlerde de mutluluk ve öznel iyi oluş kavramlarına ek olarak anlamlı yaşam, ideal yaşam, yaşam doyumu gibi kavramlar da pek çok boyutta ele alınmış ve bu hususlarda farklı fikirler ortaya çıkmıştır. Yaşam denilen süreç ele alındığında gerçekleştirilen pek çok eylemin, bahsedilen mutluluk hissine ulaşabilmek için yerine getirildiği varsayılr (Asıcı ve İkiz, 2019). Genel anlamda mutluluk kavramı başlı başına bir his ve bu hissin olduğu anda gerçekleşen durumdur (Diener, 2009). Bireylerin yaşamlarına ilişkin hissettikleri bu memnuniyet durumu öznel iyi oluş olarak da bilinir. Bireyler, yaşam standartlarını pozitif olarak değerlendirdikleri ölçüde mutludurlar. Seligman (1999) mutluluk kavramının, herhangi bir zaman diliminde hissedilen iyi ruh halleri, yaşam doyumu ya da öznel iyi oluş gibi genel yaşam değerlendirmelerini ifade eden popüler bir terim olduğu için genelde psikologların kullandığını ancak daha hassas iletişimde bu kavramın yetersiz kaldığını ifade etmiştir.

Son zamanlarda pozitif psikoloji alanında yapılan araştırmalar olumsuz duygu durumlarından ziyade olumlu duygulara olan yönelimin arttığı görülmektedir. Öznel iyi oluşun duygusal bir ifadeden daha fazla durumu barındırdığının anlaşılmasına ve araştırılmaya başlanmasıyla, toplumların öznel iyi oluş seviyelerinin kıyaslanması temelinde yapılan çalışmalar ivme kazanmıştır (Gable ve Haidt, 2005). Bunun sonucunda, öznel iyi oluş kavramı pozitif psikoloji alanının pek çok araştırmasına (Arslan ve Zincirli, 2020; Alga, 2017; Ben-Zur, 2003; Diener ve Diener, 1996; Horton, 2017) konu olmuştur. Yapılan çalışmalar neticesinde, öznel iyi oluş, insanların kendi yaşamlarına dair öznel değerlendirmelerine göre tecrübe ettikleri iyi oluş düzeyini tanımlamak için kullanılan bir şemsiye terim halini almıştır (Gable ve Haidt, 2005).

Birey, kendi yargılarına dayanarak yaşamı hakkında bir değerlendirme yapar. Yapmış olduğu bu değerlendirmede üç ana öğeyi dikkate alır. Bunlar: pozitif duyguların varlığı, negatif duyguların yaşanmaması ve yaşamdan alınan doyumdur (Diener ve Diener, 1996). Olumlu duygulara örnek olarak neşe, şefkat, gurur vb. sayılırken, olumsuz duygulara örnek olarak suçluluk hissi, utanma, üzüntü, sinir ve kaygı sayılabilir (Ben-Zur, 2003). Diener'e (1984) göre kişi hayatını değerlendirirken bir yandan süregelen duygusal halinin (pozitif hisler yaşamaması, olumsuz hisler yaşamaması vb.) diğer yandan da genel algısal durumlarını (evlilik ve iş yaşamından memnuniyet gibi) göz önünde bulundurur. Buna göre öznel iyi oluş, pozitif hislerin negatif hislere göre daha fazla tecrübe edilmesi ve hayattan alınan doyum hissidir (Diener, 1984).

Örgüt kavramı, belirlenen hedeflere ulaşmak amacıyla birden fazla bireyin birlikte hareket ettikleri bir olgudur. Örgüt bünyesindeki bireyler, yöneticiler ve çalışanlar olmak üzere iki

temel kategoriye ayrılırlar. Yöneticiler, görevlerin çalışanlar aracılığıyla yerine getirilmesini sağlamak ile yükümlüdürler. Diğer yandan çalışanlar, görevleri bizzat yerine getirmekle görevlidirler. Yöneticiler üyesi oldukları örgütün yararlılığını, etkili oluşunu ve karlılığını sağlamak ve örgüt çalışanlarını da bu yönde hareket etmeye teşvik etmek amacıyla çalışanlar üzerinde bir yaptırım gücüne sahiptirler (Bayrak, 2001). Yaptırım gücüne sahip olan yöneticilerin liderlik tarzları, bir taraftan çalışan bireylerin yararlılığı, karlılığı ve etkililiği üzerinde etkin rol oynamayı amaçlarken; diğer taraftan da çalışan bireyler üzerinde bazı negatif etkiler de bırakabilirler. Tüm bu etkilerin neticesinde bireyin öznel iyi oluş algısı şekillenip değişebilmektedir.

Toplumların varlıklarını devam ettirebilmeleri için önemli bir role sahip olan ve yetişmiş insan gücünün kaynağı olarak görülen eğitim kurumlarında liderlik, önemli bir kavram olarak görülür. Diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de liderlik özelliği taşıyan bireylerin, hedeflere ulaşmadaki etkisinin önemi büyüktür. Eğitim kurumlarında liderlik özellikleri taşınması beklenen bireyler ise ilk önce müdürlerdir. Eğitim kurumu müdürlerinin liderlik yaklaşımlarının doğrudan veya dolaylı olarak etken rol oynadığı birtakım hususlar vardır. Örnek olarak öğretmenlerde görülen örgütsel tükenmişlik boyutu, iş doyumunu, örgütsel adanmışlık, örgütsel vatandaşlık, örgüte bağlılık vb. gösterilebilir. Eğitim örgütleri açısından önem arz eden hususlardan biri de sistemin etken parçası durumundaki öğretmenlerin tüm birikimlerini öğrenciler için kullanabilmeleridir. Bunu yapabilmenin en iyi yolu da öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek olmasıdır. Kuşkusuz, bahsedilen bu öznel iyi oluş kavramının pozitif yönde var olabilmesinde okul müdürlerinin önemli bir katkısının olabileceği mümkündür.

Okul liderliğinin nasıl olması gerektiği yönündeki görüşler, 1990'lı yıllarda var olan sosyal çevrenin eğitimden istekleri ve şu anda oluşan yeni düzenleme ve yapılanma anlayışıyla atılan adımlarla önemli düzeyde değişime uğramıştır (Liontos, 1993). Bahsedilen bu değişim, yalnızca okul yönetimini değil, aynı zamanda okuldaki eğitim ve öğretim sürecini de etkilemiştir. 17. ve 18. yüzyıllarda okul yönetimine yaklaşım, öğretmen-yönetici ilişkisine dayanmaktaydı. Söz konusu bilimsel olmayan bu yaklaşım, tek sınıflı okulların yönetim mekanizmasında önemli bir şekilde kullanılmıştır. Ancak 19. yüzyılın başlarında gelişim sürecinde olan ülkelerde çok sınıflı okulların gelişime başlaması ile birlikte okul örgütü liderlerinin görevlerinde, statülerinde ve rollerinde önemli değişimler gerçekleşmiştir (Çelik, 2000). Değişimin hız kazandığı 21. yüzyılda ise, değişmekte ve gelişmekte olan ekonomik ve sosyal şartlar karşısında örgütlerin birbirleri arasındaki rekabet gücünü belirleyen unsurların, örgütlerin yöneticisi pozisyonundaki bireylerin sahip oldukları liderlik tarzı ile önemli ölçüde ilgili olduğu anlaşılmıştır. Bu çalışmaya Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinde yer alan beş liderlik türü dâhil edilmiştir. Bunlar otoriter liderlik, demokratik liderlik, serbest bırakıcı liderlik, dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik türleridir.

Otoriter liderlik, kararların yalnızca lider olan birey tarafından verildiği, mevcut makamlarından aldıkları güç ile otoritenin kullanıldığı bir liderlik stilidir (Çoroğlu, 2003). Bu tür liderler, takipçilerini yönetime dahil etmeyen, yönetim yetkisini sadece kendi bünyelerinde bulunduran liderlerdir. Bu liderler, örgüt amaçlarını, planlarını, programlarını ve stratejilerini belirleme sürecine örgüt bireylerini dahil etmez, fikirlerini de almazlar. Bu tür liderlerin, örgüt üyelerini kontrol altına almak için emretme, hatalar veya başarısızlıklar üzerinde eleştirilerek bulunma gibi yaklaşım ve stratejileri vardır. Bunu yapmalarının sebebi, örgüt mensuplarının motivasyon kaynağının içsel bir güdü olduğunu düşünmeyip, ceza ve benzeri dış etkenler ile sağlanabileceğini varsaymalarıdır. Otoriter liderlerin dezavantajları olarak: Bencilliğin ön planda olması, örgüt çalışanlarının fikir beyan etmesine olanak sağlamayarak motivasyonlarını yitirmelerine sebep olma, bireylere memnuniyetsizlik veya tatminsizlik yaşatma ve yeni fikirlerin ortaya çıkmasına engel teşkil etme sayılabilir (Şahin ve diğerleri, 2004). Bu tür liderlerin yüksek düzeyde benmerkezci olmaları ve bu doğrultuda karar almaları, örgüt mensuplarının yaratıcı fikirler bulmalarına ve bunları paylaşmalarına olanak tanımaz. Böylece, görüşlerine değer verilmediğini düşünen örgüt mensupları kendilerini değersiz ve dikkate alınmaya değer görülmeyen olarak tanımlayabilirler ve sorumluluklarından kaçınabilirler. Çalıştığı ortamda sorumluluk almaktan kaçınan örgüt mensupları yaptıkları işi benimseme ve sorumluluklarına sahip çıkma anlamında motivasyonlarını kaybederler. Bunun sonucunda da çalışanlar ve lider arasında çatışma ve anlaşmazlıklar ortaya çıkar (Goleman, 2011).

Demokratik liderlik stilini benimseyen liderler örgüt bireylerini karar alma mekanizmasının merkezine alırlar. Demokratik karar alma yöntemlerinin benimsendiği bu tarz örgütlerde, alınan bütün kararlar ve bu kararların uygulanma biçimi tüm örgüt çalışanları ile beraber ve ortak bir şekilde belirlenir. Bu liderlik tarzının en belirgin özelliği lider ve çalışanlar arasında güçlü iletişimin mevcut olduğu uyumlu bir ilişkinin sağlanması ve iş birliğinin esas olmasıdır (Durmaz, 2005). Olağanüstü zamanlar haricinde örgüt hedefleri bütün üyelerin fikirleri göz önünde bulundurularak belirlenir. Lider kendisini takip edenleri planlama, karar alma, her türlü örgüt çalışmasına katılım sağlama hususunda cesaretlendirir. Böylelikle lider dışında kalan bireyler kendilerinin almış olduğu kararlardan ötürü doğabilecek sorun ve sorumluluklardan kaçınma eğilimi göstermezler. Demokratik liderler cezalandırma metodundan ziyade ödüllendirme metodunu kullanırlar (Şahin vd., 2004). Yapılan çalışmalara göre işin verimliliği, görev paylaşımı, bir göreve ayrılan zamanın miktarı gibi iş yeri kural ve kararlarının belirlenmesi hususunda, çalışan görüş ve fikirlerinin alınması ve bu kural ve kararların hayata geçirilmesi iş tatmini, motivasyon artışı, çatışma ve problem durumlarının azalması gibi olumlu sonuçlar verir (Baltaş, 2001). Örgüt çalışanları ile ilgili hususlarda verilen kararlar, onların görüşleri alınarak sağlandığında veya kararlar konusunda bilgilendirildiklerinde, çalışanların iş doyumunu ve örgüte bağlılıkları artar (Önen ve Tüzün, 2005). Demokratik liderlik, karar alma sürecine zaman sınırlaması getirmeyen ve karar alma sürecine katılan örgüt çalışanlarının bilgilendirildiği, “biz” merkezli bir liderlik stilidir (Çoroğlu, 2003).

Serbest bırakıcı liderler, lidere çok fazla gereksinim duymayan, daha bağımsız, örgüt bireylerinin kararlarına hemen hemen hiç dahil olmayan ve herkesin kendi sorumlulukları doğrultusunda kendi kararlarını vermelerine ve kendi hareket planlarını oluşturmalarına izin veren bir çalışan ortamı oluşturur (Kaya, 1999). Bu stile sahip liderler, otoritelerini bütünüyle kullanmak yerine, bu yetkilerini örgüt çalışanlarına bırakırlar (Şahin vd., 2004). Serbest bırakıcı tarzı benimseyen yöneticiler, örgüte mensup tüm çalışanların amaç, plan, program ve politikalarını kendi kendilerine oluşturmalarını, oluşan bu unsurları yine kendi kendilerine uygulamalarını sağlarlar. Böylece, örgüt çalışanları bireysel deneyim ve becerilerinden faydalanabilir ve karşılaşılan problem durumlarına kendileri çözüm bulabilirler. Durmaz'a (2005) göre bu tür liderler, tek başına karar almaktan kaçınan, sorumluluk yetkisini tek elinde tutmayan bir liderlik yaklaşımına sahiptirler. Örgüt çalışanları kendi tecrübeleri ve bilgileriyle, karşılaştıkları sorunlara çözüm üretme hususunda istekli davranırlar. Örgüt bireyleri, gerekli gördükleri zamanlarda kendi aralarında arzu ettikleri kişiler ile gruplar kurarak problemlere çözüm arar, yeni fikirler denemeye çalışır ve çözüm odaklı kararlar verirler. Bu süreçte liderin sorumluluğu örgüt bireylerine gereken her türlü kaynağı sağlamaktır. Cinel ve Çekmecioğlu (2008), bu tür liderliğin verimli ve uygulanabilir olduğu ortamları, mesleki uzmanlık alanları, bilimsel çalışma ortamları, ar-ge departmanları ve sorumluluk duygusunun çalışanlarda mevcut olduğu ortamlar olduğunu belirtmiştir. Eğitim düzeyi düşük, yeterince iş deneyimine ve bilgisine sahip olmayan, sorumluluk bilincinden uzak bireylerin oluşturduğu örgütlerde bu liderlik stiline başarılı sonuçlar veremeyeceği savunulmuştur. Bunun yanı sıra, bu liderlik tarzı, liderin yetkilerini kullanmasına izin vermemektedir. Böylece, otoritesini kullanmayan lider, örgüt çalışanlarını ortak bir hedef doğrultusunda bir araya getiremeyen ve arzu edilen hedeflere ulaşamayan, tüm bunların sonucu olarak da örgüt içi çatışma ve problemlere meydan hazırlayan kişi konumuna gelir (Durmaz, 2005).

Dönüşümcü liderlik tarzına göre lider, örgüt bireylerinin gereksinimlerini ve değerlerini değiştirmek kaydıyla, onları beklenmeyen bir başarıya taşıyan yöneticidir (Luthans, 1995). Masood ve diğerleri (2006) dönüşümcü liderlerin etkin yönetim becerileri sahibi olmaları ve ileri görüşlü olmaları sayesinde örgüt bireyleri ile kuvvetli bir bağ kurabileceklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, dönüşümcü lider, örgüt bireylerini örgütün hedeflerine verilmesi gereken önem hususunda ikna edici olup, bireysel hedefleri yerine örgüt hedeflerine ulaşmak için motive olmalarını sağlar. Bu sayede, örgüt bireyleri gerçekleşmesi beklenen elzem düzenlemeler konusunda da kabullenen bir tavır edinir ve bütün örgüt mensuplarının ortak bir paydada buluşmaları sağlanmış olur. Böylece, dönüşümcü liderlik tarzında dikkat çeken iki unsur; örgüt bireyleri ile iyi iletişim sağlanması ve duyguların bir motivasyon aracı olarak değerlendirilmesidir. Bu tarz liderler görevlerin nasıl yerine getirileceğini ifade etmek yerine, yeni fikirlerin öne çıkmasına yönelik beklentiyi arttırır. Dönüşümcü lider, köklü değişimlere öncülük etmeyi amaçlar, örgüt bireylerinin öngöremediği yaklaşımlar sergiler ve yeni fikirler sunar (Huber vd., 1990).

Etkileşimci liderlik tarzı yönetici ve yöneticiyi izleyenlerin ilişkisine dayanmaktadır (Howell ve Avolio, 1993). Etkileşimci liderlik kavramını ilk defa ortaya atan Burns (1978), bu liderlik tarzının tanımını yönetici ile takipçi arasındaki bir çeşit alışveriş olarak yapmıştır. Bu tanımlamadan yola çıkan Bass (1985) ise etkileşimci liderlik tarzını yönetici ve örgüt bireyleri arasında oluşan amaç-ödül ilişkisi üzerine kurulu bir alışveriş olarak nitelendirmiştir. Diğer bir deyişle, örgüt bireyleri ile liderleri arasındaki ilişki, sarf edilen efor karşılığı edinilen ödüllere dayanmaktadır. Bu ilişkide iki tarafın da fayda sağlaması esastır. Etkileşimli liderlik tarzında liderlerin çeşitli beklentileri vardır ve bu sebeple örgüt bireyelerinin yerine getirmesi gereken yükümlülükleri açıkça ortaya koyar ve örgüt bireyelerinin de şahsi menfaatleri için uyumlu bir şekilde bu beklentileri yerine getirmeleri gerekir (Bass, 1985). Bu sayede, bu liderlik tarzını benimseyen liderler, örgüt bireyelerinin ortaya koymuş olduğu performansı nasıl ve ne şekilde ödüllendireceğini önceden belirler (Pillai vd., 1999). Lider ve örgüt mensupları her iki taraf için de istenilen düzeyde ve tatmin edici bir uzlaşma sağlayarak bir çeşit değişim süreci yürütürler (Hollander, 1986). Etkileşimci liderliğin benimsendiği örgütlerde, liderin maddi veya sembolik, derhal veya sonradan, açıkça veya üstü örtük bir şekilde ödül veya kaynak sağlaması, bu şekilde de takipçileri amaçlara ulaşma konusunda teşvik etmesi sürecin başarıya ulaşip ulaşmamasını doğrudan etkiler (Bass, 1997).

Yukarıdaki verilen bilgiler birlikte değerlendirildiğinde; öğretmenlerin örgüt içinde öznel iyi oluş düzeyleri ve çalıştıkları okulda görev yapan okul yöneticilerinin benimsedikleri liderlik tarzları arasındaki ilişkinin araştırmaya değer olduğu düşünülmektedir. Yapılan çalışmanın, sahip olunan liderlik tarzının öğretmenlerin öznel iyi oluşuna ne yönde etki edeceğine dair sonuçlar sunması sebebiyle, okul yöneticileri tarafından da istifade edilebilecek bir çalışma olacağı öngörülmektedir. Okul yöneticileri, ulaşılan araştırma sonuçları neticesinde kendilerinin benimsemiş olduğu liderlik tarzını daha iyi öğrenebilir, içinde bulunduğu şartlara göre gerekirse kendi yaklaşımını yenileyebilir/değiştirebilir ve böylece kendi okullarında daha doğru daha verimli bir liderlik süreci yürütebilirler. Yapılan araştırmalar doğrultusunda öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ve okullarındaki müdürlerinin liderlik tarzlarını bir arada değerlendiren, birbiri ile ilişkisini açıklayan bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu sebeple yapılacak olan bu araştırmanın literatüre önemli katkılar sağlayacağı ve sonraki çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı öğretmen algısına göre okul yöneticilerinin benimsemiş olduğu liderlik tarzı ile öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu genel amaç ile birlikte aşağıdaki sorulara da yanıt aranmaya çalışılmıştır.

1) Öğretmenlerin liderlik tarzlarına ilişkin algıları ve öznel iyi oluşlarının düzeyleri öğretmenlerin cinsiyetlerine ve görev yaptıkları okul kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?

2) Öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik tarzlarına ilişkin algıları ile öznel iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3) Öğretmenlerin, okul müdürlerinin sergilemiş olduğu liderlik tarzlarına ilişkin algıları, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Çalışmada kullanılan araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi bu başlıkta yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik tarzlarına ilişkin algıları ve öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedefleyen bu çalışma, nicel araştırma temelinde ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı (Karasar, 2010) betimsel bir çalışma olarak planlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Elâzığ ilinde resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görevini sürdüren 7605 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini belirlenirken evrendeki var olan öğelerin bileşimlerinin, örneklem içinde bulunması için eşit bir ihtimali olması (Kerlinger & Lee, 1999) sebebiyle basit tesadüfi örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma örneklemini oluşturan öğretmenler ile ilgili bilinmesi gereken demografik özellik verileri tablo 1’de sergilenmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Demografik Değişken	Gruplar	(n)	(%)
Cinsiyet	Kadın	291	57.6
	Erkek	214	42.4
	Toplam	505	100
Medeni Durum	Evli	365	72.3
	Bekâr	140	27.7
	Toplam	505	100
Görev Yapılan Eğitim Kademesi	Okul Öncesi	58	11.5
	İlkokul	121	24.0
	Ortaokul	192	38.0
	Lise	134	26.5
	Toplam	505	100
Yaş	21-30 yaş	138	27.3
	31-40 yaş	212	42.0
	41-50 yaş	119	23.6
	51 yaş ve üzeri	36	7.1
	Toplam	505	100
Hizmet Süresi	1-10 arası	239	47.3
	11-20 yıl arası	161	31.9
	21 yıl ve üzeri	105	20.8
	Toplam	505	100
Branş	Sosyal Bilimler	322	63.8
	Fen Bilimleri	115	22.8
	Güzel Sanatlar/ Beden Eğitimi/ Konservatuvar	68	13.5
	Toplam	505	100

Tablo 1'e bakıldığında, araştırmaya katılan 505 öğretmenden %57,6'sı kadın, %42,4'ü erkektir. Öğretmenlerin %72,3'ü evli, %27,7'si ise bekârdır. Öğretmenlerin %11,5'i okul öncesinde, %24'si ilkokulda, %38'i ortaokulda ve %26,5'i lisede görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %27,3'ü 21-30 yaş, %42'si 31-40 yaş, %23,6'sı 41-50 yaş arasında ve %7,1'i 51 yaş ve üzerindedirler. Öğretmenlerin hizmet sürelerine bakıldığında %47,3'ü 1-10 arası, %31,9'u 11-20 yıl, %20,8'i 21 yıl ve üzeri hizmet sürelerine sahiptirler. Branşlar açısından incelendiğinde ise öğretmenlerin %63,8'i sosyal bilimler, %22,8'i fen bilimler ve %13,5'i güzel sanatlar/beden eğitimi/konservatuvar branşlarındadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama araçları olarak “öğretmen öznel iyi oluş ölçeği” ile “liderlik tarzı davranış ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca katılımcılara ait çeşitli bilgileri saptayabilmek amacıyla Kişisel Bilgi Formu oluşturulmuştur.

Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖÖİÖÖ):

Collins vd. (2016) öğretmenlerin iş yaşantılarına yönelik öznel iyi oluş düzeylerini ölçebilmek amacıyla geliştirdiği ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmalarını Ergün ve Nartgün (2017) yapmıştır. Ölçek toplamda 8 madde ve okul bağlılığı ve öğretim yeterliliği olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlardan elde edilen puanlar tek başına o alana yönelik öznel iyi oluş boyutunu gösterirken ölçekten alınan toplam puan genel öznel iyi oluş düzeyine karşılık gelmektedir. Ölçekte yer alan okul bağlılığı alt boyutu okuldaki diğer bileşenler tarafından desteklendiğini düşünmek ve iyi ilişkilere sahip olmak olarak ele alınır. Öğretim yeterliği boyutunda ise bireyin kendi öğretmenliğini “etkili ve beklentileri karşılayabilen” olarak değerlendirebilmesine olanak sağlanmıştır. Ters madde içermeyen ölçekten alınan yüksek puanlar öğretmen öznel iyi oluşunun yüksek düzeyde düşük puanlar ise öznel iyi oluşun düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin tamamının Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .82 olarak bulunmuştur. Ayrıca yapılan bu çalışmada da Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .87 olarak bulunmuştur.

Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği (LTDÖ):

Taş, Çelik ve Tomul (2007) okul müdürlerinin göstermiş olduğu liderlik tarzını belirlemek için 59 madde ve 5 alt boyuttan oluşan Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğini geliştirmişlerdir. Ölçek içerisinde okul yöneticisinin otoriter, demokratik, serbest bırakıcı, dönüşümcü ve etkileşimci liderlik tarzlarından hangisini/hangilerini ne oranda sergilediğini tespit etmeye ilişkin sorular yer almaktadır. Maddeler; “Her Zaman” (4.20-5.00), “Çoğunlukla” (3.40-4.19), “Ara Sıra” (2.60-3.39), “Nadiren” (1.80-2.59), “Hiç” (1.00-1.79), şeklinde beşli likert ölçeği şeklinde tasarlanmıştır. Ölçeğin güvenirliğini ve iç tutarlılığını tespit edebilmek amacıyla Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmış ve 59 maddenin genel güvenirlik katsayısının .87 olduğu görülmüştür.

Verilerin Toplanması ve İzinler

Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’ndan gerekli etik izin, sonrasında Elâzığ Milli Eğitim Müdürlüğü’nden okullarda araştırma ölçeklerini uygulama izni talep edilmiştir. Gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacı tarafından okullara gidilerek ölçme araçlarının yer aldığı formlar araştırmaya katılmaya gönüllü olduklarını beyan eden öğretmenlere uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Ne tür analizlerin yapılabileceğini tespit edebilmek amacı ile elde edilmiş olan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Çarpıklık değerlerinin -0.898 ile -0.335 aralığında; basıklık değerlerinin ise -0.782 ile 0.414 aralığında olduğu görülmüştür. Bir veri setinin normal dağılım gösterdiğini anlayabilmek için basıklık katsayısı basıklık standart sapması değerine bölüldüğünde ve çarpıklık katsayısı çarpıklık standart sapma değerine bölüldüğünde elde edilen değerlerin -1.96 ile $+1.96$ değer aralığında olması gerekir (Can, 2016). Dolayısıyla verilerin normal bir dağılım gösterdiğini söylemek mümkündür. Verilerin normal dağılım göstermesinden ötürü SPSS paket programının parametrik testler grubundan t-testi, ANOVA testi, Pearson Korelasyon Analizi ve Çoklu Regresyon Analizi kullanılmıştır. ANOVA testi sonuçlarında gözlemlenen anlamlı farkın hangi iki değişken arasında gerçekleştiğini anlayabilmek amacıyla da karşılaştırılacak grup sayılarının çok olması durumunda α hata payını kontrol altında tutabilen (Scheffe, 1959) Post-hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır.

Etik Onay

Bu araştırma için Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan 20/11/2022 tarih 24/13 nolu karar ile etik onay alınmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde veriler üzerinde yapılmış olan testler, testler sonucunda elde edilmiş bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği ve Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği düzeylerinin, cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediği istatistiksel olarak inceleme altına alınmıştır. İstatistiksel olarak anlamlılık düzeyleri ölçümlenirken t testi kullanılmıştır. İlgili veriler Tablo 2'de bulunmaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşları ve Okul Yöneticilerinin Liderlik Tarzı Davranışlarına İlişkin Verilerin Cinsiyete Göre İstatistiksel Olarak Anlamlı Farklılık İfade Edip Etmediğine Yönelik t-Testi Bulguları

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p
Öznel İyi Oluş Ölçeği	Erkek	214	4.07	0.62	0.297	0.130
	Kadın	291	4.05	0.73		
ÖÖİÖÖ (Okula Bağlılık)	Erkek	214	3.95	0.87	0.776	*0.009
	Kadın	291	3.89	1.00		
ÖÖİÖÖ (Öğretim Yeterliği)	Erkek	214	4.19	0.56	-0.560	0.210
	Kadın	291	4.22	0.60		
LTDÖ (Otokratik)	Erkek	214	2.79	0.83	1.666	0.322
	Kadın	291	2.67	0.77		
LTDÖ (Demokratik)	Erkek	214	3.46	0.98	0.932	*0.036
	Kadın	291	3.37	1.06		
LTDÖ (Serbest Bırakıcı)	Erkek	214	3.20	0.52	-0.259	*0.037
	Kadın	291	3.22	0.58		
LTDÖ (Etkileşimci)	Erkek	214	3.23	0.68	0.902	0.211
	Kadın	291	3.18	0.71		
LTDÖ (Dönüşümcü)	Erkek	214	3.36	1.04	0.805	0.070
	Kadın	291	3.28	1.10		

Tabloda yer alan bulgulara göre Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği için okula bağlılık alt boyutu incelendiğinde, erkek öğretmenlerin ortalama $\bar{x}=3.95$ ($Ss=0.87$); kadın öğretmenlerin ortalamalarının ise $\bar{x}=3.89$ ($Ss=1.00$) olduğu gözlemlenmektedir. Testten elde edilen bulguya göre ($t=0.776$; $p=.009$, $p<.05$), erkek öğretmenler ile kadın öğretmen ortalamaları arasında, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin, Öznel İyi Oluş için okula bağlılık alt boyutunda verdiği yanıtlarda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha yüksek ortalama sunduğu görülmüştür.

Tabloda yer alan bulgulara göre Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinin demokratik liderlik alt boyutunda erkek öğretmenlerin ortalamalarının $\bar{x}=3.46$ ($Ss=0.98$); kadın öğretmenlerin ortalamalarından $\bar{x}=3.37$ ($Ss=1.06$) daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Testten elde edilen bulguya göre ($t=0.932$; $p=.036$, $p<.05$), erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin ortalamaları arasında, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark bulunmaktadır.

