



**BAŞKENT  
UNIVERSITY  
JOURNAL OF  
EDUCATION**



# BAŞKENT UNIVERSITY JOURNAL OF EDUCATION



2022, 9(2)

ISSN: 2148-3272

**Onursal Başkan /Honorary President**  
Prof. Dr. Mehmet HABERAL

**Sahibi/Owner**

Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına/On Behalf of Başkent University Faculty of Education  
Prof. Dr. Şeref MİRASYEDİOĞLU

Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi sorumluluğunda, Başkent Üniversitesi Basın-Yayın Bürosu tarafından yılda iki kez Ocak ve Temmuz aylarında yayımlanan *Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi/Başkent University Journal of Education (BUJE)* akademik hakemli bir dergidir. Derginin dili, İngilizce ve Türkçedir. Dergiye gelen makaleler en az iki hakem tarafından değerlendirilir. Hakemler, Bilim Kurulu üyeleri ve/veya ilgili uzmanlık alanlarındaki üniversite öğretim üyelerinden seçilir. *Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi/Başkent University Journal of Education (BUJE)*, **ULAKBİM** tarafından taranmaktadır.

*Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi/Başkent University Journal of Education (BUJE)* is an academic refereed, biannual journal published by Başkent University Press in January and July, under the auspices of Başkent University Faculty of Education. The languages of the journal are Turkish and English. The articles submitted to the journal are evaluated by at least two referees. Referees are selected from the members of the Scientific Board and/or from the university staff in the related fields of study. *Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi/Başkent University Journal of Education (BUJE)* is indexed by **ULAKBİM**.

**Editör / Editor**

Giray Berberoğlu, Başkent University, Turkey

**Yardımcı Editörler / Associate Editors**

Halil Ersoy, Başkent University, Turkey

Merve Koştur, Başkent University, Turkey

**Çevrimiçi Erişim / Online Access**

<https://buje.baskent.edu.tr>

**Teknik Destek/Technical Support**

Gediz Gülbahar, Başkent University, Turkey

Hüseyin Hakan Çetinkaya, Başkent University, Turkey

Yasemin Erdem, Başkent University, Turkey

Semih Topuz, Başkent University, Turkey

**Redaksiyon/Reduction**

Ayşegül Okumuş, Başkent University, Turkey

H. İlteriş Kutlu, Başkent University, Turkey



# BAŞKENT UNIVERSITY JOURNAL OF EDUCATION



2022, 9(2)

ISSN 2148-3272

## ALAN EDİTÖRLERİ / SECTION EDITORS

Deniz ÖRÜCÜ, Başkent University, TURKEY  
Filiz KALELIOĞLU, Başkent University, TURKEY  
Jale ÇAKIROĞLU, Middle East Tech. Uni., TURKEY  
Merve KOŞTUR, Başkent University, TURKEY  
Nida TEMİZ, Başkent University, TURKEY

Özgür ERDUR BAKER, Middle East Tec. Uni., TURKEY  
Sevgi ŞAHİN, Başkent University, TURKEY  
Sibel GÜNEYSU, Başkent University, TURKEY  
Tülay KUZU, Başkent University, TURKEY  
Ümmühan BILGIN TOPÇU, Başkent University, TURKEY

## YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD

Abdurrahman GÜZEL, Başkent University, TURKEY  
Adnan BAKİ, Karadeniz Technical University, TURKEY  
Arda ARIKAN, Akdeniz University, TURKEY  
Arif ALTUN, Hacettepe University, TURKEY  
Aysel ESEN ÇOBAN, Hacettepe University, TURKEY  
Edward DUBINSKY, Kent State University, USA  
Elvira CICOGNANI, University of Bologna, ITALY  
Eric GRUVER, University of North Texas, USA  
Figen ÇOK, Başkent University, TURKEY  
Füsün EYİDOĞAN, Başkent University, TURKEY  
Gerald DUCHOVNAY, Texas A&M University, USA  
Güler KÜÇÜKTURAN, Başkent University, TURKEY  
Gülsev PAKKAN, Selçuk University, TURKEY  
Haydar EŞ, Başkent University, TURKEY  
John ADAMSON, University of Niigata Prefecture, JAPAN  
John MONAGHAN, University of Leeds, UK

Mariana MEREIOU, Bowling Green State University, USA  
Nermin YAZICI, Hacettepe University, TURKEY  
Nilüfer KAHRAMAN, Gazi University, TURKEY  
Nuray ALAGÖZLÜ, Hacettepe University, TURKEY  
Peggy GALLAGHER, Georgia State University, USA  
Piet KOMMERS, University of Twente NETHERLANDS  
Rana TEKCAN, Bilgi University, TURKEY  
Ricardo CANTORAL, Cinvestav IPN, MEXICO  
Sadegül AKBABA ALTUN, Başkent University, TURKEY  
Serpil YALÇINALP, Başkent University, TURKEY  
Serra ACAR, Western Oregon University, USA  
Servet ÖZDEMİR, Başkent University, TURKEY  
Sezgi SARAÇ, Akdeniz University, TURKEY  
Sofia MARQUES DA SILVA, University of Porto, PORTUGAL  
Şener BÜYÜKÖZTÜRK, Hasan Kalyoncu University, TURKEY  
Türkan DOĞAN, Hacettepe University, TURKEY



# BAŞKENT UNIVERSITY

## JOURNAL OF EDUCATION



2022, 9(2)

ISSN 2148-3272

Bu Sayımızı Sunarken,

2000-2001 Akademik yılından bu yana Başkent Üniversitesi Kurucusu ve Yönetim Üst Kurulu Başkanı Prof. Dr. Mehmet Haberal'ın eğitim vizyonu ile her yıl biraz daha büyüyerek eğitim öğretim etkinliklerini sürdüren Eğitim Fakültesinde, bu vizyona uygun olarak üretilen bilgi birikimini dünya ile paylaşmak, ülkemiz ve dünyamızın farklı akademik çevrelerinde yapılan araştırmaları insanlığın hizmetine sunabilmek, nitelikli eğitim ve nitelikli iş gücünü daha etkili ve daha verimli hale getirebilmek üzere çalışmaya başladığımız *Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*'nin dokuzuncu cildinin ikinci sayısını yayımlıyoruz.

XXI. yüzyılda oluşan kültürel değişimler, beraberinde yeni dünyanın yeni anlayışların ve yeni fikirlerin kapılarını aralayarak, bilimin yatay ve dikey olarak üretimine yeni boyutlar kazandırmıştır. Bu süreç eğitimde de yeni değişim ve dönüşümün yollarını aralamış, özellikle disiplinlerarası programların geliştirilmesini ve uygulamaya konulması zorunluluğunu beraberinde getirmiştir. Kuşkusuz daha kaliteli eğitim, daha nitelikli beceriler, daha kaliteli yaşam için eğitim kazanımlarının ekonomik, toplumsal gelişmelere ve yaşama nasıl katkı sağlayacağına belirlenmesi, eğitime ve becerilerin gelişmesine ışık tutacaktır.

*Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*'nde yayınlanacak olan akademik çalışmaların çeşitliliği ve kalitesi öncelikli hedeflerimizdendir. Dergimiz 2015 yılı ilk sayısından itibaren ULAKBİM veritabanında dizinlenmekte olup, uluslararası indekslerde takibi konusunda gerekli çalışmalar yürütülmektedir.

Dergimizin bu sayısının hazırlanmasında yoğun emek sarf eden alan editörlerine, yardımcı editörler Dr. Öğr. Üyesi Halil Ersoy ve Dr. Öğr. Üyesi Merve Koştur'a, teknik destek sorumluları Gediz Gülbahar, Dr. Öğr. Üyesi H. Hakan Çetinkaya, Yasemin Erdem ve Semih Topuz'a, redaktörler Ayşegül Okumuş ve H. İlteriş Kutlu'ya, özgün çalışmaları ile dergimize destek veren bilim insanlarımıza, hakemlerimize ve emeği geçen tüm meslektaşlarıma da teşekkür ediyorum.

Bu düşüncelerle, XXI. yüzyılda eğitimin geleceğini çağdaş değerlere uygun şekillendirebilmek için, bilim insanlarını *'Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'* çatısı altında buluşmaya davet ediyoruz.

On this issue of BUJE;

Since 2000-2001 Academic year, in line with the educational vision of Prof. Dr. Mehmet Haberal, the founder of Başkent University, our Faculty of Education continues educational activities successfully expanding each year. We have published the second issue of volume IX for *"Başkent University Journal of Education"*, launched with the purpose of sharing the fund of knowledge generated in compliance of this academic vision with the world; disseminating the recent academic research conducted at different academic fields both in Turkey and worldwide to the use of mankind; and rendering education more efficient and effective.

Opening the doors to a new world, perspectives and ideas, the cultural changes occurring in the 21<sup>st</sup> century have added new dimensions to the productions of science. This process has brought along new changes and transition as well as emergence and application of interdisciplinary programs. Without a doubt, determining how learning outcomes can contribute to the economic and social developments and life for more effective education, qualified skills, and a quality life will shed light on education and improvement of skills. In the light of this, the journal contains cutting-edge material designed to show the effectiveness of interdisciplinary programs as well as learning outcomes that can produce more effective education, enhance skills, and contribute to the quality of life in general.

The variety and quality of academic papers to be published in BUJE are our top priorities. As of the first issue in 2015, our journal is indexed by ULAKBİM, and necessary steps are being taken for our journal to be listed as international indexed journal.

I would like to express my gratitude to section editors. Then I would like to express my gratitude to Associate Editors Assist. Prof. Dr. Halil Ersoy and Assist. Prof. Dr. Merve Koştur, Technical Supporters Gediz Gülbahar, Assist. Prof. Dr. H. Hakan Çetinkaya, Yasemin Erdem and Semih Topuz, Redactors Ayşegül Okumuş and H. İlteriş Kutlu, and all the academics who have supported us with their genuine work, our referees and to all my colleagues who have made great effort in preparations for the publication of this issue of our journal.

With all these in mind, we would like to sincerely invite all academics to meet under the roof of *Başkent University Journal of Education* to shape the future of education through contemporary values in the 21<sup>st</sup> Century.

31.07.2022

Prof. Dr. Giray Berberoğlu  
Editör/Editor



Bu Sayımızı Sunarken / On This Issue of BUJE

Giray Berberoğlu

Makaleler / Articles

Sayfa / Page

**Veli Toplantılarına Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri: Fenomenolojik Bir Çalışma**  
Primary School Teachers' Views about Parent-Teacher Meetings: A Phenomenological Study  
İlknur Kaçar, Melek Çakmak

112-121

**Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Yaşam Becerileri Kapsamında İncelenmesi**  
Analysis of the Attainments of Life Science Course Curriculum within the Scope of Life Skills  
İmgehan Özkan Elgün, Funda Uysal

122-135

**Veli ve Öğretmen Görüşlerine Göre Covid-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitimin Görünümü**  
The View of Distance Education in the Covid-19 Pandemic Process According to Parent and Teacher Views  
Burcu Sel

136-153

**Katz Kuramına göre Okul Yöneticisi Yeterlik Envanteri (KOYYE) Kapsam Geçerliliği ve Güvenirlilik Çalışması**  
The Study of Content Validity and Reliability of School Administrator Competence Inventory according to Katz Theory (SACIK)  
Gülner Ak Küçükçayır, Necati Cemaloğlu

154-168

**Milli Eğitim Şûralarında Eğitim ve Okul Yönetimi**  
Educational and School Administration in The National Education Council  
Ayhan Kandemir

169-179

**Örnek Olaylarla Bilgi Uçurma Davranışına Yönelik Yönetici ve Öğretmen Görüşleri**  
Opinions of Administrators and Teachers on the Behavior of Whistleblowing with Case Studies  
Emine Doğan

180-192

**Farklı Okul Türlerinde Okul İklimi Nasıl Değişmektedir?**  
How Does School Climate Differ in Different School Types?  
Zeynep Kaya Aybek, Başak Ercan, Engin Güven, Rıza Salar

193-206

**Öğretmen Adaylarının Bilimin Doğası Öğretimine Yönelik Planlama Becerilerinin İncelenmesi**  
Investigation of Pre-Service Elementary Science Teachers' Nature of Science Instructional Planning  
Kader Bilican

207-216

**Akademik Personelin Plaza Dili'ni Kullanım Durumunun İncelenmesi: Küreselleşmenin Dile Yansıması**  
Examining the Use of Plaza Language by Academic Staff: Reflection of Globalization on Language  
Sakine Hakkoymaz, Neşe Uygun

217-224



# BAŞKENT UNIVERSITY JOURNAL OF EDUCATION

2022, 9(2)



ISSN 2148-3272

## **Hakem Kurulu-Referees/Reviewers**

Burcu ŞENLER, Muğla Sıtkı Koçman University, TURKEY

Canan ASLAN, Ankara University, TURKEY

Ceyhun KAVRAYICI, Anadolu University, TURKEY

Deniz ÖRÜCÜ, Başkent University, TURKEY

Ecem KARLIDAĞ DENNIS, University of Northampton, UNITED KINGDOM

Eren KESİM, Anadolu University, TURKEY

Hakkı İlker KOŞTUR, Başkent University, TURKEY

İlkay AŞKIN TEKKOL, Kastamonu University, TURKEY

İlker KALENDER, Bilkent University, TURKEY

Kamil İŞERİ, Dokuz Eylül University, TURKEY

Müyesser CEYLAN, Anadolu University, TURKEY

Nida TEMİZ, Başkent University, TURKEY

Sadegül AKBABA ALTUB, Başkent University, TURKEY

Taner ATMACA, Düzce University, TURKEY

Yasemin ÖZDEM YILMAZ, Muğla Sıtkı Koçman University, TURKEY



## Veli Toplantılarına Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri: Fenomenolojik Bir Çalışma\*

### Primary School Teachers' Views about Parent-Teacher Meetings: A Phenomenological Study

İlknur Kaçar<sup>a</sup>, Melek Çakmak<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Ministry of National Education, Ankara, Türkiye

<sup>b</sup>Gazi University, Ankara, Türkiye

#### Öz

Nitel araştırma yaklaşımlardan fenomenolojik desende tasarlanan bu araştırma ile, sınıf öğretmenlerinin veli toplantılarına ilişkin görüşlerinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma rastlantısal yöntemle belirlenen ve Ankara'da MEB'e bağlı devlet okullarında görev yapan 94 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme tekniği kullanılarak toplanan veriler üzerinde içerik analizi uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, veli-öğretmen-öğrenci boyutunda değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerinin, veli toplantılarının veliler ile iletişim kurma, öğrencilere yönelik birlikte kararlar alma, öğrenciyi tanıma, gibi konularda öğretmenler için önemli rolü olduğuna ilişkin görüşe sahip olduklarını göstermiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar ayrıca, sınıf öğretmenlerinin veli toplantılarını veliler açısından da önemli gördüklerini, özellikle çocuklarının eğitimi ile ilgili bilgi edinmede gerekli bulduklarını, öğrenci açısından ise başarı ve kişisel gelişimleri boyutlarında bu toplantıların önemli katkılar sağladığı yönünde düşündüklerini göstermiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar bağlamında; araştırmacılar ve aynı zamanda veli toplantılarının uygulayıcıları olan öğretmen ve okul yöneticilerine yönelik bazı öneriler geliştirilmiştir.

*Anahtar Kelimeler:* Veli toplantısı, fenomenoloji, sınıf öğretmeni, nitel araştırma.

#### Abstract

With this research, which was designed in a phenomenological design, one of the qualitative research approaches, it was aimed to describe the views of classroom teachers about parent meetings. The research was carried out with 94 classroom teachers who were determined by random sampling method and working in public schools affiliated to the Ministry of National Education in Ankara. Content analysis was applied on the data collected using the interview technique. When the results of the research are evaluated in terms of parent-teacher-student, it has been shown that classroom teachers have the opinion that parent meetings have an important role for teachers in communicating with parents, making decisions together for students, getting to know the student. The results obtained in the study also showed that primary school teachers consider parent meetings important for parents, especially for obtaining information about their children's education, and they think that these meetings make significant contributions to students' success and personal development. In the context of the results obtained in the research, some suggestions have been provided for teachers and school administrators who are researchers as well as practitioners of parent meetings.

*Keywords:* Parent-teacher meetings, phenomenology, primary teacher, qualitative research.

© 2022 Başkent University Press, Başkent University Journal of Education. All rights reserved.

\* Bu çalışma, 2019 yılında İlknur Kaçar tarafından Prof. Dr. Melek Çakmak danışmanlığında yapılan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.  
ADDRESS FOR CORRESPONDENCE: İlknur Kaçar, Ministry of National Education (MoNE), Ankara, Türkiye. E-mail address: ilkata67@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3375-4891.

<sup>b</sup> Melek Çakmak, Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Gazi University, Ankara, Türkiye. E-mail address: melek@gazi.edu.tr,

Received Date: May 10th, 2021. Acceptance Date: January 5th, 2022.

## 1. Giriş

Okul- aile işbirliği alanyazında birçok çalışmanın konusunu oluşturmuştur. Planlı ve programlı eğitim-öğretim süreçlerinin önemli unurlarından biri olan okul- aile işbirliği (Kılıç, 2014), ailenin okul süreçlerine katılması ve desteklemesi, her ülkenin eğitim sisteminde önemli konular arasında yer almaktadır (Şişman, 2002). Çocuğun eğitiminde ailenin rolü nedeni ile aile ve eğitim kurumları arasında sağlanacak sürekli işbirliği (Fidan ve Erden, 1993) de önem kazanmaktadır Çelenk (2003), okul başarısı üzerinde ailenin etkisi konulu çalışmasında, aile tarafından sağlanan destekleyici tutumun çocuklarının okul başarılarında etkisi olduğuna ve okul-aile işbirliğinin, okul başarısı açısından önemine dikkat çekmiştir.

Aile ile işbirliği, ailedeki disiplin anlayışı, aile üyelerinin eğitimi gibi detaylar öğretmenin çocuğu etkin tanımasını kolaylaştıracaktır. Bu durum aynı zamanda öğretmenlerin ailelerden aldıkları bilgiler doğrultusunda öğrencilerin gelişimlerine daha anlamlı katkıda bulunmasına yardımcı olmaktadır. Karşılıklı gerçekleşen bu işbirliği aynı zamanda velilerin de çocuklarını daha iyi tanıması, ihtiyaç ve beklentilerini daha yakından fark etmeleri açısından önemli olabilir (Oğuz, 2008, s.140). Alıcıgüzel (1999) aile ve okulun öğrencilerin eğitimi konusunda işbirliği yapmalarının, eğitsel yönden birbirlerini tanımaları ve birlikte karar almalarında etkili olduğunu belirtmiştir. Taymaz'ın (2001) belirttiği gibi, okulların amaçlarına ulaşması ve eğitimde başarı için, öğrencilerin aileleri tarafından verilecek destek ve katkı gerekli ve de önemlidir. Bu noktada okulda, ailelerle en çok iletişimde bulunan kişilerin öğretmenler olduğu söylenebilir. Öğretmenler ve aileler arasındaki iletişimi sağlamak açısından okulda düzenlenen veli toplantılarının önemli bir rolü olduğu açıktır.

Veli toplantılarının öğrenci ve velilerin, eğitim konusundaki düşüncelerini belirtme, karar süreçlerinde aktif olma, danışılma gibi beklentilerini karşılama açısından önemli bir görevi olduğu söylenebilir (Sarıtaş, 2004). Milli Eğitim Bakanlığı, Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014)'ne göre, eğitim ve öğretim süresince her öğrencinin bir velisi bulunur. Öğrenci velisi, öğrencinin anne, baba veya yasal sorumluluğunu üstlenen kişidir. Öğrenci velileri, çocuklarının eğitimi sürecinde okul yönetimi ve öğretmenlerle işbirliği içinde olmalıdır. Anne babaların çocuklarını en yakından tanıyan kişiler olarak, onların ilgi ve ihtiyaçları, kişilik özellikleri gibi konularda öğretmene yararlı bilgiler vermesi, ortaya çıkan problemlerin çözümünde öğretmenle işbirliği yapması (Genç, 2005) eğitimsel açıdan katkı sağlayacaktır. Vural (2005, s.156) okul-veli işbirliğinin sağlanmasında, veli görüşme ve toplantılarının yıllık, aylık ve haftalık dönemler olarak programlara bağlanması önerisinde bulunmuş, Şişman ve Turan (2015) da farklı bir ayrıntı ekleyerek, veli toplantılarında planlanan bir gündemin önemine dikkat çekmiş, velilerin toplantı katılımlarını artırmaya ve toplantı gündemi hakkında onları önceden bilgilendirmenin önemini vurgulamıştır. Ayrıca belirtilen gündem çerçevesinde okulun akademik, sanatsal, kültürel, sportif aktivitelerinin ve okulun gelecek planlarının değerlendirilebileceği; okulun bütçesi, kaynakları ve donatımı ile ilgili problemler üzerinde işbirliği içinde öneri ve çözümlerin geliştirilebilir olduğuna dikkat çekmiştir. Sonuç olarak, veli toplantıları ile okulun amaçları ve faaliyetleri tanıtılmakta, öğretmen-veli arasında olumlu iletişim ve işbirliği oluşturularak, karşılıklı görüş paylaşımında bulunmaktadır (Oğuzkan ve Oral, 1997), Belirtilen tüm bu yönleriyle veli toplantıları eğitimsel açıdan önemli bir konu özelliği taşımaktadır. Bu bağlamda konu çeşitli araştırmalarda da farklı boyutları ile incelenmiştir.

Koç Akran ve Kocaman (2018) okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören çocukların veli ve öğretmenlerinin, veli toplantılarına ilişkin algılarını karma yönteme dayalı bir çalışma ile incelemişler, anket ve yarı yapılandırılmış görüşme ile veri toplamışlardır. Bununla birlikte ilgili alanyazın incelendiğinde, veli toplantısı konusunda araştırmaların çok sınırlı olduğu, yapılan çalışmalar (Gül, 2007; Balkar, 2009; Kanbur, 2009; Kişi, 2009; Binicioğlu, 2010; Ceylan ve Akar, 2010; Coşkun, 2010; Özgan ve Aydın, 2010; Argon ve Kıyıcı, 2012; Orman, 2012; Gökgöz, 2014; Kılıç, 2014; Durmuş, 2016; Ok, 2016) ile daha çok okul-aile işbirliği boyutunun incelendiği görülmekte, yapılan araştırmaların bir kısmında (ör: Yıldız, 2016) velilerin okula en çok veli toplantılarına katılmak için geldiği gibi ilgi çekici bulgular elde edilmiştir.

Yurt dışında yapılan araştırmalarda da benzer şekilde genel olarak bu konunun incelendiği ve bu çalışmalarda, öğrenci performansı için okul-aile işbirliği katkı ve etkilerinin vurgulandığı görülmektedir. Örneğin, Kaukab (2016) tarafından yapılan bir çalışmada aile katılımının, öğrencilerin akademik başarılarında olumlu ve önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. İslam (2019) çalışmasında, uygulanan programlar kapsamında çocuğun akademik gelişiminin düzenli olarak tartışıldığı veli-öğretmen toplantılarının yapılması ile, bir taraftan öğrenci tutum ve davranışlarında, diğer taraftan öğretmenlerin pedagojik uygulamalarında gelişmeler sağlandığını belirtmiştir.

Bu fenomenolojik tasarıma dayalı çalışma ile, eğitimsel açıdan önemli bir rolü ve fonksiyonu olan veli toplantıları konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada cevap aranılan temel sorular: (1) sınıf öğretmenlerinin veli toplantılarının anlamı, amacı ve önemine ilişkin görüşleri nelerdir? (2) sınıf öğretmenlerinin veli toplantılarının uygulanmasına ilişkin görüşleri nelerdir? olarak belirlenmiştir.



## 2. Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan ve temelini bireysel tecrübelerin oluşturduğu fenomenoloji (olgubilim) deseniyle yapılandırılmıştır. Fenomenoloji çalışmalarında araştırmacı, katılımcıların bireysel deneyimleri ile ilgilenmekte, bireyin araştırılan olgulara yönelik algı ve olaylara yükledikleri anlamları incelemektedir. Belirtilen özellikleri ile olgubilim tanımlayıcı bir yapı niteliğindedir. Bu noktada genelleme amaçlamak yerine, olguları katılımcıların deneyimleri perspektifinden tanımlamak ve açıklamak önem kazanmaktadır (Akturan ve Esen, 2008). Fenomenoloji deseni, bilinen fakat derinlemesine ve detaylı bir bakışın olmadığı durumlarda olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada temel olgu olarak, okul yaşantısı bağlamında eğitim-öğretim süreçlerinde gerekli ve önemli olarak açıklanan -veli toplantıları- konusunda, bu konuda doğrudan deneyim sahibi olan ve uygulamanın temel aktörlerinden biri olarak rol üstlenen öğretmenlerin görüşlerine odaklanılmıştır.

### 2.1. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiş olup, 94 sınıf öğretmeni çalışma grubuna dahil olmuştur. Araştırmada katılımcıların önemli çoğunluğunu (%79) kadın öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcıların üçte birinden fazlası (%37) 20 yıl üstü kıdeme, %23'ü 16-20 yıl, %17'si 11-15 yıl, %12'si 6-10 yıl ve %11'i 1-5 yıl kıdeme sahip olup, önemli bir çoğunluğu (n=79) lisans mezunudur. Tablo 1 katılımcıların özelliklerini göstermektedir.

Tablo 1

*Araştırma çalışma grubuna dahil olan sınıf öğretmenlerinin özellikleri*

Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kadın	74	79
	Erkek	20	21
Toplam		94	100.0
Kıdem	1-5 yıl	10	11
	6-10 yıl	11	12
	11-15 yıl	16	17
	16-20 yıl	22	23
	20 yıl ve üstü	35	37
Toplam		94	100.0
Eğitim Durumu	Ön Lisans	7	7
	Lisans	79	84
	Yüksek Lisans	8	9
Toplam		94	100.0

### 2.2. Veri Toplama Süreci ve Analiz

Araştırma, nitel araştırmalarda sıklıkla başvurulan veri toplama yöntemlerinden olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, bireylerin görüş, duygu ve deneyimlerini belirlemeye yönelik çalışmalarda etkin kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada veri toplama sürecinde izlenen aşamalar şu şekilde özetlenebilir:

- Literatür taraması
- Anket formunun tasarlanması

- Pilot uygulama yapılması (Ankara’da Yenimahalle ilçesinde bulunan, MEB’e bağlı iki ilkokulda görev yapan 20 sınıf öğretmeni)
- Pilot uygulama sonuçlarının Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi (EPOK) 2017’de sunulması
- Sunum sonrası gelen alan uzmanı görüşlerinin değerlendirilmesi sonrası anketin Eğitim Programları ve Öğretim alanından 2 uzmanın görüşlerine sunulması
- Anketin son haline getirilmesi ve 5 öğretmen ile görüşme yapılarak anket sorularının anlaşılabilirliğinin gözden geçirilmesi
- Anketin uygulamaya hazır son formatına getirilmesi ve uygulama için izin sürecinin tamamlanması
- 2017-2018 eğitim-öğretim yılında 94 sınıf öğretmeni ile araştırmacı tarafından görüşmelerin yapılması

Belirtilen tüm bu aşamalar aynı zamanda araştırmacının geçerlik ve güvenilirlik süreci açısından da önemli olmuştur. Araştırma için gerekli izin sürecinin tamamlanması sonrasında, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında öğretmenler ile görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır. Görüşme süreci izlenecek takvim öğretmenlerle belirlenmiş, katılımcıların çalışmaya gönüllü katılımı dikkate alınmıştır. Görüşmeler araştırmacı tarafından yüz yüze yapılmış, her görüşme öncesinde katılımcılar görüşmenin konusu ve amacı ile ilgili bilgilendirilmiştir. Katılımcılardan görüşmede ses kaydı almak için izin istenilmiş, 94 öğretmenden ses kaydı alınmasına izin veren dokuz katılımcının cevaplarının ses kaydı alınmış, diğer katılımcıların cevapları araştırmacı tarafından not edilmiştir ve tüm görüşme metinleri katılımcılara yazılı olarak iletilmiştir. Metin haline dönüştürülen görüşme kayıtları üzerinde araştırmacı tarafından içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz öncesinde içerik analizi süreci, verilerin kodlanması, kodlanan verilerden kategorilere ulaşma süreci üzerinde danışman öğretim üyesi ile birlikte ön çalışma yapılmıştır. Analiz sonucu ortaya çıkan kategoriler tekrar danışman öğretim üyesi ile kontrol edilmiş, aşamalı bir şekilde verilerin indirgenmesi ve kategorilerin netleştirilmesi sağlanmıştır. Araştırma bulgularının sunumunda tablolardan ve katılımcı görüşlerini yansıtmak için söylem örneklerden yararlanılmıştır.

### 3. Bulgular

Bu bölümde elde edilen bulgular, araştırmada başlangıç aşamasında belirlenen iki temel soru bağlamında sırayla sunulmuş, ayrıca bulgular araştırmacının katılımcısı olan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine yer verilerek desteklenmiştir.

#### 3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Veli Toplantılarının Anlamı, Amacı ve Önemine İlişkin Görüşleri

Bulguların bu bölümünde, sınıf öğretmenlerine görüşme sürecinde ilk olarak yöneltilen “Sizce veli toplantılarının amacı nedir?” sorusuna gelen cevapların analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Araştırmada bu soru için öğretmenlerin görüşleri *bilgilendirme*, *işbirliği* ve *iletişim* kategorileri altında toplanmış, belirlenen bu kategoriler kapsamında yapılan analiz sonucunda ayrıca alt kategoriler belirlenmiştir. İçerik analizi sonucunda ortaya çıkan kategoriler için aşağıda özet bilgi ve katılımcıların görüşlerini yansıtan ifadeler yer almaktadır.

*Bilgilendirme (n=63):* Sınıf öğretmenlerinin bu kategori çerçevesinde toplanan görüşlerinin kendi içinde, *-velileri eğitim süreci ile ilgili bilgilendirme, öğrenci ile ilgili karşılıklı bilgi alışverişi, öğrencilerin akademik durumları, öğrencilerin genel durumu ve öğrencilerin davranışları-* olarak alt kategoriler kapsamında açıklanabilmektedir. Bilgilendirme temel kategorisi için öğretmenlerin görüşlerini yansıtan alıntılara aşağıda örnekler verilmiştir:

*...Veli toplantılarının amacı; eğitim ortamı, okul kuralları, eğitim süreci ile ilgili veliyi bilgilendirmektir. (Ö17, 20 yıl üstü öğretim deneyimi)*

*Veli toplantılarının amacı, öğrencinin okul içindeki davranışlarını gözlemleyerek veliyi bilgilendirmek ve öğrencinin okul dışındaki faaliyetleri hakkında veliden bilgi edinmek, olarak özetlenebilir. (Ö29, E, 20 yıl üstü öğretim deneyimi)*

*İşbirliği (n=29):* Bu kategori için katılımcı görüşleri, *-öğretmen-veli işbirliği, öğretmen-veli-öğrenci işbirliği ve okul-öğrenci-veli işbirliği-* alt kategorileri ile betimlenmiş olup, genel olarak bu temel kategoriye giren öğretmen görüşlerini yansıtan alıntılara örnekler aşağıda verilmiştir:

*Veli toplantılarında temel amaç, öğrencinin akademik ve davranışsal yönden takibinin yapılması ve öğretmen-veli işbirliğinin sağlanması. (Ö4, K, 16-20 yıl)*

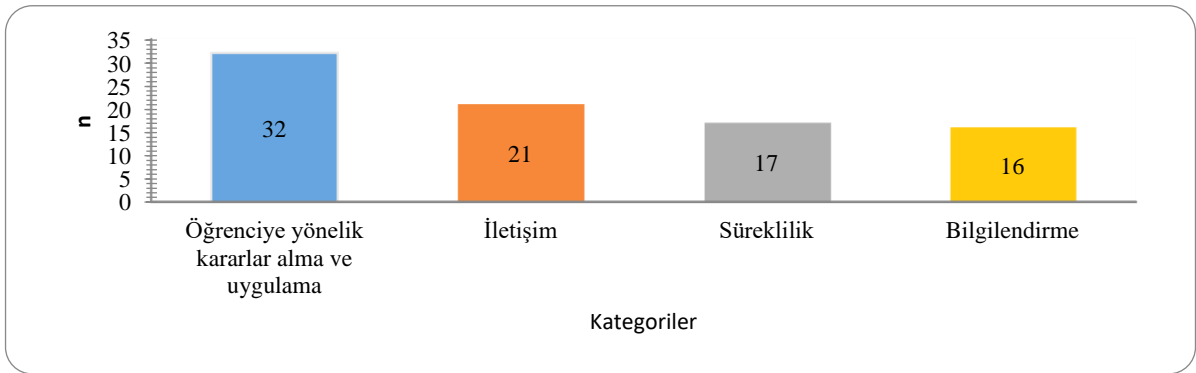
...veli toplantısının temel amacı, aile ile işbirliği sağlayıp temel eğitimi vermek olarak düşünüyorum. (Ö13, E, 20 yıl üstü öğretim deneyimi)

**İletişim (n=22):** Katılımcıların veli toplantılarının amacına yönelik verdikleri görüşlerden oluşan bu son kategori, 'okul-öğretmen-veli iletişimi' ve 'öğretmenin velileri ve öğrenciyi tanınması' olarak iki alt kategori altında sunulmuş olup, katılımcı görüşlerinin özellikle -okul-öğretmen-veli iletişimi- alt kategorisi bağlamında ağırlıklı olarak görüşlerini yansıttıkları belirlenmiştir. Aşağıda bu son alt kategori için sınıf öğretmenlerinin görüşlerini yansıtan alıntılar bulunmaktadır:

Bence, veli toplantılarının temel amacı veli-öğretmen iletişimini sağlıklı bir şekilde yürütmektir. (Ö46, K, 11-15 yıl)

Eğitimin üç ayağı vardır. Öğretmen, öğrenci ve veli, bu üçlünün arasındaki iletişimi sağlamak. (Ö88, K, 1-5 yıl)

Araştırmacının öğretmenlerle birebir gerçekleştirdiği görüşmelerde katılımcılara yöneltilen diğer soru "Veli toplantılarının önemine yönelik görüşleriniz nelerdir?" olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin bu soru için verdikleri görüşler üzerinde yapılan içerik analizi sonuçları Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Veli toplantılarının önemine yönelik katılımcı görüşlerinin toplandığı kategoriler

Şekilde görülen ve analiz sonucu ortaya çıkan kategoriler ve bu kategoriler için katılımcı görüşlerini yansıtan alıntılara örnekler aşağıda verilmiştir.

#### KATEGORİ 1: Öğrenciye Yönelik Kararlar Alma ve Uygulama (n=32)

Veli toplantıları mutlaka yapılmalıdır...Veli, eğitim ve öğretimde kendisine de görevler düştüğünün farkına varır. (Ö11, K, 20 yıl üstü öğretim deneyimi)

Veli toplantıları yıl içinde yapılacak etkinlikler ve diğer faaliyetlerin uygulanışı ile ilgili konuların konuşulduğu toplantılardır. Toplantılarda tüm veliler ya da velilerin çoğunluğu olduğundan, bu konularla ilgili kararların olabileceği bir ortam olması açısından önemlidir. (Ö70, K, 11-15 yıl)

#### KATEGORİ 2: İletişim (n=21)

Veli toplantıları öğretmenle-veli arasındaki iletişimi kuvvetlendirmektedir. İletişimin güçlenmesi de öğrenci üzerinde olumlu değişikliklere yol açmaktadır. (Ö19, K, 16-20 yıl)

Veli toplantıları tüm velilerle aynı anda iletişim kurabilmek açısından önemlidir. (Ö76, K, 16-20 yıl)

#### KATEGORİ 3: Süreklilik (n=17)

Veli toplantısı, eğitim için, okul öğretmen öğrenci ve veli arasındaki işbirliği koordinasyon ve yardımlaşma için yapılan toplantılardır. (Ö32, K, 11-15 yıl)

#### KATEGORİ 4: Bilgilendirme (n=16)

Veliyi çocuğunun durumundan haberdar etmek ve eğitimin bir parçası haline getirebilmek için veli toplantıları önemlidir. (Ö15, K, 1-5 yıl)

...Eğitim ortamı, okul kuralları, eğitim süreci ile ilgili veliyi bilgilendirmektir. (Ö17, E, 20 yıl üstü)

Çalışmada, sınıf öğretmenlerine yöneltilen bir başka soru “Veli toplantılarının size göre öğretmen, veli ve öğrencilere sağladığı en önemli katkılar nelerdir?” olmuştur. Bu soru için yapılan içerik analizi sonuçları, sınıf öğretmenlerinin belirttiği görüşlerin veliler, öğretmenler ve öğrenciler açısından katkıları olarak sınıflandırılabilirliğini, bu temel kategoriler içinde ağırlıklı olarak veli toplantılarının velilere yönelik katkılarını öne çıkardıklarını göstermiştir. Aşağıda bu soruyla ilgili katılımcı görüşlerini yansıtan alıntı örneklerine yer verilmiştir.

#### KATEGORİ 1: Veliler Açısından Katkılar Konusunda Katılımcı Görüşleri:

*Çocuğun sınıf içindeki gerek akademik gerekse davranış durumunu bilmek, veliye sağladığı en önemli katkıdır. (Ö6, K, 16-20 yıl)*

*Çocuğunun okul içinde bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimi hakkında bilgi sahibi olmak. (Ö27, K, 11-15 yıl)*

*Öncelikle öğrencinin akademik başarısı, akademik durumu ya da okulu içerisindeki sosyal gelişim ile ilgili bilgilendiriyorlar... (Ö72, K, 11-15 yıl, YL)*

#### KATEGORİ 2: Öğretmenler Açısından Katkılar Konusunda Katılımcı Görüşleri:

*Veli katılımlı kararlar alarak etkili bir eğitim sağlamak. Problemler ortaya çıkmadan önce gerekli tedbirlerin alınmasını sağlamak. (Ö61, K, 1-5 yıl)*

*Öğrencilerimiz hakkında bilmediğimiz ya da farkına varamadığımız konuları velilerden öğrenerek, ona göre bir tutum sergilememize katkı sağlıyor. (Ö4, K, 16-20 yıl)*

*Veliyi tanımak, yaklaşımını görmek, davranışlarını gözlemek, alınacak tedbirleri kolaylaştırır... (Ö1, K, 20 yıl üstü)*

#### KATEGORİ 3: Öğrenciler Açısından Katkılar Konusunda Katılımcı Görüşleri:

*Ailelerinin kendileri ile ilgilenmeleri durumunda öğrenciler kendilerini mutlu hissediyorlar, özgüvenleri artıyor, bu da davranış ve akademik durumlarına da olumlu yönde yansımalar yapıyor. (Ö77, K, 20 yıl üstü öğretim deneyimi)*

*Toplantı sonrasında aile desteği arttığı için daha disiplinli bir çalışma programları olabiliyor. (Ö19, K, 16-20 yıl)*

*Öğretmen-veli-öğrenci işbirliğinin sağlanması anne-babaların eksiklerini görmesi ve çocuklarının ihtiyaçlarını fark etmeleri, çocukları mutlu ediyor. (Ö23, K, 16-20 yıl)*

### 3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Veli Toplantılarının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri

Araştırmanın diğer bir sorusu “Sınıf öğretmenlerinin veli toplantılarının uygulanmasına ilişkin görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Veli toplantılarının uygulanması genelinde katılımcılardan ilk olarak veli toplantılarında en yaygın gündeme gelen konu başlıklarını belirtmeleri istenmiştir. Katılımcıların görüşleri; *Öğrenci Sorumlulukları (N=86)*, *Başarı (N=55)*, *Davranış Bozuklukları (N=31)*, *Sınıfla İlgili Planlamalar (N=21)* ve *Öğrenci-Veli İlişkisi (N=11)* kategorileri altında toplanmıştır. Sınıf öğretmenleri bu kategoriler arasında en çok *Öğrenci Sorumlulukları* kategorisinde görüş belirtmiş olup, bu kapsamda evödevleri, okul ve sınıf kuralları, devam/devamsızlık, gibi çeşitli unsurlara yönelik görüşler vurgulanmıştır. Bunların dışında belirtilen görüşler kapsamında akademik başarı, etkin ders çalışma, okuma alışkanlıkları, sosyal etkinlikler gibi diğer dikkat çeken noktalar olmuştur.

Katılımcı öğretmenler Sınıf öğretmenlerinin veli toplantılarının uygulanmasına ilişkin belirttikleri görüşlerinde genel olarak olumlu yönde bakış açısı sergilemişlerdir. Bu kapsamda bir öğretmen (Ö54, E, 20 yıl üstü) “...olumlu bir etki olduğunu düşünüyorum. Çünkü eğitimin tek ayağının öğretmen olmadığı diğer ayağının da olduğunu görmeleri çocuklar üzerinde olumlu bir etki oluşturabiliyor... (Ö54, E, 20 yıl üstü)” olarak görüşünü belirtmiştir. Ayrıca katılımcıların önemli bir kısmı (n=57) velilerin de veli toplantılarına yönelik genel olarak *olumlu* bakış açısına sahip oldukları yönünde görüşe sahiptir. Katılımcılar, velilerin, bilgi edinme, toplantıyı önemseme ve toplantılara isteklilikle katılma, öğretmenle iletişim kurma gibi faktörlerin etkisiyle, veli toplantısına yönelik olumlu bakış geliştirdiğini vurgulamışlardır. Çalışmaya katılan bir öğretmen (Ö4, K, 16-20 yıl) bu konuda görüşünü: “.. çocuklarının başarılarını ya da olumlu davranışlarını duymak velileri mutlu ediyor ve daha iyisini yapmak için onları teşvik ediyor...” olarak belirtmiştir. Diğer taraftan bazı velilerin toplantılara katılmama, gereksiz olduğunu düşünme, zaman ayıramama gibi çeşitli gerekçelerle, veli toplantılarına yönelik *olumsuz* bakış açısı içinde oldukları yönünde görüş bildiren katılımcılar da olmuştur. Bu bağlamda araştırmada bir katılımcı (Ö59, E, 20 yıl üstü) bu konuda görüşünü “*Velilerin toplantıya pek isteyerek katılmadıklarını, yeterli katılımın olmadığını düşünüyorum.*” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin veli toplantılarında deneyimledikleri temel sorunlar konusunda belirttikleri görüşler *toplantı katılımı, aile-öğrenci-öğretmen ilişkileri, zaman ve yer-* kategorileri çerçevesinde gruplandırılmıştır. Öğretmenlerin veli toplantılarında deneyimledikleri temel sorunları yansıtan söylem örnekleri aşağıda yer almaktadır:

*Katılımın düşük olması... (Ö8, K, 20 yıl üstü)*

*Velilerin ödev konusunda öğrencilere yeterli olmaması. (Ö29, E,20 yıl üstü)*

*Bazı veliler sorunlara çözüm bulması gereken kişinin sadece öğretmen olduğunu düşünüyor. (Ö40, K, 11-15 yıl, YL)*

*Kalabalık sınıflar okuttuğum için genel konuları konuşmak bile uzun zaman alıyor, velilerin görüşlerini uzun uzun dinleme imkânı olmuyor. (Ö57, K,16-20 yıl)*

*... veli toplantılarının sürelerinin az olması... (Ö7, K, 20 yıl üstü)*

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin, toplantılarda velilerle görüşmeye dayalı edindikleri bilgilerin sınıf içi uygulamalarına etkileri konusunda belirttikleri görüşler, yapılan içerik analizi sonucunda *öğrenci ve süreç açısından etkiler* olarak kategorilerilendirilmiştir. Bu bağlamda katılımcı görüşlerini yansıtan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir.

#### KATEGORİ 1: Öğrenci Açısından Etkileri

*Velilerden edindiğim bilgiler doğrultusunda öğrenciye daha faydalı olduğumu düşünüyorum. (Ö11, K, 20 yıl üstü)*

#### KATEGORİ 2: Süreç Açısından Etkileri

*Öğrenciyi detaylı tanımak eğitim öğretim sürecinde sorunların daha çabuk giderilmesini sağlıyor. (Ö2, E, 20 yıl üstü)*

Araştırmada ayrıca sınıf öğretmenlerine veli toplantılarının uygulanması ile ilgili beklenti ve önerileri sorulmuş olup, öğretmen görüşleri analiz edildiğinde genel olarak *süreç, toplantı katılımı, zaman ve yertoplantı, öğretmen, veli ve gündemi ile ilgili öneriler* üzerinde durulduğu gözlenmiştir. Aşağıda, belirtilen bu öneriler bağlamında öğretmen görüşlerini yansıtan söylemler bulunmaktadır:

*Veliler yapılan toplantıları kesinlikle katılarak takip etmelidirler, toplantılarda alınan kararlara mutlaka uymalıdır. (Ö10, K, 6-10 yıl)*

*Veli toplantılarının etkili olması için öncelikle tam katılımın olması şart. Devamında velilerin alınan kararlara uyması öğrencinin gelişimi için büyük katkı sağlar. (Ö30, K,16-20 yıl)*

*Veli toplantıları öğretmen ve velinin en uygun olduğu saat içinde yapılmalı, zaman kaygısı olmamalı... (Ö8, K, 20 yıl üstü)*

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim (fenemenoloji) deseninde tasarlanan araştırmada sınıf öğretmenlerinin veli toplantıları konusunda görüş ve deneyimlerinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın bu bölümünde görüşme tekniği ile elde edilen bulgular bu konu bağlamında yapılan çeşitli araştırmalar dikkate alınarak tartışılmaktadır. Katılımcıların veli toplantılarının amacı ile ilgili görüşleri, genel olarak öğrenci başarısını sağlamada velilerle işbirliği ve birlikte kararlar alınması, iletişim, karşılıklı bilgilendirilme durumlarının önem ve gereğinin vurgulanması konularında gözlenmiştir. Benzer noktalar, konuyla ilgili çeşitli araştırmalar çerçevesinde de belirtilmiştir. Örneğin, yaptıkları çalışmalarda Binicioğlu (2010) okul-aile iletişimine yönelik okullarda veli toplantılarının yapıldığı, Ok (2016) okul-aile işbirliği etkinliklerinin faydaları üzerinde durmuşlardır. Ceylan ve Akar (2010) da çalışmalarında öğretmen- veli işbirliğinin öğrenci başarısı üzerinde olumlu katkı sağladığını ve sınıf düzeyi arttıkça velilerin toplantı katılımlarının azaldığını belirtmişlerdir. Şeker (2009) tarafından yapılan çalışma ile, öğretmen ve velilerin çoğunluğunun, okul-aile işbirliği çalışmalarının gerekli olduğu yönünde belirttikleri görüşler, mevcut araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Diğer taraftan Kılıç (2014) yaptığı araştırmada, öğretmenler dışında; müfettişler, okul müdürleri ve yardımcılarının da, veli toplantılarını iletişim açısından önemli gördüklerine yönelik benzer verilere ulaşmıştır.

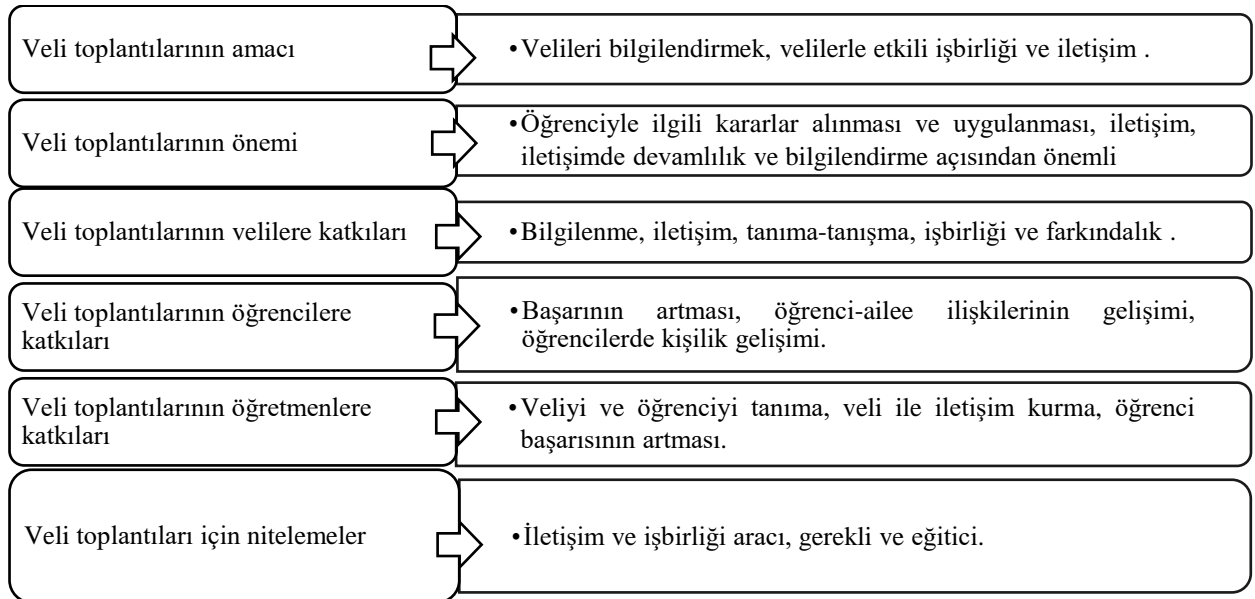
Alanyazında veli-okul ve öğretmen arasındaki iletişimin sağladığı faydalara dikkat çeken çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin, Şaban (2011), öğrencilerin sınıf düzeyi arttığında velilerin çocuklarının eğitimine katılım düzeyinin azaldığı, Çayak ve Ergi (2015), öğretmen-veli işbirliğinin, öğretmen, yönetici ve velilerin, istenmeyen öğrenci

davranışlarını önleme süreçlerinde etkili olduğu, Cömert ve Güleç (2004) okul-aile işbirliğinin, öğretmenler açısından programı kolaylıkla uygulama ve amaçlara ulaşma, sorumlulukları paylaşma gibi sıralanabilecek faydaları olduğunu ifade etmişlerdir.

Özetle, okul-aile işbirliği; öğretmenlerin öğrencinin ailedeki durumu, velilerin ise okuldaki durumu hakkında bilgi sahibi olmalarına imkan tanımaktadır (Aral ve diğ., 2000). Vural (2005, s. 156-158) çalışmasında benzer biçimde öğrencilerin karşılaştığı problemlerin çözümlenmesinde ve öğrenci başarısı için okul-aile işbirliğinin gerekli olduğunu ve etkin biçimde gerçekleştirilmesinin önemini belirtmiştir. Bu bağlamda Çelenk (2003, s.33), okul-aile işbirliği kapsamında, öğrencilerin okul başarıları konusunda öneriler sunmuş, etkin bir okul-veli işbirliğini kurmak için, okul-veli görüşme ve toplantılarının yıllık, aylık ve haftalık periyotlarda programlara bağlı olarak yapılmasını önermiştir.

Araştırma sonuçları ayrıca sınıf öğretmenlerinin, veli toplantılarının öğretmenler için, veli ile iletişim ve işbirliği konusunda önemli katkılar sağladığı; veliler için, öğrencilerin okul durumlarını izlemeleri, onlarla etkili iletişim kurabilmeleri, diğer velilerle iletişim kurmaları, çocuklarını daha iyi tanımaları ve öğretmenlerle işbirliği sağlamaları gibi açılardan katkılar sağladığı yönünde görüşe sahip olduklarını göstermiştir. Durmuş (2016), tarafından yapılan benzer bir çalışmada da, ortaöğretim öğretmenlerinin velilerin eğitim sürecine katılımının öğrenci başarısını genel olarak olumlu yönde etkilediği, katılmamalarının ise olumsuz yönde etkilediği yönünde görüş belirtmiştir. Gökgöz (2014), okul başarılarında velilerin bilinçli olarak eğitim-öğretim süreçlerine dahil olmasının önemini vurgularken, Yıldız (2016) öğrenci ailelerinin, okullarda gerçekleştirilen çeşitli faaliyetler ve programlar içerisinde en çok, veli toplantılarına katılım gösterdiklerine dikkat çekmiştir. Aslanargun ve Özakça (2015) velilerin okula gelme amaçları içinde çocuklarının okuldaki yaşantıları ve başarıları hakkında genel bilgi edinme olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde, veli toplantıları genelinde daha başka araştırmaların (örnek: Şahtaban, 2010) da konuya farklı açılardan incelediği görülmektedir. Örneğin, Durmuş'un (2016), öğretmen görüşlerine dayalı araştırmasında, ailenin eğitime katılımının önemli olduğu, bazı ailelerin bu konuya yönelik ilgilerinin az olurken, bazılarının tam tersi bir şekilde aşırı ilgili olduğu, ailelerin eğitim-kültür düzeylerinin ve ekonomik durumlarının da eğitim süreçlerine katılımlarında etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bir başka çalışmada, Yiğit ve Bayrakdar (2006, s. 109), veli toplantıları konusunda velilerin okulda uygulanan eğitim programları hakkında bilgilendirilmeleri; toplantılara az katılım olması durumunda bunun gerekçelerinin araştırılması ve etkin veli katılımının sağlanma yönelik gerekli süreçlerin gerçekleştirilmesi hususlarında önerilerde bulunmuşlardır.

Bu çalışmada yukarıda örnekleri verilen araştırmalar ve ulaştıkları bulgulara benzer bazı sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir. Bu çalışmanın bulgularına dayanan temel sonuçlar Şekil 2'de özetlenmiştir:



Şekil 2. Araştırmada ulaşılan temel sonuçlar

Araştırmada ulaşılan temel sonuçlar kapsamında araştırmacılar, öğretmen ve okul yöneticileri ve program geliştirmeciler için bazı öneriler geliştirilmiştir. Mevcut araştırma nitel yaklaşımlardan fenomenoloji deseni tasarılmış bir çalışmadır. Veli toplantılarına yönelik yapılacak yeni araştırmalarda nicel araştırma yöntemlerinden de yararlanılabilir. Bu çalışmada veli toplantıları konusunda öğretmen görüşleri incelenmiştir, bu konuda

tasarlanacak çalışmalarda öğrenci, veli, okul yöneticileri gibi diğer yararlanıcıların da görüşleri de betimlenebilir. Bunlara ek olarak, bu çalışma sınıf öğretmenlerinin görüşleri çerçevesinde sınırlandırılmıştır, yeni yapılacak araştırmalarda veli toplantıları konusu çeşitli yönleri ile farklı kademelerden öğretmen görüşleri alınarak detaylı bir biçimde incelenebilir. Bu araştırma ve bu konu kapsamında yapılan diğer araştırma sonuçları dikkate alınarak, okullarda veli toplantıları için bir eğitim programı tasarlanabilir. Etkili veli toplantıları için tasarlanacak eğitim programı için çeşitli disiplin alanlarında uzman görüşlerinden ve katkılarından yararlanılabilir.

## Kaynaklar

- Akturan, U. ve Esen, A. (2008). Fenomenoloji. T. Baş ve U. Akturan (Ed.) içinde, *Nitel Araştırma Yöntemleri* (ss. 83-98). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Alicıgüzel, İ. (1999). *Okulda eğitim ve öğretim*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen, S. (2000). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Ya-Pa.
- Argon, T. ve Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 8-95.
- Aslanargun, E. ve Özakça, B. (2015). Akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin başarı düzeylerine ailelerinin katkıda bulunma biçimleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 9-22.
- Balkar, B. (2009). Okul-aile iş birliği sürecine ilişkin veli ve öğretmen görüşleri üzerine nitel bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 105-123.
- Binicioğlu, G. (2010). *İlköğretimde okul-aile iletişim etkinlikleri: öğretmen ve veli görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ceylan, M. ve Akar, B. (2010). Ortaöğretimde okul- aile iş birliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 43-64.
- Coşkun, S. (2010). *İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin velilerle iletişim kurma yolları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çayak, S. ve Ergi, D. (2015). Öğretmen-veli iş birliği ile ilköğretim öğrencilerinin sınıf içindeki istenmeyen davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 6 (11), 59- 77. [dergipark.gov.tr/download/articlefile/210402](http://dergipark.gov.tr/download/articlefile/210402) sayfasından erişilmiştir.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim Online*, 2(2), 28-34. [ilkogretimonline.org.tr/index.php/io/article/view/2046/1882](http://ilkogretimonline.org.tr/index.php/io/article/view/2046/1882) sayfasından erişilmiştir.
- Cömert, D. ve Güleç, H. (2004). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi: öğretmen- aile- çocuk ve kurum. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 6(1), 131-145.
- Durmuş, E. (2016). *Ortaöğretim kurumlarında öğretmenlerin aile katılımıyla ilgili görüşlerinin incelenmesi: İstanbul Sultanbeyli örneği*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Fidan, N.ve Erden, M. (1993). *Eğitime giriş*. Ankara: Meteksan.
- Genç, S.Z. (2005). İlköğretim I. kademedeki okul-aile iş birliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*,3(2), 227-243.
- Gül, E. (2007). *Eğitimde Çocuk Başarısı İçin Okul-Aile İş birliği*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gökgöz, A. (2014). *İlköğretim kalitesini arttırmada okul-aile iş birliği ve okul sosyal hizmeti*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Islam, A. (2019). Parent-teacher meeting sand student out comes: Evidence from a developing country. *European Economic Review*,111, 273-304.
- Kanbur, Y. (2009). *“İlköğretimde veli-okul iş birliğinin geliştirilmesinde yönetici rolleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kaukab, S. R. (2016). The impact of parent/family involvement on student learning out comes. *International Journal of Research-Granthaalayah*, 4, 72-81.
- Kılıç, M. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin velilerle iletişim kurma yolları hakkında eğitim müfettişleri, ilköğretim okul yöneticilerinin görüşleri (Bolu ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kiş, Y. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin veli ve çevre ile olan iş birliğine ilişkin veli algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Koç Akran, S. ve Kocaman, İ. (2018) Öğretmenlerin ve velilerin okul öncesi eğitim kurumlarındaki veli toplantılarına ilişkin algıları, *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 4 (2), 97-110.
- MEB. (2014). *Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*. [www.resmigazete.gov.tr/Eskiler/2014/07/20140726-4.htm](http://www.resmigazete.gov.tr/Eskiler/2014/07/20140726-4.htm). Sayfasından erişilmiştir.

- Oğuz, O. (2008). *Öğretmen aile iş birliğinin öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1997). *Okulöncesi eğitimi*. İstanbul: M.E.B.
- Ok, S. (2016). *Okul öncesi eğitimde anne babaların ve öğretmenlerin okul aile iş birliği hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Orman, M. (2012). *Velilerin sosyo-ekonomik durumu, sınıf veli toplantılarına katılımı ve öğrencilerin başarısı*. Yüksek lisans tezi. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özgan, Ö. & Aydın, Z. (2010, Mayıs). *Okul-aile iş birliğine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Elazığ.
- Sarıtaş, M. (2004). *Öğretmen-veli görüşmelerinin yönetimi*.
- M. Şişman, ve S. Turan (Eds.), *Sınıf Yönetimi*, (s.218). Ankara: Pegem.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı*. Ankara: Pegem A.
- Şaban, C. (2011). *İlköğretim okullarında velilerin eğitime katılım düzeyleri ve tercih ettikleri katılım türleri*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahtaban, H. (2010). *İlköğretim okulu 1. kademe öğrenci velilerinin okul ve çocuklarına ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Şeker, M. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin performans görevlerindeki başarıları ile ailelerinin eğitim-öğretim çalışmalarına katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Taymaz, H. (2001). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem A.
- Vural, B. (2005). *Öğrenci başarısı için okul-aile birliği*. İstanbul: Hayat
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, B. (2016). *İlkokul öğrencilerinin akademik başarılarının arttırılmasında öğretmen, okul idaresi ve öğrenci veli durumunun incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Yiğit, B. ve Bayraktar, M. (2006). *Okul çevre ilişkileri*. Ankara: Pegem.





# Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Yaşam Becerileri Kapsamında İncelenmesi\*

## Analysis of the Attainments of Life Science Course Curriculum within the Scope of Life Skills

İmgehan Özkan Elgün<sup>a†</sup>, Funda Uysal<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Başkent University, Ankara, Türkiye

<sup>b</sup>Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Burdur, Türkiye

### Öz

Bu çalışmanın amacı 2018 ilkökul hayat bilgisi öğretim programında yer alan birinci, ikinci ve üçüncü sınıf kazanımları Dünya Sağlık Örgütü'nün (WHO) yaşam becerileri sınıflamasına göre incelemektir. Araştırma belgesel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın veri kaynağı olarak 2018 hayat bilgisi öğretim programında yer alan birinci, ikinci ve üçüncü sınıf kazanımlar kullanılmıştır. Veriler çözümlenirken belgesel tarama modelinin içerik çözümlemesi türünden yararlanılmıştır. Analiz sürecinde iki farklı araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlamalar yapılmıştır. Sonuç olarak programdaki kazanımlarda en çok karar verme ve problem çözmeye; eleştirel ve yaratıcı düşünme, öz farkındalık ve empati becerilerine yer verildiği görülmüştür. Becerilerin sınıf düzeyi ve konu alanına dağılımlarına bakıldığında sistematik bir dağılımın olmadığı sonucuna varılmıştır. Öte yandan, iletişim ve kişiler arası iletişim ve stres ve duygularla başa çıkma yaşam becerilerine ise kazanımlarda çok az yer verildiği görülmüştür. Konu alanlarına göre “Okulumuzda Hayat” ve “Evde Hayat” konu alanlarında yaşam becerilerini yansıtan daha çok kazanıma rastlanmıştır.

*Anahtar Kelimeler: Hayat bilgisi dersi, öğretim programı, yaşam becerileri, WHO.*

### Abstract

The aim of this study is to analyze the learning outcomes in 2018 life science curriculum of 1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup>, and 3<sup>rd</sup> grades in terms of life skills according to the classification of World Health Organization (WHO). The method of this study is documentary scanning model. Accordingly, the data is obtained from the attainments stated in 2018 life science curriculum. To analyze the data content analysis, a type of document, is used. Two different researchers performed the coding analysis process independently. It is concluded that attainments in the curriculum mostly reflect decision-making and problem-solving; creative thinking and critical thinking, self-awareness and empathy skills. There is no systematic distribution of life skills according to grade levels or subject areas. On the other hand, attainments related to communication and interpersonal skills and coping with emotions and coping with stress are really less compared to other life skills in the curriculum. In terms of subject areas, it is seen that “Life at School” and “Life at Home” have more attainments reflecting life skills.

*Keywords: Life science course, curriculum, life skills, WHO.*

© 2022 Başkent University Press, Başkent University Journal of Education. All rights reserved.

## 1. Giriş

Bilgi çağı olarak görülen 21. yüzyılda, bilimsel, teknolojik ve ekonomik gelişmelere paralel olarak, çağın ihtiyaç duyduğu bireylerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve yeterlilikler değişmektedir. Değişen dünya bağlamında

\*Bu çalışma Düzce’de 24-26 Haziran 2020 tarihlerinde gerçekleştirilen I. Uluslararası Pedagojik Araştırmalar Kongresi’nde (ICOPR’20) bildiri olarak sunulmuştur.

\*ADDRESS FOR CORRESPONDENCE: İmgehan Özkan Elgün, Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Başkent University, Ankara, Türkiye. E-mail address: ioelgun@baskent.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2027-3669.

<sup>b</sup>Funda Uysal, Department of Education, Faculty of Educational Sciences, Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Burdur, Türkiye. E-mail address: fuysal@mehmetakif.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9929-9812.

Received Date: August 27th, 2020. Acceptance Date: April 1st, 2022.

insanların eğitim yoluyla hangi farklı bilgi ve becerilere sahip olması gerektiği sorusu önem kazanmıştır. Bu bağlamda içinde bulunduğumuz dünyada bireylerin karşılarına çıkan zorluklarla başa çıkabilmeleri için okullarda teknik eğitimden ziyade, yaşam becerilerine önem verilmesi gerektiğine dikkat çekilmektedir (Harrari, 2018). Başka bir ifadeyle, okulların 21. Yüzyılın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip değişimlere ayak uydurabilen bireyler yetiştirmesi önem kazanmaktadır. Aksi takdirde küreselleşmenin de etkisiyle rekabet ortamının ortaya çıktığı bu çağda, bireylerin meslek yaşamlarında 21. Yüzyılın ihtiyaçlarını karşılayabilecek yeterliliklere sahip olmaları mümkün değildir (Kay, 2010). Bu bağlamda, okullarda uygulanacak yaşam becerilerinin öğretiminin okulların sahip olduğu yeni sorumluluklardan biri olduğu düşünülmektedir. Bu becerilerin erken yaştan itibaren okul ortamında kazandırılması öğrencilerin gelecekteki zorluklarla başa çıkmaları ve iş hayatlarında başarılı olmaları açısından oldukça önem taşımaktadır.

