

ISSN: 000 000



Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi

Journal of Education and Management
Sciences in Practice

Cilt:1 Sayı:1
Mart-2021

Vol:1 Issue:1
March-2021

UEYBİD



www.ueybid.com



© 2021 EYUDER

Bu derginin tüm hakları Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneğine (EYUDER) aittir. Bilimsel yayın ve araştırma etiği kurallarına aykırı olarak kısmen ya da tamamen alıntı yapılamaz, kopya edilemez, çoğaltılamaz ve ticari amaçla kullanılamaz. Dergide yer alan makalelerin sorumluluğu yazar/yazarlara aittir.

İmtiyaz Sahibi: Dr. Adem Çilek

Yayın ve İletişim Editörü: Gamzegül Engin

Bilişim Editörü: Mükremin Durmuş

Dil Editörü: Abdullatif Uyumaz

Kuruluş: Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği (EYUDER)

Adres: Meşrutiyet Mahallesi Atatürk Bulvarı No: 105/813 06420 Çankaya / ANKARA

E-posta: eyuder.ueybid@gmail.com

Web: www.ueybid.com

ISSN:



Başlarken

Uluslararası Eğitim Dernekleri Federasyonu çatısında sekiz dernekle birlikte dört akademi, 40 ülke, 81 il, 400 yakın ilçe ve akademik temsilcilikleri bulunan, akademisyen ve uygulayıcıları bir araya getiren organizasyonlarla eğitim ve bilim adına üretmeyi “İşimiz Eğitim Gücümüz Eğitim” düsturu ile ilke edinmiş; Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği(EYUDER) bünyesinde yer alan, Uluslararası Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi (UEYBİD); eğitim alanında nitelik geliştirme ve yenileşme çalışmalarında katkı, birikim ve sürdürülebilirlik sağlayarak bilimsel çalışmaların paylaşılacağı bir ortam yaratabilmek amacıyla; Sosyal ve Fen Bilimleri, Eğitim Bilimleri Temel Alanları, Temel Eğitim, Özel Eğitim, Yabancı Dil Eğitimi, Güzel Sanatlar Eğitimi ve Eğitim Yönetimi alanlarında, değişik eğitim kademelerindeki uygulama, model geliştirme, kavram geliştirme, program geliştirme, ölçme-değerlendirme ve yönetim modelleri vb. konularda yeni bir vizyon oluşturarak, disiplinler arası bir yaklaşım ve anlayış içinde eğitim alanına ilişkin kuram, politika ve uygulamaların tartışılacağı araştırma makaleleri yayınlamak üzere kurulmuş hakemli bir dergidir.

Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi (UEYBİD) yılda 3 sayı olarak ve 4 aylık periyotlarda yayınlanır. Eğitim ve öğretimin tüm alanlarında ve uygulamalardaki her türlü konuda araştırmalara yer veren bir dergidir. Eğitim yöneticileri, akademisyenler, öğretmenler ve uygulayıcılar tarafından yenilik, bilgi, deneyim ve sorunların ortaya konularak, çözüm önerilerinin sunulduğu makaleler için, kaleme alındıkları disipline göre bir editör atanmakta ve makaleler bu editörün kontrolünde objektif, ön yargısız ve çift kör hakem ilkelerine göre, alan uzmanı hakemler tarafından değerlendirildikten sonra yayınlanma aşamasına gelmektedir. Net bir kanaat elde edilemediği durumlarda ise üçüncü bir hakem görev yapmaktadır. Yayınların uyması gereken şekil ve usuller ve bunun yanında yayınlara ilişkin hukuki koşul ve şartlar bir kurallar bütünü içinde belirlenmektedir.

Bilim insanları ile eğitim öğretim uygulayıcılarına, bilgi, üretim, araştırma ve tartışma zemini sağlayarak, uluslararası alanda uygulama örneklerinin bilimsel çerçevede sunulduğu bir dergi olarak, uluslararası indekslerce taranan, saygın, çok sayıda atıf alır hale gelebilmesi hedefi ile yola çıktığımız siz değerli meslektaşlarımızın önemli ilgi ve katkıları sayesinde emin adımlarla ilerleyeceğimiz Uluslararası Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi (UEYBİD)'nin ilk sayısını paylaşmaktan heyecan ve mutluluk duymaktayız.

Eğitim literatürüne katkı sağlayacak çalışmalarla alana hizmet ilkemizle, her sayıda gelişerek yolumuza devam edeceğiz. Dergimize gösterdiğiniz ilgi ve katkılar için teşekkür ederiz.

Dr. Adem ÇİLEK
ULEDEF Genel Başkanı
EYUDER Yönetim Kurulu Başkanı
İmtiyaz Sahibi



EDİTÖRLER / EDITORS IN CHIEF

<p>Prof. Dr. Muzaffer ALKAN muzafferalkan61@gmail.com Kafkas University Dede Korkut Faculty of Education</p>	<p>Prof. Dr. Taner ALTUN taltun@trabzon.edu.tr Trabzon University Fatih Faculty of Education</p>
<p>Yayın ve İletişim Editörü / Publication and Communication Editor Gamzegül ENGİN gamzegulengin@gmail.com Ministry of Education</p>	
<p>Bilişim Editörü / Informatics Editor Mükremin Durmuş mukremin@gmail.com Kafkas University Dede Korkut Faculty of Education</p>	
<p>Dil Editörü / Language Editor Abdullatif UYUMAZ abdullatifuyumaz@trabzon.edu.tr Trabzon University Fatih Faculty of Education</p>	

ALAN EDİTÖRLERİ / FIELD EDITORS

<p>Eğitim Yönetimi ve Denetimi / Educational Management and Administration Assoc. Prof. Dr. Şenol Sezer senolsezer.28@gmail.com Ordu University Faculty of Education</p>
<p>Eğitim Programları ve Öğretim / Curriculum and Instruction Prof. Dr. Kerim Gündoğdu kerim.gundogdu@adu.edu.tr Aydın Adnan Menderes University Faculty of Education</p>
<p>Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme / Measurement and Evaluation in Education Assoc. Prof. Dr. Ceyhun Ozan ozanceyhun08@gmail.com Atatürk University Kazım Karabekir Faculty of Education</p>
<p>Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık / Guidance and Psychological Counselling Prof. Dr. Başaran Gençdoğan basaran@atauni.edu.tr Atatürk University Kazım Karabekir Faculty of Education</p>



Matematik Eğitimi / Mathematics Education

Prof. Dr. Tuba Gökçek

tubagokcek@kku.edu.tr

Kırıkkale University Faculty of Education

Fen Eğitimi / Science Education

Assoc. Prof. Dr. Mustafa Ürey

murey01@gmail.com

Trabzon University Fatih Faculty of Education

Görsel Sanatlar Eğitimi / Visual Arts Education

Prof. Dr. Aygül Aykut

aygul.aykut@gmail.com

Erciyes University Fine Art Faculty

Müzik Eğitimi / Music Education

Assoc. Prof. Dr. Sıtkı Akarsu

sakarsu@kastamonu.edu.tr

Kastamonu University Fine Arts and Design Faculty

Okul Öncesi Eğitimi / Pre-school Education

Prof. Dr. Perihan Ünüvar

perihanunuvar@mehmetakif.edu.tr

Burdur Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Education

Özel Eğitim / Special Needs Education

Assist. Prof. Dr. Rıdvan Karabulut

ridvan_karabulut@yahoo.com

Kırşehir Ahi Evran University Faculty of Health Sciences

Sınıf Eğitimi / Primary Education

Prof. Dr. Fatih Çetin Çetinkaya

fatihcetincetinkaya@gmail.com

Düzce University Faculty of Education

Sosyal Bilgiler Eğitimi / Social Sciences Education

Assoc. Prof. Dr. Selçuk Ilgaz

ilgaz@atauni.edu.tr

Atatürk University Kazım Karabekir Faculty of Education

Yabancı Dil Eğitimi / Foreign Language Education

Assoc. Prof. Dr. Servet Çelik

servet61@trabzon.edu.tr

Trabzon University Fatih Faculty of Education



BU SAYIDA GÖREV YAPAN HAKEMLER / REFEREE LIST IN THIS ISSUE

Prof. Dr. Güler Tuluk	Kastamonu University
Assoc. Prof. Bertan Akyol	Aydın Adnan Menderes University
Assoc. Prof. Burçin Gökkurt	Bartın University
Assoc. Prof. Devlet Alakoç Pirpir	Selçuk University
Assoc. Prof. Fatma Çalışandemir	Burdur Mehmet Akif Ersoy University
Assoc. Prof. Gül Kaleli Yılmaz	Bursa Uludağ University
Assoc. Prof. Halil İbrahim Kaya	Kafkas University
Assoc. Prof. Özden Demir	Kafkas University
Assoc. Prof. Özlem Yurt Tarakçı	Trabzon University
Assoc. Prof. Serdal Baltacı	Kırşehir Ahi Evran University
Assist. Prof. Hilal Aslanbaş	Kafkas University
Assist. Prof. Mehmet Ulutaş	Aydın Adnan Menderes University
Assist. Prof. Meral Beşken Ergişi	Trabzon University
Assist. Prof. Muhammet Özdemir	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Assist. Prof. Nur Akcanca	Çanakkale 18 Mart University
Assist. Prof. Ufuk Güven	Düzce University
Dr. Fatih Mutlu Özbilen	Ministry of Education
Dr. Fatma Nur Çoban	Ministry of Education
Dr. Hatice Bilgin	Ministry of Education
Dr. Mehtap Naillioğlu Kaymak	Ministry of Education
Dr. Murat Altun	Ministry of Education
Dr. Özge Karaevli	Ministry of Education



İÇİNDEKİLER / CONTENTS

No	Makaleler / Articles	Makale Tipi Article Type	Alan Field	Sayfa Pages
1	Web 2.0 Araçlarının Derslerde Kullanılmasının Akademik Başarıya Etkisi The Effect of Using Web 2.0 Tools in Lessons on Academic Success	Araştırma Makalesi Research Article	Eğitim Teknolojileri Education Technologies	1-16
	Samet Hamlı, Duygu Hamlı			
2	Okullarda Örgüt Geliştirme Çalışmalarına Öğretmenlerin Katılma Durumları Status of Teachers' Participation in Organizational Development Activities in Schools	Araştırma Makalesi Research Article	Eğitim Yönetimi Education Management	17-36
	Dilek Yılmaz, Mehmet Engin			
3	Okul Yöneticilerinin Çatışma Çözme Becerileri ile Öğretmenlerin Yöneticilerine Duyduğu Güven Arasındaki İlişki The Relationship Between The Conflict-Resolving Skills of School Managers and The Trust of Teachers in Their Managers	Araştırma Makalesi Research Article	Eğitim Yönetimi Education Management	37-48
	Şule Çakmak			
4	Okul Yönetimi Kararlarına Katılım Durumlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri Teacher Opinions on Participation in School Administration Decisions	Araştırma Makalesi Research Article	Eğitim Yönetimi Education Management	49-62
	Derya Kaya, Necdet Konan			
5	Resimli Çocuk Kitaplarında Kapsayıcı Eğitim Öğelerinin İncelenmesi Review of Inclusive Education Elements in Picture Children's Books	Araştırma Makalesi Research Article	Okul Öncesi Eğitimi Pre-School Education	63-78
	Nihan Feyman Gök, Betül Mülayim			



WEB 2.0 ARAÇLARININ DERSLERDE KULLANILMASININ AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ

THE EFFECT OF USING WEB 2.0 TOOLS IN LESSONS ON ACADEMIC SUCCESS

Samet Hamlı¹, Duygu Hamlı²

Makalenin Alanı: Eğitim Teknolojileri

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi

30.11.2020

Kabul Tarihi

24.02.2021

Anahtar Kelimeler

Web 2.0

İlkokul

Akademik başarı

Etkileşim

Özet

Geçtiğimiz yüzyılda başlayan etkileşimsiz, daha çok okuma merkezli, tek taraflı bilgi aktarımının olduğu Web 1.0 araçları Z kuşağının da ihtiyaçlarının karşılayamamasıyla yerini karşılıklı etkileşime dayanan web 2.0 araçlarına bırakmaktadır. Web 2.0 teknolojileri öğretme- öğrenme sürecindeki herkesin aktif katılımını sağlamaktadır. İş birliğine dayalı öğrenme ortamları oluşturarak, sürece katılanların yaratıcı fikirler oluşturmalarına ve paylaşmasına imkân sunmaktadır. Web 2.0 araçları ile ilgili alan yazında çok fazla sayıda araştırma yapıldığı görülmüş; ancak akademik anlamda ilkökul öğrencilerinin başarısını etkilemesiyle ilgili somut verilerin elde edildiği araştırmalara rastlanamamıştır. Araştırmanın amacı; web 2.0 araçlarının öğrenme süreci boyunca kullanımın akademik başarıya etkisini ortaya koymaktır. Bu amaçla bir tema boyunca deney grubunda araştırmacı tarafından belirlenen web 2.0 araçları ve bu araçlara uygun materyaller işe koşulmuştur. Kontrol grubuna herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Araştırma, bir devlet ilkökuluna devam eden üçüncü sınıf öğrencilerinden 61'inin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ön-son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan istatistikler: aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız t testi, bağımlı t testidir. Araştırma sonucunda başarı son testinde, Web 2.0 araçlarının kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları, kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılarından istatistiksel olarak farklılaşmıştır. Derslerde Web 2.0 araçlarının kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağladığı belirlenmiştir.

Article Info

Received

30.11.2020

Accepted

24.02.2021

Keywords

Web 2.0

Primary school

Academic success

Interaction

Abstract

Web 1.0 tools, which started in the last century, with non-interactive, more reading-centered, one-sided information transfer, could not meet the needs of Generation Z, leaving its place to web 2.0 tools based on mutual interaction. Web 2.0 technologies enable everyone to participate actively in the teaching-learning process. By creating collaborative learning environments, it allows those involved in the process to create and share creative ideas. It has been seen that a lot of research has been done on Web 2.0 tools in the literature; However, no research has been found to obtain concrete data on the academic effects of primary school students on achievement. Purpose of the research; To reveal the effects of web 2.0 tools on academic achievement in the learning process. For this purpose, web 2.0 tools determined by the researcher in the experimental group and materials suitable for these tools were used throughout a theme. There was no intervention in the control group. The research was carried out with the participation of 61 third grade students attending a public primary school. In the research, an experimental model with pre-test and post-test control group was used. The statistics used in the study were arithmetic mean, standard deviation, independent t test, dependent t test. The academic achievement of the students in the experimental group who used Web 2.0 tools in the post-test applied as a result of the research is statistically different from the academic achievements of the control group students. It is thought that the use of Web 2.0 tools in the lessons will contribute to the academic success of the students.

¹ Adnan Menderes İlkokulu, Çankırı, e-mail: samethamli@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-5430-3726 (Sorumlu Yazar / Corresponding Author)

² Doktor Refik Saydam İlkokulu, Çankırı, e-posta: direvul55@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-3348-5230

1. GİRİŞ

Bilimsel gelişmelerin sürekliliği, teknolojik yenilikleri de beraberinde getirmektedir. Son çıkan teknolojik bir ürün henüz piyasaya sunulmuş iken; bir üst model ürünün adından bahsedilmektedir. Bu hıza yetişmek oldukça zor olsa da hayatımızı kolaylaştırması açısından önem arz etmektedir. Bu hızlı ilerleme özellikle telefon, bilgisayar gibi cihazlar veya internet üzerinde yaşanmaktadır. Teknoloji çağı çocuklarının, bu gelişmelere ayak uydurması sanıldığı kadar zor olmamakla birlikte, ilgilerini de çekmektedir. Trilling ve Fadel'e (2009) göre; başarıyı artırmak ve performansı yükseltmek için gereksinim duyulan iletişim, etkileşim, aktivite vb. unsurların her seviyede ve kolayca yapabilmesini sağlayan yeni ortamların işe koşulması, eğitim ortamındaki rolleri ve yetkinlik gereksinimlerini de hızla değiştirmektedir (Akt. Öztermiyeci, 2019). Günümüz eğitimi de rotasını bu yöne çevirmiştir. Buna göre; öğrenenlerden, araştıran, sorgulayan, eleştiren ve kritik düşünebilen, analiz yapabilen bireyler olması beklenmektedir. Bunların yanı sıra bireylerin, teknolojik yeterlikleri de kazanması istenmektedir. 21. yüzyıl becerileri olarak tanımlanan bu beceri ve yetkinlikler bireylerin toplumdaki statüsünü belirlemektedir. Yaşadığımız yüzyıl gereği eğitimin amacı; öğrenenlerin bilimsel gelişmeleri takip etmesi, yeniliklere açık olması, 21. yüzyıl becerilerini kazanması, diğer bir deyişle çağı yakalaması beklenmektedir.

Öğretim sürecinde öğrenenlerden beklenen, süreçte aktif bir katılımcı olmaları ve içeriğe katkıda bulunmalarındır. Günümüzde, içerik oluşturma, içeriği kontrol etme, paylaşma gibi birçok imkân sunan teknolojik gelişmenin başında web 2.0 araçları gelmektedir. Sayısı ve çeşitliliği giderek artmakta olan bu araçların, öğretim süreci boyunca sürekli kullanılacak araçlar olacağı düşünülmektedir.

1.1. Web 2.0 Kavramı

Günlük yaşantımızın vazgeçilmez bir parçası olan internet; ilk yıllarda sadece bilgiye ulaşmak için kullanılmaktaydı. Bugün ise Web 2.0 teknolojisi sayesinde etkileşimli ve paylaşımlı olarak bilginin üretimini sağlamaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojileri alanında yaşanan bu gelişim sürecinde bireylerden bilgi tüketimi yerine bilgi üretmeleri beklenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Web 2.0 kavramı ilk kez 2004 yılında, O'Reilly ve MediaLive International tarafından düzenlenmiş ve Google, Yahoo, Msn gibi lider şirketlerin de katıldığı bir Web konferansında, Web alanında yaşanan gelişmeler tartışılırken ortaya çıkmıştır (Genç, 2010). Çağımızda, bireylerin eğitim ve iş hayatına hazırlanmalarında Web 2.0 araçları kritik rol oynamaktadır. Bu

araçlar yaratıcı ve kritik düşünme becerilerini destekleyerek; onların aktif bireyler olmasına katkı sağlamaktadır. Yeni nesil internet çağı çocuklarının, ihtiyaçlarına karşılık vermektedir. Bu araçlar farklı öğrenme yollarını ortaya çıkarmıştır. Etkileşimli araçlar sayesinde hem öğrenen hem öğretene konumunda bulunmaktadır. Oluşturulan materyaller paylaşımlı olduğundan; herkesin kullanabileceği materyallerin geliştirilmesine yararlanıcılar katkı sağlayabilmektedir. Bu da kişiler arasında iş birliğini artırması sonucu, öğrenmeyi sınırların dışına taşıyabilecektir. Dünya çapında kullanılması, öğrenenlerin ufkunu açacaktır.

1.2. Web 2.0 Araçları Sınıflandırması

Web 2.0 araçları, Lu, Lai, ve Law, (2010) ve O'Reilly, (2007)' e göre kullanıcıları aynı zamanda birer içerik geliştiricisi olarak görmekte ve içerik geliştirme konusunda onlarla bir anlamda paydaş haline gelmektedir. Bu paydaş haline gelme çok büyük bir kitlenin aynı hedef ve amaçlar doğrultusunda toplanmasına ve çoğu zaman çok geniş ve kaliteli ürünler ortaya çıkarmasına sebep olmaktadır (Akt. Elmas ve Geban, 2012). Kullanımı oldukça kolay olan bu araçların, kullanımına dair internette çok sayıda videoda bulunmaktadır. Çeşitli ve oldukça fazla sayıda olan Web 2.0 araçlarını kullanım amaçlarına göre sınıflandırmak, arzulanan web 2.0 aracına ulaşmayı kolay hale getirecektir. Bu amaçla; Altınok, Yükseltürk ve Üçgül (2017), Elmas ve Geban (2012)'nin araştırmalarında sunmuş oldukları web 2.0 araçları sınıflandırmalarından yola çıkılarak, Web 2.0 araçları aşağıdaki gibi sınıflandırılmıştır.

1.3. Web 2.0 Araçlarının Kullanım Alanlarına Göre Sınıflandırılması

1. Animasyon ve Video Hazırlama Araçları: Animasyon ve video hazırlanmasında kullanılmaktadır.

a. Animaker: Çizgi animasyonlu sunumların hazırlanmasında kullanılmaktadır.

b. Biteable: Hareketli sunumların hazırlanmasında kullanılmaktadır.

c. Animoto: Etkileyici sunum ve videolar hazırlamak için kullanılmaktadır.

2. Anket Araçları: Herhangi bir konuda hazırlanan anketin linki verilerek, kişilerin çevrimiçi olarak doldurmalarını sağlayacak anketlerin hazırlanmasında kullanılır.

a. Jet Anket: Anket ve oylama hazırlamak için kullanılan bir web 2.0 aracıdır.

b. Survey Monkey: Çoktan seçmeli, açılır menü vb. tarzı seçenekler sunan bir çevrim içi anket hazırlama aracıdır.

3. Depolama ve Dosya Paylaşım Araçları: Çevrim içi dosya paylaşımında kullanılmaktadır.

a. Dropbox: Dosya depolama ve paylaşım yapma aracıdır.

4. Dijital Pano Araçları: Çalışmaları toplu olarak sunma fırsatı sunar.

- a. Padlet: Kullanımı oldukça kolay ve iş birliğine açık bir araçtır.
- b. Linoit: Sınıf panosu olarak kullanabilen bir araçtır.

5. Kavram Haritası ve Çizim Araçları: Çeşitli zihin haritalarının oluşturulmasında ve farklı şekillerle haritaların hazırlanmasında kullanılan araçlardır.

a. Mind Map AR: Sanal gerçeklikle zihin haritası oluşturma aracı olarak kullanılmaktadır.

b. Bubbl.us: Oldukça bilinen zihin haritası oluşturma aracıdır.

c. MindMeister: Zihin haritası oluşturmak için kullanılmaktadır.

6. Kelime Bulutu Araçları: Konu ile ilgili anahtar kelimeleri belirleyerek dikkat çekmek için kullanılan araçlardır.

a. Wordart: Çok sayıda resim, şekil vb. alternatifleri olan, istenilen renklerde, kritik sözcüklerden kelime bulutu hazırlamaya yarayan araçtır.

b. Wordcloudy: Çok işlevli kelime bulutu hazırlama aracıdır.

7. Oyun Yapma Araçları: Eğitici oyunlar hazırlayarak derslere entegre edebileceğiniz web 2.0 araçlarıdır.

a) Learningapps: Ders içeriklerine uygun oyunlar ve yarışmalar hazırlamakta kullanılmaktadır.

b) Jigsawplanet: Resimleri yapboz haline dönüştürüp kullanılan bir araçtır.

c) Wordwall: Çok çeşitli oyunlar hazırlanan, sonuç raporları görülebilen bir araçtır.

8. Sınav Araçları: Çevrim içi, öğrencilere test, quiz hazırlamak için kullanılan araçlardır.

a) Kahoot: Eğlenceli quiz hazırlama aracı olarak kullanılmaktadır.

b) Socrative: Çevrimiçi sınav aracıdır. Sınav analizi otomatik olarak sistemde görülmektedir.

c) Quizlet: Farklı içerikler ekleyerek oluşturulan sınav hazırlama aracıdır.

9. Video Konferans Araçları: Çevrimiçi görüşme olanağı sağlayan araçlardır.

a. Voki: Çevrim içi ders işleme imkanı sağlamanın yanında birçok özellik sunmaktadır.

b. Teamlink: Çevrimiçi ders, toplantı yapılabilen bir araçtır.

Kavram haritaları ve çizim araçlarından biri olan MindMeister Web 2.0 aracı kullanılarak; Web 2.0 araçları sınıflandırması Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. MindMeister ile Web 2.0 Araçlarının Sınıflandırması

Şekil 1 incelendiğinde farklı alanlarda çok sayıda web 2.0 aracı bulunduğu görülmektedir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Günümüzde web 2.0 araçlarının sayısı her geçen gün artmaktadır. Teknolojik gelişmeler giderek hızlanmaktadır ve yaşamın her alanında fen bilimleri ve teknolojinin yansımaları görülmektedir (Kaymak ve Karademir,2019). Eğitimde bu alanların başında gelmektedir. Bu bağlamda eğitimin kalitesinin artırılması için teknolojinin derslere entegre edilmesinin gerektiği düşünülmektedir. Bunu sağlamanın en etkili yolunun web 2.0 araçlarının derslerde kullanılması olduğu söylenebilir. Web 1.0'da sunulan salt bilgiyi almayı bırakıp, içerik üretme fırsatı tanıyan web 2.0 teknolojisine yönelmek, eğitimde yeni bir kapı aralamaktadır (Kaynar, 2019). Öğrencilerin teknolojiyi kullanmada oldukça yetkin oldukları gözlemlenmektedir. Teknoloji kullanımını üst düzeye çıkaran web 2.0 araçlarının derslerde kullanılmasının akademik başarıya etkisi ile ilgili sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Web 2.0 araçlarının derslerde kullanılmasının etkililiğinin ve öneminin anlaşılıp; yeni araştırmalara yer verilmelidir.

1.5. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, Web 2.0 araçlarının Fen bilimleri dersinde uygulanabilirliğine yönelik kanıt elde etmeye çalışılmıştır. Web 2.0 araçlarının, öğrencilerin akademik başarısını etkileyip etkilemediği ile ilgili bulguları ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada kullanılan web 2.0

araçlarının mevcut eğitim sistemine, sınıf öğretmenlerine, öğrencilerin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.6. Problem Cümlesi

Web 2.0 araçlarının derslerde kullanılması öğrencilerin akademik başarısını etkiler mi?

1.7. Alt Problemler

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

2. Kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerinin ön ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizi açıklanmaktadır.

2.1. Araştırma Deseni

Araştırmada, gerçek deneme modellerinden biri olan ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Karasar (2020)' a göre gerçek deneme modelleri, bilimsel değeri en yüksek olan deneme modelleridir. Nicel araştırma yöntemleri kendi içinde 3 gruba ayrılmaktadır. Bunlar tarama modeli, deneysel araştırma ve meta analizidir. Deneysel çalışmalar, değişkenler arasındaki nedenselliği belirlemede; tarama modelinden daha etkilidir. Doğa ve fen bilimlerinde sıkça kullanılan deneysel araştırma yöntemleri; incelenen bağımsız değişkenlere müdahalede bulunarak, bağımlı değişkenler üzerindeki değişimleri kıyaslamaya imkân tanımaktadır. Bu bağlamda olgular arası nedensellik yorumunu yapmak kolaylaşmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2018). Araştırmanın Fen Bilimleri dersinde yapılması ve öğrenci yaş grubunun küçük olması nedeniyle, bu araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneme model tercih edilmiştir. Deney deseni özeti Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Deney Deseni Özeti

Gruplar	Gözlem (Ön ölçümler)	Denel işlem	Gözlem (Son ölçümler)
Kontrol	Başarı Testi	Öğrenci Ders ve Çalışma Kitabı	Başarı Testi
Deney	Başarı Testi	Öğrenci Ders-Çalışma Kitabı ve Web 2.0 araçları	Başarı Testi

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini, 2019–2020 eğitim-öğretim yılında Çankırı il merkezindeki Dr. Refik Saydam İlkokulu’na devam eden üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Bir deney ve bir kontrol grubu seçkisiz olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunda 61 öğrenci yer almıştır. Bu öğrencilerden 32’si deney, 29’u ise kontrol grubunda yer almaktadır. Tablo 2’de deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 2. Deneklerin Deney Gruplarına Göre Dağılımı

Gruplar	Cinsiyet				TOPLAM	
	Kadın f	Erkek f	Kadın %	Erkek %	f	%
DENEY	16	16	50	50	32	100
KONTROL	17	12	58.62	41.37	29	100

Tablo 2 incelendiğinde deney ve kontrol grubu toplamlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bağımsız değişken olarak ele alınmayan cinsiyet dağılımını deney grubunda eşit olmakla birlikte; kontrol grubunda fark bulunmaktadır. Bu devlet okullarında karşılaşılabilecek olası bir durumdur.