Tabloda yer alan bulgulara göre Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği için serbest bırakıcı liderlik alt boyutu incelendiğinde, erkek öğretmenlerin ortalamalarının $\bar{x}=3.20$ ($Ss=0.52$); kadın öğretmenlerin ortalamalarının ise $\bar{x}=3.22$ ($Ss=0.58$) olduğu gözlemlenmektedir. Testten elde edilen bulguya göre ($t=-0.259$; $p=.037$, $p<.05$), erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin ortalamaları arasında, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark bulunmaktadır. Öğretmenlerin, Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği için serbest bırakıcı liderlik alt boyutunda verdikleri yanıtların ortalamaları cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha yüksek ortalama sunduğu görülmüştür.

Görev Yapılan Eğitim Kademesi Değişkenine Yönelik Bulgular**Tablo 3.** Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşları ve Okul Yöneticilerinin Liderlik Tarzı Davranışlarına İlişkin Verilerin Çalıştıkları Eğitim Kademelerine Göre İstatistiksel Olarak Anlamlı Farklılık İfade Edip Etmediğine Yönelik ANOVA Testinden Elde Edilen Bulgular

Değişkenler	Eğitim Kademeleri	N	\bar{X}	Ss	F	P	Fark
Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği	Okul Öncesi=A	58	4.09	0.70	9.878	**0.000	B>C B>D
	İlkokul=B	121	4.34	0.59			
	Ortaokul=C	192	3.93	0.68			
	Lise=D	134	3.99	0.70			
	Toplam	505	4.06	0.68			
ÖÖİÖÖ (Okula Bağlılık)	Okul Öncesi=A	58	3.93	0.98	8.754	**0.000	B>C B>D
	İlkokul=B	121	4.28	0.81			
	Ortaokul=C	192	3.76	0.94			
	Lise=D	134	3.81	0.97			
	Toplam	505	3.92	0.95			
ÖÖİÖÖ (Öğretim Yeterliği)	Okul Öncesi=A	58	4.26	0.59	6.531	**0.000	B>C B>D
	İlkokul=B	121	4.39	0.53			
	Ortaokul=C	192	4.11	0.58			
	Lise=D	134	4.16	0.60			
	Toplam	505	4.21	0.58			
LTDÖ (Otokratik)	Okul Öncesi=A	58	2.52	0.67	1.695	0.167	
	İlkokul=B	121	2.78	0.90			
	Ortaokul=C	192	2.76	0.78			
	Lise=D	134	2.70	0.77			
	Toplam	505	2.72	0.79			
LTDÖ (Demokratik)	Okul Öncesi=A	58	3.73	0.91	2.217	0.085	
	İlkokul=B	121	3.39	1.21			
	Ortaokul=C	192	3.37	0.97			
	Lise=D	134	3.35	0.94			
	Toplam	505	3.41	1.02			
LTDÖ (Serbest Bırakıcı)	Okul Öncesi=A	58	3.33	0.50	1.461	0.224	
	İlkokul=B	121	3.23	0.61			
	Ortaokul=C	192	3.17	0.55			
	Lise=D	134	3.20	0.52			
	Toplam	505	3.21	0.55			
LTDÖ (Etkileşimci)	Okul Öncesi=A	58	3.47	0.57	3.310	*0.020	A>C A>D
	İlkokul=B	121	3.18	0.78			
	Ortaokul=C	192	3.16	0.66			
	Lise=D	134	3.15	0.68			
	Toplam	505	3.20	0.69			
LTDÖ (Dönüşümcü)	Okul Öncesi=A	58	3.76	0.90	4.064	**0.007	A>C A>D
	İlkokul=B	121	3.30	1.24			
	Ortaokul=C	192	3.27	1.03			
	Lise=D	134	3.20	0.99			
	Toplam	505	3.31	1.07			

*p<.05, **p<.01

Tablo 3'e göre Öznel İyi Oluş Ölçeğine ait bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin ortalama puanlarının; okul öncesi öğretmenleri için \bar{x} =4.09 (Ss=0.70); ilkokullarda görev alanlar için

$\bar{x}=4.34$ ($Ss=0.59$); ortaokullarda görev alanlar için $\bar{x}=3.93$ ($Ss=0.68$); liselerde görev alanlar için $\bar{x}=3.99$ ($Ss=0.70$) olduğu görülmektedir. Okul türü gözetilmediğinde, tüm kademelerde çalışan öğretmenlerin ortalama puanı $\bar{x}=4.06$ ($Ss=0.68$) olduğu görülmektedir. Eğitim kademeleri arasında ortalama puanların istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını saptayabilmek için ANOVA testi yapılmıştır. ANOVA testi sonucunda, farkın ya da farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla grup varyansları eşit olduğundan Scheffe testi kullanılmıştır. Öznel İyi Oluş Ölçeğinin puan ortalamalarının arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farkın olduğu tespit edilmiştir ($F=9.878$, $p=.000$, $p<.05$). Scheffe testine göre, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Ölçeği puanlarının ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Okula bağlılık alt boyutu incelendiğinde, öğretmenlerin ortalama puanları; okul öncesi okullarda görev yapanlar için $\bar{x}=3.93$ ($Ss=0.98$); ilkokul kademesindeki okullarda görev alanlar için $\bar{x}=4.28$ ($Ss=0.81$); ortaokul kademesindeki okullarda görev alanlar için $\bar{x}=3.76$ ($Ss=0.94$); lise kademesindeki okullarda görev alanlar için $\bar{x}=3.81$ ($Ss=0.97$) olmuştur. Okul türü gözetilmediğinde, tüm okullarda çalışan öğretmenlerin ortalama puanı $\bar{x}=3.92$ ($Ss=0.95$) olmuştur. Öznel İyi Oluş Ölçeği için okula bağlılık alt boyutunda puan ortalamalarının arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark bulunduğu tespit edilmiştir ($F=8.754$, $p=.000$, $p<.05$). İlkokullarda görev alan öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Ölçeği için okula bağlılık alt boyutundaki ortalamalarının ortaokul ve liselerde görev alan öğretmenlerin ortalamalarında daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öznel İyi Oluş Ölçeği için öğretim yeterliği alt boyutu incelendiğinde, öğretmenlerin ortalama puanları; okul öncesi okullarda görev yapanlar için $\bar{x}=4.26$ ($Ss=0.59$); ilkokul kademesindeki okullarda görev alanlar için $\bar{x}=4.39$ ($Ss=0.53$); ortaokul kademesindeki okullarda görev alanlar için $\bar{x}=4.11$ ($Ss=0.58$); lise kademesindeki okullarda görev alanlar için $\bar{x}=4.16$ ($Ss=0.60$) olmuştur. Okul türü gözetilmediğinde, tüm kademelerde çalışan öğretmenlerin ortalama puanı $\bar{x}=4.21$ ($Ss=0.58$) olmuştur ($F=6.531$, $p=.000$, $p<.05$). Scheffe testine göre ilkokulda görev alan öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Ölçeği için öğretim yeterliği alt boyutundaki düzeylerin ortaokul ve liselerde görev alan öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği için etkileşimci liderlik alt boyutu incelendiğinde, öğretmenlerin ortalama puanları; okul öncesi kademesindeki okullarda görev alanlar için $\bar{x}=3.47$ ($Ss=0.57$); ilkokul kademesindeki okullarda görev alanlar için $\bar{x}=3.18$ ($Ss=0.78$); ortaokul kademesindeki okullarda görev alanlar için $\bar{x}=3.16$ ($Ss=0.66$); lise kademesindeki okullarda görev alanlar için $\bar{x}=3.15$ ($Ss=0.68$) olmuştur. Okul türü gözetilmediğinde, tüm kademelerde çalışan öğretmenlerin ortalama puanı $\bar{x}=3.20$ ($Ss=0.69$) olmuştur. Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği için etkileşimci liderlik alt boyutunda puan ortalamalarının arasında istatistiksel olarak

anlamli düzeyde fark bulunduğu tespit edilmiştir (F=3.310, p=.020, p<.05). İlkokulda görev alan öğretmenlerin Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği için etkileşimci liderlik alt boyutundaki düzeyin ortaokul ve liselerde görev alan öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği için dönüşümcü liderlik alt boyutu incelendiğinde, öğretmenlerin ortalama puanları; okul öncesi okullarda görev alanlar için \bar{x} =3.76 (Ss=0.90); ilkokul kademesindeki okullarda görev alanlar için \bar{x} =3.30 (Ss=1.24); ortaokul kademesindeki okullarda görev alanlar için \bar{x} =3.27 (Ss=1.03); lise kademesindeki okullarda görev alanlar için \bar{x} =3.20 (Ss=0.99) olmuştur. Okul türü gözetilmediğinde, tüm okullarda çalışan öğretmenlerin ortalama puanı \bar{x} =3.31 (Ss=1.07) olmuştur. ANOVA testi sonucunda, Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği için dönüşümcü liderlik alt boyutunda puan ortalamalarının arasında istatistiksel olarak anlamli düzeyde fark bulunduğu tespit edilmiştir (F=4.064, p=.007, p<.05). İlkokulda görev alan öğretmenlerin Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği için dönüşümcü liderlik alt boyutundaki düzeylerinin ortaokul ve liselerde görev alan öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Değişkenler Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Çalışmanın katılımcısı olan öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Ölçeği ve Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Analizi kullanılarak inceleme altına alınmıştır. İlgili veriler Tablo 4'te bulunmaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Ölçeği ile Okul Yöneticilerinin Liderlik Tarzı Davranışları Ölçeği Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Analizi ile Yorumlanmasına Yönelik Bulgular

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
(1) Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği 1								
(2) ÖÖİÖÖ (Okula Bağlılık)	.937**	1						
(3) ÖÖİÖÖ (Öğretim Yeterliği)	.825**	.576**	1					
(4) LTDÖ (Otokratik)	-.388**	-.437**	-.202**	1				
(5)LTDÖ (Demokratik)	.516**	.552**	.315**	-.678**	1			
(6)LTDÖ(Serbest Birakıcı)	.453**	.552**	.263**	-.594**	.624**	1		
(7) LTDÖ (Etkileşimci)	.481**	.512**	.298**	-.551**	.814**	.716**	1	
(8)LTDÖ (Dönüşümcü)	.514**	.549**	.316**	-.622**	.882**	.772**	.896**	1

**p<.01, N=505

Tablo 4 incelendiğinde Öznel İyi Oluş Ölçeği puanları ile Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği otokratik liderlik alt boyutu puanları arasında orta düzeyde ($r=-.388$; $p<.01$) negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmektedir. Öznel İyi Oluş Ölçeği ile Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinin alt boyutlarından demokratik liderlik arasında orta seviyede ($r= .516$; $p<.01$); serbest bırakıcı liderlik arasında orta seviyede ($r= .453$; $p<.01$); etkileşimci liderlik arasında orta seviyede ($r= .481$; $p<.01$); dönüşümcü liderlik arasında orta seviyede ($r= .514$; $p<.01$) pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulguya göre öğretmenlerin Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği alt boyutlarından demokratik, Serbest Bırakıcı, Etkileşimci ve Dönüşümcü liderlik düzeyleri arttıkça Öznel İyi Oluş Ölçeği düzeyleri artmakta; otokratik liderlik alt boyutu düzeyi arttıkça Öznel İyi Oluş Ölçeğinin düzeyi azalmaktadır.

Öznel İyi Oluşun Yordanmasına Yönelik Bulgular

Çalışmanın katılımcısı olan öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Ölçeği düzeylerine Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği algılarının yordaması, Çoklu Regresyon Analizi kullanılarak inceleme altına alınmıştır. İlgili veriler Tablo 5'te bulunmaktadır.

Tablo 5. Okul Yöneticilerinin Liderlik Tarzı Davranışlarının Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Yordanan Değişken	Yordayan Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği	Sabit	2.788	.289		9.654	.000
	LTDÖ (Otokratik)	-.044	.045	-.051	-.971	.332
	LTDÖ (Demokratik)	0.146	.058	.218	2.496	.013*
	LTDÖ (Serbest Bırakıcı)	0.104	.077	.084	1.355	.176
	LTDÖ (Etkileşimci)	0.066	.070	.165	1.514	.131
	LTDÖ (Dönüşümcü))	.105	.085	.067	.782	.434

$R= .536$, $R^2= .288$,

Düzeltilmiş $\Delta R^2= .281$, $F = 40.316$, $p= .000$ ** $p<.01$

Tablo 5 incelendiğinde Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinin otokratik, demokratik, serbest bırakıcı etkileşimci ve dönüşümcü alt boyutları birlikte öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği puanları ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=.536$, $R^2=.288$, $p=000$, $p<.01$). Adı geçen beş değişken birlikte liderlik tarzı davranış ölçeğindeki toplam varyansın yaklaşık %29'unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin ,öznel iyi oluş üzerindeki görece önem sırası; demokratik, dönüşümcü, serbest bırakıcı etkileşimci, ve otokratik liderlik tarzlarıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece demokratik liderlik tarzı değişkeninin öznel iyi oluş üzerinde önemli, anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Diğer değişkenler önemli bir etkiye sahip değillerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada ilk olarak öğretmenlerin Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği algıları ve Öznel İyi Oluş Ölçeği düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinde demokratik ve serbest bırakıcı alt boyutlarındaki düzeylerin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği istatistiksel olarak tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği, demokratik alt boyutu düzeylerinin erkeklerden; serbest bırakıcı alt boyutunda ise erkeklerin düzeylerinin kadınlardan daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Ölçeği toplam değeri ve alt boyut değerleri açısından inceleme altına alındığında cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bulgularından yola çıkarak, kadın ve erkek öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Ölçeğinde ve bu ölçeğin alt boyutlarında istatistiksel olarak anlam kazanabilecek bir farklılığın gözlemlenmediği söylenebilir. Alanyazında sonucu mevcut çalışma ile benzerlik ve farklılık gösteren araştırmalara yer verilmiştir. Taş ve diğerleri (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinin alt bölümlerine ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır. Horton (2017) tarafından ABD’de gerçekleştirilen çalışmaya göre kadınlar ve erkekler arasında; öznel iyi oluş ve liderlik tarzı davranışları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu araştırma bağlamından yola çıkarak, öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik tarzı davranışlarına göre cinsiyet bazında farklılaşmaması cinsiyet durumunun, bu hususta rol oynamadığının altını çizmektedir. Alga (2017) tarafından gerçekleştirilmiş çalışmada, belli bir örgütün içinde yöneticinin liderlik tarzı ile çalışanın öznel iyi oluşu arasındaki ilişkiyle alakalı önemli tespitlere yer verilmiştir. Çalışmada, örgüt çalışanlarının demokratik yönetim biçimi ile yönetilmesi ile öznel iyi oluş düzeyleri arasında kuvvetli bir ilişki gözlemlenmiş fakat bu çalışmada, Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinin demokratik alt boyutunda kadınlar ile erkekler arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılık, kadınların erkeklere göre daha düşük puanlama vermesi ile oluşmuş olabilir.

Araştırmada öğretmenlerin Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği algıları ve Öznel İyi Oluş Ölçeği düzeyleri çalıştıkları eğitim kademelerine göre incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, ilkokulda çalışan öğretmenler ortaokulda ve lisede çalışan öğretmenlere göre daha yüksek Öznel İyi Oluş algısına sahiptirler. Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği etkileşimci ve dönüşümcü liderlik alt boyutlarında ise okul öncesinde çalışan öğretmenler ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlere göre daha yüksek düzeye sahiptirler. Öznel İyi Oluş Ölçeği toplam puanı düzeyleri ile eğitim kademesi değişkeninin bulguları ise okul öncesinde çalışan öğretmenlerin, ortaokulda ve lisede çalışan öğretmenlere göre daha fazla Öznel İyi Oluş düzeyine sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Okula bağlılık ve öğretim yeterliği alt boyutlarında eğitim kademesi değişkeni ile anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Liderlik Tarzı Davranış

Ölçeğinin otokratik, demokratik ve serbest bırakıcı liderlik alt bölümlerinde anlamlı farklılığa rastlanmamış olup etkileşimci ve dönüşümcü liderlik alt boyutlarında anlamlı farklılığa rastlanmıştır.

Araştırmada ikinci olarak öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Ölçeği algıları ile Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, katılımcıların Öznel İyi Oluş Ölçeği algıları ile Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği toplam puanı ve tüm alt boyutları arasında Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinin otokratik alt boyutu hariç tutularak pozitif yönde ilişkilerin olduğunu ortaya koymaktadır. Otokratik liderlik tarzı davranışı, öğretmenlerin puanlamasına göre diğer tüm ölçek boyutlarıyla ters orantılıdır. Bu çalışma bağlamında, demokratik yönetim sergilediği düşünülen okul yöneticileri, öğretmenlerin okula bağlılıklarında ve kendilerini öğretimde yeterli hissetmelerinde pozitif yönlü bir rol sahibi olduğunu göstermektedir. Öznel iyi oluş, kişinin mutluluğuna ilişkindir. Öyle ki, mutlu insanlar görevini sürdürdüğü işte daha başarılı olabilmekte, ilişkilerini daha iyi kurabilmekte ve hatta daha uzun yaşamaktadırlar (Lyubomirsky vd., 2005).

Bozdoğan ve Sağnak (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da ilköğretim müdürlerinin liderlik davranışı ile öğrenme iklimi arasında anlamlı sonuçlar çıkarılmıştır. Çalışmaya göre, demokratik liderlik ile uyum, özgürlük, iş birliği olarak belirlenen özgürlük, değerlendirme, uyum ve iş birliği arasında pozitif ilişki saptanmıştır. Ancak çalışmada otokratik liderlik ile yine aynı öğrenme iklimi alt bölümleri arasında negatif yönlü ilişki saptanmıştır.

Bu araştırma bulgularının paralelinde, Ergün ve Nartgün (2017), yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin buldukları okulu öznel iyi oluş biçimlerine göre algıladığını, bu ölçeklerdeki otokratik liderlik düzeyinin yüksek olmasının okulun yönetim biçimini ve dolayısıyla Öğretmen Öznel iyi oluş ölçeği düzeyini azaltacağını ifade etmekte ve Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinin diğer alt boyutları ile öğretmenlerin Öznel İyi Oluşu arasında pozitif bir ilişki olduğunu savunmaktadır.

Katıtaş vd., (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının etik liderlik sergileyen okul yöneticileri ile ilişkisi ele alınmış; öğretmenlerin öznel iyi oluşları ile iş doyumları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Demokratik bir yönetici olma hali ile dolaylı ilişki düşünülmektedir.

ABD’de gerçekleştirilen bir başka araştırmaya göre yöneticinin güvenilirlik davranış tarzı ile öğretmenin iş memnuniyeti ve performansı arasında güçlü bir korelasyon tespit edilmiştir (Walumbwa vd., 2008). Yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular, demokratik liderlik davranış tarzı sergileyen okul yöneticilerinin öğretmenlerin öznel iyi oluşlarına dolayısıyla memnuniyetine ve performansına olumlu etkilerde bulunmaktadır. Korelasyon değerlerinin

demokratik alt boyutuna dair referans araştırmaların çoğunda pozitif değer görülmesi demokratiklik hususunun altını önemli bir faktör olarak çizmektedir.

Araştırmada son olarak öğretmenlerin Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği düzeylerinin Öznel İyi Oluş Ölçeği algılarını yordama durumları incelenmiştir. Araştırma sonucunda Öznel İyi Oluş Ölçeği algılarını Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği demokratik düzeyinin anlamlı düzeyde yordadığı, Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinin diğer alt boyutlarının ise anlamlı düzeyde yordamadığı gözlemlenmektedir. Yordama durumu incelendiğinde, otokratik liderlik alt boyutunun negatif etkili bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin, yöneticilerinin bireysel özelliklerini dikkate alarak gözlemlenmesi, okula bağlılığı ve öğretim yeterliğinin yüksek olması, öğrenciler için daha verimli olmasına, yöneticilerine ve iş arkadaşlarına saygı duymasına ve onlarla iş birliği halinde olmasına yol açmaktadır, otokratik bir tutum ise bu durumu tersine çevirebilmektedir (Taş ve diğerleri, 2007).

Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre araştırmacı ve uygulamacılara aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- ✓ Bu çalışma nicel araştırma olarak tasarlanmış olup sonraki araştırmalarda nitel veya karma yöntem kullanılabilir.
- ✓ Çalışma bir ilde gerçekleştirilmiş olup bundan sonraki araştırmalarda çeşitli iller veya bölgelerde yapılarak karşılaştırma yapılabilir.
- ✓ Literatürde öğretmen öznel iyi oluş düzeyini etkileyen pek çok faktörden söz edilmiştir ancak bu çalışmada yalnızca liderlik tarzları ile öznel iyi oluş düzeyi arasındaki ilişki çalışılmıştır. Daha sonra yapılacak araştırmalarda farklı değişkenler ile öznel iyi oluş arasındaki ilişki incelenebilir.
- ✓ Yapılan çalışma sonucunda okul müdürünün otokratik liderlik tarzının öğretmen öznel iyi oluş düzeyini etkilediği anlaşılmış olup öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarına yönelik liderlik tarzı davranışları ile ilgili bilgilendirici eğitimler verilerek bu konudaki farkındalıklarını artırıcı çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Öğretmen öznel iyi oluş düzeyi üzerinde etkileri düşünüldüğünde önemli role sahip olan okul yöneticilerine, liderlik tarzlarını tanıtan ve olumlu yönde gerçekleşmesi beklenen değişim sürecini destekleyici eğitimler düzenlenebilir.

Etik Onay

Bu araştırma için Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan 20/11/2022 tarih 24/13 nolu karar ile etik onay alınmıştır.

Kaynakça

- Alga, E. (2017). Örgütlerde algılanan liderlik tarzlarının çalışanların tükenmişliğine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 97-124.
- Arslan, Ş. N. & Zincirli, M. (2020). As a reflection of positive psychology on education; subjective well-being. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 13(82), 131-145.
- Asıcı, E. & İkiz, F. E. (2019). Okulda öznel iyi oluşun okul iklimi ve öz-yeterlik açısından yordanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 621-638.
- Baltaş, A. (2001). *Ekip çalışması ve liderlik* (3. Baskı). Remzi Kitapevi.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Collier Macmillan.
- Bass, B. M. (1997). Does the transactional–transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries? *American Psychologist*, 52(2), 130.
- Bayrak, S. (2001). Yönetimde bir ihmal konusu olarak güç ve güç yönetimi-II. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(1), 23-42.
- Ben-Zur, H. (2003). Happy adolescents: The link between subjective well-being, internal resources, and parental factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(2), 67-79.
- Bozdoğan, K., & Sağnak, M. (2011). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile öğrenme iklimi arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 137-145.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (4. basım). Pegem Akademi.
- Cinel, M.O. & Çekmecioğlu, H. (2008). *Karizmatik liderlik özelliklerinin örgütsel bağlılık unsurları üzerindeki etkileri ve bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi*. 2. Baskı. Pegem A Yayınevi
- Collins, T. A., Cook, C. R., Dart, E. H., Socie, D. G., Renshaw, T. L., & Long, A. C. (2016). Improving classroom engagement among high school students with disruptive behavior: Evaluation of the class pass intervention. *Psychology in the Schools*, 53(2), 204-219.

- Çoroğlu, C. (2003). *İş dünyasında geleceğin yönetimi*. Alfa.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E., Diener, C. (1996). Most people are happy, *Psychological Science*, 7, 181-185.
- Diener, E. (2009). *The science of well-being: The collected works of Ed Diener*. (37). New York: Springer.
- Durmaz, T. (2005). *Sağlık kuruluşlarında yönetici davranışlarının örgütsel bağlılığa etkisi: Bir üniversite hastanesi uygulaması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Ergün, E. & Sezgin Nartgün, Ş. (2017). Öğretmen öznel iyi oluş ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 385-397.
- Gable, S. L. & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2),103-110.
- Goleman D. (2011). *Lideri lider yapan nedir? Duygusal zeka*. İstanbul: Optimist Yayınları.
- Hollander, E. P. (1986). On the central role of leadership processes. *Applied Psychology*, 35(1), 39-52.
- Horton, N. L. (2017). *Does leadership style predict higher levels of self-compassion, subjective well-being, and job satisfaction?* (Doctoral dissertation, The Chicago School of Professional Psychology).
- Howell, J. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership, transactional leadership, locus of control, and support for innovation: Key predictors of consolidated-business-unit performance. *Journal of applied psychology*, 78(6), 891.
- Huber, V. L., Northcraft, G. B., & Neale, M. A. (1990). Effects of decision strategy and number of openings on employment selection decisions. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 45(2), 276-284.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi* (31. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Kerlinger, F. N. & Lee, H. B. (1999). *Foundations of behavioral research*. New York: Harcourt College Publishers.

- Katıtaş, S., Karadaş, H., & Coşkun, B. (2022). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin öznel iyi oluş ve iş doyumları üzerindeki etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (62), 182-207.
- Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim yönetiminde kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Ankara: Bilim Yayıncılık. (7. Baskı).
- Liontos, L. B. (1993). *Transformational leadership: Profile of a high school principal* (No. 72). Oregon School Study Council.
- Luthans, F. (1995). *Organizational behavior*: Seventh Edition, McGraw-Hill, Inc. (Literatür Yayıncılık, İstanbul).
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M. & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9, 111-131.
- Masood, S. A., Dani, S. S., Burns, N. D., & Backhouse, C. J. (2006). Transformational leadership and organizational culture: The situational strength perspective. *Proceedings of the Institution of Mechanical Engineers, Part B: Journal of Engineering Manufacture*, 220(6), 941-949.
- Önen, L., & Tüzün, B. (2005). *Motivasyon* İstanbul: Epsilon. İncelenmesi Kamu-İş.
- Pillai, R., Schriesheim, C. A., & Williams, E. S. (1999). Fairness perceptions and trust as mediators for transformational and transactional leadership: A two-sample study. *Journal of Management*, 25(6), 897-933.
- Seligman, M.E.P. (1999). Positive social science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1(3), 181-182.
- Şahin, A., Temizel, H., & Örselli, E. (2004). *Bankacılık sektöründe çalışan yöneticilerin kendi liderlik tarzlarını algılayış biçimleri ile çalışanların yöneticilerinin liderlik tarzlarını algılayış biçimlerine yönelik uygulamalı bir çalışma*. Ulusal Bilgi, ekonomi ve yönetim kongresi bildiri kitabı, 657-665.
- Taş, A., Çelik, K., & Tomul, E. (2007). Yenilenen ilköğretim programının uygulandığı ilköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik tarzları1. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 85-98.
- Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., & Peterson, S. J. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Journal of Management*, 34(1), 89-126.

The Relationship Between Teachers' Perceptions of School Administrators' Leadership Styles and Subjective Well-Being Levels

Extended Abstract

Introduction

Happiness and subjective well-being are concepts that have been the subject of research since the earliest times of humanity. In addition to the concepts of happiness and subjective well-being, concepts such as meaningful life, ideal life, life satisfaction have been discussed in many dimensions in other disciplines, mostly in Philosophy, and different ideas have emerged on these issues. Considering the process called life, it is assumed that many actions are performed in order to reach the feeling of happiness which is mentioned (Asıcı and İkiz, 2019). In general, the concept of happiness is a feeling in itself and the situation that occurs when this feeling occurs (Diener 2009). The views on how school leadership should be changed significantly with the steps taken by the demands of the social environment from education in the 1990s and the new arrangement and structuring approach that has emerged today (Liontos, 1993). This change has affected not only the school administration, but also the education and training process in the school. In the 17th and 18th centuries, the approach to school management was based on the teacher-administrator relationship. This unscientific approach has been used significantly in the management mechanism of single-class schools. However, at the beginning of the 19th century, with the development of multi-class schools in countries that were in the process of development, important changes took place in the duties, status and roles of school organization leaders (Çelik, 2000). In the 21st century, where change has gained momentum, it has been understood that the factors determining the competitiveness of organizations among each other in the face of changing and developing economic and social conditions are significantly related to the leadership style of individuals in the managerial position of organizations. It is thought that the relationship between the subjective well-being levels of the teachers in the organization and the leadership styles adopted by the school administrators working in the school they work in is worth investigating.

Method

This study, which aims to examine the relationship between teachers' perceptions of school administrators' leadership styles and their subjective well-being levels, was planned as a descriptive study using the correlational survey model. The universe of this research consists of 7605 teachers working in official kindergartens, primary schools, secondary schools and high schools in the province of Elazığ in the 2020-2021 academic year. Random sampling method was used while determining the research sample. Accordingly, the research was carried out in the light of the data obtained from 505 teachers.

In order to determine what kind of analyzes can be made, it was checked whether the data obtained showed a normal distribution or not. The skewness values range from -.898 to -.335; The kurtosis values were found to be between -.782 and .414. In order to understand that a data set has a normal distribution, the values obtained when the kurtosis coefficient is divided by the kurtosis standard deviation value and the skewness coefficient is divided by the skewness standard deviation value should be between -1.96 and +1.96 (Can, 2016). Therefore, it is possible to say that our data show a normal distribution. Due to the normal distribution of the data, t-test, ANOVA test, Pearson Correlation Analysis and Multiple Regression Analysis from the parametric tests group of the SPSS package program were used. In order to understand between which two variables the significant difference observed in the ANOVA test results occurred, Scheffé test, one of the Post-hoc tests, was used.

