

HAKEMLİ DERGİ

OKUL YÖNETİMİ

School Administration Journal

e-ISSN 2822-4221 ◉ Bahar/Spring 2022 ◉ Cilt/Volume 02 ◉ Sayı/Issue 01



HAKEMLİ DERGİ

OKUL YÖNETİMİ

School Administration Journal

Okul Yönetimi Dergisi / School Administration Journal
Açık Erişim Hakemli Dergi / Open Access Peer-Reviewed Journal
e-ISSN: 2822-4221

Cilt / Volume 02 Sayı / Issue 01 Bahar / Spring 2022

Yayın Periyodu / Publication Period

Haziran ve Aralık aylarında yılda 2 kez yayınlanır. / Published twice a year in June and December.

Yayın Dili / Language of Publication

Türkçe-English

Yayın Türü / Publication Type

Yerel Süreli Yayın / National Periodical

Yayın Tarihi / Publication Date

Haziran / June 2022

(C) Bütün hakları saklıdır. All rights reserved.

İletişim / Contact

www.okulyonetimi.org

+902163428383 +905050197059

sajeditor@okulyonetimi.org

Murat Reis Mh. Teyyareci Muammer Sok. No 10/2

34664 Üsküdar İstanbul Türkiye



@okulyonetimiSAJ



@okulyonetimi_saj



@Okul Yönetimi Dergisi

Yayımcı / Publisher

Öncü Okul Yöneticileri Derneği

Leading School Principals Society

Sertifika / Certificate: 49487

Yayımlayan Kuruluş / Publishing Company

Öncü Yöneticiler Eğitim ve Danışmanlık Hiz. Ltd. Şti.



ÖNCÜ YÖNETİCİLER
LEADING PRINCIPALS

Baş Editör / Editor in Chief

Doç Dr İbrahim Hakan KARATAŞ *İstanbul Medeniyet Üniversitesi*

Yardımcı Editör / Assistant Editor

Dr Mevlüt KARA *Gaziantep Üniversitesi*

Dr Fatma AVCI *Milli Eğitim Bakanlığı*

Dr Ramazan ERTÜRK *Milli Eğitim Bakanlığı*

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof Dr Aytaç AÇIKALIN *Hacettepe Üniversitesi (Emekli) Prof Dr Ahmet AYPAY Anadolu Üniversitesi Prof Dr Soner POLAT Kocaeli Üniversitesi Prof Dr Selahattin TURAN Uludağ Üniversitesi Prof Dr Münewer ÇETİN Marmara Üniversitesi*

Yayın Sekreteryası / Publication Secretariat

Nurgün VAROL

Esra SEYRATLI-ÖZKAN

Dil Editörleri / Language Editors

Mert Korhan SALTA

İlayda ARDAKOÇ

Yusuf MUGOYA

Tasarım / Graphic Design

Ebrar KARATAŞ

Hakem Kurulu / Peer Review Board

Dr Mevlüt KARA *Gaziantep Üniversitesi, Öncü Okul Yöneticileri Derneği* Doç Dr Bilal ÇANKIR *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Dr Gülsen Figen FİDAN *Final Okulları* Dr Feyza YILMAZ *Öncü Okul Yöneticileri Derneği* Prof Dr Bahri AYDIN *Abant İzzet Baysal Üniversitesi* Dr Gülyüz DEBEŞ *KKTC* Doç Dr Halil Coşkun ÇELİK *Siiirt Üniversitesi* Dr Saffet KARAYAMAN *Artvin Çoruh Üniversitesi* Dr Ramazan ERTÜRK *Milli Eğitim Bakanlığı* Dr Celal GÜLŞEN *Beykent Üniversitesi*

Bu Sayının Hakemleri / Peer Reviewers of Current Issue

Sinan GİRGIN Çiğdem ÇAKIR Bayram BOZKURT Mehmet ÖZENÇ Ayşegül ATALAY MAZLUM Aykut KARAHAN Davut ATIŞ Murat POLAT Barış ERIÇOK

Okul Yönetimi Dergisi Yayın Politikası

Okul Yönetimi Dergisi (School Administration Journal – SAJ), örgün ve yaygın eğitim kurumu yönetimi ve işletmeciliği, okul yönetimi ve yükseköğretimin yönetimi gibi alanlar öncelikli olmak üzere eğitim öğretim alanında disiplinlerarası, akademik, bilimsel ve araştırmaya dayalı makalelerin yayımlandığı uluslararası hakemli, açık erişimli bir dergidir. Yayın dili Türkçe ve İngilizcedir. Yılda iki kez (Haziran-Aralık) elektronik ortamda (www.okulyonetimi.org) yayımlanır.

Amaç ve Kapsam

Okul Yönetimi Dergisi, okulun ve eğitimin bağlamını değişim ve süreklilik bakımından açıklamayı amaçlayan bilimsel bilginin üretilmesini ve yaygınlaştırılmasını amaçlamaktadır. Bu çerçevede aşağıdaki konularda araştırma, derleme, eleştirel inceleme, değerlendirme, tanıtım ve monografi çalışmalarını yayınlamaktadır:

- Eğitim sistemleri ve eğitim politikaları
- Eğitim-öğretim süreçleri
- Ulusal ve yerel eğitim yönetimi
- Eğitim reformları
- Örgün ve yaygın eğitim kurumları yönetimi ve işletmeciliği
- Kamu ve özel sektör eğitim kurumları yönetimi, denetimi ve planlaması
- K-12 okul yönetimi ve denetimi
- Yükseköğretimde eğitim ve yönetim
- Eğitimde akreditasyon
- İnsan kaynakları, mesleki ve örgütsel gelişme
- Eğitim kurumlarında yönetim ve organizasyon
- Öğretimsel liderlik ve eğitim planlaması
- Eğitim kurumlarının etkililiği ve verimliliği

Yayın İlkeleri

Okul Yönetimi Dergisi yılda iki defa, Haziran, Aralık aylarında olmak üzere elektronik olarak yayımlanır. Yayın dili Türkçe ve İngilizcedir. Her sayı için makale gönderme son tarihi yayın tarihinden bir ay öncedir. Arada çıkarılacak özel sayılar için de ayrıca tarihler belirlenip ilan edilir.

Dergiye gönderilecek makalenin daha önce herhangi bir yerde yayımlanmamış olması gerekmektedir.

Ulusal veya uluslararası sempozyumlarda sunulan bildiriler, yine başka bir yerde yayımlanmamış olması ve dipnotta belirtilmesi koşuluyla dergimizde yayımlanabilir. Bu konuda bütün sorumluluk yazara aittir.

Bir araştırma kurumu ya da fonu tarafından desteklenen çalışmalarda, desteği sağlayan kuruluşun adı ve proje/çalışma numarası verilmeli, bu kurum veya kuruluş çalışmada dipnot olarak belirtilmelidir.

Daha önce herhangi bir yerde yayımlandığı belirtilmediği ya da belirlenmediği için yayımlanan çalışmalar ile ilgili haklarına ilişkin doğabilecek hukuki sonuçlar tamamen yazar(lar)a aittir. Her makale için benzerlik raporu da makale ile birlikte gönderilmelidir.

Dergiye gönderilen çalışmalar Yayın Kurulu kararıyla en az iki hakemin değerlendirilmesine sunulur.

Yayın Kurulu gerekli gördüğü durumlarda çalışmayı ikiden fazla hakeme inceletebilir. Yayımlanacak çalışma ile ilgili nihai karar hakem çoğunluğunun görüşü de dikkate alınarak Yayın Kurulu tarafından verilir. Dergi, gönderilen yazılarda düzeltme yapmak, yazıları yayımlamak ya da yayımlamamak haklarına sahiptir.

Yayın Kurulunun gerekli görmesi hâlinde, hakem görüşleri de dikkate alınarak yazar(lar)dan gerekli düzeltme istenebilir. Yazar(lar), hakemin ve kurulun belirttiği düzeltme önerilerini verilen süre içinde

yerine getirmek zorundadır. Yazar(lar) hakemlerin olumsuz görüşlerine karşı kanıt göstermek koşuluyla itiraz edebilirler. Bu itiraz Yayın Kurulunda incelenir ve gerekli görülürse farklı hakem görüşüne başvurulur. Çalışmaların yayımlanabilmesi için yazar(lar), hakemler ve Yayın Kurulunun görüş ve önerilerini dikkate almak zorundadır.

Yayımlanmış yazıların yayın hakları Okul Yönetimi Dergisi'ne aittir. Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz. Yazar(lar)a herhangi bir şekilde telif ücreti ödenmez. Dergide yayımlanması için gönderilen çalışmalar yayımlanmazsa telif hakkı yazara iade edilmiş olur.

Hakemler, Yayın Kurulunun kendilerine belirleyeceği süre içerisinde çalışmayı değerlendirmeyenler ise Yayın Kurulu ilgili çalışmayı değerlendirmek üzere farklı hakemlere gönderebilir. Değerlendirmeye gönderilen çalışmalarda yazar(lar)ın ve hakemlerin isimleri karşılıklı olarak gizli tutulur. Gönderilen makalelere kimlik belirleyici ifadeler yazılmaz. Dergiye gönderilen çalışmalarda dil bilgisi kurallarına (imla, noktalama, açıklık, anlaşılabilirlik vs.) azami derecede riayet etme ve TDK'nin en son yayımladığı Yazım Kılavuzu'na uyma mecburiyeti vardır. Bu nedenle oluşabilecek problemler ve eleştirilerden tamamen yazar sorumludur.

Dergide yayımlanan çalışmaların içeriğinden kaynaklanan kanuni sorumluluklar, tamamen yazar(lar)ına aittir. Bu dergi editör ve yazar COPE (Committee on Publication Ethics) etik kurallarını benimsemiştir: bkz. <https://publicationethics.org>.

Etik Kurul İzni Gerektiren Araştırmalar

- Anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen her türlü araştırmalar,
- İnsan ve hayvanların (materyal/veriler dahil) deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılması,
- İnsanlar üzerinde yapılan klinik araştırmalar,
- Hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalar.

Beyan Gerektiren Konular

- Kişisel verilerin korunması kanunu gereğince retrospektif çalışmalar,
- Olgu sunumlarında "aydınlatılmış onam formu",
- Başkalarına ait ölçek, anket, fotoğrafların kullanımı için sahiplerinden izin alınması,
- Kullanılan fikir ve sanat eserleri için telif hakları.

Ücret Politikası

Dergi, dijital yayıncılık, grafik tasarım ve uluslararası endekslere katılım için ücretli hizmetler kullanmaktadır; bu nedenle, dergimize makale gönderen yazarların makaleleri kabul veya reddedilse de, 250 TL (yabancı yazarlar için 100 USD) ödemeleri gerekmektedir. Ön değerlendirme ve hakem sürecinin başlaması için ödeme belgesi gönderilmelidir. Başvuruları hakemler tarafından reddedilen yazarların ödedikleri ücret geri ödenmeyecektir.

Hesabın Sahibi:

ÖNCÜ YÖNETİCİLER EĞİTİM VE DANIŞMANLIK HİZMETLERİ LİMİTED ŞİRKETİ

Kuveyt Türk Katılım Bankası IBAN TR44 0020 5000 0946 1299 3000 01

İş Bankası Çamlıca Şubesi IBAN TR16 0006 4000 0011 1810 5687 41

Önsöz / Prologue

Okul, özellikle küresel Covid19 salgını sonrası tartışmaların odağındadır. Bu tartışmaların özünde modern bir kurum olarak okulun işlevini kaybetmediği ancak dönüşüm geçirdiği vurgusu göze çarpmaktadır. Dönüşüm çok boyutludur. Dönüşümün merkezinde okulun toplum için hangi ihtiyacı karşıladığına yönelik sorgulama bulunmaktadır. Bu tartışma okulun bir kurum olarak amaçlarını başka bir ifadeyle toplumun okuldan taleplerinin evrimini anlamak üzerine odaklanmalıdır. Bir sosyal kurum için amaçta dönüşüm söz konusu ise bu durum kurumun çekirdek işini, bu işi yerine getirecek insan kaynağının niteliklerini, kurumun biçimsel ve fiziksel tasarımını, örgütsel yapısını, kültürünü, güç ilişkilerini ve nihayet bütün bu süreçlerin bağlı olduğu yönetim ve liderlik yapısını etkileyecektir.

Modern okul bugün tartışılan çok boyutlu dönüşüm serüveninde aşağıdan yukarıya bir değişim sürecinde yeni liderlik becerilerini ve yönetsel yetkinlikleri haiz okul yöneticilerini beklemektedir.

Okul Yönetimi Dergisi, okulun dönüşüm serüvenine şahitlik etmek, dönüşümü veriye dayalı, eleştirel ve saha odaklı bilimsel katkılarla kolaylaştırmak, okulu, okul yöneticilerini, öğretmenleri, velileri, öğrencileri, karar alıcıları ve uygulamacıları güçlendirmek ve böylece okulu toplum ve alt yapı ile uyumlu bir kurum olarak geliştirmeye katkı sağlamak amacıyla yayın hayatına devam ediyor.

Okul Yönetimi Dergisi 2. yılında, ilk sayısını da hazırlamayı başardı. Okulu uygulamanın odağı olarak gören Okul Yönetimi Dergisi, derginin akademik süreçlerinde de doktoralı okul yöneticisi ve öğretmenlerin katkısını önceleemektedir. Çoğunluğu uygulamadan gelen ya da halen uygulamada olan akademik kadrosu ile editoryal ve hakemlik süreçlerini işleten dergimiz, bu sayı ile Dergipark başvurusunu da yapma kriterlerini karşılamış oldu.

Gelecek sayı için makaleleri Dergipark üzerinden almaya başlamayı umuyoruz. Umuyoruz ki Okul Yönetimi Dergisi en yakın zamanda başta TR dizin olmak üzere saygın kurumlar tarafından dizinlenen bir dergi olacaktır.

Bu sayıya makale gönderen yazarlara, makaleleri titizlikle inceleyen hakemlere, editörlere, yayın süreçlerini takip eden arkadaşlarımıza ve siz değerli okuyuculara katkılarınız için teşekkür ederim.

Doç. Dr. İbrahim Hakan Karataş

Haziran 2022

İçindekiler / Table of Contents

Eleştirel İnceleme / Critical Review

Başöğretmenlikten işletmeciliğe Türkiye’de okul yöneticiliği

School Administration in Turkey from Head Teachership to Management

İbrahim Hakan Karataş, [Görüntüle/View](#) 9-14

Eleştirel İnceleme / Critical Review

Yüksek öğretimde kurumsal iyileşme: tespit, analiz ve öneriler

Organizational improvement in higher education: critical analysis and recommendations

Tunç Kutoğlu, [Görüntüle/View](#) 15-33

Araştırma / Research

Eğitim teknolojisinde yenilikçi bir uygulama: H5P projesi

An innovative application in educational technology: H5P project

Fatma Avcı & Hatice Atik, [Görüntüle/View](#) 35-56

Araştırma / Research

Veli görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin zorunlu ve isteğe bağlı yer değiştirmelerinin öğrenciler üzerindeki etkisi

The effects of compulsory and optional relocations of classroom teachers on students according to parents’ views

**Mehmet Yapar, Derya Belgen, Fatma Dilek Ağalday
& Mahmut Belgen, [Görüntüle/View](#) 57-69**

Araştırma / Research

Okul yöneticilerinin ‘okul yöneticiliği’ kavramına ilişkin metaforik algıları

Metaphorical perceptions of school administrators regarding the concept of ‘school management

Nermin Yurtbaşı Yürük, & Seçkin Doğan, [Görüntüle/View](#) 71-86

Okul Yönetimi Haziran 2022 sayısında ne var?

Okul Yönetimi Dergisi, örgün ve yaygın eğitim kurumu yönetimi, işletmeciliği, denetimi, K-12 okul ve yükseköğretimin yönetimi, denetimi, planlaması ve ekonomisi alanlarında akademik, bilimsel ve araştırmaya dayalı makalelerin yayımlandığı bir dergi olarak Haziran sayısında beş makaleye yer vermiştir.

'Başöğretmenlikten işletmeciliğe Türkiye'de okul yöneticiliği' adlı çalışmada *İbrahim Hakan Karataş* Türkiye'de okul yöneticiliğinin tarihini, okul yöneticiliğinin bir uzmanlık alanı olarak kabul edilmesine etkileri bakımından incelemektedir.

Tunç Kutoğlu Türkiye yükseköğretim sisteminde var olan sorunlar çeşitli boyutlar açısından ele aldığı ve bu sorunların çözümüne yönelik politika önerileri sunduğu *'Yükseköğretimde kurumsal iyileşme: tespit, analiz ve öneriler'* adlı çalışmasıyla yer almaktadır.

'Eğitim teknolojisinde yenilikçi bir uygulama: H5P projesi' adlı çalışmayla *Fatma Avcı & Hatice Atik* H5P e-öğrenme içerik aracının kapsamı ve eğitim alanında kullanımı konusunda araştırmacılara, eğitimcilere alan yazın kapsamında incelenen örnek araştırmalar ışığında tanıtıcı bir değerlendirme hazırladılar.

Mehmet Yapar, Derya Belgen, Fatma Dilek Ağalday & Mahmut Belgen'in ortak çalışması olan *'Veli görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin zorunlu ve isteğe bağlı yer değiştirmelerinin öğrenciler üzerindeki etkisi'* adlı çalışmasıyla veli görüşlerine dayanarak öğrencilerin öğrenme eksiklikleri, eğitime ve okula bakış açılarındaki değişimleri, çocuğun duygusal gelişimleri ve davranışları üzerindeki etkilerini belirlemeye çalıştılar.

'Okul yöneticilerinin 'okul yöneticiliği' kavramına ilişkin metaforik alguları' çalışmasıyla *Nermin Yurtbaşı Yürük & Seçkin Doğan* okul yöneticilerinin "okul yöneticiliği" kavramına yönelik zihinsel algılarını metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmaya çalıştılar.

Doç. Dr. İbrahim Hakan Karataş

Haziran 2022

OKUL YÖNETİMİ

School Administration Journal

Başöğretmenlikten işletmeciliğe Türkiye’de okul yöneticiliği

9

Doç. Dr. İbrahim Hakan Karataş

Özet: Okul yöneticiliğinin bir uzmanlık alanı olarak kabul edilmesi ve meslekleşmesi tartışmaları devam etmektedir. Öğretmenlik Meslek Kanunu ile okul yöneticiliğinin de meslekleşmesi bekleniyordu ancak söz konusu kanunla böyle bir düzenleme yapılmadı. Okul yöneticiliğinin sosyal, politik, bürokratik ve eğitsel açıdan, bir uzmanlık mesleği olmasının önündeki engel ne olabilir? Okul yöneticiliğinin üstlendiği rol ve sorumluluklar ile yetki ve hakları, uzmanlaşmasını engellemekte midir? Okul yöneticilerinin yetkinlikleri, uzmanlaşma ve meslekleşmeyi nasıl etkilemektedir? Okul yöneticiliğinin meslekleşmesinde yükseköğretim rolü, etkisi ve payı nedir? Bu makalede Türkiye’de okul yöneticiliğinin tarihi, okul yöneticiliğinin bir uzmanlık alanı olarak kabul edilmesine etkileri bakımından incelenmektedir.

Anahtar kelimeler: Okul yöneticiliği, başöğretmenlik, okul müdürlüğü, işletmecilik, liderlik, okul yöneticisi yeterlikleri.

School administration in Turkey from head teachership to management

Abstract: Discussions on the acceptance of school administration as a field of expertise and its professionalization continue. With the Teaching Profession Law, school administration was expected to become a profession, but such a regulation was not made with the law. What could be the obstacle for school administration to become a profession of specialization in terms of social, political, bureaucratic and educational aspects? Do the roles and responsibilities, and the authority and rights of the school administrator, prevent it from specializing? How do the competencies of school administrators affect specialization and professionalization? What is the role, effect and position of higher education in the professionalization of school administration? In this paper, the history of school administration in Turkey is examined in terms of its effects on the acceptance of school administration as a field of expertise.

Keywords: School administration, headteachership, management, leadership, school administrator competencies.

Başvuru/Submitted
5 Ağu/Aug 2022

Kabul/Accepted
29 Ağu/Aug 2022

Yayın/Published
28 Eyl/Sep 2022

Makale Türü
Eleştirel İnceleme /
Critical Review

Okul Yönetimi
School
Administration
Journal
2022, 2/1, 9-14

Karataş, İ.H. (2022)
Başöğretmenlikten
işletmeciliğe
Türkiye’de okul
yöneticiliği, *Okul
Yönetimi* 2(1), 9-14.

Öncü Okul
Yöneticileri Derneği
2718-0808

Giriş

Okul yöneticiliği, Türkiye’de olduğu gibi dünyada da eğitim gündeminin önemli konularından biridir. Okul yöneticilerinin rolleri, sorumlulukları, yetkinlikleri, yetiştirilmesi, seçilmesi, kariyeri, yasal ve özlük hakları sürekli tartışılmaktadır. Okul yöneticilerinin yöneticilik ve işletmecilik rolleri ile eğitsel liderlik rollerinden hangisinin ağırlıklı olması gerektiği, bu rollerin ne tür yetkinlikler gerektirdiği ve bu yetkinliklerin nasıl kazan(dır)ılacağı akademisyenler, politikacılar ve eğitimcilerin uzlaşmakta zorlandıkları konular arasındadır. Diğer taraftan gelişen, yaygınlaşan, karmaşıklaşan ve derinleşen eğitim olgusu, eğitim kurumlarının misyon ve paydaşlarını da çeşitlendirmektedir. Bu değişim Covid-19 pandemisi ile yeni bir boyut kazanmıştır.

Bu tartışmalar, Türkiye bağlamında sosyo-politik bakımdan da devam etmektedir. Zira güç mesafesinin yüksek ve toplumsuluğun güçlü olduğu Türkiye toplumunda yöneticilik görevi işlevlerinden çok sosyal statüsü bakımından öne çıkmaktadır.¹ Ne var ki öğrenci ve okul sayısı oldukça yüksek olmasına rağmen aşırı merkezizetçi yapısı gereği okul yöneticileri ile ilgili yasal düzenlemeler sürekli tartışma konusu olmakta, yasal düzenlemelerle amaçlananlar ile uygulamaya yansıyan durum birbirinden oldukça farklı olabilmektedir.

Bütün bu teknik ve kurumsal boyutlara ek olarak Türkiye’de okul yöneticiliği, modern eğitimin iki asra yaklaşan tarihi tecrübesinden de yansımalar barındırmaktadır. Modern kitlesel eğitimin doğuşu, kurgusu, amaçları ve işleyişi geride kalan iki asır boyunca dramatikdramatik değişimler geçirmiştir. Bu tarihi tecrübeler; siyaset, bürokrasi ve sivil toplumun anlayış, inanç ve işleyişinde de derin izler bırakmıştır. Bu kısa makale okul yöneticiliğinin bugünkü durumunu, Türkiye’ye Türkiye’ye özgü tarihsel tecrübeler bağlamında analiz etmeyi amaçlamaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın araştırmacı tarafından ilgili alanyazın doğrultusunda belirlenen beş temel dönem esasında süreci tartışmaya açmayı hedeflediği de ifade edilebilir. Bu dönemlerin ilki “Tanzimat Dönemi” dir.

Tanzimat Dönemi: Pedagojik, İdeolojik ve Kurumsal bir Eklektizm Süreci

Osmanlı Devleti, birçok alanda olduğu gibi eğitim alanındaki yenileşme çabalarında da Avrupa’ya yönelmiştir. 19. Yüzyılda Fransa’nın belirgin bir ağırlığı olsa da İngiltere, Almanya, Rusya ve Amerika Birleşik Devletleri (ABD) de bu yenileşme sürecinde etkileşime girilen ülkeler arasındadır. Fransa’dan getirilen subaylar ve diğer uzmanların desteğiyle eğitimin modernleşmesi çabaları eğitim organizasyonu ve yönetimi alanlarında da etkili olmuştur. Fransa’daki cumhuriyet devriminin yansımaları, Almanya’daki kamusal kitlesel eğitimin kurumsallaşma çabalarıyla eş zamanlı olarak Osmanlı Devleti’nin modern bir eğitim sistemi kurma sürecinde etkili örnekler teşkil etmişlerdir. Nitekim 1869 tarihli maarif Nizamnamesi adlı ilk yasal düzenlemenin Fransız eğitim sistemini düzenleyen yasal metinlerden esinlenerek hazırlandığı görülmektedir.

Bu etkileşimler, eğitimin amaçları, kademeleri, öğrenme içerikleri, okulun organizasyonu gibi süreçlerde belirleyici olmuş, okul yöneticiliği bu çerçevede

¹ Türkiye’de okul yöneticiliğinin sosyo-politik bağlamına ilişkin detaylı değerlendirmeler için bkz: Karataş, İ.H. (2022), Türkiye’de okul yöneticiliğinin açmazları. Okul Yönetimi,1(1), 9-18. <https://www.okulyoneti.org/turkiyede-okul-yoneticiliginin-acmazlari/>

ele alınmıştır. Nitekim Maarifi Umumiye Nizamnamesi'nin bazı maddeleri² okul yönetimini düzenleyen hükümler de içermektedir. Bu hükümlere göre okul yönetimi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde başöğretmen ya da ilköğretmen (Muallim-i evvel) unvanlı öğretmenler aracılığıyla, yüksek okullarda ise müdür unvanıyla anılan öğretmenler aracılığıyla yürütülmektedir.

Bu yıllarda öğretmen yetiştirme konusu önemli meselelerden biri olarak hükümetlerin önceliği olmuştur. Kurulan kadın ve erkek öğretmen okullarında (dar'ul-muallimat ve dar'ul-muallimin) modern pedagojiye yönelik birçok ders yer almakla birlikte eğitim ve okul yönetimi konusunda ele alan bir ders bulunmamaktadır. *Osmanlı Devleti Kanunları* gibi ya da *Uluslararası Kanunlar* gibi bazı derslerin verilmiş amacının da sadece devletin işleyişine ilişkin bir farkındalık ve bilgilendirme amaçlı olduğu anlaşılmaktadır.

Cumhuriyet Dönemi: Okul Yöneticiliği İçin Bir Kimlik Arayışı

Bu dönem eğitim alanındaki arayışlar; eğitim sistemi, eğitimin organizasyonu ve okul yönetimi konularının da ele alındığı bir zaman dilimi ihtiva etmektedir. Bu dönemdeki eğitim anlayışının dönemin etkili düşünürlerinden Ziya Gökalp'in Fransız sosyolog Emile Durkheim'in dayanışmacı ve işlevselci kuramlarından etkilendiği anlaşılan görüşleri doğrultusunda oluşmuştur demek yanlış olmayacaktır. Nitekim 1913'te çıkarılan Temel Eğitim Geçici Kanunu (Tedisatı İbtidaiye Kanunu Muvakkatı)-ki 1961'e kadar yürürlükte kalmıştır- temel eğitim ve öğretimi düzenleyen temel yasal metin olarak ulus devlet eğitim anlayışını kurumsallaştıran bir yasal düzenleme olmuştur.

20. Yüzyılın başlarından itibaren Osmanlı Devleti'nin Almanya ile ilişkileri de güçlenmiştir. 1. Dünya Savaşı sırasında Almanya ile kurulan güçlü ittifak, 20. Yüzyılın ilk yarısı boyunca çerçevesi değişse de devam etmiştir. Bu sırada dünya siyasetinde etkisi artmaya başlayan ABD'nin de Osmanlı Devleti ile ilişkiler kurmaya başladığı görülmektedir.

Cumhuriyet'in ilk yıllarında, 1933 üniversite reformu sonrası "yeniden" kurulan İstanbul Üniversitesi'nde Pedagoji bölümü de açılmıştır. Amacı eğitim öğretim süreçlerine yönelik bilgi üretilmesi olan bölümde eğitim yönetimi, okul yönetimi ve eğitim planlaması gibi alanlarda neredeyse herhangi bir ders ya da araştırma söz konusu değildir. Nitekim Pedagoji bölümünde 60'lı yıllara kadar sadece yedi doktora tezinin tamamlandığı belirtilmektedir.³ 1920'lerin sonlarında kurulan Gazi Eğitim Enstitüsü ve Dil Tarih Coğrafya Fakültesi (DTCF) Psikoloji-Pedagoji bölümlerinin de esas misyonu eğitim öğretim süreçlerine yönelik araştırma yapma ve uzman yetiştirme olmuştur.

Türkiye'de 1950'lere kadar sadece üç üniversite (İstanbul, İstanbul Teknik ve Ankara) bulunmaktadır. Ancak eğitim ve öğretmen yetiştirme alanına

² Maarif Nizamnamesinin Rüşdiyelerle ilgili maddelerinde muallim-i evvel (başöğretmen) ifadesi ilk kez geçmekte ve ortaokul düzeyinde okulun yönetiminden sorumlu kişi olduğu için daha yüksek maaş alacağı belirtilmektedir.

Bkz. Çağır, M. & Türk, İ. C. (2017). 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ve Türk eğitim tarihindeki yeri. *ASEAD Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi* 4(11), 62-75.

³ Bu alanda yapılan ve basım aşamasında olan bir araştırma için bkz. Bellibaş, M. Ş., Karataş, İ. H. & Aydoğdu, E. (in press). Educational Leadership and Administration in Turkey: A Critical Review of Policy, Practice, and Research, In (K. Arar, S. Gümüş, S. Turan, A. Selami & J. Mahfouz (eds.), *Demystifying Educational Leadership and Administration in the Middle East and North Africa: Challenges and Prospects*. Routledge.

odaklanmış Gazi Eğitim Enstitüsü-ki üniversite olarak kabul etmek tartışmalıdır- dışında eğitime ya da eğitim yönetimine odaklanan herhangi bir yükseköğretim kurumu bulunmamaktadır. Ayrıca 1940'dan itibaren açılan Köy Enstitüleri, Türkiye'deki köy ve ilkokul öğretmen açığını kapatmak için geliştirilmiş özgün bir model olarak 1954'e kadar devam etmiş, ardından *ilköğretmen okullarına* dönüştürülmüştür. Liseler için öğretmen yetiştiren *yüksek öğretmen okulları* da birçok girişimden sonra öğretmen yetiştiren bir yükseköğretim kurumu olma niteliğini ancak 1960'lı yıllarda kazanabilmiştir.

Planlı Kalkınma Dönemi: Bilimsellik ve Uzmanlaşma Arayışı

1940'lardan itibaren eğitim ekonomisi alanındaki bilimsel çalışmalar eğitim bilimleri alanına olduğu kadar eğitim yönetimi alanına yönelik akademik ilgiyi de artırmıştır. İlk eğitim bilimleri bölümünün (1963, Hacettepe) ardından ilk eğitim fakültesinin de (1965, Ankara) bu dönem de açılmış olması, Türkiye'de eğitim olgusunun bilimsel bir perspektifle ele alınma yetisinin tezahürleridir. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, ortaöğretime öğretmen yetiştirme misyonu ile faaliyetlerine devam ederken Ankara Üniversitesi'ne bağlı olarak kurulan ilk eğitim fakültesi, eğitim alanındaki temel bilimsel bilginin üretilmesi amacıyla eğitimin alanının temellerini kapsayan bir yapıdadır. Eğitimin idaresi ve planlamasından eğitimde ölçme ve değerlendirmeye kadar birçok temel alan bu fakülte bünyesinde yer almıştır.

Bu dönemde eğitim yönetiminin bir akademik alan olması bakımından önemli gelişme 1969'da eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitimlerin de başlamasıdır. Böylece Türkiye'de eğitim sistemi ilk kez kurumsal bir akademiye sahip olabilmıştır. Nitekim Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi de dahil olmak üzere neredeyse Türkiye'deki bütün eğitim bilimleri ve eğitim yönetimi alanının zeminini ve insan kaynağını Ankara Üniversitesi (AÜ) Eğitim Fakültesi'nde yürütülen çalışmalar ve bu okulun mezunları oluşturmuştur.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, eğitim yönetimi, denetimi, planlaması, ekonomisi alanları yanında eğitim hukuku, eğitim sosyolojisi gibi alanlarda da uzmanlar ve akademisyenler yetiştirmeye başlamıştır. İstanbul Üniversitesi, Gazi Eğitim ve DTCF'deki pedagoji ve felsefe bölümlerinin ardından Ankara Üniversitesi'nde rehberlik, danışmanlık, öğretim programları ve ölçme değerlendirme gibi alanların da temelini atıldığı görülmektedir. Bu fakültenin lisansüstü programlarından 1980'e kadar mezun olan doktoralı sayısı iki elin parmaklarını geçmezken 1990'lara kadar 200'e yakın doktoralı mezun vermiştir.⁴

Neoliberalizm Dönemi: Yaygınlaşma ve Nitelik Artışı Arayışı

1990'lı yılların sonuna doğru neoliberal politikaların, Türk eğitim sisteminde ve okul yönetiminde daha derin etkileri görüldü. Toplam Kalite Yönetimi (TKY) uygulamalarının bütün eğitim sistemi ve kurumlarında bir furyaya dönüşmesi bu etkilerin somut göstergesidir. 2000'li yıllarda daha belirgin hale gelecek işletmecilik anlayışının görünür olmaya başladığı ve akademiye liderlik konulu araştırmaların ağırlık kazanması da bu dönüşümlerin yansımalarıdır.

4 Bu alanda yapılan ve basım aşamasında olan bir araştırma için bkz. Bellibaş, M. Ş., Karataş, İ. H. & Aydoğdu, E. (in press). Educational Leadership and Administration in Turkey: A Critical Review of Policy, Practice, and Research, In (K. Arar, S. Gümüş, S. Turan, A. Selami & J. Mahfouz (eds.), *Demystifying Educational Leadership and Administration in the Middle East and North Africa: Challenges and Prospects*. Routledge.

Türkiye için eğitim bilimleri ve eğitim yönetiminin akademik alanı bakımından da 80'li yıllarda tarihi gelişmeler yaşandı. Eğitim enstitülerinin kapatılması ve eğitim fakültelerine dönüştürülmesi ile Türkiye'de eğitim bilimleri alanı akademideki yerini genişletti. Gerçi bu fiziksel genişleme, akademik derinlik bakımından halen devam eden tartışmaları da başlattı. 1980'den önce kurulan 19 üniversitenin tamamında 1982'den itibaren eğitim fakülteleri kuruldu. 1980-90 arası kurulan dokuz yeni üniversitede de eğitim fakülteleri kuruldu. 1990-2000 arasında ise tam anlamıyla bir üniversite patlaması yaşandı. Varolan 28 üniversiteye ek olarak 19'u vakıf üniversitesi olmak üzere 43 yeni üniversite daha açılarak Türkiye'deki toplam üniversite sayısı 71'e yükseldi. Böylece Cumhuriyet tarihi boyunca kurulan bütün üniversitelerin üçte ikisi bu dönemde kuruldu. Neredeyse üniversitelerin tamamında eğitim fakültesi de yer aldı.

Ne var ki yeni kurulan eğitim fakültelerinin mezunları, AÜ Eğitim (Bilimleri) Fakültesindeki mezunların sahip olduğu düşünülen çeşitlilik ve derinlik düzeyinde değillerdi. Ayrıca bu dönem daha çok örgüt ve yönetim kuramları ile liderlik konuları üzerine odaklanan lisansüstü tezleri, uygulamayla bağlantısı zayıf kuramsal bir bilimsel birikim oluşmasına sebep oldu. Diğer taraftan gerek disiplinin ABD ve İngiltere etkisinde kurulması, gerekse de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ile üniversiteler arasındaki eşgüdümsüzlük, akademide üretilen bilginin alandan kopuk bir nitelik taşımaya yol açtı. Gerçi MEB'in, okul yöneticisi seçme ve atama süreçlerinde yüksek lisans ve doktora mezunu olmayı tercih kriterlerinin başında zikretmiş olması, eğitim yönetimi alanının yükseköğretime dayalı bir uzmanlık ve bir yetkinlik alanı olduğu kanaatinin pekiştiğinin bir kanıtı olsa da eğitim sisteminin hızlı genişlemesi ve büyümesi karşısında eğitim yönetimi akademik bir disiplin olarak aynı hızda genişleyememiştir. Ayrıca ithal kavramlarla masa başı araştırmaların yaygınlık kazandığı bu dönemde, sayıların hızlı bir biçimde artmasına rağmen eğitim sisteminde ve okullarda derin bir etki oluşmamıştır.