İşlem öncesi, deney ve kontrol gruplarında “Canlılar Dünyasına Yolculuk” ünitesine yönelik başarı düzeylerinin denk olup olmadığının anlaşılması için; gruplara ön test uygulanmıştır. Bu test araştırmacı tarafından geliştirilen ön test olarak kullanılan 20 maddelik bir araçtır. Ön testin sonuçları Tablo 3’de sunulmaktadır.

Tablo 3. Ön Test t- Testi İstatistiği Sonuçları

Grup	N	X	S	df	t	p
Deney	32	13,2	4,073	59	1,4	,14
Kontrol	29	11,8	3,444			

Deney grubunun akademik başarı testi ortalaması (deney $X = 13,589$), kontrol grubunun akademik başarı testi ortalamasından (kontrol $X = 11,827$) yüksek olmasına rağmen; gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark ($t_{(59)} = 1.497$ $p = .14$) gözlenmemiştir. İşlem öncesi uygulanan ön testte gruplarının denk oldukları kabul edilebilir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılacak çoktan seçmeli test soruları, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. 3. sınıf Fen bilimleri programındaki kazanımlar doğrultusunda önce ünite belirtke tablosu hazırlanmıştır. Özyıldırım (2019)'a göre belirtke tablosu, konu ile kazanımlar arasındaki ilişkiyi yansıtanın yanında; eğitim ve sınav durumlarının belirlenmesinde de ipuçları vermektedir. Ünite belirtke tablosu Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Ünite Belirtke Tablosu

KAZANIMLAR		Çevresindeki örnekleri kullanarak varlıkları canlı ve cansız olarak sınıflandırır.	Bir bitkinin yaşam döngüsüne ait gözlem sonuçlarını sunar.	Yaşadığı çevreyi tanıır.	Yaşadığı çevrenin temizliğinde aktif görev alır.	Doğal ve yapay çevre arasındaki farkları açıklar.	Yapay bir çevre tasarlar.	Doğal çevrenin canlılar için önemini farkına varır.	Doğal çevreyi korumak için araştırma yaparak çözümler önerir.
KONULAR	Varlıkları								
Çevremizdeki		X	X						
Tanıyalım									
Ben ve Çevrem				X	X	X	X	X	X

3. sınıf Fen Bilimleri dersi 6. ünite de 8 kazanım yer almaktadır. Dört kazanımın her biri için 3'er; diğer dört kazanımın her biri için ise 2'şer tane olmak üzere toplam 20 madde yazılarak; kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılan başarı testi, üç seçenekli 20 sorudan oluşmaktadır. Hazırlanan sorular üç sınıf öğretmenine sunulmuş, uzman görüşü alınmıştır. Öğretmenlerin görüşleri dikkate alınarak gerekli görülen yerlerde düzeltmeler yapılmıştır. Ek olarak ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinden 5 kişinin soruları okuması istenmiştir. Öğrenciler sadece soruda geçen 'mera' sözcüğünü anlayamamışlardır. Bu kelimenin yanına (otlak) yazılmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığının (2014), Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde yer alan ölçme ve değerlendirme genel esaslarına göre; "İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflarda öğrencilerin başarısı; gelişim düzeyleri dikkate alınarak öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilen ders etkinliklerine katılımları ile öğretim programlarında belirtilen ölçme ve değerlendirme ilkelerine göre tespit edilir. Karnede "çok iyi", "iyi" ve "geliştirilmeli" şeklinde gösterilir" ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeye göre küçük yaş grubu öğrencilerinin, gelişim düzeylerine uygun olması amacıyla ve dikkat süreleri ile okuma hızları göz önünde bulundurularak bir ders saatinde 20'den fazla maddelik test sorularını çözmesinin uygun

olmayacağı düşünülmüştür. Bu bağlamda, başarı testinin güvenilirliğinin sağlanması amacıyla; sorular önce ilkokul 2. sınıf öğrencilerine cevaplanması için verilmiştir. Ancak sorular ilkokul 2. Sınıf öğrencileri tarafından anlaşılammıştır. Aynı sorular ilkokul 4. Sınıf öğrencilerine yanıtlaması için verildiğinde; sorular öğrencilere çok kolay gelmiştir. Sonuçta soruların, ilkokul 3. sınıf öğrencileri için güvenilir olduğu düşünülmüştür.

Çoktan seçmeli test soruları deney ve kontrol grubundaki öğrencilere eş zamanlı olarak ön test ve son test olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Cevaplamaları için öğrencilere 25 dakika süre verilmiştir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Çalışma, 2019–2020 eğitim-öğretim yılında Fen Bilimleri dersi 6. Ünite ‘Canlılar Dünyası’na Yolculuk’ temasında altı hafta süre ile uygulanmıştır. Bir deney ve bir kontrol grubu seçkisiz olarak alınmıştır. Kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilere, ön testler 17.02.2020 tarihinde uygulanmıştır. Deney grubunda araştırmacı tarafından belirlenen web 2.0 araçları ve bu araçlara uygun materyaller işe koşulmuştur. Deney grubunda, derslerin işlenmesi ve web 2.0 araçlarının kullanılması araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubuna herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Araştırma süresince deney grubundaki öğrenciler birçok etkinlik gerçekleştirdi. Thinglink web2.0 aracı kullanılarak hazırlanan interaktif bir poster ile derse giriş yapılmıştır. İnteraktif posterin bir sayfasına ait örnek Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Thinglink Web 2.0 Aracı ile Hazırlanan İnteraktif Poster

Şekil 2’de yer alan posterde; ortadaki sarı ikona basıldığında farklı bir sayfaya geçilmektedir. Açılan sayfada canlı varlıkların resimleri yer almaktadır. Varlıkların üzerinde yer

alan ikonlara tıkladığında ise; tıklanan varlığın özelliklerini içeren bir sayfa açılmaktadır. Etkileşimli poster ile öğrencilerin dikkati konuya çekilmiştir.

Dersin devamında, öğrencilere canlı ve cansız varlık resimleri verilerek boyama yaptırılmış; canlı varlıkların boyamaları Quiver aracı üç boyutlu hale getirilmiştir. Quiver aracı ile öğrencilerin boyadığı at resminin üç boyutlu hale getirilmesinin örneği Fotoğraf 1’de verilmiştir.



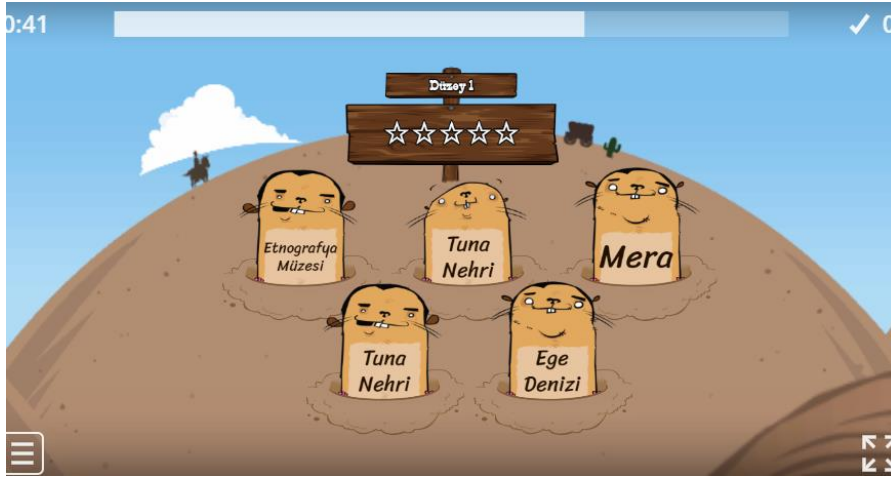
Fotoğraf 1. Quiver ile Resim Canlandırma

Learningapps aracı ile canlı varlıkların ortak özellikleri ile ilgili bir çengel bulmaca hazırlanmış ve akıllı tahtada çözülmüştür. Jigsawpuzzle ile hazırlanan 35 parçalı yapboz akıllı tahtada öğrenciler tarafından tamamlanmıştır. Gruplar halinde tahtada puzzle yapan öğrenciler Fotoğraf 2’de sunulmuştur.



Fotoğraf 2. Jigsawpuzzle ile Hazırlanan Yapboz Çalışması

Voki aracı ile öğrencilerin bir karakter oluşturup, yapay ve doğal çevre ile ilgili konuşmalarını sağlanmıştır. Wordwall ile doğal ve yapay çevre ile ilgili sözcük avı ve köstebek yakalama çevrimiçi oyunları oluşturulmuştur. Link öğrencilere verilmiş, öğretmen tarafından sistemden cevapların kontrolü sağlanmıştır. Köstebek yakalama oyunundan bir kare Fotoğraf 3'te yer almaktadır.



Fotoğraf 3. Wordwall ile Hazırlanmış Köstebek Yakalama Oyunu

Öğrenciler tarafından doğal ve yapay çevre örnekleri resim kâğıdına tasarlanmıştır; Chatterpixkids uygulaması ile çizimler öğrencilerin sesleri ile konuşturulmuştur. Covid 19 salgın hastalığı sebebiyle eğitim-öğretime ara verilmiş, uzaktan eğitime geçilmiştir. Bu esnada öğrencilere Qr kod uygulamasının nasıl yapılacağı whatsapp üzerinden anlatılmıştır. Öğrencilerden doğal çevreyi koruma ile ilgili araştırma yaparak Qr kod oluşturmaları istenmiştir. 03.04.2020 tarihinde Zoom video konferans aracı ile canlı bağlantı yoluyla deney ve kontrol grubu öğrencileri ile görüşülmüş; son test sınav uygulaması hakkında bilgi verilmiştir. Son test soruları öğrencilere whatsapp'tan gönderilmiş, cevaplar aynı yolla alınmıştır. Toplamda üç öğrencinin interneti olmadığı için, telefonla sorular sorularak yanıtları elde edilmiştir.

2.5. Veri Analizi

SPSS 25.0 istatistik programı kullanılarak bağımlı ve bağımsız t testleri kullanılmıştır. Grupların deney öncesi ön test puanları karşılaştırılırken bağımsız t testi; deney sonrası grupların puanları karşılaştırılırken bağımsız t testi; grupların kendi içindeki ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı t testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın verilerine dayalı olarak elde edilen bulgulara ve bulgulara ait yorumlara yer verilmektedir.

3.1. Birinci probleme ilişkin bulgular

Bağımsız t testi sonuçlarına göre elde edilen bulgular doğrultusunda, araştırmanın birinci alt problemi “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Sonuçlar Tablo 5’ te sunulmuştur.

Tablo 5. Başarı Testi Ortalama Puanları Karşılaştırılması

Grup	N	X	S	df	t	p
Deney	32	16,937	2,108	59	4,069	,001*
Kontrol	29	14,344	2,844			

*p≤0,001

Uygulanan yöntemin etkililiğine yönelik yapılan son test ölçümleri incelendiğinde deney grubu lehine anlamlı fark gözlenmiştir. Bir diğer ifade ile uygulanan yöntemin etkili olduğu, anlamlı farkın bu nedenle oluştuğu ileri sürülebilir.

3.2. İkinci Probleme İlişkin Bulgular

Bağımlı t- testi istatistik sonuçlarına göre elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmanın ikinci alt problemi “Kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerinin ön ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Grup içi değişimleri gösteren sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Grup İçi Başarı Ortalama Puanları Karşılaştırılması

Grup	Zaman	N	X	S	df	t	p
Deney	Ön test	32	13,281	4,073	31	-5,807	,001*
	Son test	32	16,937	2,108			
Kontrol	Ön test	29	11,827	3,444	28	-4,119	,001*
	Son test	29	14,344	2,844			

*p≤0,001

Tablo 6 incelendiğinde deney grubunda ve kontrol grubunda uygulanan etkinliklerin öğrencilerin akademik gelişimlerinde etkili olduğu anlaşılmıştır. Deney grubunda kullanılan Web 2.0 araçları, ön ve son testler arasında yaklaşık %22 oranında artış sağlarken, kontrol

grubunda uygulanan Millî Eğitim Bakanlığının gönderdiği öğrenci ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinlikler yaklaşık %18'lik gelişme göstermiştir. Öğrencileri aktif kılan, sınıf içi etkileşimi artıran, aynı zamanda öğrenme ortamını sınıf dışı ortamlara taşıyan Web 2.0 araçlarının derslerde kullanımının akademik başarıya katkı sağladığı görülmektedir.

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu makale, z kuşağı öğrencilerinin eğitim-öğretim faaliyetlerinde web 2.0 teknolojilerinin kullanılmasının öğrenci akademik başarısına etkisini açıklamıştır. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin elde edilen bulgular doğrultusunda; deney ve kontrol grubu son test puanlarında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır. Diğer bir deyişle derslerde kullanılan Web 2.0 araçlarının etkililiği belirlenmiştir. Bu durumda Fen Bilimleri “Canlılar Dünyasına Yolculuk” ünitesinin işleniş sürecinde kullanılan Web 2.0 araçlarının benzer ünitelerde de uygulanabileceği düşünülebilir. Yapılan çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Gündoğdu'nun (2017), araştırmasında; Web 2.0 teknolojileri ile tasarlanmış iş birliğine dayalı öğrenme ortamının, akademik başarı üzerinde geniş bir etkiye sahip olduğu bulgusu ile örtüşmektedir.

Akkaya'nın (2019), bilgisayar donanım birimleri konularının öğretiminde Web 2.0 araçlarıyla geliştirilen etkinliklerin işe koşulmasının, öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin araştırıldığı çalışmasında; ön test ve son test sonuçlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bulgular, araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

Jarrah ve Alzubi (2021)'nin web 2.0 araçlarının İngilizce öğretimindeki etkililiğini araştırdığı çalışmasında; öğrenenler tarafından web 2.0 araçları ile İngilizce öğrenimi makul ve etkili bulunmuştur. Web 2.0 araçlarının İngilizce öğretiminde kullanılması önerilmektedir. Web 2.0 araçlarının etkililiği ile ilgili bulgular araştırma sonuçları ile benzerdir.

Almanca öğretim sürecinde; öğrencilerin sözcük yeterliliğini geliştirmesi için mobil uygulamalar ve web 2.0 etkileşimli araçların kullanılmasının, öğrenme çıktıları üzerindeki etkilerinin incelendiği araştırmada, mobil uygulamalar ve web 2.0 etkileşimli araçlar sözcük becerilerinin iyileştirilmesine katkı sunmuştur (Kazhan, Hamaniuk, Amelina, Tarasenko ve Tolmachev, 2021). Bu bağlamda çalışma, araştırma bulgularını desteklemektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik elde edilen bulgular doğrultusunda, web 2.0 araçlarının derslerde kullanılmasının; Millî Eğitim Bakanlığının gönderdiği kitaplarda yer alan etkinliklerin kullanılmasından daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifade ile

çalışmada, deney ve kontrol gruplarının her ikisinde de ön test ve son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 3. Sınıf Fen Bilimleri Canlılar Dünyasına Yolculuk temasının öğretiminde, web 2.0 araçlarıyla öğretim öğrencilerin akademik başarılarını artırmada daha etkili olmuştur. Daha önce yapılan çalışmalarda benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Web 2.0 araçlarının, bir yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin akademik başarısına etkisi ile ilgili Göker ve İnce (2019) tarafından yapılan çalışmada; öğrenenlerin, geleneksel yöntemle öğrenenlere göre daha yüksek akademik başarı elde ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç ile araştırma sonucu benzer özellik taşımaktadır.

Çenesiz ve Özdemir (2020)'in, Web 2.0 araçlarıyla coğrafya öğretiminin gerçekleştirildiği çalışmada, deney grubu öğrencilerinin ön test-son test akademik başarı puanlarının arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, araştırmanın sonuçlarıyla benzer özellik taşımaktadır.

Web 2.0 araçlarından Poll Everywhere aracının Türkçe'yi yabancı dil olarak öğrenen Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER bünyesindeki öğrencilerin yazma becerilerine yönelik etkisini araştıran Baş ve Turhan (2017), Web 2.0 aracının yazı yazmaya olan isteği arttırdığı ve derslerde sürekli kullanılmak istendiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu açıdan öğrencilerin derse olan ilgilerini artırdığı ve başarıya olumlu katkı sağladığı ileri sürülebilir.

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin kavram karikatürlerine ilişkin metaforik algılarının tespit edilmeye çalışıldığı çalışmada web 2.0 araçları kullanılarak hazırlanan karikatürlerin, eğlendirici ve bilgi verici olduğunun vurgulandığı belirtilmiştir (Büyükalın, Dayan ve Dayan, 2020). Web 2.0 araçları kullanılarak hazırlanan bu kavram karikatürlerinin ilkokul öğrencilerinin öğrenmelerine yardımcı bir materyal olarak kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda bu araştırma sonucu ile çalışmamızda kullanılan web 2.0 araçlarının eğitimde kullanılmasının olumlu katkısı sonucu örtüşmektedir.

4.1. Öneriler

Günümüzde neredeyse internetsiz evin kalmadığı düşünüldüğünde; bu teknolojinin olumlu yönde eğitime transferi sağlanmalıdır. Web 2.0 araçları bu transferin sağlanması için çok çeşitli araçlar sunmaktadır. Maliyet düşüklüğü ve kullanım kolaylığı dışında zamandan tasarruf sağlayan bu araçlar sayesinde öğrencilerin sürece aktif katılımı üst düzeye çıkmaktadır. Etkileşimli araçlar, yaratıcı fikirlerin açığa çıkmasına yardımcı olmaktadır. Her yaş grubu öğrenen için web 2.0 aracı bulunmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlere web 2.0 araçları

ile ilgili eğitimler verilmesinin, öğrencilerin akademik başarısına ve teknolojiyi kullanma becerisi kazanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yapılan çalışma ilkokul 4. sınıf seviyesindeki öğrenciler ile yürütülmüştür. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda Web 2.0 etkinlikleri kullanılarak ilköğretim, orta öğretim ve lisans seviyesindeki farklı sınıflarda farklı değişkenlere etkisi incelenebilir.

Çalışmada, Web 2.0 araçlarıyla geliştirilen etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda Web 2.0 uygulamalarının derse yönelik tutumları, öz-yeterlilik algıları gibi farklı değişkenlere etkisi incelenebilir.

Araştırma için seçilen Web 2.0 araçlarından farklı ve çeşitliliği artırarak, farklı araştırmalar yapıp akademik başarıya etkisi incelenebilir.

Bu araştırmanın sonuçlarının; öğretmenlerin web 2.0 araçlarının derslere entegre etmelerinin sağlanmasında, öğretimin sınıf dışındaki ortamlara taşınmasında farklı bir bakış açısı geliştirileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Akkaya, A. (2019). *Bilgisayar donanımı konusunda web 2.0 araçlarıyla geliştirilen etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi*. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez No: 561479)

Altıok, S., Yükseltürk, E. ve Üçgül, M. (2017). Web 2.0 eğitimine yönelik gerçekleştirilen bilimsel bir etkinliğin değerlendirilmesi: Katılımcı görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 6(1), 1-8.

Büyükalın Filiz, S., Dayan G. ve Dayan K. (2020). İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin kavram karikatürlerine ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 330-345.

Çenesiz, M. ve Özdemir, M. A. (2020). WEB 2.0 araçlarının ortaöğretim 10. sınıf coğrafya dersi topoğrafya ve kayaçlar konusunda akademik başarıya etkisi. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 43, 39-53.

Deperlioğlu, Ö. ve Köse, U. (2010). Web 2.0 teknolojilerinin eğitim üzerindeki etkileri ve örnek bir öğrenme yaşantısı, *Akademik Bilişim'10 - XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri* (337-342).

Elmas, R. ve Geban, Ö. (2012). Web 2.0 tools for 21st century teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 243-254.

Genç, Z.(2010). Web 2.0 yeniliklerinin eğitimde kullanımı: bir facebook eğitim uygulama örneği. *Akademik Bilişim'10 - XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*. (237-242).

Göker, M. ve İnce, B. (2019). Web 2.0 araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı ve akademik başarıya etkisi, *Türkçe Konuşanların Akademik Dergisi*, 6(1), 12-22.

Gündoğdu, M., M. (2017). *Web 2.0 teknolojileri ile geliştirilmiş işbirlikli öğrenme ortamının ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları ile problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine ve motivasyon düzeylerine etkisi*. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez No: 461343).

Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Horzum, M.B. (2010). Öğretmenlerin web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. www.arastirmax.com/en/system/files/dergiler/161047/makaleler/7/1/arastirmx_161047_7_pp_604-634.pdf

Jarrah, M. A. & Alzubi, A. A. F. (2021). Arab postgraduates' readiness towards and effectiveness of utilizing web 2.0 in language learning. *International Journal of Instruction*, 14(1),673-690.

Karasar, N. (2020). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler. Ankara: Nobel Yayınları.

Kaymak, A. F. ve Karademir, E. (2019). Fen bilimleri öğretmen adaylarının fen bilimleri laboratuvarlarının dijitalleştirilmesine yönelik görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi (ESTUDAM Journal of Education)*, 4 (1), 54-66.

Kaynar, T. (2019). *Web 2.0 araçlarının yabancı dil öğretiminde kullanımı*. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez No: 573625).

Kazhan, Y. M., Hamaniuk, V. A., Amelina, S. M., Tarasenko, R. O. and Tolmachev, S. T. (2021). The use of mobile applications and Web 2.0 interactive tools for students' German-language lexical competence improvement. <http://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/123456789/3880/1/paper23.pdf>

Korkmaz, Ö., Vergili, M., Çakır, R. ve Erdoğan, F. U. (2019). Plickers web 2.0 ölçme ve değerlendirme uygulamasının öğrencilerin sınav kaygıları ve başarıları üzerine etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5(2), 15-37.

Korucu, T. A. ve Sezer, C. (2016). Web 2.0 teknolojilerini kullanma sıklığının ders başarıları üzerindeki etkisine yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 379- 394.

Milli Eğitim Temel Kanunu (2014). Resmi Gazete. Yayımlı Tarihi: 26.07.2014. Sayısı: 29072. Numarası: 1703.

Özaydınlık, B. A. (2019). Eğitimde program geliştirme. İçinde H. Şeker (Ed.), İçeriğin ve eğitim durumlarının düzenlenmesi (164-182). Ankara: Anı Yayıncılık.

Öztermiyeci, E. (2019). *Türkiye'de Ulusal Program ve Uluslararası Bakalorya Programı Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Algıları*. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez No:596332).



OKULLARDA ÖRGÜT GELİŞTİRME ÇALIŞMALARINA ÖĞRETMENLERİN KATILMA DURUMLARI
STATUS OF TEACHERS' PARTICIPATION IN ORGANIZATIONAL DEVELOPMENT ACTIVITIES IN
SCHOOLS

Dilek Yılmaz¹, Mehmet Engin²

Makalenin Alanı: Eğitim Yönetimi

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi

10.12.2020

Kabul Tarihi

24.02.2021

Anahtar Kelimeler

Örgüt geliştirme
Okullarda örgüt
geliştirme
Okul gelişimi

Özet

Örgütü geliştirebilmek için tüm paydaşların katılımı önemlidir. Okullarda bu paydaşlardan en önemli olanlar ise öğretmenlerdir. Bu nedenle okullarda öğretmenlerin ders dışında okul gelişimi için neler yaptıklarının, yapmak istediklerinin ve onları motive eden etmenlerin araştırılması ve geliştirilmesi üzerinde durulması gereken bir konudur. Araştırmanın amacı; okul gelişimi çalışmalarına öğretmenlerin ne derecede katıldıklarının, çalışmalara katılan öğretmenlerin motivasyon kaynaklarının, çalışmalara katılmayan öğretmenlerin de katılımlarına engel olan sebeplerin neler olduğu tespit edilerek çözüm önerileri geliştirmektir. Nitel araştırma deseninin kullanıldığı bu çalışmada, Altındağ ilçesindeki okullarda (Anaokulu, İlkokul, Ortaokul, Lise) görev yapan 40 öğretmene pandemi nedeniyle elektronik ortamda görüşme formları uygulanmıştır. Veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin örgüt geliştirme çalışmalarına %80'inin katıldığı, katılıma engel olan durumların başında zaman problemi ve iş yükü fazlalığı olduğu tespit edilmiştir. Örgüt geliştirme çalışmalarına katılımlarını destekleyen en önemli motivasyon kaynakları arasında okul müdürünün motivasyonu ve aidiyet duygusu olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Motivasyonu artırmak için neler yapılması gerektiği konusunda ise çalışmalara ücret ödenmesi, en çok sunulan öneri olmuştur. Bu doğrultuda okul gelişimine öğretmenlerin katılımını artırmak için geliştirilen önerilerden bazıları, okul gelişimi çalışmalarına ayrı saat ayrılması ve ek ders ücreti ödenmesi, güçlü bir kurum kültürü oluşturulması, çeşitli ödüllendirme mekanizmalarından yararlanılması olmuştur.

Article Info

Received

10.12.2020

Accepted

24.02.2021

Keywords

Developing an
organization
Developing a
school
organization
Developing schools

Abstract

Participation of all the partners in the organization is important to improve the organization. The main partners are teachers. What the teachers are doing, what they want to do to improve themselves after school time and how long they occupy with these struggles are important. The aim of this research is to study the participation of the teachers in the activities for developing their schools and after detection of the motivation and handicaps of the teachers to suggest solutions for the problems. This research, in which the quantitative research pattern was conducted, electronic interview forms were conducted to 40 teachers working in pre-schools and primary, secondary and high schools in Altındağ province because of the pandemic. Data was analyzed with the content analysis technique. It has been confirmed that 80% of the teachers are volunteer for participating in the activities for school development. Lack of time and over workload were determined as handicaps to participation. The most important sources of motivation that support contribution of teachers to school development activities are encouragement of the school managers and sense of belongings. The highly recommended suggestion for the question 'what to do to increase the motivation' is extra payment for each extra work. Accordingly, some of the suggestions developed to increase teachers' participation in school improvement are

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Altındağ- Ankara, e-mail: ylmz4832@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9211-6059 (Sorumlu Yazar / Corresponding Author)

² Çocuk Sevenler Derneği İlkokulu, Altındağ- Ankara, e-mail: mehmetengin28@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8973-9917

allocating separate hours for school development studies and paying additional course fees, creating a strong corporate culture, and utilizing various rewarding mechanisms.

1. GİRİŞ

Örgütler amaçlarına ulaşabilmek için zaman içerisinde değişir ve gelişirler. Bu süreçte içinde oldukları çevrenin koşullarına göre çevrelerini etkiledikleri gibi çevrelerinden de etkilenirler. Örgütün sahip olduğu gücü oranında çevreyi de etkileme gücü o derecede yüksektir (Tunçer, 2013). Bu perspektiften bakıldığında okulların güçlü örgüt yapılarına sahip olmaları ve çevrelerini de önemli ölçüde etkileyerek topluma öncülük etmeleri beklenmektedir. Çünkü okullar tüm örgütlerin ve toplumun yapı taşı olan, işgücü olan, diğer tüm örgütlere şekil verecek olan bireyleri yetiştirip hayata hazırlayan en önemli kurumlardır.