Findings

According to the results obtained from the research, it was determined that the levels of democratic leadership and liberating leadership sub-dimensions in the Leadership Style Behavior Scale differ statistically according to the gender of the teachers. It was concluded that in the Leadership Style Behavior Scale of female teachers, the levels of democratic leadership sub-dimension were lower than that of men, and the levels of men in the liberating leadership sub-dimension were lower than that of women. When the teachers were examined in terms of the total value and sub-dimension values of the Subjective Well-Being Scale, it was concluded that there was no significant difference according to their gender. Based on the results of the study, it can be said that no statistically significant difference was observed in the Subjective Well-Being Scale of male and female teachers and its sub-dimensions. The findings of the study reveal that there is a positive relationship between the participants' perceptions of the Subjective Well-Being Scale and the Leadership Style Behavior Scale total score and all its sub-dimensions, excluding the autocratic sub-dimension of the Leadership Style Behavior Scale. Autocratic leadership style behavior is inversely proportional to all

other scale dimensions according to teachers' ratings. Finally, in the study, the predictive status of teachers' Leadership Style Behavior Scale levels of Subjective Well-Being Scale perceptions was examined. As a result of the research, it was observed that the Democratic level of the Leadership Style Behavior Scale significantly predicted the perceptions of the Subjective Well-Being Scale, while the other sub-dimensions of the Leadership Style Behavior Scale did not significantly predict it. When the prediction situation is examined, it is seen that the autocratic leadership sub-dimension is a negative predictor.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 13 / Sayı: 26 / Güz 2022

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 13 / No: 26 / Fall 2022

Maarif Kolejlerinde Çalışan Yabancı Öğretmenler

Foreign Teachers Working at Maarif Colleges

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Mehmet GÜNDÜZ

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Maarif Kolejlerinde Çalışan Yabancı Öğretmenler¹

Mehmet GÜNDÜZ²

Öz: Türkiye’de 1950’li yıllarda yaşanan gelişmeler, sanayileşme ve uluslararası ilişkilerin artması yabancı dil bilen eleman ihtiyacını artırmıştır. Ortaöğretim kurumlarında istenilen düzeyde yabancı dil öğretilmediğinden ve mevcut okulların dile karşı duyulan talebi karşılayamamasından dolayı Millî Eğitim Bakanlığı Maarif Kolejleri olarak bilinen Resmi Kolejleri açmıştır. Maarif Kolejlerinin açılışındaki en önemli etken Türkiye’nin NATO’ya üye olması ve İkinci Dünya Savaşı sonrasında ABD ile yakınlaşmasıdır. 1955 yılında kurulan bu okullar Türkçe-İngilizce eğitim-öğretim yapan yatılı devlet okullarıydı. İlk etapta Maarif Kolejleri İstanbul, İzmir, Samsun, Konya, Eskişehir ve Diyarbakır’da açıldı. Daha sonra Bursa, Ankara, Adana ve Erzurum’da da Maarif Koleji açılmıştır. Yabancı dil öğretiminde pahalı özel ve yabancı okullara bir alternatif olarak düşünülen Maarif Kolejleri, Türkiye’nin kalkınması için büyük bir adım olarak görülmüştür. Maarif Kolejlerinde hem Türk hem de yabancı öğretmenler görev yapmıştır. Yabancı öğretmenler üç kaynaktan sağlanmıştır; sözleşmeliler, Barış Gönüllüleri ve Fulbright burslusu öğretmenler. Nitel bir araştırma olan bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma kapsamında 1955-1975 yılları arasında Maarif Kolejlerinde çalışmış yabancı öğretmenler konusu üzerinde durulmuştur. Çalışmanın amacı Maarif Kolejlerinde çalışan yabancı öğretmenlerin seçimi, çalışma şartları, rolleri vb. hakkında bilgi vererek Maarif Kolejlerindeki yerlerini ortaya koymaktır.

Anahtar Kelimeler: Maarif Kolejleri, Yabancı Öğretmenler, Sözleşmeli Öğretmenler, Barış Gönüllüleri, Fulbright

Geliş Tarihi: 09.10.2022; Kabul Tarihi: 18.11.2022

Kaynakça Gösterimi: Gündüz, M. (2022). Maarif Kolejlerinde Çalışan Yabancı Öğretmenler. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 13(26), 327-352

1 Bu makale 2017 yılında İstanbul Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü’nde Doç. Dr. Aynur Soydan Erdemir danışmanlığında yapılmış “Türkiye’de Yabancı Dilde Öğretim Yapan Resmi Ortaöğretim Kurumları: Maarif Kolejleri” adlı Doktora Tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

2 Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, mehmetgunduzdr@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4642-4189>.

Giriş

Aynı lisanı konuşan insanlar arasında iletişimi kolaylaştıran bir etmen olan dil farklı lisanları konuşan kişiler arasında iletişimi engelleyen bir unsurdur. Bu engelin ortadan kalkabilmesi için taraflardan birinin diğerinin dilini öğrenmesi ve konuşması gerekmektedir. İnsanları farklı dilleri öğrenmeye iten bu durum yabancı dil eğitimi de gündeme getirmektedir. Ayrıca dillerin farklı düşünce ve hayat şekillerine zengin ve eşsiz bir bakış sunmaları onların öğrenilmesini teşvik etmektedir. Tarih boyunca insanlar göç, ticaret, savaş vb. sebeplerle birbirleriyle temas halinde olmuşlardır. Bu temas yabancı dil öğrenimine çoğu zaman zemin hazırlamıştır. Dünyanın farklı yerlerine göç eden Türkler de birçok farklı milletle ve onların dilleriyle temas halinde olmuşlardır. Osmanlı döneminde Türkler en çok Arapça, Farsça ve Fransızca dilleriyle temas halinde olmuşlardır. Özellikle XVIII. yüzyıldan itibaren Osmanlı Devleti'nde yavaş yavaş filizlenen ve sonraki dönemlerde giderek sayıları artan Batı tarzı eğitim kurumlarında yabancı dilde eğitim gündeme gelmiştir. Fransız İhtilali sonrasında Osmanlı Devleti'nde azınlıklar arasında ayrılıkçı hareketlerin yayılması da yabancı dilde eğitimi gündeme getiren başka bir unsur olmuştur. İlk olarak 1827'de Tıbhâne-i Âmire'de başlayan yabancı dilde eğitim zamanla kısmen yaygınlaşmıştır. Erken Cumhuriyet döneminde de yabancı dilde eğitim yapacak liselerin kurulması zaman zaman gündeme gelmiştir. 1932 yılında kurulan Gazi Lisesi'nde İngilizce ağırlıklı bir eğitim verilmeye çalışılmışsa da 1936-1937 eğitim-öğretim yılında bu girişimden vazgeçilmiştir (Gündüz, 2017).

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonraki dönem Türkiye'de hem iç hem de dış politikada önemli gelişmelerin yaşandığı bir dönem olmuştur. Çok partili hayata geçiş, Sovyet tehdidi ve Türkiye'nin güvenliği meselesi bu dönemde daha çok ön plana çıkan konulardır. Türkiye'nin özellikle Sovyetler karşısında kendini güvenceye alma ve İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra kurulacak kuruluşlara üye olma düşüncesi onu Amerika Birleşik Devletleri ile yakınlaştırmıştır. Bu yakınlaşmanın yansımaları olarak 27 Şubat 1946'da Kahire'de, Aralık 1946'da Ankara'da antlaşmalar imzalanmıştır ("Amerika Birleşik Devletleri Hükümeti...", 1946, s. 1-2 & "Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti...", 1947, s. 1-2). Ayrıca ABD Truman Doktrini ile Türkiye'yi koruma alanı içinde saydığını ilan etmiştir (Gevgilili, 1987, s. 57-58). Nitekim iki ülke arasında siyasi, askeri ve ekonomik alanda başlayan yakınlaşma eğitim alanında da kendisini göstermiştir. Türkiye ve ABD arasında eğitim alanında 27 Aralık 1949'da Fulbright Anlaşması imzalanmıştır. Antlaşmayla ülkeler arasında eğitim alanında işbirliği öngörülmüş ve Türkiye'de Birleşik Devletler Eğitim Komisyonu adıyla bir komisyon kurulmuştur ("Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti ile...", 1950, s. 18116-18117). Böylelikle Türkiye'nin Millî Eğitim politikaları üzerinde ABD'nin etkili olmasının kanuni alt yapısı oluşturulmuştur.

İkinci Dünya Savaşı'nda Fransa savaşta kazanan tarafta yer almasına rağmen ABD'nin uluslararası alanda giderek artan etkisi ve gücü Fransızcanın uluslararası dil olma özelliğini İn-

gilizceye bırakmasına zemin hazırlamıştır. Savaş sonrasında yaşanan gelişmeler Türkiye’de yabancı dil eğitimini ciddi bir biçimde etkilemiş ve Türk okullarında Almanca ve Fransızca’yı yabancı dil olarak okuyan öğrencilerin sayısı düşmüştür. Türkiye’nin ABD’yle yakınlaşması, BM ve NATO’ya üye olması, Kore’ye asker göndermesi, Batı ile ilişkileri ve sanayileşme ülkede İngilizceyi yabancı dil olarak okuyan öğrenci sayısının da artmasına sebep olmuştur. Yükseköğretimin yaygınlaşmadığı bir dönemde Türkiye’nin İngilizce bilen kişilere ihtiyaç duyması ortaöğretim düzeyinde yabancı dilde eğitim yapacak kurumları gündeme getirmiştir. Nitekim İngilizceye karşı giderek artan ilgi Maarif Kolejlerinin kuruluşunu gündeme getirmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından *Resmî Kolejler* olarak adlandırılan ama daha çok *Maarif Kolejleri* olarak bilinen bu okulların kuruluşu Demokrat Parti’nin iktidarda olduğu ve Türkiye-ABD ilişkilerinin birçok alanda üst düzeyde devam ettiği bir döneme denk gelmiştir. Maarif Kolejleri ile ilgili hazırlıklar 1954 yılının ortalarında başlamıştır (“3656 Sayılı Kanuna Bağlı...”, 1955, s. 58). Bu okulların kuruluş fikrinin ilk kez kim tarafından gündeme getirildiği belli olmamakla birlikte bu fikrin Amerikalı danışmanlarca verilmiş olması muhtemeldir. Nitekim Millî Eğitim Bakanı Celal Yardımcı Maarif Kolejlerinin NATO’nun eleman ihtiyacını karşılamak amacıyla açıldığını söylemiştir (“Merzifon’da Bir Kolej...”, 1954, s. 235).

Yabancı dilde eğitim yapan Maarif Kolejleri ile ilgili Millî Eğitim Bakanlığı 15 Kasım 1954’te TBMM’ye kanun tasarısı sunmuştur. Bakanlık kanun tasarısında Türkiye’nin artan uluslararası ilişkilerine dikkat çekerek farklı alanlarda yabancı dil bilen kişilere şiddetle ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Ancak bu amaçla eğitim yapan tek okulun Galatasaray Lisesi olduğu ve bu okulunda ihtiyaçları karşılayamadığı hatırlatılarak 1954-1955 eğitim-öğretim yılında İstanbul, İzmir, Konya ve Eskişehir’de kolej kurulmasını istemiştir. Kanun tasarısı önce Millî Eğitim Komisyonu’nun da görüşülmüştür. Komisyon bu tür okulların Türk kültürünü zayıflatacak sayıda ve nitelikte olmaması gerektiği belirterek Maarif Kolejleri konusunda endişe ve çekincelerini ifade etmiştir. Millî Eğitim Bakanı Celal Yardımcı bu endişe ve çekinceleri ortadan kaldırmak için çeşitli açıklamalarda bulunmuştur (Gündüz, 2017). Millî Eğitim Komisyonu’ndan sonra kanun tasarısı Meclis Bütçe Komisyonu’na da incelenmiştir. Bütçe Komisyonu kanun tasarısını desteklemiş ancak Karadeniz ve Doğu Anadolu’da da bir kolej açılmasını istemiştir (“Yabancı Dilde Tedrisat...”, 1954, s. 7).

10 Ocak 1955’te TBMM Genel Kurulu’nda görüşmeleri yapılan kanun tasarısıyla ilgili Celal Yardımcı yaptığı konuşmada artan uluslararası ilişkilerin Maarif Kolejlerinin açılışında etkili olduğunu söylemiştir. Yabancı okullara olan talebe dikkat çeken Antalya milletvekili Burhanettin Onat, Maarif Kolejlerinin vatandaşın bu talebini karşılamak üzere kurulacağını belirtmiştir. Erzurum milletvekili Bahadır Dülger de Onat’la benzer görüşler ileri sürmüş ve mevcut okulların yabancı dil öğretmediğini söylemiştir. Dülger, kolejlerin açıldığı şehirlerde yabancı okulların olduğunu ve kolejlerin bu okullarla rekabet edip alternatif oluşturacağını

dile getirmiştir. Kolejlerin açılışını destekleyen milletvekillerinden biri olan Ankara milletvekili Mümtaz Tarhan ise kolejlerde Millî kimliği ve Türkçeyi zedeleyecek çalışmaların yapılmayacağını ileri sürmüştür (“3656 Sayılı Kanuna Bağlı...”, 1955, s. 50-61). Kolejlerin yabancı dilde eğitim yapacak olması bu okulların millî bünyeye zarar verebileceği endişesine sebep olmuştur. Hem Millî Eğitim Bakanı hem de Demokrat Parti milletvekilleri bu endişeleri azaltmaya dönük açıklamalarda bulunmuşlardır.

Tunceli milletvekili Fethi Ülkü, İngilizceye dünya genelinde büyük bir ilgi olduğu ve bu okulların kuruluşuna memlekette büyük oranda kısır olan eğitim sisteminin sebep olduğunu ileri sürmüştür. Ülkü, kolejlerin açılması yerine bu okulların kuruluşu için harcanacak parayla liselerdeki dil eğitiminin güçlendirilmesini ve öğretmenlerin dil eğitimi için yurtdışına gönderilmesini istemiştir. Fethi Ülkü kolejlerin açılışında aceleci davranıldığını da ileri sürerek bu okulların açılması yerine mevcut okulların sorunlarının giderilmesini talep etmiştir (“3656 Sayılı Kanuna Bağlı...”, 1955, s. 50-61). Milletvekillerinin yaptığı konuşmalara bakıldığında daha çok kolejlerin olumlu tarafları üzerinde durdukları, okulların zararlı olabilecek taraflarının göz ardı edildiği görülmektedir. Fethi Ülkü dışında genel olarak milletvekillerinin Maarif Kolejlerinin kuruluşuna destek verdikleri ancak bu okulların nitelikleri ve kuruluş yeriyle ilgili farklı fikirleri oldukları görülmektedir.

Maarif Kolejlerinin kuruluşlarıyla özellikle basında birçok haber yer almış ve konu kamuoyunda kısmen tartışılmıştır. Özellikle kolejlerin açılmasının planladığı şehirlerin yerel basınında konuyla ilgili birçok haber yapılmış ve konu geniş yankı uyandırmıştır. Bu haberlerde yabancı dilin öneminden, kolejlerin Türkiye ile Batı arasında köprü vazifesi göreceğinden ve çocukların “Şekspirleri, Adam Smit’lerin eserlerini” heceleyeceklerinden ve “artık Avrupayı hayal etmeye” gerek kalmadığından bahsedilmiştir (Özal, 1955 & Beymen, 1955 & Halıcı, 1955). Haberlerin içeriklerinde kullanılan olumlu dil Maarif Kolejlerinden kamuoyunun büyük beklentisi olduğunu göstermektedir. Bu büyük beklenti sadece kamuoyunda değil resmi makamlarda da bulunmaktadır. Nitekim Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 27 Şubat 1958 tarih ve 57 nolu kararında, Maarif Kolejlerini “daha geniş bir müfredatı tahakkuk ettirebilmek üzere yabancı dilbilgisine daha çok zaman ayıran ve fen derslerini de aynı dille tedris eden okullar” olarak tanımlamıştır (“Yabancı Dille Tedrisat...”, 1958, s. 39). Bu tanımda Maarif Kolejlerinin amacının fen bilgisine yabancı dil bilen bireyler yetiştirmek olduğu anlaşılmaktadır.

Kamuoyunda genel olarak destek gören Maarif Kolejlerinin açılmasına çekinceyle yaklaşanlar ve karşı çıkanlar da olmuştur. Nitekim Maarif Kolejleri açıldıktan sonra bile bu konudaki tartışmalar bitmemiştir. Altıncı Maarif Şurası’nda (18-23 Mart 1957) Maarif Kolejlerinin deneme niteliğindeki okullar olduğu belirtilmiş ve bu okulların yanına yabancı dil eğitimi yapan deneme liselerinin açılması istenmiştir. Şura’da Süleyman Kazmaz, Maarif Kolejleri-

nin sayısını artırmanın bir manasının olmadığını ve bu okulların açılması ile diğer okulların yabancı dil öğretmediğinin zımnen kabul edildiğini ileri sürmüştür. Nuri Kodamanoğlu da yabancı dille eğitim yapılmasının ana dilin gelişimine engel olduğunu ileri sürerek yabancı dille eğitime karşı çıkmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 1991). Maarif Kolejlerinin açılışını Batı hayranlığı olarak değerlendirenler de olmuştur (Okçabol, 2005). *Türkiye Eğitim Millî Komisyonu Raporu*'nda ise Maarif Kolejlerinin sayılarının artırılmaması ve Türkçe eğitim yapan, ek dil dersleri ile dil öğrenimine önem veren yeni tip liselerin açılması istenmiştir (MEB, 1960a). Benzer bir yaklaşım *1960 Yılı Millî Eğitim Plânının Hazırlığı ile Görevli Komisyonun Raporu*'nda da sergilenmiştir (MEB, 1960b). Maarif Kolejlerinin açılışının üzerinden beş yıl geçmiş olmasına rağmen tartışmaların halen sürmesi kamuoyunda kolejlerle ilgili endişe ve çekincelerin devam ettiğini göstermekte ve bu okullarla ilgili kafalardaki soru işaretlerinin tam olarak giderilmediği görülmektedir.

Yöntem

Nitel bir araştırma olan bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışma 1955-1975 yılları arasında Türkiye'de kurulmuş olan Maarif Kolejlerinde çalışan yabancı öğretmenleri kapsamaktadır. Çalışmanın amacı Maarif Kolejlerinde çalışan yabancı öğretmenlerin seçimi, çalışma şartları, çalıştıkları kurumlardaki rolleri vb. hakkında bilgi vererek bu okullardaki ve Türk eğitim sistemi içindeki yerini ve rolünü ortaya koymaktır. Özellikle resmi belgeler üzerinden yabancı öğretmenlerin durumunun birçok yönden irdelendiği bu çalışmayla bugünün yaygın okul türü olan Anadolu Liselerinin nüvesini teşkil eden Maarif Kolejlerinde çalışmış yabancı öğretmenlerin durumunun ortaya konulması ile yabancı dilde eğitim alanında yaşanan tartışmalara katkı sunulması hedeflenmiştir.

Araştırma kapsamında başta Millî Eğitim Bakanlığı'nın izni ile Maarif Kolejlerinin kapatılmasından sonra onların yerine açılan Ankara Atatürk, Diyarbakır, Eskişehir, İzmir Bornova, Kadıköy, Konya Meram ve Samsun Anadolu Liselerinin arşiv, kütüphane ve diğer ilgili birimlerinde araştırmalar yapılmıştır. Maarif Kolejlerinde çalışan yabancı öğretmenleri tespit etmek amacıyla yabancı öğretmenlerin Bakanlar Kurulu Kararnameleri, özlük dosyaları, iş sözleşmeleri, Maarif Kolejlerinin aralarındaki yazışmalar ile okul öğretmen panoları incelenmiştir. Bu konuda kolej arşivlerinde yer alan yaklaşık bin civarında resmi belgenin içerik analizi yapılmıştır. Ayrıca Türkiye'de çalışan Barış Gönüllüleri'nin ABD'de kurmuş oldukları dernek ve internet siteleri tetkik edilmiştir. Buna ek olarak bu okulların arşivinde bulunan öğrenci kütük defterleri, okul müzeleri, okul albümleri, eğitim-öğretim materyalleri, öğrenci dosyaları, öğretmen dosyaları ile binlerce yazışma evrakı, ulusal basın ile Maarif Kolejlerinin açıldığı illerdeki yerel basın ile *TBMM Zabıtları*, *Resmi Gazete* ve *Tebliğler*

Dergisi, hükümet ve parti programları incelenmiştir. Ayrıca İbrahim Emiroğlu'nun yazmış olduğu “Anadolu Liseleri”, “Kolej Rehberi” ve “Özel Ege Koleji 1953-1955 ve Bornova Anadolu Lisesi” adlı eserleri ile Ali Tartanoğlu'nun “Konya Maarif Koleji”nden Meram Anadolu Lisesi'ne Elli Yıllın Öyküsü” adlı eserler Maarif Kolejleri hakkında önemli bilgiler içermektedir. Yine Mehmet Gündüz tarafından İstanbul Üniversitesi'nde yapılan “Türkiye’de Yabancı Dilde Öğretim Yapan Resmi Ortaöğretim Kurumları: Maarif Kolejleri” adlı doktora tez çalışması Maarif Kolejlerini her yönden inceleyen bir çalışmadır.

Bulgular

Maarif Kolejlerinin kuruluş aşamasında bu okullarda görev alacak öğretmenlerin kimlerden ve nasıl seçileceği konusu tartışmalara sebep olmuştur. Maarif Kolejleri, fen ve matematik derslerinin yabancı dilde, diğer derslerin ise Türkçe verildiği okullardı. Millî Eğitim Bakanlığı okullarda ders verecek öğretmenleri önce kendi insan kaynaklarından sağlamaya çalışmış ve bu amaçla kolejlerde ders verebilecek nitelikte öğretmen yetiştirmek istemiştir. Türkçe verilecek dersler için öğretmen bulmak sorun teşkil etmez iken fen ve matematik derslerini İngilizce olarak verebilecek öğretmen bulma noktasında sorun yaşamıştır. Benzer bir durum yabancı dil derslerinde de görülmüştür. Sonraki yıllarda psikoloji dersinin de İngilizce olarak okutulması bu ders için uygun öğretmen bulma sorununu yeniden gündeme getirmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığının istediği nitelikte ve sayıda öğretmen bulamaması, yeni çözüm arayışlarına sebep olmuştur. İyi düzeyde yabancı dil bilen öğretmen yetiştirmek için Çapa Yüksek Öğretmen Okulu, Gazi Enstitüsü ve Yüksek Öğretmen Okulu'nda çalışmalar yapılmıştır (“3656 Sayılı Kanuna Bağlı...”, 1955, s. 52-53). Ancak okulların açıldığı bir dönemde bu girişim sorunun çözümüne kısa vadede olanak vermiyordu. Bunun üzerine Millî Eğitim Bakanlığı Maarif Kolejlerinin açılacağı bir dönemde en hızlı çözüm yolu olarak bu okullarda yabancı öğretmenlerin çalıştırılması fikrini benimsenmiştir. Fakat bu durum Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde Maarif Kolejleri kanunun görüşmeleri sırasında bazı tartışmalara sebep olmuştur.

TBMM Genel Kurulu'nda Maarif Kolejlerini açmak için Hükümetin ihtiyaç duyduğu tahsisatı sağlamak amacıyla 10 Ocak 1955'te yapılan görüşmelerde konuşan Manisa milletvekili Hikmet Bayur, yabancı dil bilen birkaç yüz öğretmen bulmanın zor olduğunu söylemiştir. Bayur'un söyledikleri Maarif Kolejlerinin kuruluşu hakkında verilen kanun tasarısında yabancı dil bilen kişilere şiddetle ihtiyaç duyulduğu ancak bu amaçla eğitim yapan tek okulun Galatasaray Lisesi olduğu ve bu okulunda ihtiyaçları karşılayamadığı yönündeki gerekçe ile örtüşmektedir. Aynı görüşmede söz alan Ankara milletvekili Muhlis Ete ise Maarif Kolejleri için yurtdışından öğretmen getirilmesinin bazı zararlı sonuçlara sebep olabileceğine dikkati

çekmiştir. Öğrencilerin daha hızlı ve daha iyi öğrenmesi için Bakanlığın Amerika ve İngiltere'den öğretmen getirmek mecburiyetinde kaldığına değinen Ete, bu öğretmenlerin doğrudan Türk öğrencilerinin karşısına çıkarılmasının doğru olmadığını ifade etmiştir. Yabancı öğretmenlerin Türkiye'yi ve Türk öğrencisini tanımadan hemen derslere girmesinin yanlış olduğunu belirten Muhlis Ete, bu öğretmenlere verilen uyum programının kısa olması üzerinde de durmuştur. Kolejlerde çalışacak öğretmenlerle ilgili tedbirlerin alındığını belirten Millî Eğitim Bakanı Celal Yardımcı ise Gazi Enstitüsü, Çapa Yüksek Öğretmen Okulu ve Yüksek Öğretmen Okulunda iyi dil bilen öğretmenlerin yetiştirilmesine çalışılacağını açıklamıştır. Bakan aynı zamanda yurtdışından öğretmen getirilmek suretiyle okullardaki yabancı dil derslerinin gerek saatleri itibariyle gerekse okutulması konusunda sıkı tedbirler alınacağından bahsetmiştir ("3656 Sayılı Kanuna Bağlı...", 1955, s. 45-53). Millî Eğitim Bakanlığı kolejlerde çalışan yabancı öğretmenleri çeşitli yollarla seçmiştir. Bakanlık temelde bu öğretmenleri sözleşmeli yabancı öğretmenler, Fulbright bursu ve Barış Gönüllüsü olarak gelenler olmak üzere üç kaynaktan sağlamıştır (Kadıköy Maarif Koleji Arşivi [KMKA], 1958a & KMKA, 1965a & KMKA, 1970). Maarif Kolejlerinin açıldığı dönemde sözleşmeli öğretmenler, 1960'lı yılların başından itibaren sözleşmeli öğretmenlerin yanında Fulbright bursu ile gelen öğretmenler ve 1960'lı yılların ortalarına doğru ise Barış Gönüllüsü olarak gelen öğretmenlerin ağırlıklı olarak Maarif Kolejlerinde görev yapmaya başladığı görülmektedir (Gündüz, 2017).

Sözleşmeli yabancı öğretmenler ve Fulbright bursuyla gelen yabancı öğretmenler

Millî Eğitim Bakanlığı yurtdışından sözleşmeli yabancı öğretmen getirmek amacıyla Dışişleri Bakanlığı ile işbirliği yapmıştır (KMKA, 1958a & KMKA, 1963a). Millî Eğitim Bakanlığı Londra, New York ve Washington'daki Türk elçilik ve/veya konsoloslukları aracılığıyla bu öğretmenleri seçmiştir. Türk elçilik ve/veya konsoloslukların ilgili birimleri Millî Eğitim Bakanlığı adına öğretmen seçmiş ve onlarla sözleşme imzalamıştır. Bu öğretmenlerin Türkiye'de çalışabilmesi için ayrıca Bakanlar Kurulu kararı gerekiyordu (KMKA, 1959). Bunun için Millî Eğitim Bakanlığı Bakanlar Kurulu'ndan gelecek öğretmenler için çalışma izni almıştır. Millî Eğitim Bakanlığı ayrıca gelecek öğretmenler ile ilgili Maliye Bakanlığına ve İçişleri Bakanlığına gerekli bilgilendirmeleri yaparak ilgili izinleri almıştır. Yabancı öğretmenler Türkiye'ye geldiklerinde Bakanlık ile bu öğretmenler arasında noter onaylı sözleşmeler yapılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan örnek sözleşme Maarif Koleji Müdürlüklerine gönderilmiştir. Türkçe olarak hazırlanmış olmakla beraber kimi sözleşmeler hem Türkçe hem de İngilizce olarak hazırlanmıştır. Bu sözleşmelerin tarafları yabancı öğretmenler ile Millî Eğitim Bakanlığını temsilen çalışacağı Maarif Kolejinin müdürü idi. Genelde iki sayfalık olan bu sözleşmeler bazen üç sayfa olarak da hazırlanabilmiştir. Sözleşmeler giriş ve içerik kısımlarından oluşmaktaydı (KMKA, 1958a).