Türk eğitim sistemi, 90'lı yılların sonlarına doğru ise derin dönüşümlere yol açan bir dizi gelişmeye sahne oldu. 28 Şubat 1997 kararları ile temel ve zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılması, meslek liselerine yönelik farklı katsayı uygulamasının başlatılması, Anadolu ve imam hatip liselerinin ortaokul kısımlarının kapatılması, 1950'lerden itibaren oluşturulan yapıyı dönüştüren sonuçlar doğurdu. Yabancı dil eğitimi, mesleki eğitim ve yükseköğretim bu kararlardan olumsuz etkilendi. Yine 1997 yılı, eğitim fakülteleri ve eğitim yönetimi alanı için de önemli gelişmelere sahne oldu. Yükseköğretim Kurulunun (YÖK) eğitim fakültelerini yeniden yapılandırma düzenlemesi ile lisans programı olarak yaklaşık 30 yıldır devam eden eğitim yönetimi lisans programı kapatıldı ve sadece lisansüstü eğitim olarak devam etmesi kararlaştırıldı. 2000'e gelindiğinde halihazırda devam eden altı doktora programı ve 15 yüksek lisans programı, 2010'lu yıllara gelindiğinde 17 doktora programı ve 40 civarında yüksek lisans programı sayısına ulaştı. 2000'li yılların başında yılda ortalama 30 civarında doktora mezunu veren programlar yılda ortalama 100 doktora mezunu verecek düzeye geldiler. Bu artışta, üniversite sayısındaki artış da etkili oldu. 2000-2010 yılları arasında 78 yeni üniversite kuruldu. Bu sayı, 2000 yılındaki toplam üniversite sayısından daha fazlaydı. Bütün üniversitelerde olmasa da eğitim fakültesi sayısı da artmaya devam etti.

Bilgi Çağı ve Küreselleşme Dönemi: Liyakat ve Ehliyet Arayışı

Bu dönemde eğitim yönetimi alanı, akademiye de genişlemeye devam etti. 2010'dan itibaren 61 yeni üniversite kuruldu. 2020 yılı itibariyle 207 üniversitede 101 eğitim fakültesinde yaklaşık 220 bin lisans öğrencisi okumaktadır. Eğitim yönetimi anabilim dalında farklı isimler altında 71 yüksek lisans ve 17 doktora programı bulunuyor. 2020 yılı sonu itibariyle ise Türkiye'de eğitim yönetimi alanında 4659 yüksek lisans tezi 675 doktora tezi hazırlandı.

Eğitimlerin içerikleri kadar yöntemleri de sorgulamaya dahil edildi. Diğer taraftan eğitim yönetimi alanındaki bilginin temelleri ile alandaki dönüşüm de sorgulama sürecine katıldı. Ali Balcı, Hasan Şimşek, Selahattin Turan ve diğer araştırmacılar, okul yöneticiliği ve eğitim yönetimi alanının dönüşümünün akademiye yansımalarını tartışan analizler yayımladılar.

Türkiye'de okul yöneticiliğinin bir eğitim sonucu kazanılan yetkinliklere bağlı bir uzmanlık mesleği olarak icra edilmesine yönelik arayışlar 2000'li yılların hemen öncesinde yasal bir zemin buldu. Okul yöneticisi olarak atanmaların 120 saatlik bir temel eğitim alarak göreve başlamasına yönelik uygulama birkaç yıllık deneyimin ardından sona erdi. Yeniden farklı yöntemlerle okul yöneticisi atama yöntemlerinin denendiği çok sayıda düzenleme ile 2000'li yıllar okul yöneticiliğinin uzmanlaşması tartışmaları sınav, mülakat, eğitim tartışmaları eşliğinde süregeldi. Özellikle 2010'lu yıllarda okul yöneticiliğinin bir uzmanlık alanı olduğu, lisansüstü eğitim ile kazanılması gereken bir unvan olduğu, meslekleşmesi, artık temel politika metinlerinde de yer bulmaya başladı. Ne var ki 2022 yılının başında çıkan Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda da okul yöneticiliği bir uzmanlık alanı olarak tanımlanamadı.

Sonuç

Okul yöneticiliği Türkiye'de iki yüzyılı aşan tarihine rağmen halen bir uzmanlık mesleği haline gelememiştir. Yasal metinlerde öğretmenlikten başöğretmenliğe, okul müdürlüğünden okul yöneticiliğine, işletmecilikten liderliğe birçok kavram ile ifade edilmesine karşın halen iki yüz yıla yakın bir zaman öne belirlenen bir ilke olarak "meslekte asıl olan öğretmenlik" yaklaşımı devam etmektedir. Okul yöneticilerinin halen yasal olarak yasayla mesleki bir güvenceleri olmadığı gibi özlük hakları ve çalışma koşulları bakımından da öğretmenlerden daha fazla dezavantajlı konumdadırlar. Diğer taraftan okul yöneticileri üzerinde artan baskı dolayısıyla, sorumlulukları da artmakta, daha fazla hesap vermek durumunda kalmaktadırlar, ve bu sebeple de nitelikli okul yöneticisi adayları da azalmaktadır. Bütün bunlara ek olarak akademinin de okul yöneticiliğine dair somut, sürdürülebilir, etkin çözümlerin üretiminden halen oldukça uzak olduğu söylenebilir. Akademinin bu etkisizliğinde de MEB ile YÖK arasındaki mazisi eskiye dayanan tarihsel işbirliği eksikliğinin ve son yasal düzenlemeyle bu eksikliği pekiştirici yeni düzenlemelerin olduğunu da iddia etmek yanlış olmayacaktır.

OKUL YÖNETİMİ

School Administration Journal

Yükseköğretimde kurumsal iyileşme: tespit, analiz ve öneriler

15

Tunç Kutoğlu

Özet: Üniversite çeşitli birimlerden oluşan bir bütünü temsil etmektedir. Üniversitede birimlerin ve alt birimlerin yerinden yönetilmesi üniversitenin dinamik ve etkili bir şekilde faaliyet göstermesini sağlamaktadır. Üniversitelerde mevcut sorun ve eksikliklerin tespit edilmesi ve çözülmesi; yeni fikirlerin üretilebilmesi ve buna bağlı atılımların gerçekleşebilmesi ancak kurum kültürü ile mümkün olacaktır. Bu çalışmada, Türkiye yükseköğretim sisteminde var olan sorunlar çeşitli boyutlar açısından ele alınmış ve bu sorunların çözümüne yönelik politika önerileri sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: *Eğitim yönetimi, Türkiye’de yükseköğretim sistemi, yükseköğretimde dönüşüm, yükseköğretimde iyileşme.*

Başvuru/Submitted
6 May/May 2022

Kabul/Accepted
9 May/May 2022

Yayın/Published
7 Haz/June 2022

Organizational improvement in higher education: critical analysis and recommendations

Makale Türü
Eleştirel İnceleme /
Critical Review

Abstract: University represents a whole consisting of various units. The decentralization of the units and sub-units ensures that the university operates dynamically and effectively. Identifying and solving existing problems and deficiencies in universities, generating new ideas and realizing related breakthroughs will only be possible with organizational culture. In this study, the existing problems in the Turkish higher education system are discussed in terms of various dimensions and policy suggestions for the solution of these problems are presented.

Keywords: *Educational administration, higher education system in Turkey, transformation in higher education, improvement in higher education.*

Okul Yönetimi
School
Administration
Journal
2022, 2/1, 15-33.

Kutoğlu, T. (2022).
Yükseköğretimde
kurumsal iyileşme:
tespit, analiz ve
öneriler. *Okul
Yönetimi* 2(1), 15-33.

Öncü Okul
Yöneticileri Derneği
2718-0808

Giriş

Üniversite, bütünü temsil eder. Bu bütünlük, mekaniklik değil canlılık ifade eder. Yönetim Bilimlerinde 1990'dan bu yana, canlılığın izahı olarak “**Öğrenen organizasyon**” kavramı öne çıkmaktadır. Geleneksel organizasyonda, düşünenler ve yapanlar vardır. Öğrenen organizasyonda, düşünme eylemine her fert katılır. Değişim, yenilenme ve kalkınma için, birlik olmak şarttır. Bu bakımdan üniversitenin, dinamik ve etkili bir şekilde çalışması, temelde o üniversitenin birimlerinin ve alt birimlerinin “yerinden yönetim”lerine tabidir. Ancak “kurulmakta olan” üniversitelerdeki kurumsallaşma sancıları gibi, “gelişmekte olan” üniversitelerde inşa edilen kurumsal atmosferin devamlılığı da üst yöneticiler üzerinden yine bireye rücu eder. Bireyselleşmenin kurumsallaşmaya baskın olması, hatalı ve hantal bir işleyişi getirmekte; hakiki, ivmeli ve sürekliliğin esas olduğu sistemler kurulamamaktadır. Yeni fikirlerin üretilebilmesi, buna bağlı atılımların yapılabilmesi, bir yandan da mevcut eksikliklerin tespiti ve bunların ıslahı, ancak **kurum kültürünün** yerleşmesi ile mümkün olabilecektir.

Bütünlüşmeye daha büyük çapta baktığımızda, Yükseköğretim Kurulunun (YÖK) ülke dışında “Erasmus ve Mevlâna Programı”ndan ileri bir **uluslararasılaşma** hedefine olan seyrimiz, ülke içinde “Farabi Programı”nda gösterdiğimiz iletişim, etkileşim ve performansla doğru orantılı olarak gelişecektir. Keza Avrupa Yükseköğretim Alanı Projesi olan “Bologna Süreci”ne (1999) 2001’de dahil olmamız, ülke içindeki müşterek çalışmaları tetikleyerek “yükseköğretimde ulusal kalite kültürü” konseptinin nüvesini atmış, istikametimizi belirlemiş ve bizi yükseköğretim yeterlilikler çerçevesine taşımıştır.

Bu bakımdan, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) Kurulu’ndan, Yükseköğretimin lisans düzeyinde (6.seviye), ilk etapta 39 üniversitemizin 40 farklı programına (toplamda 129 program) ait yeterliliklerin TYÇ Veri Tabanına işlenmesinin onaylanması, önemli bir gelişmedir. Bu, ülkemizin bu yönüyle Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) Ulusal Koordinasyon Noktası (Ulusal Europass Merkezi) olan Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK) aracılığıyla, Avrupa’ya entegrasyon hamlesidir. Söz konusu girişimin hedefine varması için YÖK nezdinde tüm üniversitelerimizin bu konudaki çalışmalarını başlatmış olması gereklidir. Zira Yüksek Öğretim Yönetim Bilgi Sistemi (YBYS)’ne göre, aktif olan 127 devlet 73 vakıf üniversitesindeki toplam lisans programı sayısı, 8862 olarak görülmektedir.

Bu bağlamda, YÖK vizyonunda geçen “uluslararası saygın bilim çevreleriyle etkileşim” de, içeride, “inovasyon heyecanı”na yol açmalıdır. Zira bu temaslar ve ilişkiler vesilesiyle yapılacak, “binli yazarlı” yayınlara alınacak atıflarla, “üniversite sıralamaları”nın yükselmesi, rehabet de getirebilir. Diğer bir yönden, University Ranking by Academic Performance (URAP), 2019-20 Basın Bildirisinde, Avrupa Nükleer Araştırma Merkezi (CERN) gibi merkezlerde, 2000-5000 yazarlı makalelerin aldığı bolca atfın, ilgili üniversiteler için haksız bir durum oluşturduğunu da vurgulamıştır.

Buna göre, nicelikten sıyrılıp niteliği yakalamak, “**Toplam Kalite Yönetimi**” ile mümkün olabilir. Bunun da arka planında, öncelikle kendi içinde bütünlüşmeyi ifade eden “Örgüt/Kurum Kültürü” yatmaktadır.

Ülkemizde “Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği” 2015’te yürürlüğe girmiştir. Bu yönetmelik kapsamında YÖK’e bağlı olarak kurulmuş olan Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK), 2017’de 2547 sayılı Kanunla (Ek Madde 35) özerk bir yapıya dönüşmüştür. 5544 sayılı Kanunla 2006’da kurulan Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK) da, 2011’de bu kanuna yapılan ekle (Madde 23/A), AYÇ bağlamında oluşturulacak Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) misyonunu üstlenmiştir.

5544 sayılı kanuna dayanarak 2015’te hazırlanan TYÇ Yönetmeliği uyarınca, “Avrupa Yükseköğretim Alanı Kalite Güvencesi Standartları ve Rehberlerine” göre belirlenen ölçütlerle, “yükseköğretim yeterliliklerinin kalite güvencesi”nin sağlanmasından, YÖK ve yükseköğretim kurumları sorumludur. Bu kurumlar belirli nitelikleri taşıyan kalite güvence sistemini kurar ve işletir. YÖKAK da buna rehberlik eder. Bu Yönetmelik, eğitim ve öğretim programlarıyla kazanılan ve kalite güvencesi sağlanmış tüm bu yeterliliklerin, MYK’nın “TYÇ Veri Tabanı”na dahil edilmesine yönelik hazırlanmıştır.

Kalite güvence sürecinde, yükseköğretim kurumları her yıl, eğitim-öğretim, araştırma- geliştirme, toplumsal katkı, idari hizmet faaliyetlerini içeren “kurum iç değerlendirme raporlarını”larını, Kalite Güvencesi Bilgi Yönetim Sistemi (KGYBS) üzerinden, iyileştirme kanıtlarıyla birlikte YÖKAK’a sunar. YÖKAK da ayrıntılı tesbitlerini YÖK’e iletir. YÖKAK beş yılda en az bir “dış değerlendirme” (5 günlük düzeyine göre) de yapar.

Bu noktada, “kurulmakta olan” veya “gelişmekte olan” üniversitelerdeki yapılanmanın, kalıcı kurumsallaşmaya dönüşmesi yönünde, bu yapıyı, özellikle söz konusu “değerlendirme raporları” üzerindeki vasati insan zaafı etkisinin en aza indirilmesi bakımından, nasıl koruyabiliriz? Bireyselliğin değil birlikteliğin ön planda olduğu, ancak, birlik ve çeşitlilik arasındaki dengeyi bulmuş; teamüllerin farkında olan, ancak değişim, gelişim ve yeniliklerin peşinde; genç ve dinamik, ancak kaliteli, ehil ve emin bir yapıyı, mevzuatından başlayarak kurabilir miyiz?

Üniversitelerde karar makamı olan rektörler, “sorumluluk zırhlarının” üzerine “yetki kılıçlarını” kuşanarak, kendilerine emanet edilen gücü, üniversitenin en küçük birimine kadar “doğrudan” kullanmaktadır. Sağlık bilimleri, sosyal bilimler, teknik bilimler, güzel sanatlar gibi “temel alan üniversiteleri” ya da “tematik üniversiteler” söz konusu olduğunda, bu anlaşılabilir. Ancak tüm bu alanların bir arada olduğu, klasik bir üniversiteyi yönetmek, alan temelli üniversiteden farklıdır. Bu bakımdan, her şeyi bilmek değil, dinlemeyi bilmek ve istişare esas olmalıdır. Zaten “akademi”, konuşmak demek değil midir? Dahası, “akademik teamül” diye bir kavram vardır. Bu da bir nevi, geçmişle istişaredir. Yazılı olmayan bu bilgi ve tecrübeler, akademik hayatın, yıllar içinde, “akademik nosyon”la yoğrulmasından doğar ve “usta-çırak” ilişkisiyle aktarılır. Bu anlayışa sahip olmak, kurumsallaşmışlığı gösterir. Bu açıdan bakıldığında, gelenekleri oturmuş olgun üniversiteler, YÖK’ün yeni vizyonunun ve misyonunun hayata geçirilmesi hususunda öncü olacaktır. Ya diğerleri?

Akademik teşkilat reformu

Buradan hareketle, teşkilatta sırasıyla neler yapılabilir? Bilinmektedir ki bir rektör, kendi “ihtisas alanı”na girmeyen fakültelerin iç işleyişine dair tasarrufunu, öncelikle ilgili alanların birinden atayacağı bir rektör yardımcısı ile

sağlıklı bir şekilde yürütebilir.

Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) kapsamında, eğitim, sanat, beşeri, sosyal, davranış, enformasyon, işletme, yönetim, hukuk, yaşam, doğa, matematik, bilgisayar, mühendislik, üretim, mimarlık, tarım, orman, su ürünleri, veterinerlik, sağlık, sosyal hizmetler ve kişisel hizmetler gibi temel alanlar bulunmaktadır. **Üniversitenin temel alanlardaki fakültelerine bağlı olarak, ilişkili alanlardan (ihtisas liyakati) birer rektör yardımcısı atanması zorunlu tutulmalıdır.**

Bir üniversite “başarı hikayesi” yazacaksa, bunu, “el ele veren” fakülteleriyle yapar. Fakültelerin yönetimi, üniversitenin hakiki gücüdür. Bu yönetimlerin, kararlarını baskı altında kalmadan alabilmesi, dekanların rektörlere “minnet duygusu”yla değil, “akademik saygı” ile bağlı olmalarıyla mümkün olabilir. Rektörler her zaman, yardımcıları, daire başkanları, yetkileri, bütçeleriyle güçlü konularını sürdürmeye devam edeceklerdir. Bu bakımdan, **dekan atanması, rektör atamalarına benzer bir usulle, dekan adaylarının rektörlük aracılığıyla YÖK’e bireysel başvuruları ile sağlanabilir.**

Adaylarda üniversite dışı deneyim pek tabii önemli olmakla birlikte, son dönemde, tıp fakültesi dekan profillerinde olduğu gibi, eğitim-araştırma hastanelerinden “transfer edilme durumu” (657 statüsünden 2547 statüsüne) yaygınlaşmaktadır. Diğer fakülteler bazında da benzer durumlar yaşanmaktadır. Bu hocalarımızın, kendi alanlarına vakıf olması (ihtisas liyakati) veya bu alanlarda ileri araştırmalar yapmış olması (bilimsellik liyakati), beklenen özellikleridir. Ancak, akademiye bilmesi (akademisyenlik liyakati) ve yöneticilik yapacağı fakülteyi tanıyor olması (farkındalık liyakati), dahası yöneticilik vasfına sahip olması (yöneticilik liyakati) ise aranan özellikler olmalıdır. Bu yüzden **adayların en az 10 yıl üniversitede, en az 5 yıl da ilgili üniversitede çalışmış olmaları şartı getirilmelidir.**

Başvuran adayların tamamının başvuruları, gerekçeli rektörlük raporuyla YÖK’e iletilir. Bu sayede, “fakültelerini yönetmek arzusunda olan” adaylar öne çıkmış olacaktır. Diğer bir deyişle, dekanların makamlarında rahat oturmalarına yarayan “Üst yönetimin ricasını kıramadım, o yüzden buradayım.” şeklindeki tavırlarının, rektörlerin de “fakülteadaki kutuplaşmalar gerekçesiyle, ithal dekanlara olan ilgisinin” önüne geçilmiş olur. Böylece doğrudan, üniversite yönetim kurulu ve senato da sağlamlaşmış olacaktır.

Diğer bir akademik teşkilat düzenlemesi, fakülte kurulu ve fakülte yönetim kurulu ile ilgilidir. Burada, çoğumuzun malumu bir fiili durum, dekanlık yönetiminin uyumlu çalışması ve hızlı kararlar alıp uygulamaya geçirmesi bakımından, gayet doğal karşılanmaktadır. Şöyle ki; Fakülte kurulundaki üyeler teorik olarak, “unvan temsilciliği sistemi” gereği, o fakültede aynı unvanda olanlar arasında yapılan “seçimle” gelmiş olsa da pratikte adaylık “yönetimin telkiniyle” olmaktadır. Hem de bu kurul, bizzat fakülte “yönetim kurulunun profilini” belirlediğinden, fakültenin üst kurulları böylelikle “dekanın tercihleri” haline gelmektedir. Bu fiili durum, mevzuata yansıtılmalıdır.

Buradaki asıl problem, bu fiili duruma ulaşma sürecinin yavaş işlemesidir. Bir önceki dekanlık yönetimi tarafından teşekkül ettirilen söz konusu kurullar, yeni gelen dekanın bu kurulların bazı üyeleriyle, neredeyse, kendi süre bitimine kadar çalışmak zorunda olduğu bir ekiptir. Dekanın, kendi ekibini kurması

zaman almakta ve bu da işleyişi etkilemektedir.

Bu yüzden, **yeni dekanın atanması ile fakültenin üst kurullarını belirleme yetkisinin** (Anabilim Dalı Başkanlıkları dahil, Bölüm Başkanlıkları hariç), üyelerin süre bitimleri beklenmeden, kurullardaki dengelerin korunması için “bölüm temsiliyeti geleneği”ne uyacak şekilde, **dekana verilmesi uygun olacaktır.**

Bir başka akademik teşkilat düzenlemesi de bölüm başkanlarının belirlenmesine dairdir. Burada bilindiği üzere, sağlık bilimleri temel alanında (sağlık bilimleri fakülteleri hariç) yer alan, tıp, diş hekimliği, eczacılık ve veterinerlik fakültelerindeki “bölüm kavramı”yla, diğer temel alanların (ilahiyat ve hukuk hariç) “bölüm kavramı” birbirinden farklıdır. İlkinde lisans düzeyinde diplomayı veren “fakültedir”, diğerinde ise “bölümdür”.

Mevcut işleyişte, bölüm başkanlıkları için, “formalite icabı”, anabilim dallarının yazılı görüşlerine başvurulur. Bu yüzden, **bölüm başkanlarının belirlenmesinin, “gizli oylama” şeklinde seçimle yapılması** hem bölümlerin özerkliği hem rekabete dayalı gelişimi, hem de fakülte kurulundaki denetimin sağlanması için (bu kuruldaki “bölüm çoğunluğu temsiliyeti” bakımından) önemli olacaktır. Zira mevzuata göre bölüm başkanları, fakülte kurulunun “doğal üye”leridir.

Analiz ve planlama

YÖK’ün yeni vizyonu ve misyonu, üniversiteler üzerinden yürüyeceğine göre acaba üniversiteler bunu taşımaya ne kadar müsait? Üniversitelerimizin ne durumda olduğunu gösteren ölçekler, gerçeği ne kadar yansıtıyor? Bu hususta, Yükseköğretim Kalite Kurulu Bağımsız Dış Değerlendirme ve Akreditasyon Kuruluşlarının Tanınması ve Yetkilendirilmesi Komisyonunun “Akreditasyon Notları Serisi I” başlığı ile yayımladığı “Kuruluşların Bilgi Toplama Süreçleri ile İç Kalite Güvencesi Sistemleri Arasındaki İlişki” konulu rapor dikkat çekicidir.

Burada komisyonun, kuruluşlara sorduğu **uyarı soruları**, az önce yukarıda sorduğumuz soruları destekler niteliktedir. Bu sorular, kimlerden geri bildirim alınacağı, hangi yöntemlere başvurulacağı, bu yöntemlerin güçlü/zayıf tarafları, bu bilgilerin nasıl kullanılacağı, gerçek hedeflerin olup-olmadığı ve hedeflerin gerçekleşme yüzdeleri konusunda nasıl bir izleme yapılacağı şeklindedir. Bunun yanında, ne tür bilgiye ihtiyaç duydukları, bunu nasıl elde edecekleri, kimlerden sağlayabilecekleri ve son hedeflerinin ne olduğu da sorulmaktadır.

Kuruluşların bu süreçte, topladıkları bilgileri yönetme / işleme ve kendi işleyişleri hakkında **“yeni öğrenmeler”** de gerçekleştireceklerine değinilmektedir. Soruların cevaplandırılması aşamasında, kuruluşların karşılaştıkları **zorlukların** benzer olduğu vurgulanmaktadır. Bunların, doğru bilgi kaynaklarını belirleme, muhtemel bilgileri saptama, bilgi toplama yöntemlerini doğru seçme, bilgi toplama, gözden geçirme, analiz etme, mevcut durum ile karşılaştırma, değerlendirme raporu hazırlama olduğu belirtilmektedir.

Mesela, doğru bilgi kaynaklarını belirleme zorluğu; kurumlarının süreçlerindeki kaliteyi farklı şekillerde görebilen tüm paydaşların, akreditasyon kuruluşlarının bilgi toplama sürecine dahil edilememesi **riskini** doğurmaktadır.

Hal böyle iken, “yükseköğretimde iyileşme süreci”nin sağlıklı ve verimli

işleyebilmesi, öncelikle akademinin berraklaşmasıyla, “akademik vitrine” değil “akademik bünyeye” vakıf olunmasıyla, üniversitelerin tıp tabiriyle “MR”larının çekilmesi”yle mümkün olabilir. Bu bakımdan, dikkat, titizlik ve tarafsızlıkla mevcut durumlarının tespiti için, **üniversitelerin “Durum Analizleri” bizzat YÖK nezdinde çıkarılmalıdır.** Alt öneri olarak; “Aday/ Mezun Bilgi Sistemi” kurulmalıdır. Bir başka alt öneri; Asgari öğretim üyesi sayısı yanında, **diğer akademik ve idari personel asgari sayıları da belirlenmelidir.**

Durum analizleri; kurum içi analiz (SWOT), kurumsal kaynak analizi (finansal/insan/fiziksel alt yapı/elektronik bilgi sistemi), kurumsal çevre analizi (PESTLE/sektörel yapı) olmaktadır. Buradaki bilgi sistemlerinden biri de, aday/mezun bilgi sistemi şeklinde YÖK tarafından kurulmalı ve buraya yükseköğretim kurumlarına yerleşen adaylar ve kurumlardan mezun olanların profilleri yüklenmelidir. Bu tetkikler üniversitelerin sağlık durumlarını ortaya koyacak ve mevcut hastalıklarının tedavisi için teşhis edilmesini sağlayacaktır.

Denebilir ki, bu tespitler zaten üniversitelerin “stratejik planları” içerisinde mevcuttur. Velev ki bu noktadan devam etsek bile, üniversitelerin stratejik planlarına objektif bakabilmek için, sorgulayıcı olmak gereklidir. Bu planların, alt birimlerden toplanıp nasıl birleştirildikleri, yalnızca, bu birimlerden gelen planlara ulaşılarak anlaşılabilir. Söz gelimi, bir fakültenin planı, bölüm ve anabilim dallarının gerçek planlarını ne oranda yansıtmaktadır? “Kurum iç değerlendirme raporları”nın içeriklerinde, zayıf yönler ve tehditlere ne oranda yer verildiği de, “gösterge raporları” da, benzer şekilde kontrol edilmelidir. Bu raporlardaki genel sayısal verilerin niteliği, belirtilen hedeflerin gerçekleştirilme yüzdelilerindeki kıstaslar, bilimsel araştırmaların üniversite sıralamalarına etkisindeki kurumsal/bireysel katkı oranı, lisansüstü öğrenci sayılarında, lisans ve lisansüstü programlarındaki kalitatif/kantitatif durumlar iyi incelenmelidir.

Zira içinde yaşadığımız zamanda, pratik çözümler adına “kalite” kavramı, sanki “kantite” şeklinde tevîl ve tahvil edilmiştir. Batının, batını zahire çevirme bilincinin ifadesi olan “plastik”le, medeniyetimizin, ilahi düzeni beşerî alana yansıtma tarzı olan “estetik”in farkı gibi, ölçülen ve yaşanan kalite arasındaki farkı bulup çıkarmak sorumluluğumuzdur.

Biraz önce temas ettiğimiz “kurumsal katkı” kavramının anlamı ve en temel göstergesi, alt yapıdır. Bu bağlamda şu soru akla gelir: Öncelikle bir program hemen eğitime mi açılır, yoksa o programın alt yapısı mı tamamlanır? İlginçtir ki, kurulduğundan yıllar geçmesine rağmen, YÖK’ün “Programda Eğitime Başlama ve Sürdürme Asgari Koşulları”nı tam olarak sağlayamamış olup da normal hayat sürdüren fakülteler bulunmaktadır. Hatta bunlar arasında, akreditasyona başvuranlar dahi vardır. Bunların yanında, kriterleri tamam olup sonradan eksilenleri de belirtmek gerekir.

Bu, nasıl olmaktadır? Burada, alt birimlere münhasır, “olmazsa olmaz” alt yapılar da bu kapsamda yer almaktadır. Ancak bir de üniversiteye ait olmasıyla ortak kullanımında olan “**göreceli alt yapı unsurları**” bulunmaktadır. Derslik, kütüphane, konferans salonu, seminer salonu, sosyal tesisler, spor tesisleri, öğrenci kulüpleri, bu nevidir. Bu yapılardan biri veya birkaçı, bir veya birkaç fakültenin envanterine girmektedir. Bundan başka, başlangıçta küçük grup çalışması için ayrılan odalar da birer birer, öğretim üyesi/araştırma görevlisi odalarına dönüşmektedir.

Oysaki fakülte/program asgari koşullarında (**asgari cephe**), bu yapıların, fakülte/programa özel olup-olmama durumu da bunların alan ölçüleri ve sayıları da ve toplamda bir fakülte/program için sahip olunması gereken kampüs alanı da bildirilmiştir.

Ancak yeri gelmişken şunu da belirtmek gerekir ki, bu koşullar arasında geçen, asgari öğretim üyesi sayıları vardır. Diğer akademik ve idari personel olmadan, öğretim üyeleri görevlerini sağlıklı yapabilir mi? Bu yüzden, bu personel için de asgari sayıları belirtmek gerekir.

Bununla birlikte “**azami cephe**” ise, üniversitelerin, büyük umutlarla kurulmuş “merkez laboratuvar manzaraları”, “kaynak israfının resmi”ni çizmektedir... Üniversitelere “akademisyen titizliği”yle bu yaklaşım, “baskı” olarak algılanmamalıdır. Aslında bu tutum, berraklaşma ve adil rekabet bağlamında, bir “yardım eli”dir. Üst yönetimlerin, kurumlarından sundukları “fotoğraf kareleri”ne bakmak yerine, “olay yeri incelemesi” yapmak suretiyle, “canlı” olarak görme ve yönlendirme imkânı bulunacaktır.

Bu itibarla, YÖKAK’ın özerk bir kurul olması nedeniyle, YÖK Denetleme Kurulu nezdinde yeni komisyonlar kurulması gerekebilir. Ancak buradaki hassaslık pek tabii ki bu üst komisyonlarda, üniversite yönetimleriyle menfaat uyuşması veya çatışması olmayanların çalışacak olmasındadır.

Bu konuda, YÖK’ün “Araştırma Odaklı İhtisaslaşma Programı” kapsamındaki 20+3 üniversitenin (devlet+vakıf), tabiri caizse “birinci ligde kalma-düşme” durumunu takip etmek üzere, YÖK bünyesinde oluşturulan “İzleme ve Değerlendirme Komisyonu” örnek alınabilir. Bu meyanda, “iletişim yönetiminde”, PR (public relations / halkla ilişkiler) kapsamında, üniversitelerin kendilerini tanımlamaları dahi, YÖK’ün üzerinde çalıştığı (araştırma odaklı-bölgesel odaklı) ve uluslararası kabul görmüş “rütbelere” uygun olmalıdır. Bilindiği gibi, “dört nesil tipi üniversite” vardır. “Bilgiyi toplayan, bilgiyi üreten, bilgiyi işleyen, bilgiyi hususileştiren”. Üniversiteler ulaşmak istedikleriyle değil, varmış olduklarıyla tanımlanır. Üniversitelerin, “kimlik sahibi olma” yolunda “diversal” hedefleri olacaktır. Ancak çekirdek kavramlarda “üniversal” davranılmalıdır. Misal, bir üniversite, “ihtisaslaşma programına” alınmadan, “yeni nesil” gibi nitelermelere girmemelidir.

Bu bağlamda **YÖK, ihtisaslaşma programlarındaki üniversite sayısını arttırmalı, daha iyisi, tüm üniversitelerimizi gösterge verilerine göre, belirli kategoriler altında sıralamalara tabi tutmalıdır.** Bu da şeffaflık ve rekabet getirecektir.

Yükseköğretimde problem olduğu açıktır, ancak bu problem tam olarak nerededir veya nerelindedir? Daha da önemlisi, YÖK’ün yeni vizyonundan da anlaşıldığı gibi, “asıl vizyon”, bir problem olduğunun farkına varmak veya problemi kabul etmektir. Öncelikli misyon ise doğal olarak, problemi çözmek olacaktır. Yeni kurulan üniversitelerde, her şey baştan yapılandırılabilir. Ancak, elimizde olanı kullanma zorunluluğundan dolayı, yeni bir atılım yapabilmenin yolu, öncelikle “teşhis ve tedavi”den geçmektedir.

Tıpta “hastalık yoktur, hasta vardır” diye bir kural bulunur. Hastaya veya hastalara, önce birer birer teşhis konulmalı, daha sonra her birine özel **acil, orta ve uzun vadeli eylem planları, yani kurumsal algoritmalar devreye**

alınmalıdır.

“Toplam kalite yönetimi” jargonunda, bu teşhis-tedavi düzenine “süreç yönetimi” denilmektedir. “Süreç”, girdilerin çıktıya dönüşmesi faaliyetleridir. Süreçler “sistemi”, sistemler “organizasyonu” yapar. “Kalite güvence sistemi”, süreçleri tespit eder, amacını belirler, problemi bulur ve gerekirse yeniden tasarlar.

Yükseköğretim, “beynini YÖK’ün teşkil ettiği” bir vücut olarak düşünülürse, tüm vizyon ve misyonlar, tüm güçlendirici çalışmalar, başka deyişle sportif aktiviteler, sağlıklı bir vücutta gerçekleştirilebilir. Bu yüzden üniversitelerin, dolayısıyla ülkenin şifa bulması hedefi, YÖK’e büyük bir sorumluluk yüklemektedir.

Bu anlamda, YÖK’ün “Araştırma Odaklı İhtisaslaşma Programı” kapsamındaki 23 “Araştırma Üniversitesi”, “kurumsal algoritmaları”nı olgunlaştırıp iyi işlettikleri için, bu programa alınmışlardır. Bunu gösteren ise, 11. Kalkınma Planı’nda yer alan öncelikli sektörlerle, sektör- üniversite şeklinde yapılan eşleştirmelerin, bu üniversitelerin “yetkinlikleri” çerçevesinde olmasıdır.

Bir diğeri, “Bölgesel Kalkınma Odaklı İhtisaslaşma Programı” dahilindeki 22 “Bölgesel Kalkınma Üniversitesi” de, tespit edilen “bölgesel temalar” doğrultusunda, “kurumsal algoritmaları”nı kurgulamaktadır.

Kurum içi entegrasyon

Tüm üniversitelerimizdeki benzer “kurgulamalar”, yani “stratejik planlar” yapılırken önemli olan, en alt birimlerden, bilim ve sanat dallarından başlamak üzere, gelen belgelerin sistemli şekilde bütünleştirilebilmesi, daha da önemlisi üniversite mensuplarının bütünleşmesi, bu iyileşme sürecinin kişisel uyumsuzluklara feda edilmemesidir.

Bu genel ve özel düzenlemelerden sonra sağlığına kavuşan üniversitelerin, YÖK’ün yeni vizyonunun ana hatlarından olan “büyük veri” eşliğinde, YÖK’ün öngördüğü “başarı hikâyelerini” yazabilmesi yine bu vurgulanan bütünlük yapıya kavuşmaları ile mümkün olabilir.

Bunun anlamı, “üniversitelerin organları” diyebileceğimiz fakültelerin, enstitülerin, merkezlerin, teknopark, sosyopark ve yüksekokulların etkileşimidir. Bu tür bir bütünleşme, entegrasyon veya kurumsallaşma, ileri bir düzeydir. Bunun katma değeri, tahminlerin ötesine varır. YÖK vizyonunun “iş birliği, performans, üretkenlik, istihdam” gibi birçok maddeleri, bu durumun doğal ürünleri olur. Bu sinerjiden, “eğitim, araştırma ve hizmet inovasyonları” doğar. Bilim tarihinde, doğa bilimleri ve beşerî bilimler etkileşimleri, nice başarılar getirmiştir.