Örgüt geliştirme; hızla değişen dünyada örgütlerin bu değişim içerisinde ayakta kalabilmeleri, gelişmeleri, büyümeleri ve değişmeleri için son yılların önemli konularından biri haline gelmiştir. Örgüt geliştirme, örgütün çevresinde ve içinde meydana gelen değişimler nedeniyle bu değişimlere ayak uyduramayan birey ya da grupların düşünce ve tutumlarını etkilemek ve o bireyleri değişen ve gelişen örgütlere tekrar uyum sağlamalarını, başka bir deyişle kazandırılmalarını sağlama çalışmalarıdır (Eren, 2017). Philbin ve Mikush (2000)'e göre örgüt geliştirme, bir örgütün uzun süre varlığını devam ettirmesi ve misyonunu gerçekleştirmesinde çok etkili ve önemli olan iç kapasitesini geliştirme ve yönetme sürecidir. Bir başka tanıma göre ise örgütlerin sorunlarını çözme konusunda iş birliği içinde ve katılımcı bir anlayışla sorunların daha hızlı çözülmesi süreci olarak da tanımlanmıştır (akt. Ünüvar ve Bektaş, 2017).

Örgüt geliştirme kavramı örgütün bütün etkinlik verimlilik ve örgüt üyelerinin mutluluklarının artırılması için yapılan çabaların toplamını ifade etmektedir. Böylece örgütte dışarıdan ya da bir değişim aracı yardımıyla örgüt içerisinde hem yöneticilerin hem de yönetilenlerin inançlarında, değer ve tutumlarında meydana gelen değişimlerdir. Örgüt gelişiminin başlıca amaçları arasında (Eren, 2017);

1. Karşılıklı dayanışma ve güven duygusunu artırır.
2. Yetke ilişkisinden çok bilgisel ve kişisel özelliklerden kaynaklı doğal yetke ilişkisini geliştirir.
3. Demokratik ve katılımcı süreçleri destekleyerek takım esasına dayalı karar vermeyi geliştirir.

4. Örgütte bireyin önemini yükselterek daha çok motive olmasına ve yüksek doyum seviyesine ulaşmasına yardımcı olur.

5. İş zenginleştirmeyi geliştirir.

Okul gelişiminin tanımını ise genel olarak şu şekilde yapmak mümkündür; öğrencilerin öğrenmelerine destek olmak ve kolaylaştırmak için okulların daha iyi yerler haline getirilmesine yönelik çabalardır (Hopkins, 2001). Başarılı okul gelişimi, okulların değişimi ve gelişimi yönetme becerisine bağlıdır. Bu, örgüt olarak okulların değişim ve gelişim için “kapasite” oluşturmalarını gerektirir. Okulun geliştirilebilmesi için kapasite oluşturmak, okullarda iş birliğine dayalı süreçlerin nasıl geliştirilip, teşvik edildiğine dikkat etmeyi gerektirir (Mitchell ve Sackney, 2000). Okul gelişim planlaması, okul toplumu tarafından bütün öğrencilerin, bir bütün olarak gelişmesini sağlamak, akademik başarı bakımından kaliteli bir eğitim aldığını garanti etmek ve okulun işleyişine yön vermek için üstlenilen bir süreçtir. Okul gelişimi, bir okulun nasıl geliştirileceği, hangi kaynakların kimler tarafından ve nasıl kullanılacağına değerlendirilmesini yaparak okulun gideceği yönü belirlemekte, okuldaki uygulamalar için bir çerçeve oluşturmaktadır (Şahin, 2009). Okul, çağın gerekleri doğrultusunda eğitimin niteliğini artırmak, öğrencilerin beklentilerine cevap verebilmek ve öğrenci başarılarını yükseltmek için sürekli değişen ve gün geçtikçe daha karmaşık hale gelen bir yapı arz etmektedir. Bu durum “okul gelişimi” kavramını gün geçtikçe daha da önemli hale getirmektedir (Güzel, Arslan ve AYTEKİN, 2020; Hopkins, 2001).

Çevremizde gerçekleşen değişim ve yenileşme hareketleri eğitim kurumlarını iki yönden etkilemektedir. Bunlardan birincisi çıktıları pazarlama yönünden, ikincisi de girdilerin beklentilerine cevap verebilmesidir. Türk Eğitim Sistemi gelişim ve değişim olgusunu uygulamakta ve başarısız girişimler tarafların enerjilerini etkisiz ve verimsiz kullanmasına neden olmaktadır (Özdemir, 2019). Türk Millî Eğitim sisteminde son yıllarda eğitim kalitesini iyileştirilmesi için öğretim programları yeniden düzenlenmiş, öğretmen yeterliklerinin belirlenmiş, eğitimde toplam kalite yönetimi, stratejik yönetim ve planlama gibi eğitim, öğretim ve yönetim alanında birçok yeni düzenlemeler yapılmış, bu düzenlemelerle birlikte mevzuatlar da değişmiştir. Bu amaçla okullarda stratejik plan yapma, uygulama ve değerlendirmeye ilişkin açıklamaları, kavramları içeren Planlı Okul Gelişim Modeli 1996 yılından itibaren geliştirilen uzun bir çalışmanın ürünüdür. Planlı Okul Gelişim Modeli; eğitimi geliştirme çalışmaları kapsamında yürütülen Toplam Kalite Yönetimi, Öğrenci Merkezli Eğitim, Okulda Performans Yönetimi vb. çalışmalardan oluşmaktadır (MEB, 1999).

Okullarda değişimin en önemli iki uygulayıcı grubu yöneticiler ve öğretmenlerdir. Onların görüş ve önerileri dikkate alınmadan yapılacak bir değişim girişiminin ne ölçüde benimseneceği ve başarılı olacağı tahmin edilebilir (Beycioğlu ve Arslan, 2010). Öğretmenlerden okul içi ve çevresinde ortaya çıkan değişimleri yönetebilmesi ve eğitim sistemlerinin karmaşık reformlarını uygulaması istenmektedir. Sarason'a (1991), göre eğitimsel değişim, öğretmenin ne yaptığı ve ne düşündüğüne bağlıdır. Çünkü değişimle gelebilecek herhangi bir yeniliği okulda ve sınıf ortamında uygulayabilecek kişi öğretmendir. Eğer öğretmen yeniliğe inanmamışsa ya da benimsememişse, bu girişim baştan kaybedilebilir (akt. Beycioğlu ve Arslan, 2010). Messiou ve arkadaşlarının (2016) 8 farklı okulda yapmış oldukları bir araştırmada öğretmenlerin sürekli gelişim içinde olmalarının hem öğrenci öğrenmesi hem de okul geliştirme için önemli olduğunu ortaya koymuştur. Okulun performansının bütün çalışanlarının göstermiş olduğu performansa bağlı olması gibi, okul geliştirme de öğretim kadrosunun yani öğretmenlerinin sürekli kendilerini geliştirme ve yenileme çabası içinde olmalarına bağlıdır (Jacobs ve Struyf, 2015).

Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerin bu sürece katılımının başarı için temel bir unsur olduğu söylenebilir. Değişim ihtiyacı belirleme sürecinde de öğretmenlerin görüş, gereksinim ve katılımlarına başvurulması da önemli bir konudur. Çünkü eğitimle ilgili yapılacak olan değişim ve gelişmelere dair öğretmenlerin bilgi, beceri ve değişmeye karşı duyduğu ihtiyacın dikkate alınması gerekmektedir (Özdemir, 2019). Okullar farklı özelliklere sahip birçok insanı bir araya getiren, diğer kurumlardan farklı bir yapıya sahip biricik örgütlerdir. Okul geliştirme tüm okul toplumu üyelerinin iş birliği içinde çalışmalarını gerektirir (Gökkyer, 2011). Okul gelişimi çalışmalarının en önemli uygulayıcılarından biri olan öğretmenler olduğu düşünüldüğünde onların örgüt geliştirme çalışmaları hakkında görüşlerinin incelenmesi, bu çalışmalara katılmalarını engelleyen durumların tespit edilmesi, katılımlarını teşvik eden unsurların belirlenmesi ve bu doğrultuda öneriler geliştirilmesi alana önemli bir katkı sunacaktır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı okul gelişimi çalışmalarına öğretmenlerin katılma durumlarının incelenerek katılımlarını destekleyen ya da engel olan durumların tespit edilmesi ve buna bağlı olarak birtakım çözüm önerilerinin ortaya konulmasını sağlamaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenler okul gelişimi çalışmalarına katılım sağlama durumları nasıldır?

2. Öğretmenler okul gelişimi için ekip çalışmasının önemine ne düzeyde inanmaktadırlar?

3. Öğretmenlerin okul gelişimi çalışmalarına katılmalarını engelleyen sebepler nelerdir?

4. Okul gelişim çalışmalarına katılım gösteren öğretmenlerin motivasyon kaynakları nelerdir?

5. Öğretmenlerin okul gelişimi çalışmalarına katılması için yapılabilecek düzenlemeler nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, kullanılan veri toplama aracı ve verilerin analizine yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Çeşitli kademelerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin örgüt geliştirme çalışmalarına katılma durumları ile ilgili yapılan bu çalışma nitel araştırma desenine göre yürütülmüştür. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama araçlarının uygulandığı, algı ve olayların doğal akışı içinde gerçekçi bir bütün olarak ortaya konulmasını amaçlayan bir sürecin izlendiği araştırma modelidir. Araştırmanın deseni olarak durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmaları bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasıdır. Bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Altındağ ilçesinde bulunan anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere her kademededen 10'ar öğretmen ile toplamda 40 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenler gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Çalışmaların yapıldığı okullar her okul türünden birer okul olacak şekilde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemi araştırmayı daha hızlı ve pratik yapmayı sağlar ve araştırmacı yakın ve ulaşılması kolay olan durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu örnekleme yönteminin seçilmesinin nedeni son dönemde yaşanan covid-19 salgını nedeniyle öğretmenlere ulaşma konusunda yaşanacak zorlukları en aza indirmektir. Araştırma grubuna ait bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubunun demografik bilgileri

Değişkenler	Öğretmen(f)	%
Mesleki Kıdem		
1- 5 yıl	5	12,5
6- 10 yıl	12	30
11- 15 yıl	7	17,5
16- 20 yıl	9	22,5
21- 25 yıl	7	17,5
Okul Türü Dağılımı		
Anaokulu	10	25
İlkokul	10	25
Ortaokul	10	25
Lise	10	25
Toplam	40	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerinin çoğunluğunun (28 kişi) meslekî kıdemlerinin genellikle 6 ile 20 yıl arasında olduğu görülmektedir. Mesleki kıdemleri göz önüne alındığında 1- 5 yıl arasındaki katılımcı sayısının en düşük olduğunu görmekteyiz. Bu durum araştırma sonuçları için avantajlı bir durum oluşturmaktadır. Örgüt geliştirme faaliyetlerine katılma durumlarını incelediğimiz bu çalışmada tecrübeli öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar araştırmanın niteliğini artıracak bir durumdur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kurum türleri incelendiğinde ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerindeki dağılımların eşit olduğu görülmektedir. Kurum çeşidi olarak da eşit olduğu gözlemlenmektedir.

2.3 Veri Toplama Araçları

Seidman, (1991: 3)'e göre; "Görüşme tekniği kullanmanın temel amacı genellikle bir hipotezi test etmek değil; bunun aksine diğer insanların deneyimlerini ve bu deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını anlamaya çalışmaktır." Bu nedenle odaklanılan nokta diğer insanların öyküleri, betimlemeleri ve düşünceleridir (akt. Türnüklü, 2000). Araştırma verilerinin elde edilmesinde, yarı-yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır.

Veri toplama aracı hazırlanmadan önce ilgili literatür taraması yapılmıştır. Bu araştırma sonucu çalışmanın amacına en uygun veri sağlayacağı düşünülen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmasına karar verilmiştir. Alt problemlere uygun olarak 9 sorudan oluşan görüşme formu hazırlanmıştır. Formlar Covid 19 Pandemisi nedeniyle online olarak uygulanmıştır. Araştırmada birinci bölümde, öğretmenlerin demografik özelliklerine yönelik soruların yer aldığı, ikinci bölümde ise öğretmenlere okullarda örgüt geliştirme çalışmaları ile ilgili hazırlanan ve alt problemleri ölçmeye yarayacak olan 9 sorudan oluşan form veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Alt problemlere göre sorulan sorular aşağıdaki gibidir:

1. *Alt Problem:* Öğretmenler okul gelişimi çalışmalarına katılım sağlama durumları nasıldır?

Soru 1: Okulunuzun gelişimi konusunda yapılan çalışmalar bulunmakta mıdır? Hangi çalışmalardan haberdarsınız? (Stratejik Plan, Okul Gelişim Programı, Ulusal ve Uluslararası Projeler, Kurullar ve Komisyonlar, mesleki gelişim çalışmaları vb).

Soru 2: Dersleriniz dışında kurumunuzun gelişimi için bu çalışmalarda görev alıyor musunuz? Aktif olarak katıldığınız çalışmalar nelerdir?

Soru 3: Meslektaşlarınızın okul gelişimi için yeterli çaba gösterdiğini düşünüyor musunuz?

2. *Alt Problem:* Öğretmenler okul gelişimi için ekip çalışmasının önemine ne düzeyde inanmaktadırlar?

Soru 4: Okul gelişiminde ekip çalışmasının önemine inanıyor musunuz?

3. *Alt Problem:* Öğretmenlerin okul gelişimi çalışmalarına katılmalarını engelleyen sebepler nelerdir?

Soru 5: Okul gelişimi çalışmalarında görev almıyorsanız sebepleriniz nelerdir?

Soru 6: Okul gelişimi çalışmalarında öğretmenlerin aktif çalışmasını engel olan etmenler nelerdir?

4. *Alt Problem:* Okul gelişim çalışmalarına katılım gösteren öğretmenlerin motivasyon kaynakları nelerdir?

Soru 7: Eğer görev alıyorsanız bu çalışmalara katılımınızı destekleyen ve motive eden şeyler nelerdir?

Soru 8: Ders dışı etkinliklerde öğretmenlerin görev almasını motive etmenin yolları sizce neler olabilir?

5. *Alt Problem:* Öğretmenlerin okul gelişimi çalışmalarına katılması için yapılabilecek düzenlemeler nelerdir?

Soru 9: Okulunuz için daha fazla çalışıp gelişimine katkı sağlamayı desteklemek için hangi düzenlemelere ihtiyaç olduğunu düşünüyorsunuz?

2.4. Verilerin Analizi

Çalışmadan elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. İçerik analizinde temel amaç verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan veriler önce kavramsallaştırılır, ardından ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenerek veriler açıklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Öncelikle görüşme formu gönderilen katılımcılar okul türlerine göre kodlanmış, demografik bilgileri sayısal verilere dönüştürülmüştür. Veri toplama aracı ile sorulan sorular alt problemlere göre gruplandırılmıştır. Her alt problem için literatürden de faydalanılarak birbiri ile ilişkili olan cevaplar ortak temalar altında toplanmaya çalışılmıştır. Veriler bu temalar çerçevesinde işlenmiş, bulgular tablolar halinde paylaşılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmış ve öğretmenlerin görüşleri bulgular bölümünde sunulmuştur. Ayrıca katılımcılara ait mesleki kıdem bilgileri ile okul türlerine göre görüşülen öğretmen sayıları da güvenilirlik sağlama konusunda yardımcı olmaktadır. Katılımcıların aynı ilçede çalışıyor olmaları da dış güvenilirlik sağlamak için belirlenmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Birinci Araştırma Sorusuna (Alt Probleme) İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okul gelişimi çalışmalarına katılım sağlama durumlarının ne olduğu ile ilgili alt probleme ait katılımcılara üç adet görüşme sorusu sorulmuş ve bulgular aşağıda incelenerek yorumlanmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemine ait ilk sorulan soru öğretmenlerin okul gelişimi çalışmaları ile ilgili bilgilerinin olup olmadığı, eğer varsa bunların neler olduğu sorulmuştur. Öğretmenlerin okul gelişimi çalışmalarına katılım sağlama durumları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Örgüt Geliştirme Çalışmalarından Haberdar Olma Durumları

Çalışmalar	Öğretmen (f)
Stratejik Plan	9
Mesleki Gelişim Programları	5
Okul Gelişimi	3
Ulusal ve Uluslararası Projeler	3
Kurullar ve Komisyonlar	3
Hepsinden	14
Hiç Bilgisi Olmayan	3
Toplam	40

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin çalışmalarına “Okulunuzun gelişimi konusunda yapılan çalışmalar bulunmakta mıdır?” sorusuna (37) kişinin haberdar olduğunu, (3) kişinin haberdar olmadığı anlaşılmaktadır. “Hangilerinden haberdarsınız?” sorusuna; Stratejik Plan (9) kişi, Mesleki Gelişim Programları

(5), Okul Gelişimi (3), Ulusal ve Uluslararası projeler (3), Kurullar ve Komisyonlar (3), Hepsi (14) olmak üzere (37) kişi cevap vermiştir. (3) kişi ise haberdar olmadığını belirtmiştir. Katılımcıların vermiş olduğu cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir.

“Biz teneffüslere çıkamadığımız için haberdar olamıyoruz” (AÖ-10)

“Evet. Stratejik plan, okul gelişim programı, mesleki gelişim çalışmaları, sağlanan hizmetçi eğitimler. tüm çalışmalar” (İÖ-3)

“Evet, Kurumumuz sayılan tüm alanlarda faal bir şekilde çalışmaktadır” (OÖ-17)

Genel olarak öğretmenlerin okul gelişim çalışmalarından haberdar oldukları ortaya çıkmaktadır. Büyük bir kısmının stratejik plan ile haberdar olması okullarda tüm personel ile yapılan bir çalışma olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Birinci alt probleme ait sorulan ikinci soru öğretmenlerin ders dışında kurumun gelişimi için örgüt geliştirme faaliyetlerinde görev alıp almadıkları ve hangi çalışmalarda görev aldıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin okul gelişimi çalışmalarına katılım sağlama durumları Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Ders Dışı Çalışmalarında Görev Alma Durumları

Çalışmalar	Öğretmen (f)
Stratejik Plan	7
Mesleki Gelişim Programları	6
Okul Gelişimi	2
Ulusal ve Uluslararası Projeler	5
Kurullar ve Komisyonlar	6
Hepsinde	6
Toplam	40

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin “Dersleriniz dışında kurumunuzun gelişimi için bu çalışmalarda görev alıyor musunuz?” sorusuna; çalışmalara (8 kişi), katılmadığını, (32 kişi) katıldığı cevabını vermiştir. Katılanların aktif olarak yer aldıkları çalışmalar ise stratejik plan (7), Mesleki Gelişim Programları (6), Okul Gelişimi (2), Ulusal ve Uluslararası Projeler (5), Kurullar ve komisyonlar (6), hepsinde (6) şeklindedir. Verilen cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir:

“Evet alıyordum. Sosyal etkinlikler kurulu, projeler ve öğrencilerin akademik gelişimi çalışmalarında görev aldım. Hatta TKY yarışmasına katılmış ilçe derecesi almıştık” (İÖ-12).

“Kendi bireysel çalışmalarım ve stratejik planda” (LÖ-33).

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların %80'inin örgüt geliştirme çalışmalarında görev aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Görev alan katılımcılardan en çok verilen cevaplar stratejik plan ve mesleki gelişim programları olmuştur. Bu çalışmalarda görev alanların çok olması bu süreçlerde zorunluluk ve ihtiyacın ön planda olmasından kaynaklandığı varsayılmaktadır.

Tablo 4. Meslektaşlarının Okul Gelişimi İçin Yeterli Çaba Gösterdiklerini Düşünme Durumları.

Durum	Öğretmen (f)
Yeterince çaba gösteriyor	19
Kısmen çaba gösteriyor	11
Çaba göstermiyor	10
Toplam	40

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan meslektaşlarının okul gelişimi için yeterli çaba gösterdiğini düşünüyor musunuz sorusuna (19) yeterince çaba gösteriyor, (11) kısmen çaba gösteriyor, (10) kişi ise çaba göstermiyor cevabı vermiştir.

“Evet herkes kendince çabalıyor” (LÖ-24).

“Evet ama bu göreceli bir kavram herkes yaptığını düşünüyordur” (İÖ-12).

“Çok fazla değil bazısı rahat takılıyor” (AÖ-27).

Meslektaşlarının okul gelişimi için yeterli çaba gösterdiğini düşünüyor musunuz sorusuna katılanların çoğunluğu evet diyerek cevap vermiştir. Bu durumda daha çok öğretmenlerin meslek dayanışmasının güçlü olabileceği ve bu nedenle çoğunluğun evet cevabı vermesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

3.2. İkinci Araştırma Sorusuna (Alt Problem) İlişkin Bulgular

İkinci alt problem altında katılımcılara “Öğretmenler okul gelişimi için ekip çalışmasının önemine inanmaktalar mı? sorusu sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplar Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Okul Gelişiminde Ekip Çalışmasının Önemine İnanma Durumları

Durum	Öğretmen (f)
Kesinlikle inanıyorum	28
Kısmen inanıyorum	11
İnanmıyorum	1
Toplam	40

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin okul gelişimin de ekip çalışmasının önemine inanma durumlarına göre (28) kesinlikle inandığını, (11) kişi kısmen

inandığını, (1) kişi de inanmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin okul gelişiminde ekip çalışmasına inanma durumları incelendiğinde çoğunun ekip çalışmasına inandığı ortaya çıkmıştır. Bu soruya verilen cevaplarda bazı öğretmenler şöyle demiştir:

Ekip çalışması yalnızca okul gelişiminde değil çoğu çalışmada, programda ve hayatın her alanında önemli olduğuna inanıyorum. Ekipten beklenen başarının da ekibin motivasyonunu yüksek tutan ve ekibi bu anlamda güzel besleyen ve yöneten, iletişim becerileri yüksek ve etkili bir liderden geçtiğini düşünüyorum (İÖ-3).

“Kesinlikle önemli iyi bir ekip iyi bir performans çıkartır dayanışma yardımlaşma önemli” (AÖ-7).

“Kesinlikle pek çok iş bireysel yapılamayacak kadar kapsamlı oluyor” (OÖ-17).

“Kesinlikle, olmaz ise olmaz” (LÖ-32).

Öğretmenlerin verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde büyük çoğunluğun ekip çalışmasına inanması örgüt gelişiminin önemini kavrandığını ve bu konuda önemli düzeyde bir farkındalık oluştuğunu ortaya koymaktadır.

3.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna (Alt Problem) İlişkin Bulgular

Üçüncü alt problem olan “Öğretmenlerin okul gelişimi çalışmalarına katılmalarını engelleyen sebepler nelerdir?” araştırma sorusuna yönelik iki soru sorulmuştur. Verilen cevaplar aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Katılımcılardan örgüt geliştirme çalışmalarına katılım sağlamayanların sebeplerinin olduğu sorusuna ait verilen cevaplar aşağıda Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Okul Gelişimi Çalışmalarına Katılmalarını Engelleyen Nedenler

Durum	Öğretmen (f)
Zaman Problem	3
Sorumlulukların Fazlalığı	1
Motivasyon Eksikliği	1
Haberim Olmadığı İçin	1
Cevap Vermeyen	2
Toplam	8

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin okul gelişiminde görev almama nedenleri sorulduğunda verilen cevaplara göre; zaman (3), sorumlulukların olması (1), motivasyon eşikliği (1), bu tarz faaliyetlerden habersiz olmak (1), şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu soruya verilen cevaplardan bazıları şöyledir:

“Böyle bir görev tanımım olmadığı ve alanımla ilgili yaptığım çalışmaların zaten zamanımı fazlaca alıyor oluşundan kendimin de talep etmediğim” (İÖ-3).

“Okul öncesi öğretmenim olduğum için” (AÖ-9).

“Çocuğumun olduğu için onu okul saati dışında bırakacak kimsem yok” (OÖ-18).

“Gecen sene TÜBİTAK 4006 koordinatörüyüm müdür bey teşekkür bile etmediğinden bir daha görev almak istemiyorum” (OÖ-20).

Katılımcının konuyla ilgili görüşlerine bakıldığında katılmayanların en çok zaman ile ilgili problemleri olduğu ortaya çıkmaktadır. Birçok öğretmenin tam gün çalışmadığı düşünüldüğünde zaman probleminin öne sürülmesi, sosyal ve aile hayatını sadece ders saatlerine göre ayarlamasından kaynaklandığı yorumu çıkarılabilir.

Üçüncü alt probleme ait sorulan ikinci soru “Okul gelişimi çalışmalarında öğretmenlerin aktif çalışmasını engel olan etmenler nelerdir?” olmuştur. Bu soruya verilen cevaplar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Okul Gelişimi Çalışmalarına Engel Olan Durumlar

Nedenler	Öğretmen (f)
Zaman problemi	7
İş yükü fazlalığı	6
Maddi nedenler	5
Motivasyon eksikliği	3
Okul yönetimine olan güvensizlik ve inanç	4
Mesafe	5
Sebepler belirtmeyenler	3
Diğer	7
Toplam	40

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin okul gelişimin öğretmenlerin aktif çalışmasını engel olan etmenler nelerdir sorusu ile ilgili durumları (7) zaman problemi, (6) iş yükü fazlalığı, (5) maddi nedenler, (3) motivasyon eksikliği, (4) okul yönetimine olan güvensizlik ve inanç, (5) mesafe, (3) sebepler belirtmeyenler, (7) diğer olarak yer aldığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin aktif çalışmasını engel olan etmenler nelerdir ile ilgili soruya öğretmenlerin verdiği cevaplardan bazıları şöyledir:

“Öğretmenlerin zamanının yeterli olmaması. Mesleki çalışmaların ders saatleri içinde olması. Okul içinde adaletsiz yaklaşımlar, takdir edilmeme. Projelerin sağlayacağı yarar konusunda şüphe duyulması. Okulun ve çevrenin imkanları” (İÖ-12).

“Okul idarelerinin vizyonsuzluğu” (OÖ-13).

Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerine bakıldığında başlıca etmenlerin zaman, iş yükü fazlalığı ile ilgili problemleri olduğu ortaya çıkmaktadır. Birçok devlet memurunun çalışma saatleri düşünüldüğünde öğretmenlerin daha çok zamanlarının olduğu gerçeği araştırma bulgusu ile çelişmektedir.

3.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna (Alt Problem) İlişkin Bulgular

Dördüncü alt problem olan “Okul gelişim çalışmalarına katılım gösteren öğretmenlerin motivasyon kaynakları nelerdir?” sorusunu araştırmaya dönük olarak iki soru sorulmuştur. Sorulara verilen cevaplar aşağıda tablolar halinde verilmiştir. Katılımcılara örgüt geliştirme çalışmalarında onları motive eden nedenler sorulmuş ve verilen cevaplar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Görev Alan Öğretmenlerin Motivasyon Kaynakları

Nedenler	Öğretmen (f)
Okul müdürünün motivasyonu	12
Okul aidiyeti	7
Örgüt dinamiği	6
Diğer	7
Toplam	32

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan eğer görev alıyorsanız ders dışında okulunuz için bu çalışmalara katılımınızı destekleyen ve motive eden şeyler ile ilgili durumları görev alan (32) görev almayan (8), Görev alanlar içerisinde okul müdürünün motivasyonu (12), Okul aidiyeti (7), örgüt dinamiği (6), diğer (7) olarak yer aldığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin eğer görev alıyorsanız ders dışında okulunuz için bu çalışmalara katılımınızı destekleyen ve motive eden şeyler nelerdir sorusuna verilen cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“İdarenin olumlu tutumu, kendimi geliştirme ve yenileme” (AÖ-14).