Sözleşmelerin giriş kısmında öğretmenin adı soyadı, doğum tarihi, doğum yeri, baba adı, uyuşuğu ve öğrenim durumu yer almaktaydı. Sözleşmeye göre yabancı öğretmenler kendi branşlarında haftada 25 ders saatine kadar derse girebiliyorlardı (KMKA, 1958a). Ayrıca ikinci branş olarak belirtilen bir ders varsa o dersi de okutabilmekteydiler. Sadece 1969-1970'te yapılan sözleşmelerde öğretmenlerin 21 saat derse girmesine izin verilmiştir. Okulun daimi öğretmeni sıfatına sahip olan yabancı öğretmenler eğitim ve öğretime ait görevleri yapmayı, ders dışı faaliyetlerinde görev almayı, nöbet tutmayı ve eğitim-öğretimle ilgili diğer işleri yapmayı kabul etmiştir. Bu öğretmenler de tıpkı Türk öğretmenler gibi geçici göreve gittiklerinde yolluk alabileceklerdi. Sözleşme ile Türkiye'de çalışmayı kabul eden yabancı öğretmenler Türkiye Cumhuriyeti'nin kanun, tüzük ve yönetmelikler ile emirlerine uymayı taahhüt etmişlerdir. Ayrıca yabancı öğretmenlerin Bakanlığın izni olmadan resmî veya özel başka bir görev almaları, siyaset, ticaret ve sanat ile uğraşmaları yasaktı. Millî Eğitim Bakanlığı yabancı öğretmenlerin kanun, tüzük, yönetmelik ve emirlere aykırı hareketi, görevine devamsızlığı, başarısızlığı, gayretsizliği, sözleşme hükümlerine aykırı hareket etmesi veya görevde kalmasını sorunlu kılacak başka halleri müfettiş raporu ile tespit edildiği takdirde sözleşmeyi feshedebilmiştir. Taraflar üç ay öncesinden haber vermek kaydıyla herhangi bir sebep göstermeden sözleşmeyi feshedebiliyorlardı. Uyuşmazlık durumunda Türkiye Cumhuriyeti Mahkemeleri yetkiliydi. Bakanlık yabancı öğretmenleri bir Maarif Kolejinden başka bir Maarif Kolejine nakledebilmiştir. Hastalık dolayısıyla en fazla iki ay ücretli izin kullanabilen yabancı öğretmenlerin tedavi masrafları Millî Eğitim Bakanlığı tarafından karşılanmayacak ibaresi sözleşmede yer almasına rağmen Bakanlık bu masrafları karşılamıştır. Yabancı öğretmenlerin sağlık karnesi dâhil olmak üzere Türk öğretmenlerin sahip oldukları hemen hemen her hakka sahip olduğu görülmektedir. Sözleşme süresi bir yıldan fazla olan yabancı öğretmenlere de Türk öğretmenlerde olduğu gibi yaz döneminde ücretli izin verilmiştir. Ayrıca yabancı öğretmenin Türkiye'de ölmesi durumunda varsa karısı veya reşit olmayan çocuklarına bir maaş tazminat olarak ödenecekti. Yabancı öğretmenlere sözleşmeye göre ücretleri Türk Lirası olarak ödenmiştir. 1958 yılında yapılan sözleşmelere göre öğretmenlere maaş olarak aylık 1350 TL, uçak bileti ve bagaj masrafı karşılığında ise 500 TL ödenmiştir. Öğretmenler Türkiye'de kazandığı paranın ancak üçte birini döviz olarak yurtdışına çıkarabilirdi (KMKA, 1958b).

Yabancı öğretmenlerin özel ders vermeleri sözleşme ile yasaklanmıştır. Fakat Bakanlıktan gereken izni aldıktan sonra ders vermelerinin önünde bir engel yoktu. Özel ders vermek isteyen yabancı öğretmenin *Özel Ders Verme Beyannamesi*'ni doldurması gerekiyordu. Konya Maarif Koleji'nde çalışan Mary Tanguay Nisan 1957'de özel ders vermek amacıyla okul müdürlüğüne başvuruda bulunmuştur. Kolej Müdürlüğü öğretmenin dilekçesini ve iki nüsha halinde hazırladığı beyannamesi gereken izin için Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne göndermiştir (Konya Maarif Koleji Arşivi [KOMKA], 1957a). Özel Ders Verme Beyanna-

mesi'nde özel dersi veren öğretmenin adı-soyadı, okutacağı ders veya derslerin adı, uzmanlık alanı, öğretmenin hangi okulda çalıştığı bilgileri ile ders verilecek öğrencinin adı-soyadı, hangi okulda okuduğu, sınıfı, babasının adı ve babasının işinin ne olduğuna gibi bilgiler yer alıyordu. Ayrıca beyannamede dersin ne zaman, nerede, haftada kaç saat ve ne kadar süre ile verileceği, ders saati ücreti, dersin başlayacağı tarih, varsa öğretmenin diğer özel dersleri gibi ayrıntılar da bulunuyordu. Ayrıca beyannamede belgeyi veren kurumun adı, öğretmen, okul müdürü ve veli imzaları ile okul mührü bulunuyordu (KOMKA, 1957b & Lise ve Ortaokullar Yönetmeliği, 1959, s. 66-68).

Atama kararnamele Bakanlar Kurulu'ndan çıktıktan sonra yabancı öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından atamaları yapılmış ve durum Maarif Koleji müdürlüklerine bildirilmiştir. Türkiye-Amerika Birleşik Devletleri Kültürel Mübadele Komisyonu da Maarif Koleji müdürlüklerine atanan yabancı öğretmenler hakkında kısaca bilgi vermiştir. Komisyon ayrıca Kolej müdürlüklerinden yabancı öğretmenlere okul ve öğretmenin okuldaki görevi hakkında bilgi verilmesi için mektup gönderilmesini ve mektubun bir kopyasının da kendilerine iletilmesini istemiştir. Kolej müdürlükleri de okullarına ataması yapılan yabancı öğretmenlere İngilizce olarak hazırlanan bir bilgilendirme mektubu göndermiştir (KMKA, 1962a). Örneğin Kadıköy Maarif Koleji tarafından 5 Haziran 1960'de Mr. Layton Francis Jones'e gönderilen mektupta öğretmenin okullarına atanmasından dolayı duyulan memnuniyet dile getirilmiş ve okul hakkında bilgi verilmiştir (KMKA, 1960). Yine Kadıköy Koleji Müdürü Vehbi Güney tarafından 5 Haziran 1962'de Ulysses Shelton'a gönderilen mektupta ise öğretmenin 1962-1963 ders yılında okullarında matematik derslerine gireceği, haftada kaç saat derse gireceği ile okulun teknik imkân ve donanımı hakkında detaylı bilgi verilmiştir (KMKA, 1962b). Okul müdürlükleri daha sonraki dönemlerde Fulbright bursu ile gelen veya Barış Gönüllüsü olarak gelen yabancı öğretmenlere de benzer şekilde bilgilendirici mektuplar göndermiştir (KMKA, 1955). Böylelikle yabancı öğretmenler atandıkları okul ve görevleri hakkında ön bilgi sahibi olmuşlardır. Bu durum yabancı öğretmenlerin hazırbulunuşluklarına katkı sağlamış ve çalışacakları kuruma uyum süreçlerini hızlandırmıştır. Maarif Koleji idarelerinin bu hassas çalışmaları kolejlere yüklenen anlam ve verilen önemin bir yansımasıdır.

Yabancı öğretmenler genellikle İstanbul üzerinden Türkiye'ye giriş yaptıklarından dolayı Kadıköy Maarif Koleji kendileri için merkezi bir rol oynamıştır. Büyükelçilikler tarafından Maarif Koleji Müdürlüklerine yabancı öğretmenlerin Türkiye'ye ne zaman geleceği önceden bildirilmiştir (KMKA, 1962c & KMKA, 1962d). Örneğin Türkiye'nin Londra Büyükelçiliği tarafından İzmir Maarif Kolejine İngilizce Öğretmeni olarak tayin edilen Warwick Bradshaw Taylor'un Eylül 1962'de İstanbul'a geleceği Kadıköy Maarif Kolejine bildirilmiş ve gerekli önlemlerin alınması istenmiştir (KMKA, 1962e). Bakanlık yabancı öğretmenlerin zorluk yaşamadan çalışacakları kurumlara ulaşmalarını amaçlamıştır. Genellikle uçakla Türkiye'ye gelen yabancı öğretmenler Kadıköy Maarif Koleji yetkilileri tarafından karşılanmıştır

(KMKA, 1963b). İstanbul'da ağırlanan bu öğretmenler gidecekleri şehre yolcu edilmişlerdir. Örneğin İngilizce öğretmeni olarak atanan Miss Silvie Wiest'in Konya'ya doğru yola çıktığı Kadıköy Maarif Koleji tarafında 10 Eylül 1962'de Konya Maarif Kolejiine bildirilmiştir (KMKA, 1962f). Ayrıca gelen yabancı öğretmenlerin ulaşım durumları hakkında Bakanlık bilgilendirilmiştir (KMKA, 1962g). Fakat bu durum Kadıköy Maarif Koleji üzerinde büyük bir yük oluşturmuştur. Bu öğretmenlerin uçak biletleri Millî Eğitim Bakanlığı tarafından karşılanmakla birlikte yabancı öğretmenlerin bagaj ve yol paraları Kadıköy Maarif Koleji tarafından karşılanmaktaydı. Ayrıca bazı yabancı öğretmenlerin İstanbul'da bir süre kalıp vakit geçirmek istemesi okulu daha da zor durumda bırakmıştır (KMKA, 1962h). Bu konuda Kadıköy Maarif Koleji Bakanlıktan destek beklemiştir (KMKA, 1962i).

Okul arşivlerinde yabancı öğretmenlerin misafir ve yolcu edilmeleriyle ilgili birçok belgeye rastlanılmıştır. Bazen misafirlik süresi sözleşmelerinin geç gelmesi sebebiyle oldukça uzayabiliyordu. Yabancı öğretmenler de dâhil olmak üzere hem Bakanlığın hem de Maarif Koleji idarecilerinin gelen öğretmenleri misafir olarak gördükleri, onlara büyük önem verdikleri ve mümkün olan her türlü kolaylığı göstermeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Ancak buna rağmen tüm yabancı öğretmenlerin memnun olduğunu söylemek zordur. Örneğin 1956-1957 eğitim-öğretim yılı başında Türkiye'ye gelen Mr. Bruce Vail Lane ve Mrs. Delores Lane adlı yabancı öğretmenler önce Galatasaray Lisesi'nde daha sonra Kadıköy Maarif Koleji'nde misafir edilmişlerdir. Gelen öğretmenlerin sözleşmeleri geciktiği için bu öğretmenlere okul koruma derneği maddi yardımda bulunmuştur. Ayrıca bu öğretmenlere ev bulunmuş ve kiralanmasında kendilerine yardımcı olunmuştur. Mr. Bruce Vail Lane ve Mrs. Delores Lane yemeklerini okul yemekhanesinde yemişlerdir. Buna rağmen bu öğretmenlerin memnun olmadıkları hatta şikâyetlerde buldukları Kadıköy Maarif Koleji ile İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü arasında yapılan yazışmalardan anlaşılmaktadır. Bu öğretmenlerin derslere geç gelme, öğrencilere hakaret etme, okul çalışanlarına kaba davranma, törenlere katılmama gibi öğretmenlik mesleğine yakışmayan davranışlarda da bulunduğu bu yazışmalardan anlaşılmaktadır. Bu yüzden okul idaresi bu öğretmenlerin sözleşmelerinin feshedilmesini istemiş ve Millî Eğitim Bakanlığı adı geçen öğretmenlerin sözleşmelerini feshetmiştir (KMKA, 1957).

Ataması yapılan yabancı öğretmenler okul müdürlüklerine başvurmuşlardır (KMKA, 1963c). Okul müdürlükleri kayıt işlemlerinden sonra yabancı öğretmenlerin oturma izinlerini alabilmeleri için il emniyet müdürlüklerine durumu bildirmiştir. Emniyet müdürlükleri de bu öğretmenlere gerekli oturma izinleri vermiştir. Yabancı öğretmenlerin sözleşmeleri sona erdiğinde durum Emniyet ve Bakanlığa bildirilmiştir (KMKA, 1963d & KMKA, 1963e). Millî Eğitim Bakanlığının izni olmadan yabancı öğretmenlerin elçilikler vasıtasıyla yurtdışında birilerini davet etmeleri yasaktı. Bakanlık bu konuda 16 Aralık 1957 tarihinde gönderdiği genelgeyle konu ile ilgili valilikleri uyarmıştır ("Memleketimize Gelen Yabancı...", 1957, s.248).

Maarif Kolejleri bazen ihtiyaç duydukları yabancı öğretmenleri kendi imkânları ile aramışlardır. Bu konuda sıkı tahkikatta bulunan Maarif Kolejleri gelişmeler hakkında ve ihtiyaç duydukları alanlardaki öğretmen taleplerini Bakanlığa bildirmişlerdir (KMKA, 1963f & KMKA, 1963g). Bakanlık da Maarif Kolejlerinden sözleşmesini yenilmek istedikleri öğretmenler ile sözleşmesi sona ermeden sözleşmesini feshetmek istedikleri öğretmenlerin listesini istemiştir (KMKA, 1963h).

Barış gönüllüsü olarak gelen yabancı öğretmenler

Maarif Kolejlerinde çalışan üçüncü grup yabancı öğretmenler ise Barış Gönüllüsü olarak gelen öğretmenlerdir. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Amerika Birleşik Devletleri savaşta yıkılmış ve az gelişmiş ülkelerin gelişimine katkıda bulunmak ve etki alanını genişletmek amacıyla aralarında Barış Gönüllüleri programının da bulunduğu çeşitli programları hayata geçirmiştir. 1960 yılında ABD Başkanı John Kennedy Barış Gönüllüleri programı barış zamanındaki askeri güce alternatif olarak düşünmüştür (Madow, 1964, s. 3). 22 Eylül 1961'de kurulan Barış Gönüllülerinin kalkınmakta olan ülkelerin yetişmiş insan gücüne olan ihtiyacını karşılayarak kalkınmalarına yardımcı olmak, gittikleri ülke halklarını daha yakından tanımak ve gittikleri yerde olumlu bir Amerikan imajı oluşturmak gibi amaçları vardı (Adams, 1964, s. 3-4 & Sulluvian, 1964, s. 37). Birçok farklı ülkede eğitim de dâhil olmak üzere çok çeşitli alanlarda çalışmalar yürüten Barış Gönüllüleri FBI ile yakın bir ilişki içinde çalışmıştır (Whittlesey, 1963, s. 38 & Wingenbach, 1961, s. 57). Adında gönüllü yazsa da aslında bu programa katılanlar ABD'den her ay 75 dolar ücret alıyorlardı. Barış Gönüllüsü olarak gelen öğretmenler Türkiye'de de büyükşehirlerde 1150 TL, küçük yerlerde 850 TL ücret almışlardır (Geray, 1974, s.139). 1963 yılı Ocak ayında 1 Amerikan Doları 11,42 Türk Lirası değerindeydi (1966 Yılı Bütçe Kanunu Tasarısı, 1965).

İlk başlarda Türk Hükümeti, Barış Gönüllülerini Türkiye'de çalıştırmak istemese de ABD'nin baskıları sonucu bunu kabul etmek zorunda kalmıştır. 27 Ağustos 1962'de iki ülke arasında yapılan görüşmelerde ilk etapta 50 gönüllünün Türkiye'ye gelmesi kabul edilmiştir. Türkiye'ye gelmeden önce Barış Gönüllüleri ABD'de üç aylık bir eğitim almışlardır. İlk kafilere Eylül 1962'de Türkiye'ye gelmiştir. Türkiye'ye geldikten sonra bunlara üç haftalık bir uyum eğitimi verilmiştir ("Gürsel ve İnönü...", 1962, s. 1). Barış Gönüllüleri Türkiye'ye Eylül 1962'de gelmelerine rağmen onlarla ilgili yasal düzenleme ancak 4 Nisan 1965 tarihli 568 nolu kanunla yapılabilmıştır. Kanunla Barış Gönüllülerine can ve mal güvencesi verilmiş, vergisiz maaş almalarına ve getirdikleri mallardan gümrük vergisi alınmamasına imkân tanınmış, ayrıca ikamet tezkerelerinden harç alınmayacağı belirtilmiştir ("Barış Gönüllüleri...", 1965, s. 4). Bu açıdan Barış Gönüllüleri maaşlarının bir bölümünü vergi olarak veren

sözleşmeli ve Fulbright burslusu olarak gelen yabancı öğretmenlerden daha avantajlıydılar.

Barış Gönüllüleri Türkiye’de Cumhurbaşkanlığı düzeyinde kabul görmüştür (İnönü Tatvan’a Gitti, 1964, s. 1). Türkiye’nin farklı şehirlerini gezen Barış Gönüllüleri birçok bilgi toplayıp fotoğraf çekmişler ve çeşitli tarihlerde Ankara ve İstanbul’da düzenlenen toplantılara katılmışlardır (Ezickson, 1965 & KMKA, 1969a). Barış Gönüllüleri ayrıca Türkiye’nin farklı yerlerinde kamplar ve kurslar düzenlemişlerdir (“51 Öğrenci...”, 1964, s. 5 & “Ürgüplü...”, 1965, s. 8). Türkiye’ye gelen Barış Gönüllüleri daha çok eğitim sahasında çalışmışlardır. 1962-1969 yılları arasında Türkiye’ye gelen 1201 Barış Gönüllüsünden 803’ü öğretmen olarak görev yapmıştır (Akbaş, 2006). Ancak özellikle küçük yerlerde eğitim alanında çok faydalı olmadıklarına dair eleştiriler gelmiştir (“Türkiye Barış Gönüllü Sayısı...”, 1966, s. 1).

Türkiye’ye Barış Gönüllüsü olarak gelenlerden bazıları Maarif Kolejlerinde çalışmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı 1965 yılında Barış Gönüllülerinden bu okullarda İngilizce öğretmeni olarak yararlanmayı düşünmüştür. Bu düşüncenin altında Bakanlığın sözleşmeli öğretmenlerin oluşturduğu mali külfetten kurtulma düşüncesi de vardır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Kadıköy Maarif Kolejine gönderilen bir yazıda bu düşünce açıkça dile getirilmiştir (KMKA, 1965b). Maarif Kolejlerinin kuruluşunun üzerinden geçen on yıl içinde Bakanlığın bu okullara bakış açısında bir değişiklik olduğunun göstergesi olarak yorumlanabilecek bu yaklaşım çoğu genç, tecrübesiz ve formasyonsuz Barış Gönüllüsünün Maarif Kolejlerinde öğretmen olarak görevlendirilmesi ile sonuçlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı Maarif Kolejlerinin açıldığı dönemde ve takip eden yıllarda sözleşmeli olarak çalıştırmayı düşündüğü öğretmenlerde seçim hakkına sahipti ve bu öğretmenlerde belli bir nitelik arayabiliyordu. Ancak Barış Gönüllüleri bu açıdan seçemiyordu (Gündüz, 2017).

Maarif Koleji müdürlükleri okullarında çalışan Barış Gönüllüleri hakkında düzenli olarak raporlar tutarak bunları Millî Eğitim Bakanlığına göndermişlerdir. Kadıköy Maarif Kolejinde tutulan raporlara bakıldığında bu okulda çalışan öğretmenlerin genelde iyi düzeyde oldukları ve okul için faydalı oldukları söylenebilir. Örneğin 1 Şubat 1968 tarihli raporda dört öğretmen hakkında “orta” ve “iyi”, 27 Ocak 1969 tarihli raporda bir öğretmen hakkında “en liyakatli”, biri hakkında “çok iyi”, beşi hakkında “iyi” ve biri hakkında “orta” notu düşülmüştür (KMKA, 1968 & KMKA, 1969b). Ancak bu durum Barış Gönüllülerinin öğrenciler tarafından tamamen benimsendiği ve kabul gördüğü anlamına gelmemektedir. Bu öğretmenlerin çeşitli yollarla öğrenciler tarafından protesto edildiğini bilinmektedir (“Barış Gönüllüsünü...”, 1970, s. 3).

Öğretmen olarak görevlendirilen Barış Gönüllülerinin il içindeki yer değişiklikleri ancak Millî Eğitim Bakanlığının izni ile yapılabilmektedir. Görev süresi biten öğretmen yerine yeni bir Barış Gönüllüsü atanıyordu. Barış Gönüllüleri Bakanlığın hazırladığı programa göre ders

işlemek ve ders araç-gereçlerini kullanmak zorundaydılar. Diğer yabancı öğretmenlerde olduğu gibi Barış Gönüllüleri de Türkiye Cumhuriyeti kanun ve yönetmeliklerine uymak zorundaydı. Gerek görüldüğünde bu öğretmenlere ilgili kanuni düzenlemeler hakkında bilgiler verilmiştir. Genelde haftada 18-24 saat arasında derslere giren Barış Gönüllülerinin ders süreleri 15 saate indirilebiliyor veya 30 saate çıkarılabiliyordu. Barış Gönüllülerinin aylık, ücret, yolluk ve tedavileri gibi her türlü masrafları Barış Gönüllüleri Teşkilatı'na karşılanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı okul müdürlüklerinin doğrudan Barış Gönüllüleri Teşkilatı'yla yazışmalarını yasaklamıştır. Fakat Barış Gönüllüleri Teşkilatı'ndan görevliler Barış Gönüllülerini çalıştıkları okullarda ziyaret etmelerine izin vermiştir. Bu ziyaretlerde öğretmenlerle ilgili başarı, disiplin, devam durumları başta olmak üzere çeşitli bilgiler almışlardır. Bakanlık ayrıca Barış Gönüllülerinin atandığı bazı okullarda onlara ders açmak için Fransızca ve Almancaya ayrılan sınıfları İngilizce şubesine çevirmiştir (Gündüz, 2017).

Yabancı öğretmenler için uyum çalışmaları ve ders işleme sürecindeki sorunları

Millî Eğitim Bakanlığı daha hızlı uyum sağlayabilmeleri için yabancı öğretmenlere hızlandırılmış eğitimler vermiştir. Sözleşmeli öğretmenlere Galatasaray Lisesi'nde, Fulbright aracılığıyla gelen öğretmenleri ise Arnavutköy Amerikan Kız Koleji'nde iki hafta süren bir uyum eğitimi verilmiştir (KMKA, 1961a). Evli olan öğretmenlerin eşi ve varsa çocuklarıyla birlikte katılabildiği Arnavutköy Amerikan Kız Koleji'nde düzenlenen eğitim Türkiye-Amerika Birleşik Devletleri Kültürel Mücadele Komisyonu tarafından düzenlenmiştir. Örneğin 31 Ağustos-11 Eylül 1965 tarihleri arasında verilen uyum eğitimi kapsamında katılımcılar Robert Koleji, Amerikan Kız Koleji, Ayasofya, Sultanahmet, Süleymaniye ve Kariye Camileri ile çeşitli müzeleri gezmişler ve boğaz gezisine katılmışlardır. Ayrıca eğitim kapsamında katılımcılara Türk eğitim sistemi, Türkiye'nin ekonomik, kültürel, sportif ve sağlık alanındaki durumu hakkında bilgiler sunulmuştur. Devam eden günlerde ise katılımcılara Türkçe dil kursu verilmiştir (KMKA, 1965c).

Bu eğitimler öğretmenlerin kısa sürede tam anlamıyla uyum sağlamaları için yeterli olmadığından yabancı öğretmenlerin uyum eğitimleri görev aldıkları okullarda devam etmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı yabancı öğretmenlerin mevzuatı yeterince bilmemeleri veya yanlış bilmelerinden dolayı Valilikler aracılığıyla öğretmenlerin çalıştıkları okul yönetimleri tarafından ayrıntılı olarak bilgilendirilmesini, öğretmenlere sözleşmelerini iyice okutmalarını ve mevzuatın yazılı olarak da kendilerine verilmesini istemiştir. Bakanlık ayrıca yabancı öğretmenlerle okul idarelerinin sık sık toplantı düzenlemelerini böylelikle uyum sürecinin hızlandırılmasını istemiştir (KMKA, 1961b). Fakat Bakanlığın istediği bilgilendirmeler okullar tarafından zaten yapılmaktaydı. Okul idareleri yabancı öğretmenlere Türk eğitim sistemi, okul

hayatı ve mevzuat hakkında bilgilendirmeler yaptığı gibi öğretmenlerin okutacakları derslere ait programları İngilizceye tercüme ederek kendilerine göndermiştir (KMKA, 1961c). Bakanlığın böyle bir talepte bulunması verilen eğitime rağmen yabancı öğretmenlerin istenilen hızda ve seviye buldukları ortama uyum sağlayamadıklarını düşündürmekte ve bu konuda hala sorun yaşandığının bir göstergesidir. Ayrıca verilen uyum eğitimlerinin yetersiz kaldığı, yabancı öğretmenlerin çeşitli sorunlar yaşadıkları veya sorunlara sebep oldukları anlaşılmaktadır.

Maarif Kolejlerinde çalışacak öğretmen seçimine dikkat edilmesine rağmen yaşanan bazı olaylar bu konu hakkında soru işaretlerine sebep olmaktadır. Örneğin 1958-1959 eğitim-öğretim yılında Eskişehir Maarif Kolejinde Matematik Öğretmeni Mr. Michael John Lynch'in performansından okul idaresinin memnun olmadığı adı geçen öğretmenle ilgili Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğüne gönderdiği yazıdan anlaşılmaktadır. Öğretmenin formasyonun yetersiz olduğunun belirtildiği yazıda öğretmenin derste çeşitli olaylara sebebiyet verdiği belirtilmiştir. Okul idaresi bu durumun 46 öğrenciden 31'in başarısız olmasıyla sonuçlandığı üzerinde durmuştur (Eskişehir Maarif Koleji Arşivi [EMKA], 1959a). Adı geçen öğretmen hakkında hem öğretmen arkadaşları hem de velilerden şikâyetler olmuştur. Şikâyetlerden sonra okul müdürlüğü bir rapor hazırlamış ve şikâyet dilekçeleriyle birlikte Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğüne gönderilmiştir. Raporda öğretmenin bilimsel yönden zayıf olduğu ayrıntılı örneklerle açıklanmıştır. Matematik ve fen derslerini okutmak üzere atanan Lynch'in coğrafya dersini okutabileceğini söylemesi öğretmen seçiminde Bakanlığın yeterince hassas davranmadığı izlenimi oluşturmaktadır. Raporda öğretmenin öğretmenlikten çok müzik ve seyahat amacıyla Türkiye'ye geldiği anlaşılmaktadır (EMKA, 1959b). Okul idaresi 24 Aralık 1959 tarihinde öğretmeni yazılı olarak uyarılmış ancak öğretmenler ilgili şikâyetler gelmeye devam etmiştir (EMKA, 1959c & EMKA, 1960).

*Türkiye Eğitim Millî Komisyonu Raporu'*nda yabancı öğretmenlerle ilgili önemli tespitlerde bulunulmuştur. Raporda öğretmenlerin çoğunun seçilmediği veya seçilemediği, hepsinin çalışma performansının iyi olmadığı, Türkiye'ye kısa süreliğine gelen öğretmenlerin Türkçeyi veya Türk kültürünün bilmelerinin beklenemeyeceği ifade edilmiştir. Ayrıca bu öğretmenlerin dil öğretmek için gereken iki dil arasındaki sözlük, fonetik, sentaks, morfoloji, semantik ve biçembilim farkları bilmedikleri belirtilmiştir. Raporda ayrıca gelen öğretmenlerin Türk öğrencilerinin zihniyet ve düşünüş farklarını yeterince farkında olmadıklarına dikkat çekilmiştir (MEB, 1960a). Zaman zaman yabancı öğretmenlerin Maarif Kolejlerinde ciddi sorunlara yol açtıkları ve kendilerinden beklenen verimin alınmadığı görülmektedir. İzmir Bornova Maarif Kolejinden idareci olarak çalışmış olan Süleyman Özyiğit ve İbrahim Emiroğlu'nun izlenimleri bu açıdan oldukça önemlidir. Okul müdürleri bazı yabancı öğretmenlerin sınıfta sigara içtiklerini, dersleri sırasında öğrencilerin izinsiz sınıfa girip çıktıklarını, bazı öğrencilerin koridorda bu öğretmenlerin omuzlarına atladıklarını, derslere hazırlıksız

geldiklerini ve tek sınav yapıp 2-3 not verdikleri ifade etmişlerdir. Bu durum yabancı öğretmenlerden bazılarının oldukça disiplinsiz ve ciddiyetsiz davrandıklarını göstermektedir. Benzer durumların Barış Gönüllüleri için de söz konusu olduğu Diyarbakır Maarif Kolejinde de okul müdürü olarak çalışan İbrahim Emiroğlu'nun verdiği bilgilerden anlaşılmaktadır. Bu öğretmenlerin durumunun sözleşmeli yabancı öğretmenlerden daha kötü olduğunu dile getiren Emiroğlu, okulda sorumsuz davranan Barış Gönüllülerinden bazılarının kendilerine verilen işleri şeklen yerine getirdiklerini, bazılarının ise kötü alışkanlıklara sahip olduğunu söylemiştir. Barış Gönüllülerinden bazılarının okul kurallarına uymadıkları ve okul törenlerinde uygunsuz davranışlarda buldukları yapılan değerlendirmelerden anlaşılmaktadır (Emiroğlu, 1995).

Millî Eğitim Bakanlığı Maarif Kolejlerinin açılışından 15 yıl sonra, oldukça geç bir tarihte, yabancı öğretmenler ve işleriyle ilgilenecek bir bölüm başkanlığını 21 Eylül 1971 tarihinde *Bazı Dersleri Yabancı Dille Okutan Lise ve Kolejlerde Çalışan Yabancı Öğretmenlerle ilgili Bölüm Başkanlığı Yönetmeliği* ile kurmuştur. Yabancı personelin eğitim hizmetlerine ilişkin çalışmalarını organize ve kontrol etmek amacıyla bu yönetmeliği yayımlayan Bakanlık bölüm başkanlarının yabancı öğretmenler veya yabancı dille ders okutan Türk öğretmenler arasından okul müdürlüğünce seçilmesini öngörmüştür. Fakat yabancı öğretmenin konuşulanları anlayabilecek kadar Türkçe bilmesi gerekiyordu. Yabancı Öğretmenler Bölüm Başkanlığının öğretmenlerin Türkiye'ye gelişlerinden, yerleşmelerine, okuldaki çalışmalardan sağlıklarına kadar birçok konuda kendilerine yardımcı olması düşünülmüştür. Bölüm başkanları öğretmen seçiminde de önemli rol oynamışlardır. Öğretmenlerin çalışmalarını takip edip inceleyen bölüm başkanları yabancı öğretmenlerin sözleşmelerinin uzatılması konusunda teklifte bulunabiliyorlardı. Yabancı dille okutulan derslerin niteliğini artırmak amacıyla çeşitli toplantılar düzenleyen bölüm başkanları yabancı öğretmenlerin mevzuatı anlamalarına yardımcı oluyor ve okul duyurularından öğretmenleri haberdar ediyordu. Bölüm başkanları yabancı öğretmenlerle ilgili her dönemde en az bir defa okul müdürüne rapor vermek zorundaydılar. Bölüm başkanları ayrıca okul müdürüyle birlikte yabancı öğretmenlerin derslerine girebiliyordu ("Bazı Dersleri Yabancı Dille...", 1971, s. 2-3). Bu uygulamanın faydalı tarafları olmakla birlikte bölüm başkanlarına verilen yetki ve sorumluluklar onları okulun fiili ikinci müdürü haline getirmektedir.