Bu bağlamda, “birimlerarası etkileşim”i sağlamanın ilk basamağı, **üniversite birimlerinin temel fonksiyonları olan eğitim, araştırma ve hizmet faaliyetlerinin her biri için ayrı ayrı “kurum içi ortak tema veya temalar” belirlenmesidir.** Bu da bir bakıma, ihtisaslaşma programını hem tüm üniversitelere uygulamak hem de daha kapsamlı hale getirmek anlamına gelebilir. Burada söz gelimi, eğitimde “evrensel dilbilgisi”, araştırmada “tütünü”, hizmette “transplantasyon” gibi ortak temalar, birçok birimi buluşturacak farklı çehreler içermektedir.

Üniversite mensupları bu sayede, “eğitim çemberi”, “araştırma çemberi” ve

“hizmet çemberi” kurarlar. Bu ortak temalar, kurum içi bütünleştirmenin yanında, ihtisaslaşma programları için vurgulandığı şekliyle, üniversiteleri “kimlik sahibi” yapar. Üniversiteler böylelikle, rekabette “taklitçi ve tepkisel” hareket etmek yerine, mensupları tarafından sahiplenilen “misyonu ve vizyonu” doğrultusunda, yeni öğrenmelerle, “kurumsal manifesto”larını (stratejik planlarını) güncelleyerek uygulamaya koyarlar. Bu şekilde, güven veren yapısıyla üniversiteler, “içeride birlik dışarıda kuvvet düsturu”yla, topluma katkı sunma noktasında da “dördüncü nesil” bir tavır sergileyebilirler.

Sözgelimi bir yandan, “teknoloji transfer ofisleri” aracılığıyla “üniversite-endüstri bölgesel iş birliği” adımlarını atarak, “tematik teknoloji üretimi” yaparlar. Diğer yandan da “Sürekli Eğitim Merkezleri” aracılığıyla, “bölgesel mikroyeterlilik programları”nın (microcredentials) yükseköğretime entegrasyonunu sağlarlar. Bu arada, üniversitelerin Mesleki Yeterlilik Kurumu’ndan akreditasyon almayı başarmış “Sürekli Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezleri,” “bölgesel serbest eğitimi belgelendirmek” suretiyle, ülkemizin “kalite profili”nin tesbitine ve gelişimine katkıda bulunurlar. Üniversiteler böylece üretimin yanı sıra, örgün, uzaktan, açık, dışarıdan ve hibrit eğitimle birlikte, yaygın ve serbest eğitim hususlarında da söz sahibi olurlar.

Eğitim seferberliği

Birlikte çalışmanın, dayanışmanın, istişarenin, diğerkâmlığın en güzel örneklerini veren üniversite mensupları, en başta da öğrencilerimize “rol model” olurlar. Böylece, üniversitelerin en mühim misyonu olması gereken “**yetkin profilli mezun öğrenci**” o ülkenin akıl ve vicdanını temsil edecek bilim insanları, düşünürler ve sanatkarlar olarak köklerine bağlı yeni bir medeniyet inşa edebilir.

Bu öğrenci modelini somutlaştırmak bakımından, mesela, Tıp Eğitimi Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (TEPDAD) bünyesindeki Ulusal Tıp Eğitimi Akreditasyon Kurulu’nun (UTEAK) kabul ettiği “Temel Yetkinlikler” (lisans), profesyonel, savunucu, ekip üyesi, danışman, yönetici-lider, bilim insanı, iletişimci olma nitelikleridir. MÖTE-UÇEP (Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitimi Ulusal Çekirdek Eğitim Programı) 2020’deki UYYB’de (Ulusal Yetkinlik ve Yeterlikler Belgesi) bu yetkinlikler, sağlık hizmeti sunucusu, mesleki etik ve profesyonel ilkeleri benimseyen, sağlık savunucusu, lider-yönetici, ekip üyesi, iletişimci, bilimsel ve analitik yaklaşım gösteren, yaşam boyu öğrenen şeklinde güncellenmiştir. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi’nde (TYYÇ) de ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora, dört düzeydeki (5.-8.) yeterlilikler kapsamında (bilgi ve uygulama ağırlıklı olmasına göre ayrıca sekiz grup); her düzeyin bilgi, beceri ve yetkinlikleri (sorumluluk alabilme, öğrenme, iletişim ve alana özgü) tanımlanmıştır.

Bu profilde öğrenci yetiştirmenin en temel şartı öğrenci motivasyonudur. Öğrencinin işi öğrenmektir ve onun işini iyi yapabilmesi, öğrenme şevki ile doğru orantılıdır. Bu noktada öncelikle yapılması gereken, **sınav baskısının bertaraf edilmesi ve sınavların amaç olmaktan çıkarılmasıdır.**

Eğitim-öğretim ve sınav yönetmeliklerinde yapılacak düzenlemeler vasıtasıyla öğrenci üzerindeki sınav baskısının mümkün ve gerekli olan asgariye indirilmesi neticesinde, öğrenci motivasyonuna zemin hazırlanmış olur. Bu düzenlemeler için, farklı alanlardaki uzmanlardan oluşan komisyonlar

kurulabilir. Bu aşamada, **eğitim fakülteleri ile iletişim ve etkileşim içinde olmak**, ihtiyacımız olan entegrasyonlardır.

Sınavlar hususunda bazı fiili durumlar da vardır ve bunları mevzuata yansıtılmak gerekir. Bilindiği gibi formatif ve sumatif olmak üzere iki temel sınav tipi olan ara sınav ve final sınavlarının nitelikleri teorikte farklıdır. Ancak uygulamada genellikle herhangi bir fark yoktur. Bunun anlamı, eğer bu iki sınav “teorikteki gereği” gibi uygulanmayacaksa, ikinci sınavın mükerrer olduğudur. Zaten bunun, bir nevi kaldırılmasına yönelik olarak, “finalsiz geçme” diye, pek de adil olmayan bir yöntem uygulanmaktadır. Öğrenci bunun yanında, kimi zaman, yoğun ara sınavlara da maruz kalmaktadır. Bu arada, derslerin süre ve içerik yüklerinin de bu bakımdan üzerinde çalışılması gerekir. Çekirdek Eğitim Programları (ÇEP) buna yöneliktir ancak o da gereği gibi uygulanmamaktadır.

Aslında YÖK, nasıl Kanun (2547) uyarınca; (43.b) aynı meslek ve bilim dallarının, eğitim- öğretim süreci, unvan ve hakların eşdeğerliği hususunu, ÜAK’ın önerisiyle düzenliyor; (43.d) uluslararası ortak eğitim-öğretim programlarının işleyişine ilişkin yönetmeliği çıkarıyor; (44.b) üniversite senatolarına, belirlediği temel ilkeler doğrultusunda yönetmelik hazırlatıyorsa, belki de **Madde 43.a ve 44’de yapılacak bazı değişikliklerle** yekûnda yüzlerce olan yönetmelik yerine, **alanlarına göre yönetmelikleri birleştirerek** (çeşitlilikleri korumak suretiyle), eğitim-öğretim ve sınav hususunu, “yeterlilikler çerçevesi”nde olduğu gibi standardize etme yoluna gidebilir.

Zemin hazır olduğunda da öğrenciye eğitim-öğretimi sevdirmenin, pedagojik ve androgojik (öğretmen ve öğrenci merkezli) muhtelif yolları bulunmaktadır. Ancak daha da önemlisi, değiştirdiğimiz etkileşimlere benzer, bu defa öğrencilere yönelik “disiplinlerarası etkinlikler”dir. Çeşitli “eğitsel, bilimsel, sanatsal, sportif ve sosyal faaliyetler” üniversitenin hem dışarıyla hem kendi birimleri arasında köprüler kurarken öğretim üyesi ve öğrenciler arasında sıkı bağlar tesis eder. Bu açıdan, üniversitelerin öğrenci aktivitelerine ayırdığı bütçeler, onların “gelişmişliklerinin” en önemli göstergelerindedir.

Ülkemizde, lisans eğitiminin özellikle androgojik metodları üzerinde, tıp fakülteleri nezdinde yapılan çalışmaların, eğitim fakültelerine dahi örnek teşkil ettiği, dikkate değer bir vakıdır. YÖK’ün internet sitesindeki Ulusal Çekirdek Eğitim Programlarının, ekseriyetinin sağlık bilimlerinden olması, bunu göstermektedir. Bu bağlamda, **tüm alanların Ulusal Çekirdek Eğitim Programları (UÇEP) tamamlanmalı** ve alt öneri olarak; UÇEP’e, “**Öğrenim düzeylerine uyumlu fiil tablosu**” eklenmelidir.

Esasen bu Ocak 2020’de YÖK tarafından yayımlanan “Yükseköğretim Diploma Programlarının Kalite Güvence Rehberi”nde de geçmektedir. Rehberde, YÖK’ün 2547 sayılı Kanun gereğince, ön lisans/lisans bölüm/programları için belirlenen asgari ölçütler arasında; “Dekanlar Konseyi tarafından hazırlanan, Üniversitelerarası Kurul tarafından YÖK’ün onayına sunulan ve onaylanan Ulusal Çekirdek Eğitim Programları, yükseköğretim kurumları tarafından uygulanır.” şeklinde ifade edilmektedir.

Ulusal ÇEP çalışmaları, 2000’li yıllarla başlamıştır. Buradaki amaç, lisans eğitiminin “olmazsa olmaz”larını belirlemektir. Öğrenciye, mezun olduğunda, sık karşılaşacağı ve kullanacağı, güncel bilgi ve becerilerin kazandırılmasına yönelik olarak kurgulanmıştır. Bu kısma, %70-75’lik bir pay biçilmiş, %25-30’luk

alan tercihe bırakılmıştır. Bu alan ise, “kurumsal tematik”i ifade eder. Ancak pratikteki tasarlama zahmeti nedeniyle, “hazırda bulunan” umumi çekirdek bilgi ve beceri, hususi (tematik) sahayı da işgal etmiş olur. Doğrusu ÇEP (%70-75) bile, çoğu zaman kâğıt üzerinde kalmaktadır. Öyle ki bu alan, öğretim üyesinin “bilgi ve beceri”sinden ziyade, onun “tutum”una bırakılmıştır. Bu nedenle, lisans eğitiminde akreditasyon alsın almasın, fakültelerin/bölümlerin, ulusal ÇEP’lerini uygulama hususundaki “gerçek durumlarını görmeleri” önemlidir. Bunun için başta, Eğitim Programı İçeriği, güncel UÇEP’e uyum derecesi bakımından, düzenlenecek “Uyum Cetvelleri”yle kontrol edilebilir. Ancak bu yalnızca görüntüyü kurtarabilir. Daha derin planda, pratik sahada, yani derslerdeki, öğrenim hedeflerinin UÇEP’e uygunluğuna bakmak, sınav sorularının da öğrenim hedefleri doğrultusunda hazırlandığını görmek gereklidir. Ancak, bu tip denetimler yok gibidir. Peşinen, öğretim üyelerinin bu hususa dikkat ettikleri kabul edilir. Bu bir bakıma, “hoca anlattığı yerden sordu”nun teknik izahıdır ve bu işi bir yönüyle öğrenci yapar. Ancak ilgili hoca, “bildirdiği” öğrenim hedeflerine göre mi dersi anlatmıştır! Dahası, anlattığı dersin öğrenim hedeflerini, kendisi mi hazırlamıştır! Anabilim dallarından gönderilen öğrenim hedeflerinin her yıl güncellenmesi de zaten bir rutin değildir. Dolayısıyla UÇEP, “akreditasyon vitrini”nde kalır, her öğretim üyesi, “kendi yoğurt yişiyle” sürece dahil olur. “Öğrenim hedefleri” de böylelikle “öğretmenin hedefleri” olunca androgojik eğitim pedagojik eğitime döner.

Eğer YÖK, “her öğretim yılı için derslerin öğrenim hedeflerini öğretim üyesi bazında güncelleyen, bunların UÇEP’e uyumuna bakan ve öğrenci bilgi sistemine aktaran, öğrenim hedefleri ile sınav sorularını karşılaştırıp uymayan soruları reddeden” bir bilgisayar programını (sınav yapabilme, soru analizi ve soru bankasına sevk özellikleri de dahil) üniversitelerle paylaşırsa, bu, lisans eğitimi bakımından, daha dinamik bir sürece geçiş olur.

Bu yazılımları özel şirketlerden almanın, yüksek maliyeti bulunmaktadır. Bunu bu konuda donanımlı merkezlerimizin üretmesi, her fakülte ve yüksekokula gerekli olduğunu düşündüğümüzde, büyük bir tasarruf sağlayacaktır. Bu aynı zamanda, gizlilik ve güvenlik endişelerini en aza indirmek bakımından da önemli ve gereklidir. Yine yeri gelmişken, alt öneri olarak, **ilgili “özel yazılım şirketleri” için, akreditasyon şartı aranmalıdır.**

Bu meyanda, aslında “öğrenim hedefleri” hazırlamak da yeterlilik gerektirmektedir. Öğretim üyelerinin bu hususta eğitim almaları gereklidir. Burada kullanılan fiiller, androgojik/pedagojik yönden belirleyici olmaktadır. Bu hedeflerdeki fiiller, “Yenilenmiş Bloom Taksonomisi”nin (2000) “iki boyutlu Matrisine” uygun hazırlanmalıdır. Bu taksonomi, TYÇ’deki “Ulusal Yeterlilikler”in hazırlanmasında da kullanılmaktadır. Bu matrisle, hatırlama/ anlama/ uygulama/ çözümlenme/ değerlendirme/ üretme olarak ifade edilen “bilişsel süreç boyutu”, olgusal/ kavramsal/ işlemsel/ üstbilişsel/ “bilgi birikimi boyutu” ile eşleştirilmiştir. Burada kullanılacak örnek fiiller, araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. UÇEP’e uyumlu olması gereken öğrenim hedefleri, UÇEP’in “öğrenim düzeyleri”ne uygun fiiller şeklinde, buradan alınmalıdır. Bunun için UÇEP’e, UÇEP tablolarındaki öğrenim düzeylerine uyumlu “fiil tablosu” eklenmesi, sağlıklı olur.

UÇEP uyumu ile birlikte örneğin UTEAK (Ulusal Tıp Eğitimi Akreditasyon Kurulu)’ın önerdiği tespit ve değerlendirmeler kapsamında; fakültelerin/

bölgülerin; eğitim modeli, eğitim yöntemi, program şeması, seçmeli/serbest saatler, mesleki/bilimsel/sosyal etkinlikler, tüm bunların tüm bileşenlerle paylaşılma şekilleri, programın “androgojik eğitim analizi”, aynı sınıf ve alt-üst sınıflar arası ilişkilendirilmeyi gösteren “entegrasyon matrisi,” toplumu/mesleki örgütlenmesini tanımaya yönelik dış paydaş ilişkileri, rehberlik hizmetleri, uzaktan eğitim programının altyapı-içerik-mevzuat yapılanması da bilinmelidir.

Bu noktada örnek olarak, TEPDAD (Tıp Eğitimi Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği)’in Tıp Eğitimi Programları Akreditasyon Sürecinde, döküman ve kayıtlarıyla istediği öz değerlendirme raporu; amaç ve hedefler, eğitim programının yapısı ve içeriği, öğrencilerin değerlendirilmesi, öğrenciler, program değerlendirme, akademik kadro, altyapı ve olanaklar, örgütlenme, yönetim ve yürütme, sürekli yenilenme ve gelişim başlıklarını kapsar.

Fakülteler bu başlıklara uyan, “Mezuniyet Öncesi Eğitim Üst Kurulu”na (MÖEK) bağlı olacak, sürekli statüde, kurul, komisyon ve bürolar kurmalıdır. Sınıf Koordinatörlükleri de bu üst kurula bağlanır.

Eğitim programının yapısı ve içeriği bağlamında müfredat komisyonu, seçmeli dersler komisyonu, mesleki beceri eğitimi komisyonu, pdö/vdö (probleme dayalı öğrenim/vakaya dayalı öğrenim) komisyonu;; öğrencilerin değerlendirilmesi bağlamında ölçme ve değerlendirme kurulu; öğrenciler bağlamında rehberlik komisyonu, muafiyet ve intibak komisyonu; akademik kadro bağlamında eğiticilerin eğitimi komisyonu, çeviri/redaksiyon bürosu; program değerlendirme bağlamında anket komisyonu; altyapı ve olanaklar ile sürekli yenilenme ve gelişim bağlamında ar-ge komisyonu; örgütlenme, yönetim ve yürütme bağlamında insan kaynakları komisyonu, mevzuat komisyonu kurulabilir. Yahut **YÖK bu kurul, komisyon ve büroların asgarisini belirler ve zorunlu tutabilir.**

Fakültelerdeki eğitim yönetiminde, “eğitimden sorumlu dekan yardımcısı”, deyim yerindeyse “baş aktör”dür. Eğitim fakültelerindekine benzer, tıp fakültelerinde bir “aktör” daha vardır; **Tıp Eğitimi Anabilim Dalı** (doçentlik alanıdır). Bu anabilim dalının misyonu, “Lisans Eğitiminin Yönetimi” olarak tanımlanabilir. Ancak böyle olmasına karşın bu anabilim dalının eğitim yönetimine katıldığı söylenemez. Hatta angarya çeker. Diğer bir deyişle, aslında aktör değil “figüran”dır.

Yetki yelpazesi genişletilerek, benzerleri, diğer fakültelerde de kurulmalı, YÖK, bu alanlarda lisansüstü eğitim programları başlatmalıdır. Bu anabilim dallarının eğitim süreçlerinde ne şekilde yetkili olması gerektiği hususunda, özellikle eğitim fakültelerinin “eğitim yöneticileri/programcıları” ile “tıp eğitimcilerinin” önerecekleri üzerinden düzenlemeler yapılabilir.

Hâlen tıp alanında da “tıp eğitimi doktoralı” öğretim üyesi sayısı yeterli değildir. Bu anabilim dallarının, aile hekimi uzmanları veya halk sağlığı uzmanlarına yürütüldüğü örnekler, bununla ilişkilidir. Diğer taraftan, bu anabilim dallarının, “mecburi seçim” olarak görüldüğü misaller vardır. **Bu bakımdan, bu anabilim dallarını, “yetkili olması kadar yetkin de olması” için bu alanda doktora olanlar yönetmelidir.**

Lisansüstü eğitim

Lisansüstü eğitimde de tespit ve çözüm bekleyen sorunlar mevcuttur. “Enstitülerin birleştirilmesi” problem teşkil etmektedir. Temel alanların liyakatli yönetimi bakımından **ya ayrılmalı ya da her temel alan için o alandan yetkili müdür yardımcısı olmalıdır**. Mali denetim bakımından kolaylık sağlayabilecek bu birleştirme, akademik ve idari bakımdan zorluklar getirmekte, kalite ve verimi olumsuz etkilemektedir. **Ders yükleri ve ek ders ücreti bildirimleri hususu elektronik bilgi sistemleri aracılığıyla çözülebilir**.

“Lisansüstü öğrenci sayıları”nın göstergeleri etkilemesi nedeniyle, lisansüstü kontenjanların yüksek tutulması sağlıklı değildir. Belirli ölçütler dahilinde, makul seviyelerde kalmalıdır. Bu anlamda, alt öneri olarak, **göstergelerde lisansüstü öğrencilerin bilimsel faaliyetlerine ve buna dair oranlamalara yer açılmalıdır**. Öğretim üyeleri de lisansüstü danışmanlıklara, nitelik penceresinden bakmalıdır. Bilindiği gibi YÖK’ün, Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği’nde 2019’da yaptığı değişiklikle (Madde 35.3), tezli yüksek lisans ve doktora için öğretim üyesi başına düşen tez danışmalığı 14, tezsiz yüksek lisans için 16 olarak belirlenmiş ve bu sınırın üniversite-sanayi iş birliğinde %50 oranında da artırılacağı hükmü getirilmiştir. Bir öğretim üyesi, ön lisans/lisans dersleri ve diğer faaliyetleri de dikkate alındığında, gerçekte kaç lisansüstü öğrenciye tez danışmanlığı verebilir? Ayrıca Tıpta ve Diş Hekimliğinde Uzmanlık Eğitimi Yönetmeliğine göre de tez danışmalığı alınmaktadır. Buna göre, **Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği (Madde 35.3) yenilenmelidir**.

Lisansüstü eğitime başvuru ve kabul şartları (Madde 5/16), başvuran adayları ölçme ve seçme için yeterli olmadığı gibi, iltimasa da müsait olduğundan istismar edilebilmektedir. **Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği’nde (Madde 5/16) yapılacak değişiklikle, “Merkezi” bir sınavla birlikte, “özgeçmiş ve eserler listesi” şeklinde bir değerlendirme, daha objektif olacak ve kaliteyi de artıracaktır**.

Öğretim üyesi verimliliği

Bu aşamada, öğretim üyesi motivasyonu da sağlandığında, “eğitim zinciri” kurulmuş olur. Bu motivasyon, daha önce işaret ettiğimiz birimler arası etkileşimden ziyade, yöneticilerin öğretim üyeleriyle iletişimi, öncelikle onlara “kulak vermeleri” temelinde gerçekleşir. Bu temelde, sağlıklı bir “ödül sistemi” de inşa edilebilir. Bu motivasyon sonucunda, öğretim üyelerinin hem eğitim hem araştırma hem de hizmet faaliyetlerindeki bilgi ve becerileri “meyvelerini” verir. Dolayısıyla yöneticiler de bu şekilde eklendiğinde, zincirin temel halkaları tamamlanmış olur. Böylelikle bu yapı, yeni halkalarıyla büyür. Bu zincirde yönetici ve öğrenci arasında, öğretim üyesi halkası vardır. Ancak, öğrencilerin üniversite/fakülte kurullarında yer alması ya da yöneticilerin öğrencilerin sorunlarından haberdar olma durumu bunun dışındadır.

Buna benzer bir konu da öğretim üyelerinin, hiyerarşik olarak bağlı bulunduğu yöneticiyle iletişimde olmasının önemidir. “Teşkilat zinciri”nde, öğretim üyesiyle üst yönetim arasında basamaklar vardır. Bunu üst yönetim de dikkate almalıdır. Daha önce vurguladığımız gibi rektörlerin yetkilerini en küçük birime kadar doğrudan kullanmaları, bu yapıyı zayıflatan mühim bir unsurdur. Burada kastedilen yine üst yönetimin üniversite mensuplarıyla hasbihali değildir.

Konumunun gereğini yapmak, aşağı ve yukarı yönde fazlasına uzanmamak, akademik sevgi ve saygının neticesidir. Buradan da birlik ve “yönetişim” doğar. Üst yönetimin, “sorumluluğu alt birimlerle paylaşması” gibi “alt birimlerin, yetkiyi kullanmalarına hoşgörüsü bulunmadığı” müddetçe, bu müdahaleler mahkemelere kadar taşınabilir. Bu bakımdan, üniversitelerin idari mahkeme hareketliliği de onların “gelişmişliklerinin” en önemli göstergelerindendir. Bu arada, üniversiteleri takipte, öğretim üyesi hareketleri, idari personel hareketleri ve makamların asıl/vekil durumları da gözden kaçırılmaması gereken hususlar arasındadır.

Şunu belirtmek gerekir ki “hiyerarşik yapı” bir üstünlük derecelendirmesi değil görev dağılımıdır. Kimse kimsenin alanına müdahil olmamalıdır. Böyle bir yaklaşımla, dikey “komuta-kontrol” yapısı yataya, “takım çalışması”na dönüşür. Takım çalışması da öğretim üyelerinin hem eğitim hem araştırma hem de hizmet faaliyetlerindeki “bilgi ve beceri mahsulü”nü ortaya çıkarır.

Öğretim üyelerinin “araştırma ürünleri”, üniversite profiline doğrudan yansır. Üniversitelerin, gelişmiş olup-olmadıklarının göstergesi olarak kabul edilen özellikler, öğretim üyesi **yayın ve atıf sayıları**dır. “Üniversite sıralamaları”, genellikle bu göstergeler üzerinden yapılır. Bazı kuruluşlar, örneğin Round University Ranking (RUR), araştırma yanında öğretim, uluslararası değişim ve finansal sürdürülebilirlik hususlarında da sıralama yapmaktadır. Ülkemizde sık başvuru alan University Ranking by Academic Performance (URAP), ODTÜ Enformatik Enstitüsü bünyesinde kurulmuştur. Clarivate Analytics’in verilerini kullanan URAP, makale- atıf-doküman sayısı, yayın-atıf etkisi ve uluslararası ortak yayın sayılarını dikkate almaktadır.

Görüldüğü gibi, “üniversite sıralamaları” aslında, “öğretim üyesi performansı”dır. Ancak burada övünen taraf, daha çok üst yönetimdir. Üst yönetimin kurumsallaşmaya olan katkısına bakmaksızın bunu kabul eden taraf da yine öğretim üyeleridir. Gelişmekte olan üniversitelerin, gelişmiş üniversitelerle tabiri caizse aşık atarcasına “öğretim üyesi atama kriterleri”ni mübalağalı olarak yükseltmelerinin sebebi bununla açıklanabilir.

Bu üniversitelerin “abartılı davetine” icabet eden “dosyası kabarık” öğretim üyelerinin de bir müddet sonra sepetleri boşalmaktadır. Ancak “üretken” oldukları için, “başka üniversitelerle” çalışıp “vitrine” onlar da katkı verirler. Bu nedenle, **üniversitelerin koflaşmaması, kurumsallaşması yönünde atılacak diğer adımların yanı sıra, “atama kriterlerinin de kriterleri” belirlenmelidir.**

Belirli parametrelere göre derecelendirdiğimiz üniversitelerde, o derecelere uygun atama kriterleri getirilebilir. Bu meyanda, “akademik ilan”ların, adaylarda aranan ve YÖK’ün onayına tabi olmayan özel koşullar aracılığıyla, “malumun ilanına dönüşmesi durumu, tedbirlere rağmen sürmektedir. 2018’de, Öğretim Üyeliğine Yükseltilme ve Atama Yönetmeliği’nin 3. Maddesine “adayların tez isimleri ve özel şartları hususunda” uyarı fıkrası eklenmiştir. Birimlerin “ihtiyaç ve hizmet gerekleri doğrultusunda” alım taleplerindeki istismar örnekleri yahut birimler adına üst yönetimlerin “özel ve o kadroya özgü spesifik koşulları” belirlediği suistimal örnekleri, kısıtlayıcı ve rekabeti engelleyici olup kurumsallaşmanın “kadrolaşma”ya dönüşmesi neticesini getirmektedir.

Öğretim üyesi performansının, üniversite sıralamalarına olumsuz yansımaları

da vardır. Ülkemizdeki üniversitelerin, son yıllarda, sıralamalarda aşağıya doğru düştüğü izlenmektedir. Nedeni, “etki değeri” düşük dergilerdeki yayın sayılarımızın yükselmesidir. “Paralı” kitap ve dergilere de rağbet giderek artmaktadır. Bunlar, doçentlik kriterlerinin yıllar içinde, nitelikten niceliğe dayanmasına ve bir ölçüde doçentlik sınavının kalkmasına (üniversitelere bırakılması) bağlanabilir. Her ne kadar “doktora unvanı” akademinin kapısını açsa da “doçentlik unvanı” akademisyenliğin altın anahtarı olarak görülmektedir. Evvelce doçentlik unvanı, tez sunma, ders verme, sözlü sınav, uygulama sınavı ve yazılı sınavlarla tevdi edilirken şimdi dijital klasör üzerinden tabiri caizse “seri üretim” tarzındadır.

Bu bakımdan, **Doçentlik mevzuatının yenilenmesi gereklidir. Alt öneri olarak; “yağmacı/şaiBELİ” dergiler listelenmelidir.** YÖK ve ÜAK, 2019’da doçentlik başvuru beyannamesine, “yağmacı/şaiBELİ dergiler” konusunda yasak getirmiş ve bunun ölçüsünü “makale kabulünden sonra yayımlanması için ücret veya ek ücret talep eden” olarak belirlemiştir. Ancak bu dergileri “ayıklama işi” jüri üyelerindedir. Tüm alanlarda, bu dergilerin fişlemesi yapıp jüri üyelerinin istifadesine sunulursa yapılacak değerlendirmeler daha sağlıklı olur.

Bakanlık ilişkileri

Doktoranın sağlık bilimlerindeki muadili, “uzmanlık”tır. Sağlık Bakanlığı’nın, Tıpta Uzmanlık Kurulu (TUK) aracılığıyla lisansüstü eğitime (uzmanlık eğitimi) katılımı ve bu anlamda, üniversitelerin yapması gereken işi yapıyor olmasının yol açtığı problemler de malumdur.

“**Birlikte kullanım protokolleri**”, bu yönden iki başlıklı getirmektedir. En başta, Sağlık Bakanlığı ve üniversitelerin, eğitim, araştırma ve sağlık hizmeti faaliyetlerine yaklaşımlarının, tabiatıyla farklı taraflarda olması, temel sorundur. Bakanlık sağlık hizmetini öncelerken üniversite eğitim ve araştırmayı ön plana alır. Bakanlık ayrıca, eğitim ve idari yapı ayrımı yaparken üniversite bunları bir bütün olarak görür. Bakanlık, “kendi kadrosundaki” elemanlarla, aynı statüdeki “YÖK kadrosundaki” elemanlar arasında fark da gözetir. Üniversite de bu mevzuat ve uygulamalar nedeniyle, bakanlık hastanelerinde tabiri caizse kendisini “üvey” hisseder.

Sağlık Bakanlığı’nın uzmanlık eğitiminde rol almasına sebep olan mecburiyet, bugün artık ortadan kalkmış bulunmaktadır. Ülkemizde 1945 yılına kadar tıp fakültesi olarak sadece İstanbul Üniversitesi İstanbul Tıp Fakültesi vardı. Sayıları 80’li yıllara kadar yavaşça, 90’lı yıllardan sonra hızla artan, hâlen aktif 127 devlet 73 vakıf üniversitesiyle birlikte, 81 ilin 61’inde kurulmuş tıp fakülteleri de 133’e (125’i aktif) ulaşmıştır. Pek tabii ki üniversitelerin, diğer bakanlıklarla olduğu gibi, Sağlık Bakanlığı’yla da karşılıklı iş birliği ve yardımlaşması sürmelidir. Ancak üniversiteler artık kendi başlarına, uzmanlık eğitimini verebilecek düzeye çoktan gelmiştir.

Sağlık Bakanlığı, TUK (Tıpta Uzmanlık Kurulu)’u YÖK’e devretmeli, kendisi de toplum sağlığının korunması, hastalıkların teşhisi ve tedavisi ile ilgili hizmetlere yoğunlaşmalıdır.

Birlikte kullanım’ın uç örneği olarak, bir üniversiteye (Sağlık Bilimleri Üniversitesi), 61 “eğitim ve araştırma hastanesi”nin bağlanmış olmasıdır. Bunlardan 28’si İstanbul’da, 11’i Ankara’da, 4’ü İzmir’de, 2’si Bursa’da, 2’si

Kocaeli’de, 2’si Trabzon’da ve 12’i de diğer illerde (Eskişehir, Konya, Antalya, Mersin, Samsun, Kayseri, Adana, Elazığ, Diyarbakır, Şanlıurfa, Erzurum, Van) bulunmaktadır.

Bu hastanelerin bulunduğu illerdeki üniversitelere afileye edilmesi veya devredilmesi hem hastaneler hem de üniversiteler için daha verimli olacaktır. SBÜ Hastaneleri, buldukları illerde, diğer sağlık bilimleri üniversitelerine (Kütahya ve Afyonkarahisar) benzer şekilde, o ilde kurulması düşünülen, yeni bir sağlık bilimleri üniversitesine de nüve teşkil edebilirler. Aslında, **birlikte kullanılan tüm eğitim ve araştırma hastanelerinin, üniversitelere devredilmesi** daha sağlıklı olur. Kuşkusuz ki devlet, bu durumda yaşanacak olumsuzlukları bertaraf edebilecek bilgi ve deneyime sahiptir.

Son olarak, YÖK’ün daha yetkili ve daha etkili olması, hâlen 77.009 devlet üniversitesi öğretim üyesi ve 17.092 vakıf üniversitesi öğretim üyesini yakından ilgilendirmektedir. Bunun için, **“Yükseköğretim Kurulu” nun “Yükseköğretim Bakanlığı” na dönüştürülmesi en etkin çözüm olacaktır.**

Öneriler

- Bir üniversitenin temel alanlardaki fakültelerine bağlı olarak ilişkili alanlardan (ihtisas liyakati) birer rektör yardımcısı atanması zorunlu tutulmalıdır.
- Dekan atanması, rektör atamalarına benzer bir usulle, dekan adaylarının rektörlük aracılığıyla YÖK’e bireysel başvuruları ile sağlanabilir.
- Dekan adaylarının en az 10 yıl üniversitede, en az 5 yıl da ilgili üniversitede çalışmış olmaları şartı getirilmelidir.
- Dekana fakültenin üst kurullarını belirleme yetkisi verilmelidir.
- Bölüm başkanlarının belirlenmesi gizli oylama şeklinde seçimle yapılmalıdır.
- Dikkat, titizlik ve tarafsızlıkla mevcut durumlarının tespiti için üniversitelerin “Durum Analizleri” bizzat YÖK nezdinde çıkarılmalıdır.
- Aday/ Mezun Bilgi Sistemi kurulmalıdır ve bu sisteme yükseköğretim kurumlarına yerleşen adaylar ve kurumlardan mezun olanların profilleri yüklenmelidir.
- Asgari öğretim üyesi sayısı yanında diğer akademik ve idari personel asgari sayıları da belirlenmelidir.
- YÖK, ihtisaslaşma programlarındaki üniversite sayısı artırılmalı; tüm üniversiteleri gösterge verilerine göre belirli kategoriler altında sıralamalara tabi tutmalıdır.
- Acil, orta ve uzun vadeli eylem planları, yani kurumsal algoritmalar devreye alınmalıdır.
- Birimler arası etkileşimi sağlamak için ilk olarak üniversite birimlerinin temel fonksiyonları olan eğitim, araştırma ve hizmet faaliyetlerinin her biri için ayrı ayrı “kurum içi ortak tema veya temalar” belirlenmelidir.
- Öğrenci motivasyonunun artırılması için sınav baskısı bertaraf edilmeli ve sınavlar amaç olmaktan çıkarılmalıdır. Eğitim fakülteleri ile iletişim ve etkileşim içinde olmak suretiyle eğitim-öğretim ve sınav yönetmeliklerinde

değişiklikler yapılmalıdır. Alanlarına göre yönetmelikler birleştirilip standardize edilebilmelidir.