“Okula aidiyet duygusu kişisel gelişim idareci yaklaşımı ekip motivasyonu” (İÖ-4).

“Grup dinamiği ve kendimi geliştirme düşüncesi” (İÖ-2).

Katılımcıların konuyla ilgili görüşlerine bakıldığında destekleyen ve motive eden en büyük unsurun okul müdürü ve idare olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu noktada okul müdürünün örgüt geliştirme çalışmalarında önemli bir role sahip olduğu ve öğretmenleri motive etme konusunda en önemli etken olabileceği ileri sürülebilir.

Dördüncü alt problemin “Ders dışı etkinliklerde öğretmenlerin görev almasını motive etmenin yolları sizce neler olabilir?” ikinci sorusuna verilen cevaplar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Çalışmalara Katılımı Motive Etme Yolları

Motivasyon Nedenleri	Öğretmen (f)
Uygun zaman	8
Ücret ödenmesi	12
Mekan oluşturulmalı	3
Ödüller verilmesi	7
Motivasyon	6
Diğer	4
Toplam	40

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler, Uygun Zaman (8), ücret ödenmesi (12), Mekan oluşturulması (3), Ödüller verilmesi (7), motivasyon (6), diğer (4), olarak yer aldığı anlaşılmaktadır. Bu soruya katılımcılardan bazılarının verdiği cevaplar aşağıdaki gibidir:

“Bütün öğretmenlerin destekleyeceği iyi bir proje olursa herkes motive olur ve katılmak ister” (AÖ-6).

“Yapılan çalışmaların idarelerce desteklenmesi ve ücretin yeterince ödenmesi” (İÖ-12).

“Belirli bir kesim için ücret olabilir” (OÖ-17).

“Öğretmene sevdiği ve ilgi duyduğu alanda görevi rica yoluyla dile getirilmesi ve en belirleyici kısmı ücret ödenmesi olabilir” (LÖ-31).

Katılımcıların konuyla ilgili görüşlerine bakıldığında okulunuz için daha fazla çalışıp gelişimine katkı sağlamayı desteklemek için hangi düzenlemelere ihtiyaç olduğunu ile ilgili en çok ifade edilen bu tür çalışmalara ücret ödenmesi seçeneği öne çıkmaktadır.

3.5. Beşinci Araştırma Sorusuna (Alt Problem) İlişkin Bulgular

Beşinci alt problem kapsamında araştırmaya dönük olan son soru “Öğretmenleri okul gelişimi çalışmalarına katılması için yapılabilecek düzenlemeler nelerdir?” olmuştur.

Tablo 10. Okul Geliştirme Çalışmalarına Katılımı Desteklemek İçin Önerilen Düzenlemeler

Nedenler	Öğretmen (f)
Yeterli zaman	11
Ücret ödenmesi	14
Mekan oluşturulmalı	4
Ödüller verilmesi	6
Diğer	5
Toplam	40

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler, okulunuz için daha fazla çalışıp gelişimine katkı sağlamayı desteklemek için hangi düzenlemelere ihtiyaç olduğunu düşünüyorsunuz sorusu ile ilgili verdikleri cevaplar: Uygun Zaman (11), ücret ödenmesi (14), Mekân oluşturulması (4), Ödüller verilmesi (6), diğer (5) cevapları olmuştur. Bu soruya verilen cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Okulumuzdaki öğrencilerin çoğunluğu yabancı uyruklu ve imkânları kısıtlı. Öğrencilerimize okul ortamında çeşitli (sosyal, kültürel olarak) yardımcı olma yönünde düzenlemelere ihtiyaç var” (AÖ-40).

“Ödüllendirme (parasal bir ödül olmasına gerek yok) yönetimde söz sahibi olma” (İÖ-2).

“Öğretmenlerin statülerinin geliştirilmesi, velilerin eğitime daha fazla katılımını sağlayacak çalışmaların yapılması” (OÖ-13).

“Her gelişim planının aktif olarak yapılması için mecburiyet getirilmesi taraftarıyım” (LÖ-31).

Katılımcıların konuyla ilgili görüşlerine bakıldığında okulunuz için daha fazla çalışıp gelişimine katkı sağlamayı desteklemek için hangi düzenlemelere ihtiyaç olduğu ile ilgili en çok ifade edilen bu tür çalışmalara ücret ödenmesi ve uygun zaman seçenekleri öne çıkmaktadır. Katılımcıların cevaplarına bakıldığında genel olarak aldıkları maaştan memnun olmadıkları ve ders yüklerinin fazla olduğunu düşündükleri yorumu yapılabilir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara bağlı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Araştırmada katılımcılar okul türlerinin tümünün temsil edilebilmesi bakımından anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinden seçilerek yapılmıştır. Her kademedeki 10 öğretmen ve toplamda 40 öğretmenle yapılan araştırmamızda demografik bilgiler incelendiğinde mesleki kıdem olarak %87,5'i 5 yılın üzerinde bir deneyime sahip olduğu

görülmektedir. Bu da araştırma bulgularında tecrübeli öğretmenlerin görüşlerinin yer almasına olanak tanımıştır. Ortaokul ve lise kademelerinden farklı branşlarda öğretmenler de araştırmaya katılmış ve çeşitliliği artırmıştır.

Birinci alt probleme yönelik katılımcılara 3 soru sorulmuştur. İlk soruda öğretmenlerin okul gelişimi ile ilgili okullarındaki çalışmalarla ilgili bilgilerinin olup olmadığı ve bu çalışmaların neler olduğu sorulmuştur. 40 katılımcıdan 37'si bu çalışmalarla ilgili bilgileri olduğunu 3 katılımcının ise olmadığını belirtmiştir. Hayır diyen öğretmenlerden ikisi okulöncesi biri de Türkçe öğretmeni olmuştur. Evet diyen katılımcıların da en çok bilgileri olduğu çalışmalar ise sırasıyla Stratejik Plan, Mesleki Gelişim Programları, Okul Gelişimi, Ulusal ve Uluslararası Projeler ve kurullar olmuştur. Katılımcılardan 14 tanesi ise hepsinden haberdarım diyerek herhangi bir isim vermemiştir.

Bu kategoride sorulan ikinci soruda okul gelişimi çalışmalarına 40 katılımcıdan 32'si katıldığını 8 kişi ise katılmadığını belirtmiştir. Okul gelişim çalışmalarında görev alan öğretmenlerden en çok stratejik plan, mesleki gelişim programları, ulusal ve uluslararası programlar olmuştur. Katılımcılardan 6 tanesi ise hepsinde görev aldığını belirtmiştir. Bu kategoride sorulan üçüncü soruda "Meslektaşlarınızın okul gelişimi için yeterli çaba gösterdiğini düşünüyor musunuz?" sorusuna, 40 katılımcıdan 19'u meslektaşlarının yeterli çabayı sarf ettiğini 11'i kısmen çaba sarf ettiğini 10'u ise yeterli çabayı sarf etmediklerini belirtmiştir.

İkinci alt probleme ait olarak katılımcıların ekip çalışmasının önemine ne düzeyde inandıklarını belirlemek için sorulan soruya 40 katılımcıdan 28'i inandığını 11'i katılımcı kısmen inandığını 1 katılımcı ise inanmadığını belirtmiştir. Okulda görev yapan öğretmenlerden büyük çoğunluğu ekip çalışmasının önemine inandığını ifade etmiştir.

Üçüncü alt probleme dönük olarak katılımcıların okul gelişimi çalışmalarını engelleyen sebepleri bulmak için 2 soru sorulmuş ve ilk soruda; "Eğer görev almıyorsanız sebebi nedir?" sorusu olmuştur. 40 katılımcıdan 32'si bu çalışmalarda görev aldığını 8'i ise görev almadığını belirtmiştir. Görev almayanlara bakıldığında 3'ü zaman, 2'ü hiç cevap vermeyen, 1'i motivasyon, 1'i sorumluluklarının olması, 1'i bu tarz faaliyetlerden habersiz olmak şeklinde cevap vermiştir. İkinci soruda; Okul gelişimi çalışmalarında öğretmenlerin aktif çalışmasını engel olan etmenler nelerdir?" sorusu sorulmuştur. 40 katılımcı cevap vermiştir. 7'si zaman problemi, 6'sı iş yükü fazlalığı, 5'i maddi nedenler, 3'ü motivasyon eksikliği, 4'ü okul

yönetimine olan güvensizlik ve inanç, 5'i mesafe, 3'ü sebep belirtmeyenler, 7'si diğer sebepler olarak ortaya çıkmıştır.

Katılımcılara dördüncü alt probleme dönük olarak motivasyon kaynaklarının neler olduğu konusunda iki soru yöneltilmiştir. İlk soruda; "Eğer görev alıyorsanız ders dışında okulunuz için bu çalışmalara katılımınızı destekleyen ve motive eden şeyler nelerdir?" sorusuna; 40 katılımcıdan 32'si bu çalışmalarda görev aldığını 8'i ise görev almadığını belirtmiştir. Görev alanlara bakıldığında 11'okul müdürünün motivasyonu, 4'ü okul aidiyeti, 3'ü örgüt dinamiği, 4'ü diğer cevabını vermiştir. İkinci soruda; "Ders dışı etkinliklerde öğretmenlerin görev almasını motive etmenin yolları sizce neler olabilir? " şeklinde sorulan soruya, 40 katılımcıdan 14'ü ücret ödenmesi, 6'sı mekân oluşturulmalı, 6'sı ödüller verilmesi cevabını vermiştir.

Son olarak beşinci alt problem olan okul gelişimi çalışmalarına katılım sağlanması için yapılabilecek düzenlemelerle ilgili olarak katılımcılara bir soru yöneltilmiştir. "Okulunuz için daha fazla çalışıp gelişimine katkı sağlamayı desteklemek için hangi düzenlemelere ihtiyaç olduğunu düşünüyorsunuz?" sorusuna 40 katılımcıdan en çok verilen cevap 14 kişi ile ücret ödenmesi önerisi olmuştur. Diğer cevaplar ise sırasıyla 11'i uygun zaman, 6'sı ödüller verilmesi, 4'ü fiziki şartların iyileştirilmesi cevaplarını vermiştir.

Örgüt geliştirme çalışmalarında öğretmenlerin verdikleri cevaplar genel olarak değerlendirildiğinde tamamının ekip çalışmalarına inandığı ve değer verdiği, çalışmaların bir bölümünde görev aldıkları, kurumları için bu tür çalışmaların faydalı olacağına inandıkları ve imkânlar dâhilinde görev almak istekleri olumlu olarak ön plana çıkmaktadır. Örgüt geliştirme sürecinde verilen olumsuz cevaplara göre genel bir değerlendirme yapıldığında ise ilk sırada zaman yetersizliği, motivasyon eksikliği, fiziki mekan ihtiyacı, ders programlarının yoğun olması, bazı okullarda teneffüsün dahi olmaması, sorumluluklar gibi benzeri nedenlerin etkili olduğu anlaşılmaktadır. Örgüt geliştirme sürecinde isteklerin genel olarak değerlendirilmesinde teşvik edici çalışmaların yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Örgüt çalışmalarında motivasyon gibi etkenler sağlandığında örgütlerin kurum içerisindeki etkinliği artacaktır. Bununla birlikte örgüt çalışanlarının üretkenlik düzeyini ve moralini de artıracaktır.

Ünüvar ve Bektaş (2017) "Örgüt geliştirmede kritik başarı faktörleri" isimli çalışmalarında örgüt geliştirmede karşılaşılan engeller arasında örgütteki iş görenlerin çeşitli sebeplerden ötürü kendilerini güven içinde hissetmemeleri ve bilgi toplama hususunda, örgüt üyelerinin samimi davranmayıp, programı ciddiye almamasını sebep göstermiştir. Ayrıca

başarılı bir örgüt geliştirme için de çalışanların örgütü daha iyi yerlere getirip başarılı olması yolunda daha fazla katılımlarını sağlayacağını ve takım çalışmasını grup içinde ve gruplar arasında artırmanın faydalı olacağını belirtmişlerdir. Bu araştırmadan da anlaşılacağı üzere örgüt üyelerinin örgüt gelişiminde çok önemli rolleri bulunmaktadır. Gülsoy (2007) tarafından Toplam Kalite Yönetimi ile ilgili yapılan araştırmada öğretmenlerin çeşitli sebepler nedeniyle bu çalışmalarda yetersiz ve isteksiz olduklarını ortaya çıkarmıştır. Eğitimlerin yetersiz olduğunu yönetim desteğinin az olduğu, karşılığında herhangi bir ödül ya da maddi kazanç sağlamamaları gibi nedenlerin bu çalışmaların amacına uygun ve verimli olmamasının nedenleri arasında sıralanmıştır. Gülsoy (2007)'nin araştırma sonuçları ile karşılaştırıldığında yönetimin desteği, ödül ve maddi kazanç olması gibi sonuçlar birbiri ile benzeşmektedir. Ayrıca öğretmenlerin motivasyon kaynakları üzerine yapılan çeşitli araştırmalarda da en önde gelen bulguların takdir edilme, ödüllendirilme ve yönetici davranışlarının etkililiği gibi sonuçlar da yine bu araştırma ile benzer bulgulara ulaşıldığını göstermektedir (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın, 2013; Ertürk, 2016; Emiroğlu, 2017).

Öğretmenlerin motivasyon kaynaklarının neler olduğu sorusuna neredeyse katılımcıların yarısı okul müdürünün motivasyonu ve okul aidiyeti cevabını vermiş olması, okul müdürlerinin destekleyici ve motive edici tavırlarının önemine ve güçlü okul kültürüne büyük değer atfetmektedir. Okul müdürlerinin liderlik özelliklerini doğru kullanarak okulda güçlü bir kültür oluşturması, öğretmenlerin aidiyet duygusu kazanmasına, motivasyonun artmasına ve okul gelişimi çalışmalarının benimsenmesine önemli bir katkı sunduğu bu araştırmadan yola çıkarak söylenebilir. Öğretmenlerinin okul gelişim çalışmalarında etkili katılımlarını sağlayacak yasal ve pedagojik düzenlemeler yapılabilir. Bu çalışmalar yapılırken kurumların özellikleri de göz önünde bulundurulmalıdır.

Yapılan bu araştırma 40 öğretmenle sınırlı olduğu için okul gelişimi çalışmalarına engel olan durumlar ya da teşvik eden etmenlerin sadece bir bölümü bu araştırmaya yansımış olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin zaman problemi yaşıyor olması ve sorumlulukların fazla olması gibi cevaplar vermesi, bu mesleği tercih eden kişilerin çoğunluğunun kadınlardan oluşmasından kaynaklanabilir. Çünkü kadın öğretmenlerin evle ilgili de fazlaca sorumluluk aldıkları ve bu nedenle zaman ve enerji problemi yaşamalarına neden olabilir.

Araştırma sonucuna göre okul örgüt geliştirme çalışmalarına katılımı artırmanın yolları ile ilgili bazı öneriler sunulmuştur.

1. Okulda oluşturulan iklim ve kurum kültürünün güçlü ve pozitif olması öğretmenlerinin motivasyonunu artırmaktadır. Bu nedenle okul idarecilerine olumlu okul kültürü ve iklimleri konusunda geliştirici eğitimler düzenlenmeli ve okul müdürleri bu konuda iyi yetiştirilmelidir.

2. Okul gelişim çalışmaları yasal düzenleme yapılarak ayrı bir saat ayrılmalıdır. Öğretmenler örgüt geliştirme çalışmalarını da ders görevleri gibi görmelerinin en somut adımı bu olmalıdır.

3. Okul gelişim çalışmalarını yürütecek ekipler için fiziki mekân ve araçlar sağlanmalıdır.

4. Okul gelişim çalışmalarında teşvik edici olarak haftalık belli oranda ek ders ücreti ödenmelidir. İkinci bir alternatif ise ek ders ödemesi uygulanması yerine öğretmenlere verilen maaşlar artırılarak her öğretmenin ders yükümlülüğü dışında haftalık belli bir saat karşılığı okul gelişimi çalışmalarına katılması sağlanabilir.

5. Okul gelişim çalışmalarında yer alan öğretmenler için ödüllendirme yapılmalı, bu ödüllendirmeler açık ve net olarak hangi işin karşılığında ne ödül alacağı açıkça belirtilmeli ve liyakat ile uygulanmalıdır.

6. Okul gelişim çalışmaları mesleki çalışmaların yapıldığı sene başı ve sene sonunda seminerler ile özendirilmelidir. Bu konuda akademisyen desteği alınmalı ve örnek olacak uygulamalar paylaşılmalıdır.

7. Ekip çalışmalarının motivasyonu için farklı örnekler gezi ve gözlemlerle incelenmelidir.

8. Aidiyet duygusu gelişmiş öğretmenlerin kurumları için daha fazla çalıştıkları sonucundan yola çıkarsak, bu duyguyu geliştirmek için karar alma süreçlerine çalışanların dâhil edilmesi, iletişim, okul çalışanları ile yapılacak kültürel ve sosyal etkinlikler ve buna benzer faaliyetler okul yönetimi tarafından organize edilmelidir.

KAYNAKÇA

Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.

Ayrancı, G. (2013). *Okul yöneticilerinin stratejik planlama ve uygulama süreçlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Kadıköy ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Beycioğlu, K. ve Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 153-173.

- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A.
- Emiroğlu, O. (2018). *Öğretmen motivasyon kaynaklarına ilişkin okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Eren, E. (2017). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*, İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1-15.
- Gökkyer, N. (2011). İlköğretim okullarındaki okul gelişim yönetim ekibi üyelerinin görevlerine ilişkin algıları, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (25) 345-358.
- Gülsoy, R. (2007). *İlköğretim okullarında toplam kalite yönetimi ilkelerinin uygulanabilirliği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güzel, S., Arslan, M. ve Aytekin, S. (2020). Okul gelişimi bağlamında denetim uygulamaları: Ofsted örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(226), 5-34.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London:New Fetter Lane.
- Jacobs, K. and Struyf, E. (2015). A first step toward a comprehensive model of integrated socio-emotional guidance: Investigating the effect of teachers task perception and a supportive network at school. *Journal of Educational Research*, 108(2), 95–111.
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Max Hope, ... Vitorino, T. (2016). Learning from differences: A Strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45-61.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1999). *Okul gelişim modeli, planlı okul gelişimi*. Ankara: EARGED.
- Mitchell, C. and Sackney, L. (2000). *Profound improvement: building capacity for a learning community*. Lisse: Swets and Zeitlinge.
- Özdemir, S. (2019). *Eğitimde örgütsel yenileşme*, Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, B. (2009). Örgütsel gelişmenin sağlanmasında dönüştürücü liderlerin rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 97-118.
- Şahin, İ. (2006). *İlköğretim müfredat laboratuvar okullarının okul geliştirme süreci açısından incelenmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şahin, M. (2018). Öğretmenlerin eğitim örgütlerinde yaşanan değişim sürecine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmaları Dergisi*, 22(3), 875-896.
- Tunçer, P. (2013). Örgütsel değişim sürecinde öğrenen örgütler ve örgüt geliştirme. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(1) 214-244.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4),543-559.
- Ünüvar, H. ve Bektaş, Ç. (2017). Örgüt geliştirmede kritik başarı faktörleri. *Gazi İktisat ve İşletme Dergisi*, 3(3), 67-76.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yolcu, K. (2014). *Stratejik planlama olgusunun ortaöğretim kurumlarında algılanışı: Bartın ili örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karabük.



OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÇATIŞMA ÇÖZME BECERİLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN
YÖNETİCİLERİNE DUYDUĞU GÜVEN ARASINDAKİ İLİŞKİ

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE CONFLICT-RESOLVING SKILLS OF SCHOOL MANAGERS
AND THE TRUST OF TEACHERS IN THEIR MANAGERS

Şule Çakmak¹

Makalenin Alanı: Eğitim Yönetimi

Makale Bilgileri

Özet

Geliş Tarihi

12.12.2020

Kabul Tarihi

24.02.2021

Anahtar Kelimeler

Çatışma

Çatışma çözme

becerisi

Güven

Örgütsel güven

Araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin çatışma çözme becerileri ile öğretmenlerin yöneticilere duyduğu güven arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Çekmeköy ilçesinde resmi okullarda görev yapan öğretmenler, örneklemini ise Çekmeköy'de görev yapan 180 öğretmen oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırmada veri toplama aracı olarak, yöneticilerin çatışma çözme becerilerini ölçmek için "Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Çatışma Çözme Yönetim Biçimlerine İlişkin Algılarını Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır. Öğretmenlerin yöneticilere duydukları güveni ölçmek amacıyla "Yöneticiye Duyulan Güven Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde parametrik testlerden t-Testi, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Teknikleri kullanılmış, aritmetik ortalama ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okul yöneticilerinin çatışma çözme becerileri ile öğretmenlerin yöneticilerine duyduğu güven arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin yöneticilerine duyduğu güvenin okullarında görev yaptıkları süreye göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Article Info

Abstract

Received

12.12.2020

Accepted

24.02.2021

Keywords

Conflict

Conflict resolution

skills

Trust

Organizational

trust

The purpose of the study is to examine the relationship between school administrators' conflict resolution skills and teachers' trust in administrators. In the research, relational scanning model, one of the quantitative research methods, was used. The universe of the research consists of teachers working in official schools in Çekmeköy district of İstanbul province in the 2018-2019 academic year, and the sample consists of 180 teachers working in Çekmeköy. As a data collection tool in the research designed in the relational screening model, "Conflict Resolution Management of Teachers' School Principals: The Scale for Determining Perceptions Regarding Their Forms" was used to measure the conflict resolution skills of the administrators. In order to measure teachers' trust in administrators, the "Trust Scale for the Administrator" was used. In the analysis of the data, t-Test, Pearson Moments Multiplication Correlation Coefficient Techniques, which are among the parametric tests, were used and arithmetic mean and standard deviations were calculated. According to the findings of the study, a significant relationship was found between the conflict resolution skills of school administrators and teachers' trust in their administrators. However, it was concluded that the trust of teachers in their administrators did not differ according to the time they worked at their schools.

¹ Çekmeköy Anaokulu, İstanbul, e-mail: scakmakgedik@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4006-3842 (Sorumlu Yazar / Corresponding Author)

1. GİRİŞ

Çatışma, insanlar ya da topluluklar arasında farklı sebeplerden çıkan anlaşamama, inatlaşma, uyum sağlayamama, birbiriyle farklı düşüncelerde olmak şeklinde görülen ve iyi idare edilmediğinde örgüte zarar veren etkin bir iletişim sürecidir (Gümüşeli, 1994). İnsanın olduğu her ortamda çatışma vardır. Çatışma, birlikte yaşamdan kaynaklanan, sosyal etkileşim ve kişiler arası iletişimin getirdiği dinamik bir olgudur (Cemaloğlu ve Özdemir, 2019).

Çatışma yönetimi, çatışmanın örgüt içerisindeki olumsuz etkisini minimum düzeye indirmek ya da yok etmek, çatışmayı örgüt için verimli hale dönüştürme sürecidir (Okçu, Doğan ve Dayanan, 2016). Çatışma Yönetimi, insan ilişkilerindeki görüş farklılıklarıyla ortaya çıkan durumları, örgütün amaçlarına uygun olarak ele alıp yönetme becerisidir (Cemaloğlu ve Özdemir, 2019).

Çatışmadan kaçmak mümkün değildir. Çatışmanın olmaması ilgisizlik ya da düşünme tembelliğinin olduğunu, sorumluluğun ya da yaratıcılığın olmadığını gösterir (Nural, Ada ve Çolak, 2012). Çatışma, günümüzde örgütsel yaşam için önemli bir olgu olarak kabul edilmektedir. Eğitim örgütlerinde bu durum daha belirgin olarak ortaya çıkar. Çünkü eğitim örgütünde, toplumdaki işlevi nedeniyle, paydaşları olan öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin okulla ya da kendi aralarında çatışmaları için elverişli bir ortam sürekli vardır (Gümüşeli, 1994). Örgütlerde, kişilerin amaçları, beklentileri, değerleri, bireysel özellikleri, kültürel farklılıkları, olaylar karşısındaki davranışlarının farklı olmasına neden olur. Bu durum örgütlerde çatışmaya neden olabilir (Eren, 2004).

Çatışma aslında uyumsuzluk olarak tanımlansa da yeni fikirlerin ortaya çıkması açısından önemlidir. Karşılıklı iş tatmininin oluşabilmesi, ortak kararların alınabilmesi, farklı durumlara uyum sağlanabilmesi ve arzu edilen hedeflere ulaşmak adına profesyonel anlamda iyi yönetildiğinde kuruma etkili bir iş başarısı sağlayacaktır (Cemaloğlu ve Özdemir, 2019). Tüm bu bilgiler ışığında, iyi bir yönetici çatışmayı yönettiği kuruma ve çalışanlara güven tesis edeceği gibi kurum kültürünü, iklimini, başarısını ve iletişimini güçlendirecektir (Karip, 2003).

Güven, istemekle ve bir anda oluşacak bir yapı değildir. Belirli bir zaman diliminde, aynı ortamda, aynı amaca hizmet eden bir topluluğun iletişimi ve etkileşimi sonucu ortaya çıkan, hissedilebilen bir duygudur. Doğru ve hakkaniyetli davrandığına emin olunan, bu durumu tecrübelerle ve çeşitli davranışlarıyla onaylanan kişiye karşı güven duyulur (Eren, 2004). Bununla birlikte güven insanlar arası ilişkilerde ve çalışma hayatında önem taşıyan bir duygudur (Baş ve Şentürk, 2011).

Okullarda eğitim öğretimin verimli olabilmesi, olumlu bir okul kültürünün oluşması için tüm çalışan ve paydaşların uyum ve güven içinde çalışması gerekmektedir. Bir örgüt içinde güven konusundaki görüş birliği, karşılıklı beklentilere, o toplumda kabul gören ahlaki değerlere ve yazılı kurallara göre olur. Örgütün sahip olduğu değerlerle o örgütte çalışan kişilerin değerleri arasındaki uyum arttıkça çalışanlar örgüte daha çok yaklaşır, çalışanlarla yöneticiler arasındaki güven artar. Güven, iletişimin, kişiler arası ilişkilerin ve çalışma hayatının ana temasıdır. İnsanları aynı hedefte birleştirip bir arada tutar. Zor kazanılır, kolay kaybedilir (İrge, 2016). Okul müdürü, iletişim ve etkileşim becerilerini kullanarak okuldaki çalışanlar, dış paydaşlar ve öğrenciler ile beraber çalışan kişidir. Yöneticinin iletişim becerileri, düşünce alışverişi, tutum ve davranışları birlikte çalıştığı meslektaşları, öğrencileri ve velileri ile karşılıklı güveni sağlamak için araçtır. Kurumun motivasyonu için önemlidir.

Okul müdürüne güven aynı anlamda süreç olarak okul iklimini, kültürünü belirleyici etkindir. Yöneticilerin hesap verebilir, genel kabul gören ahlak kurallarını benimsemiş, davranış iş ve işlemleri ile bunu gösteren, yansıtan, şeffaf, ileriye görebilen kişiler olmaları gerekmektedir. Bir kişinin yöneticiliğine güvende temel olan, mesleki bilgi ve birikimin yanında karmaşık, zor, çatışmalı bir durumda alacağı kararlar ve davranış biçimidir (Özer, 2014).