Yaşam becerileri kavramına bakıldığında konuyla ilgili birçok tanımlamanın ve sınıflamanın yapıldığı görülmektedir. United Nations (2003) yaşam becerilerini kişilerin bilgi, beceri ve tutum yönünden dengeye ulaşmış davranış gelişimleri olarak tanımlarken; Curtiss ve Warren (1994) kişisel problemlerin çözümünde kullanılan uygun davranışları yaşam becerisi olarak tanımlamıştır. Koulburan ve Tosun (2011) ise yaşam becerilerini “bireyin değişim ve gelişim sürecinde varlığını etkin bir şekilde sürdürebilmesi için sahip olması gereken yeterlilikler” olarak tanımlamıştır (s.4). Yaşam becerileri kavramını ilk kullananlardan biri olan Dünya Sağlık Örgütü’ne (WHO) (1997, s.1) göre ise, yaşam becerileri “bireylerin günlük yaşamın getirdiği taleplerle ve zorluklarla etkili bir biçimde baş edebilmelerini sağlayan, uyum sağlayıcı ve olumlu davranışlar” olarak ifade edilmektedir. Yaşam becerilerine ilişkin farklı tanımlamalar farklı sınıflandırmaları da beraberinde getirmiştir (Sing, 2003; Beers, 2013; WHO, 1999; Hendricks, 1998). En sık kullanılan yaşam becerisi sınıflandırmalarından birisi olan WHO (1997) yaşam becerilerini; karar verme ve problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme, iletişim ve kişiler arası iletişim, öz farkındalık ve empati ile stres ve duygularla başa çıkma becerileri şeklinde sınıflandırmıştır. Her bir becerinin içeriğine yönelik olarak kısaca şu tanımlamalar yapılabilir. *Karar verme* becerisi bireylerin yapıcı bir şekilde hayatlarıyla ilgili karar vermelerini sağlayan bir yaşam becerisidir (WHO, 1997). *Problem çözme* ise benzer şekilde hayatta karşılaştığımız problemlerin etkili bir şekilde üstesinden gelmemizi sağlayan bir diğer önemli yaşam becerisidir (WHO, 1997). *Yaratıcı düşünme* ise farklı alternatifleri göz önünde bulundurmamızı sağlayarak karar alma ve problem çözme becerilerimize katkı sağlayan bir beceri türüdür (WHO, 1997). *Eleştirel düşünme*, bilgileri ve deneyimlerimizi tarafsız bir şekilde değerlendirmemizi sağlayan bir beceridir (WHO, 1997). Öte yandan *etkili iletişim*, duygularımızı, düşüncelerimizi, korkularımızı hem sözel hem de sözel olmayan yollarla ifade etme becerimiz olarak tanımlanırken; *kişiler arası iletişim*, etkileşime geçtiğimiz insanlarla olumlu ilişki kurmamızı sağlayan bir beceri olarak tanımlanmaktadır (WHO, 1997). *Öz farkındalık* kendi karakterimizin, güçlü ve zayıf yönlerimizin farkına varmak anlamına gelmekte ve sağlıklı iletişim kurabilmemiz için gerekli olan bir beceri olarak ifade edilmektedir (WHO, 1997). *Empati becerisi* ise kendimizi başkalarının yerine koyarak onları anlamamıza, kabul etmemize yardımcı olan bir yaşam becerisidir (WHO, 1997). *Duygularla başa çıkma* ise kendimizin ve başkalarının duygularının farkında olma ve bu duyguların davranışlarımıza nasıl yansıtıldığını anlama becerisidir. Son olarak *stresle baş etme* becerisi ise hayatımızdaki stres kaynaklarının farkına varmak, hayatımız nasıl etkilendiğini anlamak ve stresle başa çıkmayı yaşam becerisi olarak ifade edilmektedir (WHO, 1997). Bu tanımlamalardan yola çıkarak tüm yaşam becerilerinin öğrencilerin gerek okul hayatında gerekse tüm yaşamları boyunca ihtiyaç duyacak beceriler olduğunu söyleyebiliriz.

Yaşam becerileri kavramının öneminin artmasıyla öğretim programlarında bu becerilere yer verme gerekliliği ortaya çıkmıştır (Behrai, 2016). Bu bağlamda Türkiye’de zaman içerisinde farklı derslerin öğretim programlarında çeşitli değişikliklere ve çağın ihtiyaçlarına uygun yeniliklere gidilmiştir. Güncellenen ve yaşam becerileri vurgulanan programlardan biri de hayat bilgisi öğretim programıdır. Hayat Bilgisi dersi, ilkokulun ilk üç sınıf düzeyinde okutulan anahtar bir derstir. Bu ders toplu öğretim anlayışına uygun olarak oluşturulmuştur. Çocukların hem kendilerini hem de içinde yaşadıkları toplumu ve dünyayı tanımaları için tasarlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2009, s. 5). Hayat Bilgisi dersi çocukların bulunduğu topluma uyumunu sağlayarak, onların toplum içinde uygun olan davranışları kazanmasına yardımcı olan ve çocuğun içinde bulunduğu toplumun tarihi, kültürel ve sosyal yapısını tanımasını sağlayan bir derstir (Bahçe, 2010). Bu bağlamda hayat bilgisi gibi mihver bir derste yaşam becerilerini kazandırmaya yönelik bir öğretim programının hazırlanması olası bir durumdur. Bu bağlamda 2018 yılında uygulamaya koyulan hayat bilgisi öğretim programında yaşam becerileri adı altında; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma, iletişim, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, karar verme, kaynakları etkili kullanma, güvenlik ve korumayı sağlama ve öz-yönetim becerileri yer almaktadır (MEB, 2018).

Hayat bilgisi dersinin hayatla ilgili temel beceriler ve değerler kazandırarak çocukların sosyal ve kişisel anlamda gelişmelerine katkıda bulunduğu düşünüldüğünde, programdaki kazanımların yaşam becerilerini kazandıracak yönde hazırlanması büyük önem teşkil etmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı 2018 yılında Milli Eğitim

Bakanlığı tarafından yayımlanan Hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan kazanımların alan yazında en sık kullanılan yaşam becerileri sınıflamalarından biri olan Dünya Sağlık Örgütü'nün (WHO) sınıflamasında yer alan yaşam becerilerini nasıl yansıttığını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada;

1. 2018 yılı hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımların sınıf düzeyine göre dağılımı nasıldır?
2. 2018 yılı hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımların konu alanına göre dağılımı nasıldır?

sorularına cevap aranmıştır.

## 2. Yöntem

Araştırma belgesel tarama modelinde desenlenmiştir. Belgesel tarama modelinde yazılı belgeler belli bir amaç doğrultusunda incelenmektedir. Belgesel taramanın içerik çözümlemesi türünde ise belli bir metin ya da belgenin sayısallaştırma yoluyla belli özelliklerinin ortaya konması söz konusudur (Karasar, 2014). Sayısallaştırmayı gerçekleştirirken ölçütler önceden belirlenmelidir (Karasar, 2014). Bu çalışmada da hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan kazanımlar WHO'nun yaşam becerilerini nasıl yansıttığını ortaya koymak üzere iki farklı araştırmacı tarafından bağımsız olarak incelenmiştir. Bu amaçla WHO'da yer alan yaşam becerileri ölçüt olarak belirlenmiş hangi kazanımların, hangi becerileri yansıttığını ortaya koymak için sayısal dökümler yapılmıştır. Bu bağlamda bu çalışma içerik çözümlemesi niteliğindedir. Kazanımların hangi becerileri yansıttığını ortaya koymak amacıyla ilk olarak 2018 öğretim programı hayat bilgisi dersi kapsamındaki tüm kazanımların sınıf düzeylerine göre dağılımlarına ilişkin sayısal dökümler yapılarak Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

2018 öğretim programı Hayat Bilgisi dersi kazanımlarının sınıf düzeyine göre dağılımı

Konu alanı	Sınıf düzeyi		
	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf
Okulumuzda Hayat	17	11	9
Evimizde Hayat	7	9	8
Sağlıklı Hayat	7	6	5
Güvenli Hayat	7	6	6
Ülkemizde Hayat	6	7	7
Doğada Hayat	7	8	6
<b>Toplam</b>	<b>51</b>	<b>47</b>	<b>41</b>
<b>Genel toplam</b>			<b>139</b>

Tablo 1'de görüldüğü üzere verilerin toplanmasında 2018 öğretim programı hayat bilgisi dersi kapsamında toplam 139 kazanım incelenmiştir. Birinci sınıf düzeyinde okulumuzda hayatta 17, evimizde, sağlıklı, güvenli ve doğada hayatta yedişer, ülkemizde hayatta altı olmak üzere toplam 51 kazanım yer almaktadır. İkinci sınıf düzeyinde okulumuzda hayatta on bir, evimizde hayatta dokuz, sağlıklı ve güvenli hayatta altışar, ülkemizde hayatta yedi, doğada hayatta sekiz olmak üzere toplam 47 kazanım vardır. Üçüncü sınıf düzeyinde ise okulumuzda hayatta dokuz, evimizde hayatta sekiz, sağlıklı hayatta beş, güvenli ve doğada hayatta altışar, ülkemizde hayatta yedi kazanım olmak üzere toplam 41 kazanım bulunmaktadır.

Excel belgesine her sınıf düzeyi için ilgili konu alanları da dikkate alınarak kazanımlar yerleştirilmiştir. WHO'da yer alan karar verme ve problem çözme; yaratıcı ve eleştirel düşünme, iletişim ve kişiler arası iletişim; öz farkındalık ve empati; stres ve duygularla başa çıkma becerileri ölçüt olarak alınarak hangi kazanımların yaşam becerileriyle ilişkili olduğu işaretlenmiştir. İlgili kazanımın hangi beceriyi içerdiğini belirlerken dikkate alınan açıklamalar ise aşağıdaki gibidir:

- Karar verme ve problem çözme becerisi; İnsanların hayatlarıyla ilgili daha yapıcı kararlar almasını sağlama ve karşılaştıkları problemleri daha yapıcı çözüme bağlamında dikkate alınmıştır (WHO, 1997). "Karar verme, seçme, planlama, ayırt etme, listeleme" kodları doğrultusunda kazanımların ilgili beceriyi içerip içermediğine karar verilmiştir.
- Yaratıcı ve eleştirel düşünme; Karar verme ve problem çözme becerilerine yardımcı olarak hareketlerimizle ilgili farklı alternatifler üretme ve tarafsız bir şekilde bilgiyi analiz ederek sonucu ulaşma bağlamında dikkate

alınmıştır (WHO, 1997). “Karşılaştırma, örnek verme, öneride bulunma” kodları doğrultusunda kazanımların ilgili beceriyi içerip içermediğine karar verilmiştir.

- İletişim ve kişiler arası iletişim; Kültürümüze ve duruma uygun sözel ve sözel olmayan şekilde kendimizi ifade etme ve diğer insanlarla olumlu iletişim kurma bağlamında dikkate alınmıştır (WHO, 1997). “Katılma, kişiler arası ilişki kurma” kodları doğrultusunda kazanımların ilgili beceriyi içerip içermediğine karar verilmiştir.
- Öz farkındalık ve empati; Kişiliğimizin güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varma, neyi sevip neyi sevmediğimizi bilme ve başka insanların yerine kendimizi koyarak farklı insanları kabul etme bağlamında dikkate alınmıştır (WHO, 1997). “Öz farkındalık, empati, saygı duyma, duyarlı olma, farkında olma” kodları doğrultusunda kazanımların ilgili beceriyi içerip içermediğine karar verilmiştir.
- Stres ve duygularla başa çıkma; Hem kendi hem de başka insanların duygularının farkında olma, duygularımızın davranışları nasıl etkilediğini anlama, hayatımızdaki stresin nedenlerinin farkında olarak stresi kontrol altına almayı öğrenme bağlamında dikkate alınmıştır (WHO, 1997). “Duygu geliştirme” kodları doğrultusunda kazanımların ilgili beceriyi içerip içermediğine karar verilmiştir.

Gerçekleştirilen kodlamalar için uzman görüşleri arasındaki uyumu belirlemek üzere Miles ve Huberman’ın (1994) “Güvenirlilik=Görüş birliği sayısı/(Görüş birliği sayısı+Görüş ayrılığı sayısı)” formülü kullanılmıştır. Kodlamalar iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Yapılan kodlamalarda 45 kod değişmeden kalmış ve 5 kod revize edilmiştir. Revize edilerek sonradan fikir birliğine varılan kodlar karar verme, seçme, öz farkındalık, katılma ve öz farkındalık olmuştur. Buna göre uyuşma yüzdesi 0,90 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994) için bu kabul edilebilir değerdir. Verilerin analizinde, gerçekleştirilen kodlamalar dikkate alınarak hem sınıf düzeyleri hem de konu alanları dikkate alınarak frekans dağılımları verilmiştir.

### 3. Bulgular

2018 yılında MEB tarafından yayımlanan hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan kazanımlar, WHO sınıflamasında yer alan yaşam becerilerini nasıl yansıttıklarını ortaya koymak üzere incelenmiştir. Bu inceleme hem sınıf düzeyi hem de konu alanı dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2’de hem programda yer alan hem de yaşam becerisini geliştiren kazanımların konu alanı ve sınıf düzeyine göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 2

*Programda yer alan ve yaşam becerisini geliştiren kazanımların konu alanı ve sınıf düzeyine göre dağılımı*

Konu alanı	Sınıf düzeyi					
	1. sınıf		2. sınıf		3. sınıf	
	Programda yer alan kazanım sayısı	Yaşam becerisini geliştiren kazanım sayısı	Programda yer alan kazanım sayısı	Yaşam becerisini geliştiren kazanım sayısı	Programda yer alan kazanım sayısı	Yaşam becerisini geliştiren kazanım sayısı
Okulumuzda Hayat	17	8	11	5	9	4
Evimizde Hayat	7	3	9	4	8	5
Sağlıklı Hayat	7	1	6	1	5	0
Güvenli Hayat	7	1	6	0	6	3
Ülkemizde Hayat	6	0	7	1	7	3
Doğada Hayat	7	1	8	4	6	4
<b>Toplam</b>	<b>51</b>	<b>14</b>	<b>47</b>	<b>15</b>	<b>41</b>	<b>19</b>

Tablo 2’ye göre öğretim programı incelendiğinde;

(a) Birinci sınıf düzeyinde toplam 51 kazanımın yer aldığı ve bu kazanımlardan 16’sının yaşam becerisini geliştiren kazanımlar olduğu gözlenmektedir. Konu alanları dikkate alındığında ise “Okulumuzda Hayat” için 17 kazanımın 10’u, “Evimizde Hayat” için yedi kazanımın üçü, “Sağlıklı Hayat”, “Güvenli Hayat” ve “Doğada Hayat”

için yedişer kazanımın birer tanesi yaşam becerisini geliştirirken, “Ülkemizde Hayat” için yaşam becerisini geliştiren hiçbir kazanımın yer almadığı söylenebilir.

(b) İkinci sınıf düzeyinde toplam 47 kazanım yer alırken, bunların 14’ünün yaşam becerisini geliştiren kazanımlar olduğu söylenebilir. Konu alanları dikkate alındığında ise “okulumuzda hayat” için 11 kazanımın altısı, “Evimizde Hayat” için dokuz kazanımın ikisi, “Sağlıklı Hayat” için altı kazanımın biri, “Ülkemizde Hayat” için yedi kazanımın biri, “Doğada Hayat” için sekiz kazanımın dördü yaşam becerisini geliştirirken, “Güvenli Hayat” için yaşam becerisini geliştiren hiçbir kazanımın yer almadığı gözlenmektedir.

(c) Üçüncü sınıf düzeyinde toplam 41 kazanımın bulunduğu ve bunlardan 20’sinin yaşam becerisini geliştiren kazanımlar olduğu gözlenmektedir. Sınıf düzeyi dikkate alındığında en çok bu sınıf düzeyinde yaşam becerisini geliştiren kazanımların olduğu söylenebilir. Konu alanları dikkate alındığında ise “Okulumuzda Hayat” için dokuz kazanımın üçü, “Evimizde Hayat” için sekiz kazanımın yedisi, “Güvenli Hayat” için altı kazanımın üçü, “Ülkemizde Hayat” için yedi kazanımın üçü, “Doğada Hayat” için altı kazanımın dördü yaşam becerisini geliştirirken, “Sağlıklı Hayat” için yaşam becerisini geliştiren hiçbir kazanımın yer almadığı gözlenmektedir.

Her yaşam becerisi çeşidi için kazanımların sınıf düzeyi ve konu alanına göre dağılımı ise Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3

*Yaşam becerisi çeşitlerini geliştirmeye yönelik kazanımların sınıf düzeyi ve konu alanına göre dağılımı*

Yaşam becerisi	Sınıf düzeyi	Konu alanı						Toplam	Genel toplam
		Okulumuzda hayat	Evimizde hayat	Sağlıklı hayat	Güvenli hayat	Ülkemizde hayat	Doğada hayat		
Karar verme ve problem çözme	1. sınıf	2	1	1	1	0	1	6	13
	2. sınıf	1	2	1	0	0	1	5	
	3. sınıf	0	0	0	0	1	1	2	
Yaratıcı ve eleştirel düşünme	1. sınıf	0	0	0	0	0	0	0	16
	2. sınıf	0	0	0	0	0	3	3	
	3. sınıf	1	4	0	3	1	3	12	
İletişim ve kişiler arası iletişim	1. sınıf	4	1	0	0	0	0	5	9
	2. sınıf	2	0	0	0	0	0	2	
	3. sınıf	0	0	0	0	0	0	0	
Öz farkındalık ve empati	1. sınıf	1	1	0	0	0	0	2	11
	2. sınıf	2	2	0	0	1	0	4	
	3. sınıf	3	1	0	0	1	0	5	
Stres ve duygularla başa çıkma	1. sınıf	1	0	0	0	0	0	1	1
	2. sınıf	0	0	0	0	0	0	0	
	3. sınıf	0	0	0	0	0	0	0	
Toplam		17	12	2	4	4	9	50	

Tablo 3 incelendiğinde “Okulumuzda Hayat”ta 19, “Evimizde Hayat”ta 12, “Sağlıklı Hayat”ta iki, “Güvenli ve Ülkemizde Hayat”ta dört ve “Doğada Hayat”ta dokuz olmak üzere toplam 50 kazanım yaşam becerileriyle ilişkilidir.

(a) Karar verme ve problem çözme becerisi için tüm sınıf düzeyleri dikkate alındığında toplam 13 kazanım bulunmaktadır. Birinci sınıf düzeyinde “Okulumuzda Hayat”ta iki, “Evimizde, Sağlıklı, Güvenli ve Doğada Hayat”ta birer tane olmak üzere toplam altı kazanım yer almaktadır. İkinci sınıf düzeyinde “Evimizde Hayat”ta iki, “Okulumuzda, Sağlıklı ve Doğada Hayat”ta birer olmak üzere toplam beş kazanım bulunmaktadır. Üçüncü sınıf düzeyinde ise “Ülkemizde ve Doğada Hayat”ta birer tane olmak üzere toplam iki kazanım yer almaktadır.

(b) Yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisi için tüm sınıf düzeyleri dikkate alındığında toplam 16 kazanım bulunmaktadır. Birinci sınıf düzeyinde ilişkili kazanım bulunmamaktadır. İkinci sınıf düzeyinde sadece “Doğada Hayat”ta üç kazanım yer almaktadır. Üçüncü sınıf düzeyinde ise “Okulumuzda ve Ülkemizde Hayat”ta birer,

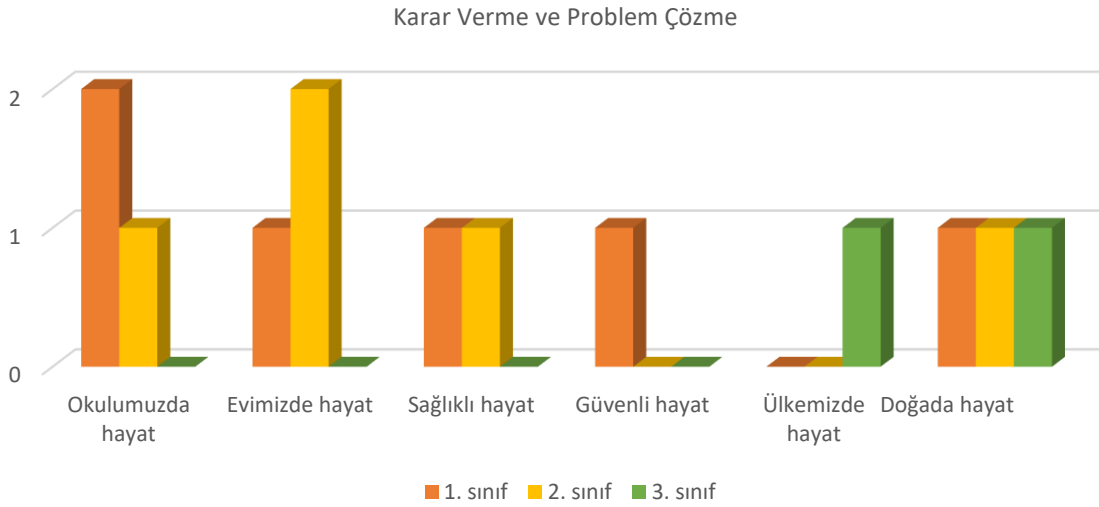
“Güvenli ve Doğada Hayat”ta üçer tane, “Evimizde Hayat”ta beş olmak üzere toplam 13 kazanım bulunmaktadır.

(c) İletişim ve kişiler arası iletişim becerisi için tüm sınıf düzeyleri dikkate alındığında toplam 9 kazanım bulunmaktadır. Birinci sınıf düzeyinde “Okulumuzda Hayat”ta altı, “Evimizde Hayat”ta bir tane olmak üzere toplam yedi kazanım yer almaktadır. İkinci sınıf düzeyinde sadece “Okulumuzda Hayat”ta iki kazanım bulunmaktadır. Üçüncü sınıf düzeyinde ise ilişkili kazanım yer almamaktadır.

(d) Öz farkındalık ve empati becerisi için tüm sınıf düzeyleri dikkate alındığında toplam 11 kazanım bulunmaktadır. Birinci sınıf düzeyinde sadece “Okulumuzda ve Evimizde Hayat”ta birer tane olmak üzere toplam iki kazanım yer almaktadır. İkinci sınıf düzeyinde “Okulumuzda Hayat”ta üç, “Ülkemizde Hayat”ta bir olmak üzere toplam dört kazanım bulunmaktadır. Üçüncü sınıf düzeyinde “Okulumuzda ve Evimizde Hayat”ta ikişer, “Ülkemizde Hayat”ta bir tane olmak üzere toplam beş kazanım yer almaktadır.

(e) Stres ve duygularla başa çıkma becerisi için sadece sınıf düzeyinde “Okulumuzda Hayat”ta bir kazanım yer almaktadır. İkinci ve üçüncü sınıf düzeyinde ise ilişkili kazanım yer almamaktadır.

Aşağıda her bir yaşam becerisi için konu alanı ve sınıf düzeyine göre dağılımlar, grafikler aracılığıyla görselleştirilmiştir. Şekil 1’de karar verme ve problem çözme becerisi için kazanımların sınıf düzeyi ve konu alanına göre dağılımı yer almaktadır.



Şekil 1. Karar verme ve problem çözme yaşam becerisi için kazanımların sınıf düzeyi ve konu alanına göre dağılımı

Şekil 1’e göre en çok “Okulumuzda Hayatta” birinci sınıf düzeyinde (f=2) ve “Evimizde Hayat”ta ikinci sınıf düzeyinde (f=2) karar verme ve problem çözme yaşam becerisine yönelik kazanım yer alırken, birinci sınıf düzeyinde “Ülkemizde Hayat” için, ikinci sınıf düzeyinde “Güvenli ve Ülkemizde Hayat” için, üçüncü sınıf düzeyinde ise “Okulumuzda, Evimizde, Sağlıklı ve Güvenli Hayat” için kazanım bulunmamaktadır.

Tablo 4’te karar verme ve problem çözme yaşam becerisi için sınıf düzeyi ve konu alanına göre hangi kod kapsamında hangi kazanımın yer aldığı verilmektedir.

Tablo 4

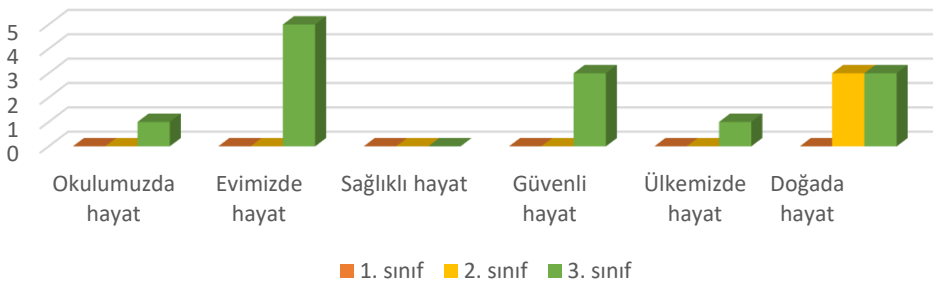
*Karar verme ve problem çözme yaşam becerisi için sınıf düzeyi ve konu alanına göre kod/kazanımlar*

Yaşam becerisi	Sınıf düzeyi	Konu alanı					
		Okulumuzda hayat	Evimizde hayat	Sağlıklı hayat	Güvenli hayat	Ülkemizde hayat	Doğada hayat
Karar verme ve problem çözme	1. sınıf	Karar verme: Sınıf içi kuralları belirleme sürecine katılır. Seçme: Kullanacağı ders araç ve gereçlerini seçer.	Planlama: Gün içerisinde neler yapabileceğini planlar.	Seçme: Sağlığı için yararlı yiyecek ve içecekleri seçer.	Ayırt etme: Kendisi için güvenli ve güvensiz alanları ayırt eder.	0	Ayırt etme: Geri dönüşümü yapılabilecek maddeleri ayırt eder.
	2. sınıf	Planlama: Sınıfla ilgili konularda karar alma süreçlerine katılır.	Karar verme: Aile içi karar alma süreçlerine katılır. Listeleme: İstek ve ihtiyaçlarını öncelik sırasına göre listeler.	Seçme: Mevsim şartlarına uygun kıyafet seçer.	0	0	Karar verme: Güneş'i gözlemleyerek yönleri gösterir.
	3. sınıf	0	0	0	0	Karar verme: Ülkesinin gelişmesi ile kendi görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi arasında ilişki kurar.	Karar verme: Doğadan yararlanarak yönleri bulur.

Karar verme ve problem çözme yaşam becerisi için Tablo 4'te görüldüğü üzere, örneğin birinci sınıf düzeyinde "Okulumuzda Hayat" için karar verme kapsamında "Sınıf içi kuralları belirleme sürecine katılır." ve seçme kapsamında "Kullanacağı ders araç ve gereçlerini seçer.", "Evimizde Hayat" için planlama kapsamında "Gün içerisinde neler yapabileceğini planlar" kazanımı yer almaktadır.

Şekil 2'de yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisi için kazanımların sınıf düzeyi ve konu alanına göre dağılımı yer almaktadır.

Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme



Şekil 2. Yaratıcı ve eleştirel düşünme yaşam becerisi için kazanımların sınıf düzeyi ve konu alanına göre dağılımı

Şekil 2'ye göre en çok evimizde hayatta üçüncü sınıf düzeyinde (f=5) yaratıcı ve eleştirel düşünme yaşam becerisine yönelik kazanım yer alırken, birinci sınıf düzeyinde hiçbir konu alanı için kazanım bulunmamaktadır. İkinci sınıf düzeyinde sadece “Doğada Hayat (f=3)” için kazanım yer alırken, üçüncü sınıf düzeyinde ise sadece “Sağlıklı Hayat” için kazanım bulunmamaktadır.

Tablo 5'te yaratıcı ve eleştirel düşünme yaşam becerisi için sınıf düzeyi ve konu alanına göre hangi kod kapsamında hangi kazanımın yer aldığı verilmektedir.

Tablo 5

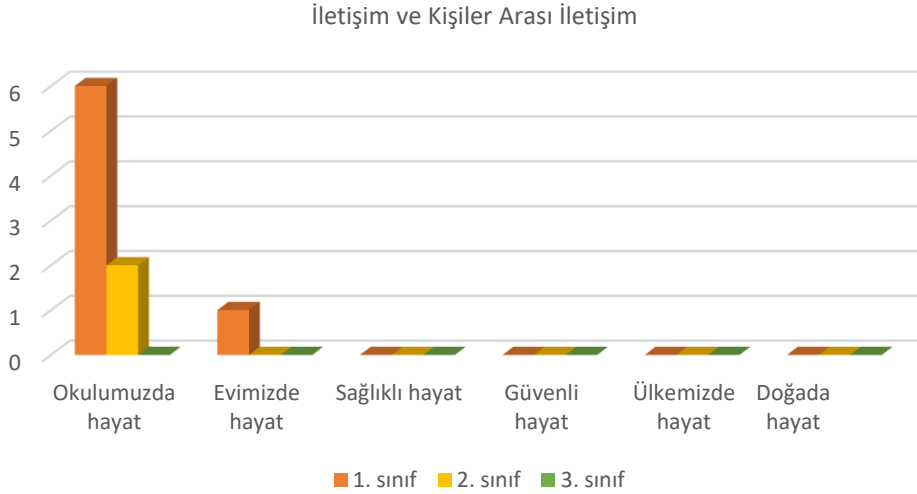
*Yaratıcı ve eleştirel düşünme yaşam becerisi için sınıf düzeyi ve konu alanına göre kod/kazanımlar*

Yaşam becerisi	Sınıf düzeyi	Konu alanı					
		Okulumuzda hayat	Evimizde hayat	Sağlıklı hayat	Güvenli hayat	Ülkemizde hayat	Doğada hayat
Yaratıcı ve eleştirel düşünme	1. sınıf	0	0	0	0	0	0
	2. sınıf	0	0	0	0	0	Karşılaştırma: Bitki ve hayvanların yaşaması için gerekli olan şartları karşılaştırır. Örnek verme: Yakın çevresindeki doğal unsurların insan yaşamına etkisine örnekler verir. Doğal afetlere örnekler verir.
	3. sınıf	Örnek verme: Okul kaynaklarının etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.	Öneride bulunma: Evdeki kaynakların etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur. Örnek verme: Komşuluk ilişkilerinin ailesi ve kendisi açısından önemine örnekler verir. Evde kullanılan alet ve teknolojik ürünlerin hayatımıza olan katkılarına örnekler verir. Planlı olmanın kişisel yaşamına olan katkılarına örnekler verir.	0	Örnek verme: Günlük yaşamında güvenliğini tehdit edecek bir durumla karşılaştığında neler yapabileceğine örnekler verir.	Karşılaştırma: Ülkesinin gelişmesi ile kendi görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi arasında ilişki kurar.	Örnek verme: İnsanların doğal unsurlar üzerindeki etkisine yakın çevresinden örnekler verir. Doğadan yararlanarak yönleri bulur. Geri dönüşümün kendisine ve yaşadığı çevreye olan katkısına örnekler verir.



Yaratıcı ve eleştirel düşünme yaşam becerisi için Tablo 5’te görüldüğü üzere, örneğin üçüncü sınıf düzeyinde “Okulumuzda Hayat” için örnek verme kapsamında “Okul kaynaklarının etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.”, “Evimizde Hayat” için örnek verme kapsamında “Evdeki kaynakların etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.” kazanımı yer almaktadır.

Şekil 3’te iletişim ve kişiler arası iletişim becerisi için kazanımların sınıf düzeyi ve konu alanına göre dağılımı yer almaktadır.



Şekil3. İletişim ve kişiler arası iletişim yaşam becerisi için kazanımların sınıf düzeyi ve konu alanına göre dağılımı

Şekil 3’e göre en çok evimizde hayatta birinci sınıf düzeyinde (f=6) iletişim ve kişiler arası iletişim yaşam becerisine yönelik kazanım yer alırken; “Sağlıklı, Güvenli, Ülkemizde ve Doğada Hayat” için sınıf düzeylerinin hepsinde hiçbir kazanım bulunmamaktadır.

Tablo 6’da iletişim ve kişiler arası iletişim yaşam becerisi için sınıf düzeyi ve konu alanına göre hangi kod kapsamında hangi kazanımın yer aldığı verilmektedir.

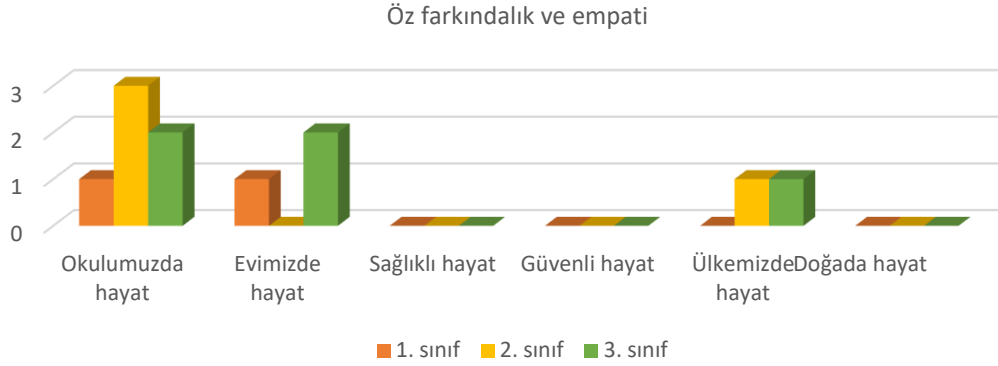
Tablo 6

İletişim ve kişiler arası iletişim yaşam becerisi için sınıf düzeyi ve konu alanına göre kod/kazanımlar

Yaşam becerisi	Sınıf düzeyi	Konu alanı					
		Okulumuzda hayat	Evimizde hayat	Sağlıklı hayat	Güvenli hayat	Ülkemizde hayat	Doğada hayat
İletişim ve kişiler arası iletişim	1. sınıf	Katılma: Sınıf içi tanışma etkinliğine katılır. Kişiler arası ilişki kurma: Okula gelişi ve okuldan gidişlerde güvenlik kurallarına uyar. Okulda iletişim kurarken nezaket kurallarına uyar. Oyunlara katılmaya ve oyun oynamaya istekli olur.	Kişiler arası ilişki kurma: Evde aile bireyleri ile iletişim kurarken nezaket kurallarına uyar.	0	0	0	0
	2. sınıf	Kişiler arası ilişki kurma: Okulda iletişim kurarken kendini anlaşılır ve açık bir dille ifade eder. Okulda iletişim kurarken dinleme kurallarına uyar.	0	0	0	0	0
	3. sınıf	0	0	0	0	0	0

İletişim ve kişiler arası iletişim yaşam becerisi için Tablo 6'da görüldüğü üzere, birinci sınıf düzeyinde "Okulumuzda Hayat" için "Sınıf içi tanışma etkinliğine katılır.", "Evimizde Hayat" için kişiler arası ilişkiler kurma kapsamında "Evde aile bireyleri ile iletişim kurarken nezaket kurallarına uyar." kazanımı yer almaktadır. İkinci sınıf düzeyinde ise "Okulumuzda Hayat" için kişilerarası iletişim kurma kapsamında "Okulda iletişim kurarken kendini anlaşılır ve açık bir dille ifade eder." ve "Okulda iletişim kurarken dinleme kurallarına uyar." kazanımları bulunmaktadır.

Şekil 4'te öz farkındalık ve empati becerisi için kazanımların sınıf düzeyi ve konu alanına göre dağılımı yer almaktadır.



Şekil 4. Öz farkındalık ve empati yaşam becerisi için kazanımların sınıf düzeyi ve konu alanına göre dağılımı

Şekil 4'e göre en çok okulumuzda hayatta ikinci sınıf düzeyinde (f=3) öz farkındalık ve empati yaşam becerisine yönelik kazanım yer alırken; "Sağlıklı, Güvenli ve Doğada Hayat" için sınıf düzeylerinin tamamında hiçbir kazanım bulunmamaktadır.

Tablo 7'de öz farkındalık ve empati yaşam becerisi için sınıf düzeyi ve konu alanına göre hangi kod kapsamında hangi kazanımın yer aldığı verilmektedir.

Tablo 7

Öz farkındalık ve empati yaşam becerisi için sınıf düzeyi ve konu alanına göre kod/kazanımlar

Yaşam becerisi	Sınıf düzeyi	Konu alanı					
		Okulumuzda hayat	Evimizde hayat	Sağlıklı hayat	Güvenli hayat	Ülkemizde hayat	Doğada hayat
Öz farkındalık ve empati	1. sınıf	Öz farkındalık: Kendisiyle akranları arasındaki benzer ve farklı yönleri ayırt eder.	Öz farkındalık: İstek ve ihtiyaçları arasındaki farkı ayırt eder.	0	0	0	0
	2. sınıf	Öz farkındalık: Kendini farklı özellikleriyle tanıtır. Saygı duyma: Bireysel farklılıklara saygı duyar.	Öz farkındalık: Evde, üzerine düşen görev ve sorumluluklarını fark eder. Duyarlı olma: Yakın çevresindeki yardıma ihtiyaç duyan insanlara karşı duyarlı olur.	0	0	Saygı duyma: Ülkemizde yaşayan farklı kültürdeki insanların yaşam şekillerine ve alışkanlıklarına saygı duyar.	0

Tablo 7. devamı

Yaşam becerisi	Sınıf düzeyi	Konu alanı					
		Okulumuzda hayat	Evimizde hayat	Sağlıklı hayat	Güvenli hayat	Ülkemizde hayat	Doğada hayat
Öz farkındalık ve empati	1. sınıf	Öz farkındalık: Güçlü yönlerini ve güçlendirilmesi gereken yönlerini fark eder. Arkadaşlarının davranışlarının kendisini nasıl etkilediğini fark eder. Öz farkındalık ve empati: Davranışlarının kendisini ve arkadaşlarını nasıl etkilediğini fark eder.	Öz farkındalık ve empati: Komşuluk ilişkilerinin ailesi ve kendisi açısından önemine örnekler verir.	0	0	Empati: Ülkesinin gelişmesi ile kendi görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi arasında ilişki kurar.	0

Öz farkındalık ve empati yaşam becerisi için Tablo 7’de görüldüğü üzere, örneğin birinci sınıf düzeyinde “Okulumuzda Hayat” için öz farkındalık kapsamında “Kendisiyle akranları arasındaki benzer ve farklı yönleri ayırt eder.”, “Evimizde Hayat” için öz farkındalık kapsamında “İstek ve ihtiyaçları arasındaki farkı ayırt eder.” kazanımı yer almaktadır.

Şekil 5’te stres ve duygularla başa çıkma becerisi için kazanımların sınıf düzeyi ve konu alanına göre dağılımı yer almaktadır.



Şekil 5. Stres ve duygularla başa çıkma yaşam becerisi için kazanımların sınıf düzeyi ve konu alanına göre dağılımı

Şekil 5’e göre sadece “Okulumuzda Hayatta” birinci sınıf düzeyinde (f=1) stres ve duygularla başa çıkma yaşam becerisine yönelik kazanım yer alırken; “Evimizde, Sağlıklı, Güvenli, Ülkemizde ve Doğada Hayat” için sınıf düzeylerinin tamamında hiçbir kazanım bulunmamaktadır. Birinci sınıf düzeyindeki ilgili kazanım ise “Okulla ilgili olumlu duygu ve düşünceler geliştirir.” şeklindedir.

#### 4. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, hayat bilgisi dersi 1. 2. 3. sınıf öğretim programında yer alan kazanımların Dünya Sağlık Örgütü'nün (WHO) sınıflamasında yer alan yaşam becerilerini nasıl yansıttığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda hayat bilgisi öğretim programında yer alan birinci, ikinci ve üçüncü düzeyindeki 139 kazanımın yaşam becerileri kapsamında incelenmesi sonucunda her sınıf ve konu alanı düzeyindeki kazanımların yaşam becerilerini yansıtmada anlamında farklı dağılım gösterdiği sonucuna varılmıştır. Öğretim programında yer alan kazanımların sınıf düzeyine göre dağılımlarına bakıldığında, yaşam becerilerini yansıtan kazanımların en fazla üçüncü sınıf düzeyinde ardından birinci sınıf düzeyinde en az da ikinci sınıf düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu sonuca dayalı olarak sınıf düzeyi arttıkça kısmen de olsa yaşam becerisine yönelik kazanımların arttığı söylenebilir. Bu sonuç kısmen de olsa Deveci, Konuş ve Aydın'ın (2018) yapmış olduğu çalışmayı destekler niteliktedir. Deveci, Konuş ve Aydın (2018) fen bilgisi dersi öğretim programındaki kazanımları değerlendirdikleri çalışmalarında programda sınıf düzeyine göre yaşam becerisine yönelik kazanımların arttığı sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan konuyla ilgili alan yazında yaşam becerilerinin farklı yaş grupları ve eğitim kademelerinde kazandırıldığını gösteren çeşitli çalışmalar olsa da, yaşam becerilerinin en etkili hangi yaş grubunda verilmesi gerektiğini ortaya koyan bir bulguya rastlanmamıştır (Ursavar ve Karal, 2019; Bowley, vd., 2018; Cassidy, Franco ve Meo, 2018). Aynı zamanda beceriler tek tek ele alındığında sınıf düzeyine göre her bir becerinin düzenli artış ya da azalma göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Tüm sınıf düzeylerinde yer alan yaşam becerilerine bakıldığında ise, kazandırılması beklenen yaşam becerilerinin en fazladan en aza doğru yaratıcı ve eleştirel düşünme; öz farkındalık ve empati; karar verme ve problem çözme; iletişim ve kişilerarası iletişim ile stres ve duygularla başa çıkma olarak sıralandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilere yaşam becerilerinin kazandırılmaya çalıştırılmasındaki temel etkenin onların değişen çağa en iyi şekilde ayak uydurmalarını sağlamak olduğu düşünüldüğünde en fazla vurgulanan becerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisi olmasının şaşırtıcı bir sonuç olduğu söylenemez. Çünkü eğitim kurumlarının en temel işlevlerinden biri öğrencilerin üst düzey düşünme becerisi kazanmalarına yardımcı olmaktır. Hayat bilgisi dersindeki kazanımlar ve dolayısıyla etkinlikler yoluyla tüm üst düzey beceriler gibi eleştirel düşünme becerisi de kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu bağlamda hızla değişen bilgi çağına bireylerin uyum sağlayabilmesi için eleştirel düşünmeyi sağlayan programların geliştirilmesi çok önemlidir (Turan, 2012). Sadece okul hayatı içinde değil bireylerin hayatlarının her alanında karşılarına çıkacak problemlerin çözümünde ve henüz ortaya çıkmamış problemlerin farkına varılmasında oldukça önemlidir (Hotaman, 2008). Öte yandan stres ve duygularla başa çıkma yaşam becerisinin ise programda hemen hemen hiç vurgulanmamasının programın bir eksikliği olduğu söylenebilir. Gündoğan (2017) Hayat Bilgisi programının sosyal beceriler bağlamında incelenmesi konulu çalışmasında da programda saldırgan davranışlar ve stresle başa çıkmaya yönelik becerilere yer verilmediği sonucuna ulaşmıştır. Halbuki stres günlük yaşamda sık sık karşımıza çıkan ve birçok olumsuz durumun kaynağı olarak gösterilen bir kavramdır. Dolayısıyla bireyin karşılaştığı olumsuz durumlarla başa çıkmayı başarabilecek stres yönetimine sahip olması gerektiği söylenebilir. Bu konuda, hayat bilgisi dersinin çocuğun topluma uyumunu kolaylaştıran ve yaşamın içinden bir ders olmasından dolayı, onların günlük yaşamlarında karşılaştıkları olumsuz duygularla ve stresle başa çıkmalarını sağlayacak beceriler kazanmaları bu ders kapsamında oldukça önemlidir.

Sınıf düzeyleri açısından kazanımlara tek tek bakıldığında ise, karar verme ve problem çözme becerisi en fazla birinci sınıfta yer almaktadır ve programda sınıf düzeyi arttıkça bu beceriyi kazandırmaya yönelik kazanım sayısında bir azalma olduğu görülmüştür. Yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisine yönelik kazanımların ise sınıf düzeyine göre arttığı, birinci sınıf düzeyinde ise hiç yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey becerilerin daha ileriki yaşlarda kazandırılmaya çalışılmasından kaynaklı olabilir. İletişim ve kişilerarası iletişim yaşam becerisine yönelik birinci sınıfta herhangi bir kazanımın yer almadığı ve bu beceriyi yansıtmaya yönelik kazanımların sınıf düzeyine göre sistematik olarak azaldığı belirlenmiştir. Bu durum iletişim becerisini kazandırma anlamında programın bir eksikliği olarak görülebilir. Çünkü öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılabilmeleri için iletişim becerisini etkili bir şekilde kullanmaları gerekmektedir (Bozkurt ve Çakır, 2016). Bu durum öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenme sürecine katılımını engelleyen bir faktör olarak düşünülebilir. Öz farkındalık ve empati becerisi bakımından sınıf düzeyine göre kazanımlarda artış olduğu belirlenmiştir. Stres ve duygularla başa çıkma becerisinin ise programda neredeyse hiç yer almadığı sadece birinci sınıf düzeyinde yer aldığı gözlenmiştir. Bu durumun öğrencilerin erken yaşta duygularıyla başa çıkmalarını ve stresle baş edebilmelerini zorlaştıran bir unsur olduğu söylenebilir.

Kazanımlar her bir konu alanı bazında incelendiğinde, "Okulumuzda Hayat" konu alanı kapsamında yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik en fazla kazanımın birinci sınıfta olduğu görülmektedir. İkinci ve üçüncü sınıfta ise bu konu kapsamında yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlara az sayıda rastlanmıştır. Yaşam becerileri kapsamında en fazla iletişim ve kişilerarası iletişim becerisine vurgu yapıldığı görülmektedir. İletişim ve kişisel arası iletişim becerisini yansıtan kazanım sayısının fazla olması öğrencilerin bu yaş grubunda en fazla iletişim

kurdukları çevrenin okul ortamı olmasına bağlanabilir. “Evimizde Hayat” konu alanına göre yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik en fazla kazanımın üçüncü sınıfta olduğu görülmektedir. Yaşam becerileri kapsamında kazanımlarda en çok vurgulanan becerinin ise eleştirel düşünme ve yaratıcılığı geliştirme olduğu ortaya çıkmıştır. Eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerinin üst düzey düşünme becerileri olması bu becerilerin üst sınıf düzeyinde daha çok vurgulanmasının bir nedeni olabilir. “Sağlıklı Hayat” konu alanı kapsamında yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik en fazla kazanıma birinci ve ikinci sınıf düzeyinde rastlanmıştır ve bu sayıda oldukça azdır. Bu konu alanında sadece karar verme ve problem çözme yaşam becerisine birer kazanım olarak yer verilmesi günümüzde oldukça önem taşıyan bu iki becerinin programda bu konu alanı kapsamında göz ardı edildiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, Hayat Bilgisi öğretim programındaki kazanımların problem çözme becerisi kazandırmaya yönelik farklı sonuçlar yansıttığı belirlenmiştir (Şenay, 2009; Türkyılmaz, 2011). Oysaki problem çözmek her yaşta geçerli olan bir beceridir. İçinde yaşadığımız dünya, bireyleri sık sık problem çözme durumlarıyla karşı karşıya getirdiği için, erken yaşta bireylerin problem çözmeyi öğrenme becerisi kazanmaları gerekmektedir (Casey, 1990). “Güvenli Hayat” konu alanı kapsamında yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik en fazla kazanıma üçüncü sınıf düzeyinde rastlanmıştır. “Sağlıklı Hayat” konu alanına benzer olarak “Güvenli Hayat” konu alanı kapsamında en çok vurgulanan yaşam becerisi de eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerileridir. “Ülkemizde Hayat” konu alanı kapsamında ise üçüncü sınıf düzeyinde yaşam becerilerini yansıtan kazanım sayısının fazla olduğu görülmektedir. Bu bağlamda konu alanı içinde en fazla öz farkındalık ve empati becerisini yansıtan kazanımlara rastlanmıştır. Bu durum programdaki kazanımların önemli bir özelliği olarak değerlendirilebilir. Çünkü empati becerisi çocukların erken yaşlarda daha iyi iletişim kurmalarını sağlayarak sorunlu davranışların azalmasına yardımcı olacaktır (Çubukçu ve Girmen, 2009). “Doğada Hayat” konu alanı kapsamında ise özellikle ikinci ve üçüncü sınıf düzeyinde yaşam becerisini yansıtan kazanımların daha çok olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine bu konu alanında daha fazla kazanıma yer verildiği görülmektedir.

Sonuç olarak hem sınıf düzeyinde hem de konu alanı içerisinde en fazla karar verme ve problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme ile öz farkındalık ve empati becerisini geliştirmeye yönelik kazanımlara yer verildiği görülmektedir. Öte yandan özellikle stres ve duygularla başa çıkma yaşam becerisini kazandırmaya yönelik kazanımlara programda hemen hemen hiç yer verilmediği söylenebilir. Bu anlamda Gündoğan (2015) da Hayat Bilgisi programında saldırgan davranışlar ve stresle başa çıkmaya ilişkin becerilere yer verilmediğini vurgulamıştır. Konu alanı kapsamında ise yaşam becerilerini yansıtan en fazla kazanımın “Okulda Hayat” ve Evde Hayat” konu alanlarında olduğu görülmektedir. Bu durumun öğrencilerin yaşamlarında ilköğretim çağında en fazla sosyal ilişki kurduğu ve en yakın olduğu çevrenin okul ve evdeki bireyler olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Bu çalışmada WHO’nun sınıflamasında yer alan yaşam becerileri içerisinde iletişim ve kişiler arası iletişim ile stres ve duygularla başa çıkma becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlara pek rastlanmamıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak her iki becerinin de bireyin yaşamını kolaylaştıracak beceriler olduğu düşünüldüğünde programdaki bu iki beceriye yönelik kazanımların artırılması gerektiği söylenebilir. Bunun dışında, yaratıcı ve eleştirel düşünmeye birinci sınıf düzeyinde iletişim ve kişilerarası iletişim becerisine üçüncü sınıf düzeyinde hiç rastlanmamıştır. Halbuki iki beceriye de tüm sınıf düzeylerinde yer vermek ve sarmal bir program anlayışı içerisinde öğrencilerin bu becerileri kazanmalarını sağlamak daha etkili bir program yaklaşımı olabilir. Konu alanı kapsamında yaşam becerisini yansıtan kazanımlarda sistematik bir artışın olmaması bazı konu alanlarında yaşam becerilerinin gelişmesine yardımcı olacak kazanım sayısının yetersiz olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda programın tekrar gözden geçirilerek her bir konu alanı için sistematik olarak sınıf düzeyine göre yaşam becerilerini yansıtan daha çok kazanıma yer verilmesi bu becerilerin kazandırılması için daha faydalı olabilir.

## Kaynakça

- Bahçe, A. (2010). Hayat bilgisi öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Bowley, C., Cropley, B., Neil, R., Hanton, S., & Mitchell, I. (2018). A life skills development programme for youth football coaches: Programme development and preliminary evaluation. *British Psychological Society*.
- Bozkurt ve Çakır. (2016). Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme beceri düzeylerinin cinsiyet ve sınıf seviyesine göre incelenmesi. *PAU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 69-82.
- Casey, M. Beth. (1990). A planning and problem solving preschool model: the methodology of being a good learner. *Early Childhood Research Quarterly*, (5), 53-67.
- Cassidy, K., Franco, Y., & Meo, E. (2018). Preparation for adulthood: a teacher inquiry study for facilitating life skills in secondary education in the united states. *Journal of Educational Issues*, 4(1), 33-46.

- Curtiss, P.R., & Warren, P.W. (1994). *The dynamics of life skills coaching. Life skills series*. Prince Albert (Saskatchewan): Training Research and Development Station.
- Çubukçu, Z. ve Girmen P. (2009). İlköğretim öğrencilerinin empati becerisine sahip olma düzeyleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 34(370), 15-21.
- Deveci, İ., Konuş, F. Z., ve Aydı, M. (2018). Investigation in terms of life skills of the 2018 science curriculum acquisitions. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 765-797.
- Gündoğan, A. (2017). 2015 hayat bilgisi öğretim programının sosyal beceriler bağlamında incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 437-456.
- Hendricks, P. (1998). *Developing youth curriculum using the targeting life skills model*. Florida Cooperative Extension Service, Institute of Food and Agricultural Sciences, University of Florida.
- Harari, Y. N. (2018). *21. Yüzyıl için 21 ders* (S. Siral, Trans.). İstanbul: Kolektif Kitap.
- Hotaman, D. (2008). *Yeni ilköğretim programının kazandırma ön gördüğü temel becerilerin öğretmen, veli ve öğrenci algıları doğrultusunda değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kay, K. (2010). 21st Century skills: Why they matter, what they are, and how we get there. 21st century skills: Rethinking how students learn. Edited by, James Bellanca, Ron Brandt. Bloomington, IN: Solution Tree Press, xiii-xxxii.
- Kolburan, G. ve Tosun, Ü. (2011). *İlköğretim II. kademe öğrencileri arasında yaşam becerileri eğitimi yoluyla I. Kademe edinilmiş değerleri pekiştiren gelişimsel bir model önerisi*. Değerler Eğitimi Sempozyumu. [https://www.pegem.net/Akademi/sempozymbildiri\\_detay.aspx?id=126968](https://www.pegem.net/Akademi/sempozymbildiri_detay.aspx?id=126968) adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2009). İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim program ve kılavuzu. Ankara. <http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/ilkokul/2010-2011/HayatBilgisi-3.Sınıf.pdf> adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu. Ankara. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018122171428547-HAYAT%20BİLGİSİÖĞRETİM%20PROGRAMI.pdf> adresinden alınmıştır.
- Miles, M. B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2. baskı). California: SAGE Publications.
- Singh, M. (2003). *Understanding life skills. Background paper prepared for the education for all global monitoring report*. Hamburg. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001469/149963e.pdf> adresinden alınmıştır.
- Şenay, Y. (2015). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi: Bursa ili örneği. *Yüksek Lisans Tezi*. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Turan, M. (2012). *İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için önerilen etkinliklerin öğretmenler tarafından kullanılma sıklıkları (Siirt ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı, Malatya.
- Türkyılmaz, A. (2011). *İlköğretim hayat bilgisi öğretim programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi (Balıkesir ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- United Nations (2003). *Life skills training guide for young people: HIV/AIDS and substance use prevention*. New York: Economic and Social Commission for Asia and the Pacific. <https://healtheducationresources.unesco.org/library/documents/life-skills-training-guide-young-people-hiv-and-aids-and-substance-use-prevention> adresinden alınmıştır.
- Ursavas, N. & Karal, E. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin yaşam becerileri hakkındaki düşünceleri ve fen kazanımlarıyla ilişkilendirme durumları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(30), 246-269.
- World Health Organization (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools: introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*. Geneva, Switzerland. [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO\\_MNH\\_PSF\\_93.7A\\_Rev.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y) adresinden alınmıştır.



## Veli ve Öğretmen Görüşlerine Göre Covid-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitimin Görünümü\*

### The View of Distance Education in the Covid-19 Pandemic Process According to Parent and Teacher Views

Ertuğ Can<sup>a†</sup>, Urania Nikolayidis<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Kırklareli University, Kırklareli, Türkiye

<sup>b</sup>Ministry of National Education, Kadir Has Primary School, İstanbul, Türkiye

#### Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmen ve veli görüşlerine göre Covid-19 Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarının mevcut durumunu incelemektir. Bu çalışma, nitel araştırma geleneği içerisinde yer alan durum çalışması modelinde planlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğiyle belirlenen 37 öğretmen ve 70 veliden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, uzman görüşü alınarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda 4 tema ve 59 kod belirlenmiş ve bu tema ve kodlara göre analizler yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmen ve veliler uzaktan eğitim uygulamalarını kısmen yeterli bulmaktadır. Uzaktan eğitim uygulamalarında altyapı, erişim, araç-gereç, öğrenci, veli, öğretmen, dersler ve müfredata bağlı sorunlar bulunmaktadır. Veliler, Eğitim Bilişim Ağı (EBA), derslerin içeriği, süresi, yeterliliği ve öğrenci motivasyonu ile ilgili daha çok sorun olduğunu belirtmiştir. Bu sorunlar karşısında öğretmenler genellikle bireysel görüşmeler, farklı sınıf içi etkinlikler ve programlar ile öğretmenlik becerilerini kullanmıştır. Veliler ise öğrencilere özel ders desteği sağlama, teknik destek, öğrenciyi motive etme ve öğretmenler ile iletişim sağlama yöntemlerini kullanmıştır. Öğretmen ve velilerin bir bölümü karşılaştıkları sorunların çözümü olmadığını ve bazı sorunlarının çözüleceğine inanmadıklarını belirtmiştir. Katılımcılar, eğitim sisteminde iyileştirme, öğretmen yönetici işbirliği, ders desteği, erişim ve teknik destek, altyapıyı geliştirme, motivasyon sağlama ve etkili bilgilendirme şeklinde önerilerde bulunmaktadır.

*Anahtar Kelimeler: Covid-19 pandemisi, uzaktan eğitim, mevcut durum, öneriler.*

#### Abstract

The purpose of this research is to examine the current situation of distance education practices during the Covid-19 Pandemic process, according to the opinions of teachers and parents. This study was designed in the case study model within the tradition of qualitative research. The study group of the research consists of 37 teachers and 70 parents determined by the maximum diversity sampling technique. The data of the research were collected through the structured interview form prepared by the researchers, taking expert opinion. The data were analysed using the content analysis technique. As a result of the data analysis, four themes and 59 codes were determined, and analyses were made according to these themes and codes. According to the results of the research, teachers and parents find distance education applications partially sufficient. There are problems related to infrastructure, access, equipment, students, parents, teachers, lessons, and curriculum in distance education applications. Parents stated that there are more problems with the Education Information Network (EIN), the content, duration, adequacy of the courses and student motivation. In the face of these problems, teachers often used individual interviews, different classroom activities and programs, and teaching skills. Parents, on the other hand, used the methods of providing private tutoring support, technical support, motivating the student and communicating with teachers. Some of the teachers and parents stated that the problems they encountered were not a solution, and they did not believe that some of their problems could be solved. Participants

\*This research was presented as an oral presentation at the "International Congress on Open Learning and Distance Education 2021(ICOLDE 2021)" held online on 09-10 October 2021.

\*ADDRESS FOR CORRESPONDENCE: Ertuğ Can, Department of Educational Sciences, Faculty of Science and Literature, Kırklareli University, Kırklareli, Türkiye E-mail address: ertugcan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0885-9042.

<sup>b</sup>Urania Nikolayidis, Ministry of National Education, Kadir Has Primary School, İstanbul, Türkiye, E-mail address: nikolayidis\_47@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4287-5211.

Received Date: September 9<sup>th</sup>, 2021. Acceptance Date: April 28<sup>th</sup>, 2022.

make suggestions in the form of improvement in the education system, teacher-manager cooperation, course support, access and technical support, improvement of infrastructure, motivation and effective informing.

*Keywords: Covid-19 pandemic, distance education, current situation, suggestions.*

© 2022 Başkent University Press, Başkent University Journal of Education. All rights reserved.

## 1. Giriş

Aralık 2019'da Çin'de ortaya çıkan ve küresel düzeyde etkili olan Covid-19 pandemisi ile birlikte dünya genelinde yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Eğitimin kesintisiz sürdürülebilmesi amacıyla acil uzaktan eğitim uygulamaları başlamıştır. Türkiye'de de okulların kapanması ile Mart 2020 itibarıyla tüm öğretim kademelerinde eğitim uygulamaları belirli bir süre uzaktan eğitim platformlarından devam etmiştir. Pandemi krizi nedeniyle, öğrenmenin devamlılığını sağlamada açık ve uzaktan eğitim uygulamaları önemli bir fonksiyonu yerine getirmektedir. Uzaktan eğitim araçları hükümet organları, üst düzey eğitim yöneticileri, öğretmenler ve veliler için olduğu kadar her sınıf seviyesindeki öğrenciler için de öğrenme ortamı oluşturma, öğrenmeyi destekleme, bilgiye erişim ve bilgi paylaşımı bakımından büyük önem taşımaktadır (UNESCO, 2020a). Ancak, Harper, Chen ve Yen'in (2004) belirttiği gibi, uzaktan eğitim sistemi, iş birliğine dayalı öğrenme ortamları oluşturma, veri tabanlarına ve uzak konumlara erişim olanağı sağlamalıdır.

Covid-19 pandemisi sonucu okulların kapanması ile birlikte öğretimin kalitesi bakımından ebeveyn ve öğrenci özellikleri, öğretimin niceliği, niteliği, süreci ve çıktıları, öğretmenin bilgi, beceri ve deneyimleri, okulun özellikleri ve sistemin yapısı gibi faktörler ön plana çıkmaktadır (Huber ve Helm, 2020). Covid 19 pandemisi, öğrenmenin kesintiye uğratılmadan sürdürülmesinin gerekliliğini ve alternatif öğrenme yaklaşımlarının önemini göstermiştir (Can, 2020a). Okulların kapanması, çocuklar üzerinde ekonomik, sosyal ve psikolojik etkiler oluşturmuş ve çocukların normal programlardan uzaklaşmalarına, çevrimiçi ortamda zararlı ve güvenli olmayan içerikle karşılaşmalarına neden olmuştur (Pokhrel ve Chhetri, 2021). Bununla birlikte, pandeminin mevcut eğitim eşitsizliklerini daha da derinleştirebileceği (Yıldız ve Akar Vural, 2020), bu dönemde öğrenme fırsatlarını korumak için planlı ve etkili bir strateji uygulanmadığı takdirde, yaşanacak aksamanın ciddi öğrenme kayıplarına neden olabileceği (Reimers ve Schleicher, 2020) belirtilmektedir.

Covid-19 pandemi sürecinde teknik aksaklıklar, erişim sorunu, öğrencilerin derse aktif katılamaması ve etkileşim azlığı gibi sorunlar (Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020), ağ istikrarsızlığı, azalan konsantrasyon, tek taraflı etkileşim (Shim ve Lee, 2020), çevrimiçi altyapıya sahip olmama ve erişilebilirlik sorunu ile özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin rehberliğe ihtiyacı olduğu (Pokhrel ve Chhetri, 2021) belirtilmektedir. Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV, 2020) raporuna göre, pandemi döneminde uzaktan eğitim için tablet ve bilgisayar ihtiyacı başta olmak üzere, öğrencilerin kriz döneminde öğretmen desteği ile sosyal ve duygusal yönden de desteğe ihtiyaçları bulunmaktadır. Eğitim sistemleri pandemiden olumsuz etkilendiği için sosyal devlet ilkesinin bir gereği olarak etkili bir kapsayıcı eğitim politikasına ihtiyaç bulunmaktadır (Eren, 2020).

Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitimin etkililiği bakımından, çevrimiçi eğitimde öğretim stratejileri olarak, ses ve ses yönetimi, çevrim içi sınıf etkileşimlerini geliştirmek için öğretim stratejilerini oluşturmak, yoksul ve altyapı eksikliği olan alanlara önem vermek, öğrencilerin öğrenme yeteneklerini geliştirmek, eleştirel, pratik ve yaratıcı düşünmek, pandemi koşullarına uygun esnek öğretim ve değerlendirme planları ve politikaları uygulamak, dersleri küçük modüllere dönüştürmek faydalı olabilir (Mahmood, 2021).

Uzaktan eğitim uygulamalarının etkililiği ve başarısında, ders materyalleri, ders içerikleri ve öğrenme ortamının düzenlenmesi (Atasoy, Özden ve Kara, 2020), e-öğrenme sistemlerinin öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine uygun tasarlanması (Al-Fraihat, Joy, Masa'deh ve Sinclair, 2020), canlı ders sürelerinin uzatılması, altyapı ve bağlantı sorunlarının giderilmesi, ders içeriklerinin geliştirilmesi, öğretmenlerin ve velilerin eğitilmesi (Can ve Ozan, 2021), öğretmenlerin sanal sınıf yönetimi yeterliklerinin geliştirilmesi (Can ve Gündüz, 2021a; 2021b) büyük önem taşımaktadır. Covid-19 Pandemisinin etkilerinin küresel düzeyde devam etmesi, öğrenmenin kesintisiz sürdürülebilmesinde zaman zaman açık ve uzaktan eğitim uygulamalarının kullanılması zorunluluğu dikkate alındığında, bu süreçteki uzaktan eğitim uygulamalarının mevcut durumunu ortaya koymak ve etkililiğine yönelik öneriler sunmak önemli görülmektedir. Çünkü küresel düzeyde etkili olan pandeminin ne zaman sona ereceği kesin olarak bilinmemektedir. Bu durum, uzaktan eğitimin gerek kriz durumlarında gerekse normal dönemlerde örgün eğitimi desteklemek amacıyla kullanımının yaygınlaşarak devam edeceğini göstermektedir. Bu aşamada, pandemi gibi kriz dönemlerinde uygulanmakta olan uzaktan eğitim uygulamalarının genel durumunun bilimsel araştırmalarla ortaya koyulması ve sistemin geliştirilmesine yönelik öneriler geliştirilmesi ihtiyacı olduğu belirtilebilir.



Bu araştırmanın amacı, Covid-19 Pandemi sürecinde öğretmen ve veli görüşlerine göre uzaktan eğitim uygulamalarının mevcut durumunu incelemektir. Bu amaç altında, araştırmanın problem cümlesi, “Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarının genel görünümü nasıldır?” şeklinde ifade edilmiş ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır: Covid-19 pandemi sürecinde;

- 1.Uzaktan eğitim uygulamalarının genel durumu nasıldır?
- 2.Uzaktan eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar nelerdir?
- 3.Uzaktan eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ile baş etme yöntemleri nelerdir?
- 4.Uzaktan eğitim uygulamalarının etkililiği için neler yapılabilir?