- Tüm alanların Ulusal Çekirdek Eğitim Programları (UÇEP) tamamlanmalı ve UÇEP'e, "Öğrenim düzeylerine uyumlu fiil tablosu" eklenmelidir.
- YÖK, her öğretim yılı için derslerin öğrenim hedeflerini öğretim üyesi bazında güncelleyen, bunların UÇEP'e uyumuna bakan ve öğrenci bilgi sistemine aktaran, öğrenim hedefleri ile sınav sorularını karşılaştırıp uymayan soruları reddeden bir bilgisayar programını üniversitelerle paylaşmalıdır.
- Fakülteler "Mezuniyet Öncesi Eğitim Üst Kuruluna (MÖEK) " bağlı olacak sürekli statüde kurul, komisyon ve bürolar kurmalıdır. YÖK bu kurul, komisyon ve büroların asgarisini belirler ve zorunlu tutabilir.
- Yetki yelpazesi genişletilerek fakültelerde lisans eğitiminin yönetiminde aktif rol alacak ve ilgili disiplinin eğitim yöntem ve teknikleriyle ilgilenecek ana bilim dalları kurulmalı, YÖK bu alanlarda lisansüstü eğitim programları başlatmalıdır.
- Enstitüler, temel alanların liyakatli yönetimi bakımından ya ayrılmalı ya da her temel alan için ortak enstitü içerisinde o alandan yetkili müdür yardımcısı olmalıdır.
- Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği (Madde 35.3) öğretim üyesi başına düşen tez danışmanlıklarının azaltılması yönünden revize edilmelidir. Başvuru ve kabul şartlarına (Madde 5/16), "Merkezi" bir sınav ve "Özgeçmiş/ eserler listesi" şeklinde bir düzenleme getirilmelidir.
- Üniversitelerin koflaşmaması, kurumsallaşması yönünde atılacak diğer adımların yanı sıra, "atama kriterlerinin de kriterleri" belirlenmelidir.
- Doçentlik mevzuatı yenilenmelidir.
- Sağlık Bakanlığı, TUK'u (Tıpta Uzmanlık Kurulu) YÖK'e devretmeli, kendisi de toplum sağlığının korunması, hastalıkların teşhisi ve tedavisi ile ilgili hizmetlere yoğunlaşmalıdır.
- Sağlık Bilimleri Üniversitesi'ne bağlı eğitim ve araştırma hastaneleri, hastanelerin bulunduğu illerdeki üniversitelere afiliye edilmeli veya devredilmelidir. Birlikte kullanılan tüm eğitim ve araştırma hastaneleri, üniversitelere verilmelidir.
- Yükseköğretim Kurulu, Yükseköğretim Bakanlığı olmalıdır.

Kaynakça

- Coşkun, R. (2000). Geleneksel organizasyondan öğrenen organizasyona geçiş: Teorik çerçeve ve uygulamaya yönelik öneriler. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 109-116.
- Ertekin, A.G. (2017). *Öğrenme kazanımları ve sınav sorularının yenilenmiş BLOOM taksonomisine göre incelenmesi: İş ve meslek danışmanı ulusal yeterliliği örneği*. <http://tyc.gov.tr/indir/ogrenme-kazanimlari-ve-sinav-sorularinin-yenilenmis-bloom-taksonomisine-gore-incelenmesi-is-ve-meslek-danismani-ulusal-yeterliliği-orneği-i88.html>

- Europass. (2014). *Europass ve ulusal Europass merkezi faaliyetleri*. <https://www.europass.gov.tr/europass-hakk-nda/europass-hakinda.html>
- Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği. (2016, 20 Nisan). Resmî Gazete (29690). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=21510&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Meslekî Yeterlilik Kurumu ile İlgili Bazı Düzenlemeler Hakkında Kanun. (2006, 7 Ekim). Resmî Gazete (Sayı: 26312). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=5544&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>
- Samastı M. (2016). *Tıpta uzmanlık eğitiminin sorunları. [Sözlü sunum]. TUEK-2016 Tıpta Uzmanlık Eğitiminde Kalite Çalıştayı, İstanbul, Türkiye*. https://iys.sbu.edu.tr/FileFolder/Dosyalar/226a44f5/2017_7/tuekcalistayraporu-095cefc.pdf
- Sargın, S. (2007). *Türkiye’de üniversitelerin gelişim süreci ve bölgesel dağılımı. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (5) , 133-150.
- Tip Eğitimi Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği. (2022). *Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitimi Programı Öz Değerlendirme Raporu Hazırlama Kılavuzu*. <http://tepdad.org.tr/uploads/files/Belgeler%20ve%20formlar/2022-ODR%20HAZIRLAMA%20KILAVUZU-S7.pdf>
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019). *On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023)*. <file:///E:/yök%20yazi/OnbirinciKalkinmaPlani.pdf>
- Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin Uygulanmasına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik. (2015, 21 Eylül). Resmî Gazete (Sayı: 29537). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=20158213&MevzuatTur=21&MevzuatTertip=5>
- University Ranking by Academic Performance. (2020). *URAP 2019-2020 Dünya alan sıralaması basın bildiris*. file:///E:/yök%20yazi/urap-2019-2020-dunya-alan-siralaması-raporu-16.05.2020_637274858105814119.pdf
- University Ranking by Academic Performance. (2021). *URAP 2020-2021 Dünya alan sıralaması basın bildiris*. file:///E:/yök%20yazi/2020-2021%20URAP%20DÜNYA%20SIRALAMASI%20BASIN%20AÇIKLAMASI_03.12.2020.pdf
- Üniversitelerde Akademik Teşkilât Yönetmeliği. (1982, 18 Şubat). Resmî Gazete (Sayı: 17609). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=10127&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Üniversitelerarası Kurul Başkanlığı. (2022, 25 Ocak). *Duyuru*. <https://www.uak.gov.tr/DuyuruBelgeleri/2022/yagmac%C4%B1-saibeli-dergiler-hk-duyuru-25012022.pdf>
- Yıldız, G. ve Mesci, M. (2015). Toplam kalite yönetiminin başarısında rol oynayan kilit faktörler. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(27).
- Yükseköğretim Kanunu. (1981, 6 Kasım). Resmî Gazete (Sayı: 17506). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=2547&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>
- Yükseköğretim Kalite Kurulu. (2018). *Yükseköğretim Kalite Kurulu stratejik planı 2019-2023*. https://yokak.gov.tr/Common/Docs/sp/Yokak_2019_2023_Stratejik_Plan.pdf
- Yükseköğretim Kalite Kurulu. (2020). *Akreditasyon notları serisi I: Kuruluşların bilgi toplama süreçleri ile iç kalite güvencesi sistemleri arasındaki ilişki*. <https://apastyle.apa.org/style-grammar-guidelines/references/examples/report-government-agency-references>
- Yükseköğretim Kurulu. (2010). *Yükseköğretimde Yeniden Yapılanma 66 soruda Bologna Süreci Uygulamaları*. file:///E:/yök%20yazi/yuksekogretimde_yeniden_yapilanma_66_soruda_bologna_2010.pdf
- Yükseköğretim Kurulu. (2010). *Türkiye yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi temel ve alt alanlar*. <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=37>

- Yükseköğretim Kurulu. (2010). *Türkiye yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi yeterlilik profilleri*. <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=31>
- Yükseköğretim Kurulu. (2010). *Türkiye yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi düzey tanımları*. <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=33>
- Yükseköğretim Kurulu. (2018). *Ulusal çekirdek eğitimi programları*. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/ulusal-cekirdek-egitimi-programlari>
- Yükseköğretim Kurulu. (2020). *Yükseköğretim Diploma Programlarının Kalite Güvence Rehberi*. <file:///E:/yök%20yazi/yök%20yö.%20kalite%20güvence%20rehberi%20ocak%202020.pdf>
- Yükseköğretim Kurulu. (2021, 10 Eylül). *YÖK Başkanı Erol Özvar "YÖK'ün Geleceğe Dair Yeni Vizyonu" nun detaylarını açıkladı*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2021/yok-baskani-erol-ozvar-yok-un-gelecege-dair-yeni-vizyonunun-detaylarini-acikladi.aspx>
- Yükseköğretim Kurulu. (2021, 12 Kasım). *Yükseköğretimde misyon farklılaşması ve ihtisaslaşma projesi bölgesel kalkınma üniversitesi*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2021/bolgesel-kalkinma-odakli-universite-ziyaretleri-burdur.aspx>
- Yükseköğretim Kurulu. (2021, 13 Aralık). *YÖK Başkanı Özvar araştırma üniversitelerine yönelik yaptıkları yeni düzenlemeleri açıkladı*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2021/arastirma-universiteleri-ile-toplanti.aspx>
- Yükseköğretim Kurulu. (2021, 23 Aralık). *39 üniversitedeki 129 lisans programına TYÇ ve AYÇ logolu diploma hakkı*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2021/39-universitedeki-129-lisans-programina-tyc-ve-ayc-logolu-diploma-hakki-verildi.aspx>

Eğitim teknolojisinde yenilikçi bir uygulama: H5P projesi

57

Fatma Avcı & Hatice Atik

Özet: Bu çalışmada, H5P e-öğrenme içerik aracının kapsamı ve eğitim alanında kullanımı konusunda konu ile ilgilenen araştırmacılara, eğitimcilere alan yazın ve alan yazın kapsamında incelenen örnek araştırmalar ışığında bilgi verilerek yol gösterilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle çalışmada doküman analizi yöntemi tercih edilmiştir. Bu kapsamda çalışmada da “H5P” anahtar kelimesi kullanılarak uluslararası ve ulusal alan yazın taranmış konu ile ilgili tez, makale, kitap ya da kitap bölümü vb. çeşitli çalışmalar ile “h5p.org” gibi internet siteleri incelenmiş ve ulaşılan bulgular araştırma metnine yansıtılmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre, H5P etkileşimli içerikler oluşturmak amacıyla geliştirilmiş çoklu ortam görevleri, tüm sınıf seviyelerindeki öğretmenlerin kullanabileceği etkili bir araçtır. H5P, öğretmenlerin “Examples & Downloads” bölümünde oyun, çoklu ortam, soru ve sosyal medya olmak üzere dört farklı kategoride içerik türünü her yerde kullanabilmelerini mümkün kılan ücretsiz oluşturulabilirdiği, paylaşılabilirdiği ve tekrar tekrar kullanılabilirdiği bir dijital eğitim aracıdır.

Anahtar kelimeler: *Doküman analizi, e-öğrenme, etkileşimli içerik H5P öğretmen.*

Başvuru/Submitted
8 Ağu/Aug 2022

Kabul/Accepted
10 Ağu/Aug 2022

Yayın/Published
25 Eki/Oct 2022

Makale Türü
Araştırma /
Research

An innovative application in educational technology: H5P project

Abstract: In this research, it is aimed to guide the researchers and educators interested in the subject about the scope and use of the H5P e-learning content tool in the field of education by providing information in the light of the sample researches examined within the scope of the literature and field literature. For this reason, document analysis method was preferred as a data collection method in the research. In this context, by using the keyword “H5P” in the research, various studies such as theses, articles, books, or book chapters, etc. related to the subject and websites such as “h5p.org” were examined and the findings were reflected in the research text. H5P is an effective tool for teachers at all grade levels, multimedia tasks developed to create interactive content. H5P is a digital education tool that can be created, shared and used again, and again for free, making it possible for teachers to use four different categories of content in the “Examples & Downloads” section: games, multimedia, questions and social media everywhere.

Keywords: *Document analysis, e-learning, interactive H5P teacher.*

Okul Yönetimi
School
Administration
Journal
2022, 2/1, 57-69

Avcı, F. & Atik,
H. (2022). Eğitim
teknolojisinde
yenilikçi bir
uygulama: H5P
projesi. *Okul Yönetimi*
2(1), 57-69 .

Öncü Okul
Yöneticileri Derneği
2718-0808

Giriş

58

Yirmi birinci yüzyılda eğitim ve dijital teknoloji birbirini destekleyen iki temel alan olarak karşımıza çıkmaktadır (Ersoy & Gürgen, 2021). Önceleri bilgi çağı olarak da bilinen ve dijital teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler ile yaygınlaşan dijital çağ söylemini ve bu alandaki gelişmeleri, 21. yüzyıl eğitiminden bağımsız düşünmek mümkün değildir. Çünkü eğitimin sürdürülebilmesi ve eğitim araçlarının üretilmesi konularında teknolojik gelişmeler önemli roller üstlenirken, eğitim de teknoloji kullanımının yaygınlaşmasına olanak tanımıştır (Erdoğan Uğur & Çağiltay, 2009). Bir başka deyişle ortaya çıkan yaşam şartlarından dolayı günümüzde eğitim büyük oranda teknolojiye dayalı eğitim araçlarıyla gerçekleştirilebilirken, teknoloji de eğitim süreci içerisinde daha fazla kabul görebilmiştir. Bu gelişmeler eğitimde teknoloji kullanımıyla birlikte eğitim teknolojisi alanının gelişmesini hızlandırmıştır. Eğitim teknolojisi bir bilim dalı olarak, “Eğitim programlarına uygun öğretim ortamlarının oluşturulması ve öğretimin gerçekleştirilmesi ile ilgili esasları araştıran bilim dalı” şeklinde tanımlanmaktadır (Toprakçı, 2016).

Son on yılda teknolojide yaşanan hızlı gelişmelerle birlikte e-öğrenme hayatımızın önemli bir parçası haline gelmiştir. Özellikle internet kullanıcı sayısının 4,66 milyar yani dünya nüfusunun %59,5'i kadar olduğu gerçeğinden yola çıkılırsa e-öğrenmenin hızla hayatımıza uyum sağlaması bir tesadüf değildir (We are Social, 2021). Özellikle Z kuşağı öğrencilerinin (gerçek dijital yerliler), ilerleyen zaman içinde yükseköğretimde e-öğrenme materyallerini yaygın olarak kullanmaları kaçınılmazdır (Turner, 2015). “Z Kuşağı” ile yaygınlaşan ve yaşamsal bir ihtiyaç şeklinde görülmeye başlayan e-öğrenme ortamları eğitim dünyasının ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir.

Günümüzde çok sayıda e-öğrenme yazılımı, öğrenenlere açık birer kaynak olarak sunulmaktadır. Örneğin üzerine çok sayıda araştırmalar yapılan Web 2.0 teknolojilerinin yaygınlaşması ve iletişim alanındaki yararları e-öğrenme sürecini oldukça olumlu bir şekilde etkilemiştir (Avcı & Atık, 2020; Toplu & Gökçearsan, 2012). Eskiden e-learning ders içerikleri “Adobe Flash” yardımı ile tasarlanmaktaydı. Ama gelişen dijital teknoloji ile mobil cihazlar artık Adobe Flash’ı desteklememektedir ve bu nedenle bu tür Flash tabanlı e-öğrenme programlarının kullanılması, öğrenme deneyimini metin, ses, resimler, animasyon ve akış videoları etkinlik türleri ile etkileşimli sınıf öğrenimini sağlamaktadır (Pandiyani & Singhal, 2014). E-öğrenme endüstrileri giderek yükselişe geçmektedir ve giderek daha fazla etkileşimli içerik sunulmaktadır; bu nedenle eğitimciler ve e-öğrenme içerikleri geliştirenler eğitim teknolojisindeki en son trendler hakkında bilgi sahibi olmalıdırlar. Öyle ki masaüstü bilgisayarlardan mobil cihazların ortaya çıkışıyla e-öğrenmenin önceki zamanlara göre erişilebilirliği artmış, e-öğrenme içeriklerinin formatı büyük ölçüde değişmiştir (Bozkurt, 2016). Günümüzde kullanıcıların çoğu e-öğrenme materyallerine esas olarak mobil cihazlarından erişmektedir. Böylece, e-öğrenme içerikleri yaratan ve sunan eğitimciler mobil cihazlardan erişime uygun içerikler tasarlayarak pandemi süreci gibi zorlu süreçlerde öğrencilerin değişen taleplerine ayak uydurabilmişlerdir. Pandemi gibi ansızın ortaya çıkan yeni zorlukların üstesinden gelmek için e-öğrenme içerikleri geliştiren eğitimciler bu günlerde HTML5 e-öğrenme geliştirme araçlarını kullanmaktadırlar. HTML5 tabanlı araçlar çok yönlü olup geliştiricilere çeşitli

özellikler ve seçenekler sunmaktadır. Synytsya vd (2014), araştırmalarında, e-öğrenme içerik tasarımlarının geliştirilmesi için en yaygın uygulamaları inceleyerek tasarlanabilecek e-öğrenme içerikleri için farklı değerlendirme kategorilerini tanımladılar. Ayrıca etkileşimli yazılımların geliştirilmesi için HTML5 kullanımını da incelemişlerdir. Farklı e-öğrenme ortamlarına sahip olan katılımcılar, HTML5 tarafından sunulan özellikleri kullanışlı bulmuşlar ve web içeriği geliştiricileri için güçlü bir araç olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Bu teknolojiyle, katılımcılar herhangi bir genel web tarayıcısı, herhangi bir oyun tabanlı öğrenme ortamı veya herhangi bir e-öğrenme sistemi olmadığını deneyimlediler.

Mobil platformlar da özellikle içerikte uygulanan etkileşimlerin neredeyse tüm özelliklerle uyumlu olacağını garantisidir. Böylece e-öğrenmenin en güçlü bir kolu da mobil öğrenme olacaktır. Daoust ve diğerleri (2010) tarafından kaleme alınan makalelerinde devrim yaratan en son trendler medya endüstrisinin büyük ölçüde video erişimi ve paylaşımı konusunda HTML5'i yeni bir web içeriği oluşturma standardı olarak görmekte, ayrıca HTML5 ile en son yenilikçi uyarlanabilir video kodlama tekniğini kullanarak birleşik içerik oluşturmayı, kullanımı kolaylığını ve platform bağımsızlığını vurgulamışlardır. Selvarasu ve diğerleri (2020), araştırmalarında katılımcı öğretmenlerden çoğunun, yani 47 katılımcı öğretmenden 45'inin (%95,74), çeşitli özellikleri sayesinde H5P'nin zengin etkileşimli öğretim içeriği oluşturmaya yardımcı olduğunu ifade ettikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Katılımcı öğretmenler Moodle ve H5P'nin etkileşimli öğretim oluşturmadaki etkinliği konusunda ezici bir çoğunlukla olumlu yönde görüş bildirmişlerdir.

Bu araştırmada H5P e-öğrenme içerik aracının kapsamı ve eğitim alanında kullanımını konusunda konu ile ilgilenen araştırmacılara ve eğitimcilere yol göstermek amaçlanmıştır. Bu bağlamda konu ile ilgili alanyazın taranmış ve alanyazın kapsamında incelenen örnek araştırmalar sunulmuştur. Araştırmada doküman analizi yöntemi tercih edilmiştir. Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013) ve bu yöntemde araştırmanın hedeflerine yönelik verilere ulaşmada dokümanların incelenmesi ile gerçekleştirilir (Çepni, 2010). Bu kapsamda "H5P" anahtar kelimesi kullanılarak uluslararası ve ulusal alanyazın taranmış, konu ile ilgili araştırmalar incelenmiş ve araştırma metnine yansıtılmıştır.

H5P Aracının Kapsamı

H5P, etkileşimli içerikler oluşturmak amacıyla geliştirilmiş bir e-öğrenme içeriği oluşturma aracıdır. Ücretsiz olan H5P ile kullanıcılar içerikleri etkileşimli olarak oluştururlar, oluşturdukları içerikleri paylaşabilirler ve tekrar tekrar kullanabilirler. Etkileşimli içerikler doğrudan "h5p.org" adresine üye olunarak açılan kullanıcı hesabıyla hazırlanabileceği gibi WordPress, Moodle ve Drupal sitelerine eklenti olarak yerleştirilerek de hazırlanabilir. H5P ile hazırlanan içerikler, bilgisayar ve mobil cihazlarla uyumludur. H5P, HTML5 tabanlı olmasından dolayı hazırlanan içeriklerin sunulması için cihaz herhangi bir program kurması gerek yoktur. H5P.com internet adresine gidilerek ücretli üyelik ile de doğrudan bağlantı kurulabilir. Lumi H5P aracılığı ile etkinlik türlerinin oluşturulması, düzenlenmesi ve ön izlenmesi sağlanabilir (lumi/education, 2021). Özellikle internet bağlantısının olmadığı durumlarda ve

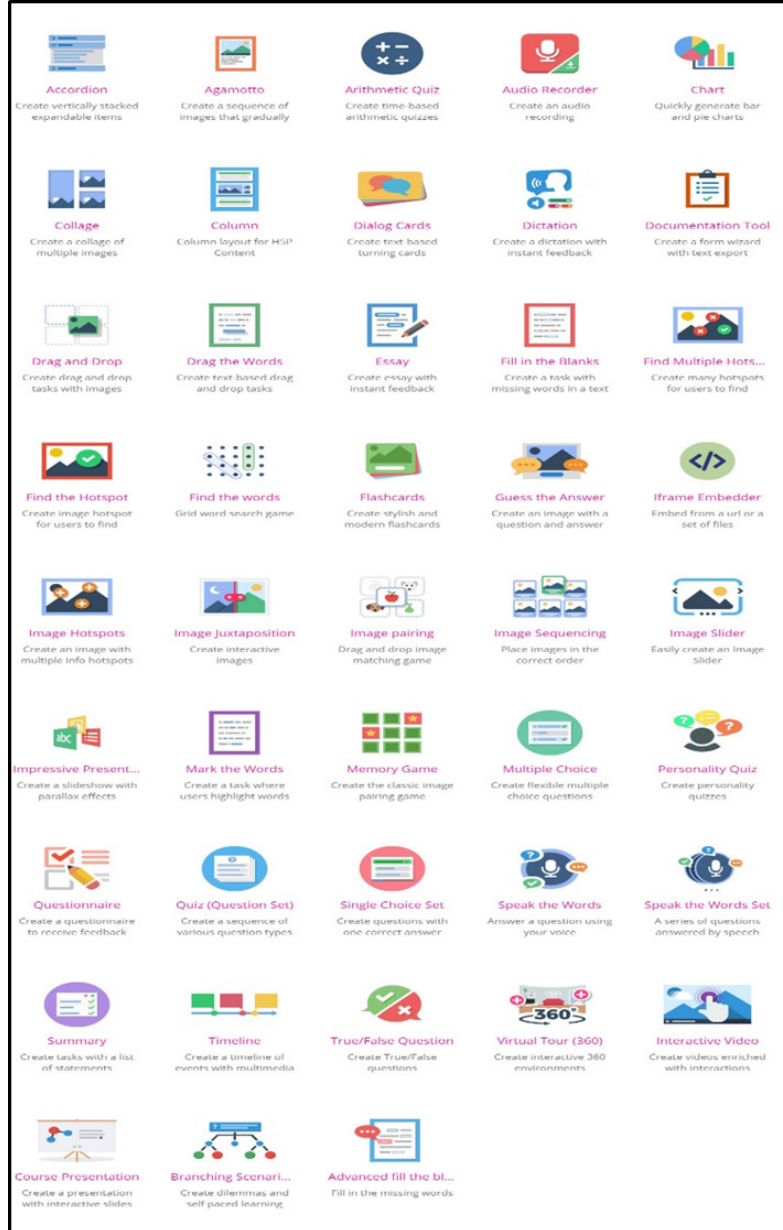
ortamlarda ağ bağlantısız etkinlik türleri oluşturma ve kullanma seçenekleri değerlendirilebilir.

Ancak, H5P daha iyi özelleştirilmiş ve daha kullanıcı dostu olmasının yanında, çok sayıda etkileşimli eğlenceli etkinlik türleri sunmaktadır. H5P etkileşimli video içeriği, kullanıcıların çoktan seçmeli, boşluk doldurmalı sorular, açıklayıcı metin, resim, tablolar oluşturulabilmesine imkân verirken diğer videolarla etkileşim sağlanmasını da mümkün kılmaktadır. Daha da önemlisi, öğrencilere kendi kendine öğrenme ve ilerleme fırsatı sunması modern pedagojik çerçevede hayati derecede önemli kabul edilir.

H5P Araçları ve Kullanımları

H5P sitesinde “Examples & Downloads” bölümünde oyun, çoklu ortam, soru ve sosyal medya olmak üzere dört farklı kategoride 49 farklı etkileşimli içerik türü oluşturulabilmektedir (İzmirli vd., 2018). Bu içerik türlerinden bazıları Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1. H5P içerik türleri



HTML5 aynı zamanda H5P ile hazırladığınız içerikleri Moodle'a da entegre etmek mümkün olduğu için geniş bir kullanıcı kitlesi tarafından tercih edilmektedir.

Teknoloji ile bilgisayarların, etkileşim özelliğinin eğitime girmesiyle birlikte güçlü bir konuma geldiği görülmüştür. Eğitim teknolojilerinde etkileşimli öğrenme ortamları bilginin basit sunumu olarak kalmayıp, aynı zamanda öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olarak katılımını sağlar (Domagk vd., 2010). H5P etkinlik türleri etkileşimli içerik oluşturma açısından farklı ihtiyaçlara cevap verebilecek geniş bir yelpazeye sahiptir. Eğitim teknolojileri açısından H5P ile etkileşimli içerik oluşturmak türleri ve özelliklerini aşağıda sunulan tablolarda ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Tablo 1' de belirtilen Xapı özelliği H5P içeriği kullanılırken etkileşimli soru türlerinin ne zaman cevaplandığı, etkileşimli video ve içeriklerde toplam puanları veri tabanında depolamak için kullanılmaktadır. H5P tarafından dahili olarak Xapı özelliğine sahip etkinlik türlerinin tamamı eğitimin değerlendirme boyutunda kullanılabilir. Tablo 1'de ilk olarak metin içerikli etkinlik türlerine ilişkin bilgiler görülmektedir.

Tablo 1. Metin İçerikli Etkinlik Türleri

Etkinlik Türünün Adı	H5P Etkinlik Türünün Açıklaması	Etkinlik Türünün Kullanım Örneği	XAPI Kapsamı
Accordion (Akordeon)	Akordeon etkinlik türü, bir başlık altında sınırlı sayıda dikey alanlarda derinlemesine açıklamalı metin sunmak için katlanabilir paneller oluşturulmasını sağlar.	Kısa açıklama gerektiren konularda, kavramların öğretiminde kullanılabilir.	Yok
Documentation Tool (Dökümantasyon Aracı)	Etkinlik türü amaca uygun çalışmalar için form oluşturmada birden çok adım ekleyip bu adıma nasıl gidileceğini tanımlar.	Form oluştururken giriş alanları, hedef tanımı ve hedef değerlendirmelerinde kullanılabilir.	Yok
Drag the Words (Kelimeleri Sürükle)	Etkinlik türü, metinde yer alan eksik alanları belirtilen kelimelerden seçerek anlamlı olarak tamamlamayı amaçlar.	Metin çalışmalarında düşünmeye yardımcı olmak anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek için kullanılabilir.	Var (2)
Essay (Deneme)	Etkinlik türü, kullanıcının yazdığı metni içerik olarak belirlenen kelime ve ifadeler açısından incelemeyi, geri bildirimde bulunmayı hedefler.	Bir konu hakkında yazı yazma ve kompozisyon yazmalarına anında geri bildirimde bulunulabilir.	Yok
Fill in the blanks (Boşlukları Doldurma)	Boşlukları doldurma etkinlik türünde metin içinde yer alan boşluklara uygun kelimeleri yazmayı amaçlar.	Metinde yer alan eksik bölümleri doğru kelime ve dilbilgisi kavramları ile doğru bir şekilde doldurarak anlamayı sağlayabilir.	Var (2)
Mark the Words (Sözcükleri İşaretle)	Sözcükleri işaretleyerek etkinlik türünde, metinde yer alan kelimeleri vurgulamayı ve işaretlemeyi amaçlamaktadır.	Kelime ve kavram öğreniminde verimli bir öğrenme sağlanabilir.	Var (2)
Personality Quiz (Kişilik Testi)	Kişilik testi etkinlik türünde, her türlü seçeneğin bir veya daha fazla kişi ile eşleşebileceği farklı bir soru hazırlayarak kişinin en iyi olan ile eşleştirilmesini amaçlamaktadır.	Okul projelerinin değerlendirilmesi, kişisel özellikleri belirleyebilmek, psikolojik kişilik testleri oluşturarak ön bilgi edinmede kullanılabilir.	Yok

Questionnaire (Anket)	Anket, geri bildirim almak için soru formları oluşturulabilen HTML tabanlı içerik türüdür.	Anketlerde ve metin giriş bölümlerinde çoktan seçmeli – açık uçlu sorular olarak kullanılabilir.	Yok
Quiz-Question Set (Test)	Test etkinlik türü, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, sürükle bırak gibi birçok soru seçeneğini kısa sürede testlere dönüştürmeyi amaçlamaktadır.	Birçok soru türünü barındıran boşluk doldurma, sözcükleri sürükle bırak vb. eğitimde süreç ve sonuç değerlendirmelerinde kullanılabilir.	Var (13)
Aritmetic Quiz (Aritmetik Sınav)	Aritmetik sınav etkinlik türünde kişinin matematik bilgilerini test etmek için çoktan seçmeli sorulardan oluşan zamanlayıcı bulunan bir içerik amaçlanmıştır.	Bu etkinlik türü temel matematiksel işlemlerin ölçülmesinde kullanılabilir.	Yok
Advanced Fill in the Blanks (Gelişmiş Boşluk Doldurma)	Bu etkinlik türünde, metinde eksik bırakılan sözcükleri geri bildirim olarak veya ipuçları ile bulabilecek şekilde doldurulabilme, açılır pencereden doğru yanıtı seçebilme amaçlanmıştır.	Etkinlik türü olarak kelimeleri doğru bir biçimde doldurma ve detaylı açıklama gerektiren etkinliklerde kullanılabilir.	Yok
Multiple Choice (Çoktan Seçme)	Çoktan seçmeli etkinlik türünde, geri bildirim verme seçeneği sunarak belirli bir konu ile ilgili becerileri kontrol etmeyi amaçlamaktadır.	Belli bir bilgi düzeyini kontrol etmek için kullanılabilir.	Var (2)
Single Choice Set (Tek Seçimli Set)	Etkinlik türü, herhangi bir konuda yer alan soruların cevaplanması sonrasında ses efektleri ile geri bildirim verilmesi amaçlanmıştır.	Herhangi bir konuda becerileri test etmek için etkili bir değerlendirme aracı olarak kullanılabilir.	Var (2)
True and False (Doğru Yanlış Sorusu)	Doğru yanlış etkinlik türünde, sorulara yalnızca evet/hayır yanıtları sunarak bilgi toplama amaçlanmıştır.	Anket ve formlar aracılığıyla bilgiye hızlı bir şekilde ulaşılması gibi durumlarda kullanılabilir.	Yok
Find the Words (Kelime Bul)	Etkinlik türünde, içerik oluşturucuların bulunması istenen kelimelerin bir listesini ekleyerek kılavuzdaki kelimeleri ve kavramları bulmak, işaretlemek ve çizmek amaçlanmıştır.	Konuya ait kavramların doğru yazımını öğrenmek amaçlı eğlenceli bir çalışma olarak kelimeleri bulmak ve seçmek için kullanılabilir.	Yok
Chart (Çizelge)	Çizelge etkinlik türünde, konuya ait elde edilen verilerin pasta ve çubuk grafiklere dönüştürülerek görsel olarak ifade edilmesi amaçlanmıştır.	Basit istatistiksel verileri grafiksel olarak sunmak için kullanılabilir.	Yok
Crossword (Çapraz Sözcük)	Çapraz sözcük etkinlik türünde, içerik düzenleyici de yer alan sorulara yukarıdan aşağıya veya soldan sağa cevap vererek öğrenme gerçekleştirme amaçlanmaktadır.	Tüm renkleri kullanarak yapılandırabildiğiniz, arka plan görüntüsü eklemeye olanak sağlayabilen, puanlamanın yer aldığı, kelimeleri rastgele yerleştirebilme olanağı sağlayan bulmacalar hazırlamak için kullanılabilir.	Yok
Sort the Paragraphs (Paragrafları Sırala)	Paragrafları sırala etkinlik türünde, cümleleri sıralayarak anlamlı metinler ve paragraflar oluşturmak amaçlanmıştır.	Belirli bir konuya ait olay örgüsünün, robotik kod bloklarının ve bir şeyin nasıl hazırlanacağını veya yapılacağını anlatan tariflerin öğretilmesinde kullanılabilir.	Yok

Tablo 2. Resim /Fotoğraf İçerikli Etkinlik Türleri

Etkinlik Türünün Adı	HSP Etkinlik Türünün Açıklaması	Etkinlik Türünün Kullanım Örneği	XAPI Kapsamı
Agamotto	Agamotto etkinlik türünde, resimleri sıralı olarak kısa açıklamalar ekleyip etkileşimli olarak karşılaştırması amaçlanmıştır.	Zaman içinde değişim gösteren olaylar ve nesnelere ait fotoğraflar, farklı düzenlenmiş semalar ve haritalar ile daha fazla ayrıntıya ihtiyaç duyan fotoğraflar için kullanılabilir.	Yok
Collage (Kolaj)	Kolaj içerik türünde, 1-6 arası resimler için görüntü kaydırma ve yakınlaştırma, görüntü aralığı (iç çerçeve boyutu), dış çerçeve boyutu ve kolajın büyüklüğü gibi özelliklerden faydalanarak özel bir düzen amaçlanmıştır.	Birden fazla resmin, farklı şekillerde gösteren açıları ve görüş seviyeleri bir arada görüntülenebilir.	Yok
Find the Hotspot (Erkin Noktayı Bulma)	Find the hotspot etkinlik türünde, bir resim üzerinde yer alan önemli bir noktanın ayrıntılarının ve bölümlerinin bulunması amaçlanmıştır.	Resim üzerinde yer alan önemli bir noktaya tıklandığında, burada yer alan bilgilerin doğru veya yanlış olup olmadığının kontrol edilmesinde kullanılabilir.	Var (1)
Find Multiple Hotspot (Birden Çok Erkin Nokta Bulma)	Find Multiple Hotspot etkinlik türünde, bir resimde yer alan birden çok etkin noktaya ait ayrıntı ve bölümlerin bulunması amaçlanmıştır.	Resim üzerinde yer alan birden fazla etkin noktalar ile ilgili doğru, yanlış ve diğer seçenekler olarak geri bildirim alması sağlanabilir.	Yok
Image Juxtaposition (Yan Yan Resim)	Yan Yan Resim etkinlik türü ile iki resim arasında etkileşimli olarak yatay ve dikey kaydırıcı ile başlangıç konumu ayarlanabilir karşılaştırmalar amaçlanmaktadır.	Öncesi ve sonrası resimler ile doğru ve yanlış resimlerin açık uçlu sorular ile değerlendirilmesinde kullanılabilir.	Yok
Image Pairing (Resim Eşleştirme)	Resim eşleştirme etkinlik türünde, eşleşmeyen resimler sunularak doğru olduğunu düşündükleri resmi sürükleyip bırakma veya tıklayarak bulmaları amaçlanmıştır.	Resim çiftlerinde her iki görüntünün aynı olması gerekmediği için iki farklı resim arasındaki ilişkinin anlaşılması veya hafıza oyunu için kullanılabilir.	Yok
Image Sequencing (Resim Sıralama)	Resim sıralama etkinlik türü, bir görev açıklamasına göre rastgele sıralanmış resimlerin belirli bir sırada dizilmesini ve isteğe bağlı resim açıklamasını eklemesi amaçlanmıştır.	Olay örgüsüne uygun resimlerin sıralanması veya görsel olarak algoritmik düşünme sitemi oluşturmak için kullanılabilir.	Yok
Virtual Tour 360 (Sanal Tur)	360° ve normal görsel ortama açıklama, video, ses ve etkileşimli sorular gibi zenginleştirilmiş etkinlikler hazırlamak amaçlanmıştır.	Resimler ortamlar arasında veya aynı ortamdaki farklı bakış açıları arasında hareket etme gibi gerçekçi ortamda keşfetme ve öğrenme amaçlı kullanılabilir.	Yok
Image Slider (Resim Kaydırma)	Resim kaydırma etkinlik türünde, resimler arasında geçiş yapıp ayrıca resimler için alternatif metinler yazarak otomatik slaytlar hazırlamak amaçlanmaktadır.	Birden fazla resmi çekici bir şekilde sunmak için ve sınırlı alana sahip olduğunuz yerlerde kullanılabilir.	Yok
Guess the Answer (Cevabı Tahmin Et)	Cevabı Tahmin Et etkinlik türünde, resme uygun açıklama eklenmesi ve doğru cevabın tahmin edilmesi amaçlanmıştır.	Resme göre yanıtın tahmin edilmesi gereken sorular oluştururken kullanılabilir. Resmin altındaki çubuğa basılarak doğru cevap görülebilir.	Yok

Image Choice (Resim Seçimi)	Resim Seçimi etkinlik türünde, soru metnine uygun olan resmi seçerek yanıtlamak amaçlanmaktadır.	Birden fazla resim ekleyerek soru metnini görsel olarak algılayarak boyutunda öğrenme amaçlı kullanılabilir.	Yok
------------------------------------	--	--	-----