Okul müdürleri görevlerinin en stresli bir parçası olarak kendileri ile öğretmenler arasındaki çatışmaları görürler. Yöneticilerin çatışma çözme ve yönetme başarısı öğretmenler üzerinde etkili olup, kurum içi güveni ve eğitim öğretim kalitesini artırır (Arslantaş ve Özkan, 2012). Yöneticinin sahip olduğu değerler, örgütte yaşanacak çatışmaların çözümünde ve alacağı kararlarda çok önemli bir etkindir. Bazı çatışmaların kaynağı, birbirine uymayan değerlerdendir, yine çatışmaların çözülmesinde ya da önlenmesinde sahip olunan değerlerin önemi büyüktür. Yöneticinin çatışmayı çözme aşamasında kullanacağı yöntem ve strateji örgütün, toplumun kabul ettiği güvenin temeli olan değer yargılarına ve ahlakına aykırı olması çalışanların güveni zedelenebilir ve örgütün başarısı etkilenebilir (Turan ve Aktan, 2008).

Literatürde yöneticilerin çatışma çözme becerileri veya farklı değişkenler ile bu becerinin ilişkisine yönelik çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Okçu, Doğan ve Dayanan (2016), ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre, okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile çatışma yönetim şekilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Okul müdürlerinin iletişim becerileri, çatışma yönetim şekilleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, araştırmada yöneticiler ve çalışanlar arasında çatışma çıkması durumunda yöneticilerin etkili bir iletişimle çatışmayı çözebileceği görülmüştür (Okçu, Doğan ve Dayanan, 2016). Şahin (2010), ilköğretim okulu yöneticilerinin

kişiler arası iletişim becerileri ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada, öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okulu yöneticilerinin empatik dinleme, etkililik ve geri bildirimde bulunma becerileri ile problem çözme stratejileri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda, araştırmanın sonunda kişiler arası iletişim becerilerinin çatışma yönetiminde önemli bir yordayıcı olduğu görülmüştür (Şahin, 2010). İnandı, Tunç ve Gündüz (2013) tarafından okul yöneticilerinin öz yeterlilik algıları ile çatışmayı çözme stratejileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, idarecilerin öz yeterlilik algılarının, çatışmaları çözmeye etkili olduğu görülmüş; öz yeterlilikleri yüksek olan idarecilerin daha fazla mücadele etme gücü olduğu sonucuna varılmıştır (İnandı, Tunç ve Gündüz, 2013). Nural, Ada ve Çolak (2012) öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetimi yöntemleri incelenmiştir. Çalışmada, kişisel mesleki değişkenlere, iletişim becerilerine ve örgüt iklimine göre yönetici davranışları farklılıkları saptanmaya çalışılmış, öğretmenlerin aynı kurumda mesleki çalışma yılları arttıkça buna paralel olarak çatışma yöntemlerinden uzlaşma yönteminin arttığı gözlenmiştir (Nural, Ada ve Çolak, 2012).

Literatürde güven ile ilgili çeşitli araştırmalar da bulunmaktadır. Koç (2008), resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerine güvenme düzeylerinin karşılaştırılması için veri toplama aracı olarak Polat (2007) tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Yöneticilerine Güven Ölçeği” kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin yöneticilerine orta düzeyde güvendiği, cinsiyet eğitim durumları kıdemleri açısından anlamlı bir fark olmadığı, resmi okullarda çalışan öğretmenlerin görev yaptığı okuldaki hizmet sürelerine göre güven düzeylerinin arttığı, özel okullarda çalışan öğretmenlerin yöneticilerine güven düzeylerinin resmi okullarda çalışanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür (Koç, 2008). Bökeoğlu ve Yılmaz (2008) tarafından yapılan araştırmada, Yılmaz (2016)’ın geliştirdiği “Örgütsel Güven Ölçeği” uygulanmıştır. Yapılan araştırmaya göre okuldaki öğrenci ve öğretmen sayısı azaldıkça örgütsel güvenin arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008). Girgin (2016)’in “Resmi İlkokul Ortaokul ve Lisede Görev Yapan Öğretmenlerin Yöneticiye Duyulan Güven Duygusu ile Adalet Arasındaki İlişki” adlı çalışması için veri toplama aracı olarak İslamoğlu, Birsal ve Börü (2007) tarafından geliştirilen “Yöneticiye Güven Ölçeği”, örgütsel adalet için Moorman ve Niehoof (1993) tarafından geliştirilen “Örgütsel Adalet Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin yöneticilerine duydukları güven arttıkça örgütsel adalet algısı da arttığı belirlenmiştir (Girgin, 2016).

Yukarıda ifade edildiği üzere literatür taramasında, çatışma çözme ile ilgili çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi veya güveni ya da yöneticiye duyulan güveni ayrı ayrı inceleyen birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Bununla birlikte yöneticilerin çatışma çözme becerileri ve öğretmenlerin yöneticilerine karşı duydukları güven ile ilgili literatür incelendiğinde bu iki değişken arasındaki ilişkiye işaret eden yayınlarda mevcuttur. Haberal (2014) tarafından yapılan çalışmada örgütsel çatışma nedenleri, örgütsel çatışma yönetimi ve örgütsel güven arasındaki ilişki adlı çalışmada Bolu ilinde Kamu Hastaneler Birliği çalışanlarına, Örgütsel Çatışma Nedenleri Ölçeği, Rahim'in Çatışma Yönetim Stilleri Ölçeği, Örgütsel Güven Ölçeği ve Kendini Sansürleme Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda örgütsel güvenin, çatışma ve çatışma yönetimi arasında düzenleyici rolü olduğu sonucuna varılmıştır (Haberal, 2014). Ancak literatürde, okul müdürlerinin çatışma çözme becerileri ile öğretmenlerin yöneticilerine duydukları güven arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu araştırma, okul müdürlerinin çatışma çözme becerileri ile öğretmenlerin yöneticilerine duydukları güven arasındaki ilişkiyi araştırma açısından ilk olma özelliği taşımaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin çatışma çözme becerileri ile öğretmenlerin yöneticilere duyduğu güven arasındaki ilişkiyi incelemektir.

1.2. Araştırma Problemi

Bu çalışmada, okul yöneticilerinin çatışma çözme becerileri ile öğretmenlerin yöneticilerine duydukları güven arasında ilişkinin olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır.

1.2.1. Araştırmanın alt problemleri

- Öğretmenlerin yöneticilerine duyduğu güven okullarında görev yaptıkları süreye göre farklılık göstermekte midir?
- Okul yöneticilerinin çatışma çözme becerileri ile öğretmenlerin yöneticilere duyduğu güven arasındaki ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, kullanılan veri toplama aracı ve verilerin analizine yer verilmiştir

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada yöneticilerin çatışma çözme becerileri ile öğretmenlerin yöneticilerine duydukları güven arasındaki ilişkiyi öğretmenler açısından tespit etmek için nicel araştırma

yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri aynı özelliklere sahip bir grubun ölçülmek istenen birtakım özelliklerini ortaya çıkarmak için yapılan veri toplama işlemidir. Araştırmadaki iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi ve bağlantıyı araştıran çalışmalar ilişkisel araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

2.2. Evren-Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Çekmeköy ilçesinde resmi okullarda görev yapan 2000 öğretmen oluşturmaktadır. Bu evrenden tabakalı örnekleme yöntemi ile 180 öğretmen seçilmiştir. Tabakalı Örneklem Yöntemi; evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsil edilmesini sağlamayı amaçlayan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Tablo 1. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kadın	136	75,7
Erkek	44	24,3

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunu kadınlar oluşturmaktadır. 180 katılımcının 136'sının (%75,7) kadın, 44'ünün (%24,3) erkek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Dağılımı

Okul Türü	n	%
Bağımsız Anaokulu	44	24,2
İlkokul	54	30,2
Ortaokul	38	21,4
Lise	44	24,2

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul türleri yaklaşık olarak eşit dağıldığı görülmüştür. 180 katılımcıdan 44'ü (%24,2) bağımsız anaokulu, 54'ü (%30,2) ilkokul, 38'i (%21,4) ortaokul, 44'ü (%24,2) lise öğretmeni olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre Dağılımı

Kıdem (yıl)	n	%
5 ve altı	33	18,2
6-10	47	26,5
11-15	33	18,2
16-20	32	17,7
21 ve üstü	35	19,3

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem yıllarının yaklaşık olarak eşit dağıldığı görülmüştür. 180 katılımcıdan 33'ü (%18,2) 5 yıl ve altı, 47'si (%26,5) 6-10 yıl arası, 33'ü (%18,2) 11-15 yıl arası, 32'si (%17,7) 16-20 yıl arası ve 35'i (%19,3) 21 yıl ve üstü kıdem yılına sahip öğretmenler oldukları belirlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak iki adet ölçek birlikte kullanılmıştır. Öğretmenlerin düşüncelerine göre yöneticilerin çatışma çözme becerilerini ölçmek için Rahim (1983) tarafından hazırlanan "Rahim Organizational Conflict Inventory, Örgütsel Çatışma Envanteri"nin Gümüşeli (1994)'nin Türkçeye çevrilmiş biçimi olan 28 maddeden oluşan "Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Çatışma Çözme Yönetim Biçimlerine İlişkin Algılarını Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır. Çatışma yönetimi ölçeğinin 5 alt boyutu 28 maddesi bulunmaktadır. Ölçek beşli Likert tipindedir. Çatışma ölçeğine ait geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarında 5 faktörlü bir yapıya sahip olduğu anlaşılmıştır (Okçu, Doğan ve Dayanan, 2016). Gümüşeli (1994) tarafından yapılan güvenilirlik çalışmasında ölçeğin Cronbach Alfa tekniği ile ölçülen güvenilirliği 0,72 ile 0,77 arasında hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin düşüncelerine göre yöneticilerine duydukları güveni ölçmek amacı ile Börü, İslamoğlu ve Birsal (2007) tarafından hazırlanan "Yöneticiye Güven Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte 10 alt boyut olup, ters madde kullanılmamıştır. Öğretmenlik mesleğine uygundur. Yöneticiye güven ölçeği beşli Likert tipi derecelendirme ölçeği şeklinde hazırlanmıştır. Ölçeğe yapılan güvenilirlik analizinde, yüksek güvenilirliğe sahip olduğu ($\alpha = ,9506$) tespit edilmiştir (Börü, İslamoğlu ve Birsal, 2007).

2.4. Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmada elde edilen verilerin analizleri için SPSS 22 programı kullanılmıştır. Örneklemi oluşturan grubun normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu nedenle parametrik testlerden t-testi Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı teknikleri kullanılmış, aritmetik ortalama ve standart sapmalar hesaplanmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amaçları ile ilgili elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin yöneticilerine duyduğu güvenin, okullarında görev yaptıkları süreye göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 4 ve Tablo 5'de yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Yöneticilerine Karşı Duydukları Güven ile Okullarında Görev Yaptıkları Süre ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Okuldaki Görev Süresi	N	\bar{X}	ss
5 yıl ve altı	109	154,72	39,28
6-20 yıl	71	163,27	33,2

Tablo 4'te öğretmenlerin görev süreleri ile yöneticilerine duydukları güven ölçeğinin toplanan puanlarının, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları üzerinden betimsel değerlendirmesi verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Yöneticilerine Karşı Duydukları Güven ile Okullarında Görev Yaptıkları Süreye Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3521,090	2	1760,545	1,277	,282
Gruplar içi	244104,555	177	1379,122		
Toplam	247625,644	179			

Tablo 5'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin (n=180) yöneticilerine karşı duydukları güven okullarında görev yaptıkları süreye göre farklılaşmamaktadır ($p>,05$).

Yöneticilerin çatışma çözme becerileri ile öğretmenlerin yöneticilerine duydukları güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Yöneticilerin Çatışma Çözme Becerileri ile Öğretmenlerin Yöneticilerine Duydukları Güven Düzeyleri Arasındaki İlişki ile İlgili Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Değişkenler	Ölçek Toplam Puanlarının Betimsel Değerleri		Değişkenler Arasındaki Korelasyon	
	\bar{x}	ss	Yöneticilerin Çatışma Çözme Becerileri	Öğretmenlerin Yöneticilerine Duydukları Güven
Yöneticilerin Çatışma Çözme Becerileri	91,80	14,63	1	,774**
Öğretmenlerin Yöneticilerine Duydukları Güven	158,16	37,19	,774**	1

** Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed).

Tablo 6'ya bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlere göre (n=180) yöneticilerinin çatışma çözme becerisi ile yöneticilerine duydukları güven düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<,01$). Buna göre okul yöneticilerinin çatışma çözme becerileri arttıkça öğretmenlerin yöneticilerine duydukları güvende artmıştır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara bağlı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

4.1. Sonuç

Araştırma bulgularına göre okul yöneticilerinin çatışma çözme becerileri ile öğretmenlerin yöneticilerine duyduğu güven arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin yöneticilerine duyduğu güvenin okullarında görev yaptıkları süreye göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. Tartışma

Haberal (2014) tarafından yapılan çalışmada da örgütsel güvenin azalması durumunda çıkan çatışmaların çözümünden kaçınıldığı, güvenin arttığı durumda ise çatışmanın kaynağına inilip sorunun çözüldüğü görülmüştür. Örgütlerde çıkan çatışmalara olumlu yönde çözüm getirilmesi için kişiler arası güven, yöneticiye güven algısı artırılmalıdır (Haberal, 2014). Yapılan araştırmanın sonuçları incelendiğinde, çatışma çözme becerilerinin yöneticiye duyulan güven ile pozitif yönde korelasyonu açıklanmış olup, Haberal (2014)'in çalışmasıyla benzerlik göstermektedir.

İnandı, Tunç ve Gündüz (2013) tarafından yapılan çalışmada, yöneticilerin çatışma çözme becerilerinin öz yeterlikle ilişkili olması ve yapılan araştırma bulgularından hareketle yöneticiye duyulan güven ile de ilişkili olması çatışma çözme becerisinin birçok değişkenle bağlantılı olduğunu göstermektedir. Yöneticinin çatışma çözme konusundaki yeterliliği, bu anlamda örgütsel ve yöneticiye duyulan güven adına da olumlu bir etki yaratacaktır.

Okçu, Doğan ve Dayanan (2016) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin, etkili bir iletişim kabiliyetine sahip olması, çatışma çözme yöntemleri ve ortaya çıkabilecek sonuçları konusunda bilgi ve tecrübe sahibi olması gerektiği ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmada ise, çatışma çözme kabiliyetinin yöneticiye duyulan güvene pozitif etkisi ortaya koyulmuştur.

Nural, Ada ve Çolak (2012) tarafından yapılan araştırma sonunda, öğretmenlerin aynı kurumda mesleki çalışma yılları arttıkça buna paralel olarak çatışma yöntemlerinden uzlaşma yönteminin arttığı gözlenmiştir (Nural, Ada ve Çolak, 2012). Yapılan bu araştırmada ise kurumda çalışma süresinin yöneticiye güveni farklılaştırmadığı bulunmuştur.

Şahin (2010) tarafından yapılan araştırmada, yapılan bu araştırmada olduğu gibi benzer şekilde iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve eldeki araştırma bulgularından hareketle öğretmenlerin yöneticilerine duydukları güven arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır.

Yöneticilerin iş yerlerinde karşılaştıkları sorunları ve çatışma durumlarını çözerken yapıcı ya da yıkıcı şekilde yönetmeleri, bunun sonucunda ne şekilde etkilenecekleri kurumda çalışan herkes için önemli bir unsurdur. Yöneticiler tarafından bu durumun önceden öngörülebilmesi, toplumun değerlerine ve ahlak kaidelerine uygun şekilde iyi yönetilmesi iş yerinde mutluluğu, dinamizmi, birlikteliği olumlu yönde etkileyecektir. Okullarda çıkan çatışmalarda okul müdürünün çatışmayı çözme becerisi ile öğretmenlerin yöneticilerine güven arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Yöneticiye güven, bir kurumun motivasyonu için çok güçlü bir araçtır. Stephen Covey'e göre "Etkili lider yöneticiler, motivasyonun en yüksek biçimidir." Yönetici; davranışları, mesleki becerileri ve iletişimleriyle güven veren ve kriz durumlarını çözebilen, gelecekte olabilecekleri öngörebilen kişiler olmalıdır (Alparslan ve Yastıoğlu, 2018).

Yöneticiye olan güvenin, karşısındaki ekipte yaratacağı etkinin en başında toplumun genel kabulü haline gelmiş ahlaki kuralların içselleştirilmesi ile artacağı muhakkaktır. Güven duygusunun bir örgütte yaygınlaşması, dürüstlük karakteristiği etrafında iyimserliği ön plana çıkaracağından çalışanlarda iç motivasyonun verimliliği artıran bir faktör haline dönüşmesine yardımcı olacaktır. Ekip içerisinde yer alan her bireyin, organizasyona katkısını artırmada en önemli faktör; sosyolojik ve yönetim becerileri açısından etkin olan lider yöneticilerin, güven ve öğrenme yeteneklerinin örgüt içerisinde yaygınlaştırılmasına bağlıdır. Bu durumun örgüt üzerindeki motive edici ve enerji verici etkisi, onların başarıya ulaşmasını, lider tarafından belirlenen hedeflere ulaşma isteğini artıracak, örgüt çalışanlarının tutum ve davranışlarında iyileşme, verimlilik ve etkinlikte artış olduğu gözlemlenecektir.

Örgütsel dayanışmanın en önemli faktörlerinden olan lidere güvenin grup performansına yansımaları; bilgi, görgü ve tecrübelerini hedef için bir payda olarak görmelerini sağlayacağından etkinliği artırmada ana rol oynayacaktır.

4.3. Öneriler

Çalışmadan elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Yöneticilerin çatışma çözme becerilerinin öğretmenlerin duydukları güven ile ilişkili olduğu sonucundan hareketle çatışma çözme ile ilişki olduğu düşünülen farklı değişkenlerle yeni araştırmalar yapılabilir.
- Yöneticilerin çatışma çözme becerileri ile öğretmenlerin yöneticilerine duyduğu güvenin daha derinlemesine incelenmesi için nitel araştırma yöntemi kullanılabilir.

- Yöneticilere duyulan güvenle ilişkili olduğu düşünülen değişkenler belirlenerek kurum iklimi açısından faydalı olacak çalışmalar yapılabilir.
- Örgüt içerisindeki güven duygusunun bağlı olduğu diğer değişkenler üzerinde çalışılabilir.
- Çatışmaların, eğitim kurumlarına zarar vermemesi, aksine olumlu yönde fayda sağlanması için yöneticilere, çatışma ve çatışmayı çözme becerileri konulu seminer ve hizmet içi eğitimler verilebilir.

KAYNAKÇA

- Alparslan, M. ve Yastioğlu, S. (2018). Mutlu çalışanlar için öncelikli yönetici erdemleri: Bir saha araştırması. *Eğitim Yönetim Bilimleri Dergisi*, 16(32), 629-650.
- Arslantaş, H. İ. ve Özkan, M. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin çatışma yönetimi yaklaşımlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 555-570.
- Baş, G. ve Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 29-62.
- Bökeoğlu, Ö. Ç. ve Yılmaz, K. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel güven hakkındaki öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(2), 211-233.
- Börü, M. D., İslamoğlu, G. ve Birsal, M. (2007). Güven: Bir anket geliştirme çalışması. *Öneri*, 7(27), 49-50.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Cemaloğlu, N. ve Özdemir, M. (2019). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta.
- Girgin, S. (2016). *Yöneticiye duyulan güven ile örgütsel adalet ilişkisinin öğretmenler açısından incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul: Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Gümüşeli, A. İ. (1994). *İzmir ortaöğretim okulları yöneticilerinin öğretmenler ile aralarındaki çatışmaları yönetme biçimleri (Doktora Tezi)*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Haberal, G. (2014). *Örgütsel çatışma nedenleri, örgütsel çatışma yönetimi ve örgütsel güven arasındaki ilişki (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İnandı, Y., Tunç, B. ve Gündüz, B. (2013). Okul yöneticilerinin öz yeterlik algıları ile çatışmayı çözme stratejileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 275-294.
- İrge, N. T. (2016). *Yöneticiye güvenin çalışanın motivasyonuna katkısında lider-üye etkileşiminin rolü (Doktora Tezi)*. Ankara: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İslamoğlu, G., Birsal, M. ve Börü, D. (2007). *Kurum içinde güven*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Karip, E. (2003). *Çatışma yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Koç, E. Ç. (2008). *Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerine güvenme düzeylerinin karşılaştırılması (Yüksek Lisans Tezi)*. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Nural, E., Ada, Ş. ve Çolak, A. (2012). Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetimi yöntemleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 197-210.

Okçu, V., Doğan, E. ve Dayanan, İ. (2016). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile çatışma yönetim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(2), 217-244.

Özer, İ. (2014). *Okullarda öğretmenlerin yaşadığı çatışma ve çatışma yönetim stilleri (Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki (Doktora Tezi)*. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi.

Rahim, M. A. (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of Management Journal*, 26(2), 368-376.

Şahin, A. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin kişilerarası iletişim becerileri ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(188), 125-143.

Turan, S. ve Aktan, D. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 227-259.

Yıldız, K. (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel güven algıları. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*; Sayı:26; 289-316.



OKUL YÖNETİMİ KARARLARINA KATILIM DURUMLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

TEACHER OPINIONS ON PARTICIPATION IN SCHOOL ADMINISTRATION DECISIONS

Derya Kaya¹, Necdet Konan²

Makalenin Alanı: Eğitim Yönetimi

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi

13.12.2020

Kabul Tarihi

24.02.2021

Anahtar Kelimeler

Karar

Objektif karar

Uzman görüşü

Özet

Okulların eğitim ihtiyacını etkin bir şekilde karşılayabilmesi için öğrenci, öğretmen, yardımcı personel ve maddi kaynakları örgütleyip eşgüdümlemesi sağlaması gerekir. Yönetim de ilk fonksiyon karar vermedir. Günümüzde okullar kararlarını bireysel değil çoğunlukla grup halinde almakta. Grup kararlarının okulların başarı oranlarına olumlu yansımaları olmakla birlikte okuldaki iletişimi de güçlendirdikleri görülmektedir. Çalışmanın amacı öğretmenlerin okul yönetimi kararlarına katılım durumlarına ilişkin görüşlerini belirtmektir. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımından durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırma amacına uygun olarak öncelikle bu konudaki ilgili alan yazın taraması yapılmış, incelenme sonucunda görüşme formu hazırlanmıştır. Form 3 alan uzmanına gönderilerek görüş alınmış, gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Görüşme formları Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt merkez ilçelerinde farklı kademelerde görev yapan 31 öğretmene uygulanmıştır. Bu görüşme formları katılımcıların branş, cinsiyet, kıdem yılları ve öğrenim düzeyleri değişkenlerine göre analiz edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler, okul kararlarının alınmasında ekip çalışması yapılması ve paydaşların düşünce paylaşımları yapmasını; okul başarı seviyesini yükselteceğini, okula aidiyet duygusunu geliştireceğini, paydaşlar arasındaki paylaşımların mesleki ve kişisel gelişime katkı sunacağını ifade etmişlerdir. Öğretmenler okul kararlarının alınması sürecinde; öğretmenlerden gelen görüşleri dikkate almadıklarını, bazı okul yönetimlerinin sadece sözel olarak görüşlerini dinlediklerini, belirttikleri görüşlerin bazen belli bir düzenleme ile uygulamaya geçtiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler kararlara katılım oranı arttıkça kararların uygulanabilir olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin görüşlerini daha rahat ifade edeceği ortamlar oluşturulması ve kurul ve toplantıların daha işlevsel bir hale getirilerek okul başarısının geliştirilmesi önerilmiştir.

Article Info

Received

13.12.2020

Accepted

24.02.2021

Keywords

Decision

Objective decision

Expert opinion

Abstract

In order for schools to meet their educational needs effectively, they should organize and coordinate students, teachers, auxiliary staff and financial resources. The first function in management is decision making. Today, schools make their decisions not individually but mostly in groups. Although group decisions have positive reflections on the success rates of schools, it is seen that they also strengthen communication in the school. The aim of the study is to express the opinions of teachers on their participation in school management decisions. Case study method from the qualitative research approach was used in the study. In accordance with the purpose of there search, the relevant literature on this subject was reviewed first, and an interview form was prepared after the examination. Form 3 was sent to the field expert and their opinions were received and necessary corrections were made. Interview forms were applied to 31 teachers working at different levels in Battalgazi and Yeşilyurt central districts of Malatya province. These interview forms were analyzed according to the variables of branch, gender, years of seniority and education level of the participants. Content analysis was used in the analysis of the data. Teachers participating in the research, teamwork in making school decisions and stakeholders to share ideas; They stated that it will increase the level of school success, develop the sense of belonging to the school,

¹ İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Malatya, e-mail: derya_mat4@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-8992-3335 (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

² İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya, e-mail: necdet.konan@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6444-9745

and sharing amongs take holders will contribute to Professional and personal development. In the process of making school decisions, teachers; They stated that they did not take into account the opinions of the teachers, that some school administrations only listened to their opinions verbally, and that their opinions were sometimes put in to practice with a certain regulation. The teachers stated that as the participation rate in the decisions increases, the decisions can be applied. As a result of the research, it was suggested to create environments where teachers can express their opinions more easily and to improve school success by making the boards and meetings more functional.

1. GİRİŞ

İnsanlar sosyal hayatta evde, sokakta işte sürekli olarak sosyal öğrenme süreci içinde birbirinden öğrenme eylemini gerçekleştirir. Bu süreç içerisinde herkes birbiri için öğrenme kaynağıdır. İşte bireyi bu sosyal hayatın içine katma işlevini planlı programlı, sistemli ve düzenli bir biçimde gerçekleştirilmek istenmesi eğitimin kurumsallaşmasını sağlamıştır. Toplumsallaştırma kurumu olan okul, eğitim ve öğretim sürecinde iki temel işleve sahiptir. Bunlardan biri uyum diğeri bilgilendirmedir. Ancak, yapılan bir araştırmada, öğrencilerin okulla ilgili algıları incelendiğinde, en sık dile getirdikleri işlevin "bilgi sağlayıcılık" olduğu saptanmıştır. Oysa okulun sosyal bir çevre olarak toplumsallaştırma işlevi, çocuğun sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere uyumu, bilgilendirme işlevine göre çok önemlidir (Yavuzer, 2000).

Çocuklarımızı yaşadığı toplumun kültürel değerlerine, uyan, akademik anlamda yetişmiş bireyler olarak hayata hazırlamak okulların görevidir. Bundan dolayıdır ki toplumun temel yapı taşı olan geleceğin bireyleri çocuklarımızı yetiştiren okullarımızın bu konuda sorumluluğu büyüktür. Eğitim sisteminde üretici bir alt sistem olan okulun, toplumun üyesi olan bireyin bütün yeteneklerinin geliştirilmesindeki başarısızlığı aile, ülke ve daha ötesi insanlık için bir kayıptır (Venn, 1969). Çocuk ailesinden aldığı eğitimin eksiklik ve yanlışlıklarını, okulda sistemli bir şekilde uygulanan eğitimle gidermekte ve yaşadığı toplumun kültürel değerlerine, yazılı- yazısız kurallarına uyan, akademik anlamda yetişmiş bir birey olarak hayata atılmaktadır. Okullar da gerçekleştirilen bu eğitim Türk eğitim sisteminin amaçları doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Bu amaçlar;

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre Türk Milli Eğitim Sisteminin genel amaçları (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973): Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini;

1. Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve

Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek,

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek,

3. İlgil, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak.