Araştırma, Covid-19 pandemisinin etkisi ile uzaktan eğitim uygulamalarının devam ettiği bir süreçte, öğretmen ve veli görüşlerine göre nitel araştırma yöntemleri ile derinlemesine veriler elde edilmesi, bütünsel bir yaklaşımı esas alması bakımından diğer araştırmalardan farklı olarak önem taşımaktadır. Araştırmada öğretmen ve velilerin benzer ve farklı görüşlerinin belirlenerek pandemi sürecinde ve pandemi sonrası dönemde uzaktan eğitim uygulamalarının etkililiğine olumlu katkılar sağlayacağı ve geleceğe yönelik öneriler geliştirilmesi önemli görülmektedir.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma Modeli

Araştırma, nitel araştırma yöntemine uygun olarak durum çalışması modelinde yürütülmüştür. Durum çalışması genellikle, sosyal bilimlerde güncel ve gerçek yaşam olaylarının bütüncül bir yaklaşımla, sistemli ve çok yönlü olarak derinlemesine araştırılmasında kullanılmaktadır (Creswell, 2014; Denzin ve Lincoln, 2005; Fidel, 1984; Stake, 1995; Yin, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2013; Zainal, 2007). Stake’in (1995) belirttiği gibi durum çalışması yöntemsel bir seçim değil, bir durum içerisinde neyin çalışılacağına seçimidir. Durum çalışmalarında, bireyler, gruplar, programlar, kurumlar, kültürler gibi olgular araştırma konusu olabilir (Patton, 2015). Olaylar ve davranışlar hakkında zengin ve önemli bakış açıları sağlayan durum çalışmasında (Brown, 2008), durumlar, olaylar ve olgular, zaman ve eylemlerle sınırlı olabilir. Bu araştırmada Covid-19 Pandemi dönemindeki uzaktan eğitim uygulamaları bir durum olarak ele alınmış ve incelenmiştir. Bu araştırmadaki durum çalışmasının önemi, bir kriz durumu olarak Covid-19 Pandemi sürecinin karmaşıklığı ve etkileri ile bu süreçte gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamalarının durumunu sosyal bağlam olan veli ve öğretmenlerin bakış açısı ve yaşantısı ile ortaya koymaktır.

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenen 37 öğretmen ve 70 veliden oluşmaktadır. Araştırmada öğretmen ve veli görüşlerine başvurularak veri çeşitliliği sağlanmıştır. Glesne’nin (2016) belirttiği gibi, maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğinde farklı özelliklere sahip katılımcıların bir durum, olay ve olgu ile ilgili görüşleri çerçevesinde genel geçer görüşler ortaya koyulmaktadır. Yıldırım ve Şimşek’e (2013) göre, maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde, belirli bir problem ile ilgili görüşlerine başvurulacak kişilerin maksimum derecede çeşitliliğini garanti altına almak ve bu çeşitliliğin üzerinde uzlaştığı ortak olguların olup olmadığı ortaya koyulmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik özellikler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

#### Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

	Demografik Özellikler	Açıklama	(n)	%
Öğretmenler	Yaş Aralığı	21-25	2	5
		26-30	10	27
		31-35	4	10
		36-40	5	14
		41-45	5	14
		46-50	5	14
		51 ve üstü	6	16
		Toplam	37	100
Cinsiyeti		Kadın	32	86
		Erkek	5	14
		Toplam	37	100

Tablo 1. devamı

Demografik Özellikler	Açıklama	(n)	%
Branş	Okul Öncesi Öğretmeni	10	27
	Sınıf Öğretmeni	3	8
	Branş Öğretmen	24	65
	Toplam	37	100
Öğretmenler	1-5 yıl	4	10
	6-10 yıl	10	27
	11-15 yıl	4	10
	16-20 yıl	7	19
	21-25 yıl	6	16
	26-30 yıl	5	14
	31-35 yıl	1	3
	Toplam	37	100
Görev Yapılan Kurum	Okul Öncesi Eğitim	11	30
	İlkokul	12	33
	Ortaokul	5	14
	Akademik Lise	3	8
	Meslek Lisesi	4	10
	Diğer (RAM, Halk Eğitim Merkezi vb.)	2	5
Toplam	37	100	

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu kadın (n=32), branş öğretmeni (n=24) ve 26-30 yaş aralığında (n=10) olmakla birlikte, genellikle 36-50 yaş aralığında (n=42) yer almaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğunun meslekî kıdemi 6-10 yıl arasında (n=10) değişmekle birlikte, genellikle 11-30 yıl (n=22) arasında değişen kıdeme sahip olduğu, ilkokullar (n=12) ile okul öncesi eğitim kurumlarında (n=11) görevli oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan velilere ilişkin demografik özellikler ise Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

*Velilerin Demografik Özellikleri*

Demografik Özellikler	Açıklama	(n)	(%)
Cinsiyet	Kadın	63	90
	Erkek	7	10
	Toplam	70	100
Öğrencinin Öğrenim Gördüğü Okul Türü	İlkokul	39	56
	Ortaokul	26	37
	Akademik Lise	4	6
	Meslek Lisesi	1	1
	Toplam	70	100
Veliler Bir İşte Çalışma Durumu	Kamu	9	13
	Özel	16	23
	Kendi İş	8	11
	Çalışmıyor	37	53
	Toplam	70	100
Sınıf Düzeyine Göre Veli Sayısı	1.Sınıf öğrenci velisi	2	3
	2.Sınıf öğrenci velisi	25	36
	3.Sınıf öğrenci velisi	4	6
	4.Sınıf öğrenci velisi	8	11
	5.Sınıf öğrenci velisi	4	6
	6.Sınıf öğrenci velisi	8	11
	7.Sınıf öğrenci velisi	10	14
	8.Sınıf öğrenci velisi	9	13
	Toplam	70	100

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğunun kadın (n=63), bir işte çalışmayan (n=37), ilkokullarda (n=39) ve 2. sınıfta (n=25) öğrenim gören öğrencisi bulunan veliler olduğu görülmektedir.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı, uzman görüşü alınarak hazırlanan yapılandırılmış 4 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Açık uçlu sorular kapsamında katılımcılara pandemi döneminde uzaktan eğitimin mevcut durumu, karşılaşılan sorunlar ve sorun çözme yöntemleri ile geleceğe yönelik önerileri sorulmuştur. Veri toplama aracının birinci bölümünde öğretmenlere yönelik yaş, cinsiyet, branş, meslekî kıdem ve görev yapılan kurum ile ilgili 5, velilere yönelik ise cinsiyet, öğrencinin okul türü, sınıfı ile velinin çalışma durumuna ilişkin demografik veri elde etmeye yönelik 4 soru yer almaktadır. Veri toplama aracı geliştirilmeden önce kapsamlı bir literatür taraması yapılmış ve öncelikle 8 sorudan oluşan taslak bir form oluşturulmuştur. Bu taslak form ile 20 öğretmen ve 10 velinin katılımı ile pilot uygulama gerçekleştirilmiş, eğitim bilimleri alanında uzman 3 akademisyenin görüşüne başvurulmuş ve veri toplama aracının 4 açık uçlu sorudan oluşmasına karar verilmiştir.

### 2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma için Kırklareli Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulundan 26.01.2021 tarih ve E-35523585-199-1571 sayılı Etik Kurulu Onayı alınmıştır. Araştırma verileri, İstanbul’da pandemi koşulları nedeniyle elektronik ortamda gönüllü katılımcılar bilgilendirilerek ve onayları alınarak elde edilmiştir. Araştırmanın verileri pandemi koşullarında yüz yüze görüşme olanağı olmadığından elektronik ortamda gerçekleştirilen görüşmeler ile toplanmıştır. Görüşmelerde değişik online platformlar kullanılarak katılımcıların açık uçlu sorulara derinlemesine yanıtlar vermelerine yönelik açıklamalar yapılmıştır. Araştırmada hem öğretmenlerin hem de velilerin görüşlerine başvurularak veri çeşitliliği sağlanmıştır. Araştırma verileri her ne kadar bir kriz döneminde ve yüz yüze görüşme olanağının olmadığı bir zaman diliminde gerçekleştirilmiş olsa da nitel araştırma geleneğine uygun olarak katılımcılarla elektronik ortamda etkileşime dayalı detaylı görüşmeler gerçekleştirilmiş, görüşmeler ortalama 20 dakika ile 35 dakika arasında değişiklik göstermiştir. Ayrıca, araştırmacıardan biri ilköğretim kademesinde mevcut durumu deneyimleyen ve alanda çalışan biri olarak her iki katılımcı grup ile yakın iletişim ve etkileşim içinde yer almış, problem durumunu doğrudan deneyimlemiştir. Diğer araştırmacı ise yükseköğretim kademesinde çalışmakla birlikte pandemi sürecinde öğretmen ve velilere yönelik yürütmüş olduğu eğitim faaliyetleri ile alana yönelik çalışmaları bağlamında hem konu ve durum ile hem de katılımcılarla yoğun bir deneyim ve etkileşim sağlamıştır. Araştırmacıların bu deneyim ve gözlemleri ile problem durumunun içinde yer almaları araştırma sürecine önemli katkılar sağlamıştır. Verilerin toplanması sürecinde araştırmacılar olabildiğince yansız olmaya, kişisel ve etik konularda dikkatli olmaya özen göstermişlerdir. Örneğin, gönüllü katılımcılar araştırmaya dâhil edilmiş, görüntü ve ses kaydı alınmasını istemeyen katılımcı görüşleri yazılı olarak not edilmiş, araştırma süreci kapsamlı olarak katılımcılara açıklanmıştır.

### 2.5. Verilerin Analizi

Araştırma verileri içerik analizi ve betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle, öğretmen ve veli görüşleri esas alınarak tema ve kodlar oluşturulmuştur. Yıldırım ve Şimşek’e (2013) göre, nitel araştırma verilerinin analizinde verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere 4 aşama bulunmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler bu aşamalar takip edilerek analiz edilmiştir. Katılımcı görüşleri ayrıntılı bir şekilde incelenmiş, araştırmanın amacına uygun ve birbirleri ile anlamlı olan kelime grupları ile kodlar belirlenmiştir (Corbin ve Strauss, 2008; Creswell, 2014; Miles ve Huberman, 1994). Verilerin kodlama işlemi başlangıçta araştırmacılar tarafından bağımsız olarak yürütülmüş, kodlamadaki benzerlik ve farklılıklar belirlenmiştir. Araştırma verilerinin analizi sonucunda 4 tema ve 59 kod belirlenmiş ve analizler bu tema ve kodlara uygun yürütülmüştür.

### 2.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliği sağlamaya yönelik yöntemler olan inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik (Lincoln ve Guba, 1985; Yıldırım ve Şimşek, 2013) bu araştırmada da kullanılmıştır. Örneğin araştırma sürecinde inandırıcılığı sağlamada katılımcıların açık uçlu sorulara detaylı cevaplar vermelerine yönelik açıklamalar yapılmış, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi kullanılmıştır. Tutarlılığın sağlanması için araştırmacılar verilerin toplanması, kodlanması ve analizi gibi tüm süreçlerde yansızlığı sağlamaya özen göstererek “tutarlılık incelemesi” ve “teyit incelemesi” stratejilerini kullanmışlardır. Bu amaçla, katılımcı görüşlerine başvurulması, bulguların teyit amacıyla öğretmenler ve velilere gönderilmesi, uzman desteği alınması ve görüşlerin ayrıntılı olarak betimlenmesi gibi aşamalar takip edilmiştir. Araştırmacıların oluşturduğu kodlar ve temalar, eğitim

bilimleri alanında çalışan 3 uzman tarafından tekrar oluşturulmuş, uzmanların eşleştirmeleri ile araştırmacıların eşleştirmeleri karşılaştırılmış ve elde edilen kod ve temaların genel olarak uyumlu olduğu görülmüştür. Kodlamanın güvenilirliğini belirlemek amacıyla, Miles ve Huberman'ın (1994: 64), [Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] x 100, formülü uygulanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki uyum, [Güvenirlilik = 47 / (47 + 12)] x 100 = .80 olarak bulunmuştur. Kodlayıcılar arası güvenirliliğin %70'ten büyük olması, kodlamanın güvenilir olduğunu doğrulamaktadır (Miles ve Huberman, 1994). Kodlayıcılar arasındaki uyum düzeyinin yüksek olması, kodlamanın güvenirliliği bakımından kodlayıcılar arasında yüksek düzeyde görüş birliği olduğunu göstermektedir. Ayrıca, araştırmanın iç geçerliliğini sağlamak amacıyla; Creswell'in (2014) belirttiği gibi a) bulgular ilişkili olduğu duruma göre yorumlanmış, b) temaların ve kodların iç tutarlılığına yönelik içsel homojenlik ve dışsal heterojenlik kriterleri esas alınmıştır. Ayrıca, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi gibi işlem basamakları yöntem bölümünde ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Nitel araştırmalarda bulguların yorum yapılmadan doğrudan sunulması, araştırmanın güvenirliliğine olumlu katkı sağlamaktadır (Creswell, 2014). Bu nedenle, araştırmanın güvenirliliğini sağlamak için verilerin analizi sonucu elde edilen öğretmen ve veli görüşleri üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan öğretmen görüşlerine ilişkin ham veriler Ö1, Ö2..., veli görüşlerine ilişkin ham veriler ise V1, V2..., şeklinde kodlanmış ve bulgular bölümünde verilmiştir.

### 3. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine bağlı olarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

#### 3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Uzaktan Eğitimin Durumu

Pandemi döneminde uzaktan eğitim uygulamalarının durumuna ilişkin katılımcı görüşleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3  
Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema	Katılımcı	Alt Tema	Kodlar	(f)
Uzaktan Eğitimin Durumu	Öğretmen	Uzaktan Eğitim Yeterliliği	Başarılı	18
			Verimsiz	17
			Öğrenciye erişim sorunu	3
			Öğretim yöntemi	2
			Altyapı yetersizliği	2
	Veli	Uzaktan Eğitim Kalitesini Etkileyen Faktörler	Öğrenci katılımı	8
			Altyapı	7
			Veli tutumu	3
			Ders planlaması	3
			Öğretmen yeterliliği	2
			Müfredat yetersizliği	1
			Kısmen Yeterli	40
			Yetersiz	16
	Yeterliliği	Yeterli	14	

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenler pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının yeterliliğini başarılı (f=18), verimsiz (f=17), öğrenciye erişim sorunu (f=3), öğretim yöntemi (f=2) ve altyapı yetersizliği (f=2) şeklinde açıklamışlardır. Konu ile ilgili olarak bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

"EBA TV, canlı ders uygulamaları ayrıca EBA internet sitesinden veli ve öğrenciye ulaşılabilir. Çalışmalar programa uygun devam edebiliyor." (Ö1)

"Okul öncesi eğitimde sürekli masa başı etkinlik yapılarak verim almak mümkün değildir. Dolayısıyla, ekran karşısında okul öncesi çocuğunun özellikle de istenilen motor becerilerinin gelişiminin desteklenmesi zor olmaktadır." (Ö3)

"Pandemi döneminde eğitim yapıldığını düşünmüyorum. Yapılan öğretimdir. Öğretim çalışmalarının hiç yoktan iyidir mantığında olduğunu düşünüyorum. Çünkü hesapta olmayan ve bilinmeyen bir durumla karşı karşıya gelindi. EBA'dan yapılan eğitim ilk defa için başarılı, ancak ne veli ne de öğrenci bu konuda hazır değildi. Öğretmenlere gelince çabuk adaptasyon sağladıklarını düşünüyorum." (Ö37)

“...TV yayınları özellikle akademik başarı düzeyi düşük, kendi kendine öğrenme becerileri yeterince gelişmemiş öğrencilerin öğrenmesinde yetersiz kalmaktadır. EBA ve farklı uzaktan öğrenme araç ve uygulamaları ile yapılan derslerde internete erişim ve teknolojik imkânlardaki yetersizlikler uzaktan öğrenmeyi olumsuz etkilemiş, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve engelli öğrencilerin uzaktan öğrenmesinde sorunlar yaşanmıştır.”(Ö34)

“Çok verimli olduğunu düşünmüyorum, iç disiplini düşük öğrencilerde maalesef takip ve öğrenme gerçekleşmiyor.”(Ö10)

Tablo 3’te görüldüğü gibi, veliler uzaktan eğitim uygulamalarını genellikle kısmen yeterli (n=40), yetersiz (n=16) ve kısmen yeterli (n=14) bulmaktadır. Ayrıca, uzaktan eğitim uygulamalarının kalitesini etkileyen faktörleri sırasıyla öğrenci katılımı (f=8), altyapı (f=7), veli tutumu ve ders planlaması (f=3), öğretmenin yeterliği (f=2) ile müfredat yetersizliği (f=1) olarak belirtmişlerdir. Bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Öğretmenler olabildiğince yardımcı olmaya çalışıyor ancak öğrenciler derste söz almadan konuştuğundan, dersi dinleyen öğrenciler sorun yaşayabiliyor. Ayrıca bilgisayardan öğrenciler kontrol edilemediğinden ve dersin süresi az olduğundan öğretmen öğrencileri mi susturayım ders mi anlatayım derken istediği verimi alamıyor. Bunun sebebini veliler olduğunu düşünüyorum, öğretmenler gereğini yapmaya çalışıyor.” (V25)

“Çok yeterli bulmuyorum. Özellikle EBA TV ekranlarından verilen dersler pek verimli gelmiyor bana. Öğretmenimizin ona tanınan süre içinde ders vermesi çok daha verimli ve anlamlı oluyor.” (V56)

“Öğrenciler için çok verimli olmadığını düşünüyorum. Uzun süre ekran karşısında olmaları verimliliği ve dikkati azaltıyor. Üniversite hayalleri kurulurken belki üniversiteye bile gidemeyebiliriz endişeleri derslere, okula bakış açılarını olumsuz etkiliyor maalesef.” (V23)

“Düşünce güzel, ama uygulama başarılı olmadı. Yapboz tahtası gibi sürekli karar değişiklikleri, her okulda farklı uygulamalar oluyor. EBA TV yetersiz. Tüm yük velilerde. İmkânı ve şartları müsait olan çocuklar şanslı, peki ya diğerleri ne olacak?” (V53)

“İnternet alt yapı ve cihaz donanımı olmadan bu iş yarım kalıyor.” (V24)

“Ders saatlerinin esnekliği olmadığından ötürü çok etkin bulamamaktayım. Sabah öğlen ayrı günlerde olması disipline olmasında engel olduğunu düşünüyorum.” (V46)

“Öğretmenlerin dijital eğitim araçlarını kullanmak konusunda meslek içi eğitimlerinin yetersiz olduğu görülüyor. ...” (V48)

### 3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Uzaktan Eğitim Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar

Pandemi sürecinde uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunlara ilişkin katılımcı görüşleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

#### Uzaktan Eğitim Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Genel Görüşler

Tema	Katılımcı	Kodlar	(f)
Uzaktan Eğitimde Sorunlar	Öğretmenler	Öğrenci motivasyonu	17
		Veli ilgisizliği	10
		EBA alt yapısı	10
		Öğretmen motivasyonu	5
		Eğitim sistemi	4
		Öğretmen deneyimsizliği	3
		Okul yönetimi	2
	Veliler	EBA alt yapısı	24
		Uzaktan eğitime erişim	22
		Ders programları	18
		Öğrenci motivasyonu	13
		Okul ortamı	8
		Öğrenme ortamı	5
		Veli tutumu	2
Müfredatın yapısı	2		
Olanaklar	1		

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenler uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorun alanlarının nedenlerini/kaynaklarını öğrenci motivasyonu (f=17), veli ilgisizliği (f=10), altyapı yetersizliği (f=10), öğretmen motivasyonu (f=5), eğitim sistemi (f=4), öğretmen deneyimsizliği (f=3) ve okul yönetimi (f=2) ile açıklamaktadır. Bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“EBA, Zoom girişleri, bağlantı kurma zorluğu, konsantre olmak iki taraf içinde zor, müdürümüzün anlayışsız ve emrivaki davranışları, öğretmenler ile sürekli soğuk savaş halinde olması, veliler duyarsız, ders esnasında sürekli ses yapıyorlar, çocuklarını günlük kontrol etmiyorlar vs”.(Ö5)

“Programların yapılması ve uygulanması sıkıntılı. Araç eksikliğinden, zaman ayarından katılımlarda sorun yaşıyor. Motivasyon sıkıntısı var”.(Ö6)

“Ev ortamında bulunan öğrencileri motive ederek sürekli olarak derslere katılımlarını ve disiplini sağlamak çok zor”.(Ö7)

“Hazırlıksızlık...(uzaktan eğitimle ilgili), İnternet ve EBA kesintileri... Velilerin dersin içeriğini algulamasında uyumsuzluklar.... Çocuklara müdahale...(onların yerine ders yapma), Ev ve iş karışması...özel yaşamın yok olması..”.(Ö31)

“Öğrenci isteksizliği, alt yapı yetersizliği(internet), evlerde internet ve bilgisayar olmaması, velilerin devamlı ders istemesi, matematik yapılsın beden eğitimi yapılsın, öğretmenlerin bu konuda ön eğitim almamaları, EBA’ ya girişlerin sıkıntılı olması, velilerin derslere müdahale etmesi, mantıksız istekleri (sabah dokuzda ders başlamasın uyanamıyoruz gibi)”.(Ö37)

“Okulların bazıları açık, bazıları kapalı bundan dolayı yaşanan bir tutarsızlık söz konusu. Her yerde insanlar rahatça dolaşabiliyorken okulların kapanması, çocukların okula gidememesi, büyük bir eksiklik ve yanlış bir tutum. Bir ülkede önce sağlık sonra eğitim gelir, fakat bizim ülkemiz bu süreçte eğitim kanalını iyi yönlendirme yapamadı, olan çocuklara oldu”.(Ö15)

“Bence en büyük sorun, ders aracı olmayan öğrenciler. Daha sonra özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler de bu sistemde atlanılan grup oldu”.(Ö33)

Tablo 4’te görüldüğü gibi, veliler uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorun alanlarının nedenlerini/kaynaklarını sırasıyla EBA alt yapısı (f=24), uzaktan eğitime erişim (f=22), ders programları (f=18), öğrenci motivasyonu (f=13), okul ortamı (f=8), öğrenme ortamı (f=5), veli tutumu (f=2), müfredatın yapısı (f=2) ve olanaklar (f=1) şeklinde açıklamaktadır. Bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“EBA en büyük sorun bence. Maalesef bu kadar zaman geçmesine rağmen hala alt yapıdan kaynaklı sıkıntılar yaşanıyor. Ayrıca ülke genelinde herkesin eşit şartlarda eğitim alabildiğine inanmıyorum. Bir başka sorun ise maalesef bizler yani öğrenci velileri. İşleyişi tam anlamıyla bilmediğimiz halde gerek okul idaresinden gerek öğretmenlerden insanüstü performans sergilemelerini bekliyoruz. Bu durum, ister istemez öğretmenlerimize olumsuz yönde etki ederek motivasyonlarını düşürüyor.” (V15)

“EBA TV üzerinden ders izlerken bir süre sonra oğlum dersi yatarak izlemeye başladı ve bir ders disiplini maalesef olmadı. EBA üzerinden yapılan canlı derslerde bağlantı sıkıntısı yaşadık. Bazen bağlansak bile diğer öğrenciler bağlanamadığından bir bütünlük sağlanamadı.” (V40)

“EBA yoğunluktan kilitlenip duruyor. MEB sürekli görüş değişikliği yaparak yazılar gönderiyor idareye, idare de hiçbir konuda inisiyatif kullanmıyor. Örneğin ders programında başka okullar inisiyatif kullanırken bizimki kullanmadı. Ayrıca bu süreç zaten teknoloji ile sürekli iç içe olan çocuklarımızı resmen teknolojiye bağımlı hala getirdi, başka oyun bilmez ve oynamaz oldular.” (V53)

“Öncelikle internet bağlantı sorunları, iletişimin kesintili olması, geri bildirim almakta zorluk, yetersiz fiziksel aktivite, yetersiz akran iletişimi, gibi zorlukları oldu.” (V42)

“Uzaktan eğitimin süresinin daha az olması, öğrenciler açısından iyi olacaktır. Müfredatın hafifletilmesi gerekmektedir.” (V1)

“Uzaktan eğitim uygulamalarının uzunluğu ve çocuğumuzun odaklanması sorunu.” (V2)

“Saatler çok sıkıntılı. Ders programı çok yetersiz.”(V44)

“Öğretmenlerin dijital eğitim araçlarını kullanmak konusunda meslek içi eğitimlerinin yetersiz olduğu görülüyor. Bu sebeple maalesef etkin bir çalışma sağlanamadı. Ancak öğretmenlerin kendi çabaları ile yapılan olumlu etkinlikler olabiliyor.” (V48)

“İlkokul düzeyinde çevrimiçi eğitimin faydası olmadığını düşünüyorum.” (V45)

### 3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular: Uzaktan Eğitimde Sorun Çözme Yöntemleri

Pandemi sürecinde uzaktan eğitimde sorun çözme yöntemlerine ilişkin katılımcı görüşleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5  
Uzaktan Eğitim Uygulamalarında Kullanılan Sorun Çözme Yöntemleri

Tema	Katılımcı	Kodlar	(f)
Uzaktan Eğitimde Sorun Çözme Yöntemleri	Öğretmenler	Bireysel Görüşmeler	15
		Sınıf içi etkinlikler	6
		Farklı eğitim programları kullanma	4
		Öğretmenlik becerisi	2
		Kendini geliştirme	2
	Öğretmenler ve Veliler	Çözumsuzlük	17
	Veliler	Ders desteği alma	22
		MEB-Öğretmen-Öğrenci etkileşimi	21
		Veli desteği	19
		Erişim/teknik destek	11
		Ders düzenleme	3
		Alışma	1

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenler uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunları çözmeye sırasıyla bireysel görüşmeler (f=15), sınıf içi etkinlikler (f=6), farklı eğitim programları kullanma (f=4), öğretmenlik becerisi (f=2) ve kendini geliştirme (f=2) gibi yöntemleri kullanmaktadır. Bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

*“EBA, Zoom, telefon gibi, öğrenci ve velilerle iletişim içinde birçok kaynak kullanarak sorunları aşmaya çalıştık. Yararı da oldu”. (Ö9)*

*“Öncelikle teknoloji alanında kendimi eğitimi, çeşitli programlar denedim, şu anda yeterli olduğunu düşünüyorum. Veli ve öğrencilerle de yaptığım toplantılar işe yaradı (uzaktan)”. (Ö37)*

*“Motive etmek için not ödüllendirmesi, motivasyon ödevleri, slayt sunum video ile renkli ve ilgi çekici konular işledim işlemeye çalışıyorum”. (Ö5)*

*“Öğrencilere farklı anlatım yöntemleri kullanarak ilgi uyandırmaya çalıştım. Yüz yüze eğitim kadar etkili değildi. Ders dışında öğrencilerle etkinlikler yaptık çevrimiçi olarak”. (Ö8)*

Tablo 5’te görüldüğü gibi, veliler uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunların çözümünde sırasıyla ders desteği/takviye alma (f=22), MEB-öğretmen-öğrenci etkileşimi (f=21), veli desteği (f=19), erişim/teknik destek (f=11), ders düzenleme (f=3) ve alışma (f=1) gibi yöntemleri belirtmişlerdir.

Bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

*“Özel bir kurumdan takviye çevrimiçi ders aldırıyorum. Test kitaplarıyla tekrar yapmasını sağlıyorum. Ne kadar yeterli olduğunu bilmiyorum.” (V14)*

*“EBA derslerinde zaman zaman sorunlar oldu. Bağlanamadık, ses veya görüntü gitti vs. Çözümü evde kendimiz takviye dersler yaparak bulmaya çalıştık.” (V15)*

*“Çocuğum uzaktan eğitimi reddettiği için özel ders aldırma yoluna gittim. Ancak, maddi olarak yetişemedim ve bıraktırdım. Bu yıl boşta giden bir yıl oldu maalesef çok üzgünüm...” (V27)*

*“Teknik destek aldık. İnternet kotasını yükselttik, yeni bir bilgisayar temin ettik. Yeterli oldu fakat yine de ara ara kopmalar yaşıyoruz.” (V24)*

*“Evdeki tüm düzeni çocuklara göre değiştirdik. Telefonlarımızı dahi eğitim için çocukların kullanımına sunduk.” (V21)*

*“Aslında evde uzun süre kalmak en büyük sorun, ama ona da zamanla alıştık.” (V43)*

Araştırmaya katılan bazı veliler (f=8) ve öğretmenler (f=9) ise karşılaştıkları sorunların çözümü olmadığını düşünerek herhangi bir yöntem kullanmadıklarını veya kullanmanın faydalı olmayacağını belirtmiştir. Bu konudaki bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

*“Öğretmen ve idareye taleplerimizi ilettik. Ama maalesef idare hiçbir konuda inisiyatif almadı. Ben ekstra eğitim platformu üyelikleri ve test kitapları ile çocukla kendim ilgilenerek destek veriyorum, ama tabii ki yeterli değil, sonuçta biz öğretmen değiliz.” (V53)*

### 3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular: Uzaktan Eğitimin Etkililiği İçin Öneriler

Pandemi sürecinde uzaktan eğitimin etkililiğine yönelik katılımcı görüşleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

*Uzaktan Eğitim Sürecinin Geliştirilmesine İlişkin Görüşler*

Tema	Katılımcı	Kodlar	(f)
Uzaktan Eğitimde Öneriler	Öğretmenler	Eğitim sisteminde iyileştirme	18
		Öğrenciyi motive etme	6
		Araç gereç ve altyapı desteği	5
		Hibrit/Karma eğitim	3
		Öğretmen eğitimleri	3
		Veli bilgilendirme	2
		Zaman yönetimi	1
	Veliler	Öğretmen-idareci iş birliği	16
		Ders planlaması	15
		Müfredatın geliştirilmesi	10
		Erişim-teknik destek	10
		Yüz yüze eğitim	7
		Araç-gereç	7
		Ödev	5
		EBA'nın geliştirilmesi	4
		Kaynak kullanımı	2

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenler uzaktan eğitim sürecinin geliştirilmesine yönelik öneriler olarak sırasıyla eğitim sisteminde iyileştirme (f=18), öğrenciyi motive etme (f=6), araç-gereç ve altyapı desteği (f=5), hibrit/karma eğitim (f=3), öğretmen eğitimleri (f=3), velileri bilgilendirme (f=2) ve zaman yönetimi (f=1) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

*“Ders saatleri çok fazla, haftada 35 saat, yük her iki tarafa da, seyrek ve az yapılırsa daha iyi olur, ayrıca bence günlük her sınıfa en az 1 ders rehberlik yapılmalı, o gün değerlendirilmeli, sorunlar anlık ve günlük çözülmeli, + ve - not verilmeli, ödüllendirme bol yapılmalı, ayda bir seviye belirleme sınavı yapılmalı, kayıt yapılmalı ve öğrenciler istedikleri zaman tekrar izleyebilmeli vs.”*(Ö5)

*“Derslerin azaltılması, kameraların açık olması.”* (Ö10)

*“Ders programına rehberlik saati konulabilir. Teknolojiyi daha etkin kullanma ve verimli ders işleme konusunda öğretmenler eğitilmelidir.”*(Ö11)

*“... Öğrenciler ve öğretmenler için indirimli ya da belli bir kotaya kadar ücretsiz internet sağlanması. Ayrıca, müfredatında uzaktan eğitime göre seyrekleştirilmesi, müfredatla paralel olarak ders kitaplarının ve dijital materyallerin uzaktan eğitime uygun hazırlanması, uzaktan eğitime uyumlu basılı ve dijital materyallerin artırılarak çözüm getirilebileceğini düşünüyorum.”*(Ö34)

*“Öğrencilerde motivasyon kaybı ve isteksizlikle acilen baş etmek gerekiyor.”*(Ö8)

*“Karşılaştığım sorunların bazıları çözümsüz yüz yüze eğitimin tekrar başlamasıyla ancak çözülebilir. Ama zaman yönetiminizi iyi yapmalı ve sabretmeli, geçici bir dönem olduğunu düşünerek motive olmalıyız.”*(Ö27)

*“Seyreltilmiş sınıflarda hibrit eğitim yapmak bir çözüm olabilir.”*(Ö35)

Tablo 6'da görüldüğü gibi, veliler uzaktan eğitim sürecinin geliştirilmesine yönelik olarak sırasıyla öğretmen-idareci iş birliği (f=16), ders planlaması (f=15), müfredat-sistem iyileştirmesi (f=10), erişim ve teknik destek (f=10), yüz yüze eğitim (f=7), araç-gereç desteği (f=7), ödev (f=5), EBA'nın geliştirilmesi (f=4) ve kaynak kullanımı (f=2) şeklinde öneriler belirtmişlerdir.

*“Ders programı azaltılmalı, dolayısıyla müfredat da azaltılmalı. Okul yönetimleri derslerin yapılıp yapılmadığını kontrol etmeli. EBA hiç kullanışlı değil, altyapısı güçlendirilmeli.”* (V24)

*“Sistem alt yapısının tüm sınıflara aynı anda hizmet verebilmesi için iyileştirme yapılmalı. EBA uygulamasına ilkökul sınıfları için daha fazla içerik eklenmesi gerekiyor.”* (V41)

*“Canlı ders saati azaltılabilir. Dört saat canlı ders, iki saat EBA TV olarak düzenlenebilir.”* (V3)

*“Kalabalık sınıfların bölünerek, öğrencinin derse katılımının daha fazla olması sağlanabilir.”* (V14)

*“Özel eğitim öğrencilerine ayrı bir eğitim uygulanmalı. Uzaktan eğitim yeterince zor, uzun bir süreyi kapsıyor ve yüzeysel. Farklı çocuklar bu konuda yetersiz kalıyorlar.”* (V2)

*“Uzaktan eğitim için vazgeçilmez olan internet servisi öğrencilere ücretsiz olmalı. Bilgisayar ve gerekli teknolojik gereçlerdeki bazı vergiler kaldırılarak, bu ürünlerin daha uygun satışı sağlanabilir. Ekonomik gücü olmayan ailelere bu tip araçlar bağışlanabilir.”* (V8)



*“Okulların kontrollü bir şekilde yüz yüze eğitime geçmesi taraftarıyım. Günde yarım saatten on ders çevrimiçi eğitim görmekteyiz ve bunun çocukların dikkat seviyelerini oldukça zorlayan bir durum olduğunu düşünüyorum. Büyükşehirde yaşamamıza rağmen internet alt yapısının iyi olduğunu da düşünmemekteyim.” (V68)*

*“Bence pandemi dönemi, uzaktan eğitim sadece temel bilimler alanında değil, müzik, resim, beden gibi derslerle anaokulundan liseye her kademedede desteklenmeli. Uzaktan eğitimin en büyük dezavantajlarından biri her öğrencinin ulaşamaması, imkânların her öğrencinin yararlanabileceği düzeye getirilmesi yararlı olacaktır diye düşünüyorum.” (V42)*

*“Öğretmenlerin uzaktan eğitim ve dijital dönüşüm konusunda ciddi eğitim görmesi ve çocuklara tablet, laptop gibi araçların sağlanmasında fırsat eşitliği sağlanması.” (V48)*

#### 4. Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulgularında, öğretmenler pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarını genellikle başarılı bulmakla birlikte büyük şehirlerde dâhil olmak üzere alt yapı sorunları yaşandığını belirtmektedir. Ayrıca, öğrenciye ve internete erişim sıkıntısı ile teknolojik imkânlardaki yetersizlikler nedeniyle uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre daha zor olduğu vurgulanmaktadır. Uzaktan eğitim uygulamalarının bazı öğrenciler ve dersler için yetersiz kaldığı, pandemi sürecinin öğretmen ile iş birliğinin önemini anlaşılması bakımından ise faydalı olduğu belirtilmiştir. Okul rehberlik uygulamalarında ise bireysel görüşmelere oranla grup çalışmalarının daha etkili olduğu ve EBA sisteminin olumlu gelişme kaydettiği belirtilmiştir. Öğretmenler, yeni duruma uyum sürecinde yaptıkları çalışmalarda öğrenciler ile etkileşimin azaldığını, yeterli geribildirim alınamadığını, akademik başarısı ve çalışma motivasyonu düşük öğrencilerin dersleri takipte ve öğrenmede eksik kaldığını, öğrencilerin ders devamsızlığının olduğunu belirtmektedirler.

Veliler ise pandemi sürecinde Millî Eğitim Bakanlığı ve öğretmenlerin EBA ve diğer platformlar yoluyla başarılı ve özverili çalışmalar yürütmekle birlikte, çalışmaların kısmen yeterli olduğunu, bu sürecin kendilerini ve çocuklarını zorladığını belirtmişlerdir. Özellikle, çocuklarının derslere yüzeysel katıldıklarını ve odaklanma sorunu yaşadıklarını, ders yoğunluğunun öğrencileri zorladığını, öğrencilerin ve öğretmenlerin daha önceden uzaktan eğitim deneyimlerinin olmaması ve hazırlıksız olmalarının yürütülen çalışmaların verimliliğini azalttığını belirtmişlerdir. Veliler, beklenmedik bir şekilde ortaya çıkan bu özel dönemde uzaktan eğitim uygulamalarının öğrenci, altyapı, veli, ders, öğretmen ve müfredat gibi faktörlerden etkilendiğini, öğrencilerin çevrimiçi derslerde söz almadan konuşmaları, velilerin çocuklarıyla yeterince ilgilenmemeleri ve derslere müdahale etmelerinin eğitim-öğretim çalışmalarının kalitesini düşürdüğünü belirtmiştir.

Öğretmenler uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorun alanlarını öğrenciden, veliden, altyapı yetersizliğinden, öğretmenlerin motivasyon düşüklüğünden, eğitim sisteminden, öğretmenlerin deneyimsizliği ile okul yönetiminden kaynaklı olarak sıralamaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin uzaktan eğitimde disiplin ve devamsızlık sorunu ile odaklanma zorluğu yaşadıklarını, çevrimiçi eğitimin ilkökul öğrencileri için faydalı olmadığını, bu süreçte okul yönetiminden yeterli desteği alamadıklarını ve uzaktan eğitimde tecrübeli olmadıkları için de sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim uygulamalarında öğrenci memnuniyeti ile öğretmenin niteliği arasında doğrudan bir ilişki bulunması (Al-Fraihat vd., 2020), araştırma bulgularında yer alan, öğretmenlerin tecrübeli olmadıkları için sorunlarla karşılaşmaları ve hizmet içi eğitime ihtiyaçları olduğunu belirtilmesini doğrulamaktadır. Öğretmenlerin niteliğinin yükseltilmesi, uzaktan eğitimin niteliğini ve öğrenci başarısını olumlu etkileyecektir.

Araştırma bulguları ile benzer şekilde, teknik altyapı yetersizliğine bağlı sorunlar, öğretmenlerin hizmetçi eğitim ihtiyacı, öğrenci devamsızlığı ve motivasyon sorunu (Balaman ve Hanbay Tiryaki, 2021), öğrencilerin derse katılamaması, araç-gereç yetersizliği, internet bağlantı sorunları, teknik aksaklıklar, velilerin müdahalesi (Can ve Ozan, 2021; Kavuk ve Demirtaş, 2021), altyapı sorunları, tek yönlü iletişim, motivasyon eksikliği (Shim ve Lee, 2020) olarak belirtilmektedir. Öğretmenlerin pandemi gibi travmatik durumlarda çocukları desteklemedeki profesyonel rolleri nedeniyle ek baskılara da maruz kalabildikleri ve öğrencilerin sosyo-duygusal ihtiyaçlarını desteklemek ve bunlara yanıt vermek için genellikle yeterli eğitim ve rehberliğe sahip olmadıkları (Müller ve Goldenberg, 2020), öğrencilerin ise uzaktan eğitimde zaman yönetimi ve motivasyon konusunda sorunlar yaşadıkları (Fidalgo, Thormann, Kulyk ve Lencastre, 2020) belirtilmektedir. Çakın ve Külekçi Akyavuz'a (2020) göre, öğretmenler pandemi sürecinde iletişim sorunları, velilerin sürece destek olmaması, öğrencilerin eğitim sürecinin takip edilememesi şeklinde sorunlarla karşılaşmışlardır. Sarı ve Nayır (2020) ise pandemi dönemindeki sorunları öğrenmenin kesintiye uğraması, uzaktan öğrenmenin oluşturulması, sürdürülmesi ve geliştirilmesindeki yetersizlikler, okul terklerinde artış, öğrenmenin ölçülememesi, müfredat yetersizlikleri ile eğitime erişim ve teknolojik konular olarak sıralamaktadır.

Veliler uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorun alanlarını sırasıyla EBA'ya erişim sorunu ve altyapı yetersizliği, derslerin sayısı ve sürelerinin yetersizliği, öğrencilerin ilgisizliği ile derslere etkili katılım sağlayamamaları, okul

yönetiminin yeterli katkıyı sağlayamaması, öğrencilerin öğrenme ortamlarının uygun olmaması, velilerin yeterli katkıyı sunamaması ve gereksiz müdahalesi, müfredatın yoğunluğu, öğrencilerin ders araç gereci, bilgisayar ve internet bakımından yeterli olanaklara sahip olmaması şeklinde açıklamaktadır. Veliler genel olarak, pandemi sürecinde, EBA TV ve EBA'ya girişlerde sorun yaşadıklarını, internet kotası ve internete bağlanma sorunlarının velileri zorladığını, öğrencilerin ev ortamında derslere odaklanamadıklarını, ders süreleri, sayıları ve ders programları açısından zorlandıklarını, öğrencilerin ders esnasında dersler yerine başka şeylerle ilgilendiklerini, çocukların sosyalliklerinin bittiğini ve kendilerini disipline edemediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin araç-gereç ve alt yapı sorunları ile yeterli geri bildirim almakta zorluk yaşadıkları, öğrencilerin ekran karşısında fazla zaman geçirmeleri, fiziksel aktivite yetersizliği, geribildirim ve iletişim eksikliğinin sorun olduğu belirtilmiştir. Bazı veliler, öğretmenlerin ve idarenin sorunlar karşısında ilgisiz davrandıklarını, inisiyatif alamadıklarını, öğretmenlerin dijital araçları kullanmada sorun yaşadıklarını, bu anlamda öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere gereksinim duyduklarını belirtmiştir.

Araştırma bulguları ile benzer şekilde, Covid-19 pandemi sürecinde EBA sisteminin yetersiz olduğu, erişim, altyapı, içerik, etkileşim ve araç-gereç ihtiyacına bağlı olarak farklı sorunlarla karşılaşıldığı (Başaran vd., 2020; Bayburtlu, 2020; Can ve Ozan, 2021; Doğan ve Koçak, 2020; Gürdamar, Şehirli ve Topçuoğlu Ünal, 2020; Kavuk ve Demirtaş, 2021; Kaynar, Kurnaz, Doğrukök ve Şentürk Barışık, 2020; Pınar ve Dönel Akgül, 2020; Yılmaz, Güner, Mutlu, Doğanay ve Yılmaz, 2020; Yurtbakan ve Akyıldız, 2020), EBA'nın içerik ve altyapı bakımından geliştirilmesi gerektiği (Avcı, 2020; Can, 2020a; Can ve Ozan, 2021), belirtilmektedir. Ayrıca, Külekçi Akyavuz ve Çakın'a (2020) göre, pandemi sürecinde uzaktan eğitimde teknik yetersizlik, iletişim ve bilgi eksikliği, öğretmenlerin ilgisizliği ve planlama yetersizliğine bağlı sorunlar yaşanmaktadır. TEDMEM (2020) raporunda, Covid-19 sürecinde temel eğitim ve ortaöğretimde karşılaşılan sorunlar olarak etkili karar modeli eksikliği, internete erişim sorunu ve teknolojik olanaklardaki yetersizlikler, EBA TV üzerinden sunulan içeriklerin etkililiğinin ölçülememesi sıralanmaktadır. Ayrıca, okulların kapalı olma süresine bağlı olarak öğrenme kayıplarının ve okul terkleri olasılığının artabileceği, öğrenme güçlüğü olan ve engelli öğrencilerin yaşadığı öğrenme güçlüklerine ek olarak öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerinin de olumsuz etkilenebileceği belirtilmektedir.

Araştırma bulgularına benzer şekilde, uzaktan eğitimde teknolojik (internet bağlantısı, teknolojik araç, altyapıya erişim vb.) pedagojik (öğretmenlerin teknoloji kullanımındaki yetersizlikler, etkileşimli öğretim materyali ihtiyacı, öğrenci geri bildirim ve değerlendirmenin yetersizliği) ve sosyal zorluklar (çalışma ve ebeveyn desteği için evde uygun ortamın olmaması) bulunduğu (Ferri, Grifoni ve Guzzo, 2020), çevrimiçi eğitimde erişim, teknik ve altyapı sorunları, araç-gereç yetersizliği, derslerin planlanması, etkileşim, motivasyon ve geribildirim eksikliği (Mishra, Gupta ve Shreee, 2020), yöneticilerin kullanıcı ihtiyaçlarına zaman ayıramaması (Harper vd., 2004), şeklinde güçlükler sıralanmaktadır. Türkiye'deki hanelerin yarısından fazlasında internet erişimi bulunmaması (OECD, 2020), uzaktan eğitim uygulamalarına erişimi engelleyen ve karşılaşılan sorunların temel nedenleri arasında gösterilebilir.

Araştırma bulgularında öğrencilerin ev ortamında derslere odaklanamadıkları, dersler yerine başka şeylerle ilgilendikleri, çocukların sosyalliklerinin bittiği ve kendilerini disipline edemedikleri görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin ekran karşısında fazla zaman geçirdikleri, fiziksel aktivite yetersizliği ve motivasyon eksikliğinin sorun olduğu şeklinde sonuçlar yer almaktadır. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde, pandemi sürecinde uzun süre evde kalan öğrencilerin, öğretmen desteğinden mahrum kalma ve aile ortamından kaynaklı olumsuz duygular yaşadıkları (Hargreaves, 2020), pandemi sürecinin bireyler üzerinde önemli psikolojik etkileri olduğu (Öztürk, Akalın, Özgüner ve Şakiroğlu, 2020), öğrencilerin içsel motivasyonlarının dışsal motivasyonlarından düşük bulunduğu (Tekin, 2020) şeklinde araştırma sonuçları bulunmaktadır. Görüldüğü gibi, öğretmen ve veli görüşleri bağlamında uzaktan eğitimde benzer güçlüklerle karşılaşılmaktadır.

Öğretmenler uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunları çözmeye sırasıyla bireysel görüşmeler, sınıf içi farklı etkinlikler ve eğitim programlarından yararlanma, öğretmenlik deneyimlerinden ve becerilerinden yararlanma ile kendilerini geliştirme gibi farklı yöntemleri kullanmaktadır. Burada belirtilen öğretmenlik becerisi, genel öğretmenlik becerisinden farklı olarak açık ve uzaktan öğrenme ortamına yönelik üst düzey teknoloji kullanımı ve okuryazarlığı, çevrimiçi öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerisi, sanal sınıf deneyimi ve sanal sınıf yönetimi yeterliği, sanal ortamda öğrencilere ve velilere rehberlik becerisi ile sanal ortamda öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme becerisi vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, bazı öğretmenlerin bu becerileri kullanarak uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunları çözebildikleri söylenebilir. Bu becerileri kullanamayan ya da bu doğrultuda görüş belirtmeyen öğretmenlerin ise bu becerileri kazanmaları konusunda yetiştirilmeleri, kendilerini geliştirmelerinin faydalı olabileceği belirtilebilir. Bazı öğretmenler ise sorunun çözümü olmadığını düşünerek herhangi bir yöntem kullanmadığını belirtmiştir. Öğretmenler, Zoom, telefon ve EBA gibi değişik platformlar üzerinden öğrenci-veli toplantıları ile iş birliği sağlamaya çalıştıklarını, veli desteğinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ses video kayıtları,

ödül sistemi, motivasyonu artıracak ödevler, etkinlikler, deneme yanılma yöntemi, çözüm odaklı olma, farklı ders anlatımı ile ders içinde aktif olma gibi yöntemler de sorunların çözümünde öğretmenler tarafından kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına benzer şekilde, uzaktan eğitimde kullanılan e-öğrenme platformlarının niteliği öğrencilerin performanslarının ve memnuniyetlerinin artmasına, e-öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmeye ve memnuniyet artışına, etkili ve kalıcı öğrenme ile birlikte motivasyon artışına olumlu katkı sağlamakta (Cidral, Oliveira, Di Felice ve Aparicio, 2018; Ghazal, Al-Samarraie ve Aldowah, 2018; Lwoga, 2014), e-ders uygulamaları öğrencilerin ilgi, memnuniyet ve motivasyonlarını doğrudan etkilemektedir (Atasoy vd., 2020). Müller ve Goldenberg'in (2020), belirttiği gibi, uzaktan eğitim, kullanılan öğretim yöntemlerinin yüksek kalitede olması, öğrencilerin çevrimiçi eğitime erişebilme olanakları ve öğrencilerin yeterli düzeyde bağımsız çalışma kapasiteleri olması durumunda etkili olabilir. Uzaktan eğitimin örgün eğitime göre ek zorlukları bulunduğunu belirten Mc Aleavy, Gorgen ve Gaible (2020), ise uzaktan eğitimde öğretmenlerin derslerin planlanması ve öğretimi, bireysel ihtiyaçlara göre öğretimi düzenleme, öğrenci katılımını sağlama ve değerlendirme konularında yeterli olmaları gerektiğini belirtmektedir. Uzaktan eğitimde uygun önleyici yönetim stratejileri uygulandığında, çevrimiçi öğrenme ortamının geleneksel sınıftan kadar zengin ve üretken olabileceği (Stewart, 2008), belirtilmektedir. Çünkü Burns'a (2011) göre, çevrimiçi öğretimde öğretmenlerin yüksek nitelikte öğretim becerilerine sahip olmaları gerekmektedir.

Öğretmenlerin yeterli alan bilgisi ve bilgisayar kullanma becerisi, çevrim içi öğretim yöntem ve teknikleri ile birlikte sanal sınıf deneyimi ve öğrencilere duygusal destek sunabilecek beceriye ihtiyaçları vardır (Mishra, vd., 2020). Çakin ve Külekçi Akyavuz da (2020) öğretmenlerin güzel sözler söyleme, destekleyici faaliyette bulunma, okulun devam ettiğini hissettirme ve etkili geribildirim ile öğrencileri motive edebileceğini belirtmektedir. Görüldüğü gibi, araştırma sonuçlarına benzer şekilde, uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunların çözümü ve başarıda öğretmenlerin uzaktan eğitime uygun kullandıkları farklı yöntemler, öğretmenlik deneyimi ve öğretmenlik becerileri büyük öneme sahiptir.

Veliler uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunların çözümünde sırasıyla destek/takviye alma, MEB-öğretmen-öğrenci etkileşimi, veli desteği, erişim/teknik destek, ders desteği ve sürece alıştıkları şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bazı veliler ise karşılaştıkları sorunların çözümü olmadığını düşünerek herhangi bir yöntem kullanmadıklarını belirtmiştir. Veliler, ayrıca genellikle çocuklarını özel çevrimiçi veya yüz yüze takviye dersler ile desteklediklerini, bireysel çalışma programları ile internet ortamındaki yazılı ve görsel ders materyallerinden yararlandıklarını, EBA'ya takip ettiklerini, öğrencilerinin dersleri takip etmeleri için evde uygun ortam yaratarak motive etmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Velilerin karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmede genellikle özel ders takviyesi almaları, velilerin uzaktan eğitim sürecinde maddî olarak zorlandıklarını doğrulamaktadır. Bu durum Bakanlık tarafından sunulan eğitimin yetersizliğini ya da eğitime erişilemediğini doğrulamaktadır. Ancak, bu durumun maddî durumu uygun olmayan velilerin çocuklarının yetersiz eğitim almalarına neden olabileceği gibi, eğitimdeki eşitsizlikleri de artıracak nitelikte olduğu söylenebilir.

Öğretmen ve veli görüşleri birlikte değerlendirildiğinde, araştırma sonuçları ile benzer şekilde Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan öğretimin etkililiğinde öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisine sahip olmaları ve etkili geribildirim önemi (Huber ve Helm, 2020) belirtilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin sanal sınıf yönetimi yeterliğine sahip olmalarının önemli olduğu (Can, 2020b) ve bu amaçla öğretmenlerin sanal sınıf yönetimi yeterliklerinin geliştirilmesi gerektiği (Can ve Gündüz, 2021a; 2021b) etkili geribildirim, örnek öğretim, değerlendirme politikaları, dersleri kaydetme ve öğretim asistanlarından destek almanın önemi (Mahmood, 2021) vurgulanmaktadır. Ayrıca, çevrimiçi eğitimin etkililiği için öğretmenlerin yönetim, pedagojik, sosyal ve teknik konularda birtakım bilgi ve becerilere sahip olmaları (Berge, 1995), öğrenme kayıplarının önlenmesi için eğitim yöneticilerinin mevcut sosyal tecrit döneminde alternatif yöntemlerle eğitimin devamı için planlar geliştirmeleri gerektiği (Reimers ve Schleicher, 2020) belirtilmektedir.

Araştırmanın en önemli bulgularından biri, bazı velilerin ve öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların çözümü olmadığını veya sorunlarının yetkili birimlerce çözülemeyeceğini düşünmeleridir. Bu nedenle, bazı veliler ve öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarında karşılaştıkları sorunlara karşı herhangi bir sorun çözme yöntemini kullanmadıkları, buna yönelik herhangi bir girişimde bulunmadıkları veya bu konuda istekli olmadıkları dikkat çekmektedir. Bu görüşe sahip olan bazı öğretmen ve velilerin aynı zamanda karşılaştıkları sorunların nasıl çözülebileceğine yönelik de öneri sunmadıkları, öneri sunmak istemedikleri ya da kısıtlı olarak sundukları önerilerinin ise yerine getirilebileceği konusunda çekinceleri bulunduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmen ve velilerin geçmişte yaşadıkları benzer sorunlarının çözülememesi, kullanılan yöntemin etkili olmaması, yetkili birimlerin gerekli katkıyı sağlayamaması veya sağlayamayacağını düşünmeleri ile açıklanabilir. Ayrıca, katılımcıların çevrelerindeki diğer veli ve öğretmenlerin karşılaştıkları benzer sorunlarının çözülemediğini görmeleri ve deneyimlemeleri ile okulun olanaklarının yetersizliği de belirtilebilir. Araştırmaya katılan bazı velilerin karşılaşılan sorunlar karşısında öğretmenlerin ve okul yönetimlerinin ilgisiz davrandığını ve sorunların çözümünde inisiyatif alamadıklarını belirtmeleri de bu çıkarımları doğrular niteliktedir. Araştırmaya katılan velilerin bazı

öğretmenlerin dijital araçları kullanmada sorun yaşadığını ve öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyaçları olduğunu belirtmiş olmaları, öğretmen kaynaklı sorunların çözümünde pasif tutum sergilemelerine, öğretmenlerin sorunları çözebileceğine inanmamalarına ve öğretmenden bu konuda talepte bulunmamalarına ve karşılaştıkları sorunun kısa sürede çözümü olmadığını düşünmelerine neden olabilir. Araştırmaya katılan öğretmen ve velilerin karşılaştıkları sorunlar karşısında okul yönetiminin gerekli desteği sağlamaması/sağlayamaması, öğretmen ve veli görüşlerinin yeterince dikkate alınmaması, ulusal düzeyde alınan kararlar ile ters düşme endişesi, yasal sınırlamalar, veli-öğretmen-öğrenci ve okul yönetimi arasındaki iletişim ve işbirliğinin düzeyi de, karşılaşılan sorunlar karşısında pasif bir tutum sergilemede, inisiyatif almama, herhangi bir girişimde bulunmama ve öneri sunmama davranışında etkili olmuş olabilir.

Öğretmenlere göre, uzaktan eğitim sürecinin geliştirilebilmesi için eğitim sürecinde iyileştirme yapılmalı, öğrencilerin derslere karşı motivasyon ve istekleri artırılmalı, araç-gereç ve alt yapı sorunları çözülmeli, öğretmen eğitimleri ve veli bilgilendirmeleri yapılmalı, zaman yönetimine önem verilmeli, ayrıca hibrit/karma eğitim ya da kabin sınıflarda seyreltilmiş yüz yüze eğitime geçilmelidir. Araştırma bulgularına göre karma eğitimin önerilmesine benzer şekilde, Winthrop'da (2020), pandemi sürecinde karma öğrenme yaklaşımları ile nitelikli öğretim materyallerinin kullanılabilirliğini, gelecekte harmanlanmış öğrenme yaklaşımlarının yaygınlaşacağını, öğrenmeyi geliştirmeye yardımcı olacağını belirtmektedir.

Veliler uzaktan eğitim sürecinin geliştirilmesine yönelik olarak sırasıyla öğretmen-idareci iş birliği, ders desteği, müfredat-sistem iyileştirmesi, erişim ve teknik destek, yüz yüze eğitim, araç-gereç desteği, ödev, EBA'nın geliştirilmesi ve kaynak kullanımı şeklinde öneriler belirtmişlerdir. Veliler, sorunun özelliğine göre destek alınması, müfredatın hafifletilmesi, ekranın açık olarak ders yapılmasının özellikle ilkökul düzeyinde önemli olduğunu, alt yapı sorunlarının giderilmesi, ders saatlerinin esnek ve az olması, öğretmenlerin dijital anlamda eğitilmeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Araştırma bulgularına benzer şekilde altyapı sorunlarının giderilmesi, öğrencilere cihaz desteği sağlanması, öğretmenlerin eğitilmesi (Kavuk ve Demirtaş, 2021), öğrencilerin öğrenmesine ve başarısına katkı sağlayacak uygun ortam ve sistemin tasarlanması, öğretmen ve öğrenciler için kolay anlaşılabilir kılavuz kitaplar hazırlanması (Shim, ve Lee, 2020), öğretmenlerin iyi yapılandırılmış dikkat çekici öğrenme aktiviteleri ve geribildirimleri kullanması (Mc Aleavy vd., 2020), çevrimiçi ortamda etkili öğretim için çeşitlilik, eşitlik, kapsayıcılık ve motivasyonu esas almak (Thomas, 2020), öğretmenlerin meslekî yönden eğitilmeleri (Page ve Jones, 2018; Fidalgo vd., 2020), faydalı olabilir. Uzaktan eğitimin etkililiği için politika yapıcılar, işletmeler, uzmanlar, okullar, öğrenciler ve ailelerin yakın iş birliği yapması (Ferri vd., 2020), öğretmen, öğrenci ve ailelerin açık ve uzaktan öğrenme ile bilişim teknolojileri konularında eğitilmesi gerektiği (Can, 2020a) önerilmektedir.

Araştırmaya katılan bazı veliler, kişinin kendisini ve çocuğunu daha iyi tanıyarak, bu geçici süreçte daha hoşgörülü davranarak sorunlarla başa çıkabileceğini, okul yöneticileri ve öğretmenlerden destek alınabileceğini, ders katılımını sağlamak için kalabalık sınıfların bölünerek ders yapılması ve özel öğrencilere farklı eğitim verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin ve okul yönetiminin daha çok inisiyatif almaları, iş birliği yapmaları, öğretmenlerin ders anlatma yöntemlerini değiştirmeleri, veli görüşlerine başvurulması, canlı derslerin kayıt altına alınması, öğretmen ihtiyaçlarının giderilmesi ve öğretmenlere müdahale edilmemesi, öğretmen-öğrenci veli iletişiminin güçlendirilmesi önerilmektedir.

Bazı veliler ise, öğrencilere öğrenmeyi pekiştirecek az ama nitelikli ödevler verilmesi, konuların kaynaklarla desteklenmesi gerektiğini söylemişlerdir. Veliler, kaynakların verimli kullanımı ve sorunların çözümü üzerinde durulması gerektiğini de vurgulamışlardır. Ancak, bazı öğretmen ve veliler, sorunların çözümsüz olması nedeniyle önerilerinin olmadığını ya da kısıtlı olabileceğini söylemişlerdir.

Araştırma bulgularına benzer şekilde, hükümetlerin, öğretmenlere yönelik öğrenme kaynaklarının seçilmesine ve açık erişim kaynaklarının kullanımına rehberlik etmesi, destek olması (Mc Aleavy vd., 2020), kesintisiz öğrenme için teknoloji destekli öğrenmeyi teşvik etmek, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini ve eleştirel düşüncelerini sağlayan müfredat geliştirmek (Mishra vd., 2020), öğrencilerin çevrimiçi öğrenime erişim araçlarına sahip olmaları ve evde öğrenim için gerekli ekipman ve materyallere erişmelerini desteklemek, ek bireysel veya grup dersleri sağlamak (Müller ve Goldenberg, 2020), şeklinde öneriler sıralanmaktadır. Ayrıca, uzaktan eğitim sürecinde açık kural ve politikalar belirlenmesi, öğrencilere etkili geribildirim sağlanması ve alternatif değerlendirme yaklaşımları oluşturulması (Stewart, 2008) önerilmektedir. Uzaktan eğitimin etkililiği için kaynak ve zamana yatırım yapma, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere rehberlik olanağı sunma, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, bilgi ve iletişim teknolojilerine yatırım yapmak, çevrimiçi öğretimi kullanıcı dostu araçlarla yaratıcı, yenilikçi ve etkileşimli hale getirmek (Pokhrel ve Chhetri, 2021) faydalı olabilir. Ayrıca, çevrimiçi ortamda etkili bir öğretim için öğretmenler ve öğrencilerin farklı çevrimiçi eğitim araçları kullanmaya yönlendirilmesi (Pokhrel ve Chhetri, 2021), etkili bir acil uzaktan eğitim sistemi tasarlanması (Shim ve Lee, 2020) uzaktan eğitim uygulamalarına olumlu katkılar sağlayabilir.

UNESCO (2020b), Covid-19 salgını sürecinde, uzaktan eğitim uygulamalarında karşılaşılabilecek olumsuzlukları azaltmak amacıyla öncelikle teknoloji, içerik, pedagoji ve izleme-değerlendirme olmak üzere, dört alanda iyi bir hazırlık yapılmasını önermektedir. Can (2020a), ise Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim sisteminin altyapı, erişim, içerik, tasarım, uygulama, kalite, güvenlik, mevzuat ve pedagojik açıdan güçlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Araştırmanın sınırlılıkları olarak, araştırma verilerinin toplandığı süreçte pandeminin etkilerinin devam etmesi, okul kapanmaları nedeniyle katılımcılara ulaşmada ve fiziksel olarak aynı ortamda yüzyüze görüşmelerde sorunlar yaşanması nedeniyle verilerin elektronik ortamdaki görüşmeler sonucu elde edilmesi zorunluluğu sıralanabilir. Ayrıca, araştırmanın küresel düzeyde etkili olan bir pandemi krizi sürecinde uygulanmakta olan acil uzaktan eğitim uygulamalarının mevcut durumunu öğretmen ve veli görüşlerine göre belirlemeyi amaçlaması da sınırlılık olarak belirtilebilir.

Araştırma bulgularından hareketle, pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları konusunda öğretmen, öğrenci ve velilerin etkili bilgilendirilmeleri, altyapı, erişim ve programların geliştirilmesi, ihtiyacı olan öğretmen, veli ve öğrencilere psikolojik destek, araç-gereç ve internet desteği sağlanması faydalı olabilir. Ayrıca, çevrimiçi eğitim ortamları için yönetici ve öğretmenlerin ihtiyacı olan öğretim yöntem ve teknikler, teknolojik araç ve gereçlerin kullanımı, öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme, rehberlik ve danışmanlık ile sanal sınıfların kullanımı ve sanal sınıf yönetimi konularında hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitim olanakları sağlanmalıdır. Veli ve öğretmen görüşleri bir bütün olarak dikkate alındığında uzaktan eğitim sürecinin etkili yönetimine de ihtiyaç olduğu görülmektedir. Ayrıca, öğretmen, okul yöneticisi, veli, öğrenci ve sivil toplum örgütü temsilcilerinin görüşlerine göre farklı öğretim kademelerinde yürütülmekte olan açık ve uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik nicel, nitel ve karma yöntemlere dayalı araştırma sonuçlarına göre mevcut durum gözden geçirilebilir.