Tablo 3. Video İçerikli Etkinlik Türleri

Etkinlik Türünün Adı	H5P Etkinlik Türünün Açıklaması	Etkinlik Türünün Kullanım Örneği	XAPI Kapsamı
Interactive Video (Etkileşimli Video)	Etkileşimli video etkinlik türü, video üzerine resim, detaylı metin, bağlantı ve sınavlar gibi etkileşimler ekleyerek öğrenmeyi zenginleştirmek amaçlanmaktadır.	Derinlemesine bilgiler öğrenilmesi amaçlı farklılaştırılmış öğrenme için kullanılabilir.	Var (16)

Tablo 4. Ses İçerikli Etkinlik Türleri

Etkinlik Türünün Adı	H5P Etkinlik Türünün Açıklaması	Etkinlik Türünün Kullanım Örneği	XAPI Kapsamı
Audio Recorder (Ses Kaydedici)	Ses kaydedici içerik türü, istenilen sesi kaydetmeyi, dinlemeyi veya ileri bir zamanda bir wav. dosyası olarak indirmenizi amaçlamaktadır.	Eğitimde açık uçlu soruların sözlü cevaplanmasında, konuşma ve dinleme becerilerine yönelik etkinliklerde kullanılabilir.	Yok
Dictation (Dikte)	Dikte etkinlik türü, cümle içeren ses örnekleri eklemeyi ve doğru dilbilgisi kuralları öğrenebilmeyi amaçlamaktadır.	Bu etkinlik türü dinleme, anlama ve yazım becerilerinin geliştirilmesi çalışmalarında kullanılabilir.	Yok
Speak the Words (Kelimeleri Söyle)	Kelimeleri söyle etkinlik türünde, kullanıcıya sorular ve cevapları kendi sesi ile yanıtlaması amaçlanmıştır.	Yabancı dil öğretiminde kelime seslendirme, konuşma ve telaffuzla yönelik çalışmalarda kullanılabilir.	Yok

Tablo 5. Çoklu Ortam İçerikli Etkinlik Türleri

Etkinlik Türünün Adı	H5P Etkinlik Türünün Açıklaması	Etkinlik Türünün Kullanım Örneği	XAPI Kapsamı
Drag and Drop (Sürükle ve Bırak)	Sürükle bırak etkinlik türü, iki veya daha fazla öğenin ilişkilendirilmesini ve görsel bir şekilde mantıksal bağlantılar kurulmasını amaçlamaktadır.	Birbirine ait olan veya ortak bir şeyi olan öğeleri gruplandırma, nesneyi başka bir nesneyle eşleştirme, öğeleri doğru sıraya koyma, öğeleri doğru konuma yerleştirme gibi etkinliklerde kullanılabilir.	Var (2)
Course Presentation (Ders Sunumu)	Ders sunumu etkinlik türü, slayt tabanlı bir sunumu, slayt başlıkları, bağlantılar, resimler, ses ve video klipler gibi öğelerin yanı sıra çeşitli test türleri, daha zengin bir öğrenme deneyimi oluşturmayı amaçlamıştır.	Çoklu ortamda, metin ve etkileşimli özetler, çoktan seçmeli sorular ve etkileşimli videolar gibi birçok farklı etkileşim türüne sahip slaytlar hazırlamak için kullanılabilir.	Var (18)
Timeline (Zaman Çizelgesi)	Zaman çizelgesi etkinlik türü, bir olay örgüsüne ait resim, video ve metin gibi içerikler ekleyerek etkileşimli zaman çizelgeleri oluşturulması amaçlanmıştır.	Kronolojik sırada bir dizi olay sunmak istenildiği etkinliklerde kullanılabilir.	Yok

Brancing Scenario (Dallanma Senaryosu)	Dallanma senaryosu etkinlik türünde, esnek görev türüne bağlı olarak interaktif videolar, sunum ve resim benzeri öğrenme senaryolarının etkileşimli bireysel hızda öğrenilmesi amaçlanmıştır.	Etkileşimli ve etkileşimsiz içerikler ile kendi kendine öğrenme senaryoları ve öğrenme türleri oluşturulmasında kullanılabilir.	Yok
Column (Sütun)	Sütun etkinlik türü, alt alta listelenebilen birden fazla H5P içerik ögesini gruplamak amaçlanmıştır.	HTML5 tabanlı içerik türü, sütun düzeninde çoktan seçmeli eklenmesi, boşluk, metin ve diğer etkileşim türlerini doldurulmasında öğrenme deneyimi oluşturmak için gruplandırmada kullanılabilir.	Yok
Flashcard (Bilgi Kartları)	Bilgi kartları etkinlik türünde, tek bir bilgi kartı veya sorularla yanıtları olan bir dizi bilgi kartı oluşturulması amaçlanmıştır.	Bilgi kartları, sözcüklerin, ifadelerin veya cümlelerin ezberlenmesine yardımcı olmak için alıştırma olarak kullanılabilir.	Yok
Dialog Cards (İletişim Kartları)	İletişim kartları etkinlik türünde, tamamen duyarlı, karta resim ekleme, karta ses ekleme ve ipuçları ekleme özellikleri ile kart çeşidi hazırlamak amaçlanmıştır.	İletişim kartları görsel olarak dil öğreniminde, problem sunumlarında, geçmiş olaylar, formüller ve adların hatırlanmasına yardımcı olmak için kullanılabilir.	Yok
Image Hotspots (Görüntü Etkin Noktaları)	Görüntü etkin noktaları etkinlik türünde, görüntülere ve grafiklere etkileşimli etkin noktaları oluşturmak amaçlanmıştır.	Görüntü etkinlik noktaları hızlı ve basit bilgilendirme grafikleri oluşturmak için kullanılabilir.	Yok
Memory Game (Hafıza Oyunu)	Hafıza oyunu etkinlik türünde, basit ama kullanışlı HTML5 oyunu ile hafıza testi hazırlamak amaçlanmıştır.	Hafıza oyunu iki görüntüyü eşleştirme, görüntülere ses ekleme, renkleri değiştirerek veya arka plan görüntüsü ekleyerek hafıza oyunlarını özelleştirmede kullanılabilir.	Yok
Summary (Özet)	Özet içerik türünde, belirli bir konunun özetini etkileşimli olarak hazırlanması amaçlanmıştır.	Özet etkinlik türü metinlerin bölüm sonunda, video sonunda ve sunumların son slaytında önemli bilgilerin hatırlanması için kullanılabilir.	Var (2)
Interactive Book (Etkileşimli Kitap)	Etkileşimli kitap etkinlik türünde, etkileşimli videolar, sorular, kurs sunumları ve daha fazla etkileşimli içeriği bir araya getirmek amaçlanmıştır.	Klasik bir etkileşimli kitap amacı ile bilgilendirici içerik ve görevler için kullanılabilir.	Yok
Advent Calender – Beta (Etkinlik Takvimi)	Etkinlik takviminde, video, ses, resim, metin ve bağlantı ekleyerek etkileşim sağlamak amaçlanmıştır.	Etkinlik takvimi bireysel grafik ekleyerek özelleştirmek için kullanılabilir.	Yok

Yukarıda sunulan tablolarda açıklanmayan diğer etkinlik türleri ise şöyledir;

Iframe Embedder: H5P içerik türlerinin kullanılması ve bir URL' den veya bir dizi dosyadan yararlanarak, Web sayfalarına veya farklı sayfaya yerleştirmek için kullanılabilir (Sarıgül, 2021).

KewAr Code: H5P aracı olarak karekod oluşturarak iletişim adresi ve bilgileri, URL ve H5P içerikleri hazırlanabilir. Kare kod aracılığı ile hazırlanan bu etkinlikler etkinlik türlerine ulaşılmasını sağlar (Sarıgül, 2021).

H5P Aracının Eğitim Alanında Kullanımı

Bir önceki başlık altında sunulan detaylı tablolardan da anlaşılacağı üzere H5P e-öğrenme içerik geliştirme aracı öğrenme sürecinde hem uzaktan hem de yüz yüze eğitimin tüm aşamalarına uyarlanabilecek çok amaçlı uygulanabilir bir öğrenme içeriği oluşturma aracıdır. H5P uygulamasında yer alan 11 etkinlik türünün Xapı desteğine sahip olduğu görülmüştür.

Açık kaynak aracı olan H5P de yer alan etkinlik türlerinin tamamına yakını öğretmenlerin kendi öğretim materyallerini yapmasını ve her yerde kullanılmasını mümkün kılan dijital eğitim aracıdır. Özellikle H5P'nin öğretmenler için en önemli faydası çeşitliliğe sahip olması, anlaşılabilir ve erişilebilir olması, programlar arasında çok yönlü bir yapıya sahip olmasıdır. H5P, ileri düzey bir teknik beceri veya uzmanlık gerektirmeyen bir araç olup kullanımı basittir. Ayrıca etkinlik türlerinden herhangi birini kullanabilmek için ayrıntılı olarak anlatımlarına ait örnekler ve indirmeler mevcuttur (documentation/for-authors/tutorials, 2021).

H5P aracının olumlu yönleri

- H5P, kullanıcının çevrimiçi bulut tabanlı bir platformda etkileşimli HTML5 oluşturmasına, paylaşmasına, değiştirmesine veya yeniden kullanmasına olanak tanımaktadır.
- Kullanıcıların h5p.org'da bir hesap oluşturması gerekir, bunun ardından videolar, testler, kurs sunumları, basit oyunlar ve bilgi kartları gibi çevrimiçi e-öğrenme içerikleri geliştirmeye başlayabilirler.
- Grup iş birliği için harika bir araçtır ve yaklaşık 49 farklı etkileşimli etkinlik sunmaktadır.
- Ücretsizdir.
- Kullanıcının bu aracı kullanmak için herhangi bir özel teknik beceriye ihtiyacı yoktur, kullanımı kolaydır.
- H5P kullanılarak mobil dostu e-içerik oluşturulabilir, böylece kullanıcılar aynı zengin içeriğe akıllı telefonlarda ve tabletlerde de erişebilirler.
- Geliştiriciler, açık API'yi kullanarak yeni H5P içerik türleri oluşturabilirler (Göktaş & Gülen, 2020).

H5P aracının olumsuz yönleri

- Araç bağımsız çalışamamakta ve WordPress, Drupal veya Moodle eklentisi olarak kullanılması gerekir.
- PowerPoint sunumlarının içe aktarılmasını desteklememektedir.
- Karmaşık ve özelleştirilmiş e-öğrenim projeleri tasarlamak için seçenekler sınırlıdır.
- Ekran veya web kamerası kayıt özelliği yoktur.
- H5P.org sitesinde yapılan tüm projeler herkese açık olabilme ve içerikleri özel yapma seçenekleri bulunmamaktadır.
- Ön izleme seçeneği yoktur.

• İçerik yalnızca LTI entegrasyonunu destekleyen LMS'lerle uyumludur (Sarıgül,2021).

Sonuç ve Öneriler

E-öğrenmenin geniş erişim olanağı sağlaması, ucuz (ya da ücretsiz) olması, istenildiği zaman erişilebilmesi, düzenli olarak güncellenmesi, hemen hemen bütün bilim disiplinlerinde çok büyük miktarda eğitsel kaynağa sahip olması gibi özellikleri tercih edilmesi düzeyini arttırmaktadır (Scarsbrook vd., 2005).

68

HTML5, temel olarak e-öğrenmeye izin verdiği için eğitimciler ve içerik geliştiriciler arasında yaygın kullanıma sahiptir. Akıllı mobil cihazlarda e-öğrenme içeriklerini optimize etmek için içerik geliştiriciler meta-etiketler olarak kullanılabilir (Mehrotra, 2019). Son web tasarımlarında kullanılan iki yeni kavramın olumlu yönlerinin duyarlı tasarım ve temel bir bileşen olarak aşamalı geliştirmeleri olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin başa çıkması gereken en büyük zorluklardan biri de öğrencilerin kaliteli bir zaman geçirmeleri için içeriğe bağlanmalarını sağlamaktır. Başka bir deyişle, bir kişiyi yalnızlığından kurtararak uzaktan öğrenme, yaratıcı çözümler gerektiren bir zorluktur. Tatmin edici bir katılım yüzdesi elde etmek önemli miktarda etkinlik, öğretmenlerin çevrimiçi öğretim sırasında karşılaştıkları bir sonraki zorluktur. Öyleyse, buradaki zorluk, öğrencilerin anlama seviyelerindeki ilerlemeyi yansıtan kaliteli katılımı arttırmaktır. En önemlisi, öğrenmeyi eğlenceli hale getirmek, sürpriz sorularla monotonluğu kırmak, içeriğe enerji ve yaşam katmak, hepsi zorlu görevlerdir. İçeriğe etkileşimi dâhil etmek, çevrimiçi içeriğin sınırlamalarının üstesinden gelmeye yardımcı olacaktır. Özellikle Covid-19 pandemisi sürecinde H5P ile yüz yüze yapılan eğitime yakın eğitimler gerçekleştirmenin mümkün olduğu araştırmalarda ifade edilmektedir (Selvarasu vd., 2020).

Moodle ve H5P'nin bu çalışmada bahsedilen öğretim yardımcılarında dışında sunacakları çok seçenek bulunmaktadır. Bu nedenle, aracın öğrenme sürecinde, kullanımı noktasında hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin geri bildirimleri ile ayrıntılı bir çalışma ortaya koyulması çok faydalı olabilir. Moodle ve H5P kullanırken hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin karşılaştığı zorluklar bu alanda çalışan araştırmacılara yol gösterecektir. Eğitim içeriklerini oyunlaştırma konusu da günümüzde ilgi çekmektedir. Bu nedenle H5P'nin oyunlaştırma açısından da incelenmesi araştırmacılara önerilebilir.

Kaynakça

- Avcı, F. & Atik, H. (2020). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin “Web 2.0 araçları” kavramına yönelik metaforik algıları ve görüşleri. *Nitel Sosyal Bilimler*, 2(2), 142-165.
- Bozkurt, A. (2016). Öğrenme analitiği: e-öğrenme, büyük veri ve bireyselleştirilmiş öğrenme. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 55-81.
- Daoust, F., Hoschka, P., Patrikakos, Charalampos, S., Cruz, R., Nunes, M. & Osborne, D. (2010). *Towards video on the Web with HTML5*.
- Domagk, S., Schwartz, R. N., & Plass, J. L. (2010). Interactivity in multimedia learning: An integrated model. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1024-1033.
- Erdoğmuş Uğur, F. & Çağıltay, K. (2009). *Türkiye’de eğitim teknolojileri alanında yapılan master ve doktora tezlerinde genel eğilimler*. XI. Akademik Bilişim Konferansı, 11-13 Şubat 2009,

Bildiri Kitabı, s.1-4, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.

Göktaş, Y. & Gülen, E. (2020). *H5P ile etkileşimli öğrenme materyali geliştirme*. Erişim adresi: <https://ogem.atauni.edu.tr/wp-content/uploads/2020/11/H5P-%C4%B0LE-ETK%C4%B0LE%C5%9E%C4%B0ML%C4%B0-%C3%96%C4%9ERENME-MATERYAL%C4%B0-GEL%C4%B0%C5%9ET%C4%B0RME.pdf>

H5P. <https://h5p.org/documentation/for-authors/tutorials>, Erişim tarihi: 01.10.2021.

İzmirli, S., Özdi, A., Yaşar, C. & Hacıömeroğlu, G. (2018). E-öğrenme materyali geliştirilmesinde kullanılan yazarlık araçlarının karşılaştırılması. *International Journal of Computers in Education*, 1(1), 14-23.

Lumi, <https://lumi.education>, Erişim tarihi: 01.10.2021.

Mehrotra, M. (2019). *Why HTML5 Is the future of e-learning – e-learning industry*. ELearning Industry. <https://elearningindustry.com/future-of-elearning-html5>Erişim tarihi: 01.10.2021.

Pandiyan, B.M. & Singhal, M. (2014). Development of a lightweight learning management system using open source software drupal. *Journal of Current Trends in Library and Information Science: An International Refereed Journal*, 1(1), 1-5.

Sarıgül, K. (2021). *Evaluation of H5P interactive content types in terms of foreign language teaching*, 5. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS 2021), Ankara, Turkey, pp.105.

Scarsbrook, A. F., Graham, R. N. J. & Perriss R.W. (2005). The scope of educational resources for radiologists on the internet. *Clinical Radiology*, 60, 524-530.

Selvarasu, E., Mohammad, A., Farzana, S., Mohammed, N., Pillai, A., & Govindaraj, S. (2020). Creating interactive teaching content using moodle and H5P teachers' perspectives from the colleges of technology in Oman. *Journal Of Critical Reviews*, 1(13), 3976-3981.

Synytysya, K., Prokofyeva, N., Grocevs, A. & Tomko, V. (2014). HTML5 in development of assessment tasks for e-learning. *Applied Computer Systems*, 16.

Toplu, M., & Gökçearsan, Ş. (2012). E-öğrenmenin gelişimi ve internetin eğitim sürecine yansımaları: Gazi üniversitesi örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 26(3), 501-535.

Toprakçı, E. (2016). Eğitim-pedagoji. E. Toprakçı (Ed.), *Eğitim-pedagoji* içinde (ss.130-174). Ankara: Ütopya Yayınevi.

Turner, A. 2015. Generation Z: Technology and social interest. *The Journal of Individual Psychology* 71(2), 103-113.

Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis. Erişim: <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%201%093%20QDA%20FINAL2.pdf?sequence=4>

Avcı & Atık
Eğitim teknolojisinde
yenilikçi bir uygulama:
H5P projesi

Veli görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin zorunlu ve isteğe bağlı yer değiştirmelerinin öğrenciler üzerindeki etkisi¹

35

Mehmet Yapar, Derya Belgen, Fatma Dilek Ağalday, & Mahmut Belgen

Özet: Sınıf öğretmenlerinin zorunlu ve isteğe bağlı yer değiştirmelerinin ne gibi sonuçları olduğunu araştırıldığı bu çalışmanın amacı veli görüşlerine dayanarak öğrencilerin öğrenme eksiklikleri, eğitime ve okula bakış açılarındaki değişimleri, çocuğun duygusal gelişimleri ve davranışları üzerindeki etkileri olarak belirlenmiştir. Bu amaçla nitel araştırma desenlerinden durum yöntemi deseni kullanılarak, son 4 yıl içinde en az bir defa öğretmeni değişmiş, otuz sekiz öğrenci velisiyle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Veriler nitel araştırma yöntemine uygun şekilde içerik analizine tabi tutulmuştur. Veli görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretim dönemi içinde yer değiştirmesinin öğrencileri akademik ve duygusal yönden etkilediği; yeni gelen öğretmenin mesleki niteliği ve yeterliliğine bağlı olarak öğrencilerin bu durumlarının değiştiği ifade edilmiştir. Öğrencilerin öğretmenlerinden oluşturdıkları eğitim ve okul metaforları her öğretmenle yeniden yapılanmak zorunda kaldığından, öğrencilerin davranış kalıplarını da olumlu veya olumsuz etkilemektedir. Velilerin sınıf öğretmenlerinin yer değiştirmesine ilişkin fikir ve görüşleri analiz edildiğinde, geleneksel olarak aynı öğretmenin dört yıl boyunca aynı sınıfta kalmasına, zorunlu olmadıkça yer değiştirmemesini istemekle birlikte öğretmenin mesleki yeterliliği ve niteliğini düşüğe öğretmenin yer değiştirmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulguların ışığı doğrultusunda; sınıf öğretmenlerinin yer değiştirmesinin belli kurallara bağlı tutulması, öğretmenlerin yer değiştirme taleplerinde velilerinde görüşlerinin alınması, ara dönemlerde yer değiştiren öğretmenin yerine sınıf öğretmenliği branşının dışında farklı branşlarda ve eğitim fakültesi alanları dışında lisans mezunu ücretli öğretmen gönderilmemesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Sınıf öğretmeni, öğrenci velisi, yer değiştirme, öğrenci davranışları, öğrenme eksiklikleri.

Başvuru/Submitted
25 Ağı/Aug 2022

Kabul/Accepted
21 Eyl/Sep 2022

Yayın/Published
25 Eki/Eki 2022

Makale Türü
Araştırma /
Research

The effects of compulsory and optional relocations of classroom teachers on students according to parents' views

Okul Yönetimi
School
Administration
Journal
2022, 2/1, 35-56

Abstract: The purpose of this study, in which the consequences of compulsory and optional displacements of classroom teachers were investigated, were determined as students' learning deficiencies, changes in their perspectives on education and school, and their effects on emotional development and behavior. In the opinion of the parents of the child. For this purpose, face-to-face interviews were conducted with the parents of thirty-eight students who changed teachers at least once in the last 4 years, using the case method, one of the qualitative research designs. The data were subjected to content analysis. According to the opinions of the parents, the displacement of the classroom teachers during the education period affects the students academically and emotionally; It was stated that these situations of the students changed depending on the professional competence and competence of the new teacher. Since the education and school metaphors created by the students over the teacher have to be restructured with each teacher, they also affect the behavior patterns of the students positively or negatively. When the views and opinions of the parents about the relocation of the classroom teachers were examined, it was concluded that the teacher should stay in the same class for four years and should not relocate unless it is compulsory. Professionally incompetent teachers should be replaced. In the light of the findings obtained as a result of the research; It is recommended that the relocation of classroom teachers be subject to certain rules, the opinions of the parents should be taken in the relocation requests of the teachers, and a paid teacher with a bachelor's degree from different branches other than the classroom teaching branch should not be appointed. The teacher should be replaced by a graduate of the faculty of education.

Keywords: Classroom teacher, student parent, relocation, student behavior, learning deficiencies.

Yapar, M., Belgen, D., Ağalday, D.F., Belgen, M.(2022). Veli görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin zorunlu ve isteğe bağlı yer değiştirmelerinin öğrenciler üzerindeki etkisi, *Okul Yönetimi* 2(1), 35-56.

Öncü Okul
Yöneticileri Derneği
2718-0808

1 Bu makale Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü'nde hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

2 Öğretmen, Okul Müdür Yardımcısı, Beykoz Defterdar Mehmet Efendi İlkokulu ORCID 0000-0003-4769-6423

3 Öğretmen, Okul Müdürü, Ataşehir Sare Selahaddin UZEL Orta Okulu ORCID 0000-0002-0581-9483

4 Öğretmen, Okul Müdür Yardımcısı, Ataşehir Sare Selahaddin UZEL Orta Okulu ORCID 0000-0003-1990-6729

5 Öğretmen, Üraniye Teletaş İlkokulu ORCID 0000-0002-5310-7210

Giriş

Özel bir ihtisas mesleği olan öğretmenlik, tüm eğitim sistemlerinin temel unsurlarındandır (Sançmış, 2018; Tekişik, 2002; Özdemir, 1995; Sözer, 1991). Eğitimin ve okulun çeşitli tanımları yapılmış fakat öğretmenin süreç içerisindeki varlığı inkâr edilememiştir. Okulun varlığı, işleyişi ve devam etmesi öğretmen ögesiyle mümkündür (Duyamaz, 2007). Yaklaşık yirmi beş yıl içinde dünyada ve ülkemizde eğitim alanında görülen gelişmelere paralel olarak öğretmenlik mesleğinin de geliştiği, öğretmenden beklentilerin form değiştirerek arttığı görülmektedir. Başlangıçta, bilgiyi aktaran bilge kişilik olarak görülen öğretmenler, günümüzde öğrenmeyi öğreten kişi olarak benimsenmiş, öğrenme sürecinin paydaşı olarak görülmüştür. Öğretmenin rolünün öğrenme ortamını hazırlamak, sürdürmek ve süreci sonuçları ile denetlemek olması gerektiğini vurgulayan düşünürler mevcuttur (Titiz, 1997). Uzman, otorite, sosyalizasyon ajanı, destekleyici benlik ideali, bireysel şahıs ve gözetleme rollerinden söz eden Hesapçıoğlu (2008), öğretmenden beklenen yeni nitelik ve yeterlilikleri de ifade etmektedir. Öğretmen cesaretlendirici, yol gösterici ve öğrencinin merak edip öğrenmek istediklerine ulaşmasında alternatifleri gösteren bir rehberdir. Öğretmenin rehberliği stresli bir tarafı olan eğitim-öğretim sürecinin duygusal boyutunu kapsamaktadır (Gregory & Chapman, 2020).

Bir okulun kalitesini öğretmeni belirler. Okullar, eğitim ve öğretim programlarında belirtilen hedef ve amaçlara ulaştırabilecek düzeyde tüm kaynakları etkili ve verimli bir biçimde kullanabilecek yetişmiş öğretmenlerden yoksun ise gerçekten büyük bir problemle karşı karşıya demektir. Öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkinin niteliği ve tatminkâr oluşu, öğrencilerin okul uyumu için temel kabul edilmiştir (Pianta, 2001). Öğrencilerin duygusal ve davranışsal zorlukları ile öğretmenin davranış kalıpları ve öğrencisiyle kurduğu duygusal bağ arasında bir ilişki olduğu bulunmuştur (Birch & Ladd, 1997; Ladd & Burgess, 2001; Silver, Measelle, Armstrong & Essex, 2005; Spilt, Koomen & Mantzicopoulos, 2010). Hargreaves'e (2001) göre öğretmenlik "duygusal emek" mesleğidir (Akt: Poulou, 2017). Öğretmenlerin sosyo-duygusal davranışlarının, öğrenciler tarafından nasıl algılandığına ve yorumlandığına odaklanılması gerekir (Salovey & Mayer, 1990). Öğretmenin duygusal zeka seviyesi öğrencilerin davranış ve alışkanlıklar kazanması üzerinde etkilidir (Jeloudar, Yunus, Roslan & Nor, 2011; Ramana, 2013). Ayrıca, yüksek duygusal zekaya sahip öğretmenlerin, öğrencilerinin akademik ve duygusal gelişimleri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu sonucuna ulaşan birçok araştırma da mevcuttur (Brackett ve diğerleri., 2011; Nizielski ve diğerleri., 2012). Stoiber (2011), öğretmenlerin duygusal emeklerinin, öğrencilerin tüm yaşamları boyunca etkisini devam ettirdiğini; tutum, düşünce, karar alma, iletişim tarzını ve ilişkilerini biçimlendirdiğini savunmaktadır. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin yer değiştirme (tayin) talepleriyle ortaya çıkan sorunların irdelenmesi gerekmektedir. Öğretmenin yer değiştirmesiyle öğrenciler üzerindeki duygusal etkinin araştırılması önemlidir.

Sınıf Öğretmenlerinin Yer Değiştirme Taleplerini Etkileyen Faktörler

Öğretmenler için okula bağlılık kavramı, görev yaptığı okula ve okulun tüm unsurlarıyla duygusal açıdan özdeşleşmeyi (Uzun & Yiğit, 2011) ve okula ait olduğunu hissetmeyi (Samadov, 2006) kapsayan bir kavramdır.

Mesleki olarak duygusal bir karaktere sahip olan öğretmenler için görev yaptıkları okullarda desteklenmek, saygı ve kabul görmek motivasyonlarını etkilemektedir (Uzunhasanoğlu, 2021). İşini rahat, sağlıklı ve emniyetli bir iş ortamında, ihtiyaç duyduğu her türlü kaynağa sahip olarak yaptığını hisseden öğretmenlerin okullarına duyduğu sadakat düzeyi yüksektir (Yüceler, 2009; Doğan & Kılıç, 2007; Bayram, 2005; Yolak, 2016). Görev yaptıkları okullarda yaşanan mesleki olumlu iklim öğretmenin okullarında uzun yıllar kalarak görevlerini devam ettirme eğitimleri gösterdikleri gözlenmektedir. Yüksek motivasyonla mesleklerini icra eden öğretmenlerin okullarında yönetici-öğretmen, öğretmen-veli, öğretmen-öğrenci çatışmalarına rastlamak zordur. Bununla birlikte öğretmenlerin mevcut görev yaptıkları okullarından ayrılma eğilimleri göstermelerinin temel nedenleri yaşadıkları yüksek düzeyli yıkıcı stres, mesleki tükenmişlik hissi uyandıracak şekilde yaşanan çevresel faktörler, yöneticileri ve velileriyle yaşadıkları eğitim öğretime bakış açılarındaki farklılıklar, kendisinden beklentilerin mesleki ve kişisel entelektüel birikimine uygun olmayışı gibi nedenlerdir. Mesleğinde başarılı ve yüksek idealleri olan öğretmenin uygun şartların oluşmamasından dolayı beklentilerinin çok altında performans göstermesi mesleğe ve okula bağlılığını düşürmektedir. Bir öğretmenin okuluna bağlanabilmesinde yöneticilerin adil davranışlar sergilemesinin ve okul genelinde sıcak bir iklim yaratmasının yadsınamaz önemi vardır. Eşitleri ile benzer bir biçimde ödüllendirildiğine ya da cezalandırıldığına inanan öğretmenler, okul yönetimine daha fazla güven duyar, okuluna olan bağlılığı artar (Akın, 2016). Okula yeni gelen öğretmenin başarısız ve davranış sorunları yaşayan öğrencilerle karşılaşması da mesleki ve kurumsal bağlılığı olumsuz etkilemekte; işten keyif alamama, iş yapmakta isteksiz ve kendilerini işe yaramaz görme eğilimi yaşamalarına da neden olmaktadır. Bu durum mesleki tükenmişlik semptomları olup, kişiyi intihara kadar sürükleme tehlikesi de barındırmaktadır (Doğan, 2013). Öğretmenin huzursuz olduğu okulda çalışma hayatını devam ettirmesi verimini düşüreceğinden, telafisi zor durumların yaşanmasına neden olacaktır (Taymaz, 2011). Yaşanan bu stres okul kaynaklıysa öğretmeni huzursuz edeceğinden, öğretmenin tayin istemesinde etkili olacaktır. Çalışanlar ve yöneticiler arasında birlik ruhunun eksikliği (Gedikoğlu, 2015), kişiler arası çatışmaların yoğunluğu (Balci, 2014), okuldaki rehberlik ve öğrenci hizmetlerinin eksikliği (Erdoğan, 2006); kötü iş ortamı ve kişiler arası iletişimsizlik (Güney, 2001; Işıkhani, 2004); okul içinde dedikodu yapılması (Levent, 2019) veya asosyal kişilik ve sosyal fobiler (Yolak, 2016) okullarda yaşanan stres kaynaklarından bazılarıdır. Genel itibarıyla okulların önemli unsurlarından biri de etkileşim içinde oldukları çevredir. Okul çevreden yararlandığı gibi çevreyle bütünleşmeyi ve çevreye hizmet götürmeyi benimser. Okula gelen öğrencilerin velilerinin okula yükledikleri anlam, iletişim dili ve eğitimden beklentileri okulun karakterini belirler (Bryan & Recesso, 2006).

Normal şartlarda öğretmen değişiklikleri, öğretmenlerin özlük hakları gereği yasal düzenleme içerisinde, istemeleri halinde, üç yılda bir gerçekleşir. Bununla birlikte, sağlık, güvenlik veya aile birleşimi gibi özel nedenler dolayı da öğretmenlerin tayin hakları saklıdır. Özellikle atama ve yer değiştirme takviminin planlanmasında yaşanan aksaklıklardan dolayı eğitim-öğretimin başladığı ilk haftalarda bazı okullarda öğretmen eksikliği yaşanmaktadır. Her ne kadar il ve ilçe yönetimleri gerekli tedbirleri alsın da tayin olan öğretmenin yerine gelecek olan öğretmenin göreve başlaması beklendiğinden, öğrencilerin öğretmensiz oluşu velileri kaygılandırmaktadır. Her zaman tayin olan öğretmenin yerine

Yapar, Belgen,
Ağalday, Belgen,
*Veli görüşlerine göre
sınıf öğretmenlerinin
zorunlu ve isteğe bağlı
yer değiştirmelerinin
öğrenciler üzerindeki
etkisi*

kadrolu bir öğretmenin gelmemesi ve çoğunlukla ücretli öğretmenle eksikliğinin giderilmesi, velilerin okula bakışını olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmenin tayin olmasıyla birlikte genelde okula yeni öğretmenin ataması gecikir, bu açığı kapatılabilmek için “ücretli öğretmen” uygulanması tercih edilir. Geçici ve panumavarı yapılan bu işlemden, kadrolu bir öğretmenin okula tayin edilmesiyle ücretli öğretmenin de görevine son verilmektedir. Yeni öğretmenin özellikle ara sınıflarda başlaması öğrencinin öğrenme eksikliklerinin fark edilmemesine neden olmaktadır. Öğrenme zorluğu yaşayan öğrenci okula devam etmek istemez, veliler de bu durumdan rahatsızlıklarını dile getirerek, yeni öğretmenden kaynaklı bir sorun olduğunu düşünürler. Okulda kısa zaman içinde yaşanan öğretmen sirkülasyonu öğrencileri şaşkına çevirmekte, velileri de kaygılandırmaktadır. Sürekli öğretmen ve yöneticisinin değiştiği bir okulda öğrencilerin davranışsal sorunlarında artış, akademik başarılarında düşüklük görülmektedir (Samadov, 2006).

Oysaki okul ve okulun çevresi birbirini destekleyen ve birbirlerini besleyen iki önemli unsurdur. Ailelerin okula destek vermesi ve sahip çıkması okul yönetimlerini ve öğretmenleri de motive edecek bir etkiye sahiptir. Zira aile desteği okulun, yönetimin ve öğretmenlerin çabalarını destekler ve güçlendirir (Aslanargun, 2007). Uzun süre aynı okulda görev yapan öğretmenlerin memnuniyetlerinin bir nedeni de velilerin duyarlı ve katılımcı olmalarıdır. Çocuklarının yetiştirilmesinde tüm sorumluluğu okula devreden ailelerin olduğu bir çevrede, öğretmen ve yöneticiler zamanla bu yükün ağırlığını kaldıramaz ve mesleki tükenmişlik sendromları yaşamalarına neden olur. Bu okullarda öğretmenlerin görev süreleri, zorunlu hizmet sürelerinin tamamlanmasıyla biter ve öğretmenler başka okullara geçmenin yollarını ararlar (Balay, 2008). Özellikle bulunduğu çevreden kaynaklı olarak dezavantajlı okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yer değiştirdiği gözlenmektedir. Bunun şüphesiz eğitim-öğretim sürecine olumsuz etkileri olmaktadır. Araştırmalar aile desteğinin ve çevre katılımının yüksek olduğu okullardan mezun olan öğrencilerin daha başarılı olduğu, okulun etkiliğinin üst seviyede gerçekleştiğini göstermektedir (Arga, 2017; Goldfinger, 2016; Pırnal, 2014; Bölükbaşı, 2005; Balcı, 1993). Yapılan bir başka araştırmaya göre çalıştığı kurumda kendini değerli ve başarılı hisseden öğretmenlerin kesintisiz çalışma süresinin ortalamasının 6,5 yıl olduğu bulunmuştur (Canpolat, 2011). Aydoğan'ın (2019) öğretmenlerin kurumsal bağlılıklarını etkileyen faktörler araştırmasında da görüldüğü gibi, aynı okulda uzun süredir görev yapan öğretmenler “*velilerim kendimi değerli hissettirirler*” önermesine yüksek puan vermişlerdir.

Literatür incelendiğinde öğretmenlerin yer değiştirmelerinin nedenleri ile ilgili öğretmen görüşlerinin yer aldığı çalışmalara rastlanılmış yalnız eğitimin önemli bir unsuru olan velilerin öğretmenlerin yer değiştirmelerinde yaşadıkları sorunları ele alan bir araştırma yapılmamıştır. Edilgen durumda olan velinin eğitim-öğretim faaliyetlerini düzenleyen mevzuat düzenlemeleri de başta olmak üzere karar noktasında düşünce ve görüşlerinin alınmaması bir eksiklik olarak görülmektedir. Bu çalışmada özellikle üzerinde durulmak istenen nokta, öğretmen değişiklikleri ile çocuklarının eğitimine yönelik velilerin kaygıları ve bu kaygıların giderilmesine yönelik veli görüşleridir. Daha önce meselenin bu yönüne ait akademik çalışmalara rastlanılmaması bu çalışmanın önemini artırmaktadır.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin yer değiştirmesine ilişkin veli görüşlerinin

incelenmesi amaç olarak belirlenmiştir. Bu maksatla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Veli görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin isteğe bağlı veya zorunlu yer değiştirmesi sonucu öğrencilerin davranışlarında ne gibi farklılıklar gözlemlenmektedir?
2. Veli görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin isteğe bağlı veya zorunlu yer değiştirmesi sonucu öğrencilerin başarısında değişiklik olmakta mıdır?
3. Veli görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin isteğe bağlı veya zorunlu yer değiştirmesi nasıl olmalıdır?
4. Veli görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin isteğe bağlı veya zorunlu yer değiştirmesi sonucu çocuklarının yaşadığı olumsuzlukları çözebilme becerisi nedir?
5. Veli görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin isteğe bağlı veya zorunlu yer değiştirmesi ile ilgili yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri politika ve uygulama önerileri nelerdir?