Yönetim, toplumsal gereksinimlerin bir kısmını karşılamak için kurulan bir örgütte, önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek için, bir araya getirilen insan gücü ve diğer kaynakları örgütleyip, eşgüdümünü sağlayarak eyleme geçirme süreci olarak tanımlanabilir (Başaran, 1984). Drucker (1985), yönetimi bir iş olarak görmüştür. Ona göre yönetim bir iş disiplindir. Aynı zamanda yönetim, bireylerdir ve yönetimde başarı varsa yöneticinin başarısı; başarısızlık varsa o da yine yöneticinin başarısızlığıdır. Yöneticilerin vizyonu, doğruluğu, iyi veya kötü yönetimin var olup olmadığını ve adanmışlığı ortaya çıkarır, iş birliği ve eş güdümü sağlama gayretlerinin tümünü içeren süreç (Al, 2010) ya da belli amaçlarıdır (Drucker, 2001).

Okullarımızdaki bu yönetim sürecinde tüm paydaşların eyleme geçirilmesini planlayan ve denetleyen kişi okul yöneticisidir. Bu süreçte bu öğelerin hiçbirini birbirinden bağımsız değildir. Bu öğelerin her biri bir diğerini etkilemektedir. Okul yöneticisi bu süreci tabii ki yasal düzenlemeler, mevzuatlar, yönetmelikler ve genelgeler ışığında gerçekleştirmektedir. Fakat bu süreçte inisiyatif kullanacağı sorumluluk alacağı yerlerde olacaktır. Bunu gerçekleştirilmede birinci dereceden sorumlu olan okul yöneticilerinin yönetim sürecindeki ilk fonksiyonu karar vermedir. Yöneticilerin aldıkları kararlar kurumsal bir nitelik taşımaktadır bu nedenle bu kararların süreci bireysel kararlara göre daha güçtür. Yönetime katılma, bireylerin kendilerini ve yaşadıkları toplumu ilgilendiren kararların alınmasında ve ortaya çıkan sorunların çözümü için yapılması gerekenlerle ilgili fikirlerinin alınması ve yöneticilerle sürekli iletişim halinde olmaları durumudur (Eroğlu, 2006). Bireylerin yönetimin kararlarına katılmaları konusunda ki isteklerinin karşılanması bu güçlüğü bir nebze de olsa azaltarak örgüt içi iletişimi güçlendirecektir. Karar, örgütte değişiklik yapmak, bir çatışmayı önlemek veya çözmek, örgüt üyelerini etkilemek amaçlarıyla kullanılır. Karar alma süreçlerine katkı sunan çalışanlar,

örgütteki problemlerden anında haberdar olabilir ve bu problemlerin çözümünde kendi fikirlerinin dikkate alındığını hissettiklerinde motive olabilirler (Aydın, 2010). Bireyler arasında ki çatışma örgütün örgüt üyelerinin motivasyonunu düşüreceğinden çalışmalarında da verimsiz olmalarına neden olacaktır. Oysaki karar alma ve uygulama sürecine aktif katılım sağlayan bireyler ortaya çıkması muhtemel sorunları ve buna bağlı olarak oluşacak bireysel çatışmaları anında görüp müdahale ederek çözüme kavuşturabileceklerdir. Karar yönetimin kalbi ve diğer süreçlerin eksenidir (Bursalıoğlu, 2008). Günümüz de örgütlerin kararları bireysel değil çoğunlukla grup kararı şeklinde olmaktadır. Toplumun eğitim hizmetini veren örgüt olan okullarımız için de bu durum geçerlidir. Karar, örgütte her türlü değişikliği yapmak amacı ile başvurulan kurumlaşmış ve toplu bir süreçtir. Yani karar süreci ile örgütteki değişme birbirine neden sonuç zinciri ile bağlı bulunmaktadır. Her değişme bir veya birkaç karardan sonra ortaya çıkarken kendisinden sonra yeni kararların alınmasını gerektirmektedir (Bursalıoğlu, 2005). Karar alternatifler arasından en uygun olanı seçmektir. Karar alternatifler arasından seçildiği için her zaman en doğru olan değil en uygun olandır. Karar verme belirli bir başlangıç noktası olan ve buradan itibaren değişik iş, faaliyet veya düşüncelerin birbirini izlediği ve sonunda bir tercihin yapılması ile sonuçlanan bir işler topluluğu, bir süreçtir (Koçel, 2003). Dolayısıyla karar alma zor ve uğraş gerektiren bir süreçtir. Bu sürecin aşamalarını şu şekilde sıralayabiliriz;

1. Karar ihtiyacının ortaya çıkması
2. Problemin tanımlanması
3. Alternatiflerin belirlenmesi ve irdelenmesi
4. Alternatifler arasından seçim yapılması
5. Kararın uygulanması
6. Geribildirim alınması

Bütün bu aşamalar iyi düşünme, iyi analiz ve uygulama gerektirmektedir. Eğitim sistemimizin yenileşememesinin en temel nedenlerinden biri de merkezden yönetilmesi ve yeterli katılımın sağlanamamasıdır. Bu durum birçok sorunun doğmasına ve bu sorunların da kalıcı hale gelmesine neden olmaktadır. Bu durumdan çıkış, ancak yeni bir paradigma noktasından hareketle, yeni vizyonların geliştirilmesi, misyonların üstlenilmesi ve bunların da kendine özgü değerlerle desteklenmesiyle mümkündür. Bu anlamda eğitim örgütlerinin katılımcılığa ve özerkliğe dayalı olarak, öğrencilerin başarılarını artırmaya, amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik yeni bir anlayışla yapılandırılması gerekmektedir (Aytaç, 2013).

Öğretmenlerin okul yönetimine katılımları konusunda eğitimin farklı kademeler pek çok çalışma yapılmıştır. MEB'in yönetmeliklerinde "toplantı ve kurullar" aracılığıyla yönetime katılım konusunda olanak sağlanmıştır. Mevzuatın sağlamış olduğu bir diğer olanak ise salt çoğunluğu sağlamak suretiyle öğretmenlerimizde yönetime toplantı talebinde bulunabilmektedir. Yönetimin karar alma sürecine kurul toplantıları dışında da katılım sağlanması okul başarısını daha üst noktalara taşıyabilir. Başaran (1999)'a göre Z kuramının felsefesini, yönetici ve iş görenlerin mesuliyeti paylaşabilecekleri ve çalışanların örgütü ilgilendiren tüm karar sürecine dâhil olması oluşturmaktadır. "Verimlilik, bireysel gayretlerin etkili bir yöntemle düzenlenmesi, sürekliliği olan bir anlayışla ve çalışanlara öncelikler tanınarak ulaşılabilecek bir kavramdır" (Ouchi, 1989; akt. Aydoğan 2004). Okul yönetimine katılım gösteren öğretmenlerde okula olan aidiyet duygusu gelişeceğinden bu durum öğretmenin işine olan motivasyonunu da artıracaktır. Öğretmenin motivasyonundaki artışa bağlı olarak verimliliği ve grup içi iletişimi artacaktır. Öğretmenlerin yönetime katılması ve okul yöneticilerinin de buna fırsat vermesi, öğretmen motivasyonunu artırması, öğretmenlerin ve idarecilerin okulu daha başarılı bir seviyeye ulaştırma noktasında yaptıkları bir iş birliğidir. Bu durum diğer paydaşlarla birlikte öğrencilerinde okula aidiyet duymasına olanak tanır (Can ve Bayramoğlu, 2016).

Bu kapsamda bu çalışmanın amacı okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul yönetimi kararlarına katılım durumlarına ilişkin görüşlerini almaktır. Araştırmanın alt amaçları ise, öğretmenlerin kararların alınması noktasında ekip çalışması ve paydaş düşüncesinin önemi ile ilgili olarak düşüncelerini ve uygulamalarını tespit etmek; öğretmenlerin okul yönetiminin kararlarına ne ölçüde katılım sağladıklarını belirlemek ve öğretmenlerin alınan kararlara katılım oranına bağlı olarak kararların uygulanabilirliğinin artacağına dair düşüncelerini açığa çıkarmaktır. Bu çalışma okul yönetimi kararlarında öğretmenlerin etkilerinin belirlenmesi, öğretmenlerin beklentilerinin tespit edilmesi noktasında alana katkı sunacaktır.

2. YÖNTEM

Nitel araştırma yaklaşımına göre yapılan çalışma durum çalışması yöntemine göre kurgulanmıştır. Creswell (2007)'e göre durum çalışması; araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır. Durum çalışması; tek bir

durum ya da olayın derinlemesine boylamsal olarak incelendiği, verilerin sistematik bir şekilde toplandığı ve gerçek ortamda neler olduğuna bakıldığı bir yöntemdir. Elde edilen sonuçlarla olayın neden o şekilde oluştuğu ve gelecek çalışmalarda nelere odaklanması gerektiğini ortaya koyar (Davey, 1991). Yin (1984) ise durum çalışmasını;

1. Araştırmada “nasıl” ve “niçin” sorularına odaklanıldığı,
2. Araştırmacının olaylar üzerinde çok az ya da hiç kontrolünün olmadığı,
3. Olayı ya da olguyu kendi doğal yaşam çerçevesinde çalıştığınızda,
4. Olay ve gerçek yaşam arasındaki bağ yeterince açık olmadığı zamanlarda kullanılan

bir araştırma yöntemi olarak tanımlamaktadır.

Çalışmada, görüşme veri toplama tekniği kullanılmıştır. 2019-2020 eğitim öğretim yılında Malatya Yeşilyurt ve Battalgazi merkez ilçelerinde görev yapan öğretmenler araştırmacı tarafından geliştirilen birinci bölümünde kişisel bilgilerin ikinci bölümünde ise öğretmenlerimizin okul yönetimine katılımı ile ilgili görüşlerini içeren sorulardan oluşan yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak veriler toplanmıştır. Görüşme formu belirlenen okullarda araştırma ile ilgili gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra çalışmaya katılmaya gönüllü öğretmenlere uygulanmıştır. Bu formun uygulanması esnasında da öğretmenlerin yöneltmiş olduğu sorular cevaplanmıştır. Form yazılı olarak dağıtılmış öğretmenlerin yazılı cevap vermeleri istenmiştir ancak yazılı cevap vermek istemeyen öğretmenlerle yüz yüze görüşme yapılmıştır. Yüz yüze yapılan görüşmeler yaklaşık 15-25 dk. aralığında sürmüştür.

Görüşme formunda demografik verilerin belirlenmesine yönelik (brans, cinsiyet, mesleki çalışma yılı, öğrenim durumu) 4 soru, araştırma amacına yönelik 3 soru olmak üzere formda toplamda 7 soru yer almaktadır. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorular çalışma grubuna sorulmuştur:

Soru 1: Öğretmenlerin kararların alınması noktasında ekip çalışması ve paydaş düşüncesinin önemi ile ilgili olarak düşünceleri ve uygulamaları nelerdir?

Soru 2: Öğretmenler okul yönetiminin kararlarına ne ölçüde katılım sağladıklarını düşünmektedirler?

Soru 3: Öğretmenlerin alınan kararlara katılım oranına bağlı olarak kararların uygulanabilirliğinin artacağına dair düşünceleri nedir?

Görüşme yapılan öğretmenlerin farklı eğitim kademelerinden farklı branşlardan, farklı kıdem yıllarından ve cinsiyetten oluşmasına özen gösterilmiştir. Örneklem grubu belirlenmesinde araştırma problemine ilişkin taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini elde etmek

için maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Analizler 31 öğretmenin görüşme formunda verdikleri cevaplara göre karara katılım noktasında cinsiyet, kıdem ve branş bakımından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadıkları bakımından incelenmiş verilen cevaplar okunup, notlar alınıp, sınıflandırılarak yorumlanıp bulgular oluşturulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Branş	Mesleki Çalışma Yılı	Öğrenim Durumu
Ö1	Erkek	Sınıf Öğretmeni	15	Lisans
Ö2	Erkek	Coğrafya	24	Yüksek Lisans
Ö3	Erkek	Sınıf Öğretmeni	7	Lisans
Ö4	Kadın	Sınıf Öğretmeni	11	Lisans
Ö5	Erkek	Sınıf Öğretmeni	14	Lisans
Ö6	Erkek	Sınıf Öğretmeni	18	Lisans
Ö7	Erkek	Sınıf Öğretmeni	6	Lisans
Ö8	Kadın	Özel Eğitim Ö.	11	Lisans
Ö9	Erkek	Sınıf Öğretmeni	19	Lisans
Ö10	Erkek	Fen Bilimleri	14	Lisans
Ö11	Kadın	Rehber Ö.	9	Lisans
Ö12	Erkek	Sınıf Öğretmeni	9	Lisans
Ö13	Erkek	Sınıf Öğretmeni	13	Lisans
Ö14	Erkek	Sınıf Öğretmeni	14	Lisans
Ö15	Kadın	Sanat Tarihi	5	Lisans
Ö16	Erkek	Okul Öncesi	10	Lisans
Ö17	Kadın	Bilgisayar	17	Lisans
Ö18	Kadın	Okul Öncesi	7	Lisans
Ö19	Kadın	Sınıf Öğretmeni	17	Lisans
Ö20	Erkek	Sınıf Öğretmeni	14	Lisans
Ö21	Erkek	Matematik	5	Lisans
Ö22	Erkek	Sınıf Öğretmeni	14	Lisans
Ö23	Kadın	Okul Öncesi	12	Lisans
Ö24	Erkek	Sınıf Öğretmeni	9	Lisans
Ö25	Erkek	Fen Bilimleri	28	Lisans
Ö26	Erkek	İlköğretim Matematik	13	Doktora
Ö27	Kadın	Muhasebe	2	Lisans
Ö28	Kadın	Sınıf Öğretmeni	22	Lisans
Ö29	Kadın	Muhasebe ve Finans	18	Lisans
Ö30	Kadın	Bilgisayar	17	Lisans
Ö31	Erkek	Elektronik	20	Lisans

Tablo 1 verilerine göre; 19 erkek ve 12 kadın öğretmenin katıldığı araştırmada öğretmenlerin 29'u lisans, 1'i yüksek lisans ve 1'i doktora mezunudur. Katılımcıların branşlara göre dağılımı sırasıyla sınıf öğretmeni (f=16), branş öğretmenleri (f=12) ve okul öncesi öğretmenidir (f=3).

Çalışma grubu incelendiğinde katılımcıların yaklaşık yarısını sınıf öğretmenleri oluşturmakta, cinsiyet olarak baktığımızda erkeklerin çoğunlukta olduğunu görmekteyiz. Öğrenim durumunda ise katılımcıların tamamına yakını lisans mezunudur.

3. BULGULAR

Araştırmanın amacı kapsamında elde edilen bulgular; Tablo2, Tablo3 ve Tablo 4'te temalar, frekans ve yüzde verilerek açıklanmıştır.

Tablo 2. Öğretmenlerin Ekip Çalışması ve Paydaş Düşüncesinin Önemi ile İlgili Görüşleri

Temalar	f
Okul başarı düzeyini artırır.	14 (Ö11, Ö13, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö31)
Öğretmenlerin okula aidiyet duygusu geliştirir.	10 (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö14)
Öğretmenlerin deneyim ve tecrübe paylaşımlarını artırır.	3 (Ö5, Ö16, Ö28)
Araştırma kapsamında fikir belirtmemiştir.	3 (Ö10, Ö29, Ö30)
İş birliği çalışmasının sıklığı önemini azaltır.	1 (Ö20)

Tablo 2 verilerine göre araştırmaya katılan öğretmenler ekip çalışması ve paydaş düşüncesinin önemine ilişkin; okul başarı düzeyini arttırdığını (f=14), öğretmenlerin okula aidiyet duygusu geliştirdiğini (f=10), öğretmenlerin deneyim ve tecrübe paylaşımlarını arttırdığını (f=3) ve iş birliği çalışmasının sıklığı ekip çalışmamasının önemini azaltacağını (f=1) ifade etmişlerdir. Çalışma grubu içinde yer alan 3 öğretmen bu konu hakkında fikir belirtmemiştir.

Ö24: *“Ekip çalışması hem işin çabuk bitmesinde hem de daha az hata yapmamızı sağlar. Bu da okulda başarılı olmamıza vesile olur”*

Ö21: *“Bir karar alınacağı zaman okuldaki tüm öğretmenlerin görüş ve fikirlerinin alınması tatbikîde alınan bu kararın daha etkili olmasını sağlar”*

Ö20: *“Her konuda paydaş fikri almak idarecinin yetkisinin sorgulanmasını sağlar. Her konuda görüş almak yerine “konuya” göre görüş alınmalı dedikoduya fırsat verilmemeli”*

Ö15: *“Başarılı olabilmek için tüm görüşlere açık olmak gerekmektedir. Okul sadece yönetici ve öğretmenlerden oluşmaz. Tüm eğitim paydaşlarının fikirlerine önem verilmelidir”*

Tablo 3. Öğretmenlerin Okul Yönetimi Kararlarına Katılmalarına İlişkin Görüşleri

Temalar	f
Araştırma kapsamında fikir belirtmemiştir.	9 (Ö3, Ö7, Ö11, Ö12, Ö15, Ö22, Ö24, Ö27, Ö28)
Belirli bir düzenleme ile öğretmenlerin görüşleri uygulanır.	7 (Ö8, Ö10, Ö13, Ö16, Ö18, Ö29, Ö30)
Okul yönetimi öğretmen görüşlerini dikkate almaz.	6 (Ö2, Ö4, Ö6, Ö14, Ö23, Ö31)
Okul yönetimi sadece sözel olarak öğretmenlerden görüşleri alır.	4 (Ö1, Ö5, Ö19, Ö20)
Okul yönetimine öğretmenler görüş sunmaz.	3 (Ö9, Ö17, Ö25)
Öğretmen sadece okul yönetiminin geliştirdiği görüşleri değerlendirir.	1 (Ö21)
Toplam	31

Tablo 3 verilerine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yönetiminin kararlarına katılım ile ilgili görüşlerine ilişkin; belli bir düzenleme ile (konu ile ilgili alan bilgisi olan öğretmenlerin görüşlerinin önemsenmesi, karara katılan öğretmenlerin sayıca çokluğu, kararların uygulanabilirliğinin artırılması vb.) öğretmenlerin görüşlerinin uygulandığı (f=8), okul yönetiminin öğretmen görüşlerini dikkate almadığını (f=6), okul yönetiminin sadece sözel olarak öğretmenlerin görüşlerini aldığını (f=4), okul yönetimine öğretmenlerin görüş sunmadığını (f=3), öğretmenlerin sadece okul yönetiminin geliştirdiği görüşleri değerlendirdiğini (f=1) ifade etmişlerdir. Çalışma grubu içinde yer alan 9 öğretmen bu konu hakkında fikir belirtmezken fikir belirten öğretmenler şunları ifade etmişlerdir:

Ö31: *“Alınan kararlarda istişare yapılması olası hataları önler. Genelde kurumumuzda böyle bir süreç işlemez. Okul yönetimi kendine göre süreci işletir. Zaten yapılmadığı durumlarda olası sonuçları, karar alıcılar üstlenir”*

Ö30: *“Kurumumuzdan bir karar alınmadan önce istişare yapılır. Konuyla alakalı kişilerin fikirleri alınarak karar verilir. Bu kapsamda kendi branşım veya diğer konularla alakalı konularda katılım sağlarım. Söylenen fikirler okul idaresince toplanır, sıralanır, mantık süzgecinden geçer sonra uygulanır”*

Ö29: *“Değişik kişilere gerek yok kim konuyla uzmansa onun görüşü alınır. Yapılabilecek durumu getirilir ve karar verilir”*

Tablo 4. Öğretmenlerin Karara Katılım Oranının Artışına Bağlı Olarak Uygulanabilirliğinin de Artacağına İlişkin Görüşleri

Temalar	f
Katılım oranı arttıkça kararların uygulanabilirliği artar.	24 (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö17, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31)
Alınan kararlar birey tarafından benimsenirse uygulanabilirliği artar.	6 (Ö1, Ö9, Ö14, Ö18, Ö19, Ö25)
Alınan kararlar Alan uzmanları tarafından alınırsa uygulanabilirliği artar.	1 (Ö16)
Toplam	31

Tablo 4 verilerine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin karara katılım oranının artışına bağlı olarak uygulanabilirliğinin de artacağına dair görüşlerini; katılım oranı arttıkça kararların uygulanabilirliğinin de artacağı (f=24), alınan kararların birey tarafından benimsenirse uygulanabilirliğinin de artacağı (f=6), kararlar alan uzmanları tarafından alındığında uygulanabilirliğinin de artacağı (f=1) şeklinde belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında;

Ö1: *“Karar aşamasında fikirlerimiz alınıyor fakat bu fikirler uygulama aşamasında kullanılmıyor, dikkate alınmıyor. Hâlbuki öğretmenler görüşleri sahiplenirse inanarak uygular”*

Ö3: *“Okul yönetimi karar alma sürecinde öğretmenlerin fikrini alması öğretmeni onore eder. Fikir çeşitliliği olarak düşündüğümüzde ortak karar almak, farklı fikirleri değerlendirmek açısından olumlu sonuçları karşımıza çıkarır”*

Ö9: *“Okullarımızda daha çok kararlar okul yönetimi tarafından alınır. İşini bilen müdürler, kafalarında belirledikleri kararları öğretmenlere mal ederler. Öğretmenlerin bu kararlara çok fazla katılım sağladıklarını düşünmüyorum. Öğretmenler bilmedikleri, güven duymadıkları kararları uygulamazlar”*

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmada öğretmenlerin çalıştıkları okullarda yönetime katılımları konusundaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. 31 öğretmene görüşme formu uygulanmış uygulanan bu görüşme formları katılımcıların branş, cinsiyet, kıdem yılları ve öğrenim düzeyleri göz önüne alınmak suretiyle analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda elde edilen bulguların daha somut bir şekilde görülmesini sağlamak amacıyla elde edilen veriler tablolara aktarılmıştır. Yine bu

veriler kullanılarak ilgili frekans ve yüzde oranlarını gösteren tablolar oluşturulup yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda;

1. Okulun hedeflenen başarıya ulaşabilmesinin alınan kararlarda ortak hareket edilmesiyle gerçekleşeceği,
2. Kararlara katılımı sağlanan öğretmenlerin okul yönetimine karşı olumlu tutum besleyeceği,
3. Çoğunluğun görüşü ile alınan kararların etkililiğinin ve uygulanabilirliğinin daha fazla olacağı,
4. Katılımın sayısının artmasının daha sağlıklı kararların alınmasına neden olacağı,
5. Alınan kararlarla ilgili uzmanlık bilgisine sahip olan öğretmenlerin karara katılımının karara olan güveni artıracığı,
6. Ortak karar almanın çatışmaları kısmen de olsa önleyeceği,
7. Okul yönetimi ve tüm paydaşlarla daha sağlıklı bir iletişime olanak sağlayacağı,
8. Daha farklı, daha sağlıklı, daha kolay ve kalıcı çözüm yollarına ulaşmayı sağlayacağı,
9. Öğretmenlerin Okulu benimsemesine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerimizin görüşme formunun birinci bölümünde ki katılımcıların demografik özellikleri ile ilgili sorular ve ikinci bölümünde ki açık uçlu sorulara vermiş oldukları cevaplar ışığında elde ettiğimiz bulguları yorumlayarak bu görüşleri yukarıda ki gibi maddeler halinde ifade edebiliriz. Maddeler halinde topladığımız öğretmen görüşlerine bağlı olarak yapılan değerlendirmeler de öğretmenlerin ortak görüşü konu ile ilgili uzmanlık bilgisine sahip öğretmenlerin görüş ve önerileri alındığında alınan kararların daha doğru ve uygulanabilirliğinin fazla olacağıdır. Bundan dolayıdır ki farklı görüş ve düşüncelerin paylaşıldığı bir ortamın oluşturulmasının gerekliliğini önermektedirler. Görüşü alınan öğretmenlerimizin yüksek oranda verdiği cevap uzmanlık alanıyla ilgili konularda alınan kararlara katılım gösterim şeklindedir. Örgüt içindeki, kurallar, iletişim, karar verme ve bireyler arası oluşan etkileşim de adalet algısını etkilemektedir (Barlingand ve Michelle, 1993; akt., Cihangiroğlu ve Yılmaz, 2010).

Adalet algısının olumlu olduğu yerlerde çalışanlar, kendilerini örgüt için değerli hissedecekler hem çalışma arkadaşlarıyla hem de yöneticileriyle uyum içinde güvene dayalı ilişkiler kuracaklardır (Folger ve Konovski, 1989). Bu çalışmalarda ve bizim çalışmamızda da ortak görüş karara katılımın ve sağlıklı iletişimin bireyde adalet algısını olumlu yönde

değiştireceği bunun sonucun da yöneticiye karşı güven ve uyuma dayalı bir tutum oluşturacağıdır. Yöneticisine karşı olumlu tutum geliştiren bireyin çalışma konusunda ki istekliliği artacak buna bağlı olarak çalışma sürecindeki bu verimlilik okul başarısında artış olarak gözlemlenecektir. Örgütlerde verimliliğin ve örgütsel etkinliğin düşük olmasının nedenlerinden birisi de insan kaynaklarının ihmal edilmesidir. İnsan kaynağını ihmal edilip diğer kaynakların en iyi şekilde değerlendirilmesi, örgüt verimliliğini ve örgütsel etkinliğin uzun süre korunması için yeterli olmayacaktır. İş görenlerin yönetime katılarak verimleri arttığı ölçüde örgütsel etkinliğe ve verimliliğe olumlu şekilde yansiyacaktır (Gümüş, 2011).

Bayramoğlu ve Can'ın (2016) da belirttiği gibi öğretmenlerin yönetime katılımları, sadece kurullarda görüş bildirme veya alınan kararları uygulama düzeyinde olmamalı, yönetici, öğretmen, personel ve öğrencilerin karar alma süreçlerine doğrudan katılımları ve alınan kararlarda söz sahibi olmaları gerekmektedir.

Benzer bir çalışmada; Can ve Serençelik (2017) "Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin okul yönetimine katılımlarının incelenmesi" adlı araştırmasında okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okul yönetimine katılımı konusunda öğretmen ve okul yöneticilerinin görüş ve önerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel bir araştırma olan bu çalışma sonucunda, ilkokullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin, okul yönetimine katılımlarının yetersiz olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularına göre, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin okul yönetimine katılımları teşvik edilerek yetki alanları genişletilmelidir. Ayrıca, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kariyer gelişimleri desteklenmeli, yüksek lisans yapmaları özendirilmelidir. İlkokulların yönetim kadrosunda okul öncesi eğitim alanından mezun öğretmenlerin olması gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışmada okul yönetimine katılımların yetersiz olduğu görülmekte katılımın artırılması için ise öğretmenlerin yönetime katılımları hususunda teşvik edilmesi ve yetki alanlarının genişletilmesinin sorunun çözümünde etkili olacağı şeklinde bir değerlendirme yapılmıştır.

Ayrıca bu çözüm önerilerine ek olarak öğretmenlerin kariyer gelişimlerinin desteklenmesi ve okulların yöneticilerinin belirlenmesinde o okulun kademe türüne uygun branştan mezun öğretmenlerin tercih edilmesinin gerekliliğine vurgu yapılmıştır.

Demirtaş ve diğerleri (2008) tarafından yapılan "Öğretmenler Kurulu Toplantılarının Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri" adlı çalışmada öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğine ilişkin lise öğretmenlerinin görüşlerinin neler olduğu araştırılmıştır. Araştırma

kapsamına alınan öğretmenler, kurul toplantılarını orta düzeyde etkili olarak değerlendirmektedirler. Kurul toplantılarına katılımlarla kalınmayıp bunun dışında da öğretmenlerimizin okul yönetimi tarafında karar alınma süreçlerinde ve bu kararların hayata geçirilmesinde etkin bir şekilde rol almalarına imkân vermekle okulun en önemli paydaşlarından biri olan öğretmenlerimizin etkinliğini artırmış olacaktır.