Sonuç

Maarif Kolejlerinin açılışı ABD ve Türkiye arasında her alanda yakın ilişkilerin sürdürüldüğü 1950'li yıllara denk gelmektedir. Kolejlerin açılışındaki en önemli etken yabancı dil bilen eleman ihtiyacını karşılamaktır. Hükümet bu ihtiyacı karşılamak ve bilimsel çalışmalardan

yararlanabilecek gençleri yetiştirmek için Maarif Kolejlerini açmıştır. Kolejlerin yabancı dilde eğitim yapacak okullar olması bu okulların Millî değerlere zarar vereceği yolundaki kaygıları da beraberinde getirmiştir. Hükümet kaygıları gidermek için kolejlerin Millî okullar olacağı ve Millî değerleri geliştireceği vurgusunu ön plana çıkartmıştır. İlgili tartışmalar daha çok TBMM’de yaşanmış, kamuoyundaydı bu yönde ciddi bir tartışma söz konusu olmamıştır. Kolejlerle ilgili konular ulusal basına kısa haberlerle, okulların açıldığı illerdeki yerel basın organlarındaysa daha geniş haberlerle yansımıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı okul binaları ve yabancı öğretmenler başta olmak üzere Maarif Kolejleri için büyük miktarda para harcamıştır. Okulların açıldığı dönemde yurtdışından getirilen yabancı öğretmenlere yüksek ücretler ödenmesine rağmen bu öğretmenler Türkiye’nin belli şehirlerinde çalışmak şartıyla gelmiştir. Görev yapacakları şehirlerin tasarrufunun kısmen yabancı öğretmenlere bırakılması Maarif Kolejlerinin açılışında tüm kontrolün Bakanlıkta olmadığı izlenimi oluşturmaktadır.

Yapılan tüm hazırlıklara rağmen Maarif Kolejlerinin açılmasında Millî Eğitim Bakanlığının aceleci davrandığı söylenebilir. Millî Eğitim Bakanlığı Maarif Kolejlerini bir yıl İngilizce hazırlıktan sonra fen ve matematik derslerinin İngilizce olarak öğretildiği üç yıl ortaokul ve üç yıl lise şeklinde tasarlamıştır. Okullar açılmadan önce bu dersleri verebilecek nitelikte Türk öğretmen bulma arayışına giren Millî Eğitim Bakanlığı istediği nitelikte öğretmen bulamamıştır. Bakanlık bunun üzerine yurtdışından öğretmen getirme yoluna gitmiştir. Fakat daha okullar açılmasından bu okullarda çalışacak yabancı öğretmenlerin getirilmesi tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Bakanlığın uzun vadede yabancı dilde eğitim verecek yetkinlikte öğretmen yetiştirmekten çok kısa vadede soruna çözüm olarak yabancı öğretmen getirmesi Osmanlı’dan günümüze uzanan bilinçaltındaki bir yaklaşımın tezahürüdür.

Millî Eğitim Bakanlığı yurtdışından öğretmen ihtiyacını sözleşmeli Fulbright ve Barış Gönüllüsü olmak üzere üç ayrı kaynaktan karşılamıştır. Sözleşmeli ve Fulbright bursu ile gelen öğretmenlerin nitelikleri ile ilgili Bakanlık seçim hakkına sahip olsa da özellikle Barış Gönüllüsü olarak gelen öğretmenlerin çoğunun seçiminde söz sahibi değildi. Özellikle Barış Gönüllüsü olarak gelen öğretmenlerin çoğunun genç ve formasyonsuz olmaları okullarda derslerin istenilen nitelikte verilememesi ile sonuçlanmış ve bu okullarda çeşitli sorunların yaşanmasına zemin hazırlamıştır. Yabancı öğretmenlerin verilen uyum eğitimlerine rağmen Türk eğitim sistemini, Türk öğrencisini ve Türk değerlerini yeterince tanımadan sınıfa girdikleri anlaşılmaktadır. Bu durumun çeşitli sakıncaları olduğu açıktır. Buna rağmen Türkiye’ye gelen yabancı öğretmenler içerisinde bazılarının gerçekten çok büyük emekler verecek okullarına ve öğrencilerine hizmet ettiklerini belirtmek gerekir. Yabancı dilde eğitimin öğrencilerin yabancı dil edinimine katkı sağladığı yadsınamaz bir gerçekse de bu durumun öğrencilerin başarılarına iddia edilen katkıyı sağlamadığı da bir gerçektir.

Etik

Bu araştırma, kurumsal ve/veya ulusal araştırma komitesinin etik standartlarına ve 1964 Helsinki deklarasyonuna ve etik standartlarına uygun olarak yürütülmüştür. “Maarif Kolejlerinde Çalışan Yabancı Öğretmenler” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde “Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi ve Editörünün” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğunu taahhüt ederim.

Kaynakça

- 51 Öğrenci açıkta ders görüyor. (1964, 8 Ağustos). *Milliyet*, s. 5.
- 1966 Yılı bütçe kanunu tasarısı ve karma bütçe komisyonu raporu. (1965, 1 Şubat). *Cumhuriyet Senatosu Tutanak Dergisi*. D. 1, C. 32, B. 38.
- 3656 Sayılı kanuna bağlı (1) sayılı cetvelin Maarif Vekâleti kısmına ve 4926 sayılı kanuna bağlı (2) sayılı cetvele bâzı kadrolar ilâvesi ve 1954 malî yılı muvazenei umumiye kanununa bağlı cetvellerde değişiklik yapılması hakkında kanun lâyihası ve Maarif ve Bütçe Encümenleri mazbataları. (1955, 10 Ocak). *Türkiye Büyük Millet Meclisi Zabıt Ceridesi (TBMMZC)*. D. 10, C.4, B. 25.
- Adams, V. (1964). *The Peace Corps in action*. Chicago: Follet Publishing Company.
- Akbaş, O. (2006). Amerikan gönüllü kuruluşları: Barış Gönüllüleri'nin dünyada ve Türkiye'deki çalışmaları. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4/1, 85-99.
- Amerika Birleşik Devletleri Hükümeti tarafından Cumhuriyet Hükümetine verilen on milyon dolarlık kredi anlaşmasının onanması hakkında kanun. (1946, 10 Mayıs). *Resmi Gazete*, 6303, s. 1-2.
- Barış Gönüllüleri adlı Amerikan teşekkülünden faydalanma hususunda Türkiye Cumhuriyeti ile Amerika Birleşik Devletleri Hükümeti arasında yapılan andlaşmaya ait teati olunan mektupların onaylanmasının uygun bulunduğu dair kanun. (1965, 10 Nisan). *Resmi Gazete*, 11976, s. 4.
- Barış gönüllüsünü protesto etmek için kürsüye pisediler. (1970, 6 Aralık). *Milliyet*, s. 3.
- Bazı dersleri yabancı dille okutan lise ve kolejlerde çalışan yabancı öğretmenlerle ilgili bölüm başkanlığı yönetmeliği. (1971, 21 Eylül). *Resmi Gazete*, 13963, s. 2-3.
- Beymen, H. A. (1955, 7 Kasım). Kolej açılırken. *Yeni Konya*, 1-2.
- Emiroğlu, İ. (1995). *Anadolu liseleri*. İzmir: Cumhuriyet Matbaası.
- EMKA. (1959a). Eskişehir Koleji Müdürlüğü'nün 4 Temmuz 1959 tarih ve 231.1.847 Eskişehir İl Maarif Müdürlüğü'ne yazısı.
- EMKA. (1959b). Eskişehir Koleji Müdürlüğü'nün 19 Kasım 1959 tarih ve 231.1.1776 Eskişehir İl Maarif Müdürlüğü'ne yazısı.
- EMKA. (1959c). Eskişehir Koleji Müdürlüğü'nün 24 Aralık 1959 tarih ve 231.1(26).1534 Mr. Michael John Lynch'e yazısı.
- EMKA. (1960). Eskişehir Koleji Müdürlüğü'nün 12 Ocak 1960 tarih ve 231.1.57 Mr. Michael John Lynch'e yazısı.

- Ezickson, A. J. (1965). *The Peace Corps: a pictorial history*. New York: Hill and Wang, Inc., 78-85.
- Halıcı, F. (1955, 9 Kasım). Lisan. *Yeni Konya*, 2.
- Geray, C. (1974). “Köy kalkınması ve gençlik”, *Amme İdaresi Dergisi*, 7(4), 139.
- Gevgilili, A. (1987). *Yükseliş ve düşüş*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Gündüz, M. (2017). *Türkiye’de yabancı dilde öğretim yapan resmi ortaöğretim kurumları: maarif kolejleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Gürsel ve İnönü Johnson ile görüştü. (1962, 28 Ağustos). *Milliyet*, s. 1.
- İnönü Tatvan’a gitti. (1964, 25 Ekim). *Milliyet*, s. 1.
- KMKA. (1955). Kadıköy Koleji Müdürü Vehbi Güney tarafından 5 Mayıs 1955 tarihinde 202 sayıyla Miss Margaret Futi’ye gönderilen mektup.
- KMKA. (1957). Kadıköy Koleji’nin 26 Şubat 1957 tarih ve 231.1.118 sayılı İstanbul İl Maarif Müdürlüğü’ne yazısı.
- KMKA. (1958a). Robert James Keefe ile Newyork Başkonsolosluğu arasında yapılan sözleşme.
- KMKA. (1958b). 15 Eylül 1958 tarihinde T.C. Maarif Vekâleti Amerikan Bölgesi Maarif Ataşesi Necati Dolunay ile Amerika Birleşik Devletleri vatandaşı Carl A. Tobey arasında yapılan sözleşme.
- KMKA. (1959). 8 Ekim 1959 tarihli kararname sureti.
- KMKA. (1960). Kadıköy Koleji Müdürü Vehbi Güney tarafından 5 Haziran 1960 tarihinde gönderilen yazı.
- KMKA. (1961a). Kadıköy Koleji Müdürlüğü’nün 17 Ekim 1961 tarih ve 231.935 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Genel Müdürlüğü 2. Şubesi’ne yazısı.
- KMKA. (1961b). Millî Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Genel Müdürlüğü 2. Şubesi’nin 14 Kasım 1961 tarih ve 231.25 sayılı İstanbul Valiliği’ne yazısı.
- KMKA. (1961c). Kadıköy Koleji Müdürlüğü’nün 23 Eylül 1961 tarih ve 231.1.1111 sayılı İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü’ne yazısı.
- KMKA. (1962a) Türkiye-Amerika Birleşik Devletleri Kültürel Mübadele Komisyonu’nun 3 Mayıs 1962 tarihinde Kadıköy Koleji’ne gönderdiği mektup.
- KMKA. (1962b) Kadıköy Kolejinin 5 Haziran 1962 tarih ve 231.1-451 sayılı İngilizce ve Türkçe olarak hazırlanarak Ulysses Shelton’a yazısı.

- KMKA. (1962c). T.C. Londra Büyükelçiliği'nin 14 Eylül 1962 tarih ve 2402 sayılı Kadıköy Koleji Müdürlüğü'ne yazısı.
- KMKA. (1962d). T.C. Washington Büyükelçiliği'nin 4 Eylül 1962 tarihli ve 4652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı'na yazısı.
- KMKA. (1962e). T.C. Londra Büyükelçiliği Kültür Ataşeliği'nin 14 Eylül 1962 tarih ve 2402 sayılı Kadıköy Koleji Müdürlüğü'ne yazısı.
- KMKA. (1962f). Kadıköy Koleji'nin 10 Eylül 1962 tarih ve 202/794 sayılı Konya Koleji Müdürlüğü'ne yazısı.
- KMKA. (1962g). Kadıköy Koleji'nin 6 Eylül 1962 tarih ve 231/777 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Genel Müdürlüğü'ne yazısı.
- KMKA. (1962h). Kadıköy Koleji Müdürlüğü'nün 13 Nisan 1962 tarih ve 231.1.298 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Genel Müdürlüğü'ne Yazısı.
- KMKA. (1962i). Kadıköy Koleji'nin 13 Nisan 1962 tarih ve 231.1.298 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Genel Müdürlüğü'ne gönderdiği dilekçe.
- KMKA. (1963a). T.C. Washington Büyükelçiliği'nin 12 Aralık 1963 tarih ve 7118 sayılı Kadıköy Koleji Müdürlüğü'ne yazısı.
- KMKA. (1963b). Kadıköy Koleji Müdürlüğü'nün 15 Ekim 1963 tarih ve 202/931 sayılı Diyarbakır Koleji Müdürlüğü'ne yazısı.
- KMKA. (1963c). Kadıköy Koleji Müdürlüğü'nün 19 Eylül 1963 tarih ve 202/780 sayılı Diyarbakır Koleji Müdürlüğü'ne yazısı
- KMKA. (1963d). Kadıköy Koleji Müdürlüğü'nün 17 Eylül 1963 tarih ve 231/764 sayılı İstanbul Emniyet Müdürlüğü'ne yazısı
- KMKA. (1963e). Kadıköy Koleji Müdürlüğü'nün 4 Temmuz 1963 tarih ve 231/1520 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'ne yazısı
- KMKA. (1963f). Kadıköy Koleji Müdürlüğü'nün 4 Ekim 1963 tarih ve 202/867 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'ne yazısı.
- KMKA. (1963g). Kadıköy Koleji Müdürlüğü'nün 4 Mart 1963 tarih ve 231/172 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'ne yazısı.
- KMKA. (1963h). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'nün 26 Ocak 1963 tarih ve 231.35-1979 sayılı Kadıköy Koleji Müdürlüğü'ne yazısı.
- KMKA. (1965a). Türkiye-Amerika Birleşik Devletleri Kültürel Mübadele Komisyonu'nun 28 Temmuz 1965 tarihli Kadıköy Maarif Koleji'ne yazısı.

- KMKA. (1965b). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'nün 4 Mart 1965 tarih ve 202.4442 sayılı Kadıköy Koleji Müdürlüğü'ne yazısı.
- KMKA. (1965c). Türkiye-Amerika Birleşik Devletleri Kültürel Mübadele Komisyonu tarafından 31 Ağustos-11 Eylül 1965 tarihleri arasında verilen uyum eğitiminin planı.
- KMKA. (1968). Kadıköy Koleji Müdürlüğü'nün 1 Şubat 1968 tarih ve 231.1.71 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Genel Müdürlüğü'ne yazısı.
- KMKA. (1969a). Millî Eğitim Bakanlığı'nın 22 Şubat 1969 tarih ve 202.4236 sayılı İstanbul Valiliği'ne yazısı.
- KMKA. (1969b). Kadıköy Koleji Müdürlüğü'nün 27 Ocak 1969 tarihli Millî Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Genel Müdürlüğü'ne yazısı.
- KMKA. (1970). Kadıköy Koleji Müdürlüğü'nün 23 Ocak 1970 tarih ve 232.0.81 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Genel Müdürlüğü'ne yazısı.
- KOMKA. (1957a). Konya Koleji Müdürlüğü'nün 17 Nisan 1957 tarih ve 231.1.352 sayılı Konya İl Maarif Müdürlüğü'ne yazısı.
- KOMKA. (1957b). Mary Tanguay'ın 20 Nisan 1957 tarihinde aldığı özel ders verme beyanamesi ve diğer beyannameler.
- Lise ve ortaokullar yönetmeliği.* (1959). Ankara: Maarif Basımevi.
- Madow, P. (1964). *The Peace Corps*, New York: The. H. W. Wilson Company.
- MEB. (1960a). *Türkiye eğitim millî komisyonu raporu.* İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB. (1960b). *1960 yılı millî eğitim plânının hazırlığı ile görevli komisyonun raporu.* Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB. (1991). *Altıncı maarif şurası (18-23 Mart 1957).* İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Memleketimize gelen yabancı öğretmen, öğrenci ve gençlik teşekkülleri. (1957, 16 Aralık). *Tebliğler Dergisi*, 986, s. 248.
- Merzifon'da bir kolej açılmasına dair. (1954, 24 Aralık). *TBMMZC*, D.10, C.3, B.21, s. 235.
- Okçabol, R. (2005). *Türk eğitim sistemi.* Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Özal, R. (1955, 10 Ağustos). Lisan liselerimiz. *Yeni Konya*, 1-2.
- Sulluvian, G. (1964). *The story of the Peace Corps.* New York: Washington Square Press.
- Wingenbach, E. C. (1961). *The Peace Corps: who, how and where.* New York: The John Day Company, 57.

Whittlesey, S. (1963). *U.S. Peace Corps*. New York: Coward-McCann, Inc.

Türkiye barış gönüllü sayısı azaltılacak ABD azalmayacak. (1966, 18 Aralık). *Milliyet*, s. 1.

Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti ile Amerika Birleşik Devletleri Hükümeti arasında 27 Şubat 1946 tarihinde Kahire’de imzalanan anlaşmaya ek olarak Ankara’da 6 Aralık 1946 tarihinde imzalanan anlaşmanın onanması hakkında kanun. (1947, 15 Şubat). *Resmi Gazete*, 6533, s. 1-2.

Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti ile Amerika Birleşik Devletleri Hükümeti arasında imza edilen anlaşma gereğince temin edilen paraların kullanılmasına dair Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti ile Amerika Birleşik Devletleri Hükümeti arasında imzalanan anlaşmanın onanması hakkında kanun. (1950, 18 Mart). *Resmi Gazete*, 7460, s. 18116-18117.

Ürgüplü: yavuz Türkiye için zararlı olmuştur. (1965, 2 Ekim). *Milliyet*, s. 8.

Yabancı dilde tedrisat yapacak olan liseler. (1954, 28 Aralık). *Zafer*, s. 7.

Yabancı dille tedrisat yapan okullarda yabancı dillerde kalan öğrenciler. (1958, 17 Mart). *Tebliğler Dergisi*, 999, s. 39.

Foreign Teachers Working at Maarif Colleges

Extended Abstract

Introduction

Maarif Colleges was opened in 1955 when the relations between Turkey and the United States were at the highest level. Turkey's rapprochement with the United States of America after World War II, meeting the manpower needed by NATO and increasing international relations were effective in the opening of these schools. Maarif Colleges are schools with one year of preparatory school and six years of secondary and high school education. In these schools, science and mathematics lessons were taught in English. Therefore, a qualified teacher was needed to teach these lessons. The Ministry of National Education wanted to meet such teachers from its own human resources. However, when the Ministry could not find the number of teachers it wanted, the issue of foreign teachers came to the fore.

Method

In this study, which is a qualitative research, document analysis method was used. This study includes foreign teachers working in Adana, Ankara, Bursa, Diyarbakır, Erzurum, Eskişehir, İstanbul Kadıköy, İzmir Bornova, Konya, Samsun Maarif Colleges established in Turkey between 1955 and 1975. The aim of the study is to reveal the place and role of foreign teachers working in Maarif Colleges in these schools and in the Turkish education system by giving information about the selection, working conditions, their roles in the institutions they work and so on. Within the scope of the research, the archives of Ankara Atatürk Anatolian High School, Diyarbakır Anatolian High School, Eskişehir Anatolian High School, İzmir Bornova Anatolian High School, Kadıköy Anatolian High School, Konya Meram Anatolian High School and Samsun Anatolian High School. Research has been carried out in the library and other related units. In order to identify foreign teachers working in Maarif Colleges, personal files of foreign teachers, employment contracts, Cabinet Decrees, correspondence between Maarif Colleges and school teacher boards were examined. In addition, student records, school museums, school albums, educational materials, student files, teacher files, thousands of correspondence documents, press and official documents were examined.

Result and Conclusion

Maarif Colleges were schools where science and mathematics courses were taught in a foreign language, while other courses were taught in Turkish. Although high wages were paid to foreign teachers brought from abroad at the time the schools were opened, these teachers came on the condition that they work in certain cities of Turkey. This situation was also effective in the selection of the provinces where the Maarif Colleges were opened. Despite all the preparations, it can be said that the Ministry of National Education acted hastily in the opening of the Maarif College. Before the schools were opened, the Ministry of National Education, which was in search of finding a qualified Turkish teacher to teach these courses, could not find a teacher with the quality it wanted. Thereupon, the Ministry decided to bring teachers from abroad. However, the introduction of foreign teachers to work in these schools, even before the schools were opened, brought about discussions.

The Ministry of National Education met the need for foreign teachers from three different sources: contracted, Fulbright and Peace Volunteers. Although the Ministry had the right to choose the qualifications of the teachers who came with contract and Fulbright scholarships, it did not have a say in the selection of most of the teachers who came as Peace Volunteers. In particular, the fact that most of the teachers who came as Peace Volunteers were young and lacked in formation resulted in the inability to give the courses in the desired quality and paved the way for various problems in these schools. It is understood that foreign teachers enter the classroom without knowing enough the Turkish education system, Turkish students and Turkish values despite the integration training given. It is clear that this situation has several drawbacks. Despite this, it should be noted that some of the foreign teachers who come to Turkey serve their schools and students with great effort.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 13 / Sayı: 26 / Güz 2022

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 13 / No: 26 / Fall 2022

Özel Yetenekli Bireyler İçin Uygulanan Eğitim Politikalarının Paydaş Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi

Evaluation of Current Educational Policies Applied for Gifted Individuals in the Context of the Stakeholder Views

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Melek ALTUNEL

Koray GÖKSAL

www.dergipark.gov.tr/eibd

eibd@eibd.org.tr

Özel Yetenekli Bireyler İçin Uygulanan Eğitim Politikalarının Paydaş Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi¹

Melek ALTUNEL²

Koray GÖKSAL³

Özet

Bu araştırmanın amacı özel yetenekli bireyler için uygulanan eğitim politikalarına ilişkin paydaş görüşlerini saptayarak, geliştirilecek eğitim politikalarına katkı sağlamaktır. Araştırmanın örneklemini özel yetenekli bireylere yönelik çalışmalar yürüten Sivil Toplum Kuruluşlarından (STK), eğitim politikalarının belirlenmesinde, uygulanmasında yetkili olan Millî Eğitim Bakanlığı'ndan (MEB) ve TÜBİTAK bünyesindeki bilim merkezlerinden seçilen toplam 43 katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcılardan tanılama, öğretim programı, personel seçimi, eğitime yönelik politikalar hakkında görüş alınmıştır. Mülakat yöntemiyle elde edilen veriler MAXQDA nitel veri analiz programı ile analiz edilmiştir. Araştırma verilerine göre üst, orta gelir grubunda yer alan ailelerin çocuklarının tanılamada daha fazla temsil edildiği tespit edilmiştir. Ayrıca özel yetenekli bireylerin eğitime yönelik yetkili kurumlarca alınan kararların uygulanma aşamasında ortaya çıkan problemlerin toplumda ümitsizliğe sebep olduğu görülmüştür. Yetkili kurumların belirlenen politikaların uygulanması noktasında birbirleriyle iş birliği yapmakta istekli olmalarına rağmen fiiliyatta iş birliğinin oluşturulmadığı görülmüş, gerekli iş birliğinin oluşturulması için kurum içi, kurumlar arası eğitimlerin gerekli olduğu tespit edilmiştir. Farklı kurumlara mensup katılımcıların özel yetenekli bireylerin eğitime ilişkin üniversitelerle iş birliği içinde olduğu, akademinin kurumlar arası iş birliğinin kurulmasında da katkı sağlayabileceği değerlendirilmiştir. Katılımcılar uygulanacak eğitim politikalarının yeniliklere açık bir devinimsel müfredatla verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. İlgili STK'lar ve TÜBİTAK bünyesinde özel yetenekli öğrenciler için verilen eğitimlerde bir öğretmen ve bir uzmanın görev aldığı, bu uygulamanın MEB tarafından da uygulanmaya başlanmasının faydalı olabileceği düşünülmüştür.

Anahtar kelimeler: Özel yetenekli bireyler, Eğitim politikası, Kurumlar arası iş birliği, Destek eğitim odası.

Geliş Tarihi: 07.10.2022; Kabul Tarihi: 08.11.2022

Kaynakça Gösterimi: Altunel, M. & Göksal, K. (2022). Özel Yetenekli Bireyler İçin Uygulanan Eğitim Politikalarının Paydaş Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 13(26), 353-385

1 Bu makale, Koray GÖKSAL'ın danışmanı olduğu "Türkiye'de Özel Yetenekli Bireylere Yönelik Uygulanan Politikaların Paydaşlar Açısından Değerlendirilmesi" başlıklı Melek ALTUNEL'in devam etmekte olan doktora tez çalışmasının verilerinden türetilmiştir.

2 Rehber Öğretmen., Oğuzlar İlkokulu, melek.altunel@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1422-4112

3 Dr. Öğretim Üyesi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi, kgoksal@ybu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4206-6564

Giriş

Politika yapıcılarının tutumları, eğitim politikalarında köklü değişimlere neden olmanın yanı sıra eğitim uygulamalarının da değişmesine neden olmaktadır. Toplumun geleceğinin eğitim-öğretim politikaları çerçevesinde şekillendiği düşünüldüğünde hayati öneme sahip olan eğitim politikalarının gelişigüzel belirlenmesi düşünülemez. Ülkenin eğitim politikalarının çağdaş eğitim anlayışına uygun olarak eğitimin paydaşlarıyla birlikte belirlenmesi bireylerin kapasitelerinin geliştirilmesine, eğitim-öğretimin niteliğinin artırılmasına imkân sağlayacaktır. Politikaların belirlenmesinde paydaş görüşlerinin alınması son derece önem arz etmektedir. Bu durum özel yetenekli bireylere yönelik eğitim politikalarının belirlenmesi için de geçerlidir.

Sosyal politikalar hemen hemen sınırsız olan sosyal ihtiyaçları karşılamak için sınırlı kaynakların kullanıldığı standartları, kuralları belirler (Gallagher, 2002). Bu nedenle politika geliştirilmesine ilişkin çalışmalar önem arz etmektedir. Ancak, Plucker, Makel, Matthews, Peters ve Rambo-Hernandez (2017), alan yazında politikaların değerlendirilmesine, elde edilen verilerin analiz edilerek yeni politikaların geliştirilmesine yönelik çalışma sayısının az olduğunu ifade etmektedir. Türkiye’de de özel yetenekli bireylerin eğitimleriyle ilgili 2013-2022 yılları arasında Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanında mevcut olan akademik çalışmalar incelendiğinde ve yapılan çalışmalar konularına göre tasnif edildiğinde; çalışmaların %20.9’unun uygulanan ve uygulanabilecek eğitsel etkinliklerle; %13.6’sının alanda ihtiyaç duyulan rehberlik çalışmalarıyla; %20.9’unun bireylerin kişisel özelliklerinin tespit edilmesiyle; %13.2’sinin alanda hizmet veren öğretmenlerle; % 8.9’unun ilgili eğitim programlarıyla; % 7.8’inin tanılamaya; % 5.8’inin aile yapıları ve % 6.2’sinin sanat çalışmalarıyla ilgili olduğu tespit edilmiştir. Özel yetenekli bireylerin eğitimlerine yönelik politikalar ile ilgili yapılan çalışmaların oranı ise %1.6’dır. Ülkemizde özel yetenekli bireylere ilişkin eğitim politikaları hakkında yapılan çalışma sayısının azlığı, araştırma alanyazında boşluk olduğunu göstermektedir. Mevcut çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Özel yetenekli bireyleri tanılamaya yönelik uygulamalar-politikalar

Erken tanılamaya

Özel yetenekli bireyler arasında farklı gelişimsel özellikler olmakla birlikte bireylerin zihinsel gelişimlerinin yaşlarına göre daha önde olduğu bilinmektedir (Ataman, 2003). Özel yetenekli bireylerin bebeklik döneminden itibaren belirgin derecede farklılıklar gösterdiği, zekâ puanı 170 olan çocukların %43’ünün beş yaşından önce, %13’ünün dört yaşından önce okuyabildiği görülmüştür (Gross,1999).

Aday belirleme süreci

Türkiye’de özel yetenekli bireylerin tanılama sürecinde yıllara göre farklılıklar, değişiklikler olduğu bilinmektedir. Altı yaşından küçük özel yetenekli çocuklar öğretmen, veli, çevre tarafından belirlenebilirken, altı yaşından sonra özel yetenekli öğrenciler okullar tarafından aday gösterilme ile başlayan, seçilen öğrencilere uygulanan bireysel, grup zekâ testlerinin sonuçlarının değerlendirilmesi ile devam eden bir sürecin neticesinde tanılanabilmektedir (Dağlıoğlu & Suveren, 2013). İlkokullarda aday belirleme sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin üstün zihinsel özelliklerinin tespit etme noktasında %50’nin üzerinde, üstün sosyal, duygusal özelliklerinin tespiti noktasında ortalama olarak %30 oranında başarılı oldukları görülmüştür (Gökdere & Ayvacı, 2004). Ailelerin öğretmenlere göre adayların tespitinde daha başarılı oldukları görülmüştür (Dağlıoğlu & Suveren, 2013). Alan yazında yapılan farklı çalışmalarda okul öncesi öğretmen adaylarının özel yetenekli bireyleri tanılama konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olmadığı görülmüştür (Gülkaya, 2016).