Yöntem

Sınıf öğretmenlerinin yer değiştirmesine ilişkin veli görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla nitel araştırma yönteminin benimsendiği bu çalışmada, durum yöntemi araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmacılar, insanların olgulara getirdiği anlamları yorumlamaya ve kavramaya çalışarak konuları doğal ortamlarında inceler (Mertens, 2010). Durum çalışmalarında, araştırmacıların odaklandığı temel nokta, bir olgu ile ilgili katılımcı bireylerin belli bir kavram ya da olgu ile ilgili yaşamış deneyimlerini, görüşlerini, yaşadıkları sorunları belirlenmesidir (Yin, 1994).

Çalışma Grubu

Araştırmamanın evreni İstanbul ilinde ilkököl çağında öğrencisi olan tüm velilerdir. Bu evrenden alınan çalışma grubu ise Üsküdar, Sultanbeyli, Ümraniye ilçelerinde öğrencisi olan ve eğitim-öğretim sürecinde en az bir kere öğrencisinin öğretmeninin yer değiştirdiğini (tayin) beyan etmiş olan velilerden oluşmuştur. Bu ilçelerin ortak özelliği İstanbul'un Anadolu yakasının nispeten düşük sosyo-ekonomik düzeyine sahip semtler olmasıdır. PISA 2018 verilerine göre bu semtlerdeki okullarda görev yapan öğretmenler okullarından ve çalıştıkları çevreden memnun olmadıklarını belirtmişlerdir (OECD, 2019).

Araştırmaya 38 öğrenci velisi katılmıştır. Araştırmaya katılan velilerin 29 tanesi kadın, 9 tanesi ise erkek olup 32-50 yaş aralığında; 1'i okur-yazar olup, 8'i ilkököl 6'sı ortaokul, 15'i lise, 8'i üniversite mezunudur. Araştırmamanın yapıldığı tarihe kadar çocuğunun 5 öğretmen değiştirdiğini söyleyen 1; 4 öğretmen değiştirdiğini söyleyen 7; 3 öğretmen değiştirdiğini söyleyen 14; 2 öğretmen değiştirdiğini söyleyen 11; 1 öğretmen değiştirdiğini söyleyen 5 veli olmuştur.

Veri Toplama Aracı ve Çözümü

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmelerin samimi bir ortamda gerçekleşmesi amacıyla bir masa etrafında karşılıklı oturularak uygulanmış, ayrıca görüşmelerde ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmeler kayıt altına alınmış, toplamda 456

Yapar, Belgen,
Ağalday, Belgen,
*Veli görüşlerine göre
sınıf öğretmenlerinin
zorunlu ve isteğe bağlı
yer değiştirmelerinin
öğrenciler üzerindeki
etkisi*

dakika (8 saate yakın) sürmüştür. Bütün görüşmeler tamamlandıktan sonra kayıtların çözümlenmesine ve tape edilmesine geçilmiştir. Kâğıda aktarılan veli görüşleri görüşme bütünlüğü bozulmadan ve anlamından koparılmadan yeniden düzenlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'in (2011) vurguladığı gibi betimsel analizde amaç elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde ortaya konulmasıdır. Kavramsal çerçeveden uzaklaşmadan verilerin analizinin gerçekleştirilmesi maksadıyla bir model oluşturulmuş ve bu modele göre hareket edilmiştir.

Bulgular ve Analizler

Araştırmada geliştirilen veri toplama aracında bulunan sorulara verilen görüşler ve düşünceler aşağıda yer almaktadır.

Öğretmen değişikliği sonucunda çocukların davranışlarında gözlemlenen farklılıklara ilişkin bulgular

Öğretmen değişikliği sonucunda çocuklarında görülen davranış değişikliğine yönelik veli görüşleri Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmen değişikliği sonucunda çocuklarının davranışlarında gözlemlenen farklılıklara ilişkin veli görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Veli Görüşü	(f)	Katılımcılar
Davranışsal Değişiklik	Öğretmenle İlişkisi Açısından	Olumlu	8	V1, V2, V16, V17, V20, V22, V23, V37
		Olumsuz	25	V3, V4, V6, V7, V8, V9, V11, V13, V18, V19, V21, V24, V25, V26, V27, V28, V29, V30, V31, V32, V33, V34, V36, V38
	Aile İlişkisi Açısından	Olumlu	-	
		Olumsuz	3	V5, V11, V23, V27
	Arkadaş İlişkisi Açısından	Olumlu	-	
		Olumsuz	6	V4, V15, V18, V23, V29, V33

Yeni gelen öğretmenle olan ilişkisine bakıldığında, aile ortamına yansıyan durum açısından ve yakın çevresi ve arkadaş ilişkisine yansıyan durumu olumlu ve olumsuz boyutlarıyla ele alınmıştır. Öğretmenle ilişkisi açısından olumlu gelişme (f=8) olduğu kadar olumsuz gelişmeler (f=25) olduğu vurgulanmıştır. Bununla birlikte aile ortamına yansıyan olumsuzluk (f=3) gözlemlenirken, olumlu bir yansımasını vurgulayan veli olmamıştır. Öğretmen değişikliği ile öğrencinin arkadaş çevresinde de olumlu bir değişiklik gözlenmemiştir. Fakat olumsuz (f=6) davranışlar gözlemleyen veliler olmuştur.

Öğretmen değişikliği sonucunda çocukların davranışlarında gözlemlenen farklılıklara ilişkin veli görüşlerinden bazıları şöyledir:

V1: "Daha önceki öğretmenimiz disiplinsizdi. Öğrenciler çok serbest davranıyorlardı. Birbirlerine şiddet uyguluyorlardı ders başarıları da iyi değildi. İlgisiz bir öğretmendi. Yeni gelen öğretmenle ise öğrencilerin davranışları değişti daha iyiye doğru gitti; başarıları da arttı."

V4: "Okula karşı soğudu bocaladı. Evdeki davranışları değişti iyi olmadı. Arkadaşları arasındaki diyaloglar değişti. Bana da soğuk okula da soğuk

davranıyordu.”

V5: “**Ödev yapmaz oldu. Arkadaşlarıyla kavga ediyor. Evde çok asileşti** ablalarına abisine karşı gelmelere başladı.”

V6: “**Öğretmene göre davranışları da farklılaşıyordu.** İlk öğretmenimiz çok rahattı sınıfta demokratik bir ortam sağlamıştı. Kendini çok iyi ifade ediyordu. Sonraki öğretmen daha sert ve aşırı disiplinliydi. Çocuğum kendini ifade etmekte bile zorlandı.”

V7: “**Her öğretmen farklı bir metot uyguluyor ondan dolayı öğrenciler zorlanıyor.** Birbirinden farklı eğitim anlayışları olan öğretmenler olduğundan çocuklar nasıl davranacaklarını anlayamadılar. Zaten ilk sene benim gözlemlediğim kadarıyla yitik bir yıl oldu. Sonra gelen öğretmen ise toparlamakta zorlandı tabi ki. Hala da toparlanmış değil sınıf. **Başarıları davranışları hiç istediğimiz noktada değil.**”

V9: “Öğretmenlerimiz arasında çok farklılık vardı. İlk öğretmenimiz çok **disiplinliydi** ama **ikinci** öğretmenimiz de çok **rahattı**. Çocuklarımız iki uça gidip geldiler. Bu durum da maalesef **başarılarını ve davranışlarını olumsuz etkiledi.**”

V11. “**Çocuğun hem kendisi hem de velisi etkilenmektedir.** Ders anlamasından disipline tüm her şey değişiyor. Eski öğretmenin yaklaşımıyla yeni öğretmenin yaklaşımı birbirinden farklı olacağından **uyum sürecinde öğrenciler çok zorlanıyorlar. Sinir sitemleri dahi altüst olabiliyor.** Önceden sakin olan disiplinli sorumluluk sahibi olan biri birden değişebiliyor. Aynı yıl içinde iki kere öğretmen değiştirence **davranışları dahi olumsuz değişti.**”

V18: “**Alışma süreci yaşadı.** Okulu sınıfı dersleri çok önemsemem gibi sorunlar yaşadık. **Öğretmen sınıfa hâkim değildi.** Zaten **ücretli öğretmendi.** Dolayısıyla yaşanan o boşlukta çocuğumun **davranışları da olumsuz yönde etkilendi.** Savruklaştı.”

V32: “İlk öğretmeniyle gayet iyiydi her şey. Daha sonraki sınıfta öğretmen değişince **ciddi başarısız oldu.** Üçüncü sınıfta da öğretmen değişince **ciddi sorunlar yaşadık.** Bu sene **yeni** bir öğretmen geldi ve öğrencilerin başarısını yükseltmek için gerekli tedbirleri alarak öğrencilerle **ciddi ve başarılı bir eğitim öğretim yapmakta.**”

Yapar, Belgen,
Ağalday, Belgen,
Veli görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin zorunlu ve isteğe bağlı yer değiştirmelerinin öğrenciler üzerindeki etkisi

Öğretmen değişikliği sonucunda çocukların başarısında gözlemlenen farklılıklara ilişkin bulgular

Tablo 2: Öğretmen değişikliği sonucunda çocuklarının başarılarında gözlemlenen farklılıklara ilişkin veli görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Veli Görüşü	(f)	Katılımcılar
Akademik Başarı	Disiplin	Olumlu	8	V1, V2, V3, V4, V7, V20, V22, V26
		Olumsuz	9	V5, V6, V8, V18, V21, V24, V27, V28, V33
	Motivasyon	Olumlu	10	V1, V2, V4, V7, V14, V16, V17, V22, V23, V26
		Olumsuz	13	V6, V8, V13, V19, V21, V24, V27, V28, V30, V33, V34, V36, V38
	Sorumluluk	Olumlu	4	V16, V17, V22, V26
		Olumsuz	11	V3, V5, V8, V15, V18, V20, V24, V27, V28, V33, V36

Öğretmen değişikliği sonucunda çocuklarının başarısında görülen farklılıklara yönelik veli görüşleri ve nedenlerine ilişkin veli görüşleri Tablo 2'de verilmiştir. Öğretmeni değişince akademik açıdan çocuklarının durumlarındaki farklılıkları; disiplin yönünden, okula gitme isteğindeki motivasyonu ve derse katılımdaki motivasyonu açısından, akademik anlamda başarısında oluşan farklılıkta sorumluluk alma bakımından olumlu ve olumsuz boyutlarıyla ele alınmıştır. Disiplin yönünden olumlu gelişmelerin (f=8) olduğu, buna karşın öğretmen değişikliğine bağlı (f=9) öğrencinin olumsuz etkilendiğine vurgu yapılmıştır. Bununla birlikte motivasyon yönünden incelediğimizde (f=10) motivasyonun olumlu etkilendiği, diğer taraftan (f=13) olumsuz etkilendiği, motivasyonlarının düştüğü yönünde görüş bildiren veliler olmuştur. Sorumluluk alma olarak incelediğimizde (f=11) olumsuz olarak görüş bildirmelerine karşın (f=4) veli ise olumlu yönde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmen değişikliği sonucunda çocukların başarısında gözlemlenen farklılıklara ilişkin veli görüşlerinden bazıları şöyledir:

V4: **Evet ikinci sınıfta daha iyi oldu.** O zaman dedim ki evet başaracak iyi olacak demek ki öğretmene göre değişiyormuş. Öğretmen önemliymiş ben de anladım.

V6: **Başarı artışı filan yok.** Her sene öğretmen değişirse öğrenci başarılı olacaksa da olamıyor bocalıyor sürekli farklı öğretmen gelince nasıl davranacağını bilemedi.

V8: Başarısız **olumsuz etkilendi.** Öğretmenlerin disiplin anlayışları ve eğitime bakışları farklı olunca öğrenciler de karmaşıklık yaşıyor. Benim çocuğum da bunu gözlemladim. **Başarısı çok düştü** ve asıl önemlisi de bunu sorun olarak bile görmemeye başladı ki benim çocuğum dört aldığında üzülen bir çocuktu.

V18: **Başarı seviyesi çok düştü.** Öğretmen kontrolsüzlüğünden dolayı ve gelen öğretmenin **ücretli öğretmen** olması müfredatı hâkim olamaması ayrıca sınıfın yaş grubuna inememesinden dolayı çocuklar bu açığı kendilerine çevirerek daha çok oyuna daldılar.

V19: Önceki öğretmenleriyle oluşturdukları sınıf atmosferinden dolayı yeni öğretmenle bu ortam devam ettirilemedi. Sınıfın genel olarak **başarısı da düştü.**

V20: İlk zamanlarda ödevlerini yapmak istemedi. Bu yaşanan durumu lehine çevirmek istedi. Öğretmeni destekleyince yeni öğretmenin çalışma temposu da iyiydi disiplinliydi. Çok kısa zamanda yeni öğretmenin temposuna uydular. **Çalışmaları ve başarısı düzeldi.**

V24: Çocuğum bu zamana kadar dört öğretmen değiştirdi. **Bu durum çok olumsuz oldu.** Başarı süreklilik göstermediği için her gelen öğretmenin tutumuna ve öğrencilerle olan iletişime bağlı olarak başarıları davranışları ya olumlu yönde değişti veya olumsuz yönde düştü.

V27: Benim çocuğum sınıf seviyesinden daha iyiydi. Bu ilk sınıftan itibaren başarılı devam etti eğitimine. Fakat öğretmen değişikliklerinden olumsuz etkilendi başarısı zaman zaman geriledi. **Fakat bu yeni öğretmenimizle başarısı artmaya başladı.**

V31: **Evet değişti.** Yeni gelen öğretmenimiz **başarılı bir öğretmen olsaydı çok iyi olurdu.** Branşı sınıf öğretmeni olmayınca çok zorlandılar. Öğretmen kalitesi çok farklıydı.

V34: Evet oldu. Bunun nedenini öğretmen değişikliğe bağladık. Çünkü öğretmenini çok seviyordu. **Öğretmenin gitmesi başarısızlığına neden oldu.**

V38: **Evet oldu.** Öğretmenden öğretmene değişiklik olduğundan çocuğumda bundan etkilendi. Yeni öğretmene alışınca kadar zaman geçti.

Yapar, Belgen,
Ağalday, Belgen,
*Veli görüşlerine göre
sınıf öğretmenlerinin
zorunlu ve isteğe bağlı
yer değiştirmelerinin
öğrenciler üzerindeki
etkisi*

Öğretmenlerin yer değiştirmelerinin nasıl olması gerektiğine ilişkin veli görüşlerine dair bulgular

Öğretmenlerin yer değiştirmelerinin nasıl olması gerektiğine ilişkin veli görüşlerinin yer aldığı Tablo 3'te görüldüğü üzere öğretmenlerin yer değiştirmeleri süreye bağlı olmalı, zorunlu olmadığı takdirde öğretmenler yer değiştirmemeli, birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar okutmalı, okula ve öğrenciye uyum sağlayamayan öğretmen yer değiştirmeli, tayinler / atamalar yaz döneminde yılda bir kez olmalı ve fikrim yok boyutları ile ele alınmıştır. Öğretmenlerin yer değiştirmelerinin nasıl olması gerektiğine ilişkin süreye bağlı olması (f=2) gerektiği görüşünde olan, zorunlu olmadığı takdirde yer değiştirmemeli düşüncesinde olan (f=11), birinci sınıftan başlayıp dördüncü sınıfa kadar okutmalı doğrultusunda görüş bildiren (f=10) veli, okula ve öğrenciye uyum sağlayamayan öğretmen yer değiştirmeli görüşünde olan (f=2) veli, yaz döneminde yılda bir kez olmalı yönünde görüş bildiren (f=8) veli, fikrim yok görüşünde olan (f=4) veli, şeklinde ortaya konmuştur.

Tablo 3: Öğretmenlerin yer değiştirmelerinin nasıl olması gerektiğine ilişkin veli görüşlerine dair bulgular

Temalar	Alt Temalar	(f)	Katılımcılar
	Süreye bağlı olmalı	2	V36, V37,
	Zorunlu olmadığı takdirde yer değiştirmemeli	11	V4, V10, V11, V12, V15, V18, V20, V23, V30, V34, V35, V38
	Birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar okutmalı	10	V2, V5, V17, V20, V21, V25, V26, V27, V28, V32,
Öneriler	Okula öğrenciye uyum sağlamayan öğretmen yer değiştirmeli	2	V6, V8,
	Yaz döneminde yılda bir kere olmalı	8	V9, V14, V16, V17, V22, V29, V34, V38
	Fikrim yok	4	V1, V3, V7, V33

Öğretmenlerin yer değiştirmelerinin nasıl olması gerektiğine ilişkin veli görüşlerinden bazıları şöyledir:

V2: Gidecekse baştan hiç gelmemeliler. **Birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar** aynı öğretmenle devam etmesini isterim.

V4: **Öğrencileri düşünerek tayin istemeliler** alışıyolar hemen gidiyorlar. Belki öğretmenler de mecburlar ama bence olmamalı.

V5: **Son sınıfa kadar okutsun isterim.** Zorundaya gitsin ama yerine hemen öğretmen gönderilmeli.

V8: **Bu esasında öğretmenin yeterliliği ile ilgili bir konu.** Öğretmen yeterli ve başarılıysa gitmesini istemem. Ama yetersiz bir öğretmen ise mümkün olan en kısa zamanda gönderilmeli diye düşünüyorum.

V9: **Öğretmenlerin tayinleri sene de bir defa olmalıdır.** Öğretmenlerimiz esasında yetersiz olduğu için gelen öğretmenin yeterliliği ve başarısını bilemediğimizden endişeleniyoruz. **Öğretmenler hep aynı kalitede olsalardı bizler de pek endişelenmezdik.**

V10: **Bayan öğretmenlerde mecburen hamilelik gibi sebepler oluyor bunlara bir şey söylenemez. Ama okulu beğenmeyip daha iyi okullara gitmek için tayin isteyenleri hoş görmüyorum.** Tamamen keyfi ve kişisel tercihleri oluyor. Oysaki öğrencileri düşünmeleri gerekmektedir.

V12. **Milli eğitim bakanlığı bu olaya bir tedbir almalıdır.** Öğretmen zorunluysa tayin olabilir ama giden öğretmenin yerine ücretli başka bir öğretmen getirmek çözüm değildir. Çünkü o öğretmende bırakıp gidecek. Öğrenciler iki kere mağdur olacaklar.

V23: **Öğretmenin gerçekten özel bir durumu varsa yer değiştirebilir.** Eğer öğretmen çalıştığı okulda mutlu ise velilerden öğrencilerden ve idarecilerinden bir sorun yaşamıyorsa öğretmen yer değiştirmek istemeyecektir. Ama yer değiştirme zamanı uygun dönemlerde olmalıdır. Çocukları zor duruma sokmamalıdır.

V33: Öğretmen insandır. Mesele insani olarak bakıldığında her şey olabilir.

V35: Öğretmenler yer değiştirirken bizim de haberimiz olsa iyi olur. Çocuklarımızı ona göre motive ederiz. Ancak gittikten sonra haberimiz oldu. Eğer mecbur değilse gitmesinler.

V36: Çocuklar olumsuz etkileniyorlar. Yer değiştirmeseler iyi olur **en azından iki yıl aynı okulda kalmalıdır.** Biz iki senede üç öğretmen değiştirdik. **Birden dörde kadar okutsunlar sonra tayin istesinler.**

Çocuklarının öğretmen değişikliğine bağlı yaşadığı güçlüklerle ilişkin bulgular

Tablo 4: *Çocuklarının öğretmen değişikliğine bağlı yaşadığı güçlüklerle ilişkin bulgular*

Temalar	Alt Temalar	(f)	Katılımcılar
Öğrencilerin Yaşadığı Güçlükler	Yeni Öğretmene Uyum Sorunu	13	V1, V2, V10, V12, V18, V19, V21, V23, V24, V27, V33, V34, V36,
	Okuldan soğuma	4	V4, V5, V6, V26,
	Eğitime olumsuz bakış	1	V28
	Derslerde başarısızlık	6	V7, V11, V15, V17, V30, V38
	Bedensel hastalıklar	1	V13
	Duygusal düzensizlikler	10	V8, V14, V16, V20, V25, V29, V31, V32, V35, V37,

Çocuklarının öğretmen değişikliğine bağlı yaşadığı güçlüklerle ilişkin veli görüşleri Tablo 4'te verilmiştir. Tablo 4'te görüldüğü üzere; yeni öğretmene uyum sorunu, okuldan soğuma, eğitime olumsuz bakış, derslerde başarısızlık, bedensel hastalıklar ve duygusal düzensizlikler boyutlarıyla ele alınmıştır. Çocukların öğretmen değişikliğine bağlı yaşadığı güçlükler temasına, yeni öğretmene uyum sorunu yaşadıkları görüşünde olan (13/38), okuldan soğuma alt temasında görüş bildiren (4/38), Eğitime olumsuz bakış alt temasında görüş bildiren (1/38), derslerde başarısızlık alt temasında görüş bildiren (6/38), bedensel hastalıklar alt temasında görüş bildiren (1/38), duygusal düzensizlikler alt temasında görüş bildiren (10/38) veli olmuştur.

Yapar, Belgen, Ağalday, Belgen, *Veli görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin zorunlu ve isteğe bağlı yer değiştirmelerinin öğrenciler üzerindeki etkisi*

Çocuklarının öğretmen değişikliğine bağlı yaşadığı güçlüklerle ilişkin veli görüşlerinden bazıları şöyledir:

V4: Derse alışmadı **ödev yapmak istemedi. Hırçınlık, ağlama gibi şeyler yaşadı.** Bu öğretmenin de gideceğini zannettiler.

V12: Giden öğretmene yaptıklarını gelen öğretmene de yapacaklarını düşünüyorlar. Öğretmenlerin sınıf içindeki tutumları veli ile olan iletişimi çocukları etkilemektedir. Velinin tavrı da çok önemlidir. Veli öğretmen hakkında olumsuz şeyler söylerse çocuk da bundan etkilenmektedir.

V13: **Psikolojisi bozuluyor. Hasta dahi oldu.** Çok hassas bir çocuk olduğu için ciddi **hastalıklar geçirdi. Notları dahi ciddi manada düştü.** Sağlığını kaybetmesi daha çok bizi de etkiledi.

V15: **Başarısında ve davranışlarında gerileme oldu.** Biz eğitimci anne baba olduğumuz için bu süreci daha kolay atlatılabildik. Ama üç ayımızı aldı. Diğer velilerin durumunun daha zor olduğunu düşünüyorum.

V18: Öğretmenden kaynaklı çocuğumun da **davranışları değişti.** Yeni öğretmen çok fazla öğrenci disiplinini önemsemediğinden çocuğum **hem derslerinde hem de evde olumsuz davranışlar sergilemeye başladı. Sorumluluklarını unuttu yerine getirmez oldu.**

V22: **Öğretmen değişikliğinden dolayı olumsuz yönde etkilenmedik.** Hatta olumlu yönde oldu. Yeni öğretmenimiz gayet iyi biri. Başarılı bir öğretmen olduğundan biz hatta bu değişimden çok memnun kaldık.

V28: Eğitim sekteye uğruyor. **Her öğretmen farklı bir tarza sahip olduğundan çocuğum bocaladı. Hatta sınıf içinde dahi nasıl davranacağını bilemediği zamanlar oldu.**

V31: **Duygusal anlamda sıkıntı yaşadık.** Yeni gelen öğretmen eğitim öğretim açısından yetersiz kaldı. Zaten kadrolu öğretmen değil ücretli öğretmendi. Bize çocuklarımızın gelişimini gösterebilecek soyut bir bilgi veremedi.

V34: Öğretmeni değişince yeni öğretmenin çalışma sistemine **alışmakta zorlandı.** Ödevleri çok ağır geliyordu. Biz desteklemesek başaramayacaktı.

Öğretmen değişikliğinden sonra çocukların davranışlarında ve akademik anlamda ne gibi değişiklikler olduğuna ilişkin bulgular

Tablo 5: Öğretmen değişikliğinden sonra çocuklarının davranışlarında ve akademik anlamda ne gibi değişiklikler olduğuna ilişkin bulgular

Temalar	Alt Temalar	Veli Görüşleri	(f)	Katılımcılar
Öğrencilerin Yaşadığı Değişiklikler	Davranışsal	Olumlu	5	V1, V3, V23, V26, V30
		Olumsuz	5	V8, V25, V27, V31, V34
		Değişiklik yok	4	V28, V29, V37, V38
	Akademik	Olumlu	11	V2, V4, V5, V7, V22, V23, V26, V29, V30, V31, V38
		Olumsuz	10	V6, V11, V13, V14, V15, V18, V19, V21, V28, V34
		Değişiklik yok	7	V9, V16, V17, V20, V35, V36, V38

Öğretmen değişikliğinden sonra çocuklarının davranışlarında ve akademik anlamda ne gibi değişiklikler olduğuna ilişkin veli görüşleri Tablo 5'te verilmiştir. Tablo 5'te görüldüğü üzere çocuklarının davranışlarında ve akademik anlamdaki değişiklikleri davranışsal ve akademik açıdan olumlu, olumsuz ve değişiklik yok alt temalarıyla ele alınmıştır. Davranışsal yönden olumlu olduğu yönde görüş bildiren (5/38) veli, olumsuz olduğu yönde görüş bildiren (5/38) veli ve değişiklik olmadığı yönde (4/38) veli görüş bildirmiştir. Akademik anlamda olumlu yönde gelişme olduğu yönde görüş bildiren (11/38) veli, olumsuz olduğu yönde görüş bildiren (10/38) veli ve akademik olarak değişiklik olmadığı yönde (7/38) görüş bildiren veli olmuştur.

Öğretmen değişikliğinden sonra çocuklarının davranışlarında ve akademik anlamda ne gibi değişiklikler olduğuna ilişkin veli görüşlerinden bazıları şöyledir:

V3: Derslerini ilk başlarda yapmak istemiyordu **zorla okula gönderiyordum**. Şimdi daha iyi oldu eskie göre.

V6: **Sevdiği derslerden bile uzaklaşmaya başladı.**

V8: Öğretmen gitmeden önce sınıftaki düzeni evde de sergiliyordu. Her şey çok düzgündü. Fakat daha sonraki öğretmen bu konulara dikkat etmediği için çocuğum da **evde düzensiz olmaya dağınık olmaya başladı. Çocuğum daha iyi olacakken daha da kötü oldu.** Tamamen öğretmen değişikliğine bağlıyorum bu durumu.

V16: **Başarısında bir değişiklik olmadı.** Aynı şekilde devam etmekte.

V19: **İlk zamanlarda akademik başarısı düştü.** Toparlanması bir iki ayı buldu. **Notları yükseldi şimdi gayet iyi durumda. Duygusal olarak ilk zamanlar ders yapmak istemezdi, okula gitmek istemiyordu.** Okulla ilgili meseleleri konuşmak istemiyordu. Ama şimdilerde gayet iyi bir durumda

V20: **Çok bir değişiklik olmadı.** Zaten alışageldiği bir düzeni vardı onu devam ettirdik.

Yapar, Belgen,
Ağalday, Belgen,
Veli görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin zorunlu ve isteğe bağlı yer değiştirmelerinin öğrenciler üzerindeki etkisi

V21: **Ödevlerini yapmaz oldu.** Bunun gerekçesi de öğretmenimiz nasıl olsa bakmıyor diyordu. Öğretmenin **disiplin sorunu olduğundan** ve çocuklara kural koymakta zorlandığı için çocuklar bu durumu suiistimal ediyorlardı. Akademik olarak da dersleri düştü elbette.

V25: **Okula gitmek istemedi hırçınlaştı. Akademik açıdan da bir değişiklik olmadı** aynı şekilde devam ediyor.

V29: **Davranışlarında değişiklik olmadı. Derslerinde ise öğretmene göre akademik başarısı değişti.** Her öğretmenin ders anlatımı ve öğrencilerden beklentisi farklı olabiliyor.

Öğretmenlerin yer değiştirmelerine ilişkin çözüm önerileri / politika önerileri / uygulama önerilerine ilişkin bulgular

Tablo 6: Öğretmenlerin yer değiştirmelerine ilişkin çözüm önerileri / politika önerileri / uygulama önerilerine ilişkin bulgular

Temalar	Alt Temalar	(f)	Katılımcılar
Öğretmenlerin yer değiştirme politikası ile ilgili görüşler	Süreye bağlı olmalı	14	V1, V3, V4, V18, V20, V21, V22, V23, V24, V25, V27, V28, V32, V35
	Ara sınıflarda yer değiştirmemeli	2	V29, V31,
	Bir fikrim yok	3	V2, V9, V13,
	Duruma göre izne tabi tutulmalı	5	V12, V14, V26, V33, V38
	Başarısız öğretmen yer değiştirmeli	2	V5, V8
	Sözleşme yapılmalı	7	V6, V10, V11, V16, V17, V19, V36
Zorunlu şartlar dışında ara tatilde ve yaz döneminde tayin isteyebilmeli	5	V7, V15, V30, V34, V37	

Öğretmenlerin yer değiştirmelerine ilişkin çözüm önerileri/ politika önerileri ve uygulama önerileri Tablo 6'da verilmiştir. Tablo 6'da görüldüğü üzere öğretmenlerin yer değiştirmesi ile ilgili görüşler; süreye bağlı olmalı, ara sınıflarda yer değiştirmemeli, bir fikrim yok, duruma göre izne tabi tutulmalı, başarısız öğretmen yer değiştirmeli, sözleşme yapılmalı, zorunlu şartlar dışında ara tatilde ve yaz döneminde tayin isteyebilmeli boyutlarıyla ele alınmıştır. Bunlardan; süreye bağlı olmalı yönünde görüş bildiren (f=14) veli, ara sınıflarda yer değiştirmemeli yönünde görüş bildiren (f=2) veli, bir fikrim yok yönünde görüş bildiren (f=3) veli, duruma göre izne tabi tutulmalı yönünde görüş bildiren (f=5) veli, başarısız öğretmen yer değiştirmeli yönünde görüş bildiren (f=2) veli, sözleşme yapılmalı yönünde görüş bildiren (f=7) veli, zorunlu şartlar dışında ara tatilde ve yaz döneminde tayin isteyebilmeli yönünde görüş bildiren (f=5) veli olmuştur.

Öğretmenlerin yer değiştirmelerine ilişkin çözüm önerileri/ politika önerileri ve uygulama önerilerine ilişkin veli görüşlerinden bazıları şöyledir:

V2: **Öyle bir önerim yok.**

V4: Bence öğretmenler geldiğinde kalıcı olmalılar. **4 yılı öğrencilere vermeliler.** Gelirken de bunu düşünmeli. Velilere takılıp “sizinle uğraşamam” deyip çekip

gitmemeli.

V6: Plansız bir düzenleme var. Hamile bir öğretmenimiz vardı bir ay devam etti sonra doğum iznine gitti. Çocuğum bundan çok etkilendi. Bunun önlemi baştan alınmalı. **Baştan alıp sonuna kadar devam ettirmeli.** Çocuklarımız çok küçük daha ilkokula gidiyorlar. Onlar için bu şekilde her yıl farklı bir öğretmenin gelmesi akademik ve davranış olarak olumsuz etkilemektedir.

V8: **İki şekilde olmalı bence:** İyi öğretmen **baştan sona kadar sınıfı götürmeli** veya **sınavdan geçirilmeli, eğitim yönünden disipline kadar ne yapacağını bilmelidir.** Başarısız öğretmen **görevden alınmalı veya başka okula tayin edilmelidir. Dördüncü sınıfa kadar bir öğretmen alıp götürmelidir.**

V10. Öğretmenler **en yakın okullarda görev yapmalı** ki öğretmen de çocuklarımızda sıkıntı yaşamasin.

V13. Bu konu bakanlığın sorunudur. Devlet atamasını bekleyen öğretmenleri atamıyor bizim **çocuklarımızı da ücretli öğretmenlere mahkûm ediyor.**

V14: Tayin isteyenlerin durumları yeniden değerlendirilerek **zorunlu değilse ikna yoluna gidilerek tayininden vazgeçilmesi sağlanabilir.** Böylece öğrenciler de mağdur edilmemiş olur. En azından sene sonunun beklenmesi gerekir.

V16: Benim için esasında **her dönem ayrı öğretmen gelmeli.** Dört yılda sekiz ayrı öğretmenle birlikte çalışmış olur. Gerekli tedbirler alınırsa öğrencileri tanıma ve kalınan noktadan devam etme konusunda da öğretmen de zorlanmaz.

V19: Benim düşünceme göre **her sınıfta ayrı öğretmen olmalıdır. Sınıf branşı olmalıdır. Birinci sınıf, ikinci sınıf gibi sınıf bazında branşlaşmalılar.** Böylece öğrenciler her yıl öğretmenin değişeceğini bildiği için öğrenciler için de zorluk olmayacaktır.

V23: **Birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar aynı öğretmenin okutması gerektiğini düşündüğümden öğretmenlerin ara sınıflarda yer değiştirmemeleri gerektiğini düşünüyorum.** Ama öğretmenleri zorla tutacak bir kanun olamayacağı için bir şey yapılabileceğini düşünmüyorum. Ancak öğretmen her istediğinde de yer değiştirmesine izin verilmemeli ve gerçekten bir gerekçesi olmalı. Okula **uzak bir yerde ikamet eden öğretmene yol parası ödenmeli veya maaşında bir artış yapılmalı ki öğretmen okulundan ayrılmasın ve dört sene aynı öğretmen öğrencileriyle devam etsin.**

V30: Okul yönetimiyle iş birliği içinde olsak öncesinde bize bilgi verilse ve öğrencilerimizi bu yeni duruma hazırlasak iyi olur. **Sene sonunda yaz tatilinde yer değiştirilmeli ara dönemlerde yer değiştirmelerden olumsuz etkileniyoruz.**

V36: **Bir sınıf öğretmeni yer değiştirmesi için mezun etmesi şartı koyulmalı.** Zira öğretmenler ara dönemde gidince öğrenciler için zor oluyor.

V38: **Özel durumlarda (hastalık, güvenlik, koruma altında olması, tehdit gibi) başka yerlere tayin isteyebilir.** Ama bunların dışında yaz döneminde veya ara tatilde yapılmalı.

Tartışma ve Sonuç

“Öğretmen değişikliği sonucu çocuklarımızın davranışlarında ne gibi farklılıklar

Yapar, Belgen,
Ağalday, Belgen,
*Veli görüşlerine göre
sınıf öğretmenlerinin
zorunlu ve isteğe bağlı
yer değiştirmelerinin
öğrenciler üzerindeki
etkisi*

gözlemediniz?”