Öğretmenler, eğitim öğretim faaliyetlerinin sürdürülmesinde, okul yöneticileriyle birlikte yönetime katılma ve demokratik olarak söz sahibi olma beklentisi içindedirler. Öğretmenin yönetime katılması, sınıf ve okul içinde yaşanan durumların birebir tanığı olmasından ve yaşanan sorunları yakından takip etmesinden dolayı olabilir. Okul yöneticisi tüm bu durumları göz önünde bulundurarak, öğretmenden gelecek iletileri olumlu olarak değerlendirmelidir. Öğretmen, sağlıklı ve etkili bir eğitim ortamında çalışmak amacıyla, okul yöneticisi ile olumlu ve yapıcı ilişkiler kurmak isteyebilir. Yönetici öğretmenin yönetime katılma isteğini değerlendirmelidir (Can, 2009).

5. ÖNERİLER

Yaptığımız değerlendirmeler ışığında okul yöneticisinin sadece öğretmenlerin görüşlerini almakla kalmayıp uygulanabilirliği ölçüsünde alınan bu kararları hayata geçirip, kurul ve toplantılarda öğretmenlerin rahatlıkla görüşlerini ifade edebilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır. Okul bünyesindeki kurul ve toplantılar daha işlevsel bir hale getirilerek okul başarısının artırılması sağlanabilir. Bunu gerçekleştirebilmeleri için okul yöneticilerimize okullarında eşgüdümü sağlama konusunda yapabilecekleri ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir. Okullarımızın en önemli paydaşı olan öğretmenlerimize de eğitim-öğretim faaliyetleri dışında okul başarısını artırma konusunda okula katkı sağlayabilecekleri diğer çalışma alanları ile ilgili ve işbirlikçi çalışma konusunda eğitimler verilebilir.

KAYNAKÇA

Al, U. (2010). *Çağdaş Yönetim Yaklaşımları. İl Halk Kütüphanesi Müdürleri Toplantısı*, www.bby.hacettepe.edu.tr/e-bulten/dosyalar/file, Erişim tarihi: 4 Eylül 2020.

Aydın, A. (2010). *Yaşadığımız dünya*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Aytaç, T. (2013). Okul vizyonu nedir? Nasıl geliştirilir? *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar* (2. Baskı). (Ed. Cevat Elma, Kamile Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.

Başaran, İ. E. (1984). *Yönetime giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Başaran, İ. E. (1999). *Yönetimde insan ilişkileri*. (2. Baskı). Ankara: Aydan Web Tesisleri.

Bursaloğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (13. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Bursalıoğlu, Z. (2008). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (14. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, İ. (2009). "Öğretmen-yönetici ilişkisi" <http://yasamrehberlik.blogspot.com/2009/01/retmen-yönetici-ilikisi.html>, Erişim Tarihi: 10.12.2015.
- Can, E. ve Bayramoğlu, A. (2016). *Eğitim yönetimi araştırmaları. "Ortaöğretimde okul yönetimine katılım"*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. ve Serençelik, G. (2017). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin okul yönetimine katılımlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 525-542.
- Cihangiroğlu, N. ve Yılmaz, A. (2010). Çalışanların örgütsel adalet algısının örgütler için önemi. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 10(19), 194-213.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.
- Davey, L. (2009). The application of case study evaluations. (Çev: Tuba Gökçek). *Elementary Education Online*, 8(2), 1-3.
- Demirtaş, H. (2013). Okul yönetimi. (3. Baskı). İçinde R. Sarpkaya (Edt.), *Okul örgütü ve yönetimi*, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, H., Üstüner, M., Özer, N. ve Cömert, M. (2008). Öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 9, Sayı: 15, S: 55-74.
- Drucker, P. F., (1985). *Innovation and entrepreneurship*, Harper & Row Publishers, New York.
- Drucker, P. F. (2001). *Effective decision. Harvard Business Review on DecisionMaking*, Harvard Pres.
- Folger, R. ve Konovsky, M. A. (1989). Effects of procedural and distributive justice on reactions to pay raise decisions. *Academy Of Management Journal*, Vol: 32, No: 1, 111-130.
- Eroğlu, H. (2006). Yönetime katılma biçimleri ve yerel yönetimlerde demokratik mekanizmalar. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*.
- Gümüş, E. A. (2011). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin yönetime katılma düzeyleri ile örgüt kültürü ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Milli Eğitim Temele Kanunu (1973). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>, Erişim Tarihi: 25.12.2020.
- Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği* (9. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Kovonosky, M. (2000). Understanding procedural justice and its impact on business. *Journal Of Management*, 26(3), 489-563.
- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Taymaz, H. (2011). Okul yönetimi (8. Baskı). *Eğitim sistemi ve okullar*. Ankara: Pegem Yayıncılık (s. 3-4).
- Venn, G. (1969). Human, education and business. (Çev. Haydar Taymaz), Mesleki ve Teknik Öğretim Kitapları, Ankara.
- Yavuzer, H. (2000). Okul çağı çocuğu. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yin, R. (1984). Case study research: design and methods (3. Baskı). California: Sage Publications.



RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARINDA KAPSAYICI EĞİTİM ÖGELERİNİN İNCELENMESİ

REVIEW OF INCLUSIVE EDUCATION ELEMENTS IN PICTURE CHILDREN'S BOOKS

Nihan Feyman Gök¹, Betül Mülayim²

Makalenin Alanı: Eğitim Bilimleri

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi

21.12.2020

Kabul Tarihi

24.02.2021

Anahtar Kelimeler

Resimli çocuk kitapları
Kapsayıcılık
Kapsayıcı eğitim
Erken çocukluk eğitimi

Özet

Erken yaşlarda çeşitliliği, katılımı ve kabulü benimsemek başta okul öncesi yaştaki çocuklar olmak üzere tüm çocuklar için önemlidir. Resimli çocuk kitapları onlara bu konuda yardımcı olabilecek vazgeçilmez bir araçtır. Kapsayıcı öğeler içeren resimli çocuk kitapları çocuklar arasındaki anlayışı artırma ve sosyal ilişkileri geliştirme potansiyeline sahiptir. Bu çalışmada tarama-betitleyici yöntem kullanılmıştır. 2014-2020 yılları arasında Türkiye'de yayınlanan 39 adet resimli çeviri çocuk kitabına araştırmacılar tarafından geliştirilen kitap inceleme formu uygulanmıştır. Kitap inceleme formu ile kitapların künyesi, kapsayıcı eğitim öğeleri ve karakter özellikleri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. İncelenen 39 kitabın 23'ünde kapsayıcı eğitim öğesi olduğu belirlenmiştir. En çok kullanılan kapsayıcı eğitim öğesinin dış görünüş farklılığı olduğu görülmüştür. Kitaplarda belirlenen diğer öğeler özel gereksinim, yaş ve akran zorbalığıdır. En az cinsiyet ve ırk öğesine yer verildiği bulunmuştur. Ailede yaşanan değişimler (ölüm, boşanma, evlat edinme, taşınma, göçmenlik, yeniden evlenme), renk, dil, din, cinsel yönelim, ekonomik düzey ve yerleşim yeri öğelerine rastlanmamıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

Article Info

Received

21.12.2020

Accepted

24.02.2021

Keywords

Picture children's books
Inclusiveness
Inclusive education
Early childhood education.

Abstract

Adopting diversity, inclusion and acceptance at an early age is important for all children, especially pre-school children. Picture children's books are an indispensable tool that can help them on this subject. Picture children's books with inclusive elements have the potential to increase understanding among children and improve social relations. The scanning-descriptive method was used in this study. A book review form developed by researchers was implemented on the 39 translated children's picture books which were published between 2014-2020 years in Turkey. With the book review form, the tags, inclusive education elements and character features of the books were examined. The study group of the research was determined using the appropriate sampling method. It was determined that 23 out of 39 books examined have an element of inclusive education. It was seen that the most used inclusive education item is the difference in appearance. Other elements identified in the books are disability, age and peer bullying. It was found that the gender and race items are included the least. Changes in the family (death, divorce, adoption, moving, immigration, remarriage), color, language, religion, sexual orientation, economic level and place of residence were not encountered. Suggestions were made in line with the findings.

1. GİRİŞ

20. yüzyılın ikinci yarısında çok uluslu ülkelerde çok kültürlü eğitim programları uygulanmaya başlamıştır. Çok kültürlü eğitim, insan haklarına, kültürel çeşitliliğe saygı, hoşgörü ve kabul içeren bir eğitim ortamıdır. Çok kültürlü eğitimin ileri aşaması, temelleri

¹ Çankırı Karatekin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, e-mail: nfeymangok@karatekin.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0838-6791 (Sorumlu Yazar / Corresponding Author)

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, e-mail: betulmlym18@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3033-352X

1950'lerde atılan kapsayıcı eğitimidir (Şimşek, Dağistan, Şahin, Koçyiğit, Dağistan Yalçinkaya, Kart, ve Dağdelen, 2019). Kapsayıcılık kelimesi sözlükte, “bütün özellikleri ve incelikleri içine alan” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2020). Bu kavram, topluma farklı gelen birey ya da grupların kapsanması amacıyla yapılacak çalışmalara ilişkin tartışmalar sonucunda şekillenmiştir (Çelik, 2017). “Kapsayıcı eğitim” kavramı ise Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) tarafından yapılan tanıma göre biçimlenmiştir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2009, s. 13):

“Kapsayıcı eğitim, tüm öğrenenlerin, kültürlerin ve toplulukların farklı gereksinimlerine, öğrenmeye katılımı artırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak yanıt verme sürecidir. Bu süreç, öğrenme çağındaki tüm çocukları içeren ortak vizyonu ve tüm çocukları eğitmenin devletlerin sorumluluğu olduğu inancıyla içerik, yaklaşım, yapı ve stratejiler konusunda yapılması önemli olan değişiklikleri kapsar”.

Kapsayıcı eğitim kavramı toplumsal alanda son yıllarda önem kazanan konulardan biri haline gelmiştir. Eğitimde demokrasi kavramının gelişmesi, adillik ve fırsat eşitliğinin ön plana çıkması, insancıl nitelikte bir eğitim vizyonu üstlenen UNESCO gibi uluslararası kuruluşların dünya çapında eğitimi geliştirmek için yaptığı çalışmalar bunda önemli birer etkidir. Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) erken çocukluk döneminden yetişkinlik çağlarına kadar herkes için kapsayıcı ve hakkaniyetli eğitime 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları arasında dördüncü amaç olarak yer vermiştir (United Nations Development Programme, 2016).

Kapsayıcı eğitimin odaklandığı temel alanlar eğitime erişimin kapsayıcılığı, sosyal kapsayıcılık ve sistemin kapsayıcılığı olarak belirtilmiştir (UNESCO, 2009). Eğitime erişimin kapsayıcılığı, her çocuğa eşit kalitede eğitim fırsatı sunan bir anlayıştır. Bu anlayış, nitelikli ve amacına uygun olmak kaydıyla, evrensel bir hak olan eğitim hakkını herkes için gerçekleştirmeye yönelik geniş ölçekli stratejiler, aktiviteler ve süreçler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Stubbs, 2008). Tüm çocukların kendi akranlarıyla okula gitme haklarını temsil eder. Uygun yaş aralığındaki tüm çocukları kapsayan ortak bir amacı, onları eğitmek için düzenli içerikleri, yaklaşımları, yapıları ve stratejilerdeki dönüşümleri içerir. Kapsayıcı eğitim, eğitim sisteminin süreç içinde tüm öğrencilere ulaşma kapasitesinin güçlendirilmesidir (Taneri, 2019). Sosyal kapsayıcılık sosyal politikalar ile paydaşların beklentilerini içeren yakın işbirliği içinde olunmasıdır. Sistemin kapsayıcılığı ise eğitim sistemi yoluyla okulların ve öğretmenlerin çocukların tüm gereksinimlerine yanıt verecek bir anlayışı inşa etmesidir. Kapsayıcı eğitim

öğeleri dış görünüş farklılığı, özel gereksinim, ailede yaşanan değişimler (ölüm, boşanma, evlat edinme, göç-taşınma, yeniden evlenme-evlat edinme), akran zorbalığı, yaş, ırk, renk, dil, din, cinsiyet, cinsel yönelim gibi başlıklarla ele alınabilir.

Kapsayıcı eğitim, öteki olarak nitelendirilen ve şartları elverişsiz çevrelerde büyüyen tüm bireyleri tanıma, anlama ve dahil etme anlayışıdır. Kapsayıcı eğitim uygulamalarıyla eğitim ortamlarında farklı bireylerin özelliklerine ve koşullarına yönelik oluşan dışlama ve ayrımcılığı ortadan kaldırmak amaçlanır. Bu olumsuz tutumlar kuşkusuz önyargılardan kaynaklanmaktadır. Ayrımcılığın olmadığı, kabul edici ve kucaklayıcı bir toplum inşa etmenin merkezinde kapsayıcı bir eğitim sistemi bulunmaktadır.

Eğitimin, kapsayıcılığın temeli ve itici gücü olduğu konusunda geniş bir uzlaşma mevcuttur. Eğitim, sağlık ve kalkınma gibi diğer alanların harekete geçirilmesi ve bütüncül politikalar üretilmesi için kilit önem taşımaktadır. Günümüzün eğitim sisteminde kullanılan stratejiler, uygulamalar ve müfredat, eşitsizliklerin ve dışlanmanın önlenmesinde yetersiz kalmaktadır (Taneri, 2019). Türkiye farklı kültür ve etnik grupları barındıran çok kültürlü yapıya sahip bir ülkedir (Konda, 2006; akt. Şimşek vd, 2019). 2011 yılı itibari ile iç savaş nedeniyle Suriyeliler büyük bir dalga ile Türkiye'ye göç etmiş, bunun sonucunda göçmenlere yönelik eğitsel düzenlemeler yapılmaya başlanmıştır. Türkiye'nin taraf olduğu uluslararası sözleşmelerin komite raporlarında, uygulamada aşılması gereken engeller olduğu bildirilmiştir (Eğitimde Reform Girişimi, 2016). Bu yetersizliklerin giderilmesi için bazı iyileştirmelere, bütüncül bir bakışa ve içerme anlayışına ihtiyaç duyulmaktadır.

Ülkemizde kapsayıcılık ile ilgili farkındalık geliştirmek, öğretmenleri eğitmek ve kapsayıcılık temalı içerikler oluşturmak amacıyla çeşitli projeler yapılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen "Kapsayıcı Eğitim Projesi" bunlardan biridir. Bu proje, üç safha halinde yürütülmüştür. Öncelikle Suriyeli öğretmenlere, daha sonra sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlere eğitimler verilmiştir. Son aşamada ise proje, Erciyes Üniversitesi ve UNICEF (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu) desteği ile 10 modül halinde detaylandırılarak 'Kapsayıcı Eğitim' başlığı altında yeniden geliştirilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018). Millî Eğitim Bakanlığı'nın yürüttüğü bir diğer proje ise özel gereksinimli bireyler için "Eğitimde Birlikteyiz: Engelli Çocuklar için Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi"dir. Bu proje kapsamında engeli olan 3-7 yaş arası çocukların kaliteli erken çocukluk eğitimine ve ilköğretim birinci sınıfa erişimlerini artırmak amaçlanmıştır. Projenin çıktılarında biri olarak 38 adet kapsayıcı nitelikte resimli öykü kitabı hazırlanmış, kitaplara karekod eklenmiş

ve sesli kitap seçeneği sunulmuştur. 2020 Mart ayında “Uluslararası Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Konferansı” düzenlenmiş, çocuklara etkinlik kitapları hazırlanmış, ebeveynlere ve öğretmenlere yönelik kaynaklar üretilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2020). Kapsayıcı eğitim bağlamında Millî Eğitim Bakanlığı ile Alman Uluslararası İşbirliği Kurumu (GİZ) arasında hâlihazırda yürütülen Erken Çocukluk Eğitimi Projesi’nde ise 28-30 Eylül 2020 tarihlerinde okul öncesi öğretmenlerine "Okul Öncesi Eğitimde Yabancı Uyruklu Çocuklarla Çalışma Becerilerini Geliştirme Kursu" verilmiştir (MEB, 2021).

Kapsayıcı eğitimin gerçekleştirilmesi, etkili uygulamalar üretilmesine bağlıdır. Amerika Birleşik Devletleri’nde 2004 yılında kabul edilen “No Child Left Behind” (Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın) yasası buna en iyi örneklerden biridir. Bu yasa ile özel gereksinimi olan tüm bireylerin (çok kültürlülük ve dil gereksinimi dahil) hak ettikleri eğitimi alma hakları güvence altına alınmıştır (US Department of Education, 2021). Bir başka örnek Avrupa Ajansı’nın 2003 yılında Meijer’in (2003) editörlüğünde yaptığı bir saha araştırmasıdır. Bu kapsamda on beş Avrupa ülkesinde sınıflar, kapsayıcı uygulamaları yerinde gözlemlemek amacıyla uzmanlar tarafından ziyaret edilmiş ve ziyaretler eşliğinde tartışmalar yapılmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin sosyal, duygusal ve davranışsal sorunlarının, sınıf ortamında çeşitliliğin üstesinden gelmenin kapsayıcılık yönünden en zorlayıcı konular olduğu ve sınıflarda heterojen gruplama, iş birliğine dayalı öğrenme gibi stratejilerin işe yaradığı belirlenmiştir (Meijer, 2003).

Eğitimin temel basamağı olan erken çocukluk eğitiminde, kapsayıcı eğitim oldukça önemlidir. Bu dönemde çocukların tutum, davranış ve yargılarının temelleri atılır. Kapsayıcı anlayış edinmek, çocukların ayrımcılıktan uzak bir kişiliğe sahip olmasında önemli bir rol oynar. Bunun için tüm çocukların kendini geliştirebileceği ve potansiyelini gerçekleştirebileceği bir ortam yaratılması gerekir. Kapsayıcı bir eğitim ortamı yaratılmasında öğretmen çok önemli bir etkidir. Bu nitelikte bir sınıf ortamı yaratmak, önyargısız çocuklar yetiştirmek için stratejiler geliştirmek, uygun nitelikte materyaller kullanmak öğretmenlerin yerine getirmesi gereken zor ve önemli bir sorumluluktur. Öğretmen çocuklara hem rol model olmalı hem de seçtiği yöntem, teknik ve materyaller ile kapsayıcı eğitimi desteklemelidir (İra ve Gör, 2018).

Tüm çocukların kabul edildiği bir sınıf iklimi oluşturmak zor olsa da çocuk edebiyatı bu çabada önemli bir rol oynayabilir (Hollander, 2004). Resimli çocuk kitapları çocukların yaşı, gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanmış önemli eğitsel materyallerdir. Resimli çocuk kitaplarının en önemli gücü resim ve metin aracılığıyla duygu ve düşünceleri

harekete geçirerek çocukların kendilerini ve başkalarını anlamalarına yardımcı olmasıdır. Resimlemeler ilgi çekici olmalı, metin ise açık uçlu sorular sormak, düşünmek ve tartışmak için fırsatlar yaratmalıdır. Bireylere farklı bakış açısı kazandırma ve doğru bilgiler içermeye yönünde çocuk edebiyatı, çocukların bireysel farklılıklara karşı daha kabullenici bir bakış açısı geliştirmelerine yardım edebilir (Andrews, 1998). Kitaplarda kullanılan karakterler çocukların özdeşim kurmaları nedeniyle dikkatli seçilmeli, kahramanlar kurban olarak sunulmamalı, gerçekçi ve olumlu gösterilmelidir. Çeşitlilik doğal bir şekilde sunulmalıdır. Sorunlar okuyucuya hassas biçimde keşfettirilmelidir. Güncel olmayan bilgiler vermekten ve didaktik metinlerden kaçınılmalıdır. Özel gereksinimli çocuklar, özel gereksinimli kitap kahramanlarıyla çocuk kitaplarında karşılaşarak ilk kez özdeşim kurabilecekleri karakterlerle karşılaşabilirler (Rohner ve Rosberg, 2003). Windsor (1998), ise çocuk kitaplarının, karmaşık olmayan bir yolla, bozuk ve argo içermeyen bir dille okuyuculara özel gereksinimleri açıklamaya yardımcı olduğunu belirtmiştir. Kapsayıcı öğeler içeren çocuk kitapları, özel gereksinimli bireylerin yaşamıyla gerçek bağlantılar kurarak tüm çocuklarda farkındalık ve empati duygusunun gelişmesine yardımcı olurken, özel gereksinimli çocukların da yalnızlık ve izolasyon duygularını azaltma potansiyeli taşımaktadır (Hollander, 2004). Meijer (2003) raporunda “özel gereksinimi olan çocuk için iyi olan şey, her çocuk için iyidir” diyerek iyileştirilen süreçten tüm çocukların sayısız fayda sağlayacağını belirtmiştir.

Erken çocukluk eğitimcileri çocukların özel gereksinimlere yönelik farkındalıklarını artırmak ve önyargılarını kırmak amacıyla dikkatli, planlı ve özenli hazırlanmış resimli çocuk kitaplarından yararlanabilir. Çocuk edebiyatı önyargıları kırmak, sözlerin, davranışların yetersiz kaldığı yerlerde önemli ve gerekli bir kaynaktır. Eğitimde Reform Girişimi ve UNICEF, 2014-2015 yıllarında Türkiye’de kapsayıcı eğitimin durumuna ilişkin yürüttüğü çalışmada, eğitim materyallerini kapsayıcı pratikleri destekleyecek biçimde güncellemek gerektiğini raporlamıştır (Eğitimde Reform Girişimi, 2016). Millî Eğitim Bakanlığı ile Alman Uluslararası İşbirliği Kurumu (GİZ) arasında yürütülen Erken Çocukluk Eğitimi Projesi kapsamında verilen "Okul Öncesi Eğitimde Yabancı Uyruklu Çocuklarla Çalışma Becerilerini Geliştirme Kursu"nda kapsayıcı öğeler içeren resimli çocuk kitaplarının kapsayıcı anlayışı geliştirmedeki rolü vurgulanmıştır (MEB, 2021). Bu bağlamda, kapsayıcı öğelere sahip kitapların seçimi büyük önem taşımaktadır. Öğretmenler ve sesli okuma uygulaması yapacak olan tüm yetişkinler, okuyacakları kitabın uygunluğunu, doğruluğunu ve edebi kalitesini belirlemek için dikkatli bir inceleme yapmalıdırlar. Çocukların okuma düzeyleri, kitapların seçim ve değerlendirme

sürecinde göz önünde bulundurulmalıdır (Kitterman, 2002). Kapsayıcı öğeler içeren resimli çocuk kitapları her şeyden önce cazip, heyecan verici, inandırıcı ve ilgi çekici olmalıdır (Rohner ve Rosberg, 2003). Kapsayıcı çocuk kitaplarında etiketleme, arkadaşlık, ebeveynler, engeller, okul gibi konular seçilebilir (Andrews, 1998). Eşitlik, koşulsuz kabul, sevgi, anlayış ve saygı değerlerine yer verilebilir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Dış görünüş farklılığı, özel gereksinim, ailede yaşanan değişimler (ölüm, boşanma, evlat edinme, göç-taşınma, yeniden evlenme-evlat edinme), akran zorbalığı, yaş, ırk, renk, dil, din, cinsiyet, cinsel yönelim gibi özellikler kapsayıcı eğitim bağlamında incelenebilir. Bu öğelerin kitaplarda yer alması çeşitli özellikler sebebiyle dışlanma riski olan bireylerin toplum tarafından kabul görmesi için çok önemlidir. Çocuk edebiyatı sözlerin ve davranışların yetersiz kaldığı durumlarda başvurulacak önemli bir kaynaktır. Bu bağlamda araştırmanın amacı erken çocukluk döneminin ve çocuk edebiyatının bireyi geliştirici, dönüştürücü etkisi göz önünde bulundurularak Türkiye’de 2014-2020 yılları arasında üç farklı yayınevi tarafından basılmış, 39 adet resimli çeviri çocuk kitabını kapsayıcı eğitim öğelerini içerme açısından incelemektir. Çeviri çocuk kitaplarının incelenmesindeki gerekçe ülkemizde çeviri çocuk kitapları sayısının hızla artmasıdır (Özyer, 2015). Bu artışa bağlı olarak çeviri kitapların çocuklara ulaşma olasılığının da yüksek olacağı değerlendirilmektedir. Bir diğer sebep ise çok kültürlü ve kapsayıcı anlayışın daha çok geliştiği ülkelerde yayınlanan kitaplarda kapsayıcı öğelere rastlama olasılığının yüksek olmasıdır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, kullanılan veri toplama aracı ve verilerin analizine yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada tarama-betitleyici yöntem kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan durumu var olduğu şekliyle betitlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karataş, 2015). 39 kitaba 7 sorudan oluşan bir “kitap inceleme formu” uygulanmıştır. Kitap inceleme formunda yazar, çizer, kitabın yayın yeri, yayınevi, yayın yılı, kapsayıcı eğitim öğeleri ve karakterler incelenmiştir. Kitap inceleme formu araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve forma dört alan uzmanından görüş alınarak nihai hali verilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen resimli çocuk kitapları iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Miles ve Huberman’ın (2015) önerdiği formül kullanılarak araştırmacılar arası

görüş birliği ve görüş ayrılığı tespit edilmiştir. Görüşler arası uyum yüzdesinin %90 olduğu görülmüştür. Uyum yüzdesinin %70'in üzerinde olması güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 2015). Böylece görüşler arası uyumun iyi düzeyde olduğu belirlenmiş, veri analizinin güvenilirliği sağlanmıştır. Çalışmanın verileri yüzde ve frekans bilgileri kullanılarak analiz edilerek tablolar halinde sunulmuştur.

2.2. Evren- Örneklem

2014-2020 yılları arasında çıkan resimli çocuk kitapları uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'de Yapı Kredi Yayınları, İş Bankası Yayınları ve Binbir Çiçek Kitaplar yayınevleri tarafından yayınlanan çocuk kitapları oluşturmuştur.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Resimli Çocuk Kitaplarının Kapsayıcı Eğitim Ögesi İçermesine İlişkin Bulgular

İncelenen resimli çocuk kitaplarının kapsayıcı eğitim ögesi içerme durumuna ilişkin dağılımı Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Resimli Çocuk Kitaplarının Kapsayıcı Eğitim Ögesi İçerme Yönünden Dağılımı

	N	%
Kapsayıcı Eğitim Ögesi İçeren Kitaplar	23	59
Kapsayıcı Eğitim Ögesi İçermeyen Kitaplar	16	41
Toplam	39	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi incelenen resimli çocuk kitaplarının yüzde 59'unun kapsayıcı eğitim ögesi içerdiği ve yüzde 41'inin ise kapsayıcı eğitim ögesi içermediği tespit edilmiştir.

3.2. Resimli Çocuk Kitaplarının Kapsayıcı Eğitim Ögelerine İlişkin Bulgular

İncelenen resimli çocuk kitaplarında kullanılan kapsayıcı eğitim ögeleri analiz edilmiş ve bulunan sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Resimli Çocuk Kitaplarının Kapsayıcı Eğitim Ögeleri Yönünden Dağılımı

Temalar	N	%
Dış görünüş farklılığı	13	56,5
Özel gereksinim	4	17,4
Yaş	4	8,7
Akran zorbalığı	2	8,7
Cinsiyet	1	4,3
İrk	1	4,3
Toplam	23	100

Tablo 2’de resimli kitapların kapsayıcı eğitim öğeleri bakımından incelenmesi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Tabloya bakıldığında kitapların % 56,5’i dış görünüş ögesine, yüzde 17,4’ü özel gereksinim ögesine, yüzde 8,7’si yaş ögesine, yüzde 8,7’si akran zorbalığına, yüzde 4,3’ü cinsiyet ögesine ve yüzde 1,1’i ise ırk ögesine yer vermiştir.