## Kaynaklar

- Al-Fraihat, D., Joy, M., Masa’deh, R., & Sinclair, J. (2020). Evaluating E-learning systems success: An empirical study. *Computers in Human Behavior*, 102, 67-86.
- Atasoy, R., Özden, C. ve Kara, D. N. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde yapılan E-ders uygulamalarının etkililiğinin öğrencilerin perspektifinden değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 15(6), 95-122. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44491>.
- Avcı, A. (2020). Eğitim Bilişim Ağı (Eba) sisteminde yer alan müzik eğitimi derslerine yönelik öğretmen görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(32), 328-353. doi: 10.29329/mjer.2020.258.17
- Balaman, F. ve Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona Virüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84. Retrieved from <http://www.itobiad.com/tr/pub/issue/60435/769798>.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 15(4), 131-151. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44460>.
- Berge, Z. L. (1995). Facilitating Computer Conferencing: Recommendations from the Field. *Educational Technology*, 35(1), 22-30.
- Brown, A. P. (2008). A review of the literature on case study research. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1(1), 1-13.
- Burns, M. (2011). *Distance education for teacher training: Modes, models, and methods*. Education Development Center, Inc. Washington, DC.
- Can, E. (2020a). Coronavirüs (Covid-19) Pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Can, E. (2020b). Sanal sınıf yönetimi: İlkeler, uygulamalar ve öneriler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 251-295.
- Can, E. ve Ozan, C. (2021). Eğitim Bilişim Ağı (EBA): Covid-19 küresel salgınının yansımaları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1553-1595.
- Can, E. ve Gündüz, Y. (2021a). Öğretmenlerin sanal sınıf yönetimi yeterliği ölççeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 574-591. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.62826-869543>.
- Can, E. ve Gündüz, Y. (2021b). Öğretmenlerin sanal sınıf yönetimi yeterlikleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 49-68. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.875435>
- Cidral, W. A., Oliveira, T., Di Felice, M., & Aparicio, M. (2018). E-learning success determinants: Brazilian empirical study. *Computers & Education*, 122, 273-290. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.12.001>

- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basic of qualitative research techniques and procedures for developing grounded theory*. Los Angeles, USA: Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni*. (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çakın, M. ve Külekçi Akyavuz, E. (2020). The Covid-19 process and its reflection on education: An analysis on teachers' opinions. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The sage handbook of qualitative research*. California: Sage Publications.
- Doğan, S. ve Koçak, E. (2020). EBA sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(14), 110-124.
- Eren, E. (2020). Yeni Tip Koronavirüs'ün Türk eğitim politikaları uygulamalarına etkisi: Millî Eğitim Bakanlığının ve Yükseköğretim Kurulunun yeni düzenlemeleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 153-162.
- Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Societies*, 10(86), doi:10.3390/soc10040086.
- Fidalgo, P., Thormann, J., Kulyk, O., & Lencastre, J. A. (2020). Students' perceptions on distance education: A multinational study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(18), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00194-2>.
- Fidel, R. (1984). *The case study method: A case study*. [http://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/33415874/study\\_case.pdf?AWSAccessKeyId](http://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/33415874/study_case.pdf?AWSAccessKeyId)
- Ghazal, S., Al-Samarraie., & Aldowah, H. (2018). "I am still learning": Modeling LMS critical success factors for promoting students' experience and satisfaction in a blended learning environment. *IEEE Access*, 6(6), 77179-77201. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2018.2879677>
- Glesne, C. (2016). *Becoming qualitative researchers: An introduction*, (5<sup>th</sup> Edition). Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Gürdamar, T. N., Şehirli, A. Ş. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2020). Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan EBA'da yer alan Türkçe dersi okuma becerisi ile ilgili öğretmen görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 8(4), 168-186.
- Hargreaves, A. (2020). *What's next for schools after coronavirus? Here are 5 big issues and opportunities*. <https://theconversation.com/whats-next-for-schools-after-coronavirus-here-are-5-big-issues-and-opportunities-135004>,
- Harper, K. C., Chen, K., & Yen, D. C. (2004). Distance learning, virtual classrooms, and teaching pedagogy in the Internet environment. *Technology in Society* 26 (2004) 585-598. [www.elsevier.com/locate/techsoc](http://www.elsevier.com/locate/techsoc)
- Huber, S. G., & Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: Evaluation, assessment and accountability in times of crises-reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32, 237-270. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09322-y>
- Kavuk, E. ve Demirtaş, H. (2021). COVID-19 Pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan öğretimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi (e-upad)*, 1(1), 55-73.
- Kaynar, H., Kurnaz, A., Doğrukök, B. ve Şentürk Barışık, C. (2020). Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(7), 3269-3292. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44486>
- Külekçi Akyavuz, E. ve Çakın, M. (2020). Covid-19 salgınının eğitime etkisi konusunda okul yöneticilerinin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 723-737. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44140>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly, CA: Sage Publications.
- Lwoga, E. T. (2014). Critical success factors for adoption of web-based learning management systems in Tanzania. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 10(1), 4-21.
- Mahmood, S. (2021). Instructional strategies for online teaching in COVID-19 Pandemic. *Human Behavior & Emerging Technologies*, 3, 199-203. <https://doi.org/10.1002/hbe2.218>.
- Mc Aleavy, T., Gorgen, K., & Gaible, E. (2020). *What does the research suggest is best practice in pedagogy for remote teaching?* Education Development Trust, <https://edtechhub.org/wp-content/uploads/2020/05/remote-teaching.pdf>.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London, UK: Sage.
- Mishra, L., Gupta, T., & Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open* 1 (2020) 100012, <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012>

- Müller, L. M., & Goldenberg, G. (2020). *Education in times of crisis: The potential implications of school closures for teachers and students. A review of research evidence on school closures and international approaches to education during the COVID-19 pandemic*. Chartered College of Teaching. [https://my.chartered.college/wp-content/uploads/2020/05/CCTReport070520\\_FINAL.pdf](https://my.chartered.college/wp-content/uploads/2020/05/CCTReport070520_FINAL.pdf)
- OECD. (2020). *Supporting people and companies to deal with the COVID-19 virus: Options for an immediate employment and social-policy response*. [https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=119\\_119686962r78x4do&title=Supporting people and companies to deal with the Covid-19 virus](https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=119_119686962r78x4do&title=Supporting%20people%20and%20companies%20to%20deal%20with%20the%20Covid-19%20virus)
- Öztürk, İ., Akalın, S., Özgüner, İ. ve Şakiroğlu, M. (2020). Covid-19 salgınının ve karantinanın psikolojik etkileri. *Turkish Studies*, 15(4), 885-903. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44885>
- Page, A., & Jones, M. (2018). Rethinking teacher education for classroom behaviour management: investigation of an alternative model using an online professional experience in an Australian University. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(11), 84-104. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n11.5>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods. Integrating theory and practice*, (Fourth Edition). CA: Sage Publications
- Pınar, M. A. ve Dönel Akgül, G. (2020). The opinions of secondary school students about giving science courses with distance education during the Covid-19 Pandemic. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10(2), 461-486.
- Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 Pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future* 8(1), 133–141. <http://dx.doi.org/10.1177/2347631120983481>.
- Reimers, M. F., & Schleicher, A. (2020). *2020 COVID-19 pandemisine karşı eğitimde atılabilecek adımlara rehberlik edecek bir çerçeve*. [https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework\\_guide\\_v4\\_tr.pdf](https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v4_tr.pdf)
- Sarı, T. ve Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44335>
- Shim, T. E., & Lee, S. Y. (2020). College students' experience of emergency remote teaching due to COVID-19. *Children and Youth Services Review*, 119 (2020), 105578. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105578>.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stewart, D. P. (2008). Classroom management in the online environment. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 4(3), 371-374.
- Tekin, E. (2020). COVID-19 kaygısının motivasyon üzerindeki etkisi: Z Kuşağı üzerine bir araştırma. *Turkish Studies*, 15(4), 1129-1145. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44070>
- TEDMEM. (2020). *COVID-19 sürecinde eğitim: Uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri* (TEDMEM Analiz Dizisi 7). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- TEGV. (2020). *Covid 19 dönemi TEGV çocukları uzaktan eğitim durum değerlendirme raporu*. <https://tegv.org/hakkimizda/egitim-raporlari/>
- Thomas, M. (2020). Virtual teaching in the time of COVID-19: Rethinking our WEIRD pedagogical commitments to teacher education. *Front. Educ.* 5, 595574. doi: 10.3389/educ.2020.595574
- UNESCO. (2020a). *Covid-19 crisis: UNESCO call to support learning and knowledge sharing through open educational resources*. <https://en.unesco.org/news/covid-19-crisis-unesco-call-support-learning-and-knowledge-sharing-through-open-educational>.
- UNESCO. (2020b). Distance learning strategies, what do we know about effectiveness? <http://www.unesco.org/covid19EDwebinar>
- Winthrop, R. (2020). Top 10 risks and opportunities for education in the face of COVID-19. <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2020/04/10/top-10-risks-and-opportunities-for-education-in-the-face-of-covid-19/>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. ve Akar-Vural, R. (2020). *COVID-19 Pandemisi ve derinleşen eğitim eşitsizlikleri*. Türk Tabipleri Birliği Covid-19 Pandemisi Altıncı Ay Değerlendirme Raporu. [https://www.ttb.org.tr/kutuphane/covid19-rapor\\_6/covid19-rapor\\_6\\_Part64.pdf](https://www.ttb.org.tr/kutuphane/covid19-rapor_6/covid19-rapor_6_Part64.pdf) 11 Mart 2021.
- Yılmaz, E., Güner, B., Mutlu, H., Doğanay, G. ve Yılmaz, D. (2020). *Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin niteliği*. Konya: Palet Yayınları.
- Yin, R. K. (2009). *Case study methods: Design and methods*, (Fourth Edition). CA: Sage Publications.

- Yurtbakan, E. ve Akyıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve ebeveynlerin Covid-19 izolasyon döneminde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies*, 15(6), 949-977. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43780>.
- Zainal, Z. (2007). *Case study as a research method*. [www.researchgate.net/publication/41822817](http://www.researchgate.net/publication/41822817)





## Katz Kuramına göre Okul Yöneticisi Yeterlik Envanteri (KOYYE) Kapsam Geçerliği ve Güvenirlik Çalışması\*

### The Study of Content Validity and Reliability of School Administrator Competence Inventory according to Katz Theory (SACIK)

Gülnur Ak Küçükçayır<sup>a†</sup>, Necati Cemaloğlu<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Ministry of National Education, Ankara, Türkiye

<sup>b</sup>Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye

#### Öz

Literatürde okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin birçok farklı veya örtüşen görüşleri içeren çok sayıda ölçme aracına rastlamak mümkündür. Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin eğitim ihtiyaçlarının bileşik teorik bir altyapıya göre belirlenmesine yönelik güvenilir, güçlü psikometrik özelliklere sahip, çoklu paydaşlar için tasarlanabilen ve günümüz ihtiyaçlarına göre kolayca güncellenebilen daha pratik bir ölçme aracı geliştirmektir. Teori sentezi tekniği ile Katz teorisi ve eğitim yönetimindeki liderlik ve yönetim çalışmaları bir araya getirilerek kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Araştırmanın amacı ve kuramsal altyapısı nedeniyle kuramsal form tekniği tercih edilmiştir. Bu aşamada kapsam geçerliliği uygulanarak uzman görüşlerine göre, maddelerin kapsam geçerlik oranları ve indeksi, Lawshe tekniğine göre hesaplanmıştır. İç güvenirliliğin hesaplanmasında ise, Cronbach Alpha katsayısı yöntemi ile güvenirlilik çalışması yapılmıştır. Örneklem, seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiş ve kümelendirilerek uygulanmıştır. Sonuç olarak, 116 maddelik KOYYE (Katz kuramına göre Okul Yöneticisi Yeterlik Envanteri), KOYYE yönetici, öğretmen ve velilere de uyarlanarak, çoklu paydaş katılımına uygun olarak oluşturulmuştur. KOYYE, Yönetici Öz-değerlendirme, Öğretmen-değerlendirme, Veli-değerlendirme envanterleri, güvenirlilik katsayıları ve madde-test korelasyonu hesaplamalarına göre geçerlik ve güvenirliliğin yüksek ve uygulanabilir olduğu sonucuna varılmıştır.

*Anahtar Kelimeler: Okul, eğitim yönetimi, yeterlik, kapsam geçerliliği, okul yöneticisi.*

#### Abstract

In the literature, we can find numerous measurement tools containing many different or overlapping views of the competencies of school administrators. The aim of this research is to develop a more practical measurement tool to determine the training needs of school administrators according to a complex theoretical background that is reliable, has robust psychometric properties, could be designed for multiple stakeholders, and is easily updated according to today's needs. Using the theory synthesis technique, Katz's theory and leadership and management studies in educational administration were combined to create a conceptual framework.

\* The theoretical framework of this research was presented as an oral presentation at the American Educational Research Association 2021 Virtual Annual Meeting with the theme of "Accepting Educational Responsibility" in a roundtable session under the name "A Proposed Conceptual Framework for Professional Competencies of Today's School Administrators".

This research was presented as an oral presentation titled "The Study of Content Validity and Reliability for School Administrators Competence Inventory according to Katz Theory" at the 15th International Congress on Educational Administration of the Association of Education Administrators and Supervisors (EYED-der) with the theme "Educational Leadership for Social Change and Development in the post-COVID world".

\* This study was prepared from the content of a measurement tool developed in the doctoral thesis titled "Training Needs Analysis According to Professional Competencies (A Model Application on School Administrators)" prepared by the first author under the supervision of the second author.

\* ADDRESS FOR CORRESPONDENCE: Gülnur Ak Küçükçayır, Ministry of National Education, Ankara, Türkiye, E-mail address: gulnurka1@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8760-4816.

<sup>b</sup>Necati Cemaloğlu, Educational Administration, Faculty of Education, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye, E-mail address: necaticemaloglu@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7753-2222.

Received Date: September 24<sup>th</sup>, 2021. Acceptance Date: June 1<sup>st</sup>, 2022.

Due to the research purpose and theoretical background, the theoretical form technique was preferred. At this stage, content validity was applied and according to expert opinions, the content validity rates and index of the items were calculated according to the Lawshe technique. In the calculation of internal reliability, a reliability study was carried out using the Cronbach Alpha coefficient method. The sample was determined by a random sampling method and applied by grouping. As a result, the 116-item SACIK (School Administrator Competence Inventory according to Katz theory) was created in accordance with multi-stakeholder participation by adapting it to administrators, teachers, and parents. The result is that the validity and reliability are high and applicable according to the calculations of the SACIK, Administrator-Self-Assessment, Teacher-Evaluation, Parent-Evaluation inventories, reliability coefficients, and item-test correlation.

*Keywords: School, educational administration, competence, content validity, school administrator.*

© 2022 Başkent University Press, Başkent University Journal of Education. All rights reserved.

## 1. Giriş

Okulların toplumsal sistemin etkilerinden bağımsız olarak hizmet vermeleri mümkün değildir (Bolman ve Deal 1997). Bu nedenle okul yönetimlerinin, küresel ve yerel sistemdeki olaylardan etkilenmeye açık olduğu bir gerçektir. Buna bağlı olarak, 2000’li yıllarda eğitim yönetiminde, yönetsel süreçlerin ve profesyonel gelişimin ön plana çıkması da (Oplatka, 2016, s.143) tesadüf değildir.

Günümüzde deneyimlediğimiz kaotik dönemde, kriz yönetiminde başarılı, sağlıklı kararlar verebilen, vizyon sahibi, problem çözme becerilerini gerçekleştiren teknolojiyi iyi kullanabilen, yenilikçi öğrenme ortamları tasarlayabilen, kararlara katılımı sağlayarak insan kaynaklarını etkin bir şekilde kullanabilen, paydaşlarını motive edebilen, mentörlük ve sorumluluklarını başarıyla yerine getirmek için koçluk yapabilen vb. gözlemlenebilir profesyonel yeterliklere sahip okul yöneticilerine ihtiyaç belki de daha fazla hissedilmiştir. Nitekim, okul yöneticilerinin mesleki nitelikleri, okulların etkililiği ve verimliliği için kilit bir faktör olarak kabul edilmektedir (Balci, 2015) ve etkili okul liderlerinin okul başarısındaki önemi artık yaygın olarak kabul edilmiştir (Bush, 2021). Bu nedenle, okul yöneticileri için, veriye dayalı eğitim ihtiyacının belirlenmesi, eğitim yatırımının zaman, bütçe ve eğitim hedefleri doğrultusunda etkili bir çözüm (Anderson, 1994; Barbazette, 2006; Cekada, 2010; Ferreira ve Abbad, 2013; Gould, Kelly, White ve Chidgey, 2004; Messner, 2009; Miller ve Osinski, 2002; O’Driscoll ve Taylor, 1992; Reed ve Vakola, 2006; Reviere, 1996; Taylor, Driscoll ve Binning, 1998) olarak görülebilir. Bu noktada, veriye dayalı eğitim ihtiyacı belirlenirken, veri toplama araçlarının okul yöneticisi profesyonellerinin temel mesleki yeterlikleri üzerinden günümüz ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde geliştirilmesi önemli bir başlangıç noktası olabilir.

“Yeterlik” (Cheatham ve Chivers, 1996, 1998; Baartman ve Bruijn, 2011) kavramı ile beraber “mesleki yeterlikleri edinmenin” insan kaynakları ve eğitim bilimleri alanında bir kesişme noktası olduğu görülmektedir (Anderson ve Schunn, 2000; Anzengruber ve Goetz, 2020; Baartman ve De Bruijn, 2011; Berliner, 1995; Boshuizen, 2003; Morrison, Ross ve Kemp, 2001; Rogoff, 1990; Scribner ve Beach, 1993). Benzer şekilde, eğitim ihtiyaç analizi konusu da yine işletme yönetimi bağlamında insan kaynakları yönetimi alanıdır (Anderson, 1994; Barbazette, 2006; Cekada, 2010; Ferreira ve Abbad, 2013; Gould ve ark., 2004; Messner, 2009; Miller ve Osinski, 2002; O’Driscoll ve Taylor, 1992; Reed ve Vakola, 2006; Reviere, 1996; Taylor ve ark., 1998; While, Ullman ve Forbes, 2007; Wright ve Geroy, 1992). Kendi mirasında farklı disiplinleri içinde barındıran eğitim yönetimi (Oplatka, 2016, s.167-173) açısından, okul yöneticiliği, okul içindeki “öğretme-öğrenme iş kurulumunu yöneten kişi” (Gamage, 2007, s.39-42) olarak ele alınabilir. Bu nedenle, eğitimi yöneten profesyonellerin yeterliklerinin, insan kaynakları ve işletme yönetimi lensinden ele alınması, okul yöneticiliğini, mesleki yeterliklerine göre donanımlı, okul içinde “iş” kurulumunu gerçekleştiren bir profesyonel ‘meslek’ olarak güçlendirebilir. Yine bu bakış açısına göre, okul yöneticisi, öğretmen ve velilerden oluşan “öğrenme topluluğu” (Marzano, Waters ve McNulty, 2005) paydaşdır ve okul yöneticisinin paydaşları olarak, yeterliklerin değerlendirilmesinde (Kemmis, 1988; Revans, 1982) bu grupların görüşleri de önemli katkılar sağlayabilir.

Klasik bir deyişle, okul yöneticisi yeterliklerinin, “okul/eğitim” lensinden değerlendirilmesi, eğitim yönetimi alanın başlıca konularından biri olduğu söylenebilir. 2000’li yıllarda, okul yöneticisi yeterlikleri, liderlik ve yönetim ikileminin eşit ve dengede olması gerektiği savıyla belli başlı yönetim, liderlik ve alan bilgisi yeterliklerine dayalı kuramsal araştırmaları içeren zengin bir literatürde (Bass, 1990; Boyatzis, 2007; Bush 1998; Cuban, 1988; Dreyfus, 2007; Fullan, 2002; Hallinger ve Murphy, 1985; Meder, 2001; Mulford, 2003; Peterson ve Van Fleet, 2004; Stronge, 1991; Stronge, Richard ve Catano, 2008; Şimşek ve Altinkurt, 2009; Vazirani, 2010 gibi) eğitim yönetimi alanının en temel tartışma alanı olarak görülmüştür (Oplatka, 2016, s.171). Özellikle veriye dayalı çalışmalarda, teknoloji yeterlikleri (Bozeman ve Spuck, 1991; Testerman, Flowers ve Algozzine, 2001), bilgi yönetimi yeterlikleri (Memisoglu, 2016), kişiler arası yeterlikler (Greenfield, 1986), okul yöneticilerinin profesyonel gelişimi (Cisneros-



sürecinin, Katz (1955)'in kuramında ifade ettiği gözlemlenebilir mesleki beceriler ile uyumlu olduğu söylenebilir. Bu çalışmada tasarlanan ölçme aracındaki maddeler bu paradigmaya göre hazırlanmıştır.

## 2.2. Katz Teorisi

İşletme yönetiminde efsaneleşmiş olan Katz (1955), “Bir yönetici hangi gözlemlenebilir becerileri sergiler?” sorusuna cevap vermeye çalışır. Katz (1955)'a göre yönetici, çalışanların faaliyetlerini yönlendiren ve bu çabalarla belirli hedeflere ulaşma sorumluluğunu üstlenen kişidir. Başarılı yönetici, teknik, insani ve kavramsal olarak adlandırdığımız üç temel beceriye dayanır. Bu beceriler birbiriyle ilişkilidir fakat bağımsız da düşünülmelidir.

- Teknik yeterlikler, özellikle yöntemler, süreçler, prosedürler veya teknikler dahil olmak üzere belirli bir faaliyet türünün analizi ve yeterliği anlamına gelir. Teknik beceriler, uzmanlık bilgisi, bu uzmanlık içinde belirli bir disiplinin araç ve tekniklerinin kullanımını kolaylaştıran analitik bir beceriyi içerir.

- Kavramsal yeterlikler, örgütün çeşitli işlevlerinin birbiriyle nasıl bağlantılı olduğunu ve herhangi bir departmandaki değişikliklerin diğerlerini nasıl etkilediğini tanımak gibi, işi, organizasyonda bir bütün olarak görme yeteneğini içerir. Ayrıca, belirli iş dünyasının bir bütün olarak yapı, topluluk ve ulusal politik, sosyal ve ekonomik güçleriyle ilişkisini görselleştirmeyi de içerir. Bu nedenle, herhangi bir kararın başarısı, kararı veren ve eyleme geçirenlerin kavramsal becerilerine bağlıdır. Yöneticilerin kavramsal becerileri, yalnızca işletmenin çeşitli departmanlarının etkin koordinasyonunu değil, aynı zamanda örgütün gelecekteki tüm rotasını ve sağlığını da etkiler. Bir yöneticinin tutumu, örgütün yansımalarının rengidir ve bir örgütün iş yapma şeklini diğerinden ayıran “kurumsal kişiliği” belirler.

- İnsani yeterlikler, bir yöneticinin bir grup üyesi olarak etkin bir şekilde çalışma ve liderlik ettiği ekip içinde iş birliğine dayalı çaba oluşturma yeteneğidir. İnsani yeterlikleri, çatışma yönetimi, ilişkileri yönetme, motivasyon, koordinasyon ve ekip yönetimi gibi becerileri içerse de (Daft, 2000, s.14), Hogan ve Warrenfeltz (2003 s.78) bu yeterliği içsel ve kişilerarası yeterlik olarak sınıflandırmıştır. İç yeterliğin üç ayrı bileşeni vardır. Bunlar bireyin sahip olduğu benlik saygısı, duygusal güven ve esnekliktir. İkinci bileşen, otoriteye karşı tutumdur; bu tutumun olumlu ya da olumsuz olması önemli bir farktır. Üçüncü bileşen, kişinin yönetsel performansında kendi kendini yönetme tarzının belirleyiciliğidir. Kişilerarası yeterlik ise yaş, cinsiyet, ırk, dini inanç, etnik köken, siyasi görüş gibi farklılıklara takılmadan insanlar arasında sosyal davranışlar sergileme ve sempatik ilişkiler kurma becerisidir.

Katz ve Khan (1966, 1978) daha sonra üç beceri yaklaşımını daha detaylı bir şekilde güncellemiş ve liderlik çalışmaları, sistem yaklaşımı ve örgütsel yapılarla ilişkilendirerek örgütsel davranış çerçevesinde geliştirmiştir. Peterson ve Van Fleet (2004) de yönetsel yeterlikleri ekleyerek teknik becerileri güncellemiştir. Bu çalışmada, “Teknik Yeterlikler” Katz'ın teorik altyapısının güncel versiyonuna göre “Teknik ve Yönetsel Yeterlikler” olarak güncellenmiştir.

## 2.3. Eğitim Yönetiminde Öne Çıkan Liderlik ve Yönetim Argümanları

Eğitim yönetiminde öne çıkan liderlik ve yönetim argümanları olarak en çok atf alan araştırmalar ve bu çalışmaların bulgularına göre yönetim ve liderlik davranışları belirlenmiştir. İlâveten, yakın zamanda yapılan yeni araştırmalar yardımı ile günümüz ihtiyaçlarına göre alt yeterlikler oluşturulmuştur. Örneğin, Sergiovanni (1984)'nin mühendislik olarak çokça vurguladığı teknik liderlik, Leithwood, Harrison ve Hopkins (2020)'in temel liderlik davranışları, Barth (2008, s. 8)'in mesleki bilgiye dayalı liderlik yeterlikleri, Stronge, Richard ve Catano (2008)'nin etkili okul yöneticilerinin temel yönetim ve liderlik davranışları, Dreyfus (2007)'un 12 yönetim yeterliği, Horsford, Grosland ve Gun (2011)'in okulların politik içeriğine göre önerdiği kültürel liderlik (Beachum, 2011, Khalifa, Gooden ve Daviz, 2016; Lopez, 2016) davranışları, sosyal adalet liderliği (Arar, 2017; Arar, Beycioglu ve Oplatka, 2017; Bates, 2006; Beachum, 2011; Brooks, Jean-Marie, Normore ve Hodgins, 2007; Lopez, 2016), sosyal, duygusal ve bilişsel yeterlikler (Boyatzis, 2007), duygu yönetimi (Arar, 2017; Arar ve Oplatka, 2018; Berkovich ve Eyal, 2015; Harris, 2007) gibi temel alanlarda yeterlikler belirlenmiştir.

## 3. Yöntem

Nicel ölçme araçlarından ölçek geliştirmede kuramsal form (nitel) ve deneysel form (nicel) teknikleri, araştırma amacı ve kuramsal altyapıya göre tercih edilen iki farklı seçenektir (Yurdagül, 2005a). Bu ölçme aracının geliştirilmesinde, mesleki yeterlikleri ölçebilmek adına somut tecrübe ve gözlemin önemli araçlar olması nedeniyle kuramsal form tekniği tercih edilmiş ve kapsam geçerliliği (Lawshe tekniği) uygulanmıştır (Brookhart ve Chen, 2015; Büyüköztürk, 2012, s. 168). Kuramsal form tekniği, özellikle uzun ve çok seçenekli ölçme araçları geliştirilirken ve büyük örneklem gruplarına ulaşmakta güçlük çekilen durumlarda, uzman görüşlerinin belirli

metotlarla test edilerek nicel güvenirlik hesaplamaları sonucu elde edilen bir ölçek geliştirme yöntemidir (Aiken, 1980; Baykal, 1994; Rubio ve ark., 2003; Tezbařaran, 1997; Wynd, Schmidt ve Schaefer, 2003). Bu nedenle, bir eğitim değerlendirme aracı olarak kabul edilebilecek bu lme aracı geliştirme sürecinde, kuramsal form (nitel) tekniği uygulanmıştır. Kuramsal form aşamasında ise, kapsam geçerliliği ve istatistik hesaplama teknikleri ile madde indeks hesaplaması uygulanmıştır (Davis, 1992; Lynn, 1986; Summers, 1993; Waltz, Strickland ve Lenz, 1991). Ampirik araştırma, ölçülebilir ve gözlemlenebilir tepkiler yoluyla kavramsal soyutlamaların sistematik olarak incelenmesine dayanır. Bu süreç, bir disiplinin ilgisini çeken fenomenleri tanımlamak ve açıklamak için kullanılır. Kapsam geçerliliği, yeni deneysel lme araçlarının geliştirilmesinde önemli bir adımdır, çünkü soyut kavramları gözlemlenebilir ve ölçülebilir göstergelerle ilişkilendirmek için bir başlangıç mekanizmasını temsil eder. Yeni geliştirilen lme araçlarının içerik geçerliliğini doğrulamak için kullanılan nicel yöntemler ise, psikometriyi incelemek için mevcut bilgi miktarını arttırır (Wynd ve ark., 2003). Kapsam geçerliliği, bir olgunun fenomenlerini bir lme aracı ile ölçmeye çalışırken ilgilenen araştırma alanını, yeterli olacak şekilde örnekleme boyutlarını belirlemek olarak tanımlanır (Carmines ve Zeller, 1979, akt: Wynd ve ark., 2003; Waltz ve ark., 1991). Kapsam geçerliliğinin kullanılmasý yoluyla oluşturulan kuramsal formlar, sosyal bilimlerde hazırlanan lme araçları için iyi psikometrik niteliklere sahip verilerin toplanabilmesini sağlayan güvenilir seçeneklerden birisidir (Lynn, 1986). Çalışmanın kuramsal altyapısı ve amacı bağlamında, lme aracındaki okul yöneticilerinin yeterlikleri ile ilgili tüm maddelerin değerlendirilme ihtiyaı sebebiyle kapsam geçerliliği lme aracının geliştirilmesinde özellikle tercih edilmiştir (Martuza, 1977, akt: Wynd ve ark., 2003; Rubio ve ark., 2003; Veneziano ve Hooper, 1997; Wallace, Blake, Parham ve Baldridge, 2003; Yurdagül, 2005a). Bu süreçte Lawshe (1975) tekniği ile istatistiksel hesaplamalar kullanılmıştır. Lawshe tekniği, kapsam geçerliliğini kolay ve güvenilir istatistik yöntemlerle sağlar (Veneziano ve Hooper, 1997). Son aşamada, Likert tipi ölçeklendirme yapılmıştır. Likert seçenekleri, belirli bir kavrama dair bireylerin yargı, tutum ve eğilimlerini katılma derecelerine göre ortaya koymayı amaçlar (zdamar, 2016, s. 33). Likert leklerinin, birden fazla boyut içermesi ve boyutların toplam puanlarının hesaplanabilmesi (zdamar, 2016, s. 33) sebebiyle, genellikle tutumların, inançların ve düşüncelerin ölçülmesinde kullanılmaktadır (DeVellis, 2014, s. 93). Bu gerekçelerle, bu lme aracında 5'li Likert leđi tercih edilmiştir (Anders, Tomai, Clute ve Olson, 1997; Summers, 1993).

İ güvenirliğin hesaplanmasında ise, Cronbach Alpha katsayısı yöntemi ile güvenirlik çalışması yapılmıştır. Cronbach alfa katsayısı, psikoloji ve eğitimde en sık kullanılan, test maddelerinin i tutarlığına dair bilgi veren, güvenilir bir katsayıdır (Kula Kartal ve Mor Dirlik, 2016; Sijtsma, 2009). Cortina (1993)'nın, SSCI makalelerde en çok atf alan yöntem olduğunu belirtmesi; Web of Science taramasında ise her yıl Cronbach (1951) makalesinin ortalama 6500 atf alması ve çokça kullanılması (Kula Kartal ve Mor Dirlik, 2016) sebebiyle envanterin bu yöntemle i güvenirlik çalışmasının yapılması uygun görülmüştür. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hem ölçeğin tümü hem de alt boyutlar için ayrı ayrı hesaplanmış ve güvenirliğin bir ölçütü olarak belirlenmiştir.

#### 4. Örneklem

Bu çalışmada veriler, zorunlu olarak, COVID 19 salgını ve karantina döneminde toplanmıştır. Buna bağlı olarak genel ulaşılabilir evrenden seçkisiz örnekleme yöntemiyle örneklem belirlenmiştir. Seçkisiz rnekleme, olasılık temelli örnekleme eşitlerindenir ve daha çok diğer olasılık temelli başka bir örnekleme yöntemi ile beraber kullanılır (Büyüköztürk, Kılıç-akmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013, s. 85). Ölçek, i geçerlilik çalışmasında, yönetici, ğretmen ve velilere de uyarlanarak, çoklu paydaş katılımlına uygun hale getirilmesi nedeniyle bu gruplara ayrı ayrı uygulanmıştır. Bu çalışmada yönetici, ğretmen ve veli grupları örneklem olarak belirlendiği için, küme örnekleme olarak tanımlanabilir. Küme rneklem ise evrende doğal oluşmuş kendi içinde belirli özellikler gösteren örneklem türüdür (Büyüköztürk ve ark., 2013, s.85; Yıldıırım ve şimşek, 2013, s.132-133). Uzman görüşlerine göre kapsam geçerliği çalışmasında uyarlanan ölçekler kk gruplarda test edildikten sonra tekrar gözden geçirilerek elektronik ortamda uygulanmak üzere son haline getirilmiştir. Okul yöneticileri, ğretmen ve velilere uyarlanan envanterlerin güvenirlik çalışmasının COVID 19 salgını esnasında karantina sürecine rastlaması sebebiyle, gönüllülük esasına dayalı olarak, genel ulaşılabilir evrenden rastgele seçilmiş yönetici, ğretmen ve velilerden oluşan 3 ayrı kümedeki örneklem üzerinde elektronik ortamda uygulanmıştır. Buna göre toplam 395 kişi araştırmaya katılmıştır. Örneklem grubunun tamamında 237 kişi kadın, 158 kişi erkektir. Veli grubunda çoğunluk 31-40 yaş aralığında iken, ğretmen ve yönetici gruplarında 41-50 yaş aralığındadır. Yönetici ve ğretmen grubundan en çok ilkokulda çalışanlar ve sınıf ğretmeni branşının çoğunlukta olduğu görülmektedir. ğretmenlerde mesleki kıdem en çok 11-20 yıl aralığında belirlenirken, yöneticilerde bu aralık 21-30 yıldır. Yöneticilerde, ğretmenlik deneyiminin en çok 11-20 arasında olduğu görülmektedir. Buna rağmen, ğretmen grubundaki sayıca en fazla gurup, yöneticiliği deneyimlememiş olanlardır. Veli grubu ise, çoğunluk 10-30 yıl yöneticilik deneyimine sahip olan kişilerden oluşmaktadır. Yönetici, ğretmen ve veli grubunda lisans mezunu

sayısı en fazla olan gruptur. Veli örnekleminde meslek bilgisi olarak çoğunlukla ‘memur’ ve ‘diğer’ olarak tanımlanmıştır. Örneklere ait bilgiler Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1  
*Örnekleme ait demografik bilgiler*

Bilgiler		Yöneticiler	Öğretmenler	Veli	Toplam
Cinsiyet	Kadın	42	128	67	237
	Erkek	78	42	38	158
Medeni durum	Evli	103	137	94	
	Bekar	17	33	11	
Yaş	21-30	2	23	7	
	31-40	39	57	42	
	41-50	44	60	36	
	51 ve üzeri	35	30	20	
Çalıştığınız okul	İlkokul	51	81	-	
	Ortaokul	31	32	-	
	Lise	37	57	-	
Mesleki kıdeminiz	1-10 yıl	13	41	-	
	11-20 yıl	40	61	-	
	21-30 yıl	42	51	-	
	31 ve üzeri	25	17	-	
Branşınız	Sınıf öğretmeni	45	67	-	
	Türkçe-Sosyal Alanlar	27	23	-	
	Matematik-Fen Bilimleri	20	28	-	
	Güzel Sanatlar (Resim, Müzik, Beden Eğitimi vb.)	6	8	-	
	Diğer	24	44	-	
Öğretmenlik deneyiminiz	1-10 yıl	43	49	-	
	11-20 yıl	60	85	-	
	21-30 yıl	-	19	-	
	31 ve üzeri	16	15	-	
Yöneticilik deneyiminiz	1-10 yıl	67	39	30	
	11-20 yıl	43	5	10	
	21-30 yıl	-	-	8	
	31 ve üzeri	10	2	3	
	Yöneticilik deneyimim yok	-	123	-	
	Diğer (veli)	-	-	54	
Eğitim durumunuz	Ön lisans	1	3	8	
	Lisans	88	120	45	
	Lisansüstü	29	46	21	
	İlkokul (veli)	-	-	4	
	Lise (veli)	-	-	27	

Tablo 1. devamı

Bilgiler	Yöneticiler	ğretmenler	Veli	Toplam	
Mesleğiniz (veliler için)	Memur	-	-	35	35
	İŖi	-	-	7	7
	Serbest alıŖan	-	-	11	11
	Akademik personel	-	-	2	2
	Diğer	-	-	50	50

## 5. Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması ve Bulgular

Ölçek geliŖtirme sürecinde, kuramsal form alıŖması 2 aŖamada gerekleŖtirilmiŖtir (Rubio ve ark., 2003):

### 1. AŖama

lme aracının hazırlanması esnasında, daha önce yapılmıŖ bir araŖtırma bulguları dahilinde Katz kuramına göre Teknik/Yönetsel, Kavramsal ve İnsani olmak üzere belirlenen 3 ana yeterlik alanındaki eğitim yönetimi ve liderlik literatüründen belirlenmiŖ alt yeterliklere (Ak Küçükçayır, 2021), Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Daire BaŖkanlıđının ‘‘Okul Yöneticilerinin Performans Değerlendirme Projesi’’ kapsamında hazırladığı bireysel performans değerlendirme envanterinden 8 alt yeterlik Teknik/yönetsel ana yeterlik alanına eklenmiŖtir. Böylece, Türk Millî Eğitim örgütlerinin yapılarına göre yerel örgütlerin yapısal ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir ölçek meydana getirilmeye alıŖılmıŖtır. Toplam 42 yeterlik alanı için 323 madde davranıŖ belirlenerek bir madde havuzu oluŖturulmuŖtur. Yeterlik alanları ve madde sayısının çokluğu, tipik davranıŖların (tutum, algı vb.) llmesinde kullanılma durumu ve 3 farklı boyuttan oluŖması nedeniyle, bu lme aracı ‘‘envanter’’ (ErkuŖ, 2012, s. 73-74) olarak nitelendirilmiŖ ve KOYYE (Katz kuramına göre Okul Yöneticilerinin Yeterlikleri Envanteri) olarak adlandırılmıŖtır.

### 2. AŖama

Kapsam geçerliliği alıŖması için eğitim yönetiminde uzman akademisyen ve alanda okul müdürü olarak görev yapan 2 uzman olmak üzere toplam 20 kiŖiye davetiye gnderilmiŖtir (Davis, 1992; McKenzie, Wood, Kotecki, Clark ve Brey, 1999; Rubio ve ark., 2003; Wallace ve ark., 2003). Uzman grŖ vermeyi kabul eden 13 uzmandan 11 kiŖi geri bildirim vermiŖtir ve ölçeğin iç geçerlik uygulamasına kadar 11 uzmanın oluŖturduđu bu alıŖma grubu ile alıŖmanın tüm diğer aŖamaları tamamlanmıŖtır. Değerlendirme panelinin hazırlık aŖaması, Rubio ve ark. (2003)’na göre ‘‘Gerekli, Yararlı ama gerekli değil, Gerekli değil’’ seçeneklerine sırasıyla ‘‘1, 2, 3’’ puanları atanmıŖtır. Uzmanların puanlamalarına göre istatistik yöntemlerle maddelerin kapsam geçerlik oranları (KGO) ve kapsam geçerlik indeksi (KGİ) hesaplanmıŖtır. Bu aŖamada, Lawshe (1975) tekniğine göre yapılan içerik-geçerlilik oranı formülü kullanılmıŖtır. Buna göre panelistlerin %50’den fazlası, ögenin Gerekli olduğunu (1) belirtmiŖ ise bu ge içerik geçerliliğine sahiptir. Bu sayı ne kadar fazla ise içerik geçerliliği o kadar yüksektir. Kapsam geçerlik oranları (KGO) için aŖađıdaki formül kullanılmıŖtır (Gomez, Cano ve Diaz, 2019; Lawshe 1975; Rubio ve ark., 2003):

$$KGO = \frac{N_G}{N/2}$$

Maddeyi ‘‘gerekli’’ olarak iŖaretleyen uzman sayısı (NG) ve maddeler ile ilgili grŖ bildiren toplam uzman sayısı (N), formüldeki simgeleri temsil etmektedir. Bu formüle göre yapılan madde geçerlik hesaplamalarına göre KGO=0 ve KGO<0 olan maddeler elenmiŖtir. İstatistik anlamlılık düzeyi için, maddelerin, Kapsam Geçerlilik İndeksi (KGİ) test edilmiŖtir. KGİ verileri istatistiksel anlamlılık için 11 panelist sayısına göre,  $\alpha=0,05$  istatistiksel anlamlılık için minimum 0,636 KGO değer olarak belirlenmiŖtir (Ayre ve Scally, 2014; Rubio ve ark., 2003; Veneziano ve Hooper, 1997; Wallace ve ark., 2003). 323 maddeden, 11 uzmanın grŖne göre Lawshe (1975) tekniğine ile hesaplanan KGO ve KGİ oranları (Ayre ve Scally, 2014; McKenzie ve ark., 1999; Rubio ve ark., 2003; Veneziano ve Hooper, 1997; Wallace ve ark., 2003) Tablo 2’de verilmiŖtir:

Tablo 2

*Uzman Görüşleri Doğrultusunda Örnek Ölçeğe Ait Kapsam Geçerlik Oranları ve İndeksi katsayıları*

Madde	KGO	Madde	KGO	Madde	KGO	Madde	KGO
1	0,818	73	1,000	147	0,818	246	0,818
3	0,636	75	1,000	154	0,636	248	1,000
4	0,818	76	1,000	156	0,818	252	0,818
14	0,818	77	1,000	159	0,818	253	0,818
17	1,000	80	0,818	161	0,818	254	0,818
20	0,818	82	0,818	162	0,818	258	0,818
22	0,818	83	0,636	167	0,818	263	0,818
24	0,636	91	1,000	171	0,818	264	0,818
26	0,818	92	1,000	172	0,818	265	0,818
27	1,000	93	1,000	173	0,818	270	0,818
28	0,818	98	1,000	176	1,000	271	0,818
29	0,818	100	0,636	178	0,636	274	0,818
33	0,636	101	0,636	179	0,636	275	0,818
34	0,818	104	1,000	183	0,818	285	0,818
35	0,636	105	1,000	184	0,636	287	1,000
44	1,000	106	1,000	191	0,818	289	1,000
45	0,818	110	0,636	194	0,818	290	1,000
46	0,636	111	1,000	196	0,818	292	1,000
48	1,000	113	0,636	200	0,636	293	1,000
49	1,000	114	0,636	201	1,000	294	0,636
51	0,636	118	1,000	205	0,818	300	0,818
54	0,818	119	0,818	221	0,818	301	0,818
55	0,636	120	1,000	222	0,818	305	1,000
56	0,818	123	0,818	223	0,818	312	0,818
62	0,818	124	0,818	225	0,818	313	0,818
63	0,818	125	0,818	227	0,818	315	0,818
64	0,818	126	0,818	229	0,818	319	0,818
65	1,000	128	1,000	233	0,818	320	0,818
66	0,818	131	0,636	245	0,818	322	0,818

\*KGO değeri (0.636)'nin altındaki maddeler madde sayısının fazlalığı nedeniyle dahil edilmemiştir.

Kapsam geçerliliği sonuçlandırıldıktan sonra KOYYE oluşturulmuştur. Envanterin kapsam geçerlik çalışması sonucunda Teknik ve yönetsel ana yeterlik alanında 75, Kavramsal ana yeterlik alanında 26, İnsani ana yeterlik alanında 15 olmak üzere toplam 116 madde sayısı uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Okul yöneticisi, öğretmen ve veli algılarına göre farklı değerlendirmeler yapılabilmesi için aynı envanter üzerinden uzman görüşleri dahilinde soru ekleri değiştirilerek KOYYE (Öğretmen değerlendirme envanteri) ve KOYYE (Veli değerlendirme envanteri) oluşturulmuştur. Veli envanterinde, 09.02.2012 tarihli 2899 sayılı ve halen yürürlükte olan Okul Aile Birliği görevleri tanımlayan MEB Okul Aile Birliği Yönetmeliğinin 6.Madde a-b-c-ç-d-ı-i- j-k fıkraları ve 13.madde 2. Fıkrası (<http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1532.pdf>) gerekçesiyle, öğretmen ve yönetici envanterindeki “Kavramsal Yeterlikler” başlığı altında bulunan 26 madde elenerek 14 maddeye düşürülmüştür. Böylece veli envanteri 104 madde olarak son haline getirilmiştir. KOYYE (yönetici/öğretmen/veli), yine uzman görüşlerine göre, demografik bilgiler eklenmiş ve “Hiç katılmıyorum”, “Az katılıyorum”, “Orta düzeyde katılıyorum”, “Çok katılıyorum”, “Tamamen katılıyorum” seçenekleri eklenerek 5’li Likert tipi ölçek oluşturulmuştur. Veli envanteri için ise bu seçeneklere ilaveten “Fikrim yok” seçeneği eklenmiştir. Panelistlerin, ayrıca, yüzeysel geçerlilik ve dil geçerliliği konusunda da görüşleri alınarak uzman görüşlerine göre 3 envanterin aşamaları tamamlanmıştır.

İç geçerlilik çalışmasında uygulanan Cronbach Alfa hesaplamalarında, psikolojik bir test için hesaplanan güvenirlilik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliliği için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2012, s. 171). Ölçeğin madde-test (Item-Total) korelasyonunda eksi değerler olmamakla birlikte her ölçeğin madde değerlerine göre 0,30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2012, s. 171). Seçkisiz örneklemeden toplanan verilere göre envanterlerin madde-test (Item-Total) korelasyonu 0,37 ile 0,90 arasında değişmektedir. Tablo 3’te, envanterlerin boyutlarına göre Cronbach Alfa katsayıları ve madde-test korelasyonları verilmiştir:



Tablo 3

*Envanterlerin boyutlarına göre alfa katsayıları ve madde-test korelasyonları*

KOYYE leği	Teknik ve yönetsel yeterlikler	Kavramsal yeterlikler	İnsani yeterlikler	Genel değer	Madde-test korelasyonu
Yönetici	0,99	0,95	0,933	0,98	0,37-0,77
Öğretmen	0,99	0,98	0,98	0,99	0,65-0,90
Veli	0,99	0,97	0,97	0,99	0,66-0,88
<b>Cronbach Alfa Katsayıları</b>					

## 6. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, teori sentezi yöntemi kullanılarak hazırlanmış kuramsal bir altyapıya göre KOYYE envanterleri geliştirilmiştir. KOYYE, bu nedenle, okul yöneticilerinin yeterliklerini ölçen diğer ölçeklere göre bütünleşik kuramsal bir temeli olması bakımından farklıdır. Bu envanter, okul yöneticilerinin yeterliklerini, işletme yönetiminde klasikleşmiş, Katz (1955)'in "Etkili yöneticilerin Becerileri" (Skills of an Effective Administrator) ismiyle yayımlanmış ve "temel yeterlikler" olarak bilinen ana yeterlik alanları altında "*Bir yönetici hangi gözlemlenebilir yeterlikleri sergiler?*" sorusunu, teori sentezine dayandırarak "*Bir okul yöneticisi hangi gözlemlenebilir yeterlikleri sergiler?*" şeklinde evrilmesini sağladığı söylenebilir. Bu çalışmadaki "yeterlik" kavramı, bilgi-beceri-tutum aşamaları sonucu bir öğrenme süreci ile edinilen, ayrı ayrı veya bütünsel olarak gözlemlenebilen ve ölçülebilen bir eylemdir (Cheetham ve Chivers, 1996, 1998). Mesleki yeterliklerin oluşturulması ise bir bilgi-beceri-tutum entegrasyonu sürecinde olur (Eraut, 1994; Kaslow, Rubin, Bebeau, Leigh, Lichtenberg, Nelson, Portnoy ve Smith, 2007). Katz'ın kuramında belirlenen 3 temel yeterlik, bu yeterlik tanımında yer alan "mesleki yeterlik" (Baartman ve Bruijn, 2011) ile örtüştüğü görülmektedir. Bu yaklaşım yardımıyla eğitim yönetimi literatüründeki yönetim ve liderlik davranışları bu envanterde Teknik/Yönetsel yeterlikler (Peterson ve Van Fleet, 2004), Kavramsal ve İnsani yeterlikler olarak 3 ana yeterlik alanları altında toplam 42 alt yeterlik belirlenmiş; 116 maddelik temel bir envanter oluşturulmuştur. Bu altyapıya göre ğretmen ve veli envanterleri üretilmiştir.

KOYYE leğini geliştirmede ikinci aşama olarak geçerlik çalışması yapılmış ve kapsam geçerliliği tercih edilmiştir. Okul yöneticilerinin yeterlik araştırmalarında kullanılan lme araçlarının çoğunlukla deneysel form tekniği (yapı geçerliliği) kullanılarak geliştirildiği ve geniş çaplı uygulamaların hedeflendiği görülmektedir (şahin ve Boztunç ztrk, 2018). Bir başka görüşe göre, sosyal bilimlerde bazı alanlarda, örneğin eğitim programlarının güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya çıkarılmasında kapsam geçerliliği (kuramsal form), araştırmanın amacına uygun ölçek geliştirilmesinde daha sağlıklı sonuçlar vermektedir (Haynes, Richard ve Kubany, 1995; Rubio ve ark., 2003; Wallace ve ark., 2003). Yeterliklere dayalı eğitim ihtiyaı analizi ise, eğitimin programlanmasından önce yapılan bir veri toplama süreci olması sebebiyle bu kategoride bir araştırma olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle kapsam geçerliliği yönteminin kullanılmasının bu çalışma için yerinde bir seçenek olduğu görülmektedir. Ayrıca, Perez ve Martinez (2008), lek maddelerinin literatüre göre içerik uyumluluğunu belirlemede en stratejik tekniğin kapsam geçerliliği olduğunu belirtmiştir. Nitekim lek geliştirme tekniklerinde, araştırmanın amacı ve kuramsal altyapıya bağımlı olarak kapsam geçerliliği için kuramsal form (nitel yöntem) ve deneysel form (nicel yöntem) seçimi yapılabilir (Aiken, 1980; Baykal, 1994; Büyüköztürk, 2012, s. 168; Rubio ve ark., 2003; Tezbaşaran, 1997; Yurdağül, 2005a, 2005b). Buna bağlı olarak, ihtiyaçlara göre sıralanan yeterlik maddeleri deneysel form geçerliliği çalışmasında sayısal değerlere göre gerekli kriterleri sağlamadığında, önemli maddelerin ölçekten çıkarılması söz konusudur. Bu nedenle deneysel form, bir öğrenme envanteri için araştırma amacına ulaşılmasına yeterince hizmet etmeyebilir (Haynes, Richard ve Kubany, 1995; Jonassen, 1999; Rubio ve ark. 2003; Wallace ve ark., 2003; Yurdağül, 2005a, 2005b). Diğer taraftan, lme araçları ve geçerlilik sürecini değerlendirmek için 63 araştırmayı inceleyen meta-analiz çalışmalarında Brookhart ve Chen (2015), kapsam geçerliliğinde, literatür ve buna göre hazırlanan içeriğin uzmanlar tarafından değerlendirilmesinin araştırmanın amacına göre daha etkili bulunduğu ifade edilmiştir. Gomez, Cano ve Diaz (2019)'a göre her ne kadar uzman görüşü ekonomik görünmese de literatüre dayalı maddelerin geçerliliğinin belirlenmesi için gereklidir. Bu araştırmaların sonuçları, bir eğitim değerlendirmede lme aracı olarak kullanılacak KOYYE envanterlerinde madde kriterlerinin belirlenmesi için kuramsal form ve kapsam geçerliliği tekniğinin, en uygun teknik olduğunu doğruladığı görülmektedir. İlaveten, Jonassen (1999)'in,

yeterlikleri, bir öğrenme hedefleri envanteri hazırlığı olarak nitelendirmesi bu durumu desteklemektedir. Polit, Beck ve Owen (2007) göre ise, kapsam geçerliliği, hesaplama kolaylığı, anlaşılabilirlik, içerik ile ilgili uzlaşmayı hedefleme, tutarlılık yerine bir ortak görüşe odaklanarak ölçülmesi istenen kavramda öge kayıplarına yol açmaması, çok boyutlu ölçeklerde yerel ve durumsal ihtiyaçlara göre değişken boyutlar içermesi esnekliğini sağlayabilecek bir yöntemdir. Bu araştırmaların sonuçları, bu yöntemin, KOYYE envanterlerinin geliştirilmesinde uygun ve güvenilir bir ölçek geliştirme tekniği kullanıldığını göstermektedir. Bu tartışma bağlamında KOYYE'nin, amacına uygun teknikler ile geliştirilmiş bir ölçek olduğu söylenebilir.

Ölçek geliştirmede iç tutarlılık hesaplamaları hakkında, Şahin ve Boztunç Öztürk (2018), çalışmaların %37,7'sinde yalnızca madde-test korelasyonunun hesaplandığını; %27,5 oranında ise hem alt-üst grup hem de madde-test korelasyonunun birlikte incelendiğini ifade etmişlerdir. Buna göre bu çalışmada ölçek maddelerinin çokluğuna rağmen ana ve alt yeterlik alanlarında bu analizler uygulanmıştır. Bütün bu çalışmaların sonucunda, literatürdeki kıstaslara göre KOYYE, Yönetici Öz-Değerlendirme, Öğretmen-Değerlendirme, Veli-Değerlendirme envanterlerinin geçerliliği ve güvenirliliği yüksek ve uygulanabilir ölçme araçları olduğu söylenebilir. Güvenirliğin kestirilmesinde çoğunlukla iç tutarlılık testleri ile birlikte Cronbach Alfa tekniğinin çoğunlukla tercih edilmesi (Şahin ve Boztunç Öztürk, 2018) bu tekniklerin başarı oranını göstermektedir. Gül ve Sözbilir (2015) ve Delice ve Ergene, (2015), literatürde baskın olarak Cronbach Alfa katsayısının kullanıldığını ifade etmişlerdir. Örneklem belirlemede ise, Erkuş (2012)'a göre çoğunlukla seçkisiz örnekleme tercih edilmekte; Erkuş (2016) ve Gül ve Sözbilir (2015) ise katılımların gönüllülük esasına göre belirlenmesinin öncelikli olması gerektiğini önermişlerdir. Buna göre, COVID 19 salgını ve karantina döneminde uygulanmış olmasına rağmen KOYYE envanterleri için bu araştırmaların önerdiği şekilde örneklem belirlendiği görülmektedir. Şahin ve Boztunç Öztürk (2018)'e göre, madde başına düşen katılımcı sayısı düşük görünse dahi, örneklem sayısından daha önemli bir kriterin, doğru hedeflenmiş bir örneklem kümesinin belirlenmiş olmasıdır. Bu anlamda KOYYE envanterleri için belirlenen seçkisiz örneklem, öncesinde yönetici, öğretmen, veli kümelerinden toplanarak, örneklem bakımından doğru bir kriteri yerine getirdiği söylenebilir (Erkuş, 2016; Gül ve Sözbilir, 2015). Buna göre, bu çalışmada, örneklem gönüllük esasına göre belirlenirken, maksimum örneklem sayısının elde edilmesi sağlanmaya çalışılmış; uzman görüşüne göre, öğretmen ve veli envanterleri uyarlanmış ve yönetici, veli ve öğretmenlerden oluşan hedef örneklemden veriler toplanmıştır.

Tüm bu tartışmalar ve araştırma sonuçları bağlamında, bu çalışmada, okul yöneticilerinin işletme, insan kaynakları ve eğitim yönetimi bileşkesinde tasarlanmış bir kuramsal altyapı kullanılarak esnek, güvenilir ve günümüz ihtiyaçlarına göre güncellenebilecek, bütünsel bir ölçme aracı geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu özelliğinden dolayı literatürdeki benzer ölçme araçlarından farklılık göstermektedir. Yine bu nedenle, okul yöneticilerinin eğitiminde ve yetiştirilmesinde temel ortak değerler için umut verici bir başlangıç noktası olabilir. Diğer taraftan, okul liderlerinin eğitim programlarında kaliteyi garanti eden özel sertifika kriterleri ve standart kalite programları (Huber, 2004) için etkili bir ölçme/değerlendirme aracı olarak kabul edilebilir. KOYYE, bu özelliğine bağlı olarak eğitim ihtiyaç analizlerinde eğitim programlarını destekleyecek güvenilir bir veri toplama aracı olarak kullanılabilir. Aynı zamanda mevcut eğitim programları ve personeldeki güçlü ve zayıf yönlerin belirlenmesine de katkı sağlayacaktır.

## 7. Öneriler

KOYYE envanteri 3 farklı yeterlik alanları, birbirinden bağımsız olarak kullanılabilir. Okul yöneticilerinin, değişen ve gelişen yaşam şartlarına göre, eğitim yönetimi ve liderlik literatürüne paralel olarak alt yeterlikler güncellenebilir. KOYYE-Yönetici Öz-değerlendirme, KOYYE-Öğretmen değerlendirme veya KOYYE-Veli değerlendirme envanterleri tek başlarına veya bir arada eş zamanlı uygulanabilir. KOYYE envanterindeki yeterlik altyapısına göre, okul yöneticilerinin yetiştirilmesi, eğitim sonu değerlendirmelerinin bu envanter ile yapılması; görev başındakilerin eğitim ihtiyaçlarının KOYYE envanterine göre belirlenerek eğitim programlarının bu verilere göre hazırlanması, okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek alanı olarak gelişmesine katkıda bulunacak ve pratik uygulamada kolaylık sağlayacaktır. Araştırmacıların, bu konu ile ilgili farklı disiplinlerden faydalanarak benzer araştırmalar yapmaları, hem eğitim yönetimi alanı literatürünü zenginleştirecek hem de eğitim yöneticilerinin profesyonel gelişimlerine katkı sağlayacaktır.

## Kaynakça

- Ağaoğlu, E., Gültekin, M. & ubuku, Z. (2002). Okul yöneticisi yeterliklerine dayalı eğitim programı nerisi. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildirileri. (Edt: C. Elma ve Ő. Çinkır). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Aiken, L. R. (1980). Content validity and reliability of single items or questionnaires. *Educational and Psychological Measurement*, 40(4), 955-959.
- Ak, M. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri (UŐak İli rneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon.
- Ak Küçükçayır, G. (2021). A proposed conceptual framework for basic competencies of today's school administrators. Paper presented at in Elisabeth Avila Luevanos (Chair), Division A- Administration / Division A- Section 5: Leadership Preparation Development at the roundtable session of AERA 2021, New York ABD
- Anders, R. L., Tomai, J. S., Clute, R. M., & Olson, T. (1997). Development of a scientifically valid coordinated care path. *Journal of Nursing Administration*, 27, 45-52.
- Anderson, G. (1994). A proactive model for training needs analysis. *Journal of European Industrial Training*, 18(3), 23-28.
- Anderson, J. R., & Schunn, C. (2000). Implications of the ACT-R learning theory: No magic bullets. *Advances in Instructional Psychology*, 1-33.
- Anzengruber, J., & Goetz, M. A. (2020). The cognitive and the action-oriented elements of competence along the innovation process—evidence from R&D teams in the medical equipment sector. *The International Journal of Human Resource Management*, 31(15), 1891-1912.
- Arar, K. (2017). Emotional expression at different managerial career stages: Female principals in Arab schools in Israel. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 929–943. doi:10.1177/1741143216636114.
- Arar, K., & Oplatka, I. (2018). Emotion display and suppression among Arab and Jewish assistant principals in Israel: The key role of culture, gender and ethnicity. *Journal of Professional Capital and Community*, 3(3), 173–191.
- Arar, K., Beycioglu, K., & Oplatka, I. (2017). A cross-cultural analysis of educational leadership for social justice in Israel and Turkey: Meanings, actions and contexts. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(2), 192-206.
- Argon, T., & Demirer, S. (2015). Okul yöneticilerinin bilgi yönetimi ve insan kaynaklarını yönetimi yeterlikleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(3), 221-264.
- Aydın, M. (1998). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayıncılık.
- Ayre, C., & Scally, A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79-86.
- Baartman, L. K., & De Bruijn, E. (2011). Integrating knowledge, skills and attitudes: Conceptualising learning processes towards vocational competence. *Educational Research Review*, 6(2), 125-134.
- Balcı, A. (2015). *Okul yöneticisinin ğrenci başarısındaki rolü*. Prof. Dr. İbrahim Ethem Başaran'a Armağan içinde (s.90-105). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Barbazette, J. (2006). *Training needs assessment: Methods, tolls and techniques*. San Francisco: Pfeiffer.
- Barth, R. S. (2006). Improving relationships within the schoolhouse. *Educational leadership*, 63(6), 8.
- Bass, B. M. (1990). *Bass and Stogdill's handbook of leadership: Theory, research and managerial applications*, 3rd. New York: Free Press.
- Başaran, İ.E. (2008). *rgtsel davranış: İnsanın retim gc*. Ankara: Ekinoks.
- Bates, R. (2006). Educational administration and social justice. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 141-156.
- Baykal, A. (1994). Davranış limnde yapısal geçerlik göstergesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 33, 45-50.
- Beachum, F. (2011). *Culturally relevant leadership for complex 21st century school contexts*. In: English FW (ed) The SAGE Handbook of Educational Leadership: Advances in Theory, Research, and Practice. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 27–35.
- Berkovich, I., & Eyal, O. (2015). Educational leaders and emotions: An international review of empirical evidence 1992–2012. *Review of Educational Research*, 85(1), 129–167.
- Berliner, D. C. (1995). *The nature of experience in teaching*. In F. K. Oser, A. Dick, & J. L. Patry (Eds.), *Effective and responsible teaching: The new synthesis* (pp. 227–248). San Francisco: CA: Jossey-Bass.

- Bolman, L.G. & Deal, T.E. (1997). *Reframing Organizations: Artistry, choice and leadership*. San Francisco: CA: Jossey Bass.
- Boshuizen, H. P. A. (2003). Expertise development: The transition between school and work. Inaugural address. Heerlen, The Netherlands: Open Universiteit Nederland.
- Boyatzis, R. E. (2007). *Developing emotional intelligence competencies. Applying emotional intelligence: A Practitioner's Guide*. In J. Ciarrochi, J.D. Mayer (Eds.), *Applying Emotional Intelligence: A Practitioner's Guide*. Newyork: Psychology Press.
- Bozeman, W. C., & Spuck, D. W. (1991). Technological competence: Training educational leaders. *Journal of Research on Computing in Education*, 23(4), 514-529.
- Brodie, R. J., Fehrer, J. A., Jaakkola, E., & Conduit, J. (2019). Actor engagement in networks: Defining the conceptual domain. *Journal of Service Research*, 22(2), 173-188.
- Brookhart, S. M., & Chen, F. (2015). The quality and effectiveness of descriptive rubrics. *Educational Review*, 67(3), 343-368.
- Brooks S.J, Jean-Marie, G., Normore, A.H. & Hodgins, D.W. (2007). Distributed leadership for social justice: Exploring how influence and equity are stretched over an urban high school. *Journal of School Leadership*, 17(4), 378-408.
- Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim yöneticisinin yeterlilikleri: İlköğretmen okulu müdürlerinin yeterliliklerine ilişkin bir araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Bush, T. (1998). The national professional qualification for headship: The key to effective school leadership? *School Leadership and Management*, 18, 321-334.
- Bush, T. (2021). Assessing successful school leadership: What do we know? *Educational Management Administration & Leadership*, 49(5), 687-689. <https://doi.org/10.1177/17411432211034675>
- Büyüköztürk Ş. (2012). *Testlerin Geçerlilik ve Güvenilirliğinde Kullanılan Bazı İstatistikler. Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı 16. Baskı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri. 15. Baskı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cekada, T. L. (2010). Training needs assessment: Understanding what employees need to know. *Professional Safety*, 55(03), 28-33.
- Cheetham, G. & Chivers, G. (1996). Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training*, 20(5), 20-30. <http://dx.doi.org/10.1108/03090599610119692>.
- Cheetham, G. & Chivers, G. (1998). The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence based approaches. *Journal of European Industrial Training*, 22(7), 267-276. <http://dx.doi.org/10.1108/03090599810230678>.
- Cisneros-Cohernour, E. J., Barrera, M., & Aguilar, A. M. (2014). Determining the competences and professional development needs of educational administrators in the Southeast of Mexico. *Journal of Modern Education Review*, 4(7), 519-526.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78, 98-104.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları (Vol. 2)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Daft, R. L. (2000). *Organization theory and design*. South.
- Davis, L. L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5, 194-197.
- Delice, A., & Ergene, Ö. (2015). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının incelenmesi: Matematik eğitimi makaleleri örneği. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1).
- Demirtaş, Z., & Kahveci, G. (2015). İlköğretim okulu yöneticilerinin okullarında eğitim öğretim durumu ile ilgili eksikliklerin giderilmesinde izledikleri stratejiler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 35-47.
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme: Kuram ve uygulamalar* (çev. Tarık Tozan). İstanbul: Nobel Yayınları.
- Dreyfus, C. R. (2007). Identifying competencies that predict effectiveness of R&D managers. *Journal of Management Development* 27(1), 76-91.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London/New York, NY: Routledge Falmer.

- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Erkuş, A. (2016). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarındaki sorunlar ile yazım ve değerlendirilmesi. Pegem Atf İndeksi, 0, 1221-1234. doi:10.14527/9786053183563.075.
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36.
- Esfandnia, F., Khezeli, M., Bayat, R., Ojaghi, S., & Esfandnia, A. F. S. H. I. N. (2016). Relationship between the managerial skills with the effectiveness of managers. *Acta Medica Mediterranea*, 32(Special), 987-990.
- Ferreira, R. R., & Abbad, G. (2013). Training needs assessment: Where we are and where we should go. *BAR-Brazilian Administration Review*, 10(1), 77-99.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59(8), 16-20.
- Gamage, D.T. (2007) A comparative study of policies adopted in developing SBM in the ACT, Victoria and NSW in Australia. A paper presented at the 13th World Congress of Comparative Education Societies (WCCES) held in Sarajevo, from 3-7 September.
- Gomez, A. D. L. R., Cano, J. M. M., Díaz, G. A. M. (2019). Validation of a Rubric to Evaluate Open Educational Resources for Learning. *Behavioral Sciences*, 9(12), 126.
- Goodarzi, M. (2002). The framework of managerial skills (technical, human, conceptual) in the management of physical education organization in Iran. A dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctrine in Sport Management. Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.
- Gould, D., Kelly, D., White, I., & Chidgey, J. (2004). Training needs analysis. A literature review and reappraisal. *International Journal of Nursing Studies*, 41(5), 471-486.
- Gökçe, F. (2008). Değişimin kavramsal modelleri ve değişim sürecinde eğitim yöneticilerinin yeterlikleri. *Milli Eğitim*, 172, 237-252.
- Green, F. (2011). *What is Skill? An Inter-Disciplinary Synthesis*. London: Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies.
- Greenfield, W. (1986). Moral imagination, interpersonal competence, and the work of school administrators. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (67th), San Francisco, CA, April 16-20, 1986. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED278085.pdf>
- Gl, Ş., & Sözbilir, M. (2015). Fen ve matematik eğitimi alanında gerçekleştirilen ölçek geliştirme araştırmalarına yönelik tematik içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178).
- Grsel, M. (2012). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri: Endüstri meslek lisesi yöneticilerinin yeterliliklerine ilişkin bir araştırma*. Konya: Fakülte akademi.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Harris, S. (2007). The best from the best: Effective strategies of award-winning principals. *Principal*, 87(1), 17-22.
- Haynes, S. N., Richard, D., & Kubany, E. S. (1995). Content validity in psychological assessment: A functional approach to concepts and methods. *Psychological Assessment*, 7(3), 238.
- Hogan, R., & Warrenfeltz, R. (2003). Educating the modern manager. *Academy of Management Learning & Education*, 2(1), 74-84.
- Horsford, S. D., Grosland, T., & Gunn, K. M. (2011). Pedagogy of the personal and professional: Toward a framework for culturally relevant leadership. *Journal of School Leadership*, 21(4), 582-606.
- Huber, S.G. (2004). School leadership and leadership development: Adjusting leadership theories and development programs to values and the core purpose of school. *Journal of Educational Administration*, 42(6), 669-684. <https://doi.org/10.1108/09578230410563665>
- Ibay, S. B., & Pa-alisbo, M. A. C. (2020). An assessment of the managerial skills and professional development needs of Private Catholic Secondary School Administrators in Bangkok, Thailand. *World Journal of Education*, 10(1), 149-163.
- Jaakkola, E. (2020). Designing conceptual articles: Four approaches. *AMS Review*, 1-9.
- Jonassen, D. H. (1999). Constructivist learning environments on the web: Engaging students in meaningful learning. In The Educational Technology Conference and Exhibition, Singapore. Retrieved september 24, 2003 from <http://www.moe.edu.sg/iteducation/edtech/papers/d1.pdf>
- Kaslow, N. J., Rubin, N. J., Bebeau, M. J., Leigh, I. W., Lichtenberg, J. W., Nelson, P. D., Portnoy, S. M., & Smith, I. L. (2007). Guiding principles and recommendations for the assessment of competence. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38(5), 441-451. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.38.5.441>
- Katz, D. & Kahn, R. (1966). *General system theory, foundations development application*. New York: George Braziller.
- Katz, H., & Khan, L. (1978). *Workers Motivation*. London: Prentice-Hall Publishers.