Yapılan görüşmelerimizde velilerin ilk soruya verdikleri cevaplarda birbirinden farklı yaklaşımlar sergiledikleri görülmüştür. Öğretmen-öğrenci ilişkilerinde yaşanan davranışların olumlu yönde değiştiği gibi olumsuz yönde de değiştiği belirtilmiştir. Çocukların davranışlarında olumlu gelişme gözlemleyen velilerin çocuklarının giden öğretmenle ilk etapta olumlu ve sağlıklı bir ilişki kuramamış olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Çocuklar genelde ailelerinin okula ve öğretmene dair olumlu ve olumsuz görüşlerinin oluşturduğu imajlarla okula gelirler. Aile ve çocuğun yakın çevresi okula ve öğretmene karşı pozitif ifadeler kullanıyorsa çocuklar da bu motivasyonla ilk günden itibaren okula giriş yaparlar. Fakat “ödevini yapmazsan öğretmenin kızar, okula başladığında erken yatacaksın, okulda böyle davranırsan öğretmen kızar” gibi olumsuz ifadelerle okula başlamışsa öğrencinin öğretmen imajının olumluya geçişi öğretmenini tanıdıkça gerçekleşecektir. Bu da zaman alabilmektedir. Yeni eğitim-öğretim yılına daha olumlu davranışlarla başlayacak çocuk için yeni öğretmenin gelmesiyle ilk öğretmeninde yaşamadığı olumlu davranışları yaşayabilme şansına sahip olmasından dolayı öğretmen değişikliğinin olumlu olduğu vurgusu yapılmıştır. Ülkemizde aileler çocuklarının iyi eğitim almasını istediklerinden çocuklarına öğretmenini sevdirmeye çalışarak öğretmenlerini “rol model” almasını ve eğitim-öğretim hayatlarını sektmeye uğratmalarını istemektedirler. Öğrencinin ilkokula başladığı öğretmenle duygusal bir bağ kurması beklenen bir durumdur. Çocuk kendini güvende hissettiği bir ortamda ve bir kişinin denetiminde olduğunu bildiğinden mutludur. Fakat öğretmenin değişmesi çocuğun güven duygusunu zedeleyeceğinden huzursuz olması doğaldır. Öğretmen değişikliği ile çocuklarında olumsuz davranışlar gözlemediğini söyleyen velilerin sayının çok olmasını çocuğun güven duygusunun yeni gelen öğretmene karşı oluşturduğu önyargı ve kıyastan kaynaklandığı (Tarhan, 2012) söylenebilir. Öğretmen değişikliği ile güven duygusu zedelenen çocuğun sığınacağı yegâne yer ailesi olacağından, aile ortamının huzuru bu süreçte önemli olacaktır. Huzurlu, sağlıklı ilişkilerin yürütüldüğü, ebeveynlerin sorumluluklarını yerine getirdiği bir ortamda büyüyen çocuk bu süreçte ailesinden destek alacağını bildiğinden davranışlarında olumsuz bir durum yaşanmayacaktır. Fakat tam tersi durumda ise çocuğun öğretmen değişikliği ile başlayan güven sorunu ailesine karşı kaygılı ve şüpheli davranışlar sergilemesine neden olacaktır. Araştırmamızda ailesine ve akranlarına karşı olumsuz davranışlar gösteren çocukların sayısının az olmasının nedeni öğretmen değişikliğinin velileri ve arkadaşları tarafından da hoş karşılanmaması ve buna bağlı olarak da aynı duygu çerçevesinde bir bağ oluşturulmuş olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

“Öğretmen değişikliği çocuğunuzun başarısında farklılıklara neden oldu mu? Olduysa nedeni sizce nedir?”

Velilerle yapılan görüşmede ikinci soruya verilen cevaplara baktığımızda öğretmenlerin yer değiştirmelerinin çocukların başarısına olumlu ya da olumsuz etkisinin olduğunu bunun yanında başarısı değişmeyen öğrencilerin de olduğu belirtilmiştir. Velilerin çoğu öğretmenin yer değiştirmesiyle çocukların başarılarının düştüğünü buna gerekçe olarak genelde öğretmenler gidince yerlerine çözüm olarak ücretli öğretmenlerin gönderildiği, ücretli öğretmenlerin sınıf seviyelerine inemedikleri, kendi alanları olmadıkları için zorlandıkları ve bu olumsuzlukların faturasını çocukların ödedikleri konusunda

görüş bildirdiler. Birçok veli öğretmen değişince, çocukların akademik olarak başarısız oldukları görüşündedir. Ancak bir kısım veli ise çocuklarının öğretmeni değişince başarılarının arttığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Akademik başarının değişkenleri genelde aile, çevre, okul ve çocuk olarak belirtilmektedir (Öksüz ve Coşkun, 2017). Akademik başarının düşüklüğü çocuğun duygusal yönüyle ilişkilidir (Metin, 2017). Öğretmen değişikliği ile birlikte yaşadığı geçici durumun çocuğu mutsuz etmesinden dolayı okula, öğretmene ve derse karşı motivasyon düşüklüğü akademik başarıyı da düşürecektir.

“Öğretmenlerin yer değiştirmesi ile ilgili görüşlerinizi paylaşabilir misiniz?”

Millî Eğitim Bakanlığı Atama ve Yer değiştirme Yönetmeliğine göre her yıl 50 binin üstünde öğretmen görev yaptıkları okullardan başka okullara çeşitli nedenlerle yer değiştirmek için başvuru yapmaktadır. Sağlık, aile birliği, güvenlik, engellilik durumu gibi özre bağlı yer değiştirmeler için ise 20 binin üstünde öğretmen başvuru yapmaktadır (Milliyet Gazetesi, 2013). Bu başvuruların %91’i olumlu sonuçlanabilmektedir (Dinçer, 2013). Genelde ülkemizin kırsal ve yoksul şehirlerinden veya şehirlerin varoş mahallerinden daha gelişmiş, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek yerleşim bölgelerine doğru geçiş yapılmaktadır. Bundan dolayı bu bölgelerin eğitim açısından da en dezavantajlı durumu 3 yıllık hizmet sürelerini tamamlayan öğretmenlerin yer değiştirme başvurusunda bulunmalarıdır. Öğretmenlerin hizmet süresini beklemeden de yer değiştirme talepleri olmaktadır. Ulaşım, aile hayatı, hamilelik gibi kişisel ve ailevi sebeplerden dolayı da il içinde veya ilçe sınırı içinde başka okullara görevlendirme talepleri olmaktadır. Öğretmenlerin bu şekilde yer değiştirmeleri sınıftaki öğrenciler olumsuz yansımaları olmaktadır. Sık sık öğretmeni değişen öğrencilerin öğrenimleri sekteye uğramakta, her öğretmenle birlikte uyum süreci yaşanmakta ve derslerine odaklanması zorlaşmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerini tanıyarak ilgi ve yeteneklerini tespit edememesi de başlıca problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmamız esnasında veliler sık sık öğretmen değişiminin olumsuz yanlarına temas etmişler ve öğretmenlerin yer değiştirmelerinin çalışma ve hizmet süresine bağlı olmasını, zorunlu olmadığı takdirde yer değiştirmemeleri gerektiğini, birinci sınıftan başlayan öğretmenin dördüncü sınıfa kadar okutması gerektiğini, yaz döneminde yılda bir defa olması gerektiğini belirterek bu soruna çözüm yolları sunmuşlardır. Genel olarak süreye bağlı kalınması gerektiğini vurgulayan velilerle birlikte, şayet öğretmen çalıştığı kurumdan memnun değil ve öğrencilere faydalı olamayacağını düşündüğü takdirde de yer değiştirmesi gerektiğini söyleyenler veliler de olmuştur.

“Çocuklarınızın öğretmen değişikliğine bağlı olarak yaşadıkları güçleri nelerdir?”

İlkokula başlayan çocuk için aile ortamından sonra girdiği en kalabalık ve güven duyacağı ortam olan okul ve okulda anne baba yerine geçen öğretmenle oluşan duygusal bağ öğretmen – öğrenci ilişkisinin karakterini belirlemektedir. Ülkemizde öğretmene saygı duyulur ve güvenilir. Yapılan araştırmada en itibarlı meslek olarak doktorlar, profesörler ve hâkimlerden sonra öğretmenler gelmektedir (IPSOS, 2019). Ayrıca Meslek Gruplarına ve Kurumlara Güven Endeksi araştırmasında ise ilk sırada öğretmenler yer almaktadır. Çocuğun kendini güvende hissettiği sınıftaki öğretmenin birdenbire gitmesi veya sık sık değişiyor olması öğrencinin öğretmene ve okula karşı olumsuz duygular beslemesine neden olacaktır. Zira ilkökul çağındaki çocukların en önemli

Yapar, Belgen,
Ağalday, Belgen,
Veli görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin zorunlu ve isteğe bağlı yer değiştirmelerinin öğrenciler üzerindeki etkisi

duygusu güvendir. Kendini güvende hissetmediği zaman davranışsal ve duygusal olarak huzursuz olacağı gibi, bedensel ve ciddi sağlık sorunları da yaşayabilmektedir. Çocuklar, öğretmeninin kendisi hakkındaki görüşünü önemserler. Öğretmenin “aferin, seninle gurur duyuyorum, çok başarılısın, bu yeteneğini geliştirmelisin.” gibi övgü dolu sözleri duymaktan keyif alırlar ve içsel motivasyonlarını sürekli canlı tutarlar. Fakat bu dış etkinin değişmesi, çocuğun yeni gelen öğretmene yeteneklerini, ilgilerini, becerilerini ve başarısını göstermesi ve öğretmeninden övgü dolu sözler duyması gecikeceğinden fazladan efor sarf etmesi gerekecektir. Bu efor çocukta zaman zaman bedensel hastalıklara yol açar. Sürekli ilgi çekmek için olumsuz davranışlar dahi sergileyebilir. Her çocuğun yeni öğretmene karşı yaklaşımı farklı olmaktadır. Öz güveni yüksek olmayan öğrenciler, akademik olarak derslerinde başarılı olsalar bile bunu yeni öğretmenine göstermekte zorlanabilirler. Eğer öğretmen çocuğun bu mesajlarını fark edemezse çocuğun gelecekteki mesleki hayatına dahi olumsuz etki edecek bir duruma gelebilir. Araştırmamıza katılan velilerin en çok üzerinde durdukları ve hayıflandıkları konu çocukların duygusal olarak bir bağ kurduğu öğretmenleri gidince sanki kendilerini bir boşluğa düşmüş gibi hissetmeleri; duygusal olarak çok etkilendikleri ve yıprandıkları bu duygusal yıpranmanın telafisinin kendilerini çok zorladığı görüşü oldu. Bununla beraber yine çocukların öğretmeni değişince akademik olarak başarılarının düştüğü yönünde görüş bildirdiler. Bununla bağlantılı olarak bazı veliler ise her öğretmenin farklı bir öğretim tekniği olduğunu bunun ise hem çocukları etkilediği hem velileri kaygılandırdıkları üzerine yoğunlaşmışlardır. Ayrıca içine kapanma, davranış değişikliği ya da farklı davranışlar sergileme, okula gitmeme isteği gibi olumsuz sayabileceğimiz görüşler söylendi. Bazı veliler zaten öğretmenler eğre aynı derecede öğretme yeteneğine sahip olsalardı biz hiç kaygılanmazdık ve öğretmenlerin değişmesine soğuk bakmazdık görüşünü bildirmişlerdir.

“Öğretmen değişikliğinden sonra çocuğunuzun davranış ve akademik anlamda ne gibi değişiklikler gözlemlediniz?”

İnsanların yaratılışları gereği girdikleri ortama göre uyum süreçleri farklılaşmaktadır. Yeni bir ortam veya yeni şartlara uyum ve adaptasyon süreci kişisel farklılıklar göstermekle birlikte, güven ortamını garantilediğinde ciddi bir sorun yaşamamaktadır. Çocuklar için de durum benzerdir. Hatta yetişkin ve ergenlere göre daha hızlı adaptasyon süreci geçirmektedirler. Çocuğun akranlarıyla güven içinde kaynaşması kolaydır. Öğretmenler sınıflarının içinde öncelikle bu güven atmosferini oluşturduklarından, çocuklar akranlarından veya öğretmenden bir tehlikenin gelmeyeceğini bilirler. Okul yönetimin amacı ve temel görevi zaten okulları çocuğun huzur, güven ve sağlık içinde yaşayabileceği hale getirmektir. Herhangi bir olağanüstü durumda oluşan yeni yapının içinde bulunduğu insan ve diğer unsurlara en az zarar verecek şekilde yeniden organize edilmesi gerekir. Çocuk için olağanüstü bir durum olan öğretmenin değişmesi ve yerine başka bir öğretmenin gelmesi durumunda da yaşanacak olumsuzlukları okul idaresi, öğretmen ve velilerin elbirliği ile sıfırlaması gerekir. Böylece çocukların davranışsal ve akademik başarıları olumsuz etkilenmesin ve eğitim öğretim süreci sekteye uğramasın. Araştırmada velilerden elde edilen bulguların ışığında öğretmen değişikliği ile davranışsal ve akademik başarı arasında bir ilişki kurmakta zorlanılmıştır. Zira çocuğunu ilk öğretmeninde başarısız görüyorsa yeni gelen öğretmeninde davranış ve akademik olarak arttı

görüşünde. Ancak durum tam ters yönde de olabilmekte. Bunun yanında hem davranış yönünden hem de akademik ders başarısı olarak hiç değişmediğini söyleyen velilerde olmuştur.

“Öğretmenlerin yer değiştirmelerine ilişkin çözüm önerileriniz/politika/uygulama önerileriniz nelerdir?”

Eğitim sistemi gibi kendi içinde alt sistemlere ve unsurlara ayrılmış organizasyonlarda tüm paydaşların, alınacak kararlarda ve uygulamalarda aktif katılımı beklenir. Sistem içindeki herkesin fikrini, düşüncesini, projesini, yaklaşımını rahatlıkla sunabileceği açık ve katılımcı bir demokratik anlayışla yönetilen sistemler sürekli kendilerini yenileme ve sorunları kendi döngüleri içinde çözmeyi başaracaklarından sürdürülebilirliği mümkün kıldığı gibi ayrıca olumsuz etkisi de kurumlar ve vatandaşlar düzeyinde yönetilebilecek kolaylıkta stressiz olacaktır. Merkezi sistem üzerinden yönetilmeye çalışılan genel anlamda Millî Eğitim Sistemimiz ve özel anlamda İnsan Yetiştirme Modelimiz, teorik olarak katılımcı pratik olarak ise otokritiktir. Eğitim sisteminin finansmanın devlet eliyle yönetildiği gerçeğinden hareketle devlet parasını ödediği ve finanse etmek için ulusal ve uluslararası fonlardan aldığı borçlarla yürüttüğü eğitim sisteminde tek söz sahibi olmaktadır. Paydaşları ile görüşmek fikirlerini almak ve aynı masa etrafında bir araya gelmek sürecin yönetilebilirliğini aksatacağından ve yavaşlatacağından bu yol tercih edilmemektedir. Millî Eğitim Bakanlığının politika ve çözümlerinde akademik dünyadan, iş dünyasından, eğitim sendikalarından gelen önerileri bile dikkate almazken; ekonomik ve entelektüel olarak bir katkısı olmayan velilerden fikir almak politika belirleme sürecine katmak hiç istememektedir. Bundan dolayı sorunların içinde boğuşan öğretmenlerden ve velilerden gelecek öneriler yukarıya taşınmamakta ve problemlerin çözümüne ithal yollar aranmaktadır. Araştırmamızda öğretmenlerin yer değiştirmesine yönelik velilere sorduğumuz politika ve çözüm önerilerinden elde ettiğimiz bilgiler esasında çok rafine ve sorunu yaşayanların kendilerinden çıkardıkları orijinal çözümlerdir. Yer değiştirme ile ilgili veliler süreye bağlı olmasını dile getirmişlerdir. Ara dönemlerde veya ara sınıflarda öğretmenin yer değiştirmemesi gerektiği vurgulanmıştır. Ama en çok dikkatimizi çeken öneri öğretmenlerin yer değiştirmeden önce eğer birinci sınıfı alıyorsa baştan çocukları dört yıl okutup mezun edeceğim gözüyle bakmaları ve çocuğu mezun olduktan sonra öğretmenin tayin hakkının verilmesi yönündedir. Öğretmenleri gittikten sonra yerine gelen öğretmenlerin ücretli olmasından rahatsızlık duyan ve alanının mutlaka sınıf öğretmeni olması gerektiğini söyleyen veliler, eğer bir yer değiştirme olacaksa bunun yaz döneminde olması gerektiğini ve ara dönemde olmaması gerektiğini önermişlerdir. Başarılı öğretmenlerin dezavantajlı bölgelerde istihdam edilmeli görüşü bildirilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin nitelikleri ve yeterlilikleri aynı seviyede ise her sene yer değiştirebilirler görüşündedirler. Sınıf bazında branşlaşmaya gidilmesi gerektiğini böylece sadece birinci sınıf, ikinci sınıf, üçüncü sınıf ve dördüncü sınıf öğretmenleri ile her yıl farklı bir öğretmenin sınıfında eğitim öğretim verilebileceği söylenmiştir. Sadece zorunlu durumlarda dört yıl içinde (eş tayini, ölüm, şiddet vb.) yer değiştirsin ama zorunluluk yoksa mümkünse yer değiştirmesin diyen velilerimiz de vardır. Öğretmenleri okullarda görevlendirirken ikamet ettikleri adreslere yakın okullarda istihdam edilmeleri böylece öğretmenlerin yer değiştirme gibi bir mazeretlerinin olamayacağını yalnız zorunlu durumlarda ikametgâh adreslerinden uzakta bir

Yapar, Belgen,
Ağalday, Belgen,
*Veli görüşlerine göre
sınıf öğretmenlerinin
zorunlu ve isteğe bağlı
yer değiştirmelerinin
öğrenciler üzerindeki
etkisi*

okulda çalışmak zorunda kalacaklarsa teşvik maksatlı öğretmene yol ücreti ödenmesini, maaşında ek olarak iyileştirilme yapılmasını söyleyen velilerde olmuştur.

Kaynakça

- Akın, U. (2016). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Pegem Akademik Yayıncılık.
- Arga, B. (2017). *Türkiye’de cinsiyet ve öğrenci başarısı: pısa 2012 verisine göre okul türleri ve bölgeler arası farklılıklar*. [Yüksek Lisans, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Aslanargun, E. (2007). Okul aile iş birliği ve öğrenci başarısı üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(18), 119-135.
- Balay, R. (2008). *Okula toplumsal katılım (okul çevre ilişkileri)*. Pegem A Yayıncılık.
- Balçı, A. (1993). *Örgütsel gelişim*. Pegem A Yayıncılık.
- Balçı, A. (2014). *Çalışanlarda stres kaynakları, stresle başa çıkma yöntemleri ve sağlık sektörü*. [Yüksek Lisans, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, (59), 125-139.
- Birch, S. H. & Ladd, G.W. (1997). The teacher-child relationship and children’s early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Bölükbaşı, İ. (2005). Öğrenci Başarısını Etkileyen Kritik Faktörlerin Belirlenmesi: Bir Veri Madenciliği Yaklaşımı. [Yüksek Lisans, İTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of Emotional Intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 780-795.
- Bryan, L.A. & Recesso, A. (2006). Promoting reflection among science student teachers using a web-based video analysis tool. *Journal of Computing in Teacher Education*, 23(1), 31-39.
- Canpolat, C. (2011). Öğretmen kariyer basamakları uygulamaları ile öğretmen motivasyonu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler. [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Diñer, Ö. (2013). Gündem Eğitim (Özel Program), Röportaj. www.trtizle.com
- Doğan, A. (2013). *Din görevlilerinin mesleki aidiyetleri, mesleki tükenmişlik tutumları ve hizmet içi eğitime bakışları*. [Yüksek Lisans, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Doğan, S. & Kılıç, S. (2007). Örgütse bağlılığın sağlanmasında personel güçlendirmenin yeri ve önemi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Temmuz-Aralık, (29), 37-61.
- Duymaz, R. (2007). *İdealist öğretmen*. 3F Yayınevi.
- Erdoğan, İ. (2006). *Eğitim ve okul yönetimi*. Sistem Yayıncılık.
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve okul yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Goldfinger, L. (2016). Öğretmenin motive etme şekli, öğrencinin sahip olduğu motivasyon ve matematik dersinde öğrenci başarısı. [Yüksek Lisans, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi,

- Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Gregory, G. H. & Chapman, C.M. (2020). *Differentiated instructional strategies*. SAGE Publications. (e-book versiyonu).
- Güney, S. (2001). *Yönetim ve organizasyon*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Hesapçioğlu, M. (2008). Öğretim ilke ve yöntemleri, (Geliştirilmiş 6. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- IPSOS (2019). En Güvenilen Meslekler Araştırması. www.ipsos.com
- İşıkkhan, V. (2004). Çalışma hayatında stres ve başa çıkmanın yolları. Sandal Yayınları.
- Jeloudar, S. Y., Yunus, A. S. M., Roslan, S., & Nor, S.M. (2011). Teachers' emotional intelligence and its relation with classroom discipline strategies based on teachers and students' perceptions. *Journal of Psychology*, 2(2), 95-102.
- Ladd, G. W. & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72(5), 1579-1601.
- Levent, F. (2018). Öğretmenlere yönelik örgütsel sinerji ölçeği'nin geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 728-744.
- Mertens, D. M. (2010). Transformative Mixed Methods Research. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 469-474.
- Metin, S. C. (2017). *Üniversite öğrencilerinin rekreatif faaliyetlere katılım düzeyleri ile sosyal uyum becerileri ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Nizielski, S., Hallum, S., Lopes, P. N., & Schutz, A. (2012). Attention to student needs mediates the relationship between teacher emotional intelligence and student misconduct in the classroom. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 320-329.
- OECD (2018). *PISA raporu*. <https://data.oecd.org/teachers/teachers-salaries.htm>
- Öksüz Y. ve Coşkun K (2017). An Investigation on the Relationship between Maternal Education Level, Maternal Employment, and Emotional Intelligence Performance of 10 Years Old Children. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 456- 470.
- Özdemir, S. (1995). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Pırnal, S. C. (2016). *Türkiye 'de öğrenci başarısının ilköğretim seviyesindeki öğrenci başarısının illere göre etkileyen faktörler*. [Yüksek Lisans, Sabancı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Poulou, M.S. (2017). Students' emotional and behavioral difficulties: the role of teachers' social and emotional learning and teacher-student relationships. *International Journal of Emotional Education*, Special Issue Volume 9(2), 72 – 89.
- Ramana, T. V. (2013). Emotional intelligence and teacher effectiveness- An analysis. *Voice of Research*, 2(2), 18-22.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185- 211.
- Samadov, S. (2006). İş doyumunu ve örgütsel bağlılık. [Yüksek Lisans, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Sançmış, F. (2018). Zorunlu yer değiştirmiş öğretmenlerin yaşadıkları sorunların belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28), 97-130.

Yapar, Belgen,
Ağalday, Belgen,
Veli görüşlerine göre
sınıf öğretmenlerinin
zorunlu ve isteğe bağlı
yer değiştirmelerinin
öğrenciler üzerindeki
etkisi

- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: contributions of child characteristics, family characteristics and the teacher-child relationships during the school transition. *Journal of School Psychology, 43*, 39-60.
- Sözer, E. (1991). *Türk üniversitelerinde öğretmen yetiştirme sistemlerinin öğretmenlik davranışlarını kazandırma yönünden etkinliği*. [Yüksek Lisans, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Mantzicopoulos, P. Y. (2010). Young children's perceptions of teacher-child relationships: An evaluation of two instruments and the role of child gender in kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology, 31*, 428-438.
- Stoiber, K. C. (2011). Translating knowledge of Social-Emotional Learning and evidence-based practice into responsive school innovations. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 21*, 46-55.
- Taymaz, H. (2011). *Okul yönetimi*. PegemA Yayıncılık.
- Tekışık, H. H. (2002). Öğretmen Yetiştirme e Türk Millî Eğitim Sistemi. *Çağdaş Eğitim Dergisi, Özel Sayı*. ss. 3-9.
- Titiz, T. (1997). *Ezbersiz eğitim*. Beyaz Nokta Gelişim Vakfı Yayınları.
- Uzun, Ö. & Yiğit, E. (2011). Örgütsel stres ve örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine orta kademe otel yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırma. *Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi, 6*(1), 181-213.
- Uzunhasanoğlu, Z. (2021). *Özel okul öğretmenlerinin okul tercihlerini etkileyen faktörler*. [Yüksek Lisans, Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8 basım). Seçkin Yayınları.
- Yin, R. K., (1994). *Case Study Research Design and Methods: Applied Social Research and Methods Series*. Second edn. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc
- Yolak, B. (2016). İlkokul Öğretmenlerinin Stresle Başa Çıkma ve Kurumsal Bağlılık Arasındaki İlişki. [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yüceler, A. (2009). Örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi ilişkisi: teorik ve uygulamalı bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22*, 446-458.

OKUL YÖNETİMİ

School Administration Journal

“Okul yöneticiliği” kavramına ilişkin okul yöneticilerinin metaforik görüşlerinin incelenmesi

71

Nermin Yurtbaşı Yürük & Seçkin Doğan

Özet: Bu çalışma okul yöneticilerinin “okul yöneticiliği” kavramına yönelik algılarını metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmak üzere gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Beykoz ilçesinde çeşitli tür ve kademe okullarda görev yapan 43 okul yöneticisi oluşturmuştur. Araştırmaya verileri okul yöneticilerine çevrim içi gönderilen bir form yardımıyla toplanmıştır. Formda okul yöneticilerinden “Okul yöneticiliği ... benzer, çünkü ...” ifadesini tamamlamaları istenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Gelen cevaplar olumlu, olumsuz ve yansız olması bakımından üç gruba ayrılarak yedi temada toplanmıştır. Gelen sonuçlar incelendiğinde yöneticilerin ürettiği metaforların olumsuz başlığı altında yoğunlaştığı gözlemlenmiştir.

Anahtar kelimeler: *Okul, Okul yöneticiliği, Metafor.*

Examination of school directors’ metaphorical opinions on the concept of “school management”

Abstract: This study aims to find out the perception of school principals towards the term “school management” with the help of metaphors. The study group consists of 43 school principals working in various types and levels of schools in Beykoz, İstanbul in 2020-2021 academic year. Research data was gathered with the help of an online form that sent to school principals. In the form, school principals are required to complete the expression “School management is like ..., because ...”. This study adopts case study method which is one of the qualitative research methods. Answers from the school principals were gathered under seven themes by splitting the answers into three groups as positive, negative, and neutral. The study results show that metaphors generated by school principals concentrate on negative group.

Keywords: *School, School management, Metaphor.*

Başvuru/Submitted
1 Ağu/Aug 2022

Kabul/Accepted
17 Ağu/Aug 2022

Yayın/Published
25 Eki/Oct 2022

Makale Türü
Araştırma / Research

Okul Yönetimi
School
Administration
Journal
2022, 2/1, 71-86

Yurtbaşı-Yürük, N.
& Doğan, S. (2022)
“Okul yöneticiliği”
kavramına ilişkin
okul yöneticilerinin
metaforik
görüşlerinin
incelenmesi. *Okul
Yönetimi* 2(1), 71-86.

Öncü Okul
Yöneticileri Derneği
2718-0808

Giriş

72

Okullar eğitim sisteminin temel yapı taşıdır ve örgüt olarak incelendiğinde yönetilmesi ve işleyişi diğer örgütlerden farklıdır. Bu ayrımın oluşmasının en önemli sebebi ise şüphesiz okulların girdisi ve çıktısının insan olmasıdır (Şişman ve Turan, 2004). Bir eğitim sisteminin başarısı doğrudan okulların başarısı ile ilgilidir. Okullar diğer örgütler gibi sistem kuramı çerçevesinde değerlendirilemez. Diğer taraftan her okulun kendi içinde bir dinamiği olması ve birbirinden farklı özellikler barındırması yine okulu diğer örgütlerden ayırmakta ve okulu bir işletme gibi düşünmenin okulun temel doğasına aykırı olacağını göstermektedir. Okulların temel işleyişinde etkili iletişim becerileri rol oynar. Bu beceri okulun bütün paydaşlarının işlevini yerine getirmesinde en önemli husustur (Turan, 2007).

Türkiye’de okul müdürleri, merkezi yönetim tarafından çizilmiş bir çerçeve içerisinde kendilerine verilen görevleri yerine getirmekten sorumludur. Bu görevler çerçevesinde okulun tüm işlerini; düzenlemek, yürütmek, denetlemek ve okulu belirlenmiş amaçlar doğrultusunda geliştirmek başlıca görevlerdir (Şişman, 2010). Ayrıca okulun etkili bir örgüt halini alabilmesi ve okuldaki her türlü eğitim-öğretim faaliyeti ve programının yürütülmesi okul yöneticisinin etkililiğine bağlıdır. Etkili okul ile ilgili araştırmalar da yöneticinin buradaki birincil rolünü ispatlar niteliktedir (Balci, 1993).

Okul müdürlerinin liderlik alanları uzun yıllardır tartışılmasına karşın kesin sınırları çizilen temel özelliklerden söz etmek mümkün değildir. Bunun en önemli sebebi ise hızlı değişen yaşam koşullarıdır (Murphy, 1998). Değişen şartlara bağlı olarak okul müdürlerinin de sorumluluk ve adlandırmaları değişim göstermektedir. Sosyal ve politik değişimler ya da teknoloji alanında yeniliklerin hayatımıza girmesi bu değişimlerin sebebi olarak açıklanabilir. Bu adlandırmalarda yer alan değişimler örneklenecek olursa bürokratik okul müdürleri önce hümanist yöneticilere daha sonra ise öğretimsel liderliğe doğru bir değişim göstermiştir (Lashway, 2003).

Yaşanılan yüzyıla etki eden değişmelerin başında ekonominin endüstriyel yapısının bir basamak üstüne çıkarak post endüstriyel yapıya geçmesi ve bunun bir sonucu olarak bilgi, iletişim, teknoloji ağırlıklı bir örgütlerin varlığını sürdürdüğü gözlenmiştir (Bircan ve Serbest, 2000). Bu değişimlerin en önemli etkisi kamunun sosyal alanda özel sektörle yükünü bölüşmesi olmuş, bu durum eğitim sektörüne de yansımış ve eğitim sektöründe yatırımların artmasını sağlamıştır (Gümüşeli, 2001). Eğitim kurumlarını etkileyen diğer faktör ise politikadır. Politikada yaşanan değişimler sonucu okulun daha merkezde olduğu, çevresiyle daha ilişkili ve çevrenin söz hakkına sahip olduğu yönetimlere doğru bir değişim gerçekleşmiştir (Balci, 2000). Bu değişim velilerle, eğitimciler ve okul yöneticileri arasındaki ilişkilerde gözlenmiştir. Veliler kendilerini eğitim hizmetlerinin tüketicisi olarak görmeye başlamıştır. Böylece geleneksel okul-toplum ve veli ilişkisinin sınırları değişiklik göstermiş ve iletişimin öncelikli olduğu bir etkileşim gerektirmiştir (Gümüşeli, 2001). Tüm bu alanlarda yaşanan değişimler göstermiştir ki okul yöneticiliği dinamik bir alandır ve rolleri her geçen gün değişmekte, yeni tanımlar üretilmektedir. Hallinger (1992.s.35-48), okul müdürlüğü rolünü her on yılda bir yeni bir tanımlama çerçevesinde ele almıştır. Örneğin 1960-1970 yılları aralığında program yöneticiliği olarak tanımlanan okul müdürlüğü; 1980’de etkili bir

eğitim lideri, 1990’ da ise değişimin öcüsü olarak tanımlanmıştır. 2000’li yıllara gelindiğinde eğitimci liderlik kavramı tek başına yeterli olmaktan çıkmış genel anlamda değişime ve yenileşmeye açık bir kavram halini almıştır. (Fullan, 2002.s.1). Bütün bunlar göz önüne alındığında değişen şartlar okul yöneticiliğini ya da liderlik kavramı tek bir tanıma sığdırmaktan bizi alıkoymaktadır.

Metafor

Benzetmeler; dili zenginleştirmek ve anlatımı güçlendirerek zayıf olanı güçlü olanla ifade etmek üzerine kurulu söz sanatlarından biridir. Burada amaç, anlatımı kavramı daha zengin bir biçimde anlatarak hatırlanmasını kolaylaştırmaktır (Aksan, 1998). Benzetmeler metaforların ilk basamağı olarak düşünülebilir. Kelime kökenine inilecek olursa metafor, Yunanca bir kelimedir. Sözcüğün dildeki ilk ifade edilişi “*Metapherein*” şeklindedir. Birleşik bir sözcük olan “*metafor*”, değişim ve öte aşırı anlamına gelen “*meta*” ve “*götürmek*, *gitmek*, *taşımak*” anlamlarına gelen “*pherein*” sözcüklerinin birleşiminden oluşmuştur (Levine, 2005). Bu oluşum doğal olarak yeni bir anlam kazanmış “*bir yerden başka bir yere götürmek*” olarak ifade edilmiştir. (Levine, 2005). Tüm bu anlatılar bir araya getirildiğinde ulaşılmak istenen temel nokta metafor ifadesinin özünün bir kavramı ifade ederken zihinde beliren başka bir kavramdan faydalanmak olduğu söylenebilir. Bunu gerçekleştiren kişi zihninde soyut olarak belirlediği herhangi bir kavramı çevresindeki somut bir kavramla ifade edebilir. Bu çabanın temelinde kavramın daha anlaşılabilir bir hale getirilmesi yatar (Altun ve Apaydın, 2013). Buradan yola çıkarak metaforların çevredeki soyut ya da tek bir tanıma ilişkin kavramları açıklamak için önemli olduğunu söylemek mümkündür. Örnek olay üzerinden açıklamak gerekirse beyin çalışma sistemini bilgisayarın çalışma sistemine benzeten biri, burada çalışma sistemini bildiği bilgisayar kavramı üzerinden yola çıkarak beyin çalışma sistemini açıklamak istemiştir. Burada bilgisayar bir metafor olarak kullanılmıştır (Yıldırım ve Çelik, 2010).

“Zihinsel metafor teorisi” metafor çalışmalarında önemli bir adım olarak görülmüştür (Lakoff ve Johnson, 1980). Bu bakış açısında kavramsal algılarımızın büyük anlamda metaforik olduğu üzerinde durulmaktadır. Bu durumda düşünme tarzımız ve günlük hayattaki olaylara bakış açımızın da metaforik bir algıdan ibaret olduğu anlaşılır. “Zihinsel metafor teorisi” insanların gerçeğe ve dünyaya bakış açısını şekillendirir ve insanı bilinmeyen soyut veya karmaşık olgulardan bilinen somut ve tecrübe edilmiş gerçeklere ilişkin bir anlayış geliştirmelerini sağlar. Bu durum da metaforların algılama ve öğrenme düzeylerini geliştirmede güçlü bir zihinsel öğrenme aracı olarak kullanılmalarını sağlar (Ocak ve Gündüz, 2006)

Metaforlar evrensel bir yapıya sahiptir. Soyut bilimsel kavramların öğretilmesinde simgeleştirme ve temsil en iyi yöntemlerden biridir. Metaforlar bu özellikleri bakımından dünyayı daha kolay anlamamızı sağlar ve öğretim aracı olarak kullanıldığında birtakım sanal gerçeklik modeli işlevini yerine getirebilir ve problem çözme aracı olarak da kullanılabilir (Sanchez vd., 2000).

Eğitim Yönetimi ve Metafor

Tek bir tanıma ya da kalıba sığdırılmayan okul, ifade ederken imgeleri sıklıkla kullanılan bir alanıdır. Son yıllarda bu imgelerin en önemlilerinden biri de metaforlardır (Şişman ve Turan, 2004). Metaforlar son yıllarda örgütlerin

yapısını ve işleyişteki rolleri analiz etmede kullanılan bir yapı haline gelmiştir. Eğitim dünyası da bu durumdan fayda sağlayarak, eğitimin doğası, yönetim, öğretmen-öğrenci ilişkileri gibi konularda metaforları ve birtakım görsel imajları kullanarak derinlemesine bilgi sahibi olmuştur (Çelikten, 2006)

Bir kavramı başka birinin gözünden görmek olarak ya da bir kavramı yeniden adlandırmak ya da yapılandırmak için tanımlanan metaforlar (Sanchez vd, 2000) tek bir tanım olmayan okul müdürlüğü kavramının da okul çalışanları tarafından nasıl algılandığını belirlemek için etkili bir araç olarak kullanılabilir. Metaforlar sayesinde okul müdürlerinin yönetim anlayışları, çalışanları ile geliştirdikleri ilişkiler ya da öğrencinin bakış açısı ile müdür kavramının ne ifade ettiği gibi pek çok soyut faktör belirlenebilir. (Ben-Peretz, Mendelson ve Kron, 2003). Bu soyut kavramlar ise kişileri kavram hakkında belli bir şema oluşturmaya itebilir.