Özel yetenekli bireylerin aday belirleme sürecindeki uygulamalar, yayınlanan yönetmelik ve yönergeler yıllara göre farklılıklar göstermektedir. Son olarak 2022 yılında yayınlanan yönergeyle aday belirleme süreci okul tarafından oluşturulan komisyonlarca yapılmakta, ardından bilim sanat merkezlerine (BİLSEM) yönlendirilmektedir (BİLSEM Yönergesi, 2022a). Günümüzde aday belirleme sürecinin ardından bireysel değerlendirmede, Anadolu Üniversitesi, Millî Eğitim Bakanlığı, TÜBİTAK iş birliğiyle (Sak vd., 2016) geliştirilen ilk yerli zekâ ölçeği olan ASİS (Anadolu-Sak) zekâ testi kullanılmaktadır.

Özel yetenekli öğrencilere yönelik süreç, uygulanan politikalara yönelik işleyiş

Türkiye’de özel yetenekli bireylerin eğitim politikalarından sorumlu kurum, MEB bünyesindeki Özel Eğitim Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ORGM)’dür. Özel Yeteneklileri Geliştirme Daire Başkanlığı sorumlu daire başkanlığıdır (MEB, 2021). Özel yetenekli bireylerin yaşadığı ortama, okulunun imkânlarına, bireysel yeteneklerine, potansiyellerine göre bireyselleştirilmiş, hızlandırılmış, farklılaştırılmış, zenginleştirilmiş çoklu modeller önerilmektedir (MEB, 2013).

Özel yetenekli bireylere yönelik uygulamalar

Bilim Sanat Merkezi (BİLSEM)

Türkiye’de 1992 yılında MEB ORGM tarafından kurulan BİLSEM’lerin sayısı MEB verilerine göre Şubat 2022 itibariyle toplam 279’ye ulaşmış olup merkezlerde 67 bin öğrenci eğitim görmektedir (MEB, 2022c). BİLSEM’lerde 1995 yılından itibaren eğitim verilmekte olup 2007 yılından itibaren personel alımına yönelik temel kriterler oluşturulmaya başlanmıştır.

2008, 2010 yıllarında personel adaylarına hizmet içi eğitim verilmiş; performanslarına, yapılan mülakat sonuçlarına göre atamalar yapılmıştır (Özkan & Tay, 2012). BİLSEM'lerin sayılarının artması sonucunda öğrenci sayısı da artmış, bu da öğretmenlerin sayılarında önemli bir artışın olmasına neden olmuştur. Aktif olarak 320 yönetici, 2223 öğretmenin görev yaptığı merkezlerde öğretmenlerin %61'nin lisansüstü eğitim aldığı görülmektedir (Özer, 2021).

2018 yılında BİLSEM'lerde sadece 30, 2019 yılında 170 öğretmene eğitim verilirken, 2020 yılında 7670 öğretmene eğitim verilmiştir. 2020 yılında öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilgili kurumlarla kapsamlı iş birliği yapılmış, uzaktan eğitim ile öğretmenlere verilen eğitim sayısında önemli bir artış olmuştur. Ayrıca öğretmenlerin lisansüstü eğitime devam etmeleri teşvik edilmiş, bu kapsamda çok sayıda üniversiteyle iş birliği yapılmıştır (Özer, 2021).

Araştırma, Geliştirme, Eğitim ve Uygulama Merkezi (ARGEM)

ARGEM, İstanbul'da tam zamanlı eğitim, yatılı olarak hizmet veren, zenginleştirilmiş, farklılaştırılmış, hızlandırılmış eğitim programı uygulayan bir eğitim kurumudur (MEB, 2020a). ARGEM'e kabul edilen öğrenciler, BİLSEM öğrencileri arasından seçilmekte olup bu merkezlerde yüz yüze eğitim verilmektedir.

Destek eğitim odası

2015 yılında ORGM tarafından çıkarılan ve 'destek eğitim odalarının açılmasını' içeren genelgenin (MEB, 2015) en önemli özelliği, BİLSEM dışında da eğitim verilebileceğine imkân sağlayan tedbirlerinin alınabileceğinin altını çizmesidir. Özel yetenekli olduğu tespit edilmiş öğrencinin eğitim aldığı okullarda destek eğitim odalarının açılma zorunluluğu vardır (Sak vd., 2015). BİLSEM'lerde eğitim alan öğrenciler de destek eğitim odalarından yararlanabilmektedir. Türkiye'de 2018 yılında destek eğitim odası sayısı 79 iken 2019 yılında 402; 2020 yılında bu sayı 601'e çıkarılmıştır. Her yıl sayısı artan destek eğitim odalarının sayısı son iki yılda yedi kat arttırılmıştır (MEB, 2020b). Çalışma sırasında Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatı (MEB-MT) katılımcılarından edinilen bilgiye göre 2022 yılında standartları oluşturulmuş destek eğitim odası sayısı 637'ye ulaşmıştır.

Fakat destek eğitim odalarında görevlendirilen öğretmenlere yönelik bir kriterin mevcut olmadığı görülmektedir. Özel yetenekli bireylere eğitim veren öğretmenlerin, bu öğrencilerin eğitimsel ihtiyaçlarını karşılamada kendilerini yetersiz gördükleri gözlemlenmiştir (Tortop & Dinçer, 2016). Destek eğitim odalarının geliştirilmesi, bu odalarda görev yapan öğretmenlerin eksikliklerinin giderilmesi için üniversitelerle iş birliği yapılması önemlidir (Öpengin, 2021).

Özel yetenekli bireylere yönelik çalışma yapan personele ilişkin politikalar

Son yıllarda özel yetenekli bireylerin eğitimlerine yönelik büyük gelişmeler kaydedilmesine rağmen öğretmen niteliğinin artırılması, programların verimliliği gibi çözülmesi gereken önemli problemler mevcuttur (Sak vd., 2015). Özel yetenekli bireylere eğitim veren öğretmenlerin %53,9'u özel yetenekli bireylere yönelik yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir (Ekinci, 2002). Özel yetenekli bireyleri tanılama sürecinde görev alacak öğretmenlerde branşında yeterli bilgiye sahip olmak, yol gösterici olmak, pedagojik yeterliliğe sahip olmak, veliyle iletişim, iş birliği içinde olmak, özel yetenekli bireylerin özelliklerini bilmek, doğru zamanda doğru yerlerle iletişime geçebilmek gibi niteliklerin aranması gerekliliği gözlemlenmiştir (Okan & Tekgül, 2019).

2010-2021 yılları arasında MEB bünyesinde, ORGM ve Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüyle birlikte yürütülen, özel yetenekli bireylere eğitim sunarken aynı zamanda ilgili personele yönelik hizmet içi eğitim-kurs hizmeti veren program araştırma kapsamında incelenmiştir. Elde edilen verilere göre son on yıl içerisinde MEB-MT Hizmet İçi Eğitim Planına göre özel yeteneklilerle ilgili toplamda düzenlenen 81 kurs-programdan 5727 kişi faydalanmıştır. Öğretmenlere verilen eğitimlerin genellikle, özel yetenekli bireylerin performanslarının artırılmasına katkıda bulunmalarını sağlayacak eğitimlerden ziyade, bu bireylerin tanınmasını sağlayan zekâ testlerini uygulayıcı eğitimler olduğu görülmüştür. Farklı zekâ testlerini tanıtan, uygulanmasına yönelik eğitim veren 49 kurs açılmış olup 2368 kişi kurslardan faydalanmıştır. Ayrıca özel yetenekli bireylerin gelişimine yönelik proje geliştirme, özel yetenekli bireylerin özellikleri, bireylerin gelişimlerine yönelik açılan 33 kursta 3359 kişi eğitim almıştır. 2019 yılında yüz yüze eğitimle yalnızca 450 öğretmene zekâ oyunları kursu eğitimi verilebilmişken, 2020 yılından itibaren bu kursun yoğun bir şekilde verilmeye başlandığı ve uzaktan eğitimin avantajıyla 2021 yılında yaklaşık 40 bin öğretmenin bu kursu aldığı görülmüştür (MEB, 2022b). Uzaktan eğitim uygulamalarının artmasıyla birlikte hizmet içi eğitim sayısının da arttığı görülmektedir.

Amaç

Özel yetenekli bireylere yönelik eğitim-öğretim politikalarına yönelik paydaş görüşlerinin, bu alanda yapılan çalışmaların tespit edilmesinin gelecekte oluşturulacak politikalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda mevcut çalışmada; özel yetenekli bireylere uygulanan eğitim politikalarına ilişkin paydaş görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır.

1. Özel yetenekli bireylerin erken tanılama ve aday belirleme süreçlerine yönelik politikaların belirlenmesinde paydaş kurumların (STK, MEB, TÜBİTAK) aileye ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Özel yetenekli bireyleri tanılama politikalarına ilişkin paydaş kurumların (STK, MEB, TÜBİTAK) görüşleri nelerdir?
3. Özel yetenekli bireylere eğitim veren personele yönelik politikaların belirlenmesine ilişkin paydaş kurumların (STK, MEB, TÜBİTAK) görüşleri nelerdir?
4. Özel yetenekli bireylere yönelik eğitim politikalarına ilişkin paydaş kurumların (STK, MEB, TÜBİTAK) görüşleri nelerdir?
5. Özel yetenekli bireylere yönelik çalışmalarda kurumlar arası iş birliğine ilişkin paydaş kurumların (STK, MEB, TÜBİTAK) görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma belli bir olgu ya da olayın derinlemesine anlaşılması, açıklanması için kapsamlı bir biçimde verilerin toplanıp analiz edilmesi, yorumlanmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırmada, geniş bir çerçeveden mevcut durumun tespiti amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması; araştırmacının sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelendiği, durumların, duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2007). Mevcut çalışmada özel yetenekli bireylere yönelik politikalar durum çalışması olarak bu duruma ilişkin paydaş (STK, MEB, TÜBİTAK) görüşleri alınmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Amaçlı örnekleme yönteminde önemli olan, incelenecek konuya ilişkin deneyimi olan kişilere ulaşmaktır. Örnekleme seçiminde ‘özel yetenekli bireylerle çalışma yapan kurumlarda çalışıyor olmak’ kriteri baz alınmıştır. Katılımcıların araştırmanın amacına katkı sağlayacak uygun bireylerden oluşması amaçlanmıştır. Özel yetenekli bireylerle çalışma yapan sivil toplum kuruluşları (STK), bireylerle ilgili karar verici kurum olan MEB-MT, kararların uygulama basamağındaki MEB Taşra Teşkilatından (MEB-TT) katılımcılar ile araştırma yürütülmüştür. MEB tarafından yapılan çalıştaylara katılan STK’ların tamamıyla görüşülmüş, mülakatlar esnasında kartopu yöntemiyle belirlenen STK’larda çalışmaya dahil edilmiştir. Ayrıca TÜBİTAK bünyesinde çalışma yapan bilim merkezleri ile de görüşmeler yapılmıştır. Üç farklı kuruma (STK, MEB, TÜBİTAK) mensup katılımcı grupları ile yapılan görüşmeler, 2021 Aralık-2022 Mayıs aylarını kapsayan 6 aylık bir süreçte tamam-

lanmıştır. Bu araştırmanın yürütülmesi için Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Etik Kurulunun 09.12.2021 tarih ve 34 nolu kararı ile etik onay alınmıştır. Tablo 1’de çalışma grubuna dahil edilen katılımcılara ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Bilgiler

No	Katılımcı Kodu	Kurumu	Cinsiyeti	Şehir
1	MEB-MT1	MEB Merkez Teşkilatı	Erkek	Ankara
2	MEB-MT2	MEB Merkez Teşkilatı	Kadın	Ankara
3	MEB-MT3	MEB Merkez Teşkilatı	Erkek	Ankara
4	MEB-MT4	MEB Merkez Teşkilatı	Erkek	Ankara
5	MEB-MT5	MEB Merkez Teşkilatı	Erkek	Ankara
6	MEB-MT6	MEB Merkez Teşkilatı	Kadın	Ankara
7	MEB-MT7	MEB Merkez Teşkilatı	Kadın	Ankara
8	MEB-TT1	MEB Taşra Teşkilatı	Kadın	Ankara
9	MEB-TT2	MEB Taşra Teşkilatı	Erkek	Ankara
10	MEB-3TT	MEB Taşra Teşkilatı	Kadın	Ankara
11	MEB-TT4	MEB Taşra Teşkilatı	Kadın	Ankara
12	MEB-TT5	MEB Taşra Teşkilatı	Erkek	Ankara
13	MEB-TT6	MEB Taşra Teşkilatı	Kadın	Ankara
14	MEB-TT7	MEB Taşra Teşkilatı	Erkek	Ankara
15	MEB-TT8	MEB Taşra Teşkilatı	Kadın	Ankara
16	MEB-TT9	MEB Taşra Teşkilatı	Erkek	Ankara
17	MEB-TT10	MEB Taşra Teşkilatı	Kadın	Ankara
18	MEB-TT11	MEB Taşra Teşkilatı	Kadın	Ankara
19	MEB-TT12	MEB Taşra Teşkilatı	Kadın	Kayseri
20	MEB-TT13	MEB Taşra Teşkilatı	Kadın	Malatya
21	STK1	Bağcılar Belediyesi Enderun	Kadın	İstanbul
22	STK2	Çocuk Vakfı	Erkek	İstanbul
23	STK3	IGATE (International Congress On Gifted and Talented Education)	Kadın	Malatya
24	STK4	Şefkat Okulları	Erkek	İstanbul
25	STK5	Özel Yetenekliler Uygulama ve Araştırma Merkezi	Kadın	İstanbul
26	STK6	Tüm Üstün Zekâlılar Derneği	Erkek	İstanbul

27	STK7	Türkiye Üstün Zekâlı ve Dahi Çocuklar Eğitim Vakfı	Erkek	İstanbul
28	STK8	Türkiye Zekâ Vakfı	Kadın	Ankara
29	STK9	Uluslararası Büyük Eğitimciler ve Özel Eğitimciler Derneği	Erkek	Ankara
30	STK10	Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi	Kadın	Eskişehir
31	STK11	TBMM Meclis Komisyon Başkanı	Kadın	Ankara
32	STK12	Üsküdar Çocuk Üniversitesi	Erkek	İstanbul
33	STK13	Üstün Yetenekli Çocukların Aile Portalı	Kadın	İstanbul
34	STK14	T3 (Türkiye Teknoloji Takımı) Vakfı	Kadın	İstanbul
35	TÜBİTAK1	Antalya Kepez Bilim Merkezi	Erkek	Antalya
36	TÜBİTAK2	Bursa Gökmen Uzay, Havacılık Eğitim Merkezi	Erkek	Bursa
37	TÜBİTAK3	Elazığ Bilim Merkezi	Kadın	Elazığ
38	TÜBİTAK4	Kocaeli Bilim Merkezi	Erkek	Kocaeli
39	TÜBİTAK5	Konya Bilim Merkezi	Kadın	Konya
40	TÜBİTAK6	Kayseri Bilim Merkezi	Kadın	Kayseri
41	TÜBİTAK7	TÜBİTAK	Erkek	Ankara
42	TÜBİTAK8	TÜBİTAK Gebze Fen Lisesi	Kadın	Gebze
43	TÜBİTAK9	TÜBİTAK Dene-yap Atölyesi	Erkek	Ankara

Tablo 1 incelendiğinde; katılımcıların 7'sinin MEB-MT, 13'ünün MEB-TT, 14'ünün STK, 9'unun ise TÜBİTAK bünyesinde görev yaptıkları; katılımcıların 19'unun erkek, 22'sinin kadın olduğu görülmektedir.

Görüşme/mülakat formunun hazırlanması

Araştırmada araştırmacılar tarafından oluşturulan görüşme formu kullanılmıştır. Form hazırlanmadan önce özel yetenekli bireyler ile ilgili politikalar, eğitimler ve uygulamaları içeren alanyazın taranmış, görüşme soruları hazırlanmış, ardından taslak soru formu oluşturulmuştur. Taslak form, değerlendirme yapılması için özel yeteneklilerle çalışan ve bu alanda doktora yapan 3 alan uzmanına gönderilmiştir. Uzman dönütleri sonucunda oluşturulan görüşme formu BİLSEM'lerde özel yetenekli bireylerle çalışan üç farklı uzmana tekrar gönderilmiş, geri dönütlere göre gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Son haline getirilen taslak form dil geçerliliği için kontrol etmeleri amacıyla alanda çalışma yapan 2 uzman tarafından kontrol edilmiş, nihayetinde görüşme formu araştırmada kullanılan son haline kavuşmuştur. Söz konusu taslak formun birinci bölümünü katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin sorular

oluştururken, ikinci bölümünü “Özel yeteneklilere yönelik eğitimi hangi kurum koordine edip, yürütmelidir? Personel seçiminde hangi kriterler olmalıdır?” şeklinde 24 açık uçlu sorudan oluşturmaktadır.

Veri toplama süreci

Araştırma verilerinin toplanmasında, katılımcıların iç dünyalarına erişmek, onların özgün bakış açılarını ortaya çıkarmak amacıyla mülakat tekniğinden yararlanılmıştır. Mülakatlar bizzat araştırmacı tarafından görüşme formuna göre yapılmış, görüşmelerin gidişatına göre yeni sorular sorularak katılımcılardan ayrıntılı görüşler alınmaya çalışılmıştır. Böylece mevcut durumun değerlendirilmesi, özel yetenekli bireylerin tanılma süreçleri, eğitim öğretim programı-müfredatı, personel politikaları konularında derinlemesine analiz yapılması amaçlanmıştır. Görüşmelerde, katılımcıların görev yaptıkları kurumlara göre, birden başlayarak numara verilmiştir (ör. MEB-MT1, MEB-MT2.....MEB-MT7). Katılımcılardan 22’siyle Zoom programı üzerinden; 17’siyle yüz yüze; 1 katılımcıyla telefonla görüşme yapılmıştır. İki katılımcı soruları yazılı olarak cevaplamış; 1 katılımcı ise günlüğünü paylaşmıştır. Araştırmacının özel yetenekli bireylerin tanılma sürecine katılmış olması, tanılma araçlarını kullanma yeterlilik, tecrübesine sahip olması araştırma sürecini olumlu etkilemiştir. Görüşmeler sırasında katılımcılara açıklamalarda bulunulmuş, sohbet ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır. Görüşmeler ortalama 50-60 dakika sürmüştür. Araştırmanın tutarlılığını artırmak için katılımcı görüşleri hatalardan ayıklanıp düzenlendikten sonra katılımcılara tekrar gönderilmiş, verdikleri cevapları kontrol etmeleri sağlanmış, teyitleri alınmıştır.

Verilerin analizi ve yorumlanması

Katılımcı görüşleri nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz tekniğiyle incelenmiştir. Betimsel analiz önceden belirlenmiş bir çerçeveye bağlı kalarak nitel verilerin işlenmesi, elde edilen bulguların tanımlanması, yorumlanması aşamalarını içeren analiz yaklaşımıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Katılımcı görüşleri incelenirken verilerin kodlanması, kodların hangi temaların altında yer aldığı belirlenmesi, bulguların tanımlanması, yorumlanması aşamaları takip edilmiştir. Verilerin analizinde, kodlamalarda benzer kodlar aynı temalar altında birleştirilmiş, MAXQDA programındaki akıllı kodlama yöntemiyle kodlara son hali verilmiştir. Sorulara verilen cevaplarla ilgili olarak yapılan betimsel analiz sonucunda oluşturulan kodlar, kodların yer aldığı temaların güvenilirliğini sağlamak amacıyla bir akademisyenin daha görüşüne başvurulmuştur. Analizler sonucunda farklı gruplardan gelen görüşlerin alan yazında mevcut verilerle örtüştüğü gözlemlenmiştir. Böylece bulgularda derinlemesine betimleme, zenginleşme imkânı oluşmuştur.

Araştırmanın geçerliliğini sağlamak amacıyla farklı paydaşların aynı konudaki görüşlerinin alınması, konunun farklı perspektiflerden değerlendirilmesine imkân sağlamıştır. Oluşan te-

malar arasında mukayeseye gidilmiş; böylece benzer, farklı yönlerin değerlendirilmesi alınmıştır. Ulaşılan bulguların yorumlanmasında sonuçların doğruluğunu yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılarla bazı katılımcı görüşlerine de yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular başlıklar altında amaçlara uygun şekilde sıralanmıştır. Dört katılımcı grubuna (STK, MEB-MT, MEB-TT, TÜBİTAK) ait tema, kategori, kod tabloları sırasıyla verilmiştir. Kod matris tablosu oluştururken sembol büyüklükleri her grup için kendi içinde hesaplanmıştır. Böylece her grubun kendi içinde daha fazla üzerinde durduğu konular tespit edilmiştir.

Özel yetenekli bireylere yönelik erken tanılama ve aday belirleme politikaların belirlenmesinde ailenin etkisi/katkısı hakkındaki paydaş görüşleri

STK, MEB-MT, MEB-TT ve TÜBİTAK bünyesindeki katılımcıların aileye yönelik görüşlerinin kod matrisi Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. Aileye Yönelik Politikaların Değerlendirilmesi Kod Matris Tablosu

Kod Sistemi	TÜBİTAK-Bilim Merkezleri	MEB Merkez Teşkilatı	MEB Taşra Teşkilatı	STK	TOPLAM
▼ AİLE					0
● Aile eğitimi				16	16
● Ailelerin önemi				2	2
▼ Ailenin desteklenmesi				5	5
● Ailelerin yaşadığı zorluklar				2	2
● Sosyo-ekonomik düzeyin etkisi	4			10	10
● Tanılamada aile etkisi		17	6	21	21
Σ TOPLAM	4	17	6	29	56

Yukarıdaki tablo incelendiğinde özel yetenekli bireylerin tanılanması sürecinde öğrenci ailelerinin etkisine/katkısına yönelik az sayıda soru sorulmuş olmasına rağmen katılımcıların bu konu hakkında fazlaca durdukları gözlemlenecektir. MEB merkez (f=17), taşra teşkilatı (f=6) katılımcıları tanılamada aile etkisinin fazla olduğuna ilişkin görüş bildirirken, STK katılımcıları tanılamada ailenin eğitim düzeyinin daha önemli bir etken olduğu (16) görüşünde yoğunlaşmışlardır. STK katılımcılarının bu görüşü, STK’ların sahada ailelerle daha yakın temasta bulunma imkanına sahip olmaları dolayısıyla ailelerin ihtiyaçlarıyla yaşadıkları problemler hakkında daha fazla bilgiye (f=16) sahibi olabildikleri düşüncesini destekler niteliktedir. TÜBİTAK bünyesinde verilen eğitimlerde süreklilik olmamasından dolayı katılımcıların aileyle ilgili konularda daha sınırlı görüş (f=4) beyan ettikleri gözlemlenmiştir. Ancak TÜBİTAK bilim merkezlerinden faydalanan ailelerin de sosyo-ekonomik durumlarının orta, üst düzeyde olduğu belirtilmiştir.

STK 12: “...tanılanan çocukların anne babaları eğitim seviyesi, eğitimi yüksek kesimden, maddi durumu da orta, üst gelir grubundan kişilerden oluşuyor.”

Çalışmanın yürütüldüğü 4 çalışma grubunun katılımcıların ortak görüşü, özel yetenekli bireylere yönelik mevcut sistemden en fazla (f=21) yararlanan çocukların ailelerinin sosyo-ekonomik olarak orta, üst gelir grubunda oldukları şeklindedir. ‘BİLSEM’lerde özel okul temsilinin devlet okullarına göre fazla olduğu (MEB, 2019; Özer 2021) verisiyle de örtüşmektedir. Her bireye eşit olarak tanınan fırsatların belli kesimler tarafından kullanılması, özel yetenekli bireylerin tanınmasında sistemsel bir problem olduğunu düşündürmektedir. TÜBİTAK- Bilim Merkezleri bünyesinde verilen eğitimlerin, yürütülen çalışmaların da başvuruya dayalı olduğu göz önünde tutulduğunda, bilinçli, farkındalığı yüksek bireylerin, herkesin yararlanabileceği imkânlardan daha fazla yararlanmakta olduğu; dolayısıyla çocuklarının da avantajlı konumda buldukları tespiti yapılmıştır.

Ülke yönetmek ciddi sorumlulukla birlikte bazı avantajları, prestijli durumları da beraberinde getirmektedir. Aile kod matrisinde de bu durum verilerle doğrulanmaktadır. Çocuklarının ülkesinin geleceğinde etkin olması arzusu ailelerin bu alana daha fazla yönelmesine sebep olmaktadır.

MEB-MT 4: “Türkiye’de ailelerin özel yetenekli öğrencilere bakış açısı diğer ülkelerdeki gibi değil. Herkes özel yetenekli çocuğum olsun istiyor.”

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde tanılama süreçlerinde ailelerin sürece dahil olmalarının nedeninin, özel yetenekli olarak tanılanan bireylerin gelecekte toplumu yönlendirebilecek pozisyonlarda olabilecekleri, genel itibarıyla topluma yön verecek özelliklere sahip oldukları şeklindeki inanca dayandığı düşünülmüştür.

Ayrıca STK katılımcı grubundan ailelerin yaşadıkları zorluk, ihtiyaçlarına yönelik daha detaylı veriler alınabildiğinden, aile eğitimi, yaşanan sorunların çözümüne yönelik politikaların geliştirilmesinde STK’ların katkısının olabileceği değerlendirilmektedir.

Özel yetenekli bireylere eğitim veren personele yönelik politikaların belirlenmesine ilişkin paydaş görüşleri

Dört katılımcı grubun tanılama sürecine yönelik görüşlerinin kod matrisi Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Tanılama-Koordinasyona Yönelik Politikaların Değerlendirilmesi Kod Matris Tablosu

Kod Sistemi	TÜBİTAK-Bilim Merkezleri	MEB Merkez Teşkilatı	MEB Taşra Teşkilatı	STK	TOPLAM
▼ TANILAMA					1
📌 Özel yetenekli tanımlama		■	■	■	29
> 📌 Tanılama politikası		■	■	■	13
> 📌 Tanılama süreci	■	■	■	■	49
📌 Tanılama sürecinin sonuçlarının değerlendirilmesi		■	■	■	10
> 📌 Tanılamada Yöntem Ve Teknikler		■	■	■	108
Σ TOPLAM	7	51	81	71	210

Tanılamaya yönelik politikalar temasına bakıldığında MEB-MT, MEB-TT ve STK'lardan 'tanımlama yöntemi, tekniklerine' dair daha fazla veri toplandığı (f=108) görülmüştür. Aday belirleme sürecinde etkin rol oynayan MEB-TT katılımcılarının, tanılama sürecine dair MEB-MT, STK'lara kıyasla daha fazla (f=81) görüş bildirdikleri; bunun nedeninin ise sahada yaşanan aksaklıkları, uygulanan politikaları gözlemlene imkânına daha fazla sahip olmalarından kaynaklanabilmektedir. Orta-üst gelir grubundan olan ailelerin, tanılama süreci öncesinde çocuklarını uygulanacak testlere hazırladıkları; hatta buna yönelik kurslara gönderdikleri ifade edilmiştir.

MEB-MT 2: “Bilsem kurslarına giden çocukların çoğu gelir düzeyi yüksek olan Çankaya’da yaşamaktadır.”

Tanılamada MEB-MT, MEB-TT ve STK'lar yöntem, teknikler konusunda daha fazla görüş bildirmişlerdir. Özel yetenekli bireylere yönelik politikalarından sorumlu olan MEB bünyesinde çalışan katılımcıların, tanılama yöntem, tekniklerine ilişkin daha fazla (f=132) değerlendirme yaptıkları, veri sundukları gözlemlenmiştir. Ayrıca tanılama sürecinin çevresel etkenlere maruz kalabildiği ifade edilmiştir. Tanılama sürecinde kullanılan testler, ulaşım imkânları, öğretmenlerin aday gösterilme süreçleri kadar, aile imkânlarının da tanılama sürecini etkilediği ifade edilmiştir.

STK 5: “...zekâ testine ulaşmada bazı kesimler diğerlerine göre daha yetenekli”

Bu durumun BİLSEM’lerde tanılanan öğrencilerle sınırlı olmadığı, STK bünyesinde eğitim alan öğrenci velilerinin sosyo-ekonomik düzeyinin orta-üst seviyede olduğu, kullanılacak zekâ testlerine seçmelerden önce ulaşılabildiği ifade edilmiştir.

TÜBİTAK ve bünyesindeki DENEYAP atölyeleriyle bilim merkezlerinin özel yetenekli bireylere eğitim verme sorumlulukları olmamasına rağmen bazı bilim merkezleri özel yetenekli bireylere yönelik çalışmalar yapmaktadır. İlgili bilim merkezlerinin yürüttükleri çalışmaların BİLSEM’in çalışmalarından farklılıklar arz ettiği görülmüştür. Toplanan veriler ışığında bilim merkezlerinin farklı uygulamalarının, yeni, daha nitelikli politikalar üretilmesi noktasında MEB’e örnek teşkil edebileceği düşünülmektedir.