- Katz, R. L. (1955). Skills of an effective administrator: Performance depends on fundamental skills rather than personality traits. *Harvard Business Review*, 33(1), 33–42.
- Kemmis, S. (1988) *The Action Research Reader*. Victoria, Australia: Deakin University.
- Khalifa, M.A., Gooden, M.A. & Davis, J.E. (2016). Culturally responsive school leadership: A synthesis of the literature. *Review of Educational Research* 86(4), 1272–1311.
- Kula Kartal, S., Mor Dirlik, E. (2016). Geçerlik kavramının tarihsel gelişimi ve güvenirlikte en çok tercih edilen yöntem: Cronbach Alfa Katsayısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1865-1879.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563–575.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22.
- Lopez, A. (2016). *Culturally responsive and socially just leadership in diverse contexts*. New York: Palgrave.
- Lukka, K., & Vinnari, E. (2014). Domain theory and method theory in management accounting research. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 27(8), 1308–1338.
- Lynn, M. R. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research*, 35(6), 382–385. <https://doi.org/10.1097/00006199-198611000-00017>
- MacInnis, D. J. (2011). A framework for conceptual contributions in marketing. *Journal of Marketing*, 75(4), 136-154.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McGartland, R. D., Berg-Weger, M., Tebb, S., Lee, E. S., ve Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research*, 27(2), 94-104.
- McKenzie, J. F., Wood, M. L., Kotecki, J. E., Clark, J. K., & Brey, R. A. (1999). Establishing content validity: Using qualitative and quantitative steps. *American Journal of Health Behavior*, 23(4), 311–318. <https://doi.org/10.5993/AJHB.23.4.9>
- Meder, M. (2001). Bilgi toplumu ve toplumsal değişim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(9), 72-81.
- Memisoglu, S. P. (2016). Teachers' and administrators' perceptions of knowledge management competence of high school administrators. *Educational Research and Reviews*, 11(4), 125-133.
- Messner, A. (2009). *Needs assessment and analysis methods*. Master's Thesis, University of Wisconsin-Stout, Menomonie.
- Miller, J. A., & Osinski, D. M. (2002). *Training needs assessment*. London: SHRM.
- Morrison, G. R., Ross, S. M. and Kemp, J. E. (2001). *Designing effective instruction*. (3 rd Edition). New York: John Wiley and Sons.
- Mulford, B. (2003). *School leaders: Changing roles and impact on teacher and school effectiveness* (pp. 1-58). Education and Training Policy Division, OECD.
- O'Driscoll, M.P. & Taylor, P.J. (1992). Congruence between theory and practice in management training needs analysis. *International Journal of Human Resource Management*, 3(3), 593-603.
- Oplatka, I. (2016). Irresponsible leadership and unethical practices in schools: A conceptual framework of the dark side of educational leadership. *The dark side of leadership: identifying and overcoming unethical practice in organizations (Advances in Educational Administration, Vol. 26)*. Emerald Group Publishing Limited, Bingley, pp. 1-18. <https://doi.org/10.1108/S1479-366020160000026001>
- Özdamar, K. (2016). *Ölçek ve test geliştirme*. Eskişehir: Nisan Yayın Evi.
- Özdemir, S., Sezgin, F., & Kılıç, D. Ö. (2015). Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(177).
- Özsarıkamış, S. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin bilgi yönetimi yeterlikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Peterson, T. O., & Van Fleet, D. D. (2004). The ongoing legacy of RL Katz: An updated typology of management skills. *Management Decision*, 42(10), 1297-1308.
- Polit, D. F., Beck, C. T., & Owen, S. V. (2007). Is the CVI an acceptable indicator of content validity? Appraisal and recommendations. *Research in Nursing & Health*, 30(4), 459-467.
- Reed, J. & Vakola, M. (2006). What role can a training needs analysis play in organisational change? *Journal of Organizational Change Management*, 19(3), 393-407, <https://doi.org/10.1108/09534810610668382>.
- Revans, R. (1982). Action learning: Its origins and nature. *Higher Education Review*, 15(1), 20.
- Reviere, R. (1996). *Needs assessment: A creative and practical guide for social scientists*. Taylor & Francis. New York.



- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford university press.
- Rubio, D. M., Berg-Weger, M., Tebb, S. S., Lee, E. S., & Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social work research*, 27(2), 94-104.
- Scribner, S., & Beach, K. (1993). An activity theory approach to memory. *Applied Cognitive Psychology*, 7, 185-190.
- Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership* 41, 4-13.
- Seyedinejat, S., Razaghi, M., & Dousti, M. (2014). Prioritizing managerial skills based on Katz's Theory cast study: The managers of sports and youth in Mazandaran Province. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 5(1), 33-47.
- Sijtsma, K. (2009). On the use, the misuse, and the very limited usefulness of Cronbach's alpha. *Psychometrika*, 74(1), 107-120.
- Sireci, S. G. (1998). The construct of content validity. *Social Indicators Research*, 45(1), 83-117.
- Stronge, J. (1991). The dynamics of effective performance evaluation systems in education: Conceptual, human relations, and technical domains. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5, 77-83.
- Stronge, J. H., Richard, H. B., & Catano, N. (2008). *Qualities of effective principals*. Alexandria, VA: ASCD.
- Summers, S. (1993). Establishing the reliability and validity of a new instrument: Pilot testing. *Journal of Post Anesthesia Nursing*, 8, 124-127.
- ahin, M. G., & ztrk, N. B. (2018). Eğitim alanında ölçek geliştirme süreci: Bir içerik analizi alıması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 191-199.
- ahin, M.G., ve Boztunç ztrk, N. (2018). Eğitim alanında ölçek geliştirme süreci: Bir içerik analizi alıması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 191-199. doi:10.24106/kefdergi.375863.
- imek, Y. ve Altinkurt, Y. (2009). Endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri. *Akademik Bakış*, 17, 1-16.
- Taylor, P. J., Driscoll, M. P. O., & Binning, J. F. (1998). A new integrated framework for training needs analysis. *Human Resource Management Journal*, 8(2), 29-50. <https://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/13665620310474598>.
- Testerman, J. C., Flowers, C. P., & Algozzine, B. (2001). Basic technology competencies of educational administrators. *Contemporary Education*, 72(2), 58.
- Tezbaaran, A. (1997). *Likert tipi lek gelitirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Vazirani, N. (2010). Review paper competencies and competency model-a brief overview of its development and application. *SIES Journal of management*, 7(1), 121-131.
- Veneziano L. ve Hooper J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1), 67-70.
- Wallace, L. S., Blake, G. H., Parham, J. S., & Baldrige, R. E. (2003). Development and content validation of family practice residency recruitment questionnaires. *Family Medicine-Kansas City*, 35(7), 496-498.
- Waltz, C. F., Strickland, O., & Lenz, E. (1991). *Measurement in nursing research (2nd ed.)*. Philadelphia: F. A. Davis.
- While, A., Ullman, R., & Forbes, A. (2007). Development and validation of learning needs assessment scale: a continuing professional education tool for multiple sclerosis specialist nurses. *Journal of Clinical Nursing*, 16(6), 1099-1108. doi: 10.1111/j.1365-2702.2007.01693
- Wright, P. C., & Geroy, G. D. (1992). Needs analysis theory and the effectiveness of large-scale government-sponsored training programmes: A case study. *Journal of Management Development*, 11(5), 16-27.
- Wynd, C. A., Schmidt, B., & Schaefer, M. A. (2003). Two quantitative approaches for estimating content validity. *Western Journal of Nursing Research*, 25(5), 508-518.
- Yıldırım, A. ve imek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: SeğkinYayıncılık
- Yılmaz, R. ve Bekaya, Y. M. (2018). Eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 159-181.
- Yılmaz, S. . (2008). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bilgisayar Teknolojisini Kullanma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Yurdagül, H. (2005a). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, 771-774.
- Yurdagül, H. (2005b). Davranış bilimlerinde ölçek geliştirme çalışmaları için bazı ayrıntılar. *Erişim tarihi*, 12, 2011.



## Milli Eğitim Şûralarında Eğitim ve Okul Yönetimi

# Educational and School Administration in The National Education Council

Ayhan Kandemir<sup>a\*</sup>

<sup>a</sup>Ministry of National Education, Bolu, Türkiye

### Öz

Bu araştırmanın amacı 1939'dan günümüze toplanan Milli Eğitim Şûralarını inceleyerek şuralarda eğitim ve okul yönetimine yönelik alınan kararları ortaya koymaktır. Araştırma nitel araştırma desenleri arasında yer alan doküman analizi yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırma kapsamında son olarak 2021'de toplanan toplam 20 Milli Eğitim Şûrası kararı eğitim ve okul yönetimi kapsamında ele alınarak tartışılmıştır. Araştırma sonucunda şuralarda; eğitim yöneticilerinin hizmet içi eğitimden geçirilmesi, eğitim yöneticisinin tanımlanması, eğitim yöneticilerinin lisansüstü eğitim alması ve yöneticilerin nitelik, kariyer, vb. durumlarını ele alan kararların alındığı görülmüştür. Ayrıca eğitim yönetiminde uzmanlaşma, yöneticilerin yetkilerinin artırılması, yöneticilerde bulunması gereken nitelikler, eğitim yönetiminin bir bilim olarak ele alınması, yöneticilerin farklı liderlik özelliklerine sahip olması, eğitim yöneticiliğinin meslek haline getirilmesi, yöneticilerin maaş ve özlük haklarının iyileştirilmesine ilişkin görüşler öne sürülmüştür. İlaveten; yönetici yeterlilikleri, kadın yönetici atama ve kadın yöneticilere yönelik pozitif ayrımcılık, yöneticilerin yabancı dil becerilerinin geliştirilmesi, eğitim yöneticiliği yetkinlik belgesi ve eğitim yöneticisi yetiştirme merkezlerinin kurulması gibi kararların ön plana çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar bağlamında eğitim ve okul yöneticiliğinde lisansüstü eğitimin zorunlu olması, kadın yöneticilerin sayılarının artırılması için önlemler alınması, yöneticilerin mali ve özlük haklarının geliştirilmesi, eğitim yöneticilerinde liderlik özelliklerinin artırılması amacıyla hizmet içi eğitimlere önem verilmesi gibi önerilerde bulunulabilir.

*Anahtar Kelimeler: Eğitim yöneticisi, Milli Eğitim Şûrası, okul yöneticisi.*

### Abstract

The purpose of this study is to examine the National Education Councils that have been convened from 1939 to the present and to show the decisions that have been made in these councils regarding education and school administration. The research was conducted using the document analysis method, which is one of the qualitative research designs. In the research, a total of 20 decisions of the National Education Council, which last convened in 2021, were discussed in the field of education and school administration. It was found that decisions on in-service training of education administrators, the definition of education administrator, postgraduate training of education administrators, and qualifications or career status of administrators were made in the councils. In addition, it was suggested to specialize in education administration, expand the authority of administrators, define the qualifications of administrators, consider education administration as a science, provide administrators with various leadership skills, make education administration a profession, improve the salary and personal rights of administrators. Moreover, it was found that decisions such as qualification of administrators, the appointment of female administrators and positive discrimination against female administrators, improvement of foreign language skills of administrators, qualification certificate of education administrators, and establishment of training centers for education administrators are at the forefront. In connection with these results, suggestions can be made such as the introduction of compulsory postgraduate training in education and school administration, measures to increase the number of female administrators, improving the financial and personal rights of administrators, and emphasizing in-service training to improve the leadership skills of administrators in education.

*Keywords: Educational administrator, The National Education Council, school administrator.*

© 2022 Başkent University Press, Başkent University Journal of Education. All rights reserved.

\*ADDRESS FOR CORRESPONDENCE: Ayhan Kandemir, Ministry of National Education, Bolu, Türkiye. E- mail address: ayh\_81@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2565-4292.

Received Date: February 26<sup>th</sup>, 2022. Acceptance Date: June 11<sup>th</sup>, 2022.



## 1. Giriş

Eğitim bireylerin, toplumsal ve kişisel değer ve beceri kazanarak nitelikli gelişimini hedefleyen bir süreç olarak açıklanabilir. Bu açıdan, bireyde bulunması gereken nitelikler eğitimin amaçları arasında yer almaktadır (Güzel ve Şimşek, 2012). Eğitimde bu amaçların yeri getirilmesinde Türk milli eğitim sistemine yönelik konuların geniş ortamlarda tartışılarak belli kararlara bağlandığı Milli Eğitim Şûraları (Çeçen ve Çiftçi, 2008) önemli bir rol oynamaktadır. Şûralarda eğitime yönelik önerilerde bulunularak Türk milli eğitimine katkı sağlanmaktadır (Merey ve Kaymakçı, 2018). Bu katkılar arasında eğitim ve okul yönetimine yönelik yöneticilerin seçimi, niteliklerinin geliştirilmesi gibi önerilere de yer verildiği görülmektedir (Bulut-Boz ve Karataş, 2020).

### 1.1. Milli Eğitim Şûraları

Türk milli eğitiminin önemli paydaşları arasında yer alan Milli Eğitim Şûralarının temeli Kurtuluş Savaşı'na kadar dayanmaktadır. Bu duruma bakarak eğitimin her dönemde ülkelerin gündeminde yer aldığı söylenebilir. Mustafa Kemal, Kütahya-Eskişehir Savaşları'nın en buhranlı döneminde Maarif (Eğitim) Kongresi'ni toplayarak eğitime verdiği önemi göstermiş, eğitim politikalarını belirlemiştir (Gündoğdu, 2006). Bu kongreyi Milli Eğitim Şûralarının temelini oluşturan Heyet-i İlmiye toplantıları takip etmiş ve toplantılar 1923-1924 ve 1925 yıllarında toplanmıştır (Merey ve Kaymakçı, 2018).

Türk milli eğitiminin önemli paydaşları arasında yer alan şûralar; bürokrasi ve bilim dünyasından önemli kişilerin katılarak devletin eğitim politikalarını toplumun ve zamanın gereksinimlerine göre planlayarak yapılandırdığı (Dağlı, 2007); farklı paydaşların bir araya gelerek Türk eğitim sistemine yön verdiği (Dağhan, Kalaycı ve Seferoğlu, 2011); gelecekte hazırlanan programlara ön hazırlık niteliği taşıyan (Merey ve Kaymakçı, 2018) danışma organı olarak açıklanmaktadır (Kılıç ve Güven, 2017). Şûralarda alınan kararlar tavsiye kararı taşıdığı için başta Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) olmak üzere yetkili kurumlarca yeri geldiğinde uygulanamamış sadece tavsiye niteliğinde kalmıştır (Merey ve Kaymakçı, 2018). İlk toplantısını 1939'da yapan Milli Eğitim Şûraları bugüne kadar 20 kez toplanmış ve son toplantısını ise 1-3 Aralık 2021 tarihinde yaparak Türk milli eğitimine yönelik birçok alanda kararlar almıştır. Bu kararlar arasında eğitim ve okul yönetimi de kendine yer bulmuştur (<https://ttkb.meb.gov.tr>). Türk milli eğitiminin amaçlarına ulaşmasında eğitim ve okul yönetimi ve buna bağlı olarak eğitim ve okul yöneticilerinin önemi düşünüldüğünde şûralarda bu konuda kararlar alınmasının önemli olduğu söylenebilir.

### 1.2. Eğitim ve okul yönetimi

Temel olarak yönetimin eğitime yansımaları olarak kabul edilen eğitim yönetimi kavramı eğitimi bir bütün olarak ele alır. Eğitim yönetimi toplumdaki eğitim sisteminin felsefe, amaç, politika, yapı ve görevler yönünden ele alarak bunlara dayalı eğitim yöneticilerinin eylemlerini anlamlandırma rolü üstlenir (Balci, 2019). Genel anlamda kamu yönetiminin alt dallarından birisi olarak ele alınan eğitim yönetimi kavramı, toplumdaki eğitim gereksinimlerinin karşılanması için oluşturulan eğitim örgütlerini hedeflenen amaçlara ulaşmak için etkili bir şekilde işletme, yenileştirme ve geliştirme sürecidir (Başaran, 2000). Başka bir ifadeyle eğitim yönetiminin ülkelerin eğitim sistemlerini bütün olarak ele alarak analiz ve sentez etmeyi hedefleyen bir bilim dalı olduğu söylenebilir (Bursalıoğlu, 2000). Okul yönetimi ise eğitim yönetiminin sınırları belirlenmiş bir alanda uygulanması olarak tanımlanmaktadır (Gündüz, 2008). Okul yönetiminin amacı, okuldaki tüm kaynakları etkili ve verimli kullanarak okulu amaçlara uygun olarak yaşatmaktır (Usta ve Boğa, 2021). Bu tanımlardan yola çıkarak eğitim ve okul yönetiminin ülkenin eğitimi ve buna bağlı olarak genel gelişimi açısından önemli olduğu görülmektedir.

Toplumlar çeşitli alanlarda bozulmalar varsa bu bozulmaların çözüm yolu eğitimden geçmektedir. Eğitim toplumlar sosyal, kültürel, ekonomik vb. birçok alanda meydana gelen sorunlara çözüm üretmekte ülkelerin kalkınmalarına katkı sağlamaktadır. Bu nedenle Türkiye gibi kalkınmaya önem veren ülkeler için eğitim başat faktörlerden birisi olarak kabul edilmekte, ihmal edilmemesi gereken bir konu olarak görülmektedir. Eğitimin bu işlevlerini yerine getirilmesi de ancak etkili bir eğitim yönetimi ile olabilir. Eğitim sisteminin iyi bir şekilde yönetilmesi ile toplumun değişim ve gelişim gösterebileceği düşünülebilir (Aykut, 2006). Bunların sağlanabilmesi için de Türkiye'de eğitim yönetimi alanında çalışma yapan aktörlerin ülkenin sahip olduğu politik, ekonomik ve sosyal birikimleri iyi analiz ederek çalışmalarını bu gerçeklere göre yapmaları gerekmektedir. Bu sayede Türkiye'de eğitimde önemli kazanımların elde edilebileceği söylenebilir (Karip ve diğerleri, 2014).

Türkiye'de eğitimin gelişmesinde eğitim ve okul yönetiminin önemi düşünüldüğünde eğitim ve okul yönetimine yönelik kararları alan kurumlara önemli görevler düştüğü söylenebilir. Türkiye'de bu tür kararların alınmasında Milli Eğitim Şûralarının ön plana çıktığı görülmektedir. Şûralarda eğitim ve okul yönetimi gibi konularda kararlar alındığı düşünüldüğünde şûraların önemi ön plana çıkmaktadır. Her ne kadar şûralarda alınan bazı kararlar tavsiye

niteliğinde kalıp bazıları uygulanma imkânı bulamasa da (Bulut-Boz ve Karataş, 2020) şûraların MEB için önemli bir danışma kurulu olduğu göz ardı edilemez bir gerçektir. İlk Milli Eğitim Şûrasının yapıldığı 1939 yılından son şûranın yapıldığı 2021 yılına kadar (<https://ttkb.meb.gov.tr>) eğitim şûralarında eğitim ve okul yönetimine yönelik alınan kararlarının ele alınarak incelenmesi şûraların Türk eğitim sisteminde eğitim yönetimine etkisini anlamak açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde bu alanda yapılmış sınırlı sayıda çalışmanın yapıldığı (Bayrak, Himmetoğlu ve Ayduğ, 2020; Bulut-Boz ve Karataş, 2020; Çakır, 2017; Öz, 2019; Serçin, 2019) görülmektedir. Özellikle 20. Milli Eğitim Şûrasının eğitim ve okul yönetimi açısından ele alındığı farklı bir çalışmanın olmadığı anlaşılmaktadır. Bu açıdan mevcut araştırmanın amacı geçmişten günümüze Milli Eğitim Şûralarını analiz ederek eğitim ve okul yönetimine yönelik alınan kararları ortaya koymaktır. Böylece şûraların eğitim ve okul yönetimine yönelik alınan kararların alınmasındaki etkisi göz önüne konularak alanyazına katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

### *1.3. Araştırmanın amacı*

Bu araştırmanın amacı 1939'dan 2021'e kadar toplanmış toplam 20 Milli Eğitim Şûrasını inceleyerek eğitim ve okul yönetimine yönelik alınan kararları ortaya koymaktır.

## **2.Yöntem**

### *2.1. Araştırma modeli*

Araştırmada nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan doküman (belge) analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar ölçülebilir özelliklerden ziyade, genellikle derinlemesine yapılan ve anlamayı temele alan, “nasıl, niçin” vb. sorular aracılığı ile açığa çıkarılmaya çalışılan araştırmalar olarak açıklanmaktadır (Denzin & Lincoln, 1998). Yazılı belge içeriklerinin ayrıntılı ve sistematik olarak analiz etmeye olanak sağlayan nitel araştırma yöntemi ise doküman analizi olarak tanımlanmaktadır (Wach, 2013). Doküman analizi; dokümanlara ulaşma, ulaşılan dokümanların dikkatli bir şekilde okunarak analiz etme ve son olarak da elde edilen verilerin yorumlanarak değerlendirme süreçlerini içeren bir analiz olarak açıklanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Mevcut araştırmada geçmişten günümüze Milli Eğitim Şûraları ayrıntılı olarak analiz edilmesi amaçlandığı için doküman analizi yöntemine yer verilmiştir.

### *2.2. Veri toplama aracı*

Mevcut araştırma da doküman analizi yöntemi kullanıldığı için veri toplama aracı olarak yazılı belgelerden yararlanılmıştır. Veri kaynağı olarak 1939'dan 2021'e toplam 20 defa toplanan (1939, 1943, 1946, 1949, 1953, 1957, 1962, 1970, 1974, 1981, 1982, 1988, 1990, 1993, 1996, 1999, 2006, 2010, 2014, 2021) Milli Eğitim Şûralarının yazılı kaynaklarından yararlanılmıştır. Söz konusu kaynaklara Talim Terbiye Kurulu web sayfasından (<https://ttkb.meb.gov.tr>) ulaşılmış ve kaynaklar ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Veriler resmi kurumdan elde edildiği için verilerin orijinallik durumu sağlanmıştır.

### *2.3. Verilerin analizi*

Araştırmada elde edilen verilerin ayrıntılı olarak çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizler bulguların alıntılara da yer verilerek okuyuculara özetlenerek yorumlandığı analizlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Mevcut çalışmada da Milli Eğitim Şûralarında eğitim ve okul yönetimine yönelik alınan kararlar ele alınmış ve okuyucuların kolaylıkla anlamaları amacıyla yorumlanmıştır. Yorumlamalarda alanyazında yer alan araştırmalara da atıf yapılarak şûralarda eğitim ve okul yönetimine yönelik alınan kararlara ilişkin tartışmaya yer verilmiştir.

### *2.4. Verilerin toplanması*

Verilerin toplanmasında doküman (belge) analizi yöntemi kullanılmış ve veriler TTKB'nın <https://ttkb.meb.gov.tr> adresinden alınmıştır. Araştırmada doküman analizi yöntemi kullanıldığı için etik kurul kararı alınmamıştır.

### 3.Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Milli Eğitim Şûraları eğitim ve okul yönetimi açısından değerlendirilmiş, eğitim ve okul yönetimine yönelik karar alınan şûralar tabloda gösterilmiş ve alınan kararlar ilgili alanyazı bağlamında tartışılmıştır.

Geçmişten günümüze Milli Eğitim Şûralarının eğitim ve okul yönetimi konusunda karar alma durumları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

*Milli Eğitim Şûralarında eğitim ve okul yönetimi*

Milli Eğitim Şûrası	Yılı	Dönemin Milli Eğitim Bakanı	Eğitim ve Okul Yönetimine Yönelik Karar
1.	1939	Hasan Ali YÜCEL	-
2.	1943	Hasan Ali YÜCEL	-
3.	1946	Reşat Şemsettin SİRER	-
4.	1949	Tahsin BANGUOĞLU	-
5.	1953	Tevfik İLERİ	-
6.	1957	Ahmet ÖZEL	-
7.	1962	Hilmi İNCESULU	-
8.	1970	Orhan OĞUZ	-
9.	1974	Mustafa ÜSTÜNDAĞ	-
10.	1981	Hasan SAĞLAM	+
11.	1982	Hasan SAĞLAM	+
12.	1988	Hasan Celal GÜZEL	-
13.	1990	Avni AKYOL	-
14.	1993	Nahit MENTEŞE	+
15.	1996	Turhan TAYAN	+
16.	1999	Metin BOSTANCIOĞLU	+
17.	2006	Hüseyin ÇELİK	+
18.	2010	Nimet ÇUBUKÇU	+
19.	2014	Nabi AVCI	+
20.	2021	Mahmut ÖZER	+

Kaynak: <https://ttkb.meb.gov.tr>; <https://www.meb.gov.tr/meb>.

Tablo 1 incelendiğinde son olarak Aralık 2021 tarihinde gerçekleştirilen 20. Milli Eğitim Şûrasına kadar eğitim ve okul yönetimine yönelik şûraların çok azında (10., 11., 14., 15., 16., 17., 18., 19., 20.) tavsiye kararlarının alındığı ve bu şûraların da genelde son dönem şûraları olduğu görülmektedir. 1993 yılında toplanan 14. Milli Eğitim Şûrasının eğitim yönetimini gerçek anlamda gündemine alarak toplanan ilk şûra olması bakımından ön plana çıktığı söylenebilir (Bulut Boz ve Karataş, 2020). Buna ek olarak 18, 19 ve 20. Milli Eğitim Şûralarında eğitim yönetimi ve yöneticilerine yönelik tavsiye kararlarının diğer şûra kararlarına nazaran daha fazla olduğu görülmektedir (<https://ttkb.meb.gov.tr>).

Eğitim yönetimine yönelik tavsiye kararlarının yer aldığı ilk şûra olan 10. Milli Eğitim Şûrasında (1981) “*Mevcut okul öncesi eğitim kurumları öğretmen, yönetici ve uzman personelin hizmet içi eğitimden geçirilmesi*” ifadesi ile eğitim sisteminde yer alan ve aralarında yöneticilerin de bulunduğu kişilerin hizmet içi eğitim olarak bilgi, beceri ve yeterliliklerinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmasına ilişkin önerilerde bulunduğu söylenebilir (<https://ttkb.meb.gov.tr>).

11. Milli Eğitim Şûrasında (1982) eğitim yöneticiliğine yönelik önemli kararların alındığı görülmektedir. Örneğin eğitim yöneticisi bir uzman olarak görülmüş ve eğitim yöneticisi “*Değişik sistem, kurum ve kademelerde eğitim hizmetlerini yönetmeye yeterli olarak nitelikte kuramsal alanda ve uygulamada yetişmiş uzmandır.*” şeklinde tanımlanmıştır. Şûrada eğitim yöneticisinin görevleri belirtilerek yönetimde yönetim süreçlerini etkin şekilde kullanacağı belirtilmektedir. Ayrıca “*Eğitim yöneticisi olabilmek için yüksek lisans eğitimi gereklidir...*”, “*Lisans düzeyinde, eğitim bilimlerinde, eğitime temel olan diğer bilimlerde ve yönetim bilimlerinde dersler almalıdır. Yönetim bilimlerinde alınacak dersler yönetim bilimi, eğitim yönetimi yönetim hukuku eğitimde test, öğrenci hizmetlerinin yönetimi, personel hizmetlerinin yönetimi gibi dersler almalıdır. Ayrıca, alan çalışmaları ve uygulamalı çalışmalardan oluşan staj programlarını tamamlamış olmalıdır.*” ve “*Yüksek lisans düzeyinde ise, eğitim ve yönetim bilimlerinde uygulamaya ağırlık veren uzmanlık dersleri almalı ve bir tez çalışması yapılmalıdır.*”

şeklinde kararlara yer verilmiştir (<https://ttkb.meb.gov.tr>). Bu şurada günümüzde de halen tartışılmakta olan eğitim yöneticilerinin yüksek lisans eğitimi alma konusunu gündeme alınması, yüksek lisansta eğitim yönetimine yönelik derslere yer verilmesi gibi konuların tartışılması önemli görülmektedir. Ancak aradan geçen yıllara rağmen bu konunun tam olarak çözüme kavuşturulamamış olmasının da farklı bir tartışma konusu olduğu söylenebilir.

14. Milli Eğitim Şûrasında (1993) “Eğitim Yönetimi ve Eğitim Yöneticiliği” kavramlarının şûra gündeminde yer almasının önemli olduğu söylenebilir. Çünkü birçok şurada görüşülmeyen veya yüzeysel kalan eğitim yönetiminin bu şurada gündem maddeleri arasında olmasının önemlidir. Şurada “*Milli Eğitim Bakanlığı'nun Merkez, Taşra ve Yurtdışı Teşkilatları yeniden gözden geçirilerek, fonksiyonel bir yapıya kavuşturulacak; bu teşkilatlarda çalışacak yönetici ve uzmanların nitelikleri unvanları, atanmaları ve yer değiştirmeleri ile ilgili mevzuat düzenlemeleri yapılacaktır.*” ifadesi ile yöneticilerin atama ve yer değiştirmelerine yönelik ifadelere vurgu yapılmıştır. “*Eğitim yöneticiliğinde uzmanlaşma, hiyerarşik ilerleme ve yükselme esas alınacak ve yöneticilerin yetkileri artırılacaktır.*” ifadesi ile eğitim yöneticiliğinin öğretmenlikten farklı olarak bir uzmanlık alanı olmasına vurgu yapıldığı söylenebilir. “*Mevcut eğitim yöneticileri, üniversiteler ile iş birliği içinde yetiştirilecek; eğitim yöneticiliği programına, yöneticilerde bulunması gerekli nitelikleri taşıyanlar alınacaktır.*” ifadesi ile de eğitim yöneticilerinin bu alanda eğitim almalarına vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır (<https://ttkb.meb.gov.tr>).

15. Milli Eğitim Şûrasında (1996) yine eğitim yönetimine yönelik önemli tavsiye kararlarının alındığı görülmektedir. Bu şurada dikkat çeken noktanın “*Yönetici atamalarında kariyer, liyakat, başarı aranmalı, üst kademeye geçişler başarılar ölçüsünde, belli bir sisteme göre olmalıdır.*” ifadesiyle yöneticilerin özellikle atanma ve yükselmelerine ilişkin kariyer ve liyakat gibi kavramlara yönelik görüşlere yer verilmesidir (<https://ttkb.meb.gov.tr>). Bu kararın alınmasının başta yönetim ve eğitim açısından önemli olduğu şeklinde yorumlanabilir. Çünkü eğitim yönetimi alanında kariyer ve liyakat sahibi yöneticilerin görev başında olmasının eğitim sistemini geliştirerek öğretmen ve öğrenci başarısına olumlu etki yapacağı söylenebilir. İlaveten şûrada ortaya konulan başka bir karar da “*Eğitim yönetiminin bir bilim olarak algılanması, yöneticinin, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesini sağlayan bir eğitim lideri olarak kabul edilmesi, bu alanın uzmanlık gerektirdiğinin bilinmesi, eğitim yöneticiliğinin meslek hâline getirilmesi gerekmektedir.*” kararıdır. Bu kararın eğitim yönetiminin bir bilim dalı olarak ortaya konulması, eğitim yöneticiliğinin meslek haline getirilmesine yönelik olduğu görülmektedir (<https://ttkb.meb.gov.tr>). Bu kararın eğitim yönetimi açısından çok önemli bir karar olduğu söylenebilir. Çünkü eğitim yönetiminin bir bilim haline getirilmesinin Türkiye’de eğitim yönetiminin daha hızlı gelişim göstermesine olanak sağlayacağı düşünülebilir. Buna karşın aradan geçen yıllara rağmen özellikle eğitim yöneticiliğinin bir meslek haline getirilmesine ilişkin tartışmaların günümüzde de devam etmesi bu alanda ilerlemelerin istenilen düzeyde olmadığı şeklinde açıklanabilir. Yine şurada yöneticiliğin öğretmenlik tecrübesine dayanması ve objektif kriterlere göre seçilmesi, özlük hakları, yetki ve sorumlulukları, yöneticilerin lisansüstü eğitim almaları gibi konulara yönelik de görüşlere yer verildiği anlaşılmaktadır.

1999 yılında toplanan 16. Milli Eğitim Şûrasında eğitim yönetimine yönelik eğitim yönetimi ve yönetici seçimine yönelik önerilerin yer aldığı, bu öneriler arasında eğitim yöneticilerinin hizmet içi eğitim alınması, özlük haklarının yükseltilmesi, değerlendirmelerinde objektif kriterlerin olması ve alanda yüksek lisans yapması gibi önerilerin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu durum şûrada alınan; “*Yöneticilerin ve öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitimler özlük haklarına yansıtılmalı ve kredilendirilerek yüksek lisans öğreniminde dikkate alınmalıdır*”, “*Yöneticilerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri üniversiteler ve diğer kuruluşlarla da iş birliği yapılarak planlı süreli hâle getirilmelidir.*”, “*Çalışan yöneticilerin üniversitelerle iş birliği yapılarak en çok 5 yıl içerisinde ve bir proje kapsamında eğitim ve okul yöneticiliği sertifikası ve bunu izleyen lisansüstü programlarına katılmaları sağlanmalıdır. Bu amaçla eğitim ve okul yöneticileri sertifika programlarında alınan krediler yüksek lisans mezunu yöneticilerin de lisans tamamlama programlarına alınarak aynı imkânlardan yararlanmaları sağlanmalıdır.*”, “*Eğitim yönetimi ve kamu yönetimi alanlarında yüksek lisans eğitimi yana öğretmenlere okul yöneticiliğine atanmada sağlanan kolaylık, diğer yöneticilik alanlarında yüksek lisans yapanları da kapsamalıdır. Mesleki ve teknik eğitim okullarına yönetici atamalarında eğitim yöneticiliği alanında lisans veya yüksek lisans zorunluluğu getirilmelidir.*” ve “*Yöneticilerin görev yeri değişiklikleri ve görevden alınma işlemleri objektif kriterlere dayandırılmalı ve kamu yararı gözetilmelidir.*” kararı ile de kendini göstermektedir (<https://ttkb.meb.gov.tr>). Özellikle eğitim yöneticilerine yönelik eğitim yöneticiliği sertifika programı ve eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapma önerilerine yer verilmesi eğitim yönetimine yönelik şûrada bir kazanım olarak yorumlanabilir. Çünkü bu durumun eğitim yöneticilerinin nitelikleri üzerinde pozitif bir etki yaratacağı, etkililik ve verimliliklerini arttıracacağı, atama ve yer değişikliklerinde kariyer ve liyakat ilkelerine katkı sağlayacağı yorumunda bulunulabilir. Şûrada dikkat çeken başka bir konunun da yöneticilerin özlük haklarına vurgu yapılmış olmasıdır. Yöneticilerin özlük haklarının iyileştirilmesinin eğitim yöneticiliğinin cazibesini arttırarak rekabet ortamını oluşturacağı, bu durumda başarı üzerinde olumlu etki yapacağı söylenebilir. Ancak bu iyi niyetli düşüncelere rağmen 2022 yılına

gelindiğinde bu konuların belirli bir kritere oturtulamayarak hala tartışılıyor olması eğitim yöneticiliği için büyük bir sorun olduğu söylenebilir.

17. Milli Eğitim Şûrasında (2006) eğitim yönetimine yönelik çok fazla karar alınmadığı anlaşılmaktadır. Şûrada eğitim yönetimine yönelik alınan en önemli karar “*Yönetim kademelerine göre iş analizine dayalı ‘yönetici yeterlikleri’ saptanmalıdır.*” kararı olduğu görülmektedir (<https://tkb.meb.gov.tr>). Kararın önemli olduğu görülmekle beraber son yıllarda yapılan eğitim şûralarında eğitim yönetimine yönelik az kararın alındığı şûralardan biri olması dikkat çekicidir. Buna rağmen yönetici yeterlikleri kavramına vurgu yapıldığı şûra olması bakımından önemli olduğu söylenebilir.

2010 yılında gerçekleştirilen 18. Milli Eğitim Şûrasında önceki şûralardan farklı birçok kararın olduğu görülmektedir. Bu kararlar; “*İl/ilçe millî eğitim müdürlüklerinde çalışan yönetici ve eğitim müfettişleri 5 yıllık çalışma süresi baz alınarak rotasyona tabi tutulmalıdır.*”, “*Okul yöneticilerinin atamasında, lisansüstü eğitim görme esas alınmalı, mevcut yönetici ve öğretmenlerin kişisel gelişimleri açısından üniversiteler ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında gerekli koordinasyonla uzaktan veya örgün eğitim yoluyla yüksek lisans ve doktora eğitimi almaları sağlanmalı, bu bağlamda verilecek izinler yasal bir düzenlemeyle güvence altına alınmalı, bu öğretmenlerin maaşlarında belirli oranda artış sağlanmalı, yüksek lisans derecesine sahip olanlara uzman öğretmenlik, doktora derecesine sahip olanlara başöğretmenlik unvanı verilmelidir.*”, “*Okullarda kültürel yönden ortak kültür çevresinde bütünleşmenin sağlanması için okul müdürlerinin kültürel liderlikle ilgili yeterliliklere sahip olmaları sağlanmalıdır.*”, “*Okul kültürlerinin kurumsal değişime katkı sağlaması amacıyla okul müdürlerinin, söz konusu kültürü araştırmak, teşhis etmek, yönetmek, değiştirmek ve dönüştürmek için dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olmaları sağlanmalıdır.*”, “*Okul müdürlerinin seçimi ve istihdamında portfolyo, süreç değerlendirme vb. alternatif seçme yöntemleri esas alınarak geliştirilecek mesleki yeterlilikler dikkate alınmalı, okulların idari ve akademik örgütlenmesi yeniden tasarlanmalı ve bu amaçla 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’nda değişiklik yapılmalıdır.*”, “*Okul yöneticiliğine atamada kadın yöneticilerin sayısını arttırmaya dönük teşvikler sağlanmalı; okulların özellikleri dikkate alınarak müdür yardımcılığı ve rehber öğretmen atamalarında kadınlar için norm kadro tahsis edilmeli, sınıf rehber öğretmenlerine rehberlik eğitimi sağlanmalıdır.*”, “*Okul yöneticilerinin, moral lider olarak söz ve davranışlarıyla okul toplumunun üyeleri için bir davranış ve rol modeli olmaları sağlanmalı, okul müdürleri etik liderlik davranışları sergilemelidir.*”, “*Okul yönetimiyle ilgili mevzuat sadeleştirilerek yöneticilerin, liderlik davranış sergileyebilmeleri için başta müdür yardımcılarını atayabilme yetkileri olmak üzere, inisiyatif alanları genişletilmeli, yetki ve sorumlulukları yeniden belirlenmelidir.*”, “*Hesap verilebilir bir okul anlayışı geliştirebilmek için yöneticiler, okul yönetimi ve performansıyla ilgili geliştirilecek nesnel ölçütlere dayalı olarak değerlendirilmeli, buna bağlı olarak ödül, teşvik ve yaptırım sistemi geliştirilmelidir.*”, “*Okul yöneticilerinin, atanacakları bölge ve okullarla ilgili vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları bir ölçüt olarak değerlendirilmelidir.*”, “*Okul lideri yetiştirme ve istihdamında, Türkiye’nin bölgesel koşulları göz önünde bulundurularak okul liderlerine zor koşullarda görev yapacak ve sorumluluk alacak yeterlilikler kazandırılmalıdır.*”, “*Eğitim yöneticilerinin, farklı toplum ve kültürleri tanımaları, çok kültürlü ortamlarda görev yapacak şekilde yetiştirilmeleri ve yabancı dil becerilerini geliştirmeleri sağlanmalıdır.*”, “*Okul müdürlerinin rotasyonu yeniden değerlendirilmeli, söz konusu uygulamaların başarılı okul yöneticilerinin motivasyonunu olumsuz şekilde etkileyen bir cezalandırma yolu olarak algılanmaması sağlanmalıdır.*” şeklindedir (<https://tkb.meb.gov.tr>). Alınan kararlar incelendiğinde özellikle yöneticilerin sahip olması gereken vizyoner, dönüşümcü, kültürel ve etik liderlik gibi liderlik türlerine vurgu yapılması ve kadın yöneticilerin sayısının artırılmasına yönelik kararların olması önemli görülmektedir. Yine şûrada ön plana çıkan kararlar arasında; il/ilçe milli eğitim müdürlerinin rotasyona uğraması, okul yöneticilerine yapılan rotasyonun ceza olarak algılanmasının önüne geçilmesi, okul yöneticilerinin atanmasında lisansüstü eğitimin esas alınması, okul müdürlerinin müdür yardımcısı atamasında yetkilerinin artırılması, yönetimde hesap verilebilirlik ve çok kültürlülük açısından okul yöneticilerinin yabancı dil bilmelerine önem verilmesi gibi kararların öne çıktığı görülmektedir.

19. Milli Eğitim Şûrasında (2014) “eğitim yöneticilerinin niteliğinin artırılması” başlığı altında eğitim yönetimi ve yöneticiliğine ilişkin çok önemli kararların alındığı şûra olmuştur. Şûrada alınan kararlar arasında özellikle eğitim yöneticilerinin seçimi, ilk atama ve yeniden görevlendirme ölçütlerinin belirlenmesi başlıklarına önem verildiği anlaşılmaktadır. Şûrada alınan kararlara örnek olarak; “*Okul yöneticilerinin merkezi olarak yapılan yazılı sınavda başarılı olması*”, “*Yöneticilerin seçiminde, ulusal düzeyde yapılandırılmış Ulusal Eğitim Yöneticiliği Yeterlik Programı’ndan Eğitim Yöneticiliği Yetkinlik Belgesi almış olmasının tercih sebebi olması*”, “*Okul yöneticiliğine atanmada eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim almış olma ile okul müdürlüğü için yönetici yeterliklerini esas alan, akredite edilmiş kurumlar tarafından verilebilen belli sürede eğitim alındığını gösterir belgeye sahip olma*” şartlarının okul yöneticisi seçiminde tercih nedeni olması”, “*Okul/kurum müdür yardımcısının, en az 3 yıl görev yapmış ve merkezi sınavda başarılı olmuş öğretmenler arasından müdürün teklifi ve üst makamın onayı ile görevlendirilmesi*”, “*Yönetici pozisyonlarına atamalarda kadın yönetici lehine pozitif ayrımcılık getirilmesi.*”,

*“Yönetici adaylarının yetiştirme programlarına erişimini kolaylaştırmak, yerel imkânlardan faydalanmak ve çok sayıda adaya ulaşabilmek amacıyla yönetici yetiştiren Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Merkezleri ’nin (EYYM) İstanbul ve Ankara’dan başlanarak ülke geneline yaygınlaştırılması için Bakanlığın çalışma başlatması; bu yaygınlaştırmada TÜİK tarafından tanımlanmış bölge tanımlamasının (12 bölge) esas alınması.”*, *“Eğitim yöneticiliğine yeniden atanmada nesnel, ölçülebilir, ayırt edici ölçütlerin esas alınması.”*, *“MEB-YÖK arasında yapılacak bir protokolle Millî Eğitim Bakanlığı personelinin yüksek lisans ve eğitim doktorası eğitimi almalarının sağlanması, bu bağlamda eğitime erişimin kolaylaştırılması amacıyla yasal düzenlemeler yapılması”*, *“İl ve ilçe yöneticilerinin atanmasında eğitim kurumlarında yöneticilik/müfettişlik yapmış olma şartının aranması”*, *“Büyükşehir statüsünde olan illere, il millî eğitim müdürü atamalarında eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim, merkez teşkilatında üst düzey yöneticilik veya il millî eğitim müdürlüğü yapmış olma şartlarından birinin aranması”*, kararları örnek gösterilebilir (<https://ttkb.meb.gov.tr>). 19. Milli eğitim şurasında dikkat çeken en önemli özelliklerin başında eğitim yönetimine yönelik birçok alanda kararlara yer verilmiş olmasıdır. Şûrada özellikle; yönetici olarak atanacak kişilerde eğitim yöneticiliğine ilişkin yüksek lisans eğitimi ve yetkinlik belgesinin gündeme getirilmesi, kadın yöneticilere ilişkin pozitif ayrımcılık, yöneticilerin seçimle belirlenmesi, müdürlük için müdür yardımcılığının ön şart olması, müdür yardımcılarının görevlendirilmesinde okul müdürünün taktirine önem verilmesi, yöneticilikte kariyer basamakları, büyükşehir il millî eğitim müdürlüğüne atama, eğitim yöneticisi yetiştirme merkezinin oluşturulması gibi başlıklar dikkat çekicidir.

7 yıl aradan sonra Aralık 2021 tarihinde toplanan 20. Milli Eğitim Şûrası’nda eğitim yönetimi ve yöneticiliğine yönelik kararlara yer verilmesine rağmen bu kararların 16, 18 ve 19. Milli Eğitim Şûralarında eğitim yönetimine yönelik alınan kararlara nazaran oldukça kısıtlı olduğu görülmektedir. Şûrada eğitim yönetimi ve yöneticiliğine yönelik alınan kararların; *“Okulların yönetiminden sorumlu olan eğitim kurumu yöneticiliği ikinci görev olarak değil, liyakat ve uzmanlık gerektiren, yetki-sorumluluk dengesi sağlanmış, profesyonel bir meslek olarak düzenlenmelidir.”*, *“Her okul için yönetici ve öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sunmak amacıyla yıllık belirli bir bütçe ayrılmalıdır.”*, *“Öğretmenlerin mesleki gelişiminde okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik becerileri geliştirilmelidir.”* ve *“Öğretmenlik mesleğini ve yöneticiliği daha cazip hâle getirecek şekilde maaş ve özlük hakları yeniden düzenlenmelidir.”* şeklinde olduğu görülmektedir (<https://ttkb.meb.gov.tr>). Şûrada alınan en önemli kararın eğitim yöneticiliğinin uzmanlık gerektiren profesyonel bir meslek olarak düzenlenmesi gerektiğine vurgu yapılması eğitim yöneticiliğinin gelişimi açısından önemli olduğu açıklanabilir. Yine okul yöneticilerine yönelik öğretimsel liderliğe vurgu yapılması da yöneticilerin liderlik özellikleri kazanmalarına olanak sağlaması bakımından önemli bir gelişme olduğu belirtilebilir.

## 5.Sonuç, tartışma ve öneriler

Mevcut araştırmada ilki 1939’da sonuncusu ise 2021 yılında toplanmış toplam 20 Milli Eğitim Şûrasında eğitim ve okul yönetimine yönelik alınan kararlar ele alınmıştır. Araştırmada 1981 yılında toplanan 10. Milli Eğitim Şûrası’na kadar şûralarda eğitim yönetimine yönelik önemli bir kararın alınmadığı anlaşılmıştır. 10. Milli Eğitim Şûrası sonrası 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19 ve 20. Milli Eğitim Şûralarında eğitim yönetimine yönelik önemli kararların alındığı görülmüştür. Özellikle 1993 yılında toplanan 14. Milli Eğitim Şûrasında eğitim yönetimi şûra gündemine alınmış ve eğitim yönetimi açısından önemli bir dönüm noktası yaşanmıştır. Bu şûra dışında özellikle 1999 yılında toplanan 16., 2010 yılında toplanan 18. ve 2014 yılında toplanan 19. Milli Eğitim Şûralarında eğitim yönetimine yönelik önemli kararların alındığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şûralarda eğitim ve okul yönetimine yönelik alınan kararlar ele alındığı şu başlıkların ön plana çıktığı görülmektedir: Eğitim yöneticilerinin hizmet içi eğitimden geçirilmesi (10 ve 16. Milli Eğitim Şûrası), eğitim yöneticisinin tanımlaması (11 ve 20. Milli Eğitim Şûrası), eğitim yöneticilerinin yüksek lisans eğitimi alması (11, 14, 16, 18 ve 19. Milli Eğitim Şûrası), yöneticilerin nitelik, kariyer, liyakat, atanma ve yer değiştirme durumları (14, 15, 16, 18 ve 19. Milli Eğitim Şûrası), eğitim yönetiminde uzmanlaşma (14. Milli Eğitim Şûrası), yöneticilerin yetkilerinin artırılması (14, 18 ve 19. Milli Eğitim Şûrası), yöneticilerde bulunması gereken nitelikler (14. Milli Eğitim Şûrası), eğitim yönetiminin bir bilim olarak ele alınması (15. Milli Eğitim Şûrası), yöneticilerin farklı liderlik özelliklerine sahip olması (15, 18 ve 20. Milli Eğitim Şûrası), eğitim yöneticiliğinin meslek haline getirilmesi (15. Milli Eğitim Şûrası), yöneticilerin maaş ve özlük haklarının iyileştirilmesi (16 ve 20. Milli Eğitim Şûrası), yönetici yeterlilikleri (17. Milli Eğitim Şûrası), kadın yönetici atama ve kadın yöneticilere yönelik pozitif ayrımcılık (18 ve 19. Milli Eğitim Şûrası), yöneticilerin yabancı dil becerilerinin geliştirilmesi (18. Milli Eğitim Şûrası), eğitim yöneticiliği yetkinlik belgesi (19. Milli Eğitim Şûrası) ve eğitim yöneticisi yetiştirme merkezlerinin kurulması (19. Milli Eğitim Şûrası). Alınan kararlar ele alındığında şûralarda ortaya konulan kararların benzer olduğu, geçmişten günümüze bu konularda sorunlar yaşandığı ve halen çözülemediği şeklinde yorum yapılabilir.

Şûralarda gündeme konu olan başlıklar arasında eğitim ve okul yöneticilerinin lisansüstü eğitim alma durumlarının olduğu anlaşılmaktadır. 5 Şubat 2021 tarihinde yayınlanan MEB yönetici atama ve yer değiştirme yönetmeliğinde yöneticiliğe yeniden atanmada yüksek lisans veya doktora yapan yöneticilere ek puan verildiği ancak yüksek lisans veya doktora yapmanın eğitim yöneticiliğinde ön şart olmadığı anlaşılmaktadır (www.resmigazete.gov.tr). Sezer ve Engin (2021) “Okullara Yönetici Seçme, Yetiştirme ve Atamaya İlişkin Yönetici Görüşleri: Durum Çalışması” adlı çalışmalarında okul yöneticilerinin yönetici yetiştirme temasında yöneticilerin yüksek lisans yapmaları konusunda görüş bildirerek şûralarda alınan kararlara paralel görüş bildirmişlerdir. Buradan milli eğitim bünyesinde çalışan eğitim yöneticilerinin etkililiklerinin artırılmasında lisansüstü eğitime önem verdikleri yorumunda bulunulabilir. Etkili yöneticilere sahip okullarda öğrencilerin kısa zamanda amaçlanan kazanımlara ulaştıkları, okulların kaynaklarının daha verimli kullanıldığı ve buna bağlı olarak velilerin okulla ilişkilerinin güçlendiği anlaşılmaktadır (Babaoğlu, Nalbant ve Çelik, 2017). Bu nedenle MEB’in eğitim ve okul yöneticilerinin lisansüstü eğitim almaları konusunda adım atması gerektiği söylenebilir.

MEB eğitim yöneticileri atama ve görevlendirme yönetmeliklerinde yöneticilerin yer değiştirme, liyakat, nitelik, kariyer vb. başlıkların tartışma konusu olduğu söylenebilir. Şûralarda da bu konunun gündeme gelmesinin nedeni olarak eğitim dünyasında bu konuların istenilen düzeyde gelişmediği şeklinde açıklanabilir. 5 Şubat 2021 tarihinde yayınlanan yönetici atama yönetmeliğinde okullarda ilk defa atanacak eğitim yöneticileri atanmasında sınav puanı yanında sözlü değerlendirmenin de olması (www.resmigazete.gov.tr) yöneticiler ve yönetici adayları arasında liyakat konusunda tartışmalara neden olabilmektedir. Demirbilek ve Bakioğlu (2019) çalışmalarında okul müdür yardımcılarının ideolojik sorunlar ve mülakat gibi nedenlerle görevlerinden ayrıldıkları sonucuna; Erginer ve Köse de (2012) benzer şekilde araştırmalarında siyasi kadrolaşma konusunun okul yöneticiliğini bırakma üzerinde etkili olduğu, kural tanımayan atamalar nedeniyle okul müdürlerinin rahatsız olduğu sonucunu bulmuşlardır. Sezer ve Engin (2021) ise okul yöneticileri üzerinde yaptıkları çalışmada okul müdürlerinin okullarda yönetici olarak atanmasında, tarafsızlık, adalet anlayışının göz önünde bulundurularak objektif kriterlerin göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu sonuçların şûra kararlarında yöneticilerin liyakat, nitelik, kariyer gibi başlıkların fazlaca gündeme gelmesini açıkladığı belirtilebilir. Bunlara ek olarak yöneticilere yönelik il içi rotasyon olmasına rağmen (www.resmigazete.gov.tr) yöneticilerin farklı özür grupları nedeniyle iller arası yer değiştirmelerinde yöneticilik görevlerini kaybettikleri görülmektedir (https://mevzuat.gov.tr). Bu durumun yöneticiler açısından olumsuz bir durum olduğu söylenebilir. Çünkü bu konuda tecrübe kazanmış yöneticilerin bu görevleri bırakarak bilgi ve tecrübelerini uygulama alanlarını kaybetmeleri eğitimin gelişimi açısından olumsuz sonuçlara neden olabilir. Son yayınlanan “Öğretmenlik Meslek Kanunu”nda (2022) yöneticiliğin bir meslek haline gelmesi, yönetici nitelikleri, kariyer, atama ve yer değiştirme gibi bir başlığı yer almaması (www.meb.gov.tr) da eğitim yöneticileri açısından eksik bir durum olarak açıklanabilir.

Şûralarda ortaya koyulan görüşler arasında yöneticilerin yetkilerinin artırılması görüşünün dile getirildiği anlaşılmaktadır. Yönetimin görevleri arasında, örgütü hedeflenen amaçlara uygun olarak yaşatmak olduğu düşünüldüğünde okul yönetiminin görevi de, eğitim kurumlarının hedeflere uygun yaşatmaktır. Yönetim tanımları yöneticilere çok taraflı yetki ve sorumluluk yüklemiş olduğu düşünüldüğünde bu yetki ve sorumlulukların okul yönetiminin değerini ve önemini arttırmaktadır (Bursalıoğlu, 2008). Ancak okul yöneticilerinin sorumluluklarının yanında yetkilerinin kısıtlı olması (Keser ve Gedikoğlu, 2008) önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum Kazak’ın (2021) çalışmasında da kendini göstermiştir. Çalışmasında okul yöneticileri yöneticilik görevlerini bırakmalarının nedenleri arasında görev ve yetki arasındaki dengesizliği belirterek şûralarda yöneticilerin yetkilerinin artırılması görüşünü bir bakıma desteklemişlerdir. İlgili alanyazı incelendiğinde yöneticilerin yetkileri ile sorumlulukları nedeniyle sorunlar yaşadıklarına yönelik farklı çalışmaların da (Ekinci, 2010; Enginer ve Köse, 2012) olduğu anlaşılmaktadır. İş görenlerin sorumluluk kadar yetki almak istedikleri düşünüldüğünde yetki ve sorumluluk dengesizliği ile karşılaştıklarında çalışma isteklerinde bir düşüş yaşanacağı bir gerçektir (Yakut, 2006). Bu durumun okul yöneticilerini de etkileyeceği düşünülerek şûralarda okul yöneticilerinin yetkilerinin artırılmasına yönelik kararların ortaya çıktığı söylenebilir.

Eğitim ve okul yöneticilerinin hizmetiçi kurslardan geçirilmesi şûralarda öne çıkan kararlar arasında olduğu anlaşılmıştır. Bu kararın gündeme gelmesinin nedeni olarak eğitim ve okul yöneticilerinin zamana ayak uydurarak gelişimlerine katkıda bulunmak ve verimliliklerinin artırılması olduğu söylenebilir. Aydın-Baş (2016) çalışmasında okul yöneticilerinin hizmet içi eğitimin yetersizliğinin de aralarında bulunduğu birçok yönden yönetici atama yönetmeliklerini eleştirdikleri anlaşılmaktadır. Sezer ve Engin (2021) ise yöneticilere yönelik yaptıkları çalışmalarında okul müdürlerinin, yöneticilerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim almaları yönünde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar yöneticilerin hizmet içi eğitime yönelik olumlu tutum içinde oldukları ve yeri geldiğinde MEB’i hizmet içi eğitimler konusunda eleştirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu nedenle şûralarda eğitim ve okul yöneticilerine yönelik hizmet içi eğitime yönelik kararlar alınmış olduğu yorumunda bulunulabilir.



Eğitim yöneticisinin tanımlanması şûralarda kendine yer bulmuş konular arasında yer almaktadır. Gerek okul müdür ve müdür yardımcısı gerekse de yönetici tanımı, MEB yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliğinde tanımlanmasına rağmen halen öğretmenliğin yanında ikinci bir görev olarak kabul edilmektedir ([www.resmigazete.gov.tr](http://www.resmigazete.gov.tr)). Okul yöneticiliğinin, profesyonel bir meslek olduğu düşünüldüğünde (Akbaşlı ve Balıkcı, 2013) bu durumun ortaya çıkmasında Türkiye’de halen okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek görülmemesi gösterilebilir (Demirtaş, 2008). 11. Milli eğitim Şurasının (1982) ardından 20. Milli Eğitim Şurasında da (2021) konu ile ilgili karara varılması eğitim yöneticisinin tanımlanmasına yönelik sorunun uzun süre devam ettiği ve çözümlenemediği şeklinde yorumlanabilir.

Eğitim yöneticisi veya okul yöneticisinde bulunması gereken özellikler arasında yer alan eğitim liderliği kavramı şûralarda sık gündeme gelen konular arasında yer almıştır. Örneğin 2010 yılında toplanan 18. Milli Eğitim Şurasında eğitim yöneticilerinin etik ve vizyoner liderlik gibi liderlik özelliklerine sahip olmalarına vurgu yapılmıştır (<https://tkb.meb.gov.tr>). Liderlik özelliklerine sahip yönetici ve okul müdürlerinin paylaşımcı bir vizyon geliştirerek, etkili bir okul iklimi ve kültürü ortaya koyduğu ve bu bağlamda okulların başarısını olumlu arttırdıkları bir gerçektir (Balyer, 2012). Buradan eğitim yöneticilerinin birer yönetici olmanın yanında bir lider olarak da yetiştirilmesi önem arz eden bir durum olarak görülmektedir. Bu durum literatürdeki araştırmalarda da kendini göstermektedir. Örneğin Usta ve Boğa (2021) çalışmalarında okul yöneticilerinin okul yöneticilerinin rolleri arasında liderliğe yer verdikleri, Sezer ve Engin (2021) ise çalışmalarında okul yöneticilerinin liderlik özelliklerine sahip olması gerektiği sonuçlarına ulaşmışlardır. Buradan MEB ve üniversitelerin işbirliği ile eğitim yöneticilerinde liderlik özelliklerinin gelişimine yönelik hizmet içi eğitimlere önem verilmesi, yöneticilerin öncelikli olarak eğitim yönetimi alanı olmak üzere lisansüstü eğitime yönlendirilmeleri gerektiği şeklinde yorumda bulunulabilir.

MEB’de çalışan öğretmenler arasında kadın öğretmenlerin sayısı erkek öğretmenlere kıyasla özellikle okul öncesi ve ilkokul düzeyinde oldukça fazla iken (MEB, 2022) bu durumun yönetici kadrolarında tam tersi olduğu görülmektedir. Yönetici kadrolarında kadınların sayısının az olması şûralarda da ele alınmış ve kadın yöneticilerin sayısının artırılmasına yönelik kararlar alınmıştır. Bu kararlar arasında kadın yöneticilere yönelik pozitif ayrımcılık alınması gibi öneriler yer almıştır. Bu durum Şubat 2021 tarihinde yayımlanan yönetici atama yönetmeliğinde de kendisine yer bulmuş bazı eğitim kurumu yöneticiliklerinde kadın yöneticilere öncelik verilmiştir ([www.resmigazete.gov.tr](http://www.resmigazete.gov.tr)). Ancak bu çalışmalara rağmen MEB bünyesinde çalışan kadın yönetici sayısının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Örneğin, Türkiye’de bulunan il ve ilçe milli eğitim müdür, müdür yardımcılığı ve şube müdürlüğü gibi üst düzey yöneticiliklerde kadın yönetici sayısının oldukça düşük olduğu, ilaveten 54036 devlet okulunun 2904’ü kadınlar tarafından yönetildiği görülmektedir ([www.mebpersonel.com](http://www.mebpersonel.com)). Bu verilere bakarak Türkiye’de kadın yöneticilerin sayısının artırılmasına yönelik çalışmalara yapılmasına rağmen bu konuda istenilen düzeye ulaşamadığı söylenebilir. Bu durumun nedeni olarak kadınların çalışma yaşamı dışında ev işlerinde de kendilerini sorumlu hissetmeleri, yöneticiliğin erkeklere uygun bir statü olarak görülmesi gibi nedenler olduğu söylenebilir.

Şûralarda öne çıkan konular arasında yöneticilerin maaş ve özlük haklarının iyileştirilmesine yönelik kararlar da yer almaktadır. Bu durumun iyileştirilmesine yönelik “Öğretmenlik Meslek Kanunu”nda uzman ve başöğretmenlik gibi kavramlara yer verilmesi önemli bir kazanım gibi görülmesine rağmen yöneticilere yönelik pozitif bir ayrımcılığa yer verilmediği görülmektedir ([www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr)). Yöneticilerin maaş ve özlük haklarından memnun olmadıkları araştırmalarda da kendini göstermektedir. Örneğin Çetin (2019) çalışmasında yöneticilerin mali sorunlara dikkat çekerek, iş yüklerine rağmen öğretmenlerle yakın maaş aldıkları, Memduhoğlu ve Meriç (2014) ise çalışmasında müdürlerin özlük haklarının yetersizliğinin öğretmen ve diğer çalışanlar üzerinde olumsuz etkiye neden olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Yönetici görevinde bulunan kişilerin yönetimi altında olan kişilerle yakın maaş ve özlük haklarına sahip olmasının yönettiği kişiler üzerindeki etkilerini azaltarak motivasyonlarını olumsuz etkileyebileceği söylenebilir. Bu durumu ortadan kaldırmak için eğitim yöneticiliğinin öğretmenlikten ayrılarak bir uzmanlık dalına dönüştürülmesi ve özlük haklarının da buna göre düzenlenmesi düşünülebilir.

Şûralarda diğer başlıklar kadar öne çıkmasa da eğitim ve okul yönetiminde uzmanlaşma, eğitim yönetiminin bir bilim olarak ele alınması, eğitim yöneticiliğinin meslek haline getirilmesi, yönetici yeterlilikleri, yöneticilere yönelik yabancı dil eğitimi, eğitim yöneticiliği yetkinlik belgesi ve eğitim yöneticisi yetiştirme merkezlerinin kurulması konularına yönelik konularında şûra kararlarında yer aldığı görülmektedir. Şûralarda alınan kararlara rağmen bu kararların uygulanması ve hayata geçirilmesinde önemli sorunlar olduğu görülmektedir. Türkiye’de başta okul yöneticiliği olmak üzere eğitim yöneticiliğinin meslekleşme aşamasının geçilememesi, görev için gerekli olan yeterlik ve nitelikler konusunda belirsizlikler, eğitim örgütlerinde yönetiminden sorumlu kişilerin seçilip ve atanmasına yönelik etkili ve verimli insan kaynağı yönetiminin yapılmasını zorlaştırmaktadır. Hâlbuki örgütte başarıya ulaşmak için eğitim yöneticilerinin görev yaptıkları kurumdaki insan kaynaklarını etkili şekilde yöneterek kullanmaları gerekmektedir (Bayrak ve diğerleri, 2020). 20. yüzyıl sonları ve 21. yüzyılda başta ABD ve Kanada olmak üzere bazı ülkelerde okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek şekline ele alınarak değerlendirilmiş ve bu



alana yönelik hizmet öncesi eğitime önem verildiği görülmüştür (Willower ve Forsyth, 1999). Ancak Türkiye’de eğitim yöneticiliğine yönelik bir eğitim alma şartının olmaması ülkede eğitim yönetiminin gelişimi önünde önemli bir engel olarak görüldüğü yorumunda bulunulabilir. 19. Milli Eğitim Şurasında eğitim yöneticiliği yetkinlik belgesi ve eğitim yöneticisi yetiştirme merkezlerinin kurulmasına yönelik önemli kararlar (<https://ttkb.meb.gov.tr>) alınsa da bu konuda da somut adımların atılmadığı görülmektedir. Bu nedenle eğitim yöneticilerin seçiminde ve görevlendirilmesinde eğitim yönetimi ve denetimi alanında lisansüstü eğitimin ön şart olarak aranmasının daha doğru bir yaklaşım olacağı söylenebilir.