Metaforların açık olmayan ve anlaşılması güç düşünceleri açığa çıkarma yönü ise örgüt yönetimlerinde yöneticilerin önemli gördükleri ve aydınlatmada güçlük çektikleri noktaları açığa kavuşturma noktasında oldukça işlevsel olarak kullanılmıştır (Çelikten, 2006).

Liderlik kavramının değişkenleri incelenirken liderlerin kişilik özelliklerini incelemek tek başına yeterli olmayacaktır. Bunun yanında kişinin liderlik ettiği grubun özelliklerini bilmek de oldukça önemlidir. Kişilerin örgüt özelliğini belirlemekten ziyade örgüt kültürünün bireyin liderlik özelliğini belirlediğini söylemek mümkündür (Kantos, 2011). Bu noktada örgütlerin ve yönetim tarzının dinamik bir yapıya sahip olması liderlik kavramı üzerinde tek bir tanım yapmayı zorlaştıran ve aynı zamanda metafor kullanımını işlevsel hale getiren bir özellik olarak karşımıza çıkar.

Yönetimde yeni bir tanım ya da kavram oluşturmak için metaforlar gereklidir (Hurst, 2000). Örgütü açıklamaya çalışan metaforlar, karmaşıklığı en aza indirebilmek için kişide var olan bir bilgi yoluyla mevcut olmayan bir bilgiyi açıklamaya yardımcı olmuşlardır. Metaforlar bilginin bu yöntemle kullanılması ile karmaşayı önlemeyi ve soyut olanı açıklamayı sağlamaktadır (Balci, 1993).

Eğitimde de bu iki temel öğretim ilkesi karşımıza çıkar: “Bilinenden bilinmeyene ve somuttan soyuta gitmek.” Tam da bu noktada karşımıza çıkan metaforlar soyut kavramları somut kavramlarla açıklayan örnekler kullanmaktadır. Bilinen, açıkça görülen ve fiziksel gerçekliğe karşı bilinmeyen, görülmeyen ve zihinsel gerçekliğin tanımlanmasında kullanılacaktır (Çelikten, 2006).

Bennis (1989) liderliği “tanımlaması zordur ama gördüğünüzde tanırsınız” diyerek güzelliğe benzetmiştir. Bu durum liderliğin metaforik olarak açıklanmaya uygun bir kavram olduğunu ispatlar niteliktedir çünkü tıpkı güzellik gibi liderlik algısı da kişiden kişiye değişebilen ve üzerinde benzetmeler yapılabilmektedir zihinsel algılama süreçlerinin ortaya konulabileceği bir kavramdır.

Metaforların liderlik özelliklerini açıklarken ya da tartışırken kullanılmasının başka bir nedeni de liderlerin gözle görülmeyen ve zihinde bıraktıkları herhangi bir etkiyi açıklamada kullanılmasıdır. Şüphesiz bu durum yeni bir bakış açısı yakalamanın önünü açacaktır. Başka bir deyişle metaforlar sadece kavramlara yeni tanımlar getirmekle sınırlı kalmayıp insanların kendi düşüncelerini keşfetmelerine de katkı sağlayacaktır (Arslan ve Bayrakçı, 2006).

Alanda Yapılan Çalışmalar

Öğretmenlik kavramı anlamlandırmak üzere pek çok metafor çalışma yapılmıştır. Bunlardan bazıları şöyledir: Cerit (2008), öğrenci ve yöneticilerin bakış açılarını belirlemek, Çelikten (2006) öğretmen kavramının açıklanmasına yönelik bir çalışma ve sonraki yıllarda Özçetin, (2018) tarafından öğretmen ve yöneticiler aracılığıyla “öğretmen liderliği” kavramına ilişkin metafor üretilmesine dayalı bir çalışma yapılmıştır.

Metafor çalışmaları incelendiğinde eğitim fakültelerinde özellikle “öğretmen” kavramını algılama konusunun incelendiği görülür. Saban (2004) giriş düzeyinde bulunan sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenliğe bakış açısını tespit etmiş sonraki yıllarda Ocak ve Gündüz (2006) öğretmenlerin mesleğe giriş dersi öncesi ve sonrasında oluşturduğu metaforları kıyaslamıştır.

Liderlik kavramı ve okul yöneticiliği metafor çalışması düzeyinde incelendiğinde: Kantos (2011) örgüt üzerine bir çalışma yaparak liderlik kavramını açıklamak; Aydoğdu (2008) öğrenci ve öğretmenlerin okul kavramına yönelik algılarını tespit etmek; Dönmez (2008) Türk eğitim siteminde kullanılan yönetici metaforlarını tespit etmek; Akan, Yalçın, ve Yıldırım (2014) öğretmenlerin okul müdürü kavramına ilişkin zihinsel algıları tespit etmek; Çobanoğlu ve Gökalp, (2015) öğretmen adaylarının beraber çalışacakları okul müdürleri hakkındaki metaforik algılarını tespit etmek üzere çalışmalarda bulunmuştur. Kaya (2021) ise okul yöneticilerinin “lider” kavramına ilişkin metaforlarını tespit etmek üzere çalışmada bulunmuştur. Yıldız&Ertürk (2019) ise öğretmenlerin liderlik ve yöneticilik kavramlarına bakış açısını ayrı ayrı ele alan metaforları categorize ederek incelemiştir.

Botha (2009) çalışmasında eğitimdeki anlayışın çoğulculuğu dolayısıyla metaforların gerekliliğine inanır. Lee (2007) çalışmasında okul yöneticilerinin verdikleri cevaplarla sanat eğitiminin yöneticilere vizyon ve yaratıcı düşünce kazandırması ile etkili liderlik özellikleri karşılaştırılmıştır. Pantina (1991) ise yaptığı çalışmada kullanılan metaforların hangi yöneticiye ait olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Kullanılan metafor ile okul kültürü ve etkili okul oluşturma arasındaki ilişki tespit edilmiştir.

Amaç ve Önem

Bu çalışmada okul yöneticilerinin, yöneticiliğe dair algıları metaforlar aracılığıyla tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada bu amaca ulaşabilmek için aşağıda belirtilen soruya cevap aranmıştır:

1. Okul müdürlerinin yöneticilik kavramına ilişkin metafor algıları nedir?
2. Okul müdürlerinin yönetici kavramına ilişkin geliştirdiği metaforlar hangi kavramsal kategoriler üzerinde toplanmaktadır?

Araştırmanın amacı; okul yöneticiliği ile ilişkili metaforları belirleyerek, Beck ve Murphy'nin (1993) modellediği metafor çalışmalarına süreç içerisinde katkı sağlayabileceği ve okul yöneticilerinin rolleri, görevleri ve beklentileri açısından alanyazına katkıda bulunulacağı düşünülmektedir.

Yapılan araştırma okul yöneticiliği üzerine bundan önce yapılmış olan metafor çalışmaları ile kıyaslama bakımından yeni bakış açıları kazandırabilir. Bu çalışma okul yöneticilerinin yürütmüş oldukları görevleri ile ilgili içsel olarak

nasıl güdülendiklerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Aynı zamanda okul yöneticiliğinin tercih edilen bir meslek olması için yapılması gereken çalışmalar ile okul yöneticilerinin kendilerini geliştirmesi için yapılan uygulamaların yeterli olup olmadığını ortaya çıkaran sonuçlar elde edilmesi beklenmiştir.

Araştırma Yöntemi ve Çalışma Grubu

Bu çalışmada okul yöneticilerinin, okul yöneticiliği algılarını metaforlar yoluyla analiz etmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmaları güncel bir olgunun gerçek yaşam bağlamında, özellikle bağlam ve olguların sınırlarının kesin olarak belli olmadığı durumlarda görgül olarak araştırılması amacıyla kullanılır (Yin, 2002). Katılımcılar arasında cinsiyet, iş deneyimi ve görev yapılan okul türü açısından çeşitlilik sağlamak amacıyla örnekleme yöntemi olarak “maksimum çeşitlilik” örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Beykoz ilçesindeki okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerindeki kamu okullarında görev yapan 43 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Maksimum çeşitliliğin sağlanması için farklı okul türlerinden okul yöneticileri örnekleme dâhil edilmiştir.

Veri Toplama Aracı, Verilerin Toplanması, Analizi

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından oluşturulan Google anket formu ile toplanmıştır. Araştırmacılar dünyanın içinde bulunduğu salgın süreci nedeni ile okul yöneticileriyle yüz yüze görüşme gerçekleştirememiştir. Araştırma verileri Mayıs 2021 ayında araştırmacılar tarafından çevrim içi anket kullanılarak toplanmıştır. Okul yöneticilerine “Okul müdürlüğü ... benzer, çünkü ...” sorusu yöneltilmiştir. Üretilen metaforlar aynı olsa bile nedeni farklı olacağından tüm veriler ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Formu cevaplayanların sayısı 45, kullanılabilir form sayısı ise 43’tür.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir Yıldırım ve Şimşek (2016) araştırmalarda içerik analizi kullanılmasının temel nedenini toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak olarak açıklar. Buna göre elde edilen metaforik veriler; olumlu, olumsuz ve nötr olmak üzere üç şekilde kategorize edilmiştir. Bu kategorilerde katılımcıların ifade ettikleri kavramlar övgü içeren, onur verici veya maddi-manevi anlamda bir getiri içeriyorsa olumlu kategoride değerlendirilmiştir. Göreve ilişkin sıkıntı verici veya tükenmişlik duyduğu, zorluklar ve sorunlara odaklandığı ve yol açtığı maddi ve manevi kayıplara vurgu yaptığı metaforlar olumsuz kategoride değerlendirilmiştir. Herhangi bir olumlu ya da olumsuz sonuç ortaya çıkarmayan, tamamen objektif yaklaşılan metaforlar ise nötr kategorisinde değerlendirilmiştir. Bu şekilde katılımcıların kullandığı metaforlarla sınırlı olmak üzere okul yöneticiliğinin algılanma biçimi ortaya konmaya çalışılmıştır. “Google anket formu” anlık mesajlaşma aracılığı ile ilçede görev yapmakta olan tüm okul yöneticilerine gönderilmiştir. 45 okul yöneticisi formu doldurmuştur, bu formlardan istenilen verilerin elde edilebildiği 42 adedi kullanılabilmiştir. Formdan elde edilen demografik veriler şu şekildedir: Okul yöneticilerinden %87,2’si erkek, %12,8’i kadındır. Bu oran ilçedeki okullarda kadın yöneticinin

az olmasından kaynaklanmaktadır. Yöneticilerden yalnızca bir tanesi 25-35 yaş aralığında, %40,4’ü 36-45 yaş aralığında, %34’ü 46-55 yaş aralığında, %23,4 56 yaş ve üstüdür. Buna paralel olarak okul yöneticilerinin kıdem yılı incelendiğinde: %23,4’ü 20-25 aralığındayken %72,3’ü 25 ve üstü kıdeme sahiptir. Görüşme yapılan yöneticilerin elimizdeki verilere göre deneyimli oldukları söylenebilir bu da metafor oluşturmalarını kolaylaştıracaktır. Öğrenim verileri incelendiğinde Yöneticilerin %48,9’unun lisans mezunu, %46,8’inin Yüksek Lisans mezunu, iki yöneticinin ise doktorasını tamamladığı görülmektedir.

Bulgular

42 okul yöneticisi okul yöneticiliğini 37 farklı metaforla tanımlamıştır. Bu metaforlardan 17’si olumlu 19’u olumsuz, 7’si ise nötr olarak tasnif edilmiştir. Olumlu kategorisi oluşturulurken katılımcının görevinden övgüyle söz ettiği, onur duyduğu yönlerini dile getirdiği ve sağladığı maddi ve manevi kazançlarına vurgu yaptığı metaforlar dikkate alınmıştır. Olumlu kategorisine alınan “Orkestra şefi” metaforu: “Okul müdürlüğü orkestra şefine benzer çünkü tüm seslerin ahenk içinde olmasını sağlar” şeklinde ifade edilmiştir. Olumsuz kategorisi oluşturulurken katılımcının görevinden sıkıntıyla söz ettiği, yılgınlık ve tükenmişlik duyduğu, zorluklar ve sorunlara odaklandığı ve yol açtığı maddi ve manevi kayıplara vurgu yaptığı metaforlar dikkate alınmıştır. Olumsuz kategoride yer verilen “hamallık” metaforu: “Hamala benzer çünkü tüm yükü üzerinde taşır.” Şeklinde ifade edilmiştir. Nötr kategorisi ise katılımcıların görevin gereklerine odaklandıkları, görevi tarafsız olarak tanımlayan metaforlar oluşturmaktadır. Nötr kategorisinde yer alan “ayna” metaforu ise “okul yöneticiliği aynaya benzer çünkü okulu görünce müdürü görmüş olursun” şeklinde ifade edilir. Katılımcıların okul yöneticiliğine ilişkin ifade ettikleri metaforlar Tablo 1’de yer almaktadır:

Tablo 1. Okul Yöneticilerinin Okul Yöneticiliğine İlişkin İfade Ettikleri Metaforlar

Olumlu Metaforlar	f	Olumsuz Metaforlar	f	Nötr Metaforlar	f
Lokomotif	1	Modern Dilenci	1	1. Ayna	1
Orkestra Şefi	3	Eşek	1	2. Terazi	1
Köprü	1	Aile Reisi	3	3. Blender	1
Teknik Direktör	1	Bukalemun	1	4. Kitap Kapağı	1
Salkım söğüt	1	Hamal	3	5. Otobüs Şoförü	1
Ağaç	1	Ateşten Gömlek	1	6. Asker	1
Ebeveyn	1	Çobanlık	1	7. Bakır Kap	1
Baba	2	Amele	1	Toplam	7
Yaratıcı	1	Davul	1		
Motor	1	İngiliz Anahtarı	1		
Ev Sahibi	1	Mum	1		
Piyanist	1	Lolipop şeker	1		

Mimar	1	Çavuş	1
Peygamber Mesleği	1	Kartal	1
Ateş	1	Ahtapot	1
Toplam	17	Toplam	19

1. Baba Olarak Okul Yöneticisi

78

Baba teması altında beş farklı metafor üretilmiştir. Bu metaforlar Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Okul Yöneticisini Baba Olarak Gören Katılımcıların Kullandığı Metaforlar

Baba (f:6)
1. Aile Reisi
2. Baba
3. Ebeveyn
4. Salkım Söğüt
5. Ağaç
6. Aile Reisi

Metaforun Kapsamı

Baba teması altında toplanan metaforlar incelendiğinde okul yöneticiliğine ilişkin bakış açısına duygusal kavramlarla ifade edildiği görülmektedir. Buna göre okul yöneticiliği; informal ilişkiler üzerinden yorumlanarak ailesindeki bireylerin her anlamda sorumluluğunu yüklenen kişi olarak görülmüştür (aile reisi) aile bireylerinin sorunlarıyla ilgilenen, onları koruyup kollayan bir birey (baba), okula gösterilen özveri ve birtakım manevi değerlerin yerleşmesini okulun şartlara uyum sağlamasını sağlayan bir birey (ebeveyn), olarak kabul edilmektedir. Okul yöneticileri bu samimi süreci yönetirken kurumundaki huzuru sağlamak (salkım söğüt), kendini her koşulda geliştirmek ve etrafına faydalı ürünler ortaya koymak gibi (ağaç) bir görev üstlenir. Bu temadaki bazı açıklamalar şu şekildedir:

“Okul Müdürlüğü aile reisliğine benzer çünkü herkesin her türlü sorumluluğu onun üzerindedir.” (K27)

“Okul müdürlüğü ebeveyne benzer/benzemelidir. Çünkü nasıl bir ana ya da baba aile fertleri için özveri gösterir ise okulu için de aynı özveriyi göstermelidir. Her ebeveyn çocuklarının daha iyi yaşam koşullarında yetişmesini ve daha iyi eğitim imkanlarına ulaşmasını sağlamak için elinden gelenin en iyisini yapar.” (K16)

2. Orkestra Şefi Olarak Okul Yöneticisi

Orkestra şefi teması altında 3 farklı metafor yer almaktadır. Bu metaforlar Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Okul Yöneticisini Teknikdirektör Olarak Gören Katılımcıların Kullandığı Metaforlar

Orkestra Şefi (f:3)
1. Orkestra Şefi (f:3)
2. Yaratıcı
3. Piyanist

Metaforun Kapsamı

Orkestra şefi kapsamında toplanan metaforlar, okul yöneticiliğine yönelik olumlu çağrışımlar içeren ve yöneticiliği yaratıcılık ve sanatkârlıkla özdeşleştiren metaforlardan oluşmaktadır. Buna göre okul yöneticiliği kuruma yenilikçi bir bakış açısıyla bakmamızı gerektiren (yaratıcılık) bir görev, bu görevi icra ederken aynı zamanda yerinde ve zamanında hareket eden fakat bunu yaparken dengeyi sağlamak için oldukça titizlenen ve bir kompozisyon oluşmasını sağlamayı (piyanist) gerektirir. Okul yöneticiliği farklılıkların bir arada olduğu bir sistemi yönetmeye çalışan ve bunu gerçekleştirirken her bireyin karşılıklı olarak etkileşimde bulunduğu ve bu ortaklaşalığı sağlarken bir sanatçı titizliği ile düzen ahenk ve uyum içinde sorumluluklarını yerine getiren bir sanatkâr (orkestra şefi) olarak kabul edilebilir. Bu temadaki bazı açıklamalar şu şekildedir:

“Orkestra şefine benzer çünkü tüm seslerin ahenk içinde olmasını sağlar.” (K4)

“Bir piyanisttir. Tuşlara ritimli bir şekilde müdahale ederse çok güzel bir ahenk ortaya çıkartır. Eğer tuşlara eşit ve uygun dokunmazsa hiçbir ahenk ortaya çıkmaz. İşte okul yönetimi de böyledir. İyi yönetirsen ürün iyi olur, iyi yönetmezsen ürün zelif olur.” (K7)

3. Teknikdirektör Olarak Okul Yöneticisi

Teknikdirektör teması altında 5 farklı metafor yer almaktadır. Bu metaforlar Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Okul Yöneticisini Teknikdirektör Olarak Gören Katılımcıların Kullandığı Metaforlar

Teknik Direktör (f:5)
1. Lokomotif
2. Motor
3. Teknik Direktör
4. Köprü
5. Otobüs Şoförü

Metaforun Kapsamı

Teknik direktör kapsamında toplanan metaforlar, okul yöneticiliğini liderlik kavramı ile özdeşleştiren metaforlardan oluşmaktadır. Buna göre okul yöneticiliği sorumlulukları gereği vizyon sahibi ve bu vizyonunu okulun tüm

kademelerinde başarılı bir şekilde uygulayabilen aynı zamanda okulda gelişimi sağlayan ve sağduyuları sayesinde bu gelişimin sürekli olmasına katkı sağlayan kişilerdir. Başka bir deyişle olaylara net ve geniş açıdan bakabilen, konusuna hâkim, çabuk karar verme yetisine sahiptirler. Okul yöneticiliği bir takımın tüm öğelerinin beraberce ve uyum içerisinde hareket etmesi sonucu başarıya ulaşılabilceği takımın liderliğini (teknik direktör) gerektirir. Okulda yüklenmiş oldukları sorumluluk gereği kendilerinden beklenen gelişimi okulun vizyonu ile birlikte yürütmeleri (lokomotif) gerekmektedir. Bunları gerçekleştirirken okulun güçlü bir motivasyonla hareket (motor) etmesi gerekir. Etkili bir okul yöneticiliği sergilemek için okulda bulunan tüm paydaşların aynı şekilde düşünüp aynı şekilde hissetmesini sağlayarak (köprü) meydana geleceğinden dolayı okulda iyi bir sinerji yaratıp, herkesi inançlı ve kararlı bir şekilde ortak hedeflere yönlendirmesi gerekir. Bu temadaki bazı açıklamalar şu şekildedir:

Teknikdirektör gibidir çünkü takımını iyi yönetirse başarılı olur. (K36)

Okul otobüs ise okul müdürlüğü otobüs şoförlüğüne benzer, çünkü okulda eğitime yön veren otobüs şofördür. (K6)

5. Terazi Olarak Okul Müdürü

Terazi teması altında 3 farklı metafor yer almaktadır. Bu metaforlar Tablo 4'te yer almaktadır

Tablo 5. Okul Yöneticisini Terazi Olarak Gören Katılımcıların Kullandığı Metaforlar

Terazi (f:2)
1. Blender
2. Terazi

Metafor Kapsamı

Terazi teması kapsamında toplanan metaforlar, okul yöneticiliğini denge kavramı ile özdeşleştiren metaforlardan oluşmaktadır. Buna göre okul yöneticileri birbirinden farklı aynı zamanda benzer düşünce ve görüşleri dengeleyerek (terazi) bir potada harmanlamaları gerekmektedir. Okul yöneticileri kurumlarının vizyonlarına ait uygulamaları gerçekleştirirken ve bunların hayata geçirilmesinde paydaşlara rolleri dağıtılırken; uygun görevleri, uygun kişilere, doğru zamanda (blender) yaptırarak, yetki ve sorumluluklarının bilincine varmalarını sağlayarak, tutkulu ve fedakarca çalışmalarını sağlamalıdır. Bu temadaki bazı açıklamalar şu şekildedir:

“Okul müdürünü blendera benzetiyorum çünkü zebze ve meyveler uygun miktarlarda ve uygun zaman diliminde yeteri kadar harmanlandığında güzel, sağlıklı bir lezzet ortaya çıkar. Okul müdürü de; veli, öğretmen, öğrenci üçlüsünü zaman ve diğer etkenleri uygun bir denkleme bir araya getirirse ortaya hem başarı, hem mutluluk hem de sağlıklı ilişkiler çıkar.” (K29)

6. Ayna Olarak Okul Yöneticisi

Ayna teması altında 3 farklı metafor üretilmiştir. Metaforlar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. *Yöneticisini Ayna Olarak Gören Katılımcıların Kullandığı Metaforlar*

Ayna (f:4)
1. Ayna
2. Kitap Kapağı
3. Asker

Metaforun Kapsamı

Bu tema altında toplanan metaforlar okul yöneticiliği hakkında olumlu ya da olumsuz bir yaklaşım sunmadan üstlenilen görevin detaylarına odaklanan metaforları içermektedir. Buna göre okul yönetici ile okul birbirini geliştiren iki kavram olarak olarak tanımlanabilir ve bir bakıma okulun başarısı okul yöneticisinin başarısı gibi algılanır (Ayna) . Okul yöneticisinin okulu uygun bir biçimde yönlendirmesi (otobüs şoförü), çağın gereklerini okulunda başarıyla uygulaması beklenir. Okulda eğitimin ve öğretimin lideri olan okul yöneticileri tüm bilgi birikimi ve mesleki tecrübesini okula yansıttığından bir bakıma okulun vitrini (kitap kapağı) görevini üstlenir. Bu temadaki bazı açıklamalar şu şekildedir:

“Kitap kapağı gibidir okulun işleyişini kısaca özetler.” (K40)

6. Ateşten Gömlek Olarak Okul Yöneticisi

Ateşten gömlek teması altında 5 farklı metafor üretilmiştir. Metaforlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. *Okul Yöneticiliğini Ateşten Gömlek Olarak Gören Katılımcıların Kullandığı Metaforlar*

Ateşten Gömlek (f:4)
1. Çavuş
2. Kartal
3. Mum
4. Ateşten Gömlek

Metafor Kapsamı

Bu tema altında toplanan okul yöneticiliği hakkında olumsuz bir bakışa sahip olan okul yöneticilerinin ifade ettikleri metaforları içermektedir. Okul yöneticilerinin; duyarlı olması, adalet duygusuna sahip olması, mütevazı olması, kurum kültürüne bağlı olması ve sorumluluk sahibi olması önemlidir. Bu kapsamda okul yöneticiliği sorumluluklarının çok fazla olması bu sorumlulukların birçok yaptırımı da beraberinde getirmesi (ateşten gömlek), ortaya olumsuz bir durum çıktığında doğan sonuca uygulanacak yaptırımın paylaşılmaması (Kartal) ve ortaya çıkan bu olumsuz durumlar sonucunda yöneticinin kişisel olarak yıpranması pahasına kurumu için mücadele etmesi (Mum) olarak görülür. Bununla birlikte yetki ve görev alanlarının çok olduğu okul yöneticiliğinde en son tüm mesuliyetin kaldığı kişiler (Çavuş, asker) yine okul yöneticileri olarak betimlenmiştir. Bu temadaki bazı açıklamalar şu

şekildedir:

“Mum etrafına yararlı olurken kendini eritir.” (K45)

“Çavuşa benzer çünkü en son iş ona kaldığı iş o yapmak zorunda kalır.” (K46)

7. Hamal Olarak Okul Yöneticisi

Hamal teması altında 8 farklı metafor üretilmiştir. Metaforlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Okul Yöneticisini Ahtapot Olarak Gören Katılımcıların Kullandığı Metaforlar

Ahtapot (f:8)
1. Eşek
2. Çoban
3. Amele
4. Hamal
5. Davul
6. İngiliz Anahtarı
7. Bukalemun
8. Ahtapot

Metafor Kapsamı

Bu tema altında toplanan metaforlar okul yöneticiliği hakkında olumsuz bir bakışa sahip olan okul yöneticilerinin ifade ettikleri metaforları içermektedir. Okul yöneticileri insanlara ve durumlara karşı duyarlı, çabuk ve etkili karar verme özelliğine sahip, güven veren, kararlı ve tutarlı ve yenilikçi olmalıdır. Ancak bazı durumlarda okul yöneticilerinin beklentilerini ve isteklerini karşılamayan durumlar da söz konusu olabiliyor. Bu durumda okul yöneticileri irade ve gücü olmayan (eşek), yetkisiz (davul) bir çalışan olarak zor ve ağır işleri (çoban, hamal) olarak kabul edilmektedir. Ayrıca problemleri çözmek için kendi benliklerinden taviz vererek (bukalemun) ve her sorunu çözme yetkinliği göstermeleri beklenerek, her probleme yetişmeleri (ahtapot) istenen aynı zamanda sorunları çözüme kavuşturma yolları üreten ve tüm sorunları bir şekilde çözüme kavuşturması beklenen (İngiliz anahtarı) kişidir. Bu temadaki bazı açıklamalar şu şekildedir:

Okul müdürlüğü hamala benzer çünkü bütün yükü üzerinde taşır. (K16)

Bukalemun çünkü sorunları çözerken çeşit çeşit kılığa girer. (K17)

Ahtapota benzer çünkü görev alanı çoktur. (K31)

Sonuç ve Öneriler

Okul yöneticiliğine ilişkin metaforlar göz önünde bulundurulduğunda okul müdürlerinin okul yöneticiliğine genel olarak olumsuz baktığı söylenebilir. Olumsuz metaforlar incelendiğinde ise okul müdürlerinin yalnız bırakıldığı sorunları tek başlarına çözmek zorunda kaldıkları söylenebilir. Bunun sonucunda okul müdürlerinde mesleki açıdan tükenmişlikten söz edilebilir. Yaman vd. (2002)’nin de belirttiği üzere yaşanan tükenmişlikler yöneticiliğinin titizlik ve beceri isteyen, tükenmişliği arttıran bir pozisyon olduğu söylenebilir.

Okul müdürleri tarafından birçok yönden okul müdürlüğünün olumsuzlukları belirtilmiş olsa da araştırmaya katılan okul müdürlerinin demografik yapısı incelendiğinde uzun süredir okul müdürlüğü yaptıkları görülmektedir. Okul müdürlerinin olumsuz olarak değerlendirdikleri birçok metafor olmasına rağmen uzun seneler görevlerine devam etmeleri bir çelişki olarak değerlendirilebilir. Okul müdürleri tarafından olumlu olarak düşüncelerini belirten metaforlar incelendiğinde ise yine kendi liderlik özelliklerini ön planda tuttıkları gözlenmiştir. Bu değerlendirme sonucuna göre okul müdürlerinin olumlu değerlendirme yapmalarına rağmen kendilerini yalnız hissettikleri söylenebilir. Okul müdürlerinin yapmış olduğu nötr metaforlar incelendiğinde ise okul müdürlerinin bu kategoride okul yöneticiliğine kavramsal olarak baktıkları, olumlu yada olumsuz değerlendirmelerde bulunmadan görevlerinin gereklerini yerine getirdikleri söylenebilir.

Karataş ve Parpucu (2003) çalışmasında okul yöneticiliği kavramı ile ilgili okul yöneticilerine yönelik bir metafor çalışması yapılmış ve sonuçların kıyaslanması bakımından Karataş ve Parpucu (2003)'ün çalışmasında olduğu gibi olumlu, olumsuz ve nötr metaforlar kullanılan araştırma yöntemleri bu çalışmada tamamen aynı temele oturtulmuş ve anlamlı benzerlikler olduğu gözlenmiştir. Çalışmalardaki en önemli benzerlik ise üretilen metaforlar ülkemizdeki yöneticilerin aldıkları sorumlulukları fazla bulmaları ve bunun altında yaşadıkları tükenmişlik hissine odaklanmaları temelinde olumsuz metaforlar yönelmeleridir. Bu da yöneticilik yapan insanların bakış açılarında ya da okul yöneticiliği esasları bakımından değişimin çok yavaş bir alan olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer bir anlamlı benzerlik ise olumlu metaforlarda yaşanmıştır burada ise yöneticiler kendilerine yönelik profesyonel bir algı geliştirmekten uzak değerlendirmelerine aradan geçen yıllarda da devam etmiştir.

Okul yöneticilerinin kendilerine yönelik olumsuz bakış açıları ve okul yöneticiliğinin bir meslek gibi görülmemesinin önündeki en büyük engellerden biri olan sorumluluklarının fazla, manevi doyumlarının ise az olmasıdır. Bunun yarattığı en önemli sonuç ise okul yöneticilerinin kendilerini fedakâr bireyler olarak nitelendirmesi ve okula işleyen bir örgüt gözüyle değil duygularla yönetilecek bir aile algısı oluşturmalarıdır. Bu durumun ortadan kaldırılması için okul müdürlüğü profesyonel bir meslek dalı haline getirilmeli ve esasları oluşturulurken anlık politikalarla değil uzun süreli eğitim hedeflerine dönük adımlar atılmalıdır. Nitekim Bursalıoğlu (2002) da okul yöneticiliğinin gelişigüzel bir iş olmadığını ve bir okulu olduğunu vurgulayarak okul yöneticiliğinde akademikleşmenin önemini vurgulamıştır.

Kaynakça

- Akan, D., Yalçın, S., & Yıldırım, İ. (2014). “Okul müdürü” kavramına ilişkin öğretmenlerin metaforik algıları. *Elementary Education Online*, 13(1), 169-179.
- Aksan, D. (1998). *Dilbilim seçkisi: Günümüz dilbilimiyle ilgili yazılardan çeviriler*. Türk Dil Kurumu.
- Altun, S. A., & Apaydın, Ç. (2013). Kız ve erkek öğretmen adaylarının “eğitim” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 329-354.
- Arslan, M. M., & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*, 35(171), 100-108.

- Aydoğdu, E. (2008). İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar (mecazlar) yardımıyla analizi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Balci, A. (1993). *Etkili okul: Kuram, uygulama, ve araştırma*. Yavuz dağıtım.
- Balci, A. (2000). İkininli yıllarda Türk milli eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 495-508.
- Beck, L. G., & Murphy, J. (1993). Understanding the principalship: Metaphorical themes, 1920s-1990s. *Teachers College Press*.
- Ben-Peretz, M., Mendelson, N., & Kron, F. W. (2003). How teachers in different educational contexts view their roles. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 277-290.
- Bennis, W. G. (1989). Managing the dream: Leadership in the 21st century. *Journal of Organizational Change Management*, 2(1), 6-10.
- Bircan, İ., & Serbest, F. (2000). Hukuki ve yönetsel mevzuatın Türk Milli Eğitimi ve yönetimine etkileri. In meeting of (pp. 34-44).
- Botha, E. (2009). Why metaphor matters in education. *South African Journal of Education*, 29(4), 431-444.
- Bottoms, G., O'Neill, K., Fry, B., & Hill, D. (2003). *Good principals are the key to successful schools: Six strategies to prepare more good principals*. Southern Regional Education Board, 4-33.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem AYayınçılık.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 269-283.
- Çobanoğlu, N. & Gökalp, S. (2015). Öğretmen adaylarının okul müdürüne ilişkin metaforik algıları/Metaphoric perceptions of teacher candidates for school managers. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 279-295.
- Demirtaş, H., & Özer, N., (2014). Okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 1-24.
- Dönmez, Ö. (2008). *Türk eğitim sisteminde kullanılan yönetici metaforları* (Kayseri İli Örneği [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*. 59(8), 16-21.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 531-548.
- Hallinger, P. (1992). The evolving role of American principals: From managerial to instructional to transformational leaders. *Journal of Educational Administration*, 30(3), 35-48.
- Hurst, D. K. (2000). *Kriz ve yenilenme* (Ela Güldemir, çev.). Alfa Yayınları.
- Kantos, Z. E. (2011). Örgüt metaforlarında liderlik: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 135-158.
- Karataş, İ. H., & Parpucu, H. (2003). How about real responders' perceptions? A comparative case study on school principals' perceptions of school administration through metaphors in USA and Turkey. *Journal of Educational Leadership in Action*, 2(1).
- Kaya, M. (2021). Okul yöneticilerinin "lider" kavramlarına ilişkin algıları: Bir metafor çalışması / The perceptions of school administrators about the "leader" concept: A metaphor study (Yayımlanmamış Mezuniyet Projesi). Maltepe Üniversitesi.

- Lakoff, G. and Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Lashway, L. (2003). Role of the school leader: Trends and issues. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18(3), 240-58.
- Lee, W. A. L. (2007). *Vision metaphor and creation: How training in the arts informs education leadership*. ProQuest.
- Levine, P. M. (2005). Metaphors and images of classrooms. *Kappa Delta Pi Record*, 41(4), 172-175.
- Murphy, J. (1998). What's ahead for tomorrow's principals. *NAESP Principal Magazine*, 78(1), 13.
- Ocak, G., & Gündüz, M. (2006). Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkındaki metaforlarının karşılaştırılması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 293-310.
- Özçetin, S. (2018). Okul müdürü ve öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin ürettikleri metaforlar. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1-20.
- Pantina, P. A. (1991). *Metaphor and the high school principalship* (Doctoral dissertation), Hofstra University.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2006). Functions of metaphor in teaching and teacher education: A review essay. *Teaching Education*, 17(4), 299-315.
- Sanchez, A., Barreiro, J. M., & Maojo, V. (2000). Design of virtual reality systems for education: A cognitive approach. *Education and Information technologies*, 5(4), 345-362.
- Şişman, M. (2010). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Pegem Akademi.
- Şişman, M., & Turan, S. (2004). Örgütsel semboller ve eğitimde sembolik liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 37, 96-117.
- Şişman, M., & Turan, S. (Eds.). (2004). *Sınıf yönetimi*. Asil Yayın Dağıtım.
- Thayer-Bacon, B. J. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 127-138.
- Turan, S. (2007). *İşini bil okuluna sahip ol. Bir insan olarak okul müdürü*. Pegem Yayıncılık.
- Ünal, A., Yıldırım, A. & Çelik, M. (2010). İlköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin velilere ilişkin algılarının analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 261-272.
- Yaman, M., Bayrakçı, M., & Yaman, Ç. (2002). Stres kaynakları ile yöneticilerin kişilik özellikleri arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (9), 141-155.
- Yin, R. K. (2002). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications. (5).
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. baskı). Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, A., & Çelik, M. (2010). İlköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin velilere ilişkin algılarının analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 261-272.
- Yıldız, K., & Ertürk, R. (2019). Yönetici ve lider kavramlarına ilişkin öğretmen görüşleri: Bir metafor çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1190-1216.