MEB'e bağlı ilkokullarda da genel yetenek alanında yetenekli olan öğrencilerin tespiti için oluşturulan komisyonlar vasıtasıyla öğretmenlerden istenilen formların doldurulması, yönlendirme yapılması istenmektedir.

MEB-TT 15: “Okulda en güzel komisyonları da oluşturursanız içi boşa, yetersizlik varsa emin olun şaka gibi bir topluma dönüşürüz.”

Ancak katılımcılar oluşturulan komisyonların aday belirlemeye yönelik yeterliliklere sahip olmadıklarını, uygulamanın güçlendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Özel yetenekli bireylere eğitim veren personele yönelik politikaların belirlenmesine ilişkin paydaş görüşleri

Dört katılımcı grubun genel politikaların değerlendirmesine yönelik görüşlerinin kod matrisi Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. Personele Yönelik Politikaların Değerlendirilmesi Kod Matris Tablosu

Kod Sistemi	TÜBİTAK-BİLİM MERKEZLERİ	MEB Merkez Teşkilatı	MEB Taşra Teşkilatı	STK	TOPLAM
PERSONEL					0
Öğretmen özlük hakları					13
Öğretmen personel seçim kriterleri	■	■	■	■	70
Öğretmenin tanlamadaki yeterliliği			■		7
Öğretmen-personel eğitim	■	■		■	43
Öğretmen-personel özellikleri				■	23
TOPLAM	27	47	33	49	156

Personele yönelik politikaların değerlendirme temasına baktığımızda tüm gruplara ait katılımcıların öğretmen seçme kriterlerine dair fazlaca görüş bildirdiği (f=70) görülmüştür. STK katılımcılarının ise öğretmenlerin eğitimi ve görevlendirilecek öğretmenlerin niteliklerine yönelik görüş bildirdikleri görülmüştür. TÜBİTAK bünyesinde eğitim veren personelin görevlendirilmesi süreklilik arz etmemekte, yapılan projeye göre personel alımı yapılabilmektedir.

MEB-MT 5: “Eğitim veren öğretmenin deneyimden ziyade benim fikrim öğretmenin kabiliyetinin önemli olduğudur.”

Dört katılımcı grubundan bütün katılımcıların, görevlendirilecek personelin nitelikleri arasında deneyim sahibi olmanın öncelikli özelliklerden biri olarak ifade edilmediği gözlemlenmiştir. Bu sebeple özel yetenekli bireyin eğitiminde personelin deneyimli olmasının bir avantaj olarak görülmediği sonucu çıkarılabilir.

MEB-TT 16: “*Özellikle belli bir öğretmenlik tecrübesinde olanlar daha çabuk tanılıyor.*”

Ancak özel yetenekli aday öğrencilerin belirlenmesi sürecinde potansiyel sahibi bireylerin seçilmesinde deneyimin avantaj olarak görüldüğü söylenebilir. Öyle ki tanılama sürecinde öğretmenlik deneyimi daha fazla olan personelin daha doğru kararlar verdiği, daha doğru seçimler yapabildiği ifade edilmiştir. Özel yetenekli adayların tespit edilmesinde deneyim önem arz etmekte, eğitim süreçlerinde eğitim verecek personel kriterlerinin farklılık gösterdiği söylenebilir. BİLSEM bünyesinde özel yetenekli bireylere eğitim veren öğretmenlerin lisansüstü eğitim almaları, mezuniyet sonrası akademik çalışmalara devam etmeleri, mevcut bilgilerini yenilemeleri gerektiği ifade edilmiştir. BİLSEM’lerde eğitim verecek personel seçiminin E2 Değerlendirme Kriterleri Formu kullanılarak yapıldığı gözlemlenmiştir. Fakat MEB bünyesindeki diğer okullarda açılan destek eğitim odalarında özel yetenekli bireylere yönelik eğitim veren personelin seçimine yönelik kriterlerinin olmadığı görülmüştür.

MEB hizmet içi eğitim politikalarının oluşturulması sürecinde öğretmen taleplerinin göz önünde bulundurulmasının yanında uygulanan sistemin eksikliklerinin, ihtiyaçlarının belirlenerek giderilmeye çalışılması; geleceğe yönelik oluşabilecek ihtiyaçların da tespit edilmeye çalışılması gerekliliği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

STK katılımcıları çoğunlukla eğitim verecek personelin iletişim, esneklik gibi kişilik özelliklerinin ön planda olması gerektiği düşünürken; MEB bünyesindeki katılımcıların personelde alan yeterliliğinin de öncelikli değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

MEB-MT 7: “*Bazen farklı soruları olan çocuklarımız olabiliyor. Bu nedenle eğitimciler olarak daha spesifik eğitimleri uzmanlardan almamız gerekiyor. Süper vizyon çok önemli.*”

Katılımcılar verilecek hizmet içi eğitimlerde uzmanlık gerektiren konularda akademisyenlerle iş birliği içinde çalışılması gerektiğini; tek seferlik eğitimlerden ziyade sürece yayılan, tekrarlanan eğitim programlarının oluşturulması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler akademi desteğiyle verilirken sahada çalışan personelin deneyimlerinin paylaşılması, süpervizyon imkânının verilmesi gerektiği belirtilmektedir.

STK 3: “*IGATE özel yetenekli öğrencilerine eğitim veren BİLSEM öğretmenlerine yönelik yapılan bir kongredir. Zaten katılımcıların büyük çoğunluğu yeterince akademik destek almayan Malatya çevresindeki öğretmenler. Öğretmenler yurtdışından gelen davetlilerin bakış açısını, perspektifini kongre dışında pek bir yerde göremiyor.*”

STK katılımcıları ise öğretmen eğitimlerinin bakanlık tarafından verilen hizmet içi eğitimlerden ziyade üniversiteler tarafından düzenlenecek kongreler, çalıştaylarla desteklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Özel yetenekli bireylere yönelik eğitim politikaları hakkında paydaş görüşleri

Dört katılımcı grubun özel yetenekli bireylerle ilgili çalışmalar yapan personele yönelik görüşleri ifade eden kod matrisi Tablo 5’te gösterilmektedir.

Tablo 5. Eğitim Öğretim Programı Kod Matris Tablosu

Kod Sistemi	TÜBİTAK-Bilim Merkezleri	MEB Merkez Teşkilatı	MEB Taşra Teşkilatı	STK	TOPLAM
▼ EĞİTİM ÖĞRETİM-MÜFREDAT					1
ZEP					4
> Eğitim verilen alanlar	■				28
Eğitim amacı	■				10
> Eğitim programı-müfredat	■	■	■	■	48
Motivasyon				■	3
Σ TOPLAM	45	13	13	23	94

Eğitim öğretim programlarının değerlendirmesi temasında, yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere, diğer gruplardan katılımcılar müfredata ilişkin, müfredatı hazırlamakla yetkili olan MEB-MT grubuna kıyasla daha fazla görüş bildirmiştir. MEB-MT müfredat yapmakla sorumlu olmasına rağmen, örneklem grubuna dahil olan katılımcıların eğitime dair genel değerlendirmeler içinde müfredata yönelik daha az ($f=13$) görüş bildirdikleri gözlemlenmiştir. MEB-TT ($f=13$) ile STK ($f=23$) katılımcılarının benzer görüşlere sahip olmaları her iki grubun bilfiil sahada olmalarından kaynaklandığı değerlendirilebilir.

TÜBİTAK bünyesindeki DENEYAP atölyelerinin kendi eğitim programlarını hazırladıkları; bu örneklem grubundan olan katılımcıların eğitim öğretim programlarına dair diğer gruplara kıyasla daha fazla görüş bildirdiği tespit edilmiştir. BİLSEM’lerde verilen eğitimlerin daha zenginleştirilmiş eğitim modellerini içerdiği, eğitimlerin etkinlik temelli olduğu gözlemlenmiştir. Katılımcılar BİLSEM’lerde müfredatın olmamasını eksiklik olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Az sayıda katılımcı ise proje temelli eğitimin öğrenciler için daha yararlı olduğunu belirtmiştir. TÜBİTAK bünyesindeki DENEYAP atölyelerinde öğrenci seçimlerinin belli bir yeteneğin üstünde performans sergileyebilen öğrenciler arasından yapıldığı ancak seçimin zekâ testleriyle değil, proje kapsamında geliştirilen yöntemlerin uygulanarak yapıldığı ifade edilmiştir.

TÜBİTAK 8: “En zor olan kısım eğitim programının, müfredatın içeriğinin hazırlanması. Çünkü müfredatın belirlenmesi geliştirilmesi çok zor bir süreç. Öğrenci belirlenmesi, eğitmen belirlenmesi, eğitim sürecinin yönetilmesi eğitim programına, müfredata göre biraz daha kolay. Alınan dönütler sonrasında revize edilmesi gereken kısımlar olursa yapılıyor, biz

bunları da yapıyoruz. Yani biz yaptık, oluşturduk değil. Sonrasında içerikler güncel olarak revize ediliyor.”

DENEYAP atölyelerinde projenin sonlarına gelmesine rağmen müfredatın sürekli olarak ihtiyaca yönelik yenilediği, güncellendiği ifade edilmiştir. Dolayısıyla müfredatın gereksiz görülmesi söz konusu olmadığı gibi, hazırlama sürecinin zor, uzun soluklu olduğu belirtilmiştir. Bu minvalde hazırlanan birçok ders içeriğinin üst düzey performans sergileyebilen bireylere yönelik olduğu vurgulanmıştır. TÜBİTAK bilim merkezleri koordinatörü, DENEYAP atölye koordinatörüyle yapılan görüşmelerde MEB’in imkânlardan yararlanmaya yönelik bir taleplerinin olmadığı; bilim merkezlerinin uluslararası düzeyde imkânlarının olduğu ifade edilmiştir.

TÜBİTAK 7: *“Yurtdışındaki bilim merkezleriyle yarışacak durumdayız. Bilim Merkezi’ndeki içerikler, eğitim atölyeleri, sergi kısmı var. Bir de background oluşturmaya başladık. Daha iyi duruma geliyoruz.”*

Tüm veriler ve gözlemler sonucunda MEB’in ilgili diğer kurumlardan yani gerek STK’lar bünyesinde gerekse TÜBİTAK- bilim merkezlerinde yürütülen müfredat, öğretmen eğitimi vb. çalışmalardan faydalanabileceği düşünülmektedir. Dört katılımcı grubun eğitim-öğretim programına, müfredata yönelik görüşlerinin kod matrisi Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Eğitim Politikalarının Değerlendirilmesi Kod Matris Tablosu

Kod Sistemi	TÜBİTAK-Bilim Merkezleri	MEB Merkez Teşkilatı	MEB Taşra Teşkilatı	STK	TOPLAM
✓ EĞİTİM POLİTİKALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ					0
✓ BİLSEM- Destek eğitim odalarının karşılaştırılması					19
> BİLSEM eğitiminin değerlendirilmesi					78
✓ Destek eğitim odalarının değerlendirilmesi					13
✓ Sınıf atlama					30
Σ TOPLAM	0	51	24	65	140

Eğitim politikalarının değerlendirilmesi temasına yönelik yukarıdaki tablo incelendiğinde TÜBİTAK-bilim merkezi sorumlusu, bilim merkezleri katılımcıları, DENEYAP atölyeleri katılımcılarıyla yapılan görüşmelerde eğitim politikalarının değerlendirilmesine yönelik görüş bildirilmediği görülecektir. Tabloya göre MEB-MT, STK gruplarına dahil olan katılımcılarının BİLSEM’e (f=78) yönelik daha fazla fikir beyan ettiklerini; MEB-TT grubundan katılımcılarının ise sınıf atlama başlığı hakkında (f=30) diğer gruplara nispeten daha fazla görüş bildirdikleri gözlemlenmiştir.

Tüm değerlendirmeler, gözlemler sonucunda çalışma alanlarına yönelik politikalar hakkında, sahada çalışanların daha fazla deneyime sahip olduğu düşünülebilir. BİLSEM eğitim programları hakkında okullarda oluşturulan destek odalarında verilen eğitimlere kıyasla daha fazla değerlendirme yapılmasının sebebinin destek eğitim odalarının MEB bünyesinde 2015

yılından itibaren açılmış olması, henüz oturmamış bir sisteme sahip olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

MEB-MT 4: “Destek eğitim odalarında şöyle bir sorun var. Kalifiye eleman yok kalifiye öğretmen yok, tam istendiği gibi çalışmıyor.”

Bunun yanına BİLSEM’lerde de bazı sorunların yaşandığı ifade edilmiştir.

STK 10: “Burada tamamen velinin desteğiyle bu çocuklar gelip gidiyor. Maddi imkânı varsa bunu kendi arabasıyla götürüp getirebiliyor. Bu imkânı olmayan, sosyoekonomik durumu kötü olanların ayrılmak zorunda kalmaları ciddi sorun oluşturuyor.”

BİLSEM’lerde ilkokul ikinci sınıftan lise son sınıfa kadar eğitim verilmektedir. Ancak 8. sınıfta sınava giren öğrencilerin yıl boyunca devamsızlık yapabildikleri ifade edilmektedir. Sınava hazırlanan öğrencilerin devamsızlık yapmak zorunda olmaları, personel, kurumun pasif duruma düştüğünü, buna yönelik politikaların geliştirilmesi gerektiğini düşündürmektedir.

BİLSEM’lerde eğitim alan özel yetenekli öğrenci ailelerinin gerek ekonomik gerekse kişisel sebeplerden dolayı ulaşım konusunda sorunlar yaşadıkları; eğitim alan öğrencilerin ulaşımı konusunda hizmet sunulması gerektiği ifade edilmiştir. Bu durum, alt gelir grubundaki aileler için caydırıcı olurken, orta ve üst gelir grubundaki bireyler için avantaj olabilmektedir.

Özel yetenekli bireylerin aday olma süreçlerinde, öğretmenlerin konuyla ilgili bilgi düzeylerinin, sürecin sağlıklı ilerlemesinde önem arz ettiği; özel yetenekli bireylerin öğretmenlerine verilen eğitimlerin son yıllarda arttığı ancak yeterli düzeyde olmadığı ifade edilmiştir. Bu görüş araştırmacı tarafından incelenen 2010-2021 MEB hizmet içi eğitim programındaki verilerle örtüşmektedir.

Özel yetenekli bireylere yönelik uygulamalardan biri de sınıf atlamaya yönelik (f=30) değerlendirmelerdir. MEB TT katılımcıları öğrencilerin fiziksel, psikolojik gelişimlerinin önem arz ettiğini ifade etmektedirler. Ancak kişisel özelliklerin ön planda olması gerektiği ifade edilirken, küçük yaşta üst düzey eğitim alabilecek bireylere yönelik politikaların ihtiyacı karşılamadığı belirtilmiştir. STK katılımcı değerlendirmeleri, öğrencinin sadece bir sınıf atlatılması değil; hızlandırılmış bir şekilde daha üst düzey eğitim seviyelerine geçiş yapabilmelerinin örneğin üniversitelerde eğitim almalarının önünün açılması gerektiği yönündedir. Ancak özellikle tanılama sonrasında eğitim sürecinin bu bireylere doyum sağlayacak uygulamalardan yoksun olduğu belirtilmiştir. Dört katılımcı grubun eğitim politikalarının değerlendirilmesine yönelik görüşlerinin kod matrisi Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Kurumlar Arası İş Birliği Kod Matris Tablosu

Kod Sistemi	TÜBİTAK-Bilim Merkezleri	MEB Merkez Teşkilatı	MEB Taşra Teşkilatı	STK	TOPLAM
▼ KURUMLARARASI İŞBİRLİĞİ					1
▶ STK-MEB işbirliği		■	■	■	53
▶ MEB bilim merkezi işbirliği	■				26
▶ Bilim merkezi - STK işbirliği					3
▶ Bilim merkezleri arası ve TÜBİTAK işbirliği	■				8
▶ Bilim merkezi - Üniversite işbirliği	■			■	13
▶ Kurumlararası işbirliği				■	6
▶ TÜBİTAK koordinasyon				■	1
Σ TOPLAM	55	24	1	31	111

Kurumlar arası iş birliği başlığı altındaki veriler değerlendirildiğinde, TÜBİTAK-Bilim Merkezleri'nin kurumlar arası iş birliğinde önemli bir beceri, deneyime sahip oldukları (f=55); MEB ile STK'lar arasında yapılan iş birliğinin de fazla (f=53) olduğu görülmektedir. Özellikle TÜBİTAK bünyesindeki bilim merkezlerinin genelinin üniversitelerle protokoller imzaladığı, akademisyenlerden teknik destek, danışmanlık aldığı görülmüştür.

TÜBİTAK 2: “Bilim merkezi bünyesinde üniversitelerle iş birlikleriyle akademi desteği alınmaktadır. Burada bizim kendi yetişmiş insan gücümüzü kullanarak çalışma yapıyoruz. Çünkü bilim merkezi bünyesinde mühendislerimiz, astronomlarımız, temel bilimcilerimiz, öğretmenlerimiz var.”

TÜBİTAK'a bağlı bazı bilim merkezlerinin özel yetenekli bireylere yönelik eğitim çalışmaları yürüttükleri; eğitimlerin akademisyenler, akademisyenlerin önerdikleri üniversite öğrencileri, stajyerler tarafından verildiği ifade edilmiştir. Eğitimler öğretmenlik eğitimi alan bir personel, öğretmen olmayan ancak eğitim verdiği alanla ilgili bir yüksek lisans, doktora programına dâhil olan personelle verilmektedir. TÜBİTAK bünyesindeki çalışmalarda eğitimlerin iki eğitici tarafından verildiği, eğitimcilerden birinin eğitim fakültesi mezunu, diğeri de ilgili eğitim alanlarında ya yüksek lisans ya da doktora eğitimi almış uzman olarak seçildiği ifade edilmiştir.

MEB-MT 3: “Şu anda 1150 civarında tasarım tescili almış durumdayız onun haricinde üniversitelerle yapmış olduğumuz iş birlikleri var.”

Üniversitelerle yapılan iş birliğinin çalışmaları kolaylaştırdığı; eğitmen bulmakta avantaj sağladığı görülmüştür. Ayrıca bilim merkezlerinin var olan imkanlarından da üniversitelerin yararlandığı görülmüştür. MEB-Üniversite iş birliğinin ise genellikle akademisyenlerden alınan kısa süreli eğitimler şeklinde olduğu; eğitimlerin de öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamaya yönelik olduğu belirlenmiştir. MEB bünyesinde yapılan çalışmalarında üniversitelerle iş birliği yapılarak projeler geliştirilmekte ancak derslerin görevli öğretmen tarafından işlenmesi beklenmektedir.

MEB-TT 7: *“Sadece alan bilgisi değil, fizik öğretmeninden sadece fizik bilmesi değil aynı zamanda Fizik Olimpiyatlarıyla ilgili bir çalışma yapması bekleniyor.”*

BİLSEM’lerde yürütülen çalışmalarda, verilen eğitimlerde öğretmenlerin yoğun bir iş yükünün altında ezildikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca TÜBİTAK bilim merkezlerinin BİLSEM’lere kıyasla daha iyi fiziksel şartlara, materyal imkânına sahip olduğu belirtilmiştir. Bilim merkezlerine başvurular aileler, eğitim alacak öğrenciler tarafından yapılmakta olduğu; özellikle BİLSEM öğrencilerinin talepleri olduğu ifade edilmiştir. yani MEB- TÜBİTAK bilim merkezleri arasında protokoller olmamasına rağmen BİLSEM’e kayıtlı öğrenciler kendi imkanlarıyla da bu kurumlardan yararlanabilmektedir. Ayrıca TÜBİTAK bilim merkezlerinde hem fiziksel imkânların kullanılması hem de eğitmen desteği noktasında destek verildiği ifade edilmiştir.

TÜBİTAK 4: *“Bilim merkezlerinin imkânları BİLSEM’lerden fazla. Bizde eğitim materyalleri, cihazlar daha fazla olduğu için onlar kendi yetişemedikleri bazı konularla ilgili çalışmak istiyorlarsa bize çağrıda bulunuyor. Biz eğitmen desteği veriyoruz, bazen ayda 3-4 kurs açabiliyoruz. Zaten katılan öğrencilerin çoğu yani başarılı görülen öğrencilerin çoğu BİLSEM’lerde eğitim görüyor.”*

Akademisyenler ile iş birliğinin hem personel eğitimi hem de uygulamalara yönelik danışmanlık hizmetlerinin alınması şeklinde olduğu ifade edilmiştir. Ancak bazı STK katılımcıları, MEB’in sadece belirli bazı üniversitelerle iş birliği içinde olduğunu ifade etmiş; sürekli aynı akademisyenlerle yapılan iş birliklerinin akademik tekelleşmeye yol açabileceği şeklindeki kaygılarını paylaşmışlardır.

Özel yetenekli bireylerle çalışan STK’ların kendi aralarında da iş birliğinin oluşturulmadığı; bu dernek, vakıfların aynı çatı altında toplanmadığı ifade edilmiştir. TÜBİTAK bünyesindeki bilim merkezlerinin kuruluş aşamasında iş birliği içinde oldukları; ancak proje uygulama süreçlerinde edinilen deneyimlerin paylaşılması, personel eğitimi vb. gibi konularda iş birliklerinin olmadığı ifade edilmiştir.

TÜBİTAK 7: *“Mevcut bilim merkezlerinin personel eğitiminde ortak koordinasyonu yok ancak yeni bilim merkezleri için iş birliği yapılıyor.”*

Kurumlar arası iş birliğini en fazla yapan TÜBİTAK destekli bilim merkezleri arasında bile mevcut olan potansiyelin, deneyimin paylaşılmasına yönelik yeterli iş birliği çalışmasının olmadığı görülmüştür. MEB ile bilim merkezleri arasındaki iş birliğinin genellikle okulların bilim merkezlerini ziyaret etmesi şeklinde olduğu; STK’lar, TÜBİTAK destekli bilim merkezlerinin arasındaki kurumlar arası ilişkinin ise—bazı bilim merkezleri istisna olmakla birlikte—zayıf olduğu görülmüştür.

MEB- STK'lar arasında iş birliğinin fazla olmasına rağmen STK'ların hazırlanan politikaları etkilemede yeterli olmadıkları ifade edilirken, yapılan toplantılarda alınan kararların uygulamaya geçirilememesinin STK katılımcılarında umutsuzluğa sebep olduğu gözlemlenmiştir. STK katılımcıları sürekli olarak MEB bünyesinde personel değişikliği yapıldığını, bunun olumsuz etkiler doğurduğunu ifade etmişlerdir

Yapılan görüşmelerde, ülkemizde aynı alanda çalışmalar yapan kurumlar arasında deneyimlerin karşılıklı paylaşılması noktasında yapılan çalışmaların, kurumlar arası iş birliğinin yeterli olmadığı belirtilmiştir. Dört katılımcı grubun kurumlararası iş birliği sürecine yönelik görüşleri kod matrisi Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. MEB Merkez Teşkilatı-Taşra Teşkilatı Olarak Oluşturulan Katılımcı Grupların Kod Matrisi

Kod Sistemi	TÜBİTAK-Bilim Merk...	MEB Merkez Teşkilatı	MEB Taşra Teşkilatı	STK	TOPLAM
> AİLE					56
> EĞİTİM ÖĞRETİM-MÜFREDAT					94
> EĞİTİM POLİTİKALARININ DEĞERLENDİRİL					140
> GENEL POLİTİKALARIN DEĞERLENDİRİLMEŞ					119
> KURUMLARARASI İŞBİRLİĞİ					111
> PERSONEL					156
> TANILAMA					210
Σ TOPLAM	138	258	166	324	886

Dört katılımcı grubun kod matrislerine bakıldığında STK'ların özel yetenekli bireylere yönelik uygulamalar hakkında oldukça fazla görüş bildirildiği görülmektedir.

Katılımcılar öncelikle tanılama (f=210); personele yönelik uygulamalar (f=156); eğitim politikaları (f=140); genel politikaların değerlendirmesi (f=119); kurumlar arası iş birliği (f=111); eğitim öğretim, müfredat programları (f=94) hakkında, özel yetenekli öğrencilerin ailelerine yönelik değerlendirmeler (f=56) yapmışlardır. Yedi temayla ilgili kod sayılarına göre STK'ların (f=324) ilk sırayı; politika uygulayıcısı olarak MEB-MT'nin (f=258) ikinci sırayı; sahada çalışmalar yapan MEB-TT'nin (f=166) üçüncü sırayı, TÜBİTAK_Bilim Merkezi (f=138) katılımcıların değerlendirmelerinin ise dördüncü sırayı aldıkları görülmektedir.

TÜBİTAK, bilim merkezleri katılımcılarının çalışma alanları olmadığından özel yetenekli bireylerin aileleri, eğitim politikalarının belirlenmesine yönelik değerlendirmelerde bulunmadıkları tespit edilmiştir. Ancak bu merkezlerde -DENEYAP gibi- müfredata yönelik, kurumlar arası iş birliğine yönelik çalışmaların yürütüldüğü gözlemlenmiştir. Ayrıca bu merkezlerde kurumsal olarak eğitim verebilmek amacıyla öğrenci seçimlerinin yapıldığı; seçimlerin zekâ testleriyle değil toplulukla yürütülen projelerde üst düşünme becerisi öne çıkan bireyler arasından yeni nesil sorular kullanılarak yapıldığı tespit edilmiştir. Özetle bu kurumlarda öğrenci seçmeleri zekâyâ yönelik yapılmamaktadır denilebilir.

Bilim merkezlerinden bazılarında örnek olabilecek özel yetenekli bireylerle ilgili çalışmalar yapmakta; ayrıca ülke genelinde BİLSEM öğrencileriyle belirli aralıklarla bilim şenlikleri düzenlenmektedir.

TÜBİTAK 4: *“Bilim merkezi olarak bir şenlik yaptık. Kalabalıktı. Her BİLSEM’den 3 öğrenci olmak üzere 80 ilden katılım vardı. Hemen hemen bütün bilim-sanat merkezleri geldi.”*

Bilim merkezlerinin BİLSEM öğrencilerine yönelik yürütülen çalışmalarda mevcut imkânlarının kullanılması fırsatını da tanıdıkları ifade edilmiştir.

STK katılımcıları, tanılama yapacak kurumlarla özel yetenekli bireylere yönelik sanat, spor çalışmalarının artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. STK katılımcıları, tanılamada özel okulların daha fazla öğrenciyi tanılama için yönlendirdiğini bunun bir prestij meselesine dönüştüğünü ifade etmişlerdir. Tanılamada bireylerin yaş faktörünün göz ardı edildiği, sınıflara göre seçme yapıldığı ifade edilmiştir. Aynı sınıfta farklı yaşlarda öğrencilerin bulunmasının yaşı büyük olan öğrencilerin lehine olduğu belirtilmiştir. STK katılımcıları ayrıca ailelere eğitim verilmesi ve bu ailelerin desteklenmesi gerektiğini hatta maddi imkânı olmayan ailelerin çocuklarına eğitim verilecek alanların sağlanmasına dikkat çekmektedirler. STK’ların, özel yetenekli bireylere sağlanan imkânların diğer özel eğitime muhtaç bireylere göre arka plana atıldığına dair görüşleri mevcuttur. Örneğin özel gereksinimli bireylere sağlanan ulaşım, yemek gibi imkânların özel yetenekli bireylere de sağlanmamasının eşitlik ilkesine aykırı olduğu ifade edilmiştir. MEB-MT katılımcıları buna yönelik çalışmalar yaptıklarını ifade etmiştir. Ancak STK katılımcılarının bu konudaki çalışmaları yeterli bulmadıkları görülmektedir.

STK’ların özel yetenekli bireylerin ailelerine, eğitim verecek öğretmenlere yönelik eğitimler verdikleri; alanda çalışma yapan STK’ların her birinin farklı alanlarda yoğunlaştığı görülmektedir. Örneğin bazı STK’lar MEB’le iş birliği içinde politika geliştirilmesine yönelik çalışmalar yaparken bazı STK’lar aile eğitimi üzerinde yoğunlaşmaktadır. STK katılımcılarının politikalara yönelik değerlendirmelerinin oldukça fazla olması saha deneyimlerinin olmasının yanı sıra katılımcıların çoğunun özel yetenekli bireyler konusunda çalışma yapan eğitimci, veli, gönüllerden oluşmasının etkili olabileceği değerlendirilmiştir. MEB-TT katılımcılarının, tanılama süreciyle aday belirleme süreçlerinin üzerinde durdukları; öğretmenlerin aday belirleme sürecinde yaşanan aksaklıklarla ilgili ayrıntıları daha fazla görebildikleri, bilgi verdikleri görülmüştür.

Dört katılımcı grubun farklı temalarda yoğunlaştıkları görülmüştür. Politika yapıcılarının grupların üzerinde durduğu temalara ilişkin görüşlerinden yararlanmaları gerektiği düşünülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Özel yetenekli bireylerin eğitimlerine yönelik uygulanan politikalar önem arz etmektedir. Araştırmada STK, MEB, TÜBİTAK-Bilim merkezlerinde çalışma yapan katılımcılara tanımlama, eğitim öğretim, personele yönelik politikalara dair değerlendirmeleri sorulmuştur.