Kısa boylu olmak, zayıf olmak, şişman olmak, gözlük kullanmak dış görünüş ögesine örnek verilebilir. İncelenen kitaplardan “Kısa Kulaklı Tavşancık” adlı kitapta “Bonbon küçükken bile öteki tavşanlardan farklı olduğunu biliyordu. Onları gibi uzun, beyaz kulakları yoktu. Bonbon’un kulakları yuvarlak ve kısacıktı” (s. 1) gibi ifadeler tavşan Bonbon’un dış görünüşünden diğer tavşanlardan farklı olduğunu anlatmaktadır. “Pembe Karga” adlı kitapta ise ana kahramanın bir karga ailesiyle yaşadığını görmekteyiz. Kitaptaki “Bir kendime baktım, bir de kardeşlerime. İşte ancak o zaman fark ettim onlar gibi olmadığımı” (s. 10) ifadesi, kahramanın ait olduğu karga ailesinden dış görünüşü itibariyle farklı olduğunu belirtmektedir. İncelenen kitaplardan “Şaşı Bakan Gergedan” adlı kitapta “Neyse ki gergedan doğru düzgün göremiyormuş, yoksa flamingoların hali perişan olurmuş” (s. 8) ifadesiyle gergedanın görme duyusunun sınırlı olduğunu belirtmektedir. Bu ifade özel gereksinime örnek verilebilir. “Tuhaf Bir Gün” adlı kitapta “O sabah moralimiz biraz bozdu. Annemle babam dışarıdayken bize Zarafet Teyze bakacaktı. Zarafet Teyze’yi tanımıyorduk ve bize bakmasını istemiyorduk” (s. 2) ifadesiyle Zarafet Teyze’nin çocuklarla keyifli ve eğlenceli vakit geçiremeyeceğine dair yaş ögesinden yani yetişkin olmaktan kaynaklanan önyargılar örtük bir biçimde vurgulanmıştır. “Büyüdüğüm Zaman” adlı kitapta “Büyüyünce mucit olacağım” (s. 6) ifadesiyle hem kız hem de erkek çocuk karakterler mucit olarak resmedilmiş ve cinsiyet ögesi vurgulanmıştır. “Beni Rahat Bırak” adlı kitapta “Öğle yemeği arasında Else bir plan yaptı. Kendine göre çok zekice bir plan. Mayke’ye çok kötü davranacaktı” (s. 12) ifadesi akran zorbalığına dikkat çekmiştir. “Küçük Kaçak Yolcu” adlı kitapta “Gür Bıyıkları olan, uzun boylu bir pilot beni içeri davet edip; bana ekmek, et ve şekerlemeler verdi. Adı da Tim’di. Ona Fransız bir yetim olduğumu söyledim” (s. 5) ifadesiyle ırk ögesi vurgulanmıştır.

3.2. Resimli Çocuk Kitaplarının İçerdiği Karakterlere İlişkin Bulgular

İncelenen resimli çocuk kitaplarında kullanılan karakterler analiz edilmiş ve bulunan sonuçlar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Resimli Çocuk Kitaplarının İçerdiği Karakterler Yönünden Dağılımı

Karakterler	N	%
İnsan	10	43,48
Hayvan	10	43,48
Cansız varlıklar	2	8,69
Hayali Karakterler	1	4,35
Bitki	0	0
Toplam	23	100

Tablo 3’te incelenen 23 resimli çocuk kitabında kullanılan karakterleri belirlemek için yapılan analize yer verilmiştir. Kullanılan karakterlerden yüzde 43,48’inin insan, yüzde 43,48’inin hayvan, yüzde 8,69’unun cansız varlıklar, olduğu; yüzde 4,35’inin ise hayali karakterlerden oluştuğu belirlenmiştir. Bitkilerin karakter olarak kullanılmadığı görülmektedir. Örneğin “ İyi Yürekli Dev Memo” adlı kitapta Memo adında dev bir karakter kullanılmıştır. Memo bir insan karakterdir ve devin dış görünüş farklılığı verilmiştir. Memo kitapta şöyle tanıtılmıştır: “Memo bir devdi, kentin en pasaklı devi idi. Hep aynı kahverengi sandalları ve hep aynı yamalı elbiseyi giyerdi.” (s. 3). “Utangaç Momo” adlı kitapta Momo adında bir zürafa karakter olarak kullanılmıştır. Momo bir hayvan karakterdir ve insana ait duygular taşımaktadır. Momo kitapta şöyle tanıtılmıştır: “Momo bir zürafadır. Çok sessiz ve utangaçtır. Bu sebeple kimse onun hakkında bir şey bilmez.” (s. 2). “Sevgi Canavarı” adlı kitapta canavar hayali karakter olarak kullanılmıştır. Canavar kitapta şöyle tanıtılmıştır: “Bu bir canavar...(Merhaba Sevgili Canavarı.) (s. 2). Sizce de biraz tuhaf değil mi? En azından komik görünümlü...”(s.3) Siz de bilirsiniz ki, herkes en çok kedi yavrularını, köpek yavrularını ve tüylü tavşanları sever, Yani kabarık, tüylü ve sevimli yaratıkları...(s. 6,7). Ama kimse, seyrek tüylü ve patlak gözlü canavarları sevmez. (s. 8). Zavallı canavarcık. (s. 9). “Değnek Adam” adlı kitapta Değnek Adam karakteri cansız varlıklardan seçilmiştir. Değnek Adam kitapta şöyle der: “Görmüyor musun? Ben bir çubuk değilim! Ben Değnek Adamım, ben Değnek Adamım. BEN DEĞNEK ADAMIM, oyuncak değilim. Artık ağaçtaki evime gitmeliyim.” (s. 8).

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara bağlı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

4.1. Sonuç

Yapılan çalışma sonucunda 2014-2020 yılları arasında Türkiye’de yayınlanan 39 adet resimli çocuk kitabında kapsayıcı eğitim öğeleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre 39

kitabın 23'ünde kapsayıcı eğitim ögesi olduğu belirlenmiştir. En çok kullanılan kapsayıcı eğitim ögesinin dış görünüş farklılığı olduğu görülmüştür. Bu ögenin ardından yer verilen diğer kapsayıcı eğitim ögeleri özel gereksinim, yaş ve akran zorbalığı ögesidir. En az kullanılan ögeler ise cinsiyet ve ırk ögesi olmuştur. İncelenen kitaplarda hiç rastlanmayan ögeler ise ailede yaşanan değişimler (ölüm, boşanma, evlat edinme, taşınma, yeniden evlenme), renk, dil, din, cinsel yönelim, göçmenlik, ekonomik düzey ve yerleşim yeri ögesidir.

Yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda yayınevlerine ve çocuk kitapları editörlerine, araştırmacılara, erken çocukluk eğitimcilerine ve ailelere sunulan öneriler şu şekilde sıralanabilir:

1. Çocuk kitabı editörleri ve yayınevleri yayınlayacakları resimli çocuk kitaplarında ailede yaşanan değişimler (ölüm, boşanma, evlat edinme, taşınma, yeniden evlenme), renk, dil, din, cinsel yönelim, göçmenlik, ekonomik düzey ve yerleşim yeri ögelerine yer verebilir.

2. Araştırmacılar telif eserlerine ve farklı yayınevlerinin kitaplarına yönelik çalışmalar yürütülebilir, resimli çocuk kitaplarının resimleme, dil ve anlatım unsurlarını araştırabilir.

3. Öğretmenler ve aileler çocuklara okuyacakları resimli çocuk kitaplarını seçerken kitapların kapsayıcı ögeleri içerme durumlarını göz önünde bulundurabilir. Güç durumdaki çocukların engel, mültecilik ve bir gruba ait olma dahil olmak üzere özel ihtiyaçlarına uygun kitaplar seçebilirler.

4.2. Tartışma

Resimli çocuk kitaplarında en çok dış görünüş farklılığına yer verilmesi dış görünüş farklılıklarına dikkat çekilmesini sağlayabilir. Dış görünüş farklılığı ilk fark edilen, ayrımcı tutum ve davranışlara sebep olan özelliklerden biridir. Bu farklılık etnik kökene dayalı olabileceği gibi ekonomik düzeye de bağlı olabilir. Bireyin öncelikle kendisinin fiziksel özelliklerini iyice tanıyıp benimsedikten sonra fiziksel özelliklerin kişiden kişiye farklılık göstereceği bilincini kazanması ve dış görünüşteki çeşitliliğe yönelik eğitim programları düzenlenmesinin gereği bilinmektedir (Topçubaşı, 2016). Çocuk kitaplarında resimlemelerle dış görünüşteki benzerlik ve farklılıklara dikkat çekilmesi, görünüşteki çeşitliliğin fark ettirilmesi çocukların farklı dış görünüşlere karşı farkındalık kazanarak kabul düzeylerinin artmasını ya da yalnız olmadığı duygusunu hissetmesini sağlayabilir.

Kitaplarda özel gereksinim ögesi, en çok yer verilen ikinci öge olmuştur. Bu durum çocukların özel gereksinimli bireylerle kitaplar yoluyla karşılaşmasını, onları anlamasını, önyargısız bir yaklaşımla kucaklanması ya da özdeşim kurmasını, özel gereksinimliğe dair doğru

bir terminolojiye aşina olmalarını sağlayabilir. Kaymaz (2017), çalışmasında özel gereksinimliğe yönelik resimli çocuk kitaplarının sayısının az olduğunu, seçilen tema ve konuların kısıtlı olduğunu bulmuştur. Aynı çalışmada nitelikli resimli öykü kitapları kullanılarak özel gereksinimliğe yönelik farkındalık çalışmalarının artırılması gereği vurgulanmıştır.

Resimli çocuk kitaplarında yer verilen diğer ögeler yaş, cinsiyet, akran zorbalığı ve ırk ögeleridir. Toplumda yaşayan bireyler yaşlarından dolayı dışlanabilir ya da önyargılara maruz kalabilirler. Erdoğan ve Vatandaş (2020), toplumda yaşlı insanlara ön yargı ve ayrımcılık yapıldığını belirtmiştir. Çocuk kitaplarında yaş ögesinin kalıplaşmış eğilimlerin dışında sunulması, çocukların genellenmiş inançlardan uzak bir tutum edinmesini sağlayabilir. Benzer şekilde cinsiyet ögesine dair kalıp yargılar toplumda adeta kanıksandığı için bir sorun olarak bile görülmeyebilmektedir. Dilek (2014), çalışmasında 19 adet 4-6 yaş grubuna yönelik öykü kitabını incelemiş ve toplumsal cinsiyet ayrımcılığının çocuk kitaplarında da yaygın olarak var olduğunu bulmuştur. Somer & Değirmenci (2015), resimli çocuk kitaplarını analiz etmiş; kadın ve erkek cinsiyetine ait rollerin geleneksel olarak yansıtıcı olduğunu bulmuştur. Bu bağlamda erken çocukluk eğitiminde toplumsal cinsiyet kavramının resimli çocuk kitaplarının seçiminde göz önünde bulundurulması gereken önemli bir kriter olduğu vurgulanmıştır. Toplumda doktorların, bilim insanlarının genellikle erkek; hemşire, öğretmen ve sekreterlerin genellikle kadın olduğuna dair kalıp yargılar vardır. Hatta bundan dolayı mesleğin adı “bilim insanı” yerine “bilim adamı” şeklinde kalıplaşmıştır. Bu tür kalıp yargılar toplumsal uyumu tehdit edebilir, cinsiyete dayalı ön yargılar oluşturabilir. Çocuklar çocuk kitaplarındaki karakterlerle özdeşlik kurarlar. Cinsiyete yüklenen mesleki özellikler, ev içi roller çocukların ileriki yaşamlarında meslek seçimini etkileyebilir ve toplumdaki rolünü belirleyebilir. Resimli çocuk kitapları cinsiyet ögesini toplumsal ön yargılardan uzak bir bakış açısıyla ele alarak çocukların toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin duyarlılık geliştirmesini sağlayabilir.

Çocukların sistematik biçimde gücü kötüye kullanarak yaşlılarını rahatsız etmesi akran zorbalığı olarak adlandırılır. Çocuk kitaplarında zorbalık eylemlerinin görsellerle ve diyaloglarla desteklenmesi zorbalık eylemleri üzerine çocuklarla sohbet edilerek çocukların bu konuda bilinçlenmesini ya da empati kurmasını sağlayabilir. Nitekim Beşer ve Kartal (2020), yaptıkları araştırmada 18 resimli çocuk kitabını incelemiş ve zorbalık türlerinden en çok sözel zorbalığın ardından dolaylı zorbalığın işlendiğini tespit etmişler ve zorbalık eylemlerine karşı farkındalık oluşmasında resimli çocuk kitaplarından yararlanılabileceğini belirtmişlerdir.

İncelenen kitaplarda en az rastlanan öge ırk ögesidir. Bu durumun çocuk kitabı yazarlarının ırk ögesini yeterince ele almamasından kaynaklandığı söylenebilir. Oysa Birleşmiş Milletler'in 2020 yılında yayınladığı Dünya Göç Raporu'na göre son otuz yılda göçmen sayısı %78 oranında artmış ve tüm dünyada uluslararası göçmen sayısı 271 milyon 642 bin 105'e yükselmiştir (United Nations, 2020). 2011 yılı itibari ile iç savaş neticesinde Suriyelilerin başta Türkiye olmak üzere dünyanın çeşitli ülkelerine göç etmesi büyük çoğunluğu çocuk ve gençlerden oluşan okul çağındaki kitlenin ırka dayalı ayrımcılığa maruz kalabileceği riskini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla çocuk kitapları yoluyla ırka dayalı ayrımcılıkla mücadele edilmesi gerekmektedir. Nitekim çocuk kitaplarının dil, din, ırk ayrımı gütmeyen çocuklara evrensel değerler kazandırabilmesi ve etik değerlerin gelişimine katkı sağlamasının önemi bilinmektedir (Çatalcalı Soyer, 2009). Cole ve Valentine (2000), 22 resimli çocuk kitabını inceleyerek çok ırklı çocukların resimli kitaplarda tasvir edilmesinin gereğine dikkat çekmiş ve bu kitapların çocuklara çok kültürlülük kavramını öğretmek için öğretmenler ve ebeveynler tarafından kullanılabilmesi sonucuna ulaşmışlardır. Bir başka çalışmada farklılıklara saygı ve farklı kültürler konusunun en az işlenen konulardan olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Işıtan, 2016).

Kitaplarda göç-taşınma, dil, din, yerleşim yeri, ekonomik düzey, cinsel yönelim, ailede yaşanan değişimler (ölüm, boşanma, yeniden evlenme-evlat edinme) gibi ögelere yer verilmediği görülmektedir. Bu tür kitapların sayısının artması gerektiği söylenebilir. Güzelyurt ve Özkan (2017) çalışmalarında erken çocukluk döneminde çocukların aile içinde karşılaşabileceği ölüm, doğum, boşanma, üvey ebeveyn gibi kritik durumlardan oluşan değişimlere çocuk kitaplarında yer verilmesinin, çocuğun kriz durumlarının üstesinden gelmesinde aktif bir rol oynayabileceğini ve boşanma ve ölüm temalarına yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Kiefer, Hepler ve Hickman (2007) çocuk gerçekliğini temel alarak çocuk edebiyatı eserlerinin oluşturulması gerektiğini vurgulamışlardır. Boşanma, ölüm gibi konular çocukların erken yaşlarda karşılaşabilecekleri durumlardır. Işıtan (2016) yaptığı çalışmada okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan resimli çocuk kitaplarında en az işlenen konuları belirlemiş ve ölüm konusunu bunlar arasında saymıştır.

Karakterlere bakıldığında en çok insan ve hayvan karakterine yer verilmiş, hayali karakterler ve cansız varlıklar çok az sayıda kullanılmıştır. Bitkilere ise karakter olarak yer verilmediği belirlenmiştir. Bu durumun çocukların insan ve hayvan karakterlerle daha kolay özdeşim kurmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çocuk kitaplarında karakter çeşitliliğinin önemli bilinmektedir. Bu nedenle bitkilere, hayali kahramanlara ve cansız varlıklara daha çok

yer verilebilir. Resimli çocuk kitaplarında insan ve hayvan karakterler kullanılması özdeşim ve empati kurmak yönünden oldukça önemlidir. Özdeşim kurmak özellikle erken çocukluk döneminde kahramanları rol model almayı sağlar. Çocuklar çocuk edebiyatı ürünleri yoluyla kendini başkasının tasarladığı bir dünyada birinin yerine koyar; böylece özdeşleşir (Aslanyürek, 2007; akt. Karataş, 2014). Gönen vd, (2016) resimli çocuk kitaplarının hayvan karakterlerden oluşmasının çocukların dünyasına yeni ve farklı bir duyarlılığın kapılarını aralayacağını belirtmiştir.

KAYNAKÇA

Andrews, S. E. (1998). Using inclusion literature to promote positive attitudes toward disabilities. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 41 (6). Retrieved December 17, 2003, from Academic Search Premier database.

Beşer, R. ve Kartal, H. (2020). Resimli çocuk kitaplarının zorbalık olgusu açısından çok yönlü olarak incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, Research in Reading & Writing Instruction*, 8(2), 108-123.

Cole, E. M. and Valentine., (2000). D.P. "Multiethnic children portrayed in children's picture books." *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17, 4: 305-317.

Çatalcalı-Soyer, A. (2009). Okul öncesi dönem çocuk hikâye kitapları: Stereotipler ve kimlikler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (1), 13-27.

Çelik, R. (2017). Adalet, kapsayıcılık ve eğitimde hakkaniyetli fırsat eşitliği. *Fe Dergi*, 17-29.

Dilek, A. (2014). 4-6 Yaş çocuk öykülerindeki kadın kahramanların mesleksi analizi. *Journal of Qafqaz University- Philology and Pedagogy*. 2 (1), 94-102.

Eğitimde Reform Girişimi (ERG) (2016). (2020, 12 Nisan). *Türkiye’de Kapsayıcı Eğitimi Yaygınlaştırmak İçin Politika Önerileri*. www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/ER GKapsayiciEgitimPolitikaOnerileri.pdf

Erdoğan, M. ve Vatandaş, C. (2020). Bireysel ve toplumsal dışlanma pratiği: Önyargı ve ayrımcılık. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (1), 474-485.

Gönen, M., Karakuş, H., Uysal, H. Kehci, A. Ulutaş, Z. ve Kahve, Ö. (2016). Resimli çocuk kitaplarının içerik ve resimleme özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)* 31(4): 724-735.

Güzelyurt, T. ve Özkan, Ö. (2018). Ailede yaşanan değişimler: Çocuk kitaplarına yönelik bir inceleme. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*,1(1),1-19.

Hollander, S. A. (2004). Inclusion literature: Ideas for teachers and teacher educators, *Electronic Journal for Inclusive Education*, 1 (8).

Işıtan, S. (2016). Özel amaçla yazılmış çocuk kitapları. *International Periodical For The Languages Literature and History of Turkish or Turkic*, 11 (4) 471-492.

İra, N. ve Gör, D. (2018). Eğitim fakültesi öğretim üyelerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling* 7(2), 29-38.

Karataş, E. (2014). Çocuk edebiyatında “karakter” kavramı. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33, (60-79).

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1 (1) 62-80.

Kaymaz, Ç. (2017). Özel gereksinimliliği içeren Türkçe ve çeviri resimli çocuk kitaplarının incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Kiefer, B. Z., Hepler, S. and Hickman, J. (2007). *Charlotte Huck's children's literature*. The Mc Graw-Hill Companies.

Kitterman, J. F. (2002). Children's books and special needs students. *The Reading Teacher*, 56 (3), 236-239.

Meijer, J.W. (2003). (2021, 20 Şubat). Inclusive education and classroom practice summary report. European Agency for Development in Special Needs Education. www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-en.pdf

Miles, M. B. and Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. S. Akbaba & A. Ersoy (Çev. Ed.), (2. Baskıdan Çeviri, 1. Baskı) (50-89). Pegem Akademi Yayıncılık.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Kapsayıcı eğitim projesi*. <http://oygm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitim-projesi-inclusive-education/icerik/679>

Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). *Eğitimde birlikteyiz: Engelli çocuklar için kapsayıcı eğitim projesi*. <http://www.egitimdebirlikteyiz.org/>

Milli Eğitim Bakanlığı. (2021). *Standart eğitim programları*. <http://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/>

Özyer, N. (2015). Ülkemizde çeviri çocuk edebiyatının sorunları. <https://tdk.gov.tr/wp-content/uploads/2015/01/362.pdf>

Rohner, J. and Rosberg, M. (2003). Children with special needs: An update. Book Links.

Somer, B. ve Değirmenci, G. Y. (2015). Resimli çocuk kitaplarının toplumsal cinsiyet kavramı açısından incelenmesi. <https://ejercongress.org/pdf/bildiri.pdf>

Stubbs, S. (2008). Inclusive education where there are few resources. Atlas Alliance.

Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağıstan-Yalçınkaya G., Kart, M. ve Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye’de temel eğitim programlarında çok kültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197.

Taneri, P. O. (2019). Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim. Pegem Akademi.

Topcubaşı, T. (2016). Farklılıklara saygı eğitiminde öğrenme ortamının düzenlenmesi ve öğrencilerle yürütülebilecek etkinlikler. *International Journal Of Eurasian Education and Cultur*, 1, (33-45).

Türk Dil Kurumu. (2020). *Kapsayıcı*.

United Nations. (2020). World Migration Report, 2020 <https://archive.is/FAXXA>, Erişim tarihi: 21.02.2021.

United Nations Development Programme. (UNDP) (2016). The sustainable development goals are coming to life. www.undp.org/content/undp/en/home/librarypage/sustainable-development-goals/the-sustainable-development-goals-are-coming-to-life.html

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (UNESCO) (2009). Defining an inclusive education agenda: Reflections around the 48th session of the international conference on education. UNESCO International Bureau of Education.

US Department of Education (2021). No child left behind act is working. <https://www2.ed.gov/nclb/overview/importance/nclbworking.html>

Winsor, P. J. T. (1998). Talking-Point: Books about children with learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 30, 34-35.

İncelenen Resimli Çocuk Kitaplarının Listesi

No:	Kitap Adı	Yazar	Resimleyen	Yayınevi	Sayfa Sayısı	İçerdiği Kapsayıcı Eğitim Ögesi
1	Mutlu Su Aygırı	Richard Edwards	Carol Liddiment	İş Bankası	32	Dış görünüş farklılığı
2	Değnek Adam	Julia Donaldson	Axel Scheffler	İş Bankası	32	Dış görünüş farklılığı
3	Tuhaf Bir Gün	Rebecca Cobb	Rebecca Cobb	İş Bankası	32	Dış görünüş farklılığı
4	Kağıt Bebekler	Julia Donaldson	Rebecca Cobb	İş Bankası	31	Dış görünüş farklılığı
5	Kimin Yuvası	Rebecca Cobb	Rebecca Cobb	İş Bankası	32	Öge yok
6	Büyüdüğüm Zaman	Melanie Joyce	Lizzie Walkley	İş Bankası	24	Cinsiyet
7	Canım Dedeciğim	Melanie Joyce	Lizzie Walkley	İş Bankası	24	Öge yok
8	Çatı Katı Partisi	Melanie Joyce	David Creighton-Pester	İş Bankası	24	Öge yok
9	Utangaç Ayı Monti	Duncan Beedie	Duncan Beedie	İş Bankası	40	Dış görünüş farklılığı
10	Pufi'nin Büyük Macerası	Jo De Ruiter	Jo De Ruiter	İş Bankası	24	Öge yok
11	Canım Nineciğim	Melanie Joyce	Lizzie Walkley	İş Bankası	24	Öge yok
12	Tatlı Ayı Tonti	Dee Hunt	Diane Le Feyer	İş Bankası	25	Öge yok
13	İyi Yürekli Dev Memo	Julia Donaldson	Axel Scheffler	İş Bankası	32	Dış görünüş farklılığı
14	Kısa Kulaklı Tavşancık	Julia Lui	Leo Tang	Yapı Kredi	36	Dış görünüş farklılığı
15	Pembe Karga	Helga Bansch	Helga Bansch	Yapı Kredi	28	Dış görünüş farklılığı
16	Mantova'nın Cüceleri	Gianni Rodari	Margherita Micheli	Yapı Kredi	28	Özel gereksinim
17	Sara'ya Fındık Yok	Sylvie Louis	Romi Caron	Yapı Kredi	28	Özel gereksinim
18	Balıkçı Osman	Anne Hofmann	Anne Hoffman	Yapı Kredi	32	Öge yok
19	Gidiyorum	Mathieu Maudet	Mathieu Maudet	Yapı Kredi	26	Öge yok

20	Güneşin Doğmak İstemediği Gün	Mirjam Enzerink	Peter- Paula Rauwerda	Yapı Kredi	28	Öge yok
21	Canım Arkadaşım	Kerstin Schoene	Kertsin Schoene	Yapı Kredi	28	Öge yok
22	Nefise Nine	Tagrid en-Neccar	Maya Fedavi	Yapı Kredi	32	Öge yok
23	Beni Rahat Bırak	Veronique Renting	Monique Renting	Yapı Kredi	28	Akran Zorbalığı
24	Zoe Zor Öğreniyor	Marie- Calude Fortin	Lou Beachesne	Yapı Kredi	28	Özel gereksinim
25	Bekçi Amos'un Hastalandığı Gün	Philip C. Stead	Erin E. Stead	Yapı Kredi Yayınları	36	Öge yok
26	İyi Kalpli Küçük Tavşan	Michael Escoffier	Elenore Thuillier	Yapı Kredi Yayınları	28	Dış görünüş farklılığı
27	Sevgi Canavarı	Rachel Bright	Rachel Bright	1001 Çiçek	32	Dış görünüş farklılığı
28	Tavşan ve Kaplumbağa	Julia Donalds	Binny Talib	1001 Çiçek	20	Öge yok
29	Hayat Kurtaran Çizmeli Kedi	Alexandre Jardin	Herve Le Goff	1001 Çiçek	32	Öge yok
30	Utangaç Momo	Beth Bracken	Jennifer Bell	1001 Çiçek	32	Dış görünüş farklılığı
31	Dost Mu Düşman Mı?	Christine Beigel	Remi Saillard	1001 Çiçek	20	Dış görünüş farklılığı
32	Arkadaşlarla Birlikte Güzel	Nathaniel Eckstrom	Nathaniel Eckstrom	1001 Çiçek	24	Öge yok
33	Kırmızı Başlıklı Küçük Kız	Terasa Heapy	Sue Heap	1001 Çiçek	32	Dış görünüş farklılığı
34	Çiko Zorbalıkla Baş Ediyor	Beth Bracken	Jennifer A. Bell	1001 Çiçek	32	Akran zorbalığı
35	O Elmayı Yeme Pamuk Prenses	Alexandre Jardin	Herve Le Goff	1001 Çiçek	32	Yaş
36	Şaşı Bakan Gergedan	Christine Beigel	Herve Le Goff	1001 Çiçek	22	Özel gereksinim
37	Senin Gibi	Jan Fearnley	Jan Fearnley	1001 Çiçek	32	Dış görünüş farklılığı
38	Küçük Kaçak Yolcu	Vicki Bennett	Tull Suwannakit	1001 Çiçek	32	İrk
39	Babacığa Öpücükler	Frances Watts	David Legge	1001 Çiçek	24	Öge yok