Toplanan 20 Milli Eğitim Şurasında eğitim ve okul yönetimine yönelik alınan kararlara uygun olarak araştırmacılara, uygulayıcılara ve politika yapıcılara yönelik şu önerilere yer verilebilir:

Araştırmacılara yönelik, Milli Eğitim Şûralarında eğitim ve okul yönetimine yönelik alınan kararların MEB tarafından uygulanma durumunun araştırılması; uygulayıcı ve politika yapıcılara ilişkin olarak ise; eğitim ve okul yöneticiliğinde lisansüstü eğitimin zorunlu olması, atamalarda kariyer ve liyakata daha fazla önem verilmesi, kadın yöneticilerin sayılarının artırılması için önlemler alınması, yöneticilerin mali ve özlük haklarının artırılması, eğitim yöneticiliğinin tanımlanarak ayrı bir meslek olarak kabul edilmesi, eğitim yöneticilerinde liderlik özelliklerinin artırılması amacıyla hizmet içi eğitimlere önem verilmesi gibi önerilerde bulunulabilir.

### Kaynakça

- Akbaşlı, S. ve Balıkcı, A. (2013). Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre okul yöneticiliğinin meslekleşmesinin değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 366-377.
- Aydın-Baş, E. (2016). *Okul yöneticilerinin yönetici görevlendirme yönetmeliğine ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aykut, C. M. (2006). *Türkiye’de ve ABD’de okul yöneticilerinin yetiştirilmesinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Babaoğlu, E., Nalbant, A. ve Çelik, E. (2017). Okul başarısına okul yöneticisinin etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 93-109.
- Balcı, A. (2019). *Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü*. 09/02/2022 tarihinde <https://egitimyonetimi.org/egitim-yonetimi-ve-denetiminin-kuramsal-temelleri/adresinden-ulaşmıştır>.
- Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 75-93.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi: nitelikli okul* (4. Basım). Ankara: Feryal.
- Bayrak, C., Himmetoğlu, B. ve Ayduğ, D. (2020). Okul yöneticilerinin 19. Milli Eğitim Şurası Kararları ve 29026 sayılı yönetmelik çerçevesinde okul yöneticilerinin atanması ve değerlendirilmesine ilişkin görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 4 (2), 122-142.
- Bulut-Boz, T., & Karataş, İ. H. (2020). Milli eğitim şûralarında eğitim ve okul yöneticiliği. *Alanyazın*, 1 (2), 108-130.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Eğitim yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem.
- Bursalıoğlu, Z. (2008). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: PegemA.
- Çakır, C. (2017). Geçmişten günümüze Türk eğitim sistemindeki gelişmeler: Bir kamu politikası aktörü olarak milli eğitim şûraları özelinde bir değerlendirme. *Sosyal ve Beşerî Bilimleri Dergisi*, 9 (2), 31-48.
- Çeçen, M. A ve Çiftçi, Ö. (2008). Milli Eğitim Şûralarında Türkçenin eğitimi ve öğretimiyle ilgili görüş ve kararlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 179, 25-37.
- Çetin, Ş. (2019). Okul müdürlerinin karşılaştığı sorunlar: nitel bir inceleme. *Kastamonu Education Journal*, 27 (4), 1637-1648
- Dağhan, G. Kalaycı, E. Seferoğlu, S. (2011). Milli Eğitim Şûralarındaki teknoloji politikalarının incelenmesi. *Akademik Bilişim Konferansı*. Malatya İnönü Üniversitesi: (2-4 Şubat 2011).
- Dağlı, A. (2007). Küreselleşme karşısında Türk eğitim sistemi. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 9, 1-13.
- Demirbilek, M. ve Bakioğlu, A. (2019). Okul müdür yardımcılarının görevlerinden ayrılma nedenleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52 (3), 737-769.
- Demirtaş, H. (2008). Okul örgütü ve yönetimi. R. Sarpkaya (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde* (s. 79-132). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1998). *The lanscape of qualitative research: Theories and issues*. Thousand Oaks: Sage.
- Ekinci, A. (2010). İlköğretim okullarında çalışan müdür ve öğretmenlerin mesleki sorunlarına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 9 (2), 734-748.

- Erginer, A. ve Köse, M. F. (2012). Okul yöneticilerinin yöneticiliği tercih ve bırakma nedenlerine ilişkin nitel bir çalışma. *E- Journal Of New World Science Academy*, 7 (4), 14-28.
- Gündoğdu, Ö. (2006). *Cumhuriyetten günümüze Millî Eğitim Şûraları ve müzik eğitimine yansımaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gündüz, H. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Güzel, D. ve Şimşek, A. (2012). Milli Eğitim Şûralarında ders kitapları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 172-216.
- <https://www.meb.gov.tr/meb>. 24/02/2022 tarihinde ulaşılmıştır.
- <https://ttkb.meb.gov.tr>. 09/02/2022 tarihinde <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/> 328 adresinden ulaşılmıştır.
- <https://mevzuat.gov.tr>. MEB Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. 24/02/2022 tarihinde <https://mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=20694&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeli&mevzuatTertip=5> adresinden ulaşılmıştır.
- Karip, E., Sezgin, F., Arslanargun, E., Turan, S., Açıkalın, A., Kocabaş, İ. ve Kondakçı, Y. (2014). Önsöz. S. Turan (Yay.haz.). *Eğitim Yönetimi, Teori, Araştırma ve Uygulama* (s. 10-11) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Kazak, E. (2021). Kendi isteğiyle okul yöneticiliğinden ayrılan öğretmenlerin gerekçeleri ve bu gerekçelere dayalı yaşadıkları duygu durumları: Fenomenolojik bir çalışma. *Journal of Qualitative Research in Education*, 26, 265-291. doi: 10.14689/enad.26.12.
- Keser, Z. ve Gedikoğlu, T. (2008). Ortaöğretim okul müdürlerinin yetki ve sorumluluklarını kullanma derecelerinin belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 1-23.
- Kılıç, Z., & Güven, S. (2017). Türk Milli Eğitim Şûralarında alınan kararların incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(53), 588-599.
- Memduhoğlu, H. B., ve Meriç, E. (2014). Okul müdürlerinin eğitim yönetiminin işlevleri bağlamında yönetim sürecinde karşılaştıkları temel sorunlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (33), 653-666.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2022). 24/02/2022 tarihinde [https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik\\_goruntule.php?KNO=396](https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=396) adresinden ulaşılmıştır.
- Merey, Z. ve Kaymakçı, Z. (2018). Milli Eğitim Şûraları'nda vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları eğitimine ilişkin alınan kararların değerlendirilmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 819-854.
- Öz, H. (2019). Veri temelli okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve görevlendirme modeli. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 2 (2), 311-334.
- Serçin, F. (2019). *2008-2018 yılları arasında yapılan MEŞ'lerde eğitim yönetimi ve denetimi alanında alınan kararlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Sezer, Ş. ve Engin, E. (2021). Okullara yönetici seçme, yetiştirme ve atamaya ilişkin yönetici görüşleri: Durum çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 46 (206), 263-280.
- Usta, M. E. ve Boğa, F. (2021). Okul yöneticilerinin okul yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri. *Harran Maarif Dergisi*, 6 (1), 18-49. doi: <http://dx.doi.org/10.22596/2020.0601.18.49>
- Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis. 10/02/2022 tarihinde [https://www.researchgate.net/publication/259828893\\_Learning\\_about\\_Qualitative\\_Document\\_Analysis](https://www.researchgate.net/publication/259828893_Learning_about_Qualitative_Document_Analysis) adresinden ulaşılmıştır.
- Willower, D. J., & Forsyth, P. B. (1999). A brief history of scholarship in educational administration. In J. Murphy, & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research in educational administration* (pp.1-23). San Francisco: Jossey-Bass
- [www.resmigazete.gov.tr](http://www.resmigazete.gov.tr). 22/02/2022 tarihinde [https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/02/2021\\_0205-1.htm](https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/02/2021_0205-1.htm) adresinden ulaşılmıştır.
- [www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr). 24/02/2022 tarihinde <https://www.meb.gov.tr/ogretmenlik-meslek-kanunu-resm-gazetede-yayimlandi/> haber/25246/tr adresinden ulaşılmıştır.
- [www.mebpersonel.com](http://www.mebpersonel.com). (2020, 06, 01). 24/02/2022 tarihinde <https://www.mebpersonel.com/meb/milli-egitim-il-mudurluklerinde-calisan-kadin-yonetici-orani-yuzde-2-h235870.html> adresinden ulaşılmıştır.
- Yakut, G. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinin mevzuattaki görev tanımlarına ilişkin davranışları gösterme düzeyleri (İzmir ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin.



## Örnek Olaylarla Bilgi Uçurma Davranışına Yönelik Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

### Opinions of Administrators and Teachers on the Behavior of Whistleblowing with Case Studies

Emine Doğan<sup>a\*</sup>

<sup>a</sup>Ministry of National Education, Kahramanmaraş, Türkiye

#### Öz

Bu araştırmanın amacı, müdür yardımcıları ve öğretmenlerin okullarda ortaya çıkabilecek etik/ yasa dışı olan davranışlara ilişkin belirlenmiş örnek olaylarla bilgi uçurma davranış tercihlerini incelemektir. Araştırmada birer eğitim kurumları olan okullarda yaşanabilecek yolsuzluk, haksızlık, öğrencileri ideolojik fikirler doğrultusunda yönlendirme ve öğrencisiyle cinsel yakınlık kurma gibi yasal/etik dışı davranışların herhangi birini gösteren çalışma arkadaşını müdür yardımcısı ve öğretmenlerin ihbar edip etmeyecekleri, daha önce böyle bir olayla karşılaşmış olup karşılaşmadıkları, karşılaşmaları halinde ne yaptıkları sorgulanmıştır. Nitel modelde ve olgubilim deseninde gerçekleştirilen bu araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılı Kahramanmaraş ili Onikişubat ilçesinde lise kademesinde görev yapan 7 müdür yardımcısı ve 11 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda müdür yardımcılarının etik/yasa dışı davranışlara karşı daha çok formal ve dışsal bilgi uçurma davranışı gösterecekleri; öğretmenlerin ise informal ve içsel bilgi uçurma davranışı gösterecekleri tespit edilmiştir. Araştırmada daha önce benzer bir hadise yaşamış ilgili mercilere şikâyetle bulunmuş ancak hiçbir sonuç alamamış katılımcıların ise belirtilen örnek olaylarla bir daha karşılaşma durumunda sessiz kalacakları ve duruma hiçbir müdahalede bulunmayacakları tespit edilmiştir.

*Anahtar Kelimeler: Bilgi uçurma, istenmeyen davranışlar, müdür yardımcısı, öğretmen.*

#### Abstract

The purpose of this research is to examine the whistleblowing behaviour preferences of vice-principals and teachers with the case studies determined in respect of ethical/illegal behaviours that may occur in schools. What is investigated herein is whether vice-principals and teachers are prone to denounce a colleague of theirs, who committed any one of the illegal/immoral acts that may occur at schools as being educational institutions, such as fraud, unfairness, manipulating his/her pupils in line with ideological opinions, developing sexual intimacy with a pupil of his/hers, etc., whether they have come across such an incident, and if so, how they responded to it. The study group of this research, having been performed in qualitative model and phenomenological design, is composed of 7 vice-principals and 11 teachers, having been serving at the high-school level in Onikişubat District of Kahramanmaraş City as of the educational year of 2017-2018. It has been ascertained as a result of the research that the vice-principals are prone to prefer mostly formal and external whistleblowing behaviours, while the teachers are prone to prefer mostly informal and internal whistleblowing behaviours. It is further ascertained as a result of the research that, the participants, who encountered similar incidents, and filed respective complaints to the relevant authorities, but gained no result, are prone to remain silent, and not to respond to the situation in case they are to come across a similar incident again.

*Keywords: Whistleblowing, undesired behaviours, vice-principal, teacher.*

© 2022 Başkent University Press, Başkent University Journal of Education. All rights reserved.

#### 1. Giriş

Örgütlerin muhtemel ihmal, suistimal, sorumsuzluk gibi kamu yararını olumsuz etkileyen eylemleri öngörmesi ve buna yönelik tedbir alması, varlığını devam ettirmesinde hayati öneme sahiptir (Toker-Gökçe, 2014). Transparency International (Uluslararası Şeffaflık) derneğinin rapor sonuçları etik/yasa dışı olumsuz durumların görülmesinde 180

\*ADDRESS FOR CORRESPONDENCE: Emine Doğan, Ministry of National Education, Çiğli Primary School, Kahramanmaraş, Türkiye, E-mail address: dgnemn@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1333-3096.

Received Date: September 25<sup>th</sup>, 2021. Acceptance Date: June 28<sup>th</sup>, 2022.

ülke içerisinde Türkiye'nin 91. sırada yer aldığını göstermektedir (Transparency International, 2020). Türkiye'de Türk Ceza Kanunu (TCK), Türkiye Cumhuriyeti (T.C.) Anayasası, Devlet Memurları Kanunu (DMK)'nun ilgili maddeleri ve Kamu Görevlileri Etik Yönetmeliği'nin 12. maddesi yasa/etik dışı durumlar ve yaptırımlar hakkında açıkça bilgi vermektedir.

Örgütlerin etik/yasa dışı eylemlerden zarar görmemesi için bu eylemlere tanıklık etmiş kişiler tarafından, yanlış eylemlerin ilgili kurum ve kişilere bildirilmesi gerekir (Toker-Gökçe, 2014). Aralarında eğitimcilerin de bulunduğu devlet memurları görev esnasında görevlerine ilişkin bir suçun varlığından haberdar olmaları durumunda, kişi ve toplumun yararını korumak için ilgili kişi ve kurumlara bildirmeleri zorunludur. Bildirim yükümlülüklerini yerine getirmeyen kişiler TCK'nın 279. maddesine göre iki yıldan altı aya kadar hapis cezası ile yargılanmaktadır (Koca, 2012). Bu zorunluluğa rağmen ilgili makamlara yapılan bildirim sayısının oldukça azdır. Türkiye'de Başbakanlık Bilgi İletişim Merkezi (BİMER), Cumhurbaşkanlığı Bilgi İletişim Merkezi (CİMER) gibi etik/yasa dışı davranışları ihbar etmek için uygulamalar bulunmaktadır. 2004 yılında 5176 sayılı kanun ile oluşturulan Kamu Görevlileri Etik Kurulu'na 2019 yılı içerisinde 132 başvurunun 18'inin incelemeye alındığını, 3'ü hakkında işlem başlatıldığını belirtmiştir (Kamu Görevlileri Etik Kurulu, 2020).

Türkiye'de ifşa mekanizması olarak sayılabilecek bu tür kurullara ilgi gösterilmemektedir (Nalcı-Arıbaş, 2017). Çünkü Türk kültüründe ihbarda bulunan kişiler gammazcı, ispiyoncu veya muhbir olarak görülebilmekte, "hıyanet" ya da "iharet" ile suçlanabilmektedir. Bazen ise misillemeden korkulmaktadır. Bunun nedeni ise Türkiye'de bu kişileri koruyacak konuyla ilgili yasal bir girişim bulunmamasıdır. Dolayısıyla yasal/etik dışı davranışları ihbar/ifşa ediciler nadiren ödüllendirilmekte daha çok cezalandırılmaktadır. Oysaki haksızlığı önleyebilen ve yanlış teledi edebilen, "prososyal" bir davranış olarak nitelendirilen "whistleblowing" (bilgi uçurma), Avustralya, Japonya, Güney Kore, Yeni Zelanda, Büyük Britanya ve ABD gibi birçok ülkede yasal olarak güvence altına alınmıştır (Toker- Gökçe, 2014). Çünkü asıl amaç bir ihlali düzeltmek, toplumun sağlığını, güvenliğini ve refahını korumaktır (Nalcı-Arıbaş, 2017).

Örgütlerin gücünü arttıracak en önemli kriterlerden biri olan iş ahlakı ve sosyal sorumluluk ilkesinin Bilgi uçurma (Whistleblowing) için önemli olduğu açıktır. *Bilgi uçurma*; örgütteki etik ve hukuka aykırı davranışların, bir zorunluluk olmaksızın örgüt içindeki veya dışındaki kişilere rapor edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Jubb, 1999; Lewis, 2001). Örgütte oluşabilecek yasa/etik dışı eylemlerin düzeltilmesi veya ortadan kaldırılması için her çalışanın kendisini sorumlu hissetmesi, örgüte zarar verebileceğini düşündüğü davranışı kendi düşünce sisteminden geçirecek harekete geçmesi gereklidir (Miceli, Near & Schwenk, 1991). Örgütte etik dışı bir davranışın varlığından haberdar olunması halinde göz yumulmadan ya da ört bas edilmeye çalışılmadan ihbar edilmesi örgütün yararına (Özler, Atalay ve Şahin, 2010). Dolayısıyla bilgi uçurmanın yolsuzlukları ve sömürüyü durduran bir yol (Rothschild & Miethe, 1999), ahlaksızlığa ve kanunsuzluğa karşı gelme davranışı (Tunç ve Tokar-Gökçe, 2018) olduğu söylenebilir.

"Düdük çalma" anlamına gelen whistleblowing terimi, ilk defa 1963 yılında ABD' de senato alt komitesinde iç güvenlik riskleri ile ilgili belgelerde kullanılmıştır (Hersh, 2002). Bilgi uçurma davranışı *içsel*, *dışsal*, *formal* ve *informal* olmak üzere dörde ayrılır (Micelli & Near, 1992). Bir çalışan karşılaştığı illegal, meşru olmayan davranışları kendi yöneticisine ya da üst yönetime bildirmesi *içsel*, örgüt dışındaki bir bireye bildirmesi ise *dışsal* bilgi uçurma olarak adlandırılmaktadır (De Maria, 2008). İstenmeyen davranış örgütün belirlediği kurallara göre kimliğini açıklayarak rapor etmesi *formal*, güvendiği bir yakınına haber vermesi ya da kendini gizlemesi ise *informal* bilgi uçurma olarak adlandırılmaktadır (Park, Blenkinsopp, Oktem & Omurgonulsen, 2008).

Örgütlerde bilgi uçurma davranışının nedenlerini inceleyen Özler ve diğerleri (2010) gereksiz zarar verme, insan haklarını ihlal, yasal olmayan işlemler, örgütsel amaçlara aykırılık gibi davranışların bilgi uçurma davranışına neden olabileceğini tespit etmiştir. Etik/ yasa dışı davranış kime nasıl ileteceğine bilgiyi uçuran işgören karar verir. Araştırmalar içsel bilgi uçurma davranışının kişinin ailesine ve örgütün üst yönetimine; dışsal bilgi uçurmanın ise sendikalara, medyaya, etik kurula, internet sitelerine, uluslararası mercilere, kişinin özel arkadaşlarına yapıldığını göstermektedir (Bjorkelo, Einarsen & Matthiesen, 2010; Buchholza & Rosenthal, 1998; Tsahuridu & Vandekerckhove, 2008). Günümüzde gelişen bilgi teknolojileri dışsal bilgi uçurmayı kolaylaştırmaktadır. Medyanın bilgi uçurma davranışında etkin rol oynamasına karşın bir yaptırım gücü yoktur. (Baltacı, 2017).

Bilgi uçurma davranışının örgütsel etkileri ikileme neden olabilmektedir. Bilgi uçurma ile yasal olmayan davranışlar azalabilir, örgüt etkinliğini arttıracak bilgiler sağlanabilir, örgüt kaynaklarının amaçlar dışında kullanılması önlenir. Ancak bununla beraber performansın, sadakatin, bağlılığın azalmasına ve imaj/itibar kaybına da sebep olabilir (Miceli & Near, 1992). Dolayısıyla toplumun eğitim hizmetlerini karşılama gibi önemli bir sorumluluğa sahip eğitim örgütleri için de bilgi uçurma önemli bir konudur.

### 1.1. Okullar ve Bilgi Uçurma Davranışı

Okulun amaçlarını gerçekleştiren, yapısını yaşatan ve havasını koruyan en önemli iki ögesi okul yöneticileri ve öğretmenlerdir (Bursalıoğlu, 2000). Öğretmen ahlak anlayışları ve değer sistemleri gelişmiş bireyler yetiştiren ve okul yöneticisi ise bireylere bu davranışları kazandırmada okulun en yetkili kişisidir (Yılmaz ve Altınkurt, 2009). Ebeveynler çocuklarını okula gönderirken yönetici ve öğretmenlerin eğitim-öğretim hizmetinin yanı sıra onlara güvenli bir ortam sağlayacağını da düşünmektedirler. Ebeveynler eğitim sistemini eleştirse bile eğitimcilerin çocuklarına zarar verebileceğine hiç ihtimal vermez (Shakeshaft & Cohan, 1995).

Ancak okul yöneticileri ve öğretmenler okullarda çeşitli istenmeyen davranışlarla karşılaşabilmektedir. Yanlış davranışlara tanık olan yöneticisi ve öğretmenler ya söz konusu durum hakkında bilgi uçurmakta (whistle-blowing) ya da sessiz kalmayı tercih etmektedirler. Bu olumsuz eylemlere göz yumulması, sessiz kalınması sorunların giderek artmasına neden olabilir (Celep ve Konaklı, 2012). Eğitimle ilgili konularda yapılan bilgi uçurma davranışlarına yönelik BİMER ve CİMER tarafından bildirimlerin gizliliği gerekçe gösterilerek herhangi bir istatistiki veri tutulmadığı veya sınıflama yapılmadığı bildirilmektedir (Baltacı, 2017). Ancak bu konuda yapılan ampirik çalışmalardan okullarda bilgi uçurma davranışı hakkında bilgi edinilebilmektedir. Eğitim örgütlerinde etik/ yasa dışı davranışlara yönelik yapılan araştırmalarda; öğrencisi ile cinsel yakınlık kurma, okula içkili gitme, okula ait parayı kişisel amaçla kullanma, yönetmeliklere aykırı davranma, kavga etme, öğretmenlerin şiddet davranışları, okul malzemelerini kişisel amaçlar için kullanma, not karşılığında maddi çıkar sağlama, kayıtlar üzerinde değişiklik yapma veya meslektaşlarını buna yöneltme (Gözütok, 1999; Pelit ve Güçer, 2006), öğrencilere sözlü tacizde bulunma, öğrencilere dini konularda baskı yapma gibi davranışları etik dışı davranışlar olarak tanımlanmıştır (Yılmaz ve Altınkurt, 2009). Ayrıca okullarda bilgi uçurma davranışını gerçekleştiren kişilerin genellikle yönetime yakın öğretmenler olduğu ancak okul yöneticilerinin ihmali ve eksikliklerin faili konumunda oldukları hadiseleri saklama eğiliminde oldukları yönünde bulgulara ulaşılmıştır (Jubb, 1999; Martel & Teacher, 2011). Chiu (2003) ve Miethe (1999) bilgi uçurma davranışını gerçekleştiren öğretmenlerin iç kontrol odaklarının ve etik farkındalıklarının gelişmiş olduğunu tespit etmişlerdir.

Okulların nihai amacı topluma yarar sağlamak ve bireye doğru davranışı kazandırmak olduğu düşünüldüğünde istenmeyen davranışların okullara ve okulun çevresini oluşturan kamuya da zarar vereceği düşünülmelidir. Çocukta fizyolojik, psikolojik, davranışsal ve eğitsel bakımdan yıkıcı sonuçlar oluşturabilen yasa/etik dışı davranışları (Hinkelman & Bruno, 2008) önleme yöntemlerinden biri olan bilgi uçurma davranışının ardında yatan temel amaç “öğrenci yararı”dır. Öğrenci yararının ön planda olduğu her konu gibi bu konuda önemlidir. Coşkun ve Çelikten (2020) etik/yasa dışı davranışların eğitim ortamlarında nadiren bile gerçekleşmesinin, sadece okul çapında değil daha büyük ve yıkıcı biçimde toplumsal çapta etkiler yaratacağını vurgulamıştır. Bu açıdan bilgi uçurma eğitim örgütlerinin etkililiğini sağlamada önemli bir araçtır denilebilir.

Bilgi uçurma davranışı ile ilgili çalışmalar yapılarak eğitim örgütleri üzerinde bir farkındalık oluşturulması bu çalışmanın en önemli gerekçesidir. Bu çalışmada okullarda ortaya çıkabilecek etik/ yasa dışı eylemlere tanık olan yönetici ve öğretmenlerin belirlenmiş örnek olaylara yönelik bilgi uçurma davranışını göstermeyi tercih edip etmeyecekleri ve daha önce böyle bir hadise yaşamışlarsa bilgi uçurma davranışını gerçekleştirip gerçekleştirmedikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma öğrencilerin iyi oluşlarında önemli sorumlulukları olan müdür yardımcılarını ve öğretmenlerin görüşleri ilgili konunun gerçekçi bir resmini sunacaktır. Çalışma ile yönetici ve öğretmenlerin okullarda karşılaşabilecekleri, okula, öğrenciye veya kamuya zararı olabilecek her türlü eyleme karşı koyabilme ve mücadele edebilme farkındalığının sağlanması amaçlanmaktadır. Bilgi uçurmaya sevk edebilecek sebepler ve bunları değerlendirme biçimlerinin ortaya konulması hesap verebilirlik bakımından önemli görülmektedir. Ayrıca bu çalışma politika yapıcılara okullarda yasa/etik dışı durumlar hakkında bilgi uçuranlar için alınacak yasal önlemler hususunda katkı sağlayacaktır. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Yönetici ve öğretmenlerin yöneticilerin okula ait parayı şahsi hesaplarına geçirme durumuna ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2) Yönetici ve öğretmenlerin müdür yardımcılarının derslere girmemesi durumuna ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3) Yönetici ve öğretmenlerin ders müfredatının dışına çıkarak ideolojik fikirlerini empoze etmeye çalışan ve bu doğrultuda çeşitli yayınlar okutarak öğrencileri bu görüşe mensup olan kişilerin toplandığı yerlere (teşkilat, cemaat vb.) gitmelerini öneren bir öğretmeni tespit etmiş olma durumuna ilişkin görüşleri nelerdir?
- 4) Yönetici ve öğretmenlerin meslektaşlarının öğrencisiyle cinsel yakınlık kurma durumuna ilişkin görüşleri nelerdir?
- 5) Yönetici ve öğretmenlerin etik dışı veya yasalara aykırı olan bir davranışı tespit edip ilgili yöneticiye bildirdikleri halde görmezden gelinmesi durumuna ilişkin görüşleri nelerdir?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilgi uçurma davranışına yönelik düşüncelerini derinlemesine ve bütüncül bir bakış açısıyla incelemeyi amaçladığından nitel araştırma yöntemi ve olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, katılımcıların bir fenomenle ilgili deneyimlerini, algılarını ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları keşfetmeyi amaçlar. Fenomenoloji tasarımı sadece bir betimleme değildir. İnsanların bir olguya ilişkin deneyimlerini, tutumlarını, algılarını, bu olgunun bireyin kendisindeki anlamını ve araştırılan olgunun yapısını ve özünü ortaya çıkarmayı amaçlar (Creswell, 2013). Ayrıca farkında olduğumuz ancak derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmamızı sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu bağlamda araştırmaya konu olan “bilgi uçurma” olgusu okul yöneticileri ve öğretmenlerin nasıl anlamlar yüklediklerini, etik/yasa dışı durumlarda nasıl tepki vereceklerini, deneyimleyen katılımcıların ise nasıl yansıttıklarını belirlemek için fenomenoloji ilkelerine göre tasarlanmıştır.

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmada katılımcılar 2017-2018 eğitim-öğretim yılı Kahramanmaraş ili Onikişubat ilçesinde yer alan iki kamu lisesinde görev yapmakta olan araştırmaya gönüllü 7 yönetici ve 11 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu seçkisiz olmayan örnekleme türleri arasında yer alan uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Uygun örnekleme araştırmacının koşullarına en uygun olan örneklemin seçilmesidir (Merriam, 2013). Katılımcılara araştırmanın kapsamı ve amacı hakkında detaylı bilgi verilmiş, gönüllülük esası önemle vurgulanmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

#### *Yönetici ve öğretmenlerin demografik dağılımları*

Katılımcı	Cinsiyet	Medeni Durum	Kıdem	Yaş
Y1	Erkek	Evli	10 Yıl	33
Y2	Erkek	Evli	24 Yıl	44
Y3	Erkek	Evli	22 Yıl	39
Y4	Kadın	Evli	28 Yıl	54
Y5	Erkek	Bekâr	8 Yıl	32
Y6	Erkek	Evli	21 Yıl	42
Y7	Kadın	Evli	18 Yıl	40
Ö1	Kadın	Bekâr	3 Yıl	27
Ö2	Erkek	Evli	15 Yıl	36
Ö3	Kadın	Evli	12 Yıl	32
Ö4	Erkek	Bekâr	2 Yıl	25
Ö5	Erkek	Evli	23 Yıl	45
Ö6	Kadın	Bekâr	4 Yıl	26
Ö7	Kadın	Evli	8 Yıl	34
Ö8	Erkek	Evli	14 Yıl	38
Ö9	Erkek	Bekâr	19 Yıl	44
Ö10	Erkek	Evli	16 Yıl	41
Ö11	Kadın	Evli	11 Yıl	35

Tablo 1 incelendiğinde verilen yönetici ve öğretmenlerin çoğunlukla erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun evli, mesleki kıdeminin 10 yılın üzeri, yaşın ise daha çok 30 yaşın üzerinde olduğu görülmektedir.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma için gereken veri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Olgubilim araştırmalarının başlıca veri toplama araçlarından biri görüşmedir (Fraenkel & Wallen, 2008). Yarı yapılandırılmış görüşme ile önceden hazırlanmış sorularla beraber görüşme boyunca ihtiyaç duyulması halinde görüşülen kişiye yeni sorular sorulabilir (Yüksel, Mil ve Bilim, 2007). Görüşme formunda yer alan sorular yerli ve yabancı literatürde okullarda

bilgi uçurma davranışının yaşandığı hadiseler incelendikten sonra örnek olaylar oluşturularak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen taslak formun geçerliğini sağlamak için bir uzman görüşünden yararlanılmış ve ardından çalışma grubuna girmeyen bir okul yöneticisine ve bir öğretmene pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda formdaki sorularda gereken değişiklikler yapılmıştır. Görüşme formunda araştırmanın alt problemlerine cevap bulmak amacı ile beş soru yer almaktadır.

#### 2.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramlarına karşılık gelmektedir (Houser, 2015). İnandırıcılık verilerin gerçeklikle ne kadar benzerlik gösterdiğini; aktarılabirlik verilerin genellenebilme özelliğini; tutarlılık araştırmanın tekrarlanabilirliğini; teyit edilebilirlik ise araştırma verilerinin nesnellliğini ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmada inandırıcılığı sağlamak amacıyla görüşme soruları alanyazın taraması ve uzman görüşü doğrultusunda hazırlanmış, ses kayıt cihazı kullanılmış ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Aktarılabirlik kapsamında çalışmanın tüm aşamaları detaylı ve anlaşılır bir şekilde açıklanmış, yalın ve sade bir dil kullanılmış, seçkisiz olamayan örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın tutarlılığı için katılımcılara istedikleri zaman çalışmadan ayrılacakları söylenmiş, tema ve kategoriler konusunda birden fazla araştırmacıdan yararlanılmış, oluşturulan tema ve kategoriler için genel uzlaşma sağlanmaya çalışılmıştır. Teyit edilebilirliği sağlamak için de farklı öznitelige sahip katılımcılar seçilmiş, araştırma verileri şifreleme yöntemiyle saklanmış ve araştırma verilerinin sonuçları katılımcılarla paylaşarak katılımcı onayı alınmıştır.

#### 2.5. Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşmeler iki farklı okulda seçilen yönetici ve öğretmenlerden izin alınarak yüz yüze, güven ve samimiyet ortamında yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür ve görüşmeler katılımcıların izni alınarak kayıt altına alınmıştır. Yönetici ve öğretmenlere görüşmenin amacı ve verilerin hangi amaçla kullanılacağına dair ayrıntılı bilgi verilmiştir. Ses kayıtlarının deşifreleri yapılmış ve veriler betimsel analiz çözümleme tekniği ile elde edilmiştir. Bulgular başlığı altında yer yer doğrudan alıntı yöntemi kullanılarak güvenirlüğün artırılması amaçlanmıştır. Betimsel analizde önceden belirlenmiş temalara göre veriler sınıflandırılır, özetlenir ve bulgularda sık sık anlatılara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Katılımcı bilgilerinin gizliliğini sağlamak amacıyla katılımcılara Ö1, Ö2.....Y1, Y2 şeklinde kodlar verilmiştir. Veri analizi sırasında olgu kavramsallaştırılarak tanımlanmış ve bulgular katılımcılardan toplanan verilere referansla yorumlanmıştır.

#### 2.6. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı araştırma süreci boyunca katılımcıları doğrudan veya dolaylı yönde yönlendiren hiçbir soruya yer vermemiştir. Katılımcıların ifade ettikleri açıklamalar herhangi bir yorum yapılmaksızın rapor edilmiştir. Bunun yanı sıra araştırmada yanlış anlamaların önüne geçmek için ana sorular doğrultusunda sonda sorulara da yer verilmiştir. Ancak kullanılan ana ve sonda soruların araştırmanın açıklamak istediği fenomene ve araştırma amaçlarına uygun olmasına dikkat edilmiştir. Son olarak araştırmacı araştırma konusuyla ilgili beklentilerini ve görüşlerini gizli tutarak araştırmanın kişisel kabullerinden bağımsız bir şekilde yürütülmesini sağlamıştır.

### 3. Bulgular

Araştırmada belirlenen sorulara yönelik elde edilen bulgular alt problemlerin sırası dikkate alınarak aşağıda tablolar şeklinde sunulmuştur. Alınan cevaplardan önemli görülen kısımlar katılımcıların kendi ifadeleri ile özetlenmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında müdür yardımcıları ve öğretmenlere birlikte görev yaptıkları bir yöneticilerinin okulun ihtiyaç ve giderleri için toplanan parayı kendi özel harcamaları için kullandığını gördüklerinde bu durum karşısında ne yapacaklarını, daha önce böyle bir durumla karşı karşıya kalıp kalmadıklarını, kaldılar ise ne yaptıkları sorulmuştur. Katılımcıların böyle bir durum karşısında ne yapmayı tercih edebileceklerini/ettiklerini belirttikleri eylemler Tablo 2' de dir.

Tablo 2

*Okula ait paranın şahsi çıkar için kullanılması durumuna ilişkin görüşler*

<b>Tercih Edilen Eylemler</b>	<b>Katılımcı (n=18)</b>
Formal-dışsal bilgi uçurma	Y1, Y3, Y7, Ö2
İnformel-içsel bilgi uçurma	Y2, Y5, Ö1, Ö4, Ö6, Ö10, Ö11
İlk informal-içsel, davranışın devamı halinde dışsal-formal	Y4, Ö8
Sessiz kalma	Y6, Ö7,
<b>Benzer Bir Hadise Yaşamış Olma</b>	<b>Ö7</b>

Tablo 2 incelendiğinde yöneticilerin çoğu öğrencilerin faydalanması için toplanan bir paranın hiçbir şekilde başka bir amaca hizmet etmesi için kullanılmasına müsaade etmeyeceklerini, üst makamlara yazılı olarak rapor edeceklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu ise bir üst yöneticileri olan müdür yardımcılarını durumdan haberdar edeceklerini ya da haber verme durumunda arkadaşına zarar gelir korkusuyla kararsız kalarak hiçbir işlem yapmayacaklarını ifade etmişlerdir. Bir yönetici ve bir öğretmen ise ilk önce arkadaşları ile durumu özel olarak konuşarak yaptığı yanlış davranıştan dönmesi için ikna etmeye çalışacaklarını fakat uyardıkları halde devam etmesi durumunda yasal yollara başvuracaklarını görüş olarak bildirmişlerdir. Bir katılımcı öğretmen ve yönetici ise böyle hadiselerle uğraştıkları zaman bir sonuç elde edilemeyeceğini düşündüklerinden görmezlikten gelerek sessiz kalmayı tercih edeceğini ifade etmiştir. Görüşme sırasında elde edilen görüşlerden bazıları aşağıda sunulmuştur.

*“İlköğretim kurumlarının tek gelir kaynağı okul-aile birliği olması ve yapılan davranışın tüm okul paydaşlarının emeğine haksızlık olduğunu düşündüğüm için ilgili makamlara yazılı olarak durumu bildirdim”(Y1)*

*“Öğretmen arkadaşlarıma ve müdürüme bildiririm. Okulun iç meselesi olduğu için kendi içimizde halledilmesi gerektiğine inanıyorum”(Ö6)*

*“Ne okuldan ne okul dışından kimseye bildirmezdim. Kendi huzurum için çoğunlukla sessiz kalmayı tercih ediyorum.”(Y6)*

Bir öğretmen daha önce böyle bir hadisenin okullarında yaşandığını ancak idare ile karşı karşıya gelmekten korktukları için hiçbir eylemde bulunmadıklarını ifade etmiştir. Daha önce okulunda benzer bir hadise yaşayan öğretmen ise karşılaştığı durum karşısında ne yaptığını belirttiği görüşü aşağıdaki gibidir:

*“Daha önce böyle bir durumla karşılaştım. Birçok öğretmen arkadaş hem fikir olmamıza rağmen susmak durumunda kaldık. Çünkü idarenin hepsinin parmağı vardı. Bizde bu sonuçta bizim başımız yanar korkusuyla başkaldırmaya cesaret edemedik.”(Ö7)*

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında müdür yardımcısı ve öğretmenlere birlikte çalıştıkları bir müdür yardımcısı arkadaşlarının girmekle zorunlu olduğu derslere girmeden ek ders ücreti almaya devam ettiğini gördüklerinde bu durum karşısında ne yapacakları, daha önce böyle bir durumla karşı karşıya kalıp kalmadıklarını, kaldılar ise ne yaptıkları soruldu. Katılımcıların böyle bir durum karşısında ne yapmayı tercih edebileceklerini/ettiklerini belirttikleri eylemler Tablo 3’ te yer almaktadır.

Tablo 3

*Müdür yardımcılarının derse girmede ücret alması durumuna ilişkin görüşler*

<b>Tercih Edilen Eylemler</b>	<b>Katılımcı (n=18)</b>
Formal-Dışsal bilgi uçurma	Y1
İnformel-içsel bilgi uçurma	Y6, Ö5, Ö7
İlk informal-içsel, davranışın devamı halinde dışsal-formal bilgi uçurma	Y2, Y3, Y5, Y7
Sessiz kalma	Y4, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11
<b>Benzer Bir Hadise Yaşamış Olma</b>	<b>Y4, Ö4, Ö8, Ö10</b>

Tablo 3 incelendiğinde yöneticilerin çoğu arkadaşlarının derse girmeden ücret alması durumunda ilk olarak arkadaşları ile konuşarak onu ikna etmeye çalışacaklarını, gerekirse iş yükünü hafifletmek için yardımcı olacaklarını ancak davranışına devam etmesi halinde yasal yollara başvuracaklarını ifade etmişler, öğretmenlerin büyük çoğunluğu ise okullarda çok sık yaşanan bir durum olduğunu, yani genel uygulamanın zaten bu şekilde olduğunu düşündüklerinden görmezden gelerek hiçbir eylemde bulunmamayı tercih edeceklerini ifade etmişlerdir. Bir yönetici durumu üst mercilere yazılı olarak rapor edeceğini, bir yönetici ve iki öğretmen ise durumdan bir üst yöneticilerini haberdar edeceklerini, bazı öğretmenler ise ne arkadaşlarına ne kendilerine zarar gelmesin hiçbir şey yapmayacaklarını ifade etmişlerdir. Görüşme sırasında elde edilen bazı görüşler aşağıdaki gibidir:



“Memur olarak aldığımız maaş ve ek derslerde 80 milyon insanın hakkı var. Bizim yerimizde olmak isteyen binlerce kişi varken, devleti zarara uğratabilecek hiçbir olayı ahlaki ve vicdani olarak doğru bulmuyorum. Bu yüzden durumu müdüre, netice alamazsam maarif müfettişlerine ve yine netice alamazsam ALO 147 ya da BİMER’e iletirim.”(Y1)

“Hemen her okulda karşılaşılabilecek bir durum ne yazık ki...Hiç muhatap olmam bile bunun için. Bazen üç maymunu oynamak iyidir...”(Ö10)

Daha önce okulunda benzer bir hadise yaşayan yönetici ve öğretmenlerin ise karşılaştığı durum karşısında ne yaptığını belirttiği görüşü aşağıdaki gibidir:

“Böyle bir durumla daha önce karşılaştım. Hiç çekinmeden bu yaptığının yanlış olduğunu, kesinlikle derslere girmesi gerektiğini aksi takdirde ücretin kesileceğini söyledim. Dersinin olmadığı zamanlarda her türlü yardım edeceğimi, okula gerekirse gelebileceğimi fakat dersinin olduğu saatlerde muhakkak girmesi gerektiğini söyledim. Bir daha böyle bir şey yaptığımıza rastlamadım”(Y4)

“Buna birebir şahit oldum. İdareci konumundakilerle uğraşamayacağımı düşündüğüm için hiçbir şey yapmadım”(Ö4)

“Bu durum görev yaptığım bazı okullarda yaşandı. Dile getirdiğimde “istenmeyen adam” olacağımı bildiğim ve benimde başımın ağrıyacağını düşündüğüm için sessiz kaldım. Çok fazla etliye sütlüye karışmamak gerek”(Ö8)

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında müdür yardımcısı ve öğretmenlere okulda öğrencileri bazı ideolojik fikirleri aşılamaaya çalışarak öğrencileri bu fikirlerin yayıldığı yerlere götürmek için uğraşan bir öğretmen arkadaşlarını tespit etmeleri durumunda ne yapacakları, daha önce böyle bir durumla karşı karşıya kalıp kalmadıkları, kaldılar ise ne yaptıkları soruldu. Katılımcıların böyle bir durum karşısında ne yapmayı tercih edebileceklerini/ettiklerini belirttikleri eylemler Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4

*Öğrencilere ideolojik fikirler aşılamaaya ve öğrencileri bu fikirlerin aşılandığı yerlere götürmeye yönelik davranışlarda bulunma durumuna ilişkin görüşler*

<b>Tercih Edilen Eylemler</b>	<b>Katılımcı (n=18)</b>
İnformal-İçsel bilgi uçurma	Y1, Y2, Y3, Y4, Y6, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11
İlk informal-içsel, davranışın devamı halinde dışsal-formal bilgi uçurma	Y5, Ö1
Sessiz Kalma	Ö2, Ö8
<b>Benzer Bir Hadise Yaşamış Olma</b>	Ö7

Tablo 4 incelendiğinde yöneticileri ve öğretmenlerin büyük çoğunluğu böyle bir hadiseyi kendi içlerinde birbirlerine haber vererek ve uyararak çözmeye çalışacakları anlaşılmaktadır. İki öğretmen çalışma arkadaşına veya kendisine zarar gelir düşüncesiyle hiçbir eylemde bulunmayacağını; bir yönetici ve bir öğretmen çalışma arkadaşlarını sözel olarak uyardıkları halde sonuç alamazlarsa yasal yollara başvuracaklarını; bir öğretmen şikayet etse bile herhangi bir sonuç alamayacağı düşüncesiyle hiçbir şey yapmayacağını; bir öğretmen ve bir yönetici ise ilk önce aileyi durumdan haberdar edeceklerini, çocuklarının bu tarz yerlere göndermemeleri gerektiğini söyleyeceklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bir öğretmen okulunda daha önce böyle bir hadise yaşadığını, durumu ilgili müdür yardımcısına ilettiğini müdür yardımcısının da şifaaen uyardığını ancak öğretmenin yanlış bir şey yapmadığını söyleyerek tutumuna devam ettiğini ifade etmiştir. Görüşmede elde edilen görüşlerden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Önce kendisiyle konuşurum, uyarırım. Baktım olmuyor muhtemelen müdüre giderim. Ordan da sonuç alamazsam ilçe millî eğitime giderim. Taa sonuç alıncaya kadar devam ederim.” (Y5)

“....Olayı müdür yardımcısına şikayet ettim. Müdür yardımcı da şifaaen uyardı, ama hiçbir değişme olmadı. Hatta öğretmenler odasına gelerek beni de kastederek yaptığının yanlış olmadığını söyledi.”(Ö7)

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında müdür yardımcısı ve öğretmenlere birlikte görev yaptıkları çalışma arkadaşlarının bir öğrenci ile cinsel yakınlık kurmuş olduğunu tespit etme durumunda ne yapmayı tercih edebilecekleri, daha önce böyle bir durumla karşı karşıya kalıp kalmadıkları, kalmış iseler ne yaptıkları soruldu. Katılımcıların böyle bir durumda ne yapmayı tercih edebileceklerini belirttikleri eylemler Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5

*Katılımcıların öğrencisi ile cinsel yakınlık kuran çalışma arkadaşlarını tespit etme durumuna ilişkin görüşler*

<b>Tercih Edilen Eylemler</b>	<b>Katılımcı (n=18)</b>
Formal-dışsal bilgi uçurma	Y1, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Ö1, Ö5, Ö9
İnformel-içsel bilgi uçurma	Y2, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11
<b>Benzer Bir Hadise Yaşamış Olma</b>	Ö4

Tablo 5’ te görüldüğü gibi yöneticilerin çoğu böyle bir durumun asla kabul edilemeyeceğini ve hiç beklemeden ilgili yerlere yazılı rapor edeceklerini ve sonuna kadar da bu işin peşini bırakmayacaklarını; öğretmenlerin çoğu ise bir üst yönetici olan müdür yardımcılarını haberdar edeceklerini ifade etmişlerdir. Görüşme sırasında elde edilen yönetici ve öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

*“Hiç beklemeden durumu hem güvenlik birimine hem de idari birimlere bildiririm. Durum yargıya intikal etmeli, çünkü olay tamamen okuldan çıkmakta ve çocuk istismarına girmektedir” (Y6)*

*“Bu adli bir vaka. Şüpheli bile olsa savcı, kaymakam kim gelirse önüme hatta medyaya bildiririm. Kimsenin üstünü kapatmasına müsaade etmem.” (Ö1)*

*“Müdürle paylaşıyorum. Olay dışarı yansıtınca işin içinden çıkılmıyor. Bu işi en iyi çözecek müdürdür. Gerekli yerlere başvurulacaksa da o gerekeni yapmalı zaten” (Ö8)*

*Katılımcı bir öğretmen ise okulunda daha önce böyle bir hadise yaşandığını ancak kimsenin üzerinde durmaması üzerine kendisinin de geri çekildiğini ifade etmiştir. Öğretmenin görüşü aşağıdaki gibidir:*

*“...Önce idareye bildirdim. Üzerinde durulmadı. Bende geri çekilirim. Olayın üstü kapatıldı.” (Ö4)*

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında müdür yardımcısı ve öğretmenlere birlikte görev yaptıkları bir çalışma arkadaşlarının yasal olmayan veya etik dışı bir davranışını tespit ederek yöneticilerini bu durumdan haberdar ettikleri halde durumun görmezden gelinmesi hiçbir eylemde bulunulmaması halinde ne yapacakları, daha önce böyle bir durumla karşı karşıya kalıp kalmadıkları, kaldılar ise ne yaptıkları soruldu. Katılımcıların böyle bir durumda ne yapmayı tercih edebileceklerini/ettiklerini belirttikleri eylemler Tablo 6’ dadır.

Tablo 6

*Katılımcıların yasalara aykırı veya etik dışı davranış üstlerine bildirdikleri halde dikkate alınmaması durumuna ilişkin görüşler*

<b>Tercih Edilen Eylemler</b>	<b>Katılımcı (n=18)</b>
Formal-dışsal bilgi uçurma	Y1, Y4, Y5, Y6, Y7
İnformel-dışsal bilgi uçurma	Ö9, Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11
Pes etme	Y2, Y3, Ö4
<b>Böyle Bir Hadise Yaşamış Olma</b>	Y3, Ö4

Tablo 6’ da görüldüğü gibi yöneticilerin çoğu ilgili mercilere (Milli Eğitim Müdürlüğü, Milli Eğitim Maarif Müfettişliği) yazılı olarak rapor edeceklerini, öğretmenlerin çoğu ise BİMER (Başbakanlık İletişim Merkezi)’ e başvuracaklarını ifade etmişlerdir. Bir öğretmen basına duyuracağını, iki yönetici ve bir öğretmen ise artık bir sonuç alamayacağını düşünerek artık mücadele etmeyeceklerini pes edeceklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bir yönetici ve bir öğretmen de daha önce okulunda böyle bir hadise yaşadığını ifade etmiştir. Görüşme sırasında elde edilen bir yönetici ve öğretmenin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

*“Müdürümün de haberi olduğunu belirterek BİMER’ e başvururum. Çünkü BİMER içeriği ne olursa olsun yapılan başvuruyu ciddi bir şekilde değerlendirip sonuç odaklı bir sistemle çalışır.” (Y1)*

*“Sendikaya ya da medyaya başvururum.” (Ö7)*

*Daha önce okulunda benzer bir hadise yaşayan öğretmenin ise karşılaştığı durum karşısında ne yaptığını belirttiği görüşü aşağıdaki gibidir:*

*“...idareye şikayet ettim. Sonuç değişmedi. Bende peşini bıraktım.” (Ö4)*

#### 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma müdür yardımcısı ve öğretmenlerin okullarda ortaya çıkabilecek etik/ yasa dışı olan davranışlarla belirlenmiş örnek olaylara yönelik bilgi uçurma davranış tercihlerini incelemektedir. İlgili literatüre dayalı olarak katılımcıların bilgi uçurma davranışları, makamlara göre içsel ve dışsal, bilgi uçurmanın kimliğini açıklamasına göre

formal ve informal olarak kodlanmıştır. Araştırmanın genel olarak sonuçları, öğretmenlerin kendi üstleri olan yöneticilerine ve resmi bir nitelik taşımayan görüşmelerle bilgi uçurma davranışını gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Bu bulgu öğretmenlerin daha çok içsel bilgi uçurmayı tercih ettiklerini ortaya çıkaran çeşitli çalışmaların bulguları ile paralellik göstermektedir. (Baltacı, 2017; Celep ve Konaklı, 2012; Özaslan ve Ünal, 2016; Toker-Gökçe, 2014) Mercan, Altınay ve Aksanyar (2012) ise öğretmenlerin bu ört bas etme olarak algılanmaması gerektiğini bir iç denetim ikazı olarak algılanması gerektiğini belirtmiştir.

Müdür yardımcıları ise daha çok dışsal ve formal bilgi uçurma davranışlarını göstermektedir. Bu sonuç Kaptein'in (2011) bulgularıyla örtüşmektedir. Eğitim yöneticiliği Türkiye'de meslekleşmemiş ve müdür yardımcılığı ile öğretmenler aynı eğitim kökeninden gelmektedir. Müdür yardımcılığı için herhangi bir atama yapılmaz, yönetici görevlendirme yönetmeliğine göre görevlendirilir. Ancak müdür yardımcılarının bilgi uçurma davranışı öğretmenlerden farklılaşmıştır. Baltacı (2017) bu durumu "habitus" olarak değerlendirmektedir. Başka bir deyişle aynı kökten gelseler yöneticilerin farklı sosyal gerçeklik içinde bulunmaları, bu sosyal gerçekliğe uygun farklı roller sergileyeceklerini ifade etmektedir. Tunç ve Toker-Gökçe (2018) bu durumu okulun yasal ve etik değerler çerçevesinde yönetilmesinden sorumlu olan ve bilgi uçurma sürecinden en çok etkilenen kişi olmasına bağlamaktadır.

222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu devlet okullarında parasız eğitim olduğunu belirtse de (Resmi Gazete, 1961) genel olarak okul giderlerinin finansmanı velilerden toplanan bağış ve aidatlar ile karşılanmaya çalışılmaktadır (Gümüseli ve Hacifazlıoğlu, 2009). Yöneticilerin çoğu öğrenci ve okulun ihtiyaçları için toplanan paranın bir yöneticinin şahsi çıkarı için kullanılmasına müsaade etmeyeceklerini, okul dışındaki ilgili mercilere yazılı olarak rapor edeceklerini belirtmişlerdir. Perrucci, Anderson, Schendel ve Trachtman' a (1980) göre çalışan, üst yöneticisiyle iletişim problemi yaşadığında ya da üst yöneticilerin meseleyi ciddiye almayacaklarını düşündüğünde dışsal bilgi uçurmaya başvurmaktadır. Yöneticilerin dışsal bilgi uçurma türünün yanı sıra formal olarak resmi kanallarla bu eylemi yapması, suiistimallerin üstünün örtüleceği endişesinden kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenlerin çoğu ise bir üst yöneticileri olan müdür yardımcılara sözel olarak durumu haber vereceklerini yani; informal ve içsel bilgi uçurma türünü kullanacaklarını belirtmişlerdir. Toker-Gökçe ve Alataş (2014) öğretmenlerin okul ödeneğinden para çalınmasını istenmeyen yönetici davranışları arasında göstererek içsel bilgi uçurmanın tercih edileceğini tespit etmeleri bu çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerden biri bahsedilen örnek olayın okullarında yaşandığını, mücadele etse bile bir sonuç alamayacağını düşündüğünden susmak durumunda kaldığını ifade etmiştir. Yani bir anlamda örgütsel sessizliğe büründüğü söylenebilir.

Müdür yardımcıları meslektaşlarının girmesi gerekli olan derse girmemesi halinde onu ikna etmeye çalışacaklar, ancak davranışına devam etmesi halinde yasal yollara başvuracaklardır. Müdür yardımcılarının ilk önce meseleyi kendi aralarında çözmek istemelerinden, arkadaşlarına yaptığı yanlış davranıştan dönmesi için onunla konuşarak ona bir şans tanıdıkları, ancak davranışında ısrarcı olması sonucu olayı okul dışına taşıyarak bu ihlale izin vermeyecekleri anlaşılmaktadır. Müdür yardımcıları gelecekte benzer olayların önüne geçmek ve ihlallerin yönetim tarafından nasıl karşılandığını göstermek için sözel olarak uyarılıp da yanlına devam eden kimse için yasal yollara başvurma yolunu tercih etmiş olabilirler. Toker-Gökçe ve Alataş (2014) katılımcıların % 60' ının yanlış davranışta ısrarla devam edildiğinde formal yola başvurduklarını tespit etmişlerdir. Bizim çalışmamızda da %66 olarak tespit edildiğinden bulgular tutarlılık göstermektedir.

Öğretmenlerin çoğunun ise bu hadisenin okullarda çok sık yaşandığı ve genel uygulamanın zaten bu şekilde olduğu düşüncesiyle durumu görmezden gelerek hiçbir eylemde bulunmayacakları, yani sessiz kalmayı tercih edecekleri tespit edilmiştir. Oysaki okul yöneticilerinin derse girmediği halde ücret alması öğretmenlerde adalet duygusunu zedelemekte ve performanslarını etkilemektedir (Özgan ve Bozbayındır, 2011) Toker Gökçe ve Alataş (2014) öğretmenlerin kişilik özellikleri, dışlanma kaygısı, menfaat ve bencillik nedeniyle bilgi uçurma davranışına karşı sessiz kaldığını tespit etmiştir. Bu sonuca dayanarak, bizim çalışmamızda öğretmen görüşlerinden sessiz kalmayı tercih etmelerinin nedenlerinin daha çok kişisel özelliklerinden kaynaklandığı söyleyebiliriz. Ayrıca bahsedilen örnek olayın daha önce okullarında yaşandığını belirten iki öğretmen "istenmeyen adam" olmak istemediklerini, korktukları veya sonuç alamayacaklarını düşündükleri için sessiz kaldıklarını, yönetici ise arkadaşını sözel olarak uyardığını ifade etmiştir. Toker Gökçe (2014) bu korkunun nedeninin toplumsal hayatın her alanında karşımıza çıkan yanlış haber vermenin "ispiyoncu" olarak algılanması ve cezalandırılması anlayışından kaynaklandığını tespit etmiştir. Bu biraz da bizim toplumumuzdaki "kol kırılır yen içinde kalır" anlayışından kaynaklanmaktadır. Nayir ve Herzig (2012) de çeşitli sektörlerde çalışan katılımcılara uyguladıkları çalışmada katılımcıların ihlaller karşısında bilgi uçurma davranışı sergilemede genel olarak çalışanların isteksiz davrandıklarını, bunun riskli bir eylem olduğunu düşündüklerini ifade etmiştir.

Müdür yardımcısı ve öğretmenlerin büyük çoğunun öğrencilere ideolojik fikirler aşlamaya ve öğrencileri bu fikirlerin aşılandığı yerlere götürmeye çalışan meslektaşlarını üst yöneticilerine iletcekleri tespit edilmiştir. Bu bulgudan yönetici ve öğretmenlerin sorunu okul içinde çözmek istedikleri, dışarıya sızdığı okulun imajına zarar

gelir endişesi taşıdıkları anlaşılmaktadır. Ernst ve Young (2010) çalışanların yöneticiye güven duydukları ya da örgütsel bağlılık yaşadıkları durumlarda içsel bilgi uçurma davranışını gerçekleştireceklerini belirtmiştir. Öğrencilere ideolojik görüşlerle alakalı eylemlerden uzak tutulabileceği konusunda okul idaresinin sorunu çözebileceğine yönelik bir güven duyulduğu söylenebilir. Ayrıca bahsedilen örnek olayın daha önce okullarında yaşandığını belirten bir öğretmen durumu ilgili müdür yardımcısına ilettiğini, müdür yardımcısının da şifaa uyardığını ancak öğretmenin öğretmenler odasına gelerek diğer arkadaşlarının da yanında kendisini kastederek yanlış bir şey yapmadığını söylediğini ve tutumuna devam ettiğini ifade etmiştir. Bilgi uçurma davranışı etkili bir şekilde yönetilemezse fayda yerine zarar sağlamaktadır. Bilgi uçurma davranışında bulunan kişi deşifre edilir ya da dışlanma davranışlarına maruz kalır (Ertürk, 2017). Bunun sonucu da ne yazık ki bu durumu yaşayan öğretmenin başına geldiği gibi örgütsel sessizlik ve güvensizliktir.

Öğrencinin cinsel istismarı konusunda; müdür yardımcılarının çoğunun böyle bir durumu asla kabul etmeyecekleri, hiç beklemezsizin ilgili yerlere yazılı rapor edecekleri ve sonuna kadar da bu işin peşini peşini bırakmayacakları, yani dışsal ve formal bilgi uçurma kanallarını kullanacakları tespit edilmiştir. Yöneticiler söz konusu eylemi Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde silsileyi takip edecek şekilde İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü' ne, İl Milli Eğitim Müdürlüğü' ne gerekirse Milli Eğitim Bakanlığı' na bildireceklerini ifade etmişlerdir. Akbaşlı, Yolcu ve Ulum'un (2019) okul yöneticilerinin çocuğa yönelik cinsel istismara karşı tutum ölçeğiyle inceledikleri nicel araştırmada böyle bir vakayı bildirmeyi, mesleki sorumluluk olarak gördükleri tespit edilmiştir. Toker-Gökçe ve Alataş (2014) bilgi uçurma davranışının en çok gösterildiği eylemin cinsel taciz olduğunu; Toker-Gökçe ve Oğuz (2015) da bu hadisenin kültürel değerlerle de ilgili olduğunu ve dışsal bilgi uçurma kanalının kullanılacağını belirtmiştir. Katılımcı bir öğretmen ise okulunda daha önce böyle bir hadise yaşandığını ancak kimsenin üzerinde durmaması üzerine kendisinin de geri çekildiğini ifade etmiştir. Coşkun-Demirpolat, Turpçu ve Katıtaş (2017) öğrencilere yönelik cinsel istismar durumunda okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun ikilem yaşadıklarını, okul yöneticilerinin cinsel istismar vakalarını "okulun namusunun lekelenmesi" gibi algıladıklarını, toplumsal etmenleri gerekçe göstererek "okulun adı çıkmasın" düşüncesiyle vakayı örtbas edeceklerini tespit etmiştir. Özgül'ün (2015) araştırmasında, okul yöneticilerinin okulun adının bu tür bir olayla anılmaması için olayları kendi içinde çözmeye çalıştıkları, bildirim yapılmasını bir nevi engelledikleri görülmüştür. Bu çalışmanın ve destekler nitelikteki çalışmaların sonucu okul müdürlerinin bilgi uçurma davranışını gerçekleştirmede kültürel normlardan kaynaklı yaşayabilecekleri sıkıntılardan korkmaları ile bağdaştırılabilir. Nitekim bilgi uçurma davranışı ile örgütsel sessizlik arasında örgüt kültürünün önemli bir aracı etkisi vardır (Alper ve Artan, 2021).

Öğrencinin cinsel istismarı konusunda; öğretmenlerin çoğunun ise bir üst yönetici olan müdür yardımcılarını haberdar edecekleri yani içsel ve informal bilgi uçurma türünü kullanacakları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrencinin "damgalanması" yönelik koruma güdüsüyle dışsal ve formal bilgi uçurmayı tercih etmedikleri düşünülebilir. Aksel ve Yılmaz-Irmak (2015) ise öğretmenlerle yaptığı çalışmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun istismarı ilgili makamlara bildirmekle yükümlü olduklarını bilmediklerini ortaya çıkarmıştır. Zellman (1990), öğretmenlerin çocuk istismarından şüphelenmelerine karşın, bunu ilgili yerlere bildirme düzeylerinin düşük olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin bu davranışlarının arkasında, okul yönetiminden yeteri kadar destek görememeleri, çocuğun ailesinden ya da okulun yakın çevresinden gelebilecek olumsuz tepkilerin yer aldığı söylenebilir. Bu durumu destekleyen çalışmalara alan yazında rastlayabiliriz (Çetinkaya, 2015; Özgül, 2015). Bu hadise, toplumlar açısından oldukça hassas ve kayıtsız kalinamayacak, yasalar tarafından da ağır hukuki yaptırımları olan, ciddi suç sayılabilecek ve çocukların güvenliğini tehdit eden bir hadise olduğundan, yönetici ve öğretmenlerin korkma, vazgeçme, sessiz kalma gibi davranışların hiçbirini göstermediği açıktır.

Araştırmanın beşinci alt problemine yönelik analiz sonucunda; müdür yardımcılarının çoğunun ilgili mercilere (Milli Eğitim Müdürlüğü, Milli Eğitim Maarif Müfettişliği) yazılı olarak rapor edecekleri yani, dışsal ve formal bilgi uçurma türünü kullanacakları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çoğunun ise BİMER (Başbakanlık İletişim Merkezi)' e başvuracakları yani, müdür yardımcılarını gibi dışsal ve formal bilgi uçurma türünü tercih edecekleri tespit edilmiştir. Katılımcılardan bir öğretmen ve bir müdür yardımcısı daha önce böyle bir hadisenin okullarında yaşandığını bir üst yöneticilerine şikâyet ettiklerini ancak sonuç değişmediği için olayın peşini bıraktıklarını ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak; müdür yardımcılarının etik/yasa dışı davranışlara karşı daha çok formal ve dışsal bilgi uçurma davranışı gösterecekleri şeklinde; öğretmenlerin ise informal ve içsel bilgi uçurma davranışı göstereceklerine ilişkin görüş bildirmişlerdir. Araştırmada daha önce benzer bir hadise yaşamış ilgili mercilere şikayette bulunmuş ancak hiçbir sonuç alamamış öğretmenlerin ise belirtilen örnek olayların hepsi için sessiz kalacakları ve duruma hiçbir müdahalede bulunmayacakları tespit edilmiştir. Kısacası sonuç bilgi uçuran kişinin aleyhinde olmuştur. Bu durum çarpıcı bir sonuçtur.

Türkiye' de bilgi uçurma çok irdelenmiş bir konu değildir. Bu araştırma tek bir ilde müdür yardımcısı ve öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır. Araştırmacılara farklı okul kademelerinde, farklı illerde ve bilgi uçurma

davranışının neden ve sonuçlarına dair çıkarım yapabilecekleri geniş örneklerde çalışabilecekleri nicel araştırmalar yapmaları önerilmektedir. Ayrıca mağdur öğretmen veya yöneticilerin çalışma grubunu oluşturduğu örnek olay incelemesi yoluyla süreci nasıl yönettiklerine dair konu daha ayrıntılı incelenebilir. Araştırmacılara bilgi uçurma davranışına karşı sessizlik nedenleri irdeleyen çalışmalar yapmaları önerilmektedir. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda bilgi uçuran kişileri koruma altına alacak yasalar çıkarılabilir, korunma hakları gözetlenerek süreçler uygulanabilir, potansiyel tehlikelere karşı önleyici tedbirler alınabilir, bilgi uçurma davranışını teşvik edecek bir anlayış oluşturulması önerilmektedir. Ayrıca okullarda bilgi uçurma davranışının önündeki engeller kaldırılarak bilgi uçurmanın teşvik edileceği örgütsel iklimin oluşturulabileceği teorik ve pratik bilinçlendirme çalışmaları yapılmalıdır.

## Kaynakça

- Akbaşı, S., Yolcu, H., & Ulum, H. (2019). Okul yöneticilerinin çocuk istismarını bildirmeye yönelik tutumları. *Turkish Studies Educations Sciences*, 14(3), 151-164. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.22871>
- Aksel, E. Ş., & Yılmaz-Irmak, T. (2015). Çocuk cinsel istismarı konusunda öğretmenlerin bilgi ve deneyimleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(2), 373-391.
- Alper, M., & Artan, İ. E. (2021). Whistleblowing ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiye örgüt kültürünün etkisi: Öğretmenler üzerine bir araştırma. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 550-567. <https://doi.org/10.24315/tred.602518>
- Baltacı, A. (2017). Eğitim örgütlerinde bilgi uçurma: Eğitim çalışanlarının bilgi uçurdıkları kişi ve makamlar. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 57-85.
- Bjorkelo, B., Einarsen, S., & Matthiesen, S. B. (2010). Predicting proactive behaviour at work: Exploring the role of personality as an antecedent of whistleblowing. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(2), 371-394. <https://doi.org/10.1348/096317910X486385>
- Buchholza, R., & Rosenthal, B.S. (1998). *Business ethics*. New Jersey: Prentice Hall
- Bursalioğlu, Z. (2000). *Eğitimde yönetimi anlamak sistemi çözümlemek*. Ankara: PegemA.
- Celep, C., & Konaklı, T. (2012). Bilgi uçurma: Eğitim örgütlerinde etik ve kural dışı uygulamalara yönelik bir tepki. *E-International Journal of Educational Research*, 3(4), 65-88. Doi:10.19160/E-IJER.52585
- Chiu, R. K. (2003). Ethical Judgement and Whistleblowing Intention: Examining The Moderating Role of Locus of Control. *Journal of Business Ethics*. 43(1/2). 65-74. Doi:10.1023/A:1022911215204
- Coşkun, B., & Çelikten, M. (2020). Öğretmenlik meslek etiği üzerine bir inceleme. *International Journal of Society Researches*, 15(21), 666-710. Doi: 10.26466/opus.666967
- Coşkun-Demirpolat, B., Turpçu, M., & Katıtaş, S. (2017). Okul yöneticilerinin öğrencilerin cinsel istismarına yönelik görüşleri. *Eğitim Yönetimi Araştırmaları*, 273-291.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün ve SB Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Çetinkaya, R. S. (2015). Turkish school counselor's experiences of reporting, Child sexual abuse: A Brief Report. *Journal of Child Abuse*, 24(8), 908-921. Doi: 10.1080/10538712.2015.1084072
- De Maria, W. (2008). Whistleblowers and organisational protestors: crossing imaginary borders. *Current Sociology*, 56(6), 865-883. Doi: 10.1177/0011392108095343
- Ernst G. Jr., & Young T. (2010). *Driving ethical growth – new markets, new challenges 11th Global Fraud Survey*. London: EYGM Limited.
- Ertürk, A. (2017). Bilgi uçurma. İçinde S. Özdemir ve N. Cemaloğlu (Ed.), *Örgütsel davranış ve yönetimi* (ss. 639-648). Ankara: Pegem.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2008). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Gözütok, F. D. (1999). Öğretmenlerin Etik Davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1), 83-99. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000000021](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000021)
- Gümüşeli, A. İ., & Hacifazlıoğlu, Ö. (2009). Globalization and conflict management in schools. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 4, 183-198.
- Hersh, M. A. (2002). Whistleblowers-Heroes or traitors?: Individual and collective responsibility for ethical behaviour. *Annual Reviews in Control*, 26, 243-262. [https://doi.org/10.1016/S1367-5788\(02\)00025-1](https://doi.org/10.1016/S1367-5788(02)00025-1)
- Hinkelman, L., & Bruno, M. (2008). Identification and reporting of child sexual abuse: The role of elementary school professionals. *The Elementary School Journal*, 108(5), 376-391. <https://doi.org/10.1086/589468>
- Houser, J. (2015). *Nursing research: reading, using, and creating evidence*. Burlington: Jones ve Bartlett Learning.

- Jubb, P. B. (1999). Whistleblowing: A restrictive definition and interpretation. *Journal of Business Ethics*, 21(1), 77-94. Doi:10.1023/A:1005922701763
- Kamu Görevlileri Etik Kurulu, (2020). *2005-2020 etik kurul başvuru istatistikleri*. <https://www.etik.gov.tr/wp-content/uploads/2020/01/2005-2020basvuruistatistikleri.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Kaptein, M. (2011). From inaction to external whistleblowing: The influence of the ethical culture of organizations on employee responses to observed wrongdoing. *Journal of Business Ethics*, 98(3), 513-530. Doi: 10.1007/s10551-010-0591-1
- Koca, M. (2012). Çocuk istismarında ihbar yükümlülüğü. *İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 3(1),113-128.
- Lewis, D. (2001). Whistleblowing at work: on what principles should legislation be based? *Industrial Law Journal*, 30(2), 169-193. <https://doi.org/10.1093/ilj/30.2.169>
- Martel, E., & Teacher, S. S. (2011). The Atlanta scandal: Teaching in “a culture of fear, intimidation and retaliation”. *Nonpartisan Education Review*, 7(7), 1-7.
- Mercan, N., Altınay, A., & Aksanyar, Y. (2012). Whistleblowing (bilgi ifşası, ihbar) ve yolsuzlukla mücadelede iç denetimin değişen ve gelişen rolü. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri*, 4(2), 167-176.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Selahattin Turan). Ankara: Nobel.
- Miceli, M. P., & Near, J. P. (1992). *Blowing the whistle: The organizational and legal implications for companies, and employees*. Lexington Press: New York.
- Miceli, M. P., Near, J. P., & Schwenk, C. R. (1991). Who Blows the Whistle and Why? *Industrial and Labor Relations Review*, 45(1), 113-130. <https://doi.org/10.2307/2524705>
- Miethe, T. D. (1999). *Whistleblowing at work: Tough choices in exposing fraud, waste, and abuse on the job*. Boulder, CO: Westview Press.
- Nalıcı-Arıbaş, N. (2017). *Kamu yönetiminde yasa/etik dışı davranışların önlenmesinde “ifşa” mekanizması: Bir model önerisi*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Nayir, D. Z., & Herzig, C. (2012). Value orientations as determinants of preference for external and anonymous Whistleblowing, *Journal of Bus Ethics*, 17(4), 483-490. <http://dx.doi.org/10.1007/s10551-011-1033-4>
- Özaslan, G., & Ünal, A. (2016). Öğretmenlerde açığa çıkarma davranışı: mevcut durum ve öneriler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 321-350.
- Özgan, H., & Bozbayındır, F. (2011). Okullarda adil olmayan uygulamalar ve etkileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 66-85.
- Özgül, D. (2015). *Öğrencilerin cinsel istismara uğrama durumunda ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmen ve okul yöneticilerinin tutum ve davranışları*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özler, D. E., Atalay, C. G., & Şahin, D. M. (2010). “Whistleblowing” örgütsel davranışta güncel olaylar. D. E. Özler (Ed.), Bursa: Ekin Yayıncılık
- Özler, D., Şahin, M., & Atalay, C. (2010). Teorik bir çerçevede whistleblowing-etik ilişkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 169-194.
- Park, H., Blenkinsopp, J., Oktem, M., & Omurgonulsen, U. (2008). Culturel orientation and attitudes toward different forms of whistle-blowing: A comparison of South Korea, Turkey and the U. K. *Journal of Business Ethics*, 82, 929-939. Doi: 10.1007/s10551-007-9603-1
- Pelit, E., & Güçer, E. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ve öğretmenleri etik dışı davranışa yönelten faktörlere ilişkin algılamaları. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 95-119.
- Perrucci, R., Anderson, R. M., Schendel, D. E., & Trachtman, L. E. (1980). Whistle-blowing: Professionals’ resistance to organizational authority. *Social Problems*, 28(2), 149-164. <https://doi.org/10.2307/800148>
- Resmi Gazete (1961). *Sayıllı İlköğretim ve Eğitim Kanunu*. <http://www.mevzuat.gov.tr>
- Rothschild, J., & Miethe, T. D. (1999). Whistle-blower disclosures and management retaliation the battle to control information about organization corruption. *Work and Occupations*, 26(1), 107-128. <https://doi.org/10.1177/0730888499026001006>
- Shakeshaft, C., & Cohan, A. (1995). Sexual Abuse of Students by School Personnel. *Phi Delta Kappan*, 76(7), 512-520.
- Tsahuridu, E., & Vandekerckhove, W. (2008). Organisational whistleblowing policies: making employees responsible or liable? *Journal of Business Ethics*, 82(1), 107-118. Doi: 10.1007/s10551-007-9565-3
- Transparency International, (2020). *Transparency international Turkey*. <https://www.transparency.org/en/countries/turkey> adresinden erişilmiştir.

- Toker-Gökçe, A. (2014). Okullarda Bilgi uçurma: İş doyumunu ve örgütsel bağlılık ilişkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 261-282.
- Toker Gökçe, A., & Alataş, H. (2014). Öğretmenlerin istenmeyen yönetici davranışlarına yönelik tutumları: bilgi uçurma (whistle-blowing) mı? sessiz kalma mı? *V. Eğitim Yönetimi Forumu Bildiri Özetleri Kitabı*, 11-13 Eylül, EYFOR, Konya.
- Toker Gökçe, A., & Oğuz, E. (2015). Öğretmen adaylarının farklı bilgi uçurma (Whistle-blowing) tercihlerinde belirleyici olan kültürel değerler. *Sakarya University Journal of Education*, 5(1) , 55-69. <https://doi.org/10.19126/suje.56400>
- Tunç, H. S., & Toker-Gökçe, A. (2018). Okul yöneticilerinin alo 147 hakkındaki görüşlerinin bilgi uçurma açısından değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4) 477-487. <https://doi.org/10.18506/anemon.347443>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2009). Öğretmen adaylarının mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. *İş Ahlakı Dergisi*, 2(2), 71-88.
- Yüksel, A., Mil, B., & Bilim, Y. (2007). *Nitel araştırma: Neden, nasıl, niçin?* Ankara: Detay
- Zellman, G. (1990). Linking schools and social services: the case of child abuse reporting. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12(1), 41-55.



# Farklı Okul Türlerinde Okul İklimi Nasıl Değişmektedir? How Does School Climate Differ in Different School Types?

Zeynep Kaya Aybek<sup>a</sup>, Başak Ercan<sup>b</sup>, Engin Güven<sup>c</sup>, Rıza Salar<sup>d\*</sup>

<sup>a</sup>TED Ankara College, Ankara, Türkiye

<sup>b</sup>Akdeniz University, Antalya, Türkiye

<sup>c</sup>Teachers Academy Foundation, Ankara, Türkiye

<sup>d</sup>Atatürk University, Erzurum, Türkiye

## Özet

Bu çalışmada Türkiye'deki akademik başarı durumuna göre ortaöğretim kademesinde farklı okul türlerine yerleştirilen öğrencilerin bulunduğu okulların iklimlerini karşılaştırmak amaçlanmaktadır. Çalışmada 2018 yılında uygulanan PISA Türkiye veri seti kullanılmıştır. Okul iklimini yordayan on bir adet değişkenden sekiz değişken öğrenci anketinden, üç değişken ise yönetici anketinden analize tabi tutulmuştur. Okul katmanlaştırmanın okul iklimini belirleyen değişkenler ile ilişkisini tespit etmek amacıyla çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre merkezi sınav ile öğrenci alan okullarda akran zorbalığının daha az yaşandığı, Türkçe dersindeki sınıf disiplini ortamının daha olumlu olduğu, okuldaki rekabet ortamının yüksek olduğu ve aile katılımının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca iki okul kategorisinde öğrencinin okula aidiyet duygusu anlamlı olarak birbirinden farklı olmamakla birlikte öğrencilerin ortalama indeks puanlarının OECD puanlarının altında olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak eğitim politika önerileri getirilmiştir.

*Anahtar Kelimeler: Okul İklimi, Okul Katmanlaştırma, Eşitlik, PISA 2018.*

## Abstract

This study aims at comparing the climate of different schools where students are classified according to their academic achievement. PISA 2018 Turkey data set was used in the study. Of the eleven variables that predict the school climate, eight variables from the student questionnaire and three variables from the administrator's questionnaire were used in the analysis. Multivariate analysis of variance (MANOVA) was utilised to determine the relationship between school stratification and the variables that determine the school climate. According to the findings, in schools where students are accepted via central examination, it was seen that peer bullying is less experienced, a more positive climate concerning disciplinary problems in Turkish lessons is observed, the competitive environment throughout the school is high, and family participation is higher. In addition, although the sense of belonging of the students to the school in the two school categories was not significantly different from each other, it was revealed that the average index scores of the students were below the OECD scores. Based on these findings, educational policy recommendations were put forward.

*Keywords: School climate, school stratification, equity, PISA 2018.*

© 2022 Başkent University Press, Başkent University Journal of Education. All rights reserved.

## 1. Giriş

Bireylerin hayata nerede ve nasıl başladığından bağımsız olarak ne kadar başarılı olacağı eğitimde sağlanan eşitlik koşullarıyla doğrudan ilgilidir. Bireylerin ailelerinin sosyo-ekonomik ve kültürel statülerinden kaynaklanan

\*ADDRESS FOR CORRESPONDENCE: Zeynep Kaya Aybek, TED Ankara College, Ankara, Türkiye. E- mail address: zkaya@tedankara.k12.tr, ORCID ID: 0000-0003-0451-5370.

Başak Ercan, English Department, School of Foreign Languages, Akdeniz University, Antalya, Türkiye. E- mail address: basakercan06@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8584-8905.

Engin Güven, Teachers Academy Foundation, Ankara, Türkiye. E- mail address: enginguven75@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8532-2268.

Rıza Salar, Science Education, Faculty of Education, Atatürk University, Erzurum, Türkiye. E- mail address: rizasalar@atauni.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6577-0821.

Received Date: January 27<sup>th</sup>, 2022. Acceptance Date: June 30<sup>th</sup>, 2022.

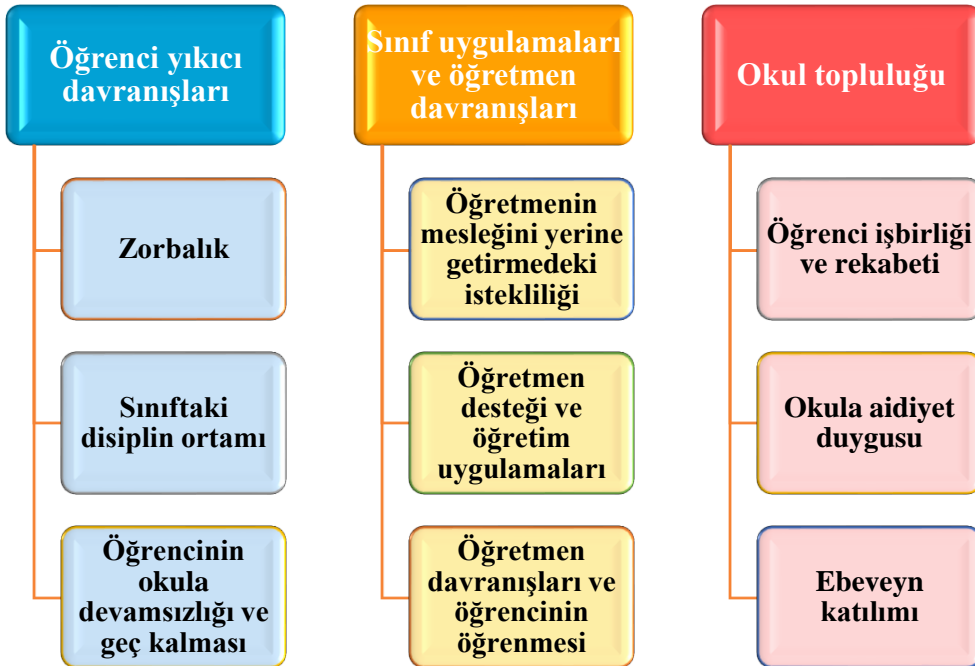


farklılıkları, eğitimde sağlanan fırsat eşitlikleri ile en aza indirilebilir. Öğretme-öğrenme süreçleri, eğitim içerikleri, öğrenme ortamları bireylerin ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olduğunda, bireylerin okul dışından getirdiği özelliklerin başarı üzerinde daha az etkili olabileceği bilinmektedir (Hanushek & Wössman, 2006; OECD, 2018a; OECD, 2019a; Özdemir, 2016). Bireyler böylece toplumsal yaşama aktif olarak katılabilir ve iş piyasalarında eşit ölçülerde yer bulabilirler.

Eğitimde eşitlik, okulların ve eğitim sistemlerinin bütün öğrencilere eşit öğrenme fırsatları sağlaması anlamına gelir (OECD, 2018a). Eşitlik, devletin finanse ettiği okullarda, eğitim sisteminin en temel gerekliliğidir ve öğrenme ve gelişim fırsatlarının cinsiyet, etnik köken, ailenin sosyo-ekonomik statüsü, yaşadığı yer gibi etkenlerden bağımsız olarak tüm öğrenciler için eşitlikçi bir şekilde gerçekleştirilmesi (Martinez-Garrido vd., 2020) olup, okul katmanlaştırılması, bu eşitliğin sosyo-ekonomik durum, etnik köken ve benzeri etkenler sebebiyle bozulması (Ball, 2003 akt. Boterman, Musterd, Pacchi & Ranci, 2019) ve bu durumun kalıcı hale gelmesidir (Boterman vd., 2019). OECD (2018a) raporunda çocukların, eğitim ihtiyaçlarından çok, ailelerinin sosyo-ekonomik kaynaklarına ve durumlarına göre okul seçimi yapmak zorunda kaldığı belirtilmiştir. Bourdieu ve Passeron (2000) da okulların, sahip olunan ekonomik ve kültürel sermayenin oran ve düzeyine göre bir sıralama oluşturarak, eşitlikçi olmayan bir yapı sunduğunu ileri sürmüştür.

Benzer şekilde, Türkiye’de okulların katmanlaştırılması/sınıflandırılması, toplumun sosyo-ekonomik düzeyindeki farklılıkların bir uzantısı olarak düşünülebilir (Kılıç, 2014). Eşitlikçi bir eğitim sistemi ekonomik, sosyal, kültürel durumu bertaraf ederek, her bireye nitelikli bir öğrenme ve gelişim ortamı ile başarılı olmalarını sağlamak üzerine kurulu olmalıdır. Nitelikli bir öğrenme ve gelişim ortamı okuldaki yönetim tarzı, yönetici-öğretmen, öğretmen-öğrenci ilişkisi, okul-veli ilişkisi ve kullanılan öğretim yöntemlerini kapsamaktadır. Tüm bu etkenler okulun iklimini yansıtmaktadır.

Okul iklimi bir okulu başka okullardan farklı kılan, okulun paydaşlarının davranışlarını etkileyen, okula özgü özelliklerdir. “Okulun kişiliği” olarak da tanımlanan okul iklimi kavramı öğrencilerin akademik olan ve olmayan pek çok davranışına etkiye bulunmaktadır (Hoy & Miskel, 2012). PISA 2018 uygulamasında okul ikliminin Şekil 1’de gösterildiği gibi üç geniş alanda gruplandırılmış dokuz yönüne odaklanılmaktadır. Okul ikliminin ilk alanı olan öğrenci yıkıcı davranışları; zorbalık, sınıftaki disiplin ortamı ve öğrencinin okula devamsızlığı ve geç kalması; ikinci alanı olan sınıf uygulamaları ve öğretmen davranışları; öğretmenin mesleğine yönelik istek duyması, öğretim dili derslerinde öğretmenlerin desteği ve öğretim uygulamaları ve öğrencinin öğrenmesini etkileyen öğretmen davranışları; üçüncü alan olan okul topluluğu; öğrenci rekabeti ve işbirliği, okula aidiyet duygusu ve ebeveyn katılımı göstergelerini içermektedir (OECD, 2019b).



Şekil 1. PISA 2018 Okul İklimi Göstergeleri (OECD, 2019b, s.38)

Olumlu bir okul ikliminin, tanımlanması ve ölçülmesi zor olsa da okulun içine girildiğinde okul ikliminin ne olduğu hissedilebilir. Okulun fiziksel yapısının durumu, koridorlardaki konuşmaların tonu, okul personelinin motivasyonu ve öğrencilerin molalar sırasında etkileşim kurma şekli, ziyaretçilerin okulun iklimini hızlı ve kapsamlı bir şekilde değerlendirmek için okuyabilecekleri işaretlerden bazılarıdır (OECD, 2019?). Olumlu okul ikliminin PISA raporunda belirtilen her göstergesinin öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde etkileri vardır. Örneğin öğrencilerin şiddetten, zorbalıktan uzak hissettikleri güvenli ve olumlu okul iklimi öğrencilerin okula devamını sağlamakta (Hamlin, 2020) ve öğrencinin ruh sağlığına pozitif yönde katkıda bulunmaktadır (Salle, Wang, Parris & Brown, 2017). Ayrıca algılanan okul ikliminin zorbalıkla başa çıkmayı engelleyebileceği ya da teşvik edebileceği (Mischel & Kitsantas, 2020), olumlu okul ikliminin öğrencinin akranlarıyla yapıcı ilişkiler geliştirmesine ve bunun sonucu olarak da zorbalık yaşanmamasına neden olacağı (Acosta vd., 2019) ve okul kurallarının net olduğu ve yetişkinlerin zorbalığa müdahale ettiği okul ikliminde zorbalığın azalacağı ifade edilmektedir (Laftman, 2016). Olumlu okul iklimi ile saldırganlık ve şiddet oranlarının ve madde kullanımının azalması, okula aidiyet duygusunun artması, motivasyon ve akademik başarı dahil olmak üzere çeşitli olumlu davranışsal ve akademik sonuçlar arasında güçlü bir ilişki vardır (Huang & Anyon, 2020). Ayrıca okullardaki olumlu sınıf ikliminin de okuma başarısı üzerinde etkisi bulunmaktadır. Okullarda yaratılan olumlu sınıf ikliminin, öğrencilerin okuma puanlarında artışa neden olduğu gözlenmiştir. (Ning, Dammé, Noortgate, Yang & Gielen, 2015). Ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünmeye teşvik edildiği ve fikirlerine değer verildiği destekleyici ve şefkatli bir sınıf ortamı, öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonunu artırmaktadır (Yu & Singh, 2018).

Okul ikliminin bir başka göstergesi olan öğretmenlerin sınıfa yansıyan duyguları da öğrencilerin öğrenme çıktılarını etkilemektedir (Frenzel, Becker-Kurz, Pekrun & Goetz, 2015). Öğretmenlerin bir konuyu öğretirken kendilerini nasıl hissettikleri ve bunu öğrencilerine nasıl yansıttıkları (Frenzel, Taxer, Schwab & Kuhbandner, 2019; Keller, Hoy, Goetz & Frenzel, 2016) şeklinde tanımlanan öğretmenin öğretmeye yönelik motivasyonunun, öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumları üzerinde olumlu etkisi bulunmaktadır (Keller vd., 2016; Lazarides, Gaspard & Dicke, 2019) ve bu durum öğrenme çıktılarını da olumlu yönde etkilemektedir (Keller, Goetz, Becker, Morger & Hensley, 2014; Kunter, 2013). Kısacası öğretmenler hem içsel olarak kendilerini motive hissettiklerinde hem de bunu davranışlarıyla öğrencilere yansıttıklarında öğrencilerin duyguları ve gerçek potansiyelleri açığa çıkmaktadır. Öğrencilerin duyguları ile öğrenmeleri ve başarıları arasında güçlü bir ilişki bulunması sebebiyle öğretmenlerin öğretmeye istekli olmaları, bunu sınıfta tutum ve davranış olarak göstermeleri gerekmektedir (Keller, Becker, Frenzel & Taxer, 2018). Öğretmenin istekliliği sadece yüz yüze ortamda değil video ders ortamında dahi öğrenciyi etkilemekte, öğrencinin de öğrenme konusunda motivasyonunu sağlamaktadır (Frenzel, Taxer, Schwab & Kuhbandner, 2018).

Okul iklimini oluşturan etmenlerden bir diğeri de öğretmen-öğrenci etkileşiminin niteliğidir (Guess & McCane-Bowling, 2016). Öğretmenlerinin sosyal, duygusal ve davranışsal desteğini alan öğrencilerin okula bağlılığı artmakta ve sınıf ortamına yönelik tutumları ve okulla ilgili düşünceleri, duyguları ve davranışları olumlu yönde etkilenmektedir (Mustafaa, Lozada, Channey, Skoog-Hoffman & Jagers, 2017). Sonuç olarak öğrencilerin akademik başarıları artmaktadır (Pitzer & Skinner, 2017; Ricard & Pelletier, 2016).

Öğretmen desteğinin yanı sıra, öğretim uygulamaları da okul ikliminin ayrılmaz bir parçasıdır. Tek bir en iyi öğretim metodu olmadığı gibi, öğretmenlerin hangi öğretim metodunu kullanacağına karar vermesi de önem taşımaktadır (OECD, 2016). Her bir öğrencinin ihtiyacına cevap veren öğretim metotları kullanıldığında, öğretimin kalitesinden bahsedilebilir (Fullan, Hill & Crevola, 2006). Öğretmenlerin, derslerini planlarken öğrencilerde merak uyandıran ve onları düşünmeye sevk eden öğretim metotlarını kullanmaları önem arz etmektedir (Tomlinson, 2010). Öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarını, ilgi alanlarını ve tercihlerini tespit edip, ele aldıklarında, öğrenciler için pek çok öğrenme fırsatı yaratabilirler (Reeve, Jang, Carrell, Jeon & Barch, 2004).

Okul topluluğunu oluşturan unsurlardan birisi de öğrenci aileleridir. Öğretmenler ve okul yöneticileri, okuldaki olumlu öğrenme ortamının oluşmasında ailelerin etkili olduğu görüşünü savunmaktadırlar (OECD, 2019, s.142). Ailenin okula katılımı; okulda gönüllü faaliyetlerde yer almak, öğrencilerin ev ödevlerinde yardımcı olmak, öğrencilerin sınıflarını ziyaret etmek, uzmanlık ve deneyimlerini okulla paylaşmak ve karar süreçlerinde liderlik rolü üstlenmek biçiminde olabilmektedir (Larocque, Kleiman, Darling, 2011). Knisely (2011) ise aile katılımını; ailelerin ödevler konusunda öğretmenlere danıştığı, çocuklarının gelişimlerini takip ettiği ve öğretmenlerle temas halinde olduğu bir süreç olarak tanımlamaktadır. Ailenin okula katılımı, olumlu okul ikliminin oluşmasının yanı sıra öğrencilerin akademik başarılarını da etkilemektedir (Anthony & Ogg; 2019; Reinke, Smith & Herman, 2019; Sheldon & Epstein, 2002). Berkowitz vd. (2016)'ye göre de ailenin sosyo-kültürel düzeyinin de etkili olduğu aile katılımı ile okul iklimi arasında olumlu bir ilişki vardır ve bu etkileşim öğrencinin akademik olan ve olmayan çıktılarını etkilemektedir.

Neredeyse bütün eğitim sistemlerinde sosyo-ekonomik olarak avantajlı öğrencilerin dezavantajlı öğrencilere göre daha güçlü bir duyguyla hissettikleri okula aidiyet (OECD, 2019) okul iklimini oluşturan bir başka özelliktir. Ait

olma hissi eğitim ile ilgili literatürde okula ait olmanın bir duygusu olarak tanımlanmaktadır (Korpershoek, Canrinus, Fokkens-Bruinsma & Boer, 2020). Goodenow ve Grady (1993) okula aidiyet duygusunu, öğrencilerin akademik motivasyonları üzerinde önemli bir potansiyel, bağlılık ve katılım olarak tanımlamaktadırlar. Sarı (2012) ise okula aidiyetin, öğrencilerin ait olma hissini veya okul ya da sınıftaki psikolojik üyeliği işaret ettiğini belirtmektedir. Allen, Kern, Vella-Brodrick, Hattie & Waters (2018) okula aidiyet hissi ile ilgili yapılan tanımların üç benzer operasyonel yönünü işaret etmektedir: (1) okul temelli ilişki ve deneyimler, (2) öğretmen – öğrenci ilişkileri, (3) öğrencilerin bir bütün olarak okul hakkındaki genel duyguları. Sarı'nın (2012) da belirttiği üzere öğrencilerin okula aidiyet hissi alanında çalışan araştırmacılar arasındaki genel uzlaşısı, ait olma duygusunun temel psikolojik ihtiyaçlardan birisi olduğu ve bu ihtiyaç karşılandığında pozitif eğitim çıktılarının oluştuğudur.

Okullarda öğrenciler arasındaki iş birliği ve rekabet ortamlarının varlığı, okul ikliminin PISA 2018 uygulamasında ele alınan boyutlarından birisidir (OECD, 2019). İş birliğini destekleyen okul ortamlarının rekabete dayalı bir ortamdan daha fazla olmak üzere hem başarı hem de akran ilişkilerini olumlu yönde etkilediği bilinmektedir (Roseth, Johnson & Johnson, 2008; Skinner & Belmont, 1993). Öğrenciler arasındaki iş birliği veya rekabet ortamlarının öğrenciyle ilgili akademik ve akademik olmayan sonuçlar üzerinde pek çok etkisi vardır. Özellikle iş birliği yapmanın desteklediği okul iklimi, sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı ya da akademik başarısı düşük olan öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katılımı konusunda etkili olmaktadır (Hung, Young & Lin, 2015).

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de Liselere Geçiş Sistemi'ne göre farklı okul türlerine yerleştirilen öğrencilerin hangi bilişsel süreçler açısından farklılık gösterdiğini ortaya çıkarmak ve bu okullardaki okul iklimi değişkenlerini karşılaştırmaktır. Araştırmanın neticesinde bulunacak olası farklar dikkate alınarak okullardaki öğrenme çıktısı açısından ortaya çıkabilecek eşitsizliğin azaltılması için politika önerileri sunmaktır. Ön analiz olarak yeterlik düzeylerine ulaşan öğrenci dağılımları merkezi sınav puanına göre öğrenci kabul eden ve mahalli yerleştirmeye göre öğrenci kabul eden iki okul kategorisine (okul kategorilerine göre) göre incelenerek, ulaşılan bilişsel süreçler açısından okul kategorileri arasında fark olup olmadığı da incelenmiştir. Bu çalışmada Şekil 1'de belirtilen modeldeki değişkenlerin farklı okul türleri arasında farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

## 2.Yöntem

### 2.1. Araştırmanın modeli

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, belirlenen evrenden seçilen örneklem üzerinde yapılan araştırma yoluyla evrenin nicel olarak betimlenmesini sağlar. İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmalarda iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesi hedeflenmektedir (Creswell, 2003). Bu araştırmada PISA 2018 verilerinden yola çıkarak, okul iklimini etkileyen değişkenler ile okul türleri arasındaki ilişki betimlenmeye çalışılmıştır.

PISA; 15 yaş grubundaki öğrencilerin kazanmış oldukları bilgi ve becerileri değerlendiren bir araştırma olup, öğrencilerin matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı ve okuma becerileri konu alanları ile öğrencilerin motivasyonları, kendileri hakkındaki görüşleri, öğrenme biçimleri, okul ortamları ve aileleri ile ilgili verileri toplamaktadır. Ayrıca okul yöneticilerine de anket uygulanmaktadır. PISA 2018 uygulaması Türkiye'de 186 farklı okuldan 6890 öğrencinin katılımı ile bilgisayar tabanlı olarak gerçekleştirilmiştir (MEB, 2019). Bu araştırmada, PISA 2018 Türkiye örnekleminde yer alan yönetici ve öğrenci anket verileri kullanılmıştır (OECD, 2018b).

### 2.2. Katılımcılar

2018 yılında PISA araştırmasına 79 ülke katılmıştır. PISA uygulamalarında okul örnekleme, tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmektedir. Türkiye'de 12 istatistikî bölgeden toplam 186 okul araştırmaya katılmıştır. PISA'ya katılan okulların okul türü ve bu okullardan katılan öğrenci sayısı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

*Okul türüne göre katılan öğrenci sayısı*

Okul Türü	Okul Sayısı	Kız öğrenci	Erkek Öğrenci	Toplam
Anadolu Lisesi	78	1524	1489	3013
Meslek Lisesi	56	935	1208	2143
Çok Programlı Lise	8	134	139	273
Ortaokul	6	12	10	22
Fen Lisesi	6	133	93	226
Sosyal Bilimler Lisesi	6	137	91	228
İmam Hatip Lisesi	25	495	448	943
Spor/Güzel Sanatlar Lisesi	1	26	16	42
<b>Toplam</b>	<b>186</b>	<b>3396</b>	<b>3494</b>	<b>6890</b>

Türkiye’de PISA araştırmasına katılan okullar, okul iklimi çerçevesinde ele alınan değişkenler açısından fark gösterip göstermediğini araştırmak için iki kategoriye ayrılmıştır. Liselere geçişte merkezi sınavdaki başarıya göre öğrenci kabul eden Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri ve Anadolu Liseleri “Merkezi Sınav” olarak kodlanmıştır. Meslek Liseleri, Çok Programlı Liseler ve İmam Hatip Liseleri ise “Sınavsız” olarak kodlanmıştır. Ortaokul öğrencileri araştırmanın kapsamı dışında olması nedeniyle; Spor/Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri ise özel yetenek ile öğrenci kabul ettikleri için araştırmaya dahil edilmemiştir. Oluşturulan gruplara göre okul sayıları ve öğrenci sayıları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

*Gruplanan okul ve öğrenci sayıları*

Grup adı	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı
Merkezi Sınav	90	3265
Sınavsız	89	3072
<b>Toplam</b>	<b>179</b>	<b>6337</b>

### 2.3. Öğrencilerin Ulaştığı Yeterlik Düzeyi Farklarının İncelenmesi

PISA araştırmasında öğrencilerin okuma yeterlilik seviyeleri belirlenmeye çalışılır. PISA’da altı temel yeterlilik seviyesi belirlenmiş olup, öğrencilerin puanlarına göre seviyeleri şu şekildedir:

- 189-406 seviye 1,
- 407-479 seviye 2,
- 480-552 seviye 3,
- 553-625 seviye 4,
- 626-697 seviye 5,
- 698 ve üstü seviye 6.

PISA araştırmasına katılan OECD ülkelerinde öğrencilerin sadece %1.3’ü altıncı seviyede iken, %77.4’ü ikinci seviye ve üzerindedir (OECD, 2019b). Okuma alanında ikinci seviyede öğrenciler, bilgiye ulaşmak ve problemleri çözmek için okuma becerilerini kullanma kapasitesini göstermeye başlarlar. Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri bağlamında, ikinci seviye yeterlilik, ortaöğretimin sonunda tüm öğrencilerin edinmesi gereken “asgari yeterlilik seviyesi” olarak tanımlanmıştır (OECD, 2019b). Türkiye 466 ortalama puanla ikinci yeterlik seviyesindedir ve bu ortalamayla OECD ortalamasından anlamlı olarak daha düşüktür (OECD, 2019b). Ayrıca, Suna, Tanberkan ve Özer (2020), PISA verilerinden yola çıkarak Türkiye’de temel okuma yeterliliklerine ulaşmada okul türlerine göre ciddi farklılıklar olduğunu vurgulamışlardır.

“Merkezi Sınav” olarak kodlanan okulların okuma puan ortalaması 498.23 iken “Sınavsız” olarak kodlanan okulların ortalaması 426.34’dür. Bu okulların PISA okuma süreçleri açısından ortalamaları dikkate alındığında merkezi sınavla öğrenci seçen okullar lehine istatistiksel olarak anlamlı fark çıktığı görülmektedir ( $t=8.615$ ,  $df=177$ ,  $p<0.01$ ,  $\eta^2=0.29$ ). Bu analizden de görüldüğü üzere pratik önemi büyük okuma becerileri farkı dikkati çekmektedir. Buradan yola çıkarak olası okul iklimi farklarının ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Ön analiz olarak bu iki okul kategorisindeki öğrencilerin yeterlik düzeylerine dağılımları incelenmiş, yeterliklere ulaşma düzeylerinin okul kategorilerinden bağımsız olup olmadığı ki-kare testi ile incelenmiştir. Bunun için PISA araştırmasında birinci ve ikinci seviyeler “Temel”, üçüncü ve dördüncü seviyeler “Orta”, beşinci ve altıncı seviyeler

ise ‘‘Yüksek’’ olarak yeniden gruplandırılmıştır. Tablo 3 ki-kare testinde kullanılan frekans tablosunu okul türlerine ve okuma yeterlilik düzeylerine göre göstermektedir.

Öğrencilerin okuma yeterliliğine ulaşmasının, okul türünden bağımsız olup olmadığını araştırmak için yapılan ki-kare testi sonucuna göre öğrencilerin okuma seviyesindeki dağılımların okul türünden bağımsız olmadığı görülmüştür ( $X^2=952.360$ ,  $df=2$ ,  $p<0.001$ ). Ki-kare  $p=0.05$  düzeyinde anlamlı sonuç vermektedir. Bu sonuç da ulaşılan yeterlikler anlamında bu iki okul kategorisi arasında farkların olduğunu, sınavla öğrenci alan okullardaki öğrencilerin üst düzey bilişsel süreçlere daha yüksek oranda ulaştıkları gözlenmektedir. Tablo 3’te ‘‘Merkezi Sınav’’ ve ‘‘Sınavsız’’ olarak ayrılan okulların okuma yeterliliklerine ulaşma yüzdeleri verilmiştir. ‘‘Merkezi Sınav’’ okullarına devam eden öğrencilerin yarısından fazlası üçüncü ve dördüncü okuma seviyelerinde iken ‘‘Sınavsız’’ olarak kodlanan okullara devam eden öğrencilerin %75’i birinci ve ikinci okuma seviyelerinde kalmıştır.

Tablo 3

*Okul katmanlaştırma ile okuma yeterlilikleri ilişkisi*

		Okuma yeterlilik			Toplam
		Giriş	Orta	Yüksek	
<b>Merkezi Sınav</b>	Öğrenci sayısı	1319	2016	132	3467
	Yüzde	38,0%	58,1%	3,8%	100,0%
<b>Sınavsız</b>	Öğrenci sayısı	2518	813	28	3359
	Yüzde	75,0%	24,2%	0,8%	100,0%
<b>Toplam</b>	Öğrenci sayısı	3837	2829	160	6826
	Yüzde	56,2%	41,4%	2,3%	100,0%

#### 2.4.Okul iklimi değişkenleri

PISA uygulamasında gerek öğrenci anketinde gerek yönetici anketinde ilgili anket maddelerinden indeks değerleri oluşturulur. Bu indeks değerler genellikle kategorik olarak cevaplanan (hiç, nadiren, sıklıkla vb.) maddelerden elde edilir ve OECD ortalaması 0, standart sapması 1 olacak şekilde standardize edilir. Bu araştırmada öğrenci ve yönetici anketlerinde okul iklimini açıklayan indeksler araştırmanın bağımlı değişkenlerini oluşturmuştur. Bu indeks değerlerin açıklamaları ve hangi anketten elde edildiği Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

*Araştırmanın bağımlı değişkenleri ve açıklamaları*

Değişken	Anket	Okul Boyutu	İklimi	Açıklaması
Akran zorbalığı	Öğrenci	Zorbalık		Öğrencilerin lakap takılma, alay edilme, yalnız bırakılma, tehdit edilme, şiddete maruz kalma ve zorla eşyası alınması gibi durumları ne sıklıkla yaşadıkları sorgulanmaktadır.
Türkçe dersindeki disiplin iklimi	Öğrenci	Sınıftaki disiplin ortamı		Öğrencilerin, Türkçe derslerinde gürültü, düzensizlik, öğretmeni dinlememe, sessizlik olması için uzun süre bekleme gibi durumların ne sıklıkla yaşadıkları sorgulanmaktadır.
Derse veya tüm gün okula katılmama	Öğrenci	Öğrencinin okula devamsızlık durumu ve geç kalması		Öğrencilere son iki haftada kaç kez okula geç kaldıkları ve derse veya tüm gün okula devamsızlık durumları sorgulanmıştır.
Öğretmenin ilgisi	Öğrenci	Öğretmenin mesleğine yönelik istek duyması		Öğrencilerin; ‘‘öğretmenin bize öğretmekten hoşlandığını düşünüyorum’’, ‘‘öğretmenin coşkusu bana ilham verdi’’, ‘‘öğretmenin dersin konusuyla ilgilenmeyi sevdiği açıktı’’ gibi anket maddelerine ne derece katıldıkları sorgulanmıştır.

Tablo 4. devamı

Değişken	Anket	Okul İklimi Boyutu	Açıklaması
Öğretmenin desteği	Öğrenci	Öğretmen desteği ve öğretim uygulamaları	Öğretmenin her öğrencinin öğrenmesi ile ilgilenmesi, öğrenciler ihtiyaç duyduğunda öğretmenin ekstra yardım sağlaması, öğretmenin öğrenciler anlayıncaya kadar öğretmeye devam etmesi eylemlerinin derslerde hangi sıklıkla yaşandığı öğrencilere sorulmuştur.
Öğrenmeyi engelleyen öğretmen davranışı	Yönetici	Sınıftaki disiplin ortamı	Öğretmen devamsızlığı, öğretmenlerin değişime direnmesi, öğretmenlerin öğrencilere çok katı davranması, öğretmenlerin derslere iyi hazırlanmaması gibi durumlar hakkında okul müdürünün düşünceleri araştırılmıştır.
Öğrenmeyi etkileyen öğrenci davranışı	Yönetici	Öğretmen davranışları ve öğrencinin öğrenmesi	Öğrenmeyi engelleyen öğrenci davranış indeksi beş maddeye dayanmaktadır: Tüm gün devamsızlık, bazı derslere girmeme, öğretmene saygı göstermeme, alkol veya yasadışı madde kullanımı, arkadaşlarını korkutma ya da onlara zorbalık yapma durumları sorgulanmıştır.
Okuldaki iş birliği	Öğrenci	Öğrenci işbirliği ve rekabeti	Öğrencilerin iş birliğine değer vermesi, öğrencilerin birbirleriyle iş birliği yapması ve bunu önemsemesi, öğrencilerin iş birliği yapmaya teşvik edilmesi duyguları sorgulanmıştır.
Okuldaki rekabetçilik	Öğrenci	Öğrenci işbirliği ve rekabeti	Öğrencilerin rekabete değer vermesi, öğrenciler birbirleriyle rekabet etmesi ve bunu önemsemesi, başkalarıyla karşılaştırdıklarını hissettiği duygular sorgulanmıştır.
Okula aidiyet duygusu	Öğrenci	Okula aidiyet duygusu	Öğrencilerin okula yabancılaşma hissi, kendisini okulun bir parçası olarak görme duygusu, kendisini aykırı ve okula ait değilmiş gibi hissetmesi, okulda kendisini yalnız hissetmesi gibi duyguları sorgulanmıştır.
Aile katılımı	Yönetici	Ebeveyn katılımı	Ebeveynlerin, çocuklarının ilerlemesini konuşmak için çağırılmadan okula gelme, çocuklarının ilerlemesini konuşmak için öğretmenlerinden birinin daveti ile okula gelme, okul dışı faaliyetlere gönüllü katılma, okul aile birliği vb. yönetim faaliyetlerine katılma oranları okul müdürlerine sorulmuştur.

### 2.5. Verilerin analizi

PISA 2018 araştırmasında, öğrencilerin okuma, matematik ve fen okuryazarlık puanlarını ölçmenin yanı sıra onların duyuşsal özelliklerini, okul ve öğretmenleri hakkındaki düşüncelerini ölçen bir anket yapılmaktadır. Ayrıca öğretmenlere, velilere ve okul yöneticilerine anketler uygulanmaktadır. Bu anketler katılımcı ülkelerin tercihine bırakılmış olup, 2018 araştırmasında Türkiye’de öğrenci ve yönetici anketleri uygulanmış, veli ve öğretmen anketleri uygulanmamıştır.

Bu araştırmada, okul iklimini etkileyen sekiz değişken öğrenci anketinden, üç değişken ise yönetici anketinden analize tabi tutulmuştur. Öğrenci anketinde yer verilen değişkenlerin ortalamaları okul bazında alınıp, yönetici anketinde ilgili okulun ortalaması olarak atanmış böylelikle tüm değişkenler yönetici anketinde analiz edilmiştir. Bu yolla tek bir veri seti elde edilmiş, aynı zamanda birçok parametrik test için ön kabul olarak ele alınan “gözlemlerin bağımsızlığı” varsayımı sağlanmaya çalışılmıştır.

Okul katmanlaştırmanın okul iklimini belirleyen değişkenler ile ilişkisini tespit etmek amacıyla çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Basıklık ve çarpıklık katsayıları -2 ile +2 arasında olduğundan bağımsız değişkenlerin her iki grupta normal dağılıma uyduğu söylenebilir. Ayrıca MANOVA’nın sayıltılarından kovaryans matrislerinin homojenliğini incelemek amacıyla yapılan Box’s M testinde kovaryans matrislerinin eşit olmadığı

belirlenmiştir. Fakat iki grup olduğu için bu sayıların ihlalinin analiz sonuçlarını etkilemeyeceği söylenebilir ( $F=1,143$ ;  $df=66$ ;  $p<0,05$ ).

### 3.Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen değişkenlere ait betimsel istatistikler Tablo 5'te verilmiştir. Akran zorbalığı, derse veya tüm gün okula katılmama ve öğrenmeyi engelleyen öğretmen davranışı değişkenlerinde pozitif yüksek değerler o durumun daha sık görülmesine karşılık geldiği için bu değişkenlerdeki yüksek ortalamaların okul iklimine yansımaları olumsuz olacaktır. Diğer değişkenlerde pozitif yüksek değerlerin okul iklimine yansımaları olumludur.

Tablo 5  
Betimsel istatistikler

Değişkenler	Ortalama	Standart sapma	N	
Akran zorbalığı	Merkezi sınav	-,0772	,245	90
	Sınavsız	,0180	,367	89
Türkçe dersindeki disiplin iklimi	Merkezi sınav	,002	,327	90
	Sınavsız	-,138	,355	89
Derse veya tüm gün okula katılmama	Merkezi sınav	,003	,266	90
	Sınavsız	-,005	,300	89
Öğretmenin ilgisi	Merkezi sınav	-,088	,317	90
	Sınavsız	-,096	,338	89
Öğretmenin desteği	Merkezi sınav	,208	,282	90
	Sınavsız	,242	,237	89
Öğrenmeyi engelleyen öğretmen davranışı	Merkezi sınav	-,293	,901	90
	Sınavsız	-,048	,972	89
Öğrenmeyi engelleyen öğrenci davranışları	Merkezi sınav	-,443	,866	90
	Sınavsız	,178	,980	89
Okuldaki rekabetçilik	Merkezi sınav	,427	,286	90
	Sınavsız	,241	,253	89
Okuldaki işbirliği	Merkezi sınav	,008	,259	90
	Sınavsız	-,049	,254	89
Okula aidiyet duygusu	Merkezi sınav	-,112	,221	90
	Sınavsız	-,181	,289	89
Aile katılımı	Merkezi sınav	,276	1,000	90
	Sınavsız	-,328	,825	89

Tablo 5'te sunulan değişkenler, PISA veri setinde tüm katılımcılar için endeks değeri ortalaması sıfır, varyansı bir olacak şekilde standardize edilmiştir. Tüm değişkenlerin hem "Merkezi Sınav" hem de "Sınavsız" olarak sınıflandırılan okullar için sıfır olan katılımcı ülke ortalamalarına yakın olduğu ve bir olan standart sapmadan daha büyük bir ortalama olmadığı görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında akran zorbalığının ve Türkçe dersinde disiplinsiz davranışların "Sınavsız" okullarda daha sık görüldüğü anlaşılmaktadır. Derse veya tüm gün okula katılmama davranışı ise "Merkezi Sınav" okullarda daha sık görülmektedir. "Merkezi Sınav" okullardaki öğrenciler sınavsız okullara göre öğretmenin daha ilgili olduğunu düşünmektedir. Fakat iki grupta da ortalamalar katılımcı ülke ortalamalarından bir hayli düşüktür. "Sınavsız" okullarda öğrenim gören öğrenciler "Merkezi Sınav" okullarındakilere göre öğretmen desteğinin daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Okul yöneticilerine göre "Merkezi Sınav" okullarda öğrenmeyi engelleyen öğretmen davranışları daha fazla görülmektedir. Öte yandan yine yöneticilere göre "Sınavsız" okullarda öğrenmeyi engelleyen öğrenci davranışı daha fazla görülmektedir. Öğrencilere göre, okuldaki rekabetçilik, okuldaki iş birliği ve okula aidiyet duygusu "Merkezi Sınav" okullarda daha yüksektir. Yöneticilere göre aile katılımı "Merkezi Sınav" okullarda daha yüksek olup ortalamalar, "Merkezi Sınav" okullarda katılımcı ülke ortalamasından yüksek, "Sınavsız" okullarda ise düşüktür.

Araştırma sorusuna cevap verebilmek için MANOVA testi yapılmıştır. Test sonucunda en az bir değişkende anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Wilks' Lambda=7.645,  $p=0.001$ ). Tablo 6'da MANOVA sonuçları verilmiştir. Tablo 6 her değişken için anlamlılık testi sonuçlarını vermektedir.

Tablo 6  
MANOVA sonuçları

	Kareler toplamı	df	F	p	$\eta^2$
Akran zorbalığı	,407	1	4,171	,043	,023
Türkçe dersindeki disiplin iklimi	,883	1	7,560	,007	,041
Derse veya tüm gün okula katılmama	,004	1	,051	,821	,000
Öğretmenin ilgisi	,002	1	,023	,880	,000
Öğretmenin desteği	,050	1	,739	,391	,004
Öğrenmeyi engelleyen öğretmen davranışı	2,681	1	3,050	,082	,017
Öğrenmeyi etkileyen öğrenci davranışı	17,344	1	20,275	,000	,103
Okuldaki rekabetçilik	1,549	1	21,182	,000	,107
Okuldaki işbirliği	,152	1	2,298	,131	,013
Okula aidiyet duygusu	,208	1	3,128	,079	,017
Aile katılımı	16,372	1	19,429	,000	,099

Okul iklimini etkileyen 11 değişkenden beş değişkende iki okul grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Akran zorbalığı değişkeninde “Sınavsız” okullardaki ortalama ( $\bar{x}=0,018$ ) “Merkezi Sınav” okullardaki ortalamadan ( $\bar{x}= -0,077$ ) anlamlı olarak daha yüksektir ( $F=4,171$ ;  $p=0,043$ ). Bu bulgu, “Sınavsız” okullardaki öğrencilerin akran zorbalığının daha sık görüldüğünü ifade ettikleri anlamına gelmektedir. Türkçe dersindeki disiplin iklimi değişkeninde “Merkezi Sınav” okulların ortalaması ( $\bar{x}=0,002$ ), “Sınavsız” okullara ( $\bar{x}= -0,138$ ) göre daha yüksektir ( $F=7,560$ ;  $p=0,007$ ). Bu bulguya göre istatistiksel olarak “Merkezi Sınav” okullarda Türkçe dersindeki disiplin sorunları sınavsız okullara göre daha azdır. Okul yöneticilerine göre sınavsız okullarda öğrenmeyi engelleyen öğrenci davranışları ( $\bar{x}=0,178$ ), “Merkezi Sınav” okullara ( $\bar{x}= -0,443$ ) göre daha fazla görülmektedir ( $F=20,275$ ;  $p<0,001$ ). Bu bulgu sınavsız okullarda daha sık görülen akran zorbalığı ve ders içindeki disiplin sorunları bulguları ile paralellik göstermektedir. Tablo 6'ya göre okuldaki rekabetçilik değişkeninde “Merkezi Sınav” okulların ( $\bar{x}=0,427$ ) ortalaması sınavsız okulların ortalamasından ( $\bar{x}=0,241$ ) anlamlı olarak daha yüksektir ( $F=21,182$ ;  $p<0,001$ ). Bu bulguya göre “Merkezi Sınav” okullarda öğrencilerin rekabete daha çok önem verdiği söylenebilir. Okul yöneticilerine göre “Merkezi Sınav” okullarda aile katılımı değişkeni ortalaması ( $\bar{x}=0,276$ ) sınavsız okullara ( $\bar{x}=-0,328$ ) göre anlamlı olarak daha büyüktür ( $F=19,429$ ;  $p<0,001$ ). Bu bulgu, “Merkezi Sınav” okullarda ebeveynlerin okula katılımının yüksek olduğunu göstermektedir.

#### 4.Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada Türkiye'deki akademik başarı durumuna göre ortaöğretim kademesinde farklı okul türlerine yerleştirilen öğrencilerin bulunduğu okulların iklimlerini karşılaştırmak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda PISA 2018 araştırmasındaki örnekleme Türkiye'ye ait veri seti kullanılmıştır. Türkiye örneklemindeki okullar, merkezi sınavla öğrenci alanlar “Merkezi Sınav” ve adrese dayalı yerleştirme esasına göre kayıt alanlar “Sınavsız” olarak kodlanmıştır.

Türkiye veri setindeki öğretmen ve öğrenci anketinde yer alan ve okul iklimini etkileyen 11 değişken, bu iki okul kategorisinde bir farklılaşma olup olmadığını istatistiksel olarak ortaya koymuştur. Elde edilen bulgulara göre merkezi sınav ile öğrenci alan okullarda akran zorbalığının daha az yaşandığı, Türkçe dersindeki sınıf disiplin ortamının daha olumlu olduğu, öğrenmeyi engelleyen öğrenci davranışlarının daha az olduğu, okuldaki rekabet ortamının arttığı, aile katılımının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca iki okul kategorisinde öğrencilerin okula aidiyet duygusu anlamlı olarak birbirinden farklı olmamakla birlikte merkezi sınavla öğrenci alan okullardaki öğrencilerin ortalama indeks puanı  $-0,113$  ve adrese dayalı yerleştirme ile öğrenci alan okullardaki ortalama  $-0,181$  olarak OECD ortalamasının altındadır.

Yapılan analize bakıldığında akran zorbalığının okul iklimi üzerinde etkisi bulunduğu görülmüş; akran zorbalığının adrese dayalı yerleştirme ile yani sınavsız öğrenci alan okullarda daha yaygın olduğu bulgusuna



ulaşmıştır. Alanyazında ülkemizdeki okullarda akran zorbalığı ile ilgili pek çok çalışma bulunmaktadır. Çarkıt ve Bacanlı'nın (2020) yaptığı çalışmada ülkemizde öğrenciler arasında zorbalığın yaygın olduğu, yaş ve gelişim özelliklerine göre zorbalık yapma ve zorbalığa uğrama nedenlerinin değiştiği, zorbalığın önlenmesine yönelik etkili bir eğitim politikası olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca zorbalığa maruz kalan öğrencinin durumunu öncelikle öğretmenlere anlattığı ifade edilmiştir. Başka bir çalışmada ise öğrencilerin zorbalığa maruz kaldıklarında en az rehberlik servisinden yararlandıkları bulgusuna ulaşılmıştır (Özkan & Çıfci, 2010). Bu bağlamda öğretmenlerin zorbalığa maruz kalan ya da uygulayan öğrencilerle nasıl iletişim kurmaları ve destek olmaları gerektiği yönünde donanımlı olmaları gerektiği, eğitim fakültelerinde branşına bakılmaksızın bu konuda öğretmen adaylarının yetkinleşeceği eğitim fırsatları yaratılmalıdır. Ayrıca rehberlik servislerinin okulda zorbalığa müdahale konusunda daha etkin bir rol üstlenmesi sağlanmalı, öğrencinin rehberlik servisinden alacağı hizmet konusunda bilinçlendirilmelidir; çünkü zorbalığa gerek sanal gerekse gerçek okul ortamında maruz kalmanın öğrencilerin psikososyal gelişimleri üzerinde olumsuz etkileri bulunmakta, öğrencinin sosyal duygusal gelişimine zarar vermektedir (Burnukara & Uçanok, 2012). Ayrıca yapılan çalışmalarda öğretmenlerin sınıf yönetimi stilleri ile akran zorbalığı arasında ilişki olduğu görülmüştür (Allen, 2010; Ttofı & Farrington, 2009; Yurtal & Yaşar, 2018). Yurtal ve Yaşar'a (2018) göre öğretmenin kuralların ardında yatan mantığı açıklaması ve öğrencilere çalışmalarda rehberlik yapması akran zorbalığını azaltabilir. Bu nedenle özellikle hizmet öncesi dönemde öğretmen adaylarının çağdaş sınıf yönetimi ilkelerini idrak etmiş olması önem arz etmektedir.

Zorbalıkla ilgili bir diğer önemli nokta öğrencilerin aile ortamları ve sosyal çevrelerinin zorbalık davranışı göstermelerinde bir etken olmasıdır. Sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı ailelerin çocukları daha fazla zorbalığa maruz kalmaktadır. Ailede zorbalığa maruz kalan ya da uyguladığını gören çocuk zorbalık yapmaya daha fazla eğilimlidir (Çarkıt & Bacanlı, 2020; Özkan & Çıfci, 2010). Okullar zorbalığın nedenleri ve sonuçları konusunda ailelere rehberlik etmeli, bu konuyu merkeze alan eğitimlerle ailelerde farkındalık oluşturmalıdır.

Kız ve erkek ergen öğrencilerin zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma durumunun incelendiği çalışmada cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmadığı gibi (Köksal Akyol & Bilbay, 2018), erkek öğrencilerin daha fazla zorbalık yapma eğiliminde olduğu yönünde bulgular da vardır (Özkan & Çıfci, 2010). Zorbalığın yaygın olduğu okullarda bu eğilim araştırılmalı, toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda öğrenciler bilinçlendirilmelidir.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu Türkçe derslerindeki disiplin ikliminin, okul iklimini etkilemesidir. Merkezi sınavla öğrenci alan okullarda Türkçe dersindeki disiplin iklimi, yerel yerleştirme ile kayıt alan okullara göre daha olumludur. Alanyazında ailelerin sosyo-kültürel yapısı ile öğrencilerin algıladıkları sınıf ikliminin ilişkili olduğuna dair çalışmalar mevcuttur (Aygün & Taşkın, 2018; Dağlı & Baysal, 2012; Türnüklü, Zoraloğlu & Gemici, 2001). Bu açıdan bakıldığında adrese dayalı yerleştirme ile öğrenci alan okulların daha çok sosyo-kültürel ve ekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin tercihi olduğu ve bu durumun sınıf disiplin iklimine yansımaları olabileceği söylenebilir. Öğrencilerin ailelerinden gelen dezavantajları olumluya dönüştürecek, okulun toplumsal rolünün ön planda olduğu eğitim politikalarına gereksinim vardır.

Araştırmanın diğer bulgusu ise derse veya tüm gün okula katılmama ile olumlu okul iklimi arasında ilişki bulunmasıdır. Adrese dayalı yerleştirme ile öğrenci alan okullarda öğrenciler daha fazla devamsızlık yapmaktadır. Öğrencilerin okula devam etmelerinde okuldaki arkadaşlarıyla aralarındaki olumlu ilişki ve okulda sağlanan geliştirici ve güvenli okul iklimi etkili olmaktadır. Geleceğe yönelik eğitim ve kariyer beklentilerinin zayıf olduğu okullarda ise devamsızlık ve terk oranları yüksektir (Tunç, 2019). Bu bağlamda öğrencilere gelecekteki mesleki hedeflerine ulaşabilecekleri destekleyici bir okul ortamının sağlanması ve olumlu arkadaş ilişkilerinin desteklenmesi gerekmektedir.

Eğitimde eşitlik; sosyo-ekonomik düzey, etnik köken ve zekâ düzeyi gibi değişkenleri gözetmeksizin bilgiye eşit erişimi ön planda tutmalıdır. Öğretmenler, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi, ilgi alanları ve farklı öğrenme şekillerine hitap edecek şekilde öğretim biçimlerini çeşitlendirdikçe, öğrencilerin öğrenme ve kişisel gelişim fırsatları üst düzeye çıkmakta (Valiandes, 2015) ve bu durum eğitimde eşitlik ve sosyal adalet açısından katkıda bulunmaktadır (Koutselini & Agathangelou, 2009).

Eğitimde eşitlik, öğrencilere sunulan eğitim kaynaklarının eşitliğinin yanı sıra öğrencilere gösterilen sevgi, saygı, ilgi, öğrenci ve öğretmen etkileşimini ve dayanışmayı da kapsamaktadır (Lynch & Baker, 2005). Dolayısıyla, öğretmenler, öğrenci kazanımlarını sadece öğretim yöntemleriyle değil, öğrencileriyle olan etkileşimleri aracılığıyla da şekillendirmektedirler. Günümüz motivasyon teorilerine göre destekleyici bir öğrenci ve öğretmen etkileşimi öğrenci motivasyonunu artırmaktadır (Dietrich, Dicke, Kracke & Noack, 2015; Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011). Yapılan araştırmalar pozitif bir öğrenci öğretmen etkileşiminin öğrencinin sadece içsel motivasyonunu artırmakla kalmayıp, ilgi, katılım ve akademik başarısını da olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Den Brok, Levy, Brekelmans, & Wubbels, 2005; Katz, Kaplan, & Gueta, 2009; Klem & Connell, 2004; Ma, Luo & Xiao, 2021; Patrick, Ryan, & Kaplan, 2007; Reeve & Jang, 2006; Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann, 2008; Wentzel, Battle, Russell & Looney, 2010).

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen ilgisi, öğretmen desteği ve öğrenmeyi engelleyen öğretmen davranışı değişkenlerinde anlamlı bir fark çıkmamıştır. Her üç değişken içinde elde edilen değerler OECD ortalamasının üstündedir ve bu haliyle merkezi sınav ile öğrenci alan ve adrese dayalı yerleşirme esasına göre kayıt alan okul kategorilerinde sınıf içi uygulamalar ve öğretmen davranışı boyutunda bir eşitsizlik yaşanmadığını söylemek mümkündür.

## Kaynaklar

- Acosta, J., Chinman, M., Ebener, P., Malone, P. S., Phillips, A., & Wilks, A. (2019). Evaluation of a whole-school change intervention: Findings from a two-year cluster-randomized trial of the restorative practices intervention. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(5), 876–890. doi:10.1007/s10964-019-01013-2
- Aygün Esen, H. & Taşkın Şahin, Ç. (2018). Investigating of perceptions on classroom climate for third and fourth graders. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(2), 2018, 327-352.
- Allen, K. P. (2010). Classroom management, bullying, and teacher practices. *Professional Educator*, 34(1), 1-16.
- Allen, K., Kern, M.L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., Waters, L., (2018). What school need to know about fostering school belonging: a meta-analysis, *Educational Psychology Review*, 30, 1-34.
- Anthony, C.J., Ogg, J., (2019). Parent involvement, approaches to learning, and student achievement: Examining longitudinal mediation, *American Psychological Association*, 34 (4), 376-385.
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A. & Benbenishty, R., (2016). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, 87(2), 425-469. DOI: 10.3102/0034654316669821
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2000). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publication
- Boterman, W., Musterd, S., Pacchi, C. & Ranci, C. (2019). School segregation in contemporary cities: Socio-spatial Dynamics, institutional context and urban outcomes. *Urban Studies*, 56(15), 3055-3073.
- Burnukara, P. & Uçanok, Z. (2012). Okul ortamı ve sanal ortamda meydana gelen akran zorbalığı ne ölçüde örtüşüyor? *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(69), 81-96.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oak: CA: Sage Publications, Inc.
- Çarkıt, E. & Bacanlı, F. (2020). Okullarda akran zorbalığı: Öğretmen görüşlerine göre nitel bir çalışma. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2547- 2583. DOI: 10.26466/opus.644848
- Dağlı, A., & Baysal, N. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarının nedenlerine ilişkin görüşleri. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, 18, 259–271.
- Den Brok, P., Levy, J., Brekelmans, M. & Wubbels, T. (2005). The effect of teacher interpersonal behaviour on students' subject-specific motivation. *Journal of Classroom Interaction*, 40(2), 20-33.
- Dietrich, J., Dicke, A. L., Kracke, B. & Noack, P. (2015). Teacher support and its influence on students' intrinsic value and effort: Dimensional comparison effects across subjects. *Learning and Instruction*, 39, 45-54.
- Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R. & Goetz, T., (2015). Teaching This Class Drives Me Nuts! -Examining the Person and Context Specificity of Teacher Emotions. *PLOS ONE*, 10(6), 1-15. <http://dx.doi.org/10.6084/m9.figshare.1263860>
- Frenzel, A. C., Taxer, J. L., Schwab, C. & Kuhbandner, C., (201). Independent and joint effects of teacher enthusiasm and motivation on student motivation and experiences: A field experiment. *Motivation and Emotion*, 43, 255-265. <https://doi.org/10.1007/s11031-018-9738-7>
- Fullan, M., Hill, P. & Crevola, C. (2006). *Breakthrough*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Goodenow, C., Grady, K.E., (1993). The relationship of school belonging and friends' valus to academic motivation among urban adolescent students, *The Journal of Experimental Education*, 62 (1), 60-71.
- Guess, P. & S. McCane-Bowling (2016). Teacher support and life satisfaction: An investigation with urban, middle school students, *Education and Urban Society*, 48/1, pp. 30-47, <http://dx.doi.org/10.1177/0013124513514604>.
- Hamlin, D. (2020). Can a Positive School Climate Promote Student Attendance? Evidence From New York City. *American Educational Research Journal*, 58(2), 315–342. DOI: 10.3102/0002831220924037
- Hanushek, E.A., Wösmann, L. (2006). Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-indifferences evidence across countries, *The Economic Journal*, 116, 63-76. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2006.01076.x>
- Hoy, W. & Miskel, C. (2012). *Educational administration: Theory, research, and practice*. McGraw-Hill education.

- Huang, F. & Anyon, Y., (2020). The relationship between school disciplinary resolutions with school climate and attitudes toward school, *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 64(3), 212-222. DOI:10.1080/1045988X.2020.1722940
- Hung, H., Young, S.S. & Lin, C., (2015). No student left behind: a collaborative and competitive game-based learning environment to reduce the achievement gap of EFL students in Taiwan, *Technology, Pedagogy and Education*, 24(1), 35-49. DOI: 10.1080/1475939X.2013.822412
- Katz, I., Kaplan, A. & Gueta, G. (2009). Students' needs, teachers' support, and motivation for doing homework: A cross-sectional study. *The Journal of Experimental Education*, 78(2), 246-267.
- Keller, M. M., Goetz, T., Becker, E. S., Morger, V., Hensley, L. (2014). Feeling and showing: A new conceptualization of dispositional teacher enthusiasm and its relation to students' interest, *Learning and Instruction*, 33, pp. 29-38, <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.03.001>.
- Keller, M. M., Hoy, A. W., Goetz, T. & Frenzel, A. (2016). Teacher enthusiasm: Reviewing and redefining a complex construct, *Educational Psychology Review*, 28(4), pp. 743-769, <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-015-9354-y>.
- Keller, M. M., Becker, E. S., Frenzel, A. C. & Taxer, J. L., (2018). When teacher enthusiasm is authentic or inauthentic: Lesson profiles of teacher enthusiasm and relations to students' emotions. *AERA Open*, 4(4), 1-16. DOI: 10.1177/2332858418782967
- Kılıç, Y., (2014). Türkiye'de eğitimsel eşitsizlik ve toplumsal tabakalaşma ilişkisine dair ampirik bir çalışma. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 4(2), 243-263.
- Klem, A.M., & Connel, J.P., (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement, *Journal of School Health*, 74(7), 262-273.
- Knisely, K. (2011). Literature Review: How much does parental involvement really affect the student's success? Retrieved from [http://kniselymtt.pbworks.com/f/EDCI6300\\_kknisely\\_LiteratureReview.pdf](http://kniselymtt.pbworks.com/f/EDCI6300_kknisely_LiteratureReview.pdf).
- Korpershoek, H., Canrinus E.T., Fokkens-Bruinsma, M., Boer, H., (2020). The relations between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioral, and academic outcomes in secondary education: a meta-analytic review, *Research Papers in Education*, 35(6), 641-680.
- Koutselini, M. & Agathangelou, S. (2009). Human rights and equity in teaching. Peter Cunningham (Ed.), *Human Rights and Citizenship Education içinde*. (s.237-243). London: Ciice.
- Köksal Akyol, A., & Bilbay, A. (2018). Ergenlerin akran zorbalığı yapmaları, zorbalığa maruz kalmaları ve empatik eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(2), 667-675. <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i2.1379>
- Kunter, M. (2013). Motivation as an aspect of professional competence: Research findings on teacher enthusiasm, in Kunter, M. et al. (eds.), *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers*, Springer US, Boston, MA. [http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5\\_13](http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5_13).
- Laftman, S. B., Östberg, V. & Modin, B. (2017). School climate and exposure to bullying: A multilevel study, *School Effectiveness and School Improvement*, 28(1), 153-164, DOI: 10.1080/09243453.2016.1253591
- Larocque, M., Kleiman, I., Darling, S.M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement, *Preventing School Failure*, 55(3), 115-122.
- Lazarides, R., Gaspard, H. & Dicke, A. L. (2019). Dynamics of classroom motivation: Teacher enthusiasm and the development of math interest and teacher support. *Learning and Instruction*, 60, 126-137.
- Lynch, K. & Baker, J. (2005). Equity in education. An equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, 3(2), 131-164.
- Ma, L., Luo, H. & Xiao, L. (2021). Perceived teacher support self-concept, enjoyment and achievement in reading: A multilevel mediation model based on PISA2018. *Learning and Individual Differences*, 85, 1-9.
- Martinez-Garrido, C., Siddiqui, N. & Gorard, S. (2020). Longitudinal study of socioeconomic segregation between schools in the UK. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 123-141.
- MEB. (2019). Eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi, PISA 2018 Türkiye Ön Raporu.
- Mischel, J. & Kitsantas, A. (2020). Middle school students' perceptions of school climate, bullying prevalence, and social support and coping. *Social Psychology of Education*, 23, 51-72. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09522-5>
- Mustafaa, F. N., Lozada, F. T., Channey, J., Skoog-Hoffman, A. & Jagers, R. J. (2017). Perceptions of teaching practices, teacher support, and school engagement among middle school students an examination of the developmental designs approach. *Middle Grades Research Journal*, 11(2), 83-98.

- Ning, B., Damme, J. V., Noortgate, W. V. D., Yang, X. & Gielen, S. (2015). The influence of classroom disciplinary climate of schools on reading achievement: a cross-country comparative study, *School Effectiveness and School Improvement*, 26(4), 586-611. DOI: 10.1080/09243453.2015.1025796
- OECD (2016). Ten Questions for Mathematics Teachers... and How PISA Can Help Answer Them, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264265387-en>.
- OECD (2018a). Equity in education breaking down barriers to social mobility, PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- OECD (2018b). PISA 2018 Database. <https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>.
- OECD (2019a). PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- OECD (2019b). PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives, PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.
- Özdemir, C. (2016). Equity in the Turkish education system: A multilevel analysis of social background influences on the mathematics performance of 15-year-old students, *European Educational Research Journal*, 15(2), 193-217.
- Özkan, Y. & Çifci, E. G. (2010). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında akran zorbalığı. *Elementary Education Online*, 9(2), 576-586.
- Parick, H., Ryan, A., Kaplan, A. (2011). Positive classroom motivational environments: Converge between mastery goal structure and classroom social climate, *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 367-382. DOI: 10.1037/a0023311
- Pitzer, J. & Skinner, E. (2017). Predictors of changes in students' motivational resilience over the school year, *International Journal of Behavioral Development*, 41(1), 15-29, <http://dx.doi.org/10.1177/0165025416642051>.
- Reeve, J. & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218.
- Ricard, N. & Pelletier, L. (2016). "Dropping out of high school: The role of parent and teacher self-determination support, reciprocal friendships and academic motivation", *Contemporary Educational Psychology*, 44-45, pp. 32-40, <http://dx.doi.org/10.1016/J.CEDPSYCH.2015.12.003>.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
- Reinke, W.M, Smith, T.E., Herman, K.C. (2019). Family – school engagement across child and adolescent development, *American Psychological Association*, 34 (4), 346-349.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analysis approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Roseth, C.J., Johnson, D.W., Johnson, R.T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures, *Psychological Bulletin*, 134(2), 223-246.
- Salle T. P. L., Wang C., Parris, L. & Brown, J. A. (2017). Associations between school climate, suicidal thoughts, and behaviors and ethnicity among middle school students. *Wiley Periodicals*, 54, 1294–1301. DOI: 10.1002/pits.22078
- Sarı, M. (2012). Sense of school belonging among elementary school students, *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 41(1), 1-11.
- Sheldon, S.B. & Epstein, J. L. (2002). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement, *Education and Urban Society*, 35 (1), 4-26.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>.
- Skinner, E.A., Kindermann, T.A., & Furrer, C.J. (2008). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom, *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Suna, H. E., Tanberkan, H., & Özer, M. (2020). Türkiye'de Öğrencilerin Okuryazarlık Becerilerinin Yıllara ve Okul Türlerine Göre Değişimi: Öğrencilerin PISA Uygulamalarındaki Performansı. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 11(1), 76-97.

- Ttofi, M., & Farrington, D. (2009). What works in preventing bullying: Effective elements of anti-bullying programmes. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*.
- Tomlinson, C. A. (2010). Lesson plans well served. *Educational Leadership*, 74(2), 89-99.
- Tunç, E. (2019). Okulu Terk Etmiş Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Algıları ve Rehberlik Gereksinimlerinin Karşılama Düzeyleri. *Turkish Studies*, 14(1), 723-749. DOI: 10.7827/TurkishStudies.14797
- Türnüklü, A., Zoraloğlu, Y., & Gemici, Y. (2001). İlköğretim okullarında okul yönetimine yansıyan disiplin sorunları. *Educational Administration: Theory and Practice*, 27, 417-441.
- Valiandes, S. (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*, 45, 17-26.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L. & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary educational Psychology*, 35(3), 193-202.
- Yu, R. & Singh, K. (2018). Teacher support, instructional practices, student motivation, and mathematics achievement in high school. *The Journal of Educational Research*, 111(1), 81-94.  
<https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1204260>
- Yurtal, F., & Yaşar, M. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi profillerine göre sınıflarında görülen akran zorbalığı. *SDU International Journal of Educational Studies*, 5(2), 64-75.



## Öğretmen Adaylarının Bilimin Doğası Öğretimine Yönelik Planlama Becerilerinin İncelenmesi

### Investigation of Pre-Service Elementary Science Teachers' Nature of Science Instructional Planning

Kader Bilican<sup>a\*</sup>

<sup>a</sup>Kırıkkale University, Kırıkkale, Türkiye

#### Öz

Bu araştırma fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğası öğretimine yönelik planlama becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir. Çalışmaya yedi fen bilgisi öğretmen adayı gönüllü olarak katılmış olup, bilim tarihi ile bağlamsallaştırılmış açık-yansıtıcı bilimin doğası yaklaşımı ile yapılandırılmış fen öğretim yöntemleri dersi içinde bilimin doğasına yönelik planlama becerilerindeki değişim incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden, yorumlayıcı nitel çalışma kullanılmıştır. Ders planları, yansıtıcı yazınlar ve yüz yüze görüşmeler veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bilimin doğasına yönelik öğretim becerilerine ilişkin olarak, katılımcılardan çoğunluğu bilimin doğasına yönelik kazanım yazma, bilimin doğasının açık-yansıtıcı öğretime dair stratejiler kullanma ve bilimin doğasını değerlendirmeye dair planlamalar yapmıştır. Katılımcılar planlama becerilerinin kaynağı olarak, mikroöğretim uygulamaları, tartışma ortamı ve geri dönüt gibi uygulamaları işaret etmiştir. Çoğunlukla mikro öğretim ders planı sunumlarını, ardından tartışmaları ve bire bir geri bildirimini, bilimin doğasına yönelik öğretim planlamalarına katkıda bulunan ana kaynak olarak algıladılar.

*Anahtar Kelimeler: Bilimin doğası öğretimi, öğretmen eğitimi, yorumlayıcı nitel çalışma.*

#### Abstract

The main focus of the study was to improve pre-service science teachers' instructional planning skills for teaching nature of science (NOS). Seven volunteer pre-service science teachers took part in the study. The study investigated the change in their NOS-related instructional practices as a result of explicit reflective NOS instruction in the context of the NOS-based science method course. One of the qualitative research methods, interpretive qualitative research was embodied as a research design for the current study.

Data were collected by means of open ended questionnaire in conjunction with interviews, student journals, lesson plans, and interviews. Regarding development of NOS instructional planning, most of them provided NOS objectives, explicit reflective NOS instructional planning and some assessment strategies specific to NOS. Participants attributed their development for instructional planning NOS to several sources such as microteaching practices, discussion environment, and feedback as the source of planning skills. Mostly they perceived microteaching lesson plan presentations followed by discussions and one-to-one feedback as the main source contributing to their NOS instructional planning.

*Keywords: Nature of science teaching, teacher education, interpretive qualitative research.*

© 2022 Başkent University Press, Başkent University Journal of Education. All rights reserved.

#### 1. Giriş

Fen bilgisi eğitimi programında yapılan reform çabaları, uzun süredir geleceğin vatandaşlarında bilimi, bilinçli seçimler yapmak için bilimsel bilgileri değerlendirmek ve kullanmak için yeterince iyi anlayabilmeleri için bilimsel okuryazarlığı geliştirmeye odaklanmıştır (MEB, 2013; 2018). Bilim okuryazarı birey MEB (2013) programında şu şekilde tanımlanmış olup, bilim okuryazarlığına karşı bu yaklaşım fen öğretimi programı revizyon çalışmalarında da

\*ADDRESS FOR CORRESPONDENCE: Kader Bilican, Primary Education Department, Faculty of Education, Kırıkkale University, Kırıkkale, Türkiye. E- mail address: kaderbilican@kku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9768-1276.

Received Date: June 21<sup>st</sup>, 2022. Acceptance Date: July 18<sup>th</sup>, 2022.

kendini korumaktadır: “Araştıran-sorgulayan, etkili kararlar verebilen, problem çözebilen, kendine güvenen, işbirliğine açık, etkili iletişim kurabilen, sürdürülebilir kalkınma bilinci ile yaşam boyu öğrenen fen okuryazarı bireyler; fen bilimlerine ilişkin bilgi, beceri, olumlu tutum, algı ve değere; fen bilimlerinin teknoloji-toplum-çevre ile olan ilişkisine yönelik anlayışa ve psikomotor becerilere sahiptir”

Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere, bilim okuryazarlığın önemli bileşenlerinden biri de bilimin doğasıdır. Bilimin doğası ile ilgili doğru bir anlayış olmadan bilimsel okuryazar bireylerden bahsedilemez. Bilimin doğası ile ilgili farklı tanımlamalar olsa da, ilk ve ortaöğretim kademesinde, bilimin doğası genel olarak bilim nedir ve bilimsel bilgi üretilirken nasıl süreçlerden geçer konularıyla ilgilenir (Lederman, 1992). Bilimin doğası, ilk ve orta kademe de bulunan öğrencilerin yeterli anlayış geliştirmesi konusunda fikir birliğine varılan, aşağıda verilmiş olan boyutları yeterli düzeyde anlamış olmayı kapsamaktadır (Lederman vd., 2002):

- *Bilimsel Bilgi Delile Dayalıdır*: Deney ve gözlemler sonucu elde edilen verilerle desteklenen bilimsel bilgi bu yolla diğer bilgi formlarından ayrışır.
- *Bilimsel Bilginin Değişebilir Doğası*: Bilim insanların veriyi yeniden farklı bir biçimde yorumlanması veya yeni veriler ışığında var olan bilimsel bilgi tamamen değişebilir veya gelişebilir. Bilimsel bilgi her zaman değişime açıktır.
- *Bilimsel Bilginin Yaratıcı Doğası*: Bilim insanı bilimsel araştırma yürütürken bu araştırmanın her aşamasında, bilim insanının yaratıcılığı rol oynar
- *Bilimde Öznellik*: Bilim insanlarının yaptıkları bilimsel çalışmalar, bilim insanının beklentileri, inandığı teoriler, eğitimi ve önyargılarından etkilenir.
- *Bilimsel Bilginin Sosyal ve Kültürel Yapısı*: bilim insanının içinde yaşadığı toplum, kültürel normlar, bilim insanının yaptığı bilimsel etkinlikleri etkiler.
- *Gözlem ve Çıkarım*: Gözlem ve çıkarım birbirinden farklı kavramlardır. Bilimsel bilgi oluşturulurken, bilim insanları gözlemlerine dayalı çıkarımlarda bulunurlar.
- *Bilimsel Teoriler ve Kanunlar*: Teori ve kanunlar arasında hiyerarşik bir sıralama yoktur. Kanun ve teori birbirinden farklı bilimsel bilgi formlarıdır.

Bilimin doğası konusu, fen eğitimi araştırmacıları tarafından yoğun bir biçimde çalışılsa da, yapılan çalışmalar, öğretmen ve öğretmen adaylarının hala bilimsel bilginin boyutları ile ilgili yetersiz görüşlere sahip olduğuna işaret etmektedir (Edgerly, Kruse ve Wilcox, 2022). Bilimin doğası görüşlerini geliştirmede en etkin yollardan biri, bilimin doğasını bağlamsal ve açık-yansıtıcı bir biçimde öğrencilere sunmaktır (Khishfe ve Abd-El-Khalick, 2002). Açık-yansıtıcı bilimin doğası öğretimi, bilimin doğası boyutlarını bir bilişsel kazanım olarak algılayıp, bu boyutları derslerde açıkça vurgulanmasını sağlayacak öğretim etkinlikleri planlayarak öğrencilerin bilimin doğası boyutları ile ilgili tartışma, fikirlerini yeniden gözden geçirme ve revize etme fırsatı sunan öğrenme ortamları hazırlamayı içerir. Buna ek olarak, derslere entegre edilmiş bilimin doğası boyutlarını bilişsel bir kazanım gibi ölçmeyi içerir (Lederman ve Lederman, 2019). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bilimin doğasını etkili bir şekilde öğretilmesi için, öncelikle bilimin doğası ile ilgili yeterli anlayışa sahip olması gerekir. yeterli düzeyde bilimin doğası anlayışına sahip olan öğretmen ve öğretmen adaylarının, bilimin doğasını etkin bir biçimde öğrenebilmesi için, bilimin doğası ile ilgili bilimin doğasının öğretilmesi gerektiği anlayışının yanı sıra, bu konuda yeterli örnek<sup>†</sup>, öğretim stratejisi bilgisi, değerlendirme stratejileri gibi bilgilere sahip olması gerekmektedir (Supprakob, Faikhamta, ve Suwanruji, 2016). Örneğin Supprakop vd. (2016) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının öğretim pratiklerinde, bilimin doğasına yönelik yeterli görüşlere sahip olmalarına rağmen, bilimin doğasını öğretim pratiklerine hiçbir şekilde entegre etmedikleri görülmüştür. Son zamanlarda yapılan başka bir çalışmada, x, öğretmenler bilimin doğası öğretimine yönelik mesleki gelişim programına katılmıştır. mesleki gelişim programında, bilimin doğası görüşleri ve bilimin doğası öğretim becerilerine yönelik gelişim göstermiş olsalar da, bir süre sonra öğretim pratikleri incelendiğinde, katılımcılardan çok azının bilimin doğasını açık yansıtıcı bir biçimde derslerine entegre ettiği görülmüştür (Edgerly, Kruse ve Wilcox, 2022). Bu bağlamda, öğretmenlerin bilimin doğasını nasıl öğreteceğine dair deneyimlerin daha erken başlaması, bilimin doğasının içselleştirilerek diğer bilişsel kazanımlar gibi önem verilerek öğretilmesi açısından önemlidir. Bu nedenle, bilimin doğasına yönelik kavram geliştirme ve bilimin doğasını öğretmen deneyimlerinin lisans düzeyinde başlayarak, öğretmenlik hayatı boyunca da desteklenmesi daha etkili ve uzun süreli bilimin doğası öğretimine katkı sağlayacaktır. Bu nedenle, öğretmen adayları ile gerçekleştirilen bilimin doğası ile ilgili kavram gelişimini ve bilimin doğasının etkin bir biçimde öğretimini destekleyen çalışmalar, hem öğretmen adaylarının bilimin doğasını anlama ve öğretme sürecine

<sup>†</sup> Bu çalışma yazarın doktora tez çalışmasının bir kısmını içermektedir.

katkı sağlayacağı gibi, öğretmen eğitimleri içinde bir yol haritası çizmeye yardımcı olacaktır. Bu bağlamda bu çalışma aşağıdaki araştırma sorularını incelemeyi hedeflemiştir:

1.Fen öğretmen adaylarının bilimi doğası ile ilgili ders planları farklı öğretim ortamları ile ilişkilendirilmiş açık yansıtıcı yaklaşım ve geri dönüt sonucu nasıl değişmiştir?

2.Fen öğretmen adaylarının bilimin doğası ile ilgili ders planlarının değişimine ne tür öğrenme deneyimleri katkıda bulunmuştur?

## 2.Yöntem

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının, bilimin doğası ile ilgili ders planlarının geliştirilmesi ve bu gelişime katkı sağlayan öğrenme deneyimlerini araştırmak için nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Bu çalışma bir yorumlayıcı nitel çalışma çeşididir (Merriam, 2009). Nitel çalışmanın doğasına uygun olarak, Fen öğretmen adaylarının, bilimin doğasına yönelik oluşturdukları anlam ve anlayışlar ve bu kavramla ilişkili olan deneyimleri araştırılmıştır. Bu amaçla, yüz yüze görüşme, belge incelemeleri gibi yöntemlerle veri toplanarak (Geswell, 2007), Fen öğretmen adaylarının bilimin doğası görüşleri ve bilimin doğasına ilişkin ders planları ayrıntılı bir biçimde betimlenmiştir. Çalışma verileri, Bilican (2014) tarafından yapılan doktora tez çalışmasının bir kısmını içermekte olup, veri 2010 yılında toplanmıştır. Bu çalışmada amaç, veriyi farklı bir gözle yeniden gözden geçirmektir. Bu çalışma, verinin ikincil bir analizini (secondary analysis) içererek, aynı soruya farklı ve daha detaylı bir bakış açısı geliştirmeyi, araştırma sorusuna farklı bir gözle bakmayı amaçlamaktadır (Hinds, Vogel ve ClarkeSteffen 1997, Szabo ve Strang 1997).

### *Katılımcılar*

Katılımcılar, Ankara'da bir devlet üniversitesinde, Fen bilgisi öğretmenliği lisans programı, üçüncü sınıfa devam etmekte olan yedi (6 Kadın, 1 Erkek) öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş aralığı 21-26 yaş arası olup, tüm katılımcılar benzer akademik geçmişe sahiptir. Katılımcıların hepsi Fizik, kimya, biyoloji gibi alan dersleri yanı sıra, eğitim pedagojisi ile ilgili ölçme değerlendirme, öğretim yöntemleri gibi dersleri tamamlamıştır.

### *Veri toplama Araçları*

Çalışmada, öğretmen adaylarının bilimin doğası öğretimine yönelik planlamalarındaki gelişimi gözlemek amacıyla, nitel veri toplama araçlarına uygun bir şekilde, mülakat ve yazılı dokümanlar kullanılmıştır (Merriam, 2009). Öğretmen adaylarının bilimin doğası öğretimine yönelik gelişimlerini incelemek amacı ile yüz yüze görüşmeler, yansıtıcı rapor ve ders planları incelenmiştir. Yüz yüze görüşmelerde katılımcılara, bilimin doğası ile ilişkin kavramların nasıl açık-yansıtıcı bir biçimde entegre edecekleri sorulurken, yansıtıcı raporlar, öğretmen adaylarının bilimin doğasının ders planlarına bütünleştirilmesini düşündürmeye ve bu konudaki sahip oldukları kavramları anlamaya yönelik aşağıda belirtilen soruları cevaplamaları istenmiştir:

- Bilimin doğasını öğretmek gerekli midir? Cevabınızı lütfen ayrıntılı bir biçimde yazınız.
- Gelecekte öğretmen olduğunuzda bilim doğasını öğrencilerinize öğretmeyi düşünüyor musunuz? Eğer öğretmeyi düşünürseniz, öğretmek için nasıl bir yol izlersiniz?
- Şu anda sahip olduğunuz bilgilerinizle kendinizi bilimin doğasını öğretmek için yeterli görüyor musunuz? Cevabınızı lütfen ayrıntılı bir biçimde yazınız.

*Ders planları:* Katılımcılardan süreç içerisinde beş adet ders planı hazırlamaları ve bu ders planlarına bilimin doğasını açık-yansıtıcı bir biçimde entegre etmeleri istenmiştir. Böylece, katılımcıların süreç içerisinde bilimin doğasını öğretmeye yönelik planlama becerilerinde ki gelişim incelenmiştir. Ders planı hazırlanırken, katılımcılar, ortaokul seviyesinde sınıf ve seviye seçimine kendileri karar verirken, öğretmen adaylarından, ders planlarını, kazanım, konu ile ilgili etkinlikler kısmı ve değerlendirme kısmı gibi üç ana bölümden oluşacak şekilde hazırlamaları istenmiştir. Kazanımlar kısmı, konu içeriği ile ilgili kazanım yanı sıra, bilimin doğası ile ilgili kazanımları içerirken, konu ile ilgili etkinlikler kısmında ise, katılımcıların seçtikleri konu konuyu anlatmak ve bilimin doğasını etkili bir biçimde entegre etmek için kullandıkları öğretim stratejileri, etkinlik ve örnekler ile ilgili detaylı bilgi vermeleri beklenmektedir.

Katılımcıların bilimin doğası öğretme becerilerindeki değişime, yaptıkları ders planları incelenerek karar verilmiştir. Katılımcılar toplamda beş ders planı hazırlamış ve her bir plana bilim tarihi ve bilimin doğasını entegre



etmeleri beklenmiştir. Katılımcılar ders planlarını hazırlarken konu ve sınıf kademe seçimine kendileri karar vermiştir. Çalışmayı yürüten araştırmacı, her bir ders planına bilimin doğası entegrasyonu açısından geri dönüt vermiştir. Çalışmada kullanılan ders planları üç ana kısımdan oluşmaktadır, konu ile ilgili kazanımlar, konu ile ilgili etkinlikler ve değerlendirme kısmı ise bilimin doğası ve konu içeriği ile ilgisi kazanımları değerlendirme etkinliklerinin belirtildiği kısımdır. Özetle, katılımcılardan ders planını bu üç ana kısma bilimin doğasını entegre etmeleri beklenmektedir.

Tablo 1. Çalışmanın araştırma sorularını ve bu soruları araştırmak için kullanılacak veri araçlarını özetlemektedir:

Tablo 1

*Araştırma soruları, veri araçları ve veri toplama süreci*

<b>Araştırma soruları</b>	<b>Veri araçları ve Veri toplama süreci</b>
Fen öğretmen adaylarının bilimi doğası ile ilgili ders planları farklı öğretim ortamları ile ilişkilendirilmiş açık yansıtıcı yaklaşım ve geri dönüt sonucu nasıl değişmiştir?	Ders planları toplanmıştır Uygulama sonunda yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır Yansıtıcı raporlar toplanmıştır
Fen öğretmen adaylarının bilimin doğası ile ilgili ders planlarının değişimine ne tür öğrenme deneyimleri katkıda bulunmuştur?	Yarı-yapılandırılmış görüşmeler uygulama sonrası yapılmıştır

*Uygulama*

Çalışma ile ilgili uygulama fen öğretimi dersi kapsamında yapılmış olup toplamda 10 hafta sürmüştür. İlk dört hafta katılımcıların bilimin doğası görüşlerini geliştirmeye yönelik uygulamalar yapılırken, sonraki haftalar, ders planı hazırlama ve mikro öğretim uygulamalarına ayrılmıştır. İlk dört hafta katılımcılar, bağlamsal olmayan açık yansıtıcı bilimin doğası etkinlikleri ile bilimin doğasına yönelik görüşlerini geliştirme, gözden geçirme ve derinleştirme fırsatı bulmuşlardır. Beşinci haftada ise, katılımcılara bilim tarihinden ve bilimin doğasının fen öğretimi programındaki yerinden bahsedilmiştir. Sonraki haftalarda ise katılımcılara, bilimin doğası ile ilgili bilim tarihinden örnekler sunularak bilimin doğası öğretimine yönelik örnek bilgilerinin gelişimi amaçlanmıştır. Bu sayede katılımcılar, kavramları tarihsel bir yaklaşım ile inceleme fırsatı yakalarken aynı zamanda bilimin doğası boyutları ile ilgilide açık-yansıtıcı bir biçimde ilişkilendirme fırsatı bulmuştur. Bilim tarihinden örnekler seçilmesinin sebebi, bilim tarihi ile ilgili uygulamalar bilimin doğası ile ilgili kavramları daha derinlemesine anlamayı kolaylaştırmasının yanı sıra, ilgili boyutları bir fen içeriği ile ilişkilendirmeyi kolaylaştırarak, bağlamsal, açık yansıtıcı bilimin doğası öğretim becerilerine katkı sağlamasıdır (Kim ve Irving, 2010). Her hafta bilim tarihinden sunulan örnek ve tartışmayı, ders planı etkinliği hazırlama sunma ve tartışma etkinliği izlemiştir. Her hafta katılımcılar gönüllülük esasına göre ders planı hazırlamış, bilimin doğasını entegre etmiş ve mikro öğretim etkinliği ile sunmuştur, her sunum araştırmacı tarafından verilen geri dönüt ve aşağıdaki soruların yönlendirdiği bir tartışma ile son bulmuştur:

1. Hangi bilimin doğası boyutları entegre edilmiştir ve bu boyutlar nasıl yansıtılmıştır?
2. Yeniden sunum yapma imkanınız olsaydı, mikro öğretiminizi nasıl revize ederiniz?
3. Farklı hangi bilimin doğası boyutlarının ders planına entegre edilmesini önerirdiniz?

Yapılan her bir mikro öğretim sunumunda, katılımcılar bilimin doğası ile ilgili görüşlerini yeniden revize etme şansı yakalarken, aynı zamanda, bilimin doğasını fen kavramlarını ile ilişkilendirerek açık yansıtıcı bir şekilde öğretimi ile ilgili örnek uygulamalar görmeleri sağlanmıştır. Aşağıda verilen tabloda uygulama boyunca verilen etkinliklerin özeti sunulmuştur:

Tablo 2

*İçerik ile ilişkilendirilmiş açık yansıtıcı yaklaşımla bilimin doğası etkinlikleri*

<b>Hafta</b>	<b>Alan ile ilişkilendirilmiş açık yansıtıcı bilimin doğası etkinlikleri</b>
1-4. hafta	Açık yansıtıcı Bilimin Doğası etkinlikleri
5. hafta	Bilim Tarihine giriş, Bilimin doğası öğretiminin fen öğretim programı ile ilişkilendirilmesi
6. hafta	Bilim tarihi okuma parçası (Bilim is başında, John Lenihan,1990) Ders planı sunumu ve tartışma

Tablo 2. devamı

Hafta	Alan ile ilişkilendirilmiş açık yansıtıcı bilimin doğası etkinlikleri
7. hafta	Bilim tarihi okuma parçası (İkili Sarmal, James Watson,1968) Ders planı sunumu ve tartışma
8. hafta	Bilim tarihi okuma parçası (İkili Sarmal, James Watson,1968) Ders planı sunumu ve tartışma
9. hafta	Bilim tarihi okuma parçası (Elektriğin Keşfi, <a href="http://learningscience.edu.hku.hk/Package.html">http://learningscience.edu.hku.hk/Package.html</a> ) Ders planı sunumu ve tartışma
10. hafta	Bilimin doğası ile bütünleştirilmiş ders planı hazırlanması hakkında tartışma Ders planı sunumu

### Veri Analizi

Veri analizi kısmında, nitel veri analizi yöntemleri benimsenmiştir; Yanıtların tekrar tekrar okunması, ortaya çıkan desen ve kategoriler ile ilgili notlar alınması ve kodlar oluşturulması gibi Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen yol izlenmiştir. Görüşme ve yansıtıcı yazın ile ilgili bu yöntem izlenirken, özellikle ders planları analizinde, Bilican (2014) tarafından uzman görüşü yardımıyla oluşturulan rubrik kullanılmış, bu bağlamda, ders planı formatı açıklaması kısmında verilen, kazanım, etkinlikler ve ölçme değerlendirme kısımları ayrı ayrı; *yetersiz; kısmen yeterli ve yeterli* olmak üzere üç kategoride analiz edilmiştir. Her bir bölüm için kategori açıklaması şu şekildedir: Kazanımlar kısmında, bilimin doğası ile ilgili hiçbir kazanım olmaması yetersiz olarak kategorize edilirken, kazanım eklenmesi yeterli olarak kodlanmıştır. Kısmen yetersiz kategorisi ise, yazılan kazanım dolaylı olarak bilimin doğası ile ilgili olmasına rağmen, etkinlikler kısmında açık-yansıtıcı bir biçimde bilimin doğası etkinliğinin var olduğuna dair bir veri varsa bu şekilde kodlanmıştır. Etkinlikler kısmında ise, eğer hiçbir şekilde açık-yansıtıcı bilimin doğası öğretimine yönelik bir etkinlik veya örnek bulunmuyorsa, yetersiz olarak kodlanmıştır. Kısmen yeterli kategorizasyonu ise, etkinlik kısmında, bilimin doğası kısmı düz anlatımla öğretimi planlanmışsa veya kazanım ve önerilen etkinlik arasında bir tutarsızlık varsa, mesela bilimin doğası kazanımına yer verip, kazanımı elde etmeye dair hiçbir açık-yansıtıcı bilimin doğası etkinliğinin olmaması gibi durumları içerir. Yeterli kategorizasyonu ise, ders planında, kazanım ve etkinlik içerisi arasında bir tutarlılık, bilimin doğasını öğretmeye yönelik örnek, tartışma ve etkinlik içeren ve fen kavramı ile bilimin doğasını ilişkilendiren durumlar için söz konusudur. Ders planının değerlendirme kısmı için ise, eğer bilimin doğasını değerlendirmeye yönelik bir durum söz konusu değilse, *yetersiz*, bilimin doğası ile ilgili değerlendirme etkinlikleri varsa *yeterli* olarak kodlanmıştır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerine göre inandırıcılığın sağlanması için, öncelikle veri üçgenlemesi yapılmış, farklı veri kaynakları kullanılmış, bunun yanı sıra veri analizi başka bir uzmana da kontrol ettirilip , %95 oranında fikir birliğine varılmıştır. Buna ek olarak, katılımcılar ve çalışmada yapılan uygulama ile ilgili detaylı bilgi verilmiştir (Geswell, 2009).

### 3.Bulgular

#### Ders Planlarındaki Gelişim

Katılımcıların ders planlarındaki gelişim, ders planında bulunan, kazanımlar, etkinlik kısmı ve değerlendirme kısımları olmak üzere, üç kısımda incelenmiştir. Ders planlarında kazanımlar kısmına bakıldığında, katılımcıların büyük çoğunluğunun, hazırladıkları ilk ders planlarında, bilimin doğası ile ilgili hiçbir kazanım yazmazken özellikle, süreç sonuna doğru dört ve beşinci ders planlarında, bilimin doğasına yönelik kazanımlar ekledikleri görülmüştür. Katılımcıların özellikleri, kanıta dayalı bilimin doğası, bilimin doğasının değişebilir yapısı ve bilimin doğasının subjektif yapısı ile ilgili kazanımları ders planlarına ekledikleri görülmüştür. Katılımcıların ders planları incelendiğinde, altı katılımcının, en az bir ders planında kanıta -dayalı bilimin doğası kazanımı eklediği, gene beş katılımcının en az 1 ders planında bilimin doğasının değişebilir yapısı ders planı kazanımlarında gösterdiği ve dört katılımcının en az bir ders planında bilimin doğasının subjektif yapısını ders planında gösterdiği görülmüştür. Örneğin, Ders planına eklenen kanıta dayalı, subjektif ve değişebilir bilimin doğasına yönelik kazanım örnekleri aşağıdaki gibidir:

*Bilim insanların veri toplamak için deney yanı sıra gözlemlerini kullanabileceğini açıklar (K3)*  
*Bilim insanların sahip olduğu eğitim, önceki kavramları ve sosyo kültürel ortamlarının araştırmalarını etkileyebileceğini açıklar (K5)*  
*Bilimsel bilginin zamanla değişebileceğini açıkla (K7)*  
*Bilimsel bilg inin kanıtı dayalı, değişken ve subjektif olduğunu anlar (K6) .*

Ders planlarında etkinlikler kısmı incelendiğinde, kazanımlar kısmına benzer olarak, katılımcılar, çoğunlukla, bilimin doğası öğretimini ilk ders planlarında başaramamış, yani yetersiz bir etkinlik planlama gösterirken, son ders planlarına doğru açık-yansıtıcı bilimin doğası öğretiminde bağlamsal bir biçimde yeterli bir biçimde gerçekleştirmiştir. Kazanımlara benzer şekilde, bilimin deneysel (kanıta dayalı) boyutu, değişebilir bilimin doğası ve subjektif bilimin doğası büyük çoğunlukla ders planlarında yer bulmuştur. Örneğin katılımcılardan biri, dördüncü ders planını kalıtım ile ilgili hazırlamış, bilimin değişebilirliği ve deneysel yapısı ile ilgili bilim tarihinden bir örnek vermiş, daha sonra bu örneği bu boyutlar ile açık-yansıtıcı bir biçimde ilişkilendirmek için, ders planı akışına bazı sorular eklemiştir. Katılımcının ders planına eklediği bilim tarihinden örnek ve sorular aşağıdaki gibidir:

*Eskilerde kalıtım hakkında çeşitli fikirler vardı: Theophrastus, erkek çiçeklerin dişi çiçeklerin olgunlaşmasına neden olduğunu öne sürdü. Hipokrat, "tohumların" çeşitli vücut parçaları tarafından üretildiğini ve gebe kalma anında yavrulara aktarıldığını öne sürdü. Aristoteles, erkek ve dişi sperminin gebe kalma sırasında karıştığını düşündü. MÖ 458'de Aeschylus, erkeği ebeveyn olarak, dişiyi ise "içine ekilen genç yaşamın hemşiresi" olarak önerdi. Kalıtımla ilgili birçok teori, uygun şekilde test edilmeden veya ölçülmeden çeşitli kalıtsal mekanizmalar ile öngörülmüştü. Bunlar arasında kalıtımın harmanlanması ve kazanılmış özelliklerin kalıtımı yer alıyordu. Bununla birlikte, insanlar yapay seçim yoluyla mahsullerin yanı sıra evcil hayvan ırkları da geliştirebildiler. Edinilmiş özelliklerin kalıtımı da evrim üzerine erken Lamarckçı fikirlerin bir parçasını oluşturdu..." Bu kısmı öğrencilere söyledikten sonra, öğrencilerime, size göre bu örnek bilimin doğasını nasıl yansıtır? Kalıtım ile ilgili teorilere baktığımızda, bilimin değişebilirliği ile ilgili neler söyleyebiliriz? Sizce sadece bir tek bilimsel yöntem var mıdır; bu teorilere baktığımızda önce spekülasyon şeklinde bir deney olmadan geliştiğini görüyoruz bu konuda ne düşünüyorsunuz? Kalıtımı açıklamak için bilim insanları deney olarak neler yapmıştır....(K3)*

Başka bir katılımcı ise, benzer şekilde dördüncü ders planından itibaren bilimin doğasını entegre etmeye başlamış, ilk üç ders planında bilimin doğasının açık-yansıtıcı entegrasyonuna yönelik bir emare görülmemiştir. Katılımcı, ders planlarına birden fazla bilimin doğasını entegre edebilmiş, bir ders planında, bilimin kanıtı dayalı yapısı, bilimsel bilginin değişebilirliği ve yaratıcı doğasını holistik bir biçimde entegre edebilirken, son ders planında ise, bilimin kanıtı dayalı yapısı ve subjektif yapısını entegre etmiştir. Her iki ders planında da, elektrik konusu bağlam olarak kullanılırken, bu bahsedilen boyutlardan açık-yansıtıcı bir biçimde bahsetmek için bilim tarihinden örnekler kullanılmıştır. Örneğin dördüncü ders planında, elektrik konusunda, ders planında Volta ve Galvani deneylerinden bahsetmiş, bu örnek ışığında, deney nedir, ve bilimsel bilginin değişebilirliği ile ilgili soruların öğrencilere sorulması planlanmıştır:

*.....Volta ve Galvani deneylerinden bahsettikten sonra, öğrencilere, size göre deney nedir ve bilimsel bilgiye ulaşmak için her zaman deney yapmak gerekir mi sorularını sorarım...Öğrencilerin soruları tartışmasını sağlarım.Tartışma sonunda da bilim insanların her zaman deney yapmak zorunda olmadığını söylerim...Örneğin Galvani bazı gözlemler yapmıştır....Bilimsel bilginin değişebilirliği ile ilgili olarak, size göre Galvani'nin öne sürdüğü açıklama hala geçerli mi?Size göre bilimsel bilgi nasıl değişir? sorularını sorarım, öğrenciler tartıştıktan sonra da Volta'nın getirdiği açıklamanın daha fazla kabul gördüğü ve Galvani'nin açıklamasının yerini aldığını, bunun da bilimsel bilginin değişebilirliği gösterdiğini söylerim....(K5).*

Genel olarak bakıldığında, katılımcıların, ders planı etkinlikler kısmında, benzer bir yaklaşım izledikleri, çoğunlukla, bilimsel bilginin deneysel yapısı, değişebilirliği ve subjektif yapısını kullandıkları, öğretim stratejisi olarak, bilim tarihinden örnekler verdikleri, ve sorular yardımı ile tartışma ortamı yaratmayı hedefledikleri görülürken, bağlamsal olarak ta en çok, kalıtım, atom modelleri ve elektrik ve güneş sistemi konuları çerçevesinde bilimin doğasını entegre ettikleri görülmüştür.

Değerlendirme kısmında ise, diğer kısımlara benzer şekilde bilimin doğası ile ilgili değerlendirme son iki ders planında görülmüştür. Buna ek olarak, iki katılımcı hiçbir ders planında bilimin doğası ile ilgili bir kazanımı değerlendirmeye yönelik bir etkinlikten bahsetmemişken, kalan katılımcılardan üç kişi, dört ve beşinci ders planlarında, bilimin doğası ile ilgili değerlendirme kısmında, özel etkinliklere yer vermiştir. Örneğin katılımcılardan

biri, bilimin doğasını değerlendirmek için öğrencilerin sorulara verdikleri cevapları dikkate almak, kavram haritası veya poster hazırlamak gibi farklı stratejilerden bahsetmiştir. Bu katılımcı diğerlerinden farklı olarak üçüncü ders planından itibaren bilimin doğasını değerlendirmeyi planlamıştır:

*...öğrencilerimden derste geçen bilimin doğası boyutları üzerine bir kavram haritası hazırlamalarını isterim.*

*Böylece onların bu boyutlar ile ilgili kavram yanılgılarını görebilirim...(K1)*

Yapılan yüz yüze görüşmede ise, katılımcıya bilimin doğasının değerlendirmesi ile ilgili nasıl bir yol izleyeceği sorulduğunda ise, sınıf içi tartışmaları gözlemleyeceği ve poster hazırlatacağından bahsetmiştir:

*Öğrencilerin bilimin doğası ile ilgili ne düşündüklerini gözlemlemek için, sınıf içi tartışmalarda bilimin doğası ile ilgili sorulara nasıl cevaplar veriyorlar buna bakarım. Bir de hazırladıkları bilimin doğası ile ilgili posterleri de değerlendirsem iyi olur diye düşünüyorum..(K1)*

Katılımcılardan biri bilimin doğası ile ilgili değerlendirme için, uygulamanın yapıldığı öğretim yöntemleri dersinde kullanılan stratejileri örnek vermiş-yansıtıcı yazın, poster- ve kendi öğrencileri için bu yöntemleri kullanabileceğini belirtmiştir:

*Ders sonunda öğrencilerden bilimin doğası ile ilgili yansıtıcı yazın yazmalarını isterim...mesela biz kendi dersimizde, bilimin doğası ile ilgili neler öğrendik onları yazdık, poster hazırladık, poster hazırlarken birçok makale okuyup, aramızda tartıştık. Bence öğrencilerinde bilimin doğası görüşleri bu yönde geliştirilebilir..(K5)*

#### *Bilimin Doğası ile ilgili Ders Planlarının Değişimine Katkıda Bulunan öğrenme Deneyimleri*

Uygulamanın sonunda katılımcılar ile yüz yüze görüşme yapılmış, bilimin doğası entegre edilmiş ders planı hazırlama ile ilgili becerilerini değerlendirmeleri ve eğer bir gelişim varsa bu gelişime katkı olmuş olan deneyimleri paylaşmaları istenmiştir. Her bir katılımcı bilimin doğası öğretimi planlamasına ilişkin becerilerinde ilerleme olduğunu belirtip, özellikle sınıf içi tartışmaların izlediği mikro öğretim uygulamalarının, hazırladıkları ders planlarına almış oldukları geri dönütlerin, bilim tarihinden örneklerin bilimin doğası ile ilgili planlama becerilerine katkı sağladığı belirtmiştir:

*...başlangıçta bilimin doğası ile ilgili pek bir fikrim yoktu, ders planlarına entegre etmeye çalıştıkça daha çok öğrendim, fakat sizin vermiş olduğunuz geri dönütler ile bilimin doğası entegrasyonumu geliştirdim. Buna ek olarak mikro öğretim uygulamaları sonucu yaptığımız tartışmalar ders planlarımızı geliştirdi (K5)*

*İlk defa ciddi bir biçimde bilimin doğası ile ilgili ders planı hazırladık. Bilimin doğasını entegre etmeye çalışmak, bilim tarihini öğrenmek açısından da faydalı oldu. Sizin verdiğiniz geri dönütlerle yanlışlarımızı ve eksiklerimizi gördük (K2)*

*Ders planlarını hazırlarken bilimin doğasını nasıl entegre edeceğimi pratik etmiş oldum. Birde sınıf içinde verilen bilim tarihi ile ilgili örnekler, bu örneklerin bilimin doğasını nasıl yansıttığı görmek, öğrencilerime daha geniş örnekler verebilirim ve daha kolay bilimin doğasını öğretebilirim (K1)*

Özetle, katılımcıların ders planları ve yüz yüze görüşme analizleri göstermiştir ki, süreç içerisinde, katılımcılar, bilimin doğasını açık-yansıtıcı bir biçimde ders planlarına bütünleştirme ile ilgili gelişim gösterirken, çoğunlukla bilimsel bilginin kanıta dayalı yapısı, değişebilir doğası ve subjektif doğasını açık yansıtıcı bir biçimde entegre etmiş, bu boyutlar ile ilgili, kazanım yazma, etkinlik planlama (örnek sağlama, tartışma soruları ekleme vb) ve değerlendirme stratejilerini kullanmışlardır. Analizler göstermiştir ki, katılımcılar çoğunlukla dördüncü ders planlarından itibaren bilimin doğasını başarılı bir biçimde entegre etmeye başlamış, ve her bir katılımcı bilimin doğası konusundaki planlama becerilerindeki gelişimi mikro öğretim uygulamaları, ve bilim tarihinden zenginleştirilmiş sınıf içi uygulamalar ile ilişkilendirilmiştir.

#### **4. Sonuç ve Tartışma**

Bu çalışma fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğasının öğretimine yönelik planlama becerilerini geliştirmeyi ve bu becerilere katkı sağlayan öğrenme deneyimlerini araştırmayı hedeflemiştir. Çalışma kapsamında, öğretmen adayları bilimin doğası görüşlerini geliştirmek, yeniden gözden geçirmek amacıyla öncelikle bağlamsal olmayan açık-yansıtıcı bilimin doğası etkinliklerini deneyimlemiş, sonrasında bilim tarihinden örnek okumalar ile bilimin doğası bağlamsal olarak katılımcılara tanıtılmış aynı zamanda katılımcılar bilimin doğasını fen öğretimi

programına entegre edeceği ders planları hazırlayarak bunu mikro öğretim etkinliği ile sunmuştur. Katılımcıların gelişimlerini izlemek amacıyla toplanan veri analiz edildiğinde, öğretmen adaylarının süreç içerisinde bilimin doğası entegrasyonu ile ilgili gelişim gösterdiği, özellikle mikro öğretim uygulamaları, sınıf içi tartışma, ders planlarına verilen dönüt ve bilim tarihinden örneklerin bilimin doğası ile ilgili ders planlarına katkı sağladığı görülmüştür. Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının, ders planlama pratiklerinde özellikle dördüncü ders planlamasından sonra, etkin bir biçimde bilimin doğasını entegre etmeye başladığı görülmüştür. Buna ek olarak, öğretmen adaylarının özellikle bilimin kanıta dayalı yapısı, subjektif yapısı ve bilimsel bilginin değişebilirliği gibi boyutları yoğun olarak ders planları entegrasyonunda kullandıkları görülmüştür. Bilim doğası ile ilgili yapılan çalışmalar, öğretmen ve öğretmen adaylarının bilimin doğasını başarılı bir biçimde öğretebilmeleri için, öncelikle bu boyutları derinlemesine anlamaları gerektiği konu ile ilgili yeterli görüşe sahip olmaları gerektiğini öne sürer (Lederman, 1999). Benzer şekilde öğretmen ve öğretmen adaylarının bilimin doğasına yönelik görüşlerini araştıran çalışmalar, çoğunlukla, bilimin kanıta dayalı yapısı, bilimsel bilginin değişebilirliği ve bilimsel bilginin subjektif doğası ile ilgili gelişmiş görüşler rapor etmişlerdir Akerson, Nargung-Johsi, Weiland, Pongsanon ve Avsar, 2013; Abd-El Khalick ve Lederman, 2000). Bu bağlamda, yapılan çalışmada öğretmen adaylarının özellikle bu boyutlar ile ilgili bilimin doğası görüşlerinin diğerlerine göre daha yeterli olduğu bu nedenle bu boyutları ders planlarında daha sık kullandıkları çıkarımı yapılabilir. Öğretmen adaylarının ders planları incelendiğinde, katılımcıların özellikle son iki ders planlarında, bilimin doğası ile ilgili bir veya daha fazla kazanım eklediği görülmüş ve bu kazanımlara yönelik bir etkinlik planlaması yapabilmıştır. Bu sonuç, öğretmen adaylarının bilimin doğası öğretimini, sürece dahil edilmesi gereken bir hedef olarak gördüğü bunu da ders planlarında kazanım olarak gösterdiğine işaret etmektedir. Bu bağlamda, önceki yapılan çalışmalarda belirtilen, bilimin doğasının etkili ve açık yansıtıcı bir şekilde öğretilmesi için öğretmen ve öğretmen adaylarının bilimin doğasını , fen içeriği gibi planlanması gereken bir kazanım olarak algılaması gerektiği ve süreç planlamasını buna göre adapte etmesi gerektiği önermesi ile benzerlik göstermektedir (Akerson vd., 2017; Wahbeh ve Abd-El-Khalick, 2014; Kruse vd., 2021). Bu kapsamda, her ne kadar uygulama süresi kısıtlı olsa da, öğretmen adayları bilimin doğası boyutlarını bilişsel bir kazanım olarak algılamaya başlamış, bilimin doğası boyutlarını bilişsel bir kazanım olarak ifade etme becerisi geliştirebilmiştir, öğretmen adaylarının bilimin doğasını öğretecek bir hedef olarak algılaması ve bunu ders planlarında açık bir şekilde yansıtması, öğretmen adayların bilimin doğası ile ilgili pedagojik alan bilgisi gelişimine işaret etmektedir. Öğretmen adaylarının etkinlik planlarına bakıldığında bilimin doğası öğretimi için çoğunlukla bilim tarihinden örnekler, soru-cevap ve tartışma gibi stratejileri kullandıkları, tartışma ve soru cevap ile de yansıtıcı bilimin doğası öğretimini planlarında hedefledikleri görülmüştür. Yapılan uygulamada, bilimin doğasını katılımcılara öğretmek amaçlı, bağlamsal olmayan bilimin doğası etkinlikleri ile bilimin doğası konusuna giriş yapılmış, daha sonra bilim tarihinden örnekler ile bilimi içeriği ve bilim tarihi ilişkilendirilmiş, süreçte tartışma ortamı sağlanarak öğretmen adaylarının aktif bir biçimde bilim ile ilgili görüşlerini gözden geçirmeleri teşvik edilmiştir. Ders planları incelendiğinde, öğretmen adaylarının, bilimin doğasını öğrenirken oluşturulan öğrenme ortamını çoğunlukla modellediği görülmüştür. Benzer şekilde yapılan çalışmalar, öğretmen adaylarının bilimin doğası öğretebilmek becerilerinin gelişmesi için, bilimin doğasının farklı bağlamlarda yansıtıldığı öğrenme ortamlarına ihtiyaç vardır (Akerson, Donlley, Riggs ve Eastwood, 2012; Akerson vd., 2019). Buna ek olarak, her bir ders planına verilen geri-dönütün yanı sıra, mikro öğretim uygulamaları sonucu, ders anlatımına verilen geri-dönüt, katılımcıların uygulama ile ilgili değerlendirme yapabilmeleri, ve sınıf içi tartışmaların modellenen ders anlatımını geliştirmeye yönelik yönlendirilmesi, bilim tarihinden örneklerin uygulama olarak nasıl fen içeriği ve bilimin doğası ile ilişkilendiren uygulamaları, öğretmen adaylarının bilimin doğası öğretimlerini açık-yansıtıcı bir biçimde planlamalarına katkı sağlamıştır. Benzer şekilde, özellikle bilimin doğası entegre edilmiş ders modellerininin, bire bir geri-dönüt vermenin ve ders planlamaları ile ilgili yansıtma etkinliklerinin bilimin doğasına yönelik planlama becerilerine katkısı literatürde de belirtilmiştir (Hanuscin, Lee ve Akerson, 2011). Bilimin doğasına yönelik değerlendirme etkinliklerinde ise, iki katılımcı herhangi bir değerlendirme stratejisi kullanmazken, kalan katılımcılar benzer şekilde son iki ders planlarında değerlendirme etkinliklerine yer vermiştir. Değerlendirme etkinliklerinin sınırlı bir çeşitliliğe sahip olduğu görülmüştür. Öğretmen adayları, her ne kadar, kazanım yazma ve etkinlik oluşturma stratejilerini başarı ile oluşturmuş olsa ve bu alanlarda bilimin doğası öğretimine özgü gelişen bir pedagojik alan bilgisi görüle de, bilimin doğası değerlendirme stratejilerine yönelik pedagojik alan bilgisi gelişiminin sınırlı olduğu söylenebilir. Bu alanda, öğretmen adaylarının bilimin doğasını değerlendirme becerilerini geliştirmeye yönelik daha spesifik etkinliklere ihtiyaç olduğu görülmektedir (Akerson vd., 2019).

Genel olarak sonuçlar, öğretmen adaylarının bilimin doğasına yönelik planlama becerilerini geliştirmeye başladıkları bunun da öğretmen adaylarının bilimin doğasına yönelik pedagojik alan bilgisi geliştirmek için önemli bir adım olduğu söylenebilir (Lederman, 2007). Öğretmen adaylarının bilimin doğasını etkin bir biçimde öğretimlerine transfer edebilmeleri için, uzun soluklu, yansıtma, modelleme ve bire bir geri dönüt içeren uygulamalara ihtiyaçları vardır. Bu anlamda öğretmen eğitimi programlarının bu çerçevede düzenlenmesi, öğretmen

adaylarına, bu bileşenleri içeren öğrenme deneyimleri sunması önemlidir. Fen öğretimi programının ana hedefinin bilim okuryazarı bireyler yetiştirmek olduğu göz önüne alındığında, bu hedefe ulaşmak için öğretmen yeterliliklerine odaklanmak önemlidir. Bu anlamda, bilimi doğru bir biçimde anlayan ve bunu ders öğretimlerine yansıtacak öğretmenler yetiştirmek bu hedefe ulaşmada önemli bir rol oynamaktadır. Bilimin doğasının bilimsel okuryazarlığın önemli bir parçası olduğu düşünülürse, yapılan bu çalışma öğretmen ve öğretmen adaylarının bilimin doğası görüş ve öğretimlerine katkı sağlamak amacıyla yapılacak olan her türlü etkinliğe rehber olacağı umulmaktadır.

## Kaynakça

- Abd-El-Khalick, F., & Lederman, N. G. (2000). Improving science teachers' conceptions of nature of science: A critical review of the literature. *International Journal of Science Education*, 22(7), 665-701.
- Akerson, V., Nargund-Joshi, V., Weiland, I., Pongsanon & K., Avsar, B. (2013). What third-grade students of differing ability levels learn about nature of science after a year of instruction. *International Journal of Science Education*, 1-33.
- Akerson, V.L., Carter, I. & Pongsanon, K. (2019). Teaching and Learning Nature of Science in Elementary Classrooms. *Sci & Educ* 28, 391–411.
- Akerson, V. L., Donnelly, L. A., Riggs, M. L., & Eastwood, J. L. (2012). Developing a community of practice to support preservice elementary teachers' nature of science instruction. *International Journal of Science Education*, 34(9), 1371-1392.
- Akerson, V. L., Pongsanon, K., Rogers, M. A. P., Carter, I., & Galindo, E. (2017). Exploring the use of lesson study to develop elementary preservice teachers' pedagogical content knowledge for teaching nature of science. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15(2), 293-312
- Bilican, K. (2014). Development of Pre-Service Science Teachers 'nature Of Science Views and Nature of Science Instructional Planning within a Contextualized Explicit Reflective Approach. Unpublished doctoral dissertation, METU, Ankara.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative enquiry and research design: Choosing among five approaches*. US: Sagepublications Ltd.
- Edgerly, H., Kruse, J., & Wilcox, J. (2022). Investigating Elementary Teachers' Views, Implementation, and Longitudinal Enactment of Nature of Science Instruction. *Science & Education*, 1-25.
- Hanuscin, D. L., Lee, M. H., & Akerson, V. L. (2011). Elementary teachers' pedagogical content knowledge for teaching the nature of science. *Science education*, 95(1), 145-167.
- Hinds, P.S., Vogel, R.J., Clarke-Steffen, L. (1997) 'The possibilities and pitfalls of doing a secondary analysis of a qualitative data set', *Qualitative Health Research*, vol. 7(3): 408-24.
- Khishfe, R., & Abd-El-Khalick, F. (2002). Influence of explicit and reflective versus implicit inquiry-oriented instruction on sixth graders' views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 39(7), 551-578.
- Kruse, J., Kent-Schneider, I., Voss, S., Zacharski, K., & Rockefeller, M. (2021). Investigating Student Nature of Science Views as Reflections of Authentic Science. *Science & Education*, 30(5), 1211–1231.
- Lederman, N. G. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(4), 331-359.
- Lederman, N. G. (1999). Teachers' understanding of the nature of science and classroom practice: Factors that facilitate or impede the relationship. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(8), 916-929.
- Lederman, N. G., Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L., & Schwartz, R. S. (2002). Views of nature of science questionnaire: Toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(6), 497-521
- Lederman, N.G. (2007). The nature of science: Past, present, and future. In S.K.Abell & N.G.Lederman (Eds.), *Handbook of Research on Science Education*. London: Lawrence Erlbaum & Associates, Publishers.
- Lederman, N. G., & Lederman, J. S. (2019). Teaching and learning nature of scientific knowledge: Is it Déjà vu all over again?. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 1(1), 1-9.
- MEB (2013, 2018). İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7, ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation: Revised and expanded from qualitative research and case study applications in education*. San Fransisco: Jossey-Bass.

- Supprakob, S., Faikhamta, C., & Suwanruji, P. (2016). Using the lens of pedagogical content knowledge for teaching the nature of science to portray novice chemistry teachers' transforming NOS in early years of teaching profession. *Chemistry Education Research and Practice*, 17(4), 1067-1080
- Szabo, V. & Strang, V.R. (1997) 'Secondary analysis of qualitative data', *Advances in Nursing Science*, vol. 20(2): 66-74.
- Wahbeh, N., & Abd-El-Khalick, F. (2014). Revisiting the Translation of Nature of Science Understandings into Instructional Practice: Teachers' nature of science pedagogical content knowledge. *International Journal of Science Education*, 36(3), 425-466.



## Akademik Personelin Plaza Dili'ni Kullanım Durumunun İncelenmesi: Küreselleşmenin Dile Yansıması

### Examining the Use of Plaza Language by Academic Staff: Reflection of Globalization on Language

Sakine Hakkoymaz<sup>a\*</sup>, Neşe Uygun<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Hasan Kalyoncu University, Gaziantep, Türkiye

<sup>b</sup>Hasan Kalyoncu University, Gaziantep, Türkiye

#### Öz

Türkiye’de son zamanlarda Plaza Dili olarak tanımlanan bir dil, üniversitelerde ve plaza gibi şirketlerde çalışan personel tarafından ortaya çıkarılmıştır. Bu araştırmanın amacı; geniş kitlelere ulaşan Plaza Dili’nin yükseköğretim kurumlarında görev yapan akademik personel arasında kullanım sıklığını ve ortamını belirlemektir. Araştırmada, Plaza Dili’nin üniversitede çalışan akademik personel arasında kullanım sıklığını belirlemek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini; farklı şehirlerdeki vakıf ve devlet üniversitelerinde bulunan 310 akademik personel oluşturmaktadır. Araştırmaya ulaşılması kolay, gönüllü akademisyenlerden kolay örnekleme yöntemi ile veri toplanmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından oluşturulan “Plaza Dili Anketi” ile toplanmış; yüzde ve frekans tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; akademik personelin % 95,48’i Plaza Dili’ni kullanmaktadır. Yaşa, cinsiyete, fakülteye ve unvana göre Plaza Dili’nin kullanım sıklığı değişmektedir. Plaza Dili’ni kullanım ortamının en çoktan en aza doğru ofis/iş hayatı, ders/sınıf ortamı ve günlük yaşam/sosyal medya olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademik personelin ana dillerini özenli kullanmalarına yönelik üzerlerine düşen görevleri yerine getirmeleri beklenmektedir.

*Anahtar Kelimeler: Ana dili, Plaza Dili, üniversite, akademik personel.*

#### Abstract

In recent years, the Plaza Language as a language defined by the employees of the corporate offices, plazas, and university has emerged in Turkey. The purpose of this research is to determine the frequency and environment of rapidly spreading Plaza Language among academic staff working at the university. In the study, the screening model was used to determine the frequency of usage of the Plaza Language among academic staff working at the university. The sample of the research consists of 310 academic staff from foundation and state universities in different cities. The data were gathered from volunteer academicians through the convenience sampling method. The data were collected with the "Plaza Language Questionnaire" created by the researchers. The data were analysed by percentage and frequency technique. According to the research results; 95.48% of the academic staff use the Plaza Language. The frequency of usage of Plaza Language varies according to age, gender, faculty, and title. It was concluded that the usage environment of Plaza Language from most to the least is office/business life, class /classroom environment, and daily life/social media. Academic staff is expected to fulfill their duties to use their mother tongue carefully.

*Keywords: Mother tongue, Plaza Language, university, academic staff.*

© 2022 Başkent University Press, Başkent University Journal of Education. All rights reserved.

\*ADDRESS FOR CORRESPONDENCE: Sakine Hakkoymaz, Primary School Teacher Education Department, Education Faculty, Hasan Kalyoncu University, Gaziantep, Türkiye. E- mail address: sakine.hakkoymaz@hku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3005-7900.

<sup>b</sup>Neşe Uygun, Primary School Teacher Education Department, Education Faculty, Hasan Kalyoncu University, Gaziantep, Türkiye. E- mail address: nese.uygun@hku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0961-5303.

Received Date: April 12<sup>th</sup>, 2022. Acceptance Date: July 21<sup>st</sup>, 2022.



## 1. Giriş

Sosyal bir varlık olan insanın toplumsal yaşamda diğer bireylerle iletişim kurması önemli gereksinimlerinden biridir. Bireyin bu iletişimi sağlaması için kullandığı araçların başında dil gelir. Dil kavramının tanımına yönelik alanyazın incelenmiş ve bu kavrama yönelik farklı tanımlar yapıldığı görülmüştür. Dolayısıyla ilk olarak kavramın sözlük anlamı verilmiş sonrasında ise alan yazındaki dil ile ilgili bazı tanımlara yer verilmiştir. Dil; Türkçe Sözlükte; insanların düşündüklerini ve duyduklarını iletmek amacıyla kelimelerle ya da işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban (<http://tdk.gov.tr> erişim tarihi: 19.05.2020) olarak tanımlanmıştır.

İnsanlar arasında iletişim aracı olarak kullanılan dil; duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam yönünden toplumların kendi değerlerine göre şekillenmiş ortak kurallar aracılığıyla aktarılan, seslerden oluşan gelişmiş ve çok yönlü bir dizge (Korkmaz, 1992, 8); insanların birbirleriyle anlaşmasını sağlayan doğal bir araç, kendisine has kanunlara sahip ve bu kanunlara göre gelişme gösteren canlı bir varlık, çok eski zamanlarda atılmış gizli sözleşmeler sistemi (Ergin, 2002, 7); çok yönlü, başka açılardan bakınca farklı nitelikleri beliren, bazı sırlarını bugün de çözemediğimiz bir dizgedir. Dil; sanat, bilim, teknik vb. tüm dallarla ilgili ve onları oluşturan bir dizgedir (Aksan, 2003, 41).

Dil, bilgi alışverişini sağlayan kodlarla birlikte kompleks bir yapıya ve çok yönlü bir özelliğe sahip olması nedeniyle yetkin ileti kodudur (Onan - Tiryaki, 2012, 224). İnsanoğlunun yaşamı boyunca elde ettiği bilgiler, dil ile başkalarına iletebilmekte ve birikimli bir şekilde ilerleyerek toplumu şekillendirmektedir. Hiç şüphesiz insanların öncelikle kendini ve çevresini tanıması, dışarıdaki dünyada olan biteni anlaması, olaylara karşı yorum getirmesi, problemleri çözme becerisi kazanması ve örtük bilgiler edinmesini sağlayan temel unsur dildir.

Dil aracılığıyla birey, içinde yaşadığı toplumun kültür mirasını ve dünyaya bakış açısına dair pek çok bilgiyi öğrenir. Dil adı verilen bu toplumsal olgu; bilim dili, yazı dili, kültür dili, konuşma dili, doğal dil, ölü dil, yapay dil, yaşayan dil, resmi dil, özel dil, argo, ağız, lehçe ve ana dil olmak üzere kullanım alanlarına göre farklı isimlendirilmektedir (Çotuksöken, 2008, 30). Bu söylenenlere ek olarak dilin toplumsal sınıflar arasında ya da farklı meslek dallarında görülen ve toplumun geneli tarafından pek de anlaşılabilen kullanımları da mevcuttur. Jargon; aynı meslek grubunda çalışan insanların kullandıkları özel dil ya da söz varlığı şeklinde tanımlanmaktadır (<http://tdk.gov.tr> erişim tarihi: 19.05.2020). Bu bağlamda jargon; belirli ve ortak bir ilgi alanını, meslek veya uzmanlığı, yaş grubunu ya da sosyal grubu paylaşan kişilerin dilsel ifadelerini kapsamaktadır (Yıldız, 2010, 114). Son zamanlarda plazalarda, şirketlerde ve üniversitelerde çalışanlar tarafından kullanıldığı düşünülen Plaza Dili