Araştırmada yürütülen politikalarla gelecek politikaların değerlendirmesinde öğretmen görüşlerinin önem arz ettiği görülmüştür. Zira MEB MT düzeyinde fark edilmeyen ayrıntıların öğretmenler tarafından ayrıntılı olarak dile getirildiği görülmektedir. Bu nedenle politikaların hazırlanmasında sahadan bire bir bilgi alınması zaruridir. Bu sebeple hızlı veri akışının olduğu, uygulamaların değerlendirildiği bir altyapının MEB tarafından oluşturulması gerektiği görülmüştür.

Araştırmada aday belirleme, erken tanımlama süreçlerine yönelik uygulanan politikalar incelendiğinde, tanımlamanın ilk basamağı olan aday belirleme süreci için okullarda oluşturulan komisyonların yeterli olmadığı görülmüştür. Bunu destekleyen bir araştırma Dağlıoğlu ve Suveren'in (2013) bulguları ile örtüşmektedir. Bu nedenle aday belirleme sürecinde görev alan öğretmenlere süreç başlamadan önce eğitim verilmesi gerektiği değerlendirilmiştir. Özel yetenekli bireylerle çalışma yapan öğretmenlere yönelik eğitim modüllerinin oluşturulmasında da yararlı olacağı değerlendirilmiştir.

MEB'in yanı sıra Sağlık Bakanlığı bünyesindeki aile hekimliklerinde erken çocukluk döneminden itibaren tanımlama sürecine destek sağlayabilecek bir altyapının oluşturulmasının faydalı olabileceği değerlendirilmiştir. Sağlık Bakanlığı tarafından tespit edilen erken çocukluk dönemi verilerinin, MEB tarafından okul döneminde değerlendirilmesi mevcut aday sürecinin daha zenginleşmesine neden olacaktır.

Katılımcılar özel yetenekli bireylerin ailelerinin çoğunluğunun orta-üst sosyo-ekonomik gelir grubuna ait olduğunu ifade etmişlerdir. Özer'e (2021) göre üst gelir grubundaki bireylerin tanılamada diğer gruplara göre daha avantajlı olduğu verisi mevcuttur. Yine öğretmenler, üst sosyo-ekonomik düzeyde olan ailelerin çocuklarının alt sosyo-ekonomik düzeyde olan ailelerin çocuklarına göre daha fazla özel yeteneğe sahip olduklarını ifade etmektedirler (Bianco, Harris, Garrison-W & Leech, 2011; Yıldırım & Öz, 2018). Yine 2019 yılı verilerine göre BİLSEM'lerde eğitim alan devlet okuluna kayıtlı öğrenci sayısı 11.900 iken, özel okula kayıtlı öğrenci sayısı 4.401'dir (Özer, 2021). Devlet okullarında genel öğrenci sayısı 2019 yılında ilkokullarda 10.359.996 iken, özel okullarda 621.513'tür (MEB, 2019). Okulları genel öğrenci sayısı açısından değerlendirecek olursak özel okul temsilinin daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca Şenol (2011) BİLSEM'deki öğrenci velilerinin %25'in öğretmenlerden oluştuğunu; bunun nedeninin diğer meslek gruplarına göre öğretmenlerin BİLSEM hakkında daha fazla bilgiye sahip olmasından kaynaklandığını ifade etmektedir. Ailelerin sosyo-eko-

nomik durumlarıyla bilinç düzeylerinin bireylerin tanılama sürecinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Ailenin tanılamaya etkisini azaltmak için genel tarama modelinin uygulanmasının erken yaşlardan itibaren başlamasında, tanılama yöntem, tekniklerin çeşitlenmesinde yarar vardır.

Özel yetenekli bireylere eğitim veren personel politikaları ele alındığında, BİLSEM öğretmen seçimlerinde kriterler mevcut olduğu; destek eğitim odalarında görev alan öğretmenlere yönelik kriterlerin mevcut olmadığı görülmüştür. MEB-TT katılımcıları özel yetenekli bireylerin özelliklerine uygun eğitim yeterliliğine sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca takip edilecek bir eğitim programı destek eğitim odalarında da mevcut değildir. Bunun yanında Öpengin (2021) destek eğitim odalarıyla ilgili öğretmen, velilerin olumlu tutumlarının olduğunu belirtmiştir. BİLSEM'e gitme imkânı olmayan öğrencilerin destek eğitim odalarında eğitim almaları bir avantajdır. Ancak mevcut aksaklıkların giderilmesi bu eğitimin niteliğini arttıracaktır. Bu doğrultuda öğretmenlere yönelik özel yetenekli bireylerle ilgili eğitim modüllerinin geliştirilmesi; destek eğitim odalarında görev yapacak öğretmenlerin bunlardan yararlanması gerekmektedir. BİLSEM'lerde öğretmenlerden hem ders vermesi hem de proje yürütmesi beklenirken, bazı STK'lar, TÜBİTAK- Bilim Merkezlerinin iki eğitimciyle eğitim verdikleri görülmüştür. Bu uygulamaya yönelik MEB'in bir değerlendirme yapmasının yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Bazı STK'larda, TÜBİTAK bünyesinde yapılan çalışmalarda eğitim sırasında öğretmenin yanında alanında uzman olan bir kişinin de derse eğitimci olarak katıldığı, bu durumun eğitimi daha verimli hale getirdiği gözlemlenmiştir. BİLSEM'lerdeki öğretmenlerden ise hem pedagojik eğitimlerinin hem de alan bilgilerinin yeterli olmasının beklenmesinin çok zorlayıcı olduğu düşünülmektedir. BİLSEM'lerde de benzer bir uygulamanın yapılmasının faydalı olacağı değerlendirilmiştir.

Bazı STK, TÜBİTAK, MEB katılımcılarının akademisyenlerle çalışmayı tercih ettikleri görülmektedir. Akademinin sürece dâhil edilmesiyle kurumlar arası koordinasyonu sağlayacak bir yapının oluşabileceği düşünülmektedir. Bunu destekleyen bir çalışmada, öğrenci, öğretmen, yönetici, BİLSEM çalışanlarının üniversitelerle iletişim kurmayı tercih ettikleri yönündedir (Akbüber, Erdik, Güney, Gaye-Çimşitoğlu & Akbüber, 2019).

Özel yetenekli bireylere yönelik eğitim politikaları incelendiğinde, bu bireylere yönelik eğitimlerin BİLSEM ve destek eğitim odalarında verildiği gözlemlenmiştir. BİLSEM'lerde proje temelli eğitim verilmekte, müfredat uygulanmamaktadır. Bunun yanında STK, MEB-TT katılımcıları müfredatın gerekli olduğu görüşündedir. MEB-MT katılımcıları ise eğitimlerin proje temelli olduğunu, bunun öğretmen, öğrenciler tarafından daha çok tercih edildiğini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda bazı ülkelerde farklı uygulamalar mevcuttur. Örneğin İs-

rail’de müfredat doğrultusunda Arapça eğitim alan özel yetenekli bireylerin, müfredatı olmayan İbranice eğitim alan özel yetenekli bireylere kıyasla uluslararası sınavlarda daha iyi performans sergiledikleri görülmektedir (David, 2019). Bu araştırma müfredatın eğitim kalitesinin olumlu yönde etkilediğinin bir göstergesidir. MEB tarafından uygulanan özel yetenekli bireylere yönelik uygulanan bir müfredat mevcut değildir. Bazı STK katılımcıları TÜBİTAK-DENEYAP atölyeleri gibi projeler için geliştirilen eğitim programlarının mevcut olduğunu; bu programlarının sürekli olarak yenilendiğini belirtmişlerdir. Bu programların akademisyenler ve sahada çalışma yapan öğretmenlerle iş birliği içerisinde geliştirildiği görülmüştür. Devimsel müfredat özelliği taşıyan bu çalışmalardan MEB’e örnek teşkil edebileceği düşünülmektedir.

Özel yetenekli bireylere yönelik çalışmalarda kurumlar arası iş birliği incelendiğinde STK katılımcıları, MEB’in kurumlar arası iş birliğinde yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. Ancak STK’lar arasında da iş birliğinin olmadığı görülmüştür. STK’ların bir çatı altında toplanarak alanın gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. TÜBİTAK bünyesindeki bilim merkezlerinin kuruluş aşamasında iş birlikleri mevcutken, sonrasında bu kurumların personel eğitimi vb. gibi konularda iş birliği yapmadıkları tespit edilmiştir.

STK’ların, MEB vb. kurumlarla birlikte birçok çalıştayın ve sempozyumun organize edilmesine; gerekli raporların düzenlenmesine katkı sağladığı, ancak kararların uygulanması aşamasında problemler yaşandığı ifade edilmiştir. Alınan kararların uygulanmaması nedeniyle STK’ların alanla ilgili ümitsizliğe kapıldığı, değişime olan inançlarının kaybolmaya başladığı gözlenmiştir. TBMM meclis komisyonunun (2012) yaptığı komisyon çalışmasının 17 ay sürmesi; raporun gecikmeli yayınlanması, kararlarının çoğunun uygulanmaya koyulmaması bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Card ve Giuliano’ya (2016) göre eğitim paydaşlarının pozitif yönde değişime olan inancının zayıflaması, karamsarlıklara yol açabilmektedir. Bu durumun ülkemizde de yaşanabileceği gözlemlenmiştir.

MEB, STK ve TÜBİTAK bünyesindeki katılımcıların kurumlar arası iş birliğine olumlu baktıkları ancak yeterli iş birliğinde bulunmadıkları görülmüştür. Örneğin 1950’li yıllarda Rusya’nın uzay çalışmalarında göstermiş olduğu başarının özel yetenekli bireylerle yaptığı çalışmaların bir sonucu olduğu tespit edilmiştir. Bu başarı dünyada farkındalıklar oluşturmuş; bu doğrultuda ABD’de hazırlanan Marland raporunda (1972) özel yetenekli bireylerin eğitimlerine yönelik çalışmalara başlanmıştır. Bu araştırma sırasında ülkemizde GUHEM, Türkiye Uzay Ajansı gibi kurumlarda yürütülen uzay çalışmalarında özel yetenekli bireylerin dahil edilmediği görülmüştür. Başta uzay çalışmaları olmak üzere üst bilişsel becerilerin gerektiği çalışmalara özel yetenekli bireylerin dahil edilmesinin hem bu bireylerin kapasitelerinin gelişmesine hem de yapılan çalışmanın niteliğinin artmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Kurumlar arası iş birliğinin yapılması; mevcut imkân, deneyimlerin paylaşılmasının gelişime katkı sağlayabileceği değerlendirilmiştir. Kurumlar arası iş birliği beceri, deneyiminin yeterli olmadığı; iş birliği becerilerinin geliştirilebilmesi için kurumların hizmet içi eğitimlere yönelmeleri gerekliliğinin olduğu düşünölmektedir. Ayrıca kurumlar arası iş birliğinin etkinleştirilmesi için teknik altyapının geliştirilmesi; kurumlar arası etkin iş birliğine yönelik akademik çalışmaların yürütölmemesinin yararlı olabileceği değerlendirilmiştir.

Bu araştırmanın yürütölmemesi için Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Etik Kurulunun 09.12.2021 tarih ve 34 no'lu kararı ile etik onay alınmıştır.

Kaynakça

- Akbüber, B. A., Erdik, E., Güney, H., Gaye-Çimşitoğlu, G., & Akbüber, C. (2019). Bilim ve sanat merkezleri'nde özel yetenekli öğrencilerin sorunlarının değerlendirilmesinde bir yöntem önerisi "Özel Yetenekli Çocuk Çalıştayı". *Journal of Gifted Education and Creativity*, 6(1), 22-39.
- Ataman, A. (2003). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, .
- Bianco, M., Harris, B., Garrison-Wade, D., & Leech, N. (2011). Gifted girls: Gender bias in gifted referrals. *Roeper Review*, 33(3), 170-181. doi: 10.1080/02783193.2011.580500
- Card, D., & Giuliano, L. (2016). Universal screening increases the representation of low-income and minority students in gifted education. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(48), 13678-13683. doi:10.3386/w21519.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. bs). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Dağlıoğlu, E., & Suveren, S. (2013). Okul öncesi dönem üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde öğretmen ve aile görüşleri ile çocukların performanslarının tutarlılığının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 431-453.
- David, H . (2019). Teaching mathematically gifted students in ısrail: the state of the art. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 7(1), 57-69. doi: 10.17478/je-gys.466451
- Ekinci, A. (2002). *İlköğretim okullarının üstün yetenekli çocukların eğitimine elverişlilik düzeyi ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (Batman ili örneği)*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Gallagher, J. J. (2015). Political issues in gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(1), 77-89. doi:10.1177/0162353214565546.
- Gökdere, M., & Ayvacı, H. Ş. (2004). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar ve özelliikleri ile ilgili bilgi seviyelerinin belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 17-26.
- Gross, M. U. (1999). Small poppies: Highly gifted children in the early years. *Roeper Review*, 21(3), 207-214. doi: 10.1080/02783199909553963

- Gülkaya, Ş.(2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara yönelik algı ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşe.
- Marland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. Washington: U.S. Government Printing Office. <https://www.valdosta.edu/colleges/education/human-services/document%20marland-report.pdf> (Erişim Tarihi:10.02.2021).
- MEB (2013). Özel yetenekli bireylerin eğitim strateji ve uygulama kılavuzu. https://orgm.MEB.gov.tr/MEB_iys_dosyalar/2013_11/25034903_zelyeteneklibireylerineitimizstratejiveuygulamaklavuzu.pdf (Erişim Tarihi:14.02.2021).
- MEB (2015). Destek eğitim odası açılma genelgesi. http://orgm.MEB.gov.tr/MEB_iys_dosyalar/2015_10/08112732_destekteitimodasgenelge.pdf (Erişim Tarihi:18.03.2021).
- MEB (2019). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2019-2020. https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=396, (Erişim tarihi: 25.10.2022).
- MEB (2020a). Bilim ve sanat merkezleri güçleniyor. <https://orgm.MEB.gov.tr/www/bilim-ve-sanat-merkezleri-gucleniyor/icerik/1474> (Erişim tarihi15.08.2022).
- MEB (2020b). Türkiye’de özel eğitim hizmetleri. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/13143029_TURKYYEYDE_OZEL_EYYTYM_HYZMETLERY.pdf (Erişim tarihi15.09.2022).
- MEB (2021). Teşkilat şeması. https://orgm.MEB.gov.tr/www/teskilat_semasi.php (Erişim Tarihi: 06.04.2021).
- MEB (2022a). Bilim ve sanat merkezleri öğrenci tanılama ve yerleştirme kılavuzu. <http://orgm.meb.gov.tr/www/2021-2022-yili-bilim-ve-sanat-merkezleri-ogrenci-tanilama-ve-yerlestirme-kilavuzu-yayimlandi/icerik/1886> (Erişim Tarihi:10.10.2022).
- MEB (2022b). Öğretmen yetiştirme ve geliştirme genel müdürlüğü hizmetiçi eğitim planları. https://oygm.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=28 (Erişim Tarihi: 06.01.2021).

- MEB (2022c). Bilsem sayısı 279'a yükseldi. <https://www.meb.gov.tr/bilsem-sayisi-279a-yukseldi/haber/25315/tr> (Erişim Tarihi: (06.10.2022).
- Öpengin, E. (2021). Destek eğitim odası hizmetine ilişkin görüşlere odaklanan lisansüstü tezlerin sistematik incelemesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 633-663. doi: 10.33711/yyuefd.1029106
- Özer, M. (2021) *Eğitim politikalarında sistematik uyum*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Yayınları.
- Özkan, D., & Tay, B. (2012). Yönetici görüşleri çerçevesinde bilim ve sanat merkezleri öğretmenlerinin seçimlerine bağlı olarak performans düzeyleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(6), 52-69.
- Plucker, J. A., Makel, M. C., Matthews, M. S., Peters, S. J., & Rambo-Hernandez, K. E. (2017). Blazing new trails: Strengthening policy research in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 61(3), 210-218.
- Sak, U., Ayas, M. B., Sezerel, B. B., Öpengin, E., Özdemir, N. N., & Gürbüz, S. D. (2015). Gifted and talented education in turkey: Critics and prospects/Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitiminin eleştirel bir değerlendirmesi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 5(2), 110.
- Sak, U., Bal Sezerel, B., Ayas, B., Tokmak, F., Özdemir, N. N., Demirel Gürbüz, Ş., & Öpengin, E. (2016). *Anadolu Sak zekâ ölçeği (ASİS) uygulayıcı kitabı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi ÜYEP Merkezi.
- Okan S., & Tekgül E., (2019). *Bilim ve sanat merkezlerine öğretmen seçme ve atama kılavuzunda yer alan değerlendirme kriterlerine yönelik bir inceleme*. International Congress on Gifted and Talented Education içinde (ss. 143-151). Inonu University, Malatya.
- Şenol, C. (2011). *Üstün yetenekliler eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri (BİLSEM örneği)*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- TBMM (2012). *Üstün yetenekli çocukların keşfi, eğitimleriyle ilgili sorunların tespiti ve ülkemizin gelişimine katkı sağlayacak etkin istihdamlarının sağlanması amacıyla kurulan meclis araştırması komisyonu raporu*. Ankara. <https://acikerisim.tbmm.gov.tr/handle/11543/129> (Erişim tarihi: 15.07.2021).

- Tortop, H. S., & Dinçer, S. (2016). Destek eğitim odalarında üstün/özel yetenekli öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin uygulama hakkındaki görüşleri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2).
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. bs.)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, H. İ., & Öz, A. Ş. (2018). Öğretmen adaylarının özel yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47, 91-108.

Evaluation of Current Educational Policies Applied for Gifted Individuals in the Context of the Stakeholder Views

Extended Abstract

Introduction

In the relevant literature, it is known that there are few studies on the policies applied for gifted individuals. In addition, with the studies those will be carried out for the future policies, analyzing the current situation in the education of gifted individuals; identifying the problems experienced and eliminating the deficiencies are very important to increase the quality of education of the gifted ones. If the implemented policies are evaluated correctly for the negativities experienced, each data for the development of more accurate policies can create an opportunity for the development of appropriate policies.

It is derived from the overall picture of the participants those attended the research process as gifted individuals that they will be able to contribute to the development and orientation of the society.

In the research, participants who work in different institutions were interviewed, and different perspectives of each institution were tried to be reflected. Interviews were held with the participants working for the Turkish Ministry of National Education (MoNE), non-governmental organizations (NGOs) and TUBITAK.

Method

In this study, a situation analysis was made. Data were obtained by conducting detailed and in-depth interviews with the participants of MEB, non-governmental organizations and TUBITAK's try-and-try workshops and the science centers it supports, for the evaluation of current policies for gifted individuals. Sampling method was used in the research within MoNE. The criteria for inclusion in the sampling were determined as being ministry personnel who make decisions about gifted individuals within MoNE. and who take part in the nomination process and still work as a teacher or administrator. 7 national education ministry officials, 12 teachers and administrators with these characteristics were included in the research. Teachers and administrators work in primary and secondary schools. 8 of the MEB

participants are male and 12 are female. Interviews were made within 14 NGOs working on gifted individuals in Turkey. 6 of the NGOs participants are male and 8 of them are female. All TÜBİTAK-supported science centers were interviewed. 5 of TÜBİTAK participants are male and 5 are female. A semi-structured interview form was used as a data collection tool. The data collection tool, which was prepared and pre-applied in line with expert opinions, was interviewed by Zoom, telephone, and face-to-face meetings with the participants. The data were obtained by using the MAXQDA qualitative data analysis program.

Conclusion

While there are still certain criteria for the selection of BİLSEM teachers who will give education to the gifted students, it is observed that there are no selection criteria for teachers who will teach in support training rooms. In addition, it is convinced that MoNE always prefers to work with the same academicians. It is evaluated that while working with the same academics and universities is important for the completion of projects, this working cycle can cause an academic monopoly. It has been seen that the family has a significant impact on both the identification and the education processes of the gifted individuals. Besides it is evaluated that the children of the families from middle and high socio-economic levels are advantageous. In addition, it is observed that teachers lack of knowledge in the identification process of the gifted students. It is seen that there is no curriculum implemented within Bilsem. On the other hand, it is observed that some NGOs giving education for the gifted ones have curricula for these individuals. In addition, it is seen that the experimental workshops and science centers within TÜBİTAK also have curriculum studies that set good examples. It is observed that the teachers working for BİLSEM are expected to have field proficiency and the qualifications for giving lectures. It is seen that TÜBİTAK and some NGOs work with two education personnel, one of whom is a teacher and the other is a field expert. It has been seen that NGOs have a lot of knowledge about the current policies due to their work in the field. It is also observed that NGOs have fallen into despair because the parliamentary commission decisions of Turkish Grand National Assembly (TGNA) and the decisions taken in the workshops haven't being implemented accurately. It is evaluated that the suspension in the implementation of the taken decisions is because of the underdevelopment of inter-agency cooperation skills. It is seen that the cooperation within the NGOs themselves and the cooperation between the science centers of TUBITAK are not at a sufficient level. While NGOs prioritize teachers' communication skills and behaviors in their recruitment of teachers, it is seen that MoNE also prioritizes field proficiency. It is observed that the participants of MoNE, NGOs and TUBITAK similarly cooperate with the academicians of some universities as well. Besides it is observed that these institutions, which have insufficient inter-institutio-

nal cooperation, have an intense communication with the related universities. The academicians provide both training and consultancy services to those institutions. It is learnt that the Anadolu-Sak Intelligence Test, which was developed for the first time in Turkey, was used to identify gifted individuals. In addition to the measurement tools used in the identification process, it is stated that the test practitioners who will use the measurement tools should also have competencies in the field.

Suggestions

To reduce the effects of both teachers' lack of knowledge and families' socio-economic status in the identification process of gifted students, a general screening model should be applied. Accordingly, training modules can be created for teachers who will work in support training rooms. It may be more beneficial to cooperate with different academicians who are experts in their fields instead of the same university or academicians. It is considered that BİLSEM teachers should be encouraged to carry out academic studies in needed fields as well as academic support. It is seen that the need for qualified personnel has increased in direct proportion to the increase in the number of gifted students. Recruitment of teachers should be evaluated after a one-week training period. It is considered that the local intelligence test ASIS application within the MoNE should be applied by qualified psychologists or psychological counselors who have sufficient knowledge about children's mental health. In addition, it is suggested that it would be beneficial for the MoNE to cooperate with non-governmental organizations and science centers while creating a curriculum for these individuals. In the rapidly developing world, it is seen that curricula should be dynamic and open to change. It is also considered that additional training should be given to the managers of these relevant institutions to establish beneficial and beneficial cooperation between institutions. However, before beneficial institutional cooperation can be established, an appropriate infrastructure based on data needs to be established. Since universities can cooperate with different institutions, academicians should take an active role in the needed inter-institutional cooperation and coordination.

EİBD 26.Sayı Hakem Listesi

- Prof. Dr. Muhammed TURHAN** Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa GÜNDÜZ Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Zafer ÇELİK Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Prof. Dr. Necmi GÖKYER Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Nail YILDIRIM Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Doç. Dr. Ümit DİLEKÇİ Batman Üniversitesi
Doç. Dr. Veda YAR YILDIRIM Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Ali AKIN Mardin Artuklu Üniversitesi
Doç. Dr. Taha YAZAR Dicle Üniversitesi
Doç. Dr. Etem YEŞİLYURT Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Doç. Dr. Ramazan Şamil TATIK Muş Alparslan Üniversitesi
Doç. Dr. Yunus DOĞAN Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Taner ÇİFÇİ Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Abdullah ÇETİN Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Doç. Dr. Aysel KIZILKAYA NAMLI Fırat Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ömer Murat ÖTER Mardin Artuklu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Suzan CANLI Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet TANHAN Adıyaman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hasan KIZILKAYA Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Murat POLAT Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ÖZDOĞRU Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Muhammet İbrahim AKYÜREK Selçuk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ömer YILMAZ Hakkari Üniversitesi
Öğretim Görevlisi Dr. Davut NACAR Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Dr. Halil TAŞ Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu

Amaç ve kapsam

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, Eğitimciler Birliği Sendikası [Eğitim-Bir-Sen] tarafından yılda iki kez yayımlanan hakemli bir dergidir. Dergide, eğitim bilimleri ve öğretmenlik mesleği ile ilgili teorik ve uygulamalı çalışmaların yayımlanması amaçlanmaktadır. Özellikle, öğretmen ve yöneticilerin çalışma yaşamları, özlük hakları ve mesleki gelişmelerine yönelik çalışmalara öncelik verilmektedir. İnsani bilimlerin diğer alanları ile ilgili çalışmalar ise ancak eğitim bilimleri ve öğretmenlik mesleği ile ilişkilendirilmek şartı ile değerlendirilmeye alınabilecektir.

EİBD yılda iki kez (Yaz ve Güz) hem basılı hem de online olarak yayınlanır. Ancak, hakem değerlendirme süreci tamamlandıktan sonra kabul alan çalışmalar ERKEN GÖRÜNÜM başlığı altında web sayfasında yer alırlar. Böylelikle yayına kabul edilen çalışmaların zaman kaybetmeden yayınlanması ve akademisyenler tarafından kullanılabilmesi amaçlanmaktadır. Yazarlardan kaynaklanan gecikmeler haricinde, dergiye gönderilen makalelerin hakem değerlendirmesi sürecinin 3-6 ay içerisinde (revizyon ve yeniden değerlendirme süreçleri dahil) tamamlanması planlanmaktadır.

Yazarlara bilgi

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulamaya gönderilecek makaleler Dergi Yayın Kurallarına (<https://dergipark.org.tr/tr/pub/eibd> adresinden ulaşılabilir) uygun olarak düzenlenmeli ve Dergipark sisteminden yüklenmelidir. Sisteme yüklenen makaleler, önce amaç, konu, içerik, genel yayım ve yazım kurallarına uygunluk yönlerinden Yayın Kurulu'na incelenir. Uygun bulunmayan makaleler değerlendirilmeden yazarlarına iade edilir. Yayımlanmasının olanaklı olduğuna karar verilen makaleler, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere, konu alanıyla ilgili en az iki hakemin görüşüne sunulur. Hakemler arasından görüş farklılığı olması durumunda üçüncü bir hakemin görüşüne başvurulabilir. Bir makalenin dergide yer alabilmesi için konu alanı ile ilgili en az iki hakemin olumlu görüş bildirmiş olması gerekmektedir. Makalelerine ilişkin düzeltme önerisi almış olan yazarlar düzeltme işlemlerini, düzeltme önerisiyle birlikte, ya makale üzerine açıklama kutularına yazarak, değişiklikleri izleme komutunu kullanarak ya da ayrı bir raporla sayfa, paragraf ve satır belirterek göstermelidir. Hakemler tarafından önerilen değişiklikler yazar veya yazarlar tarafından benimsenmezse makale, yazarı/yazarları tarafından geri çekilebilir. Ayrıca böyle bir durumda, Yayın Kurulu yazıyı yazarına geri vermek ya da bir başka hakeme başvurmak konusunda tam yetkilidir. Yazarlarla hakemler arasındaki iletişimi yalnızca Editör veya Editör yardımcıları sağlar. Aksi belirtilmedikçe Yayın Kurulu, iletişimini birinci yazarla yürütür.

Dergi yayın etiği

25 Şubat 2020 tarihli ULAKBİM kararıyla, "Tüm bilim dalları için (Sosyal bilimler dahil) etik kurul kararı gerektiren çalışmalar için ETİK KURUL ONAYI alınmış olmalı, bu onay makalede belirtilmeli ve belgelendirilmelidir." şartı getirilmiştir. Bu sebeple 2020 yılı yılında süreci başlayan veya bundan sonraki yıllarda süreci yeni başlatılacak olan çalışmalarını dergimize gönderecek yazarların bu konuya dikkat etmeleri önemli olup, makale yüklemesi esnasında ETİK KURUL ONAYI'nı ek dosya olarak yüklemeleri gerekmektedir. Ayrıca yazarların yöntem bölümünde ve makale son sayfasında etik kurul onayı ile ilgili bilgileri (kurul adı, tarih ve sayı numaraları) belirtmeleri gerekmektedir.

Etik Kurul izni gerektiren araştırmalar aşağıdaki gibidir:

- 1-Anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen her türlü araştırmalar
- 2-İnsan ve hayvanların (materyal/veriler dahil) deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılması,
- 3-İnsanlar üzerinde yapılan klinik araştırmalar,
- 4-Hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalar,
- 5-Kişisel verilerin korunması kanunu gereğince retrospektif çalışmalar,

Ayrıca;

- 1-Olgu sunumlarında "Aydınlatılmış onam formu"nun alındığının belirtilmesi,
- 2-Başkalarına ait ölçek, anket, fotoğrafların kullanımı için sahiplerinden izin alınması ve belirtilmesi,
- 3-Kullanılan fikir ve sanat eserleri için telif hakları düzenlemelerine uyulduğunun belirtilmesi

Etik kurul onayı olmayan (2019 yılı ve önceki yıllarda süreci tamamlanan veya süreci başlatılan makaleler için) sorumlu yazar tarafından, son sayfaya

" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğunu taahhüt ederim."

şeklinde bir ibare eklenerek, imzalanacaktır. Bu dosyanın da imzalı şekilde makale yüklemesi esnasında ek dosya olarak yüklenmesi gerekmektedir.



EĞİTİM-BİR-SEN
EĞİTİMCİLER BİRLİĞİ SENDİKASI



ISSN 1309-8659



9 771309 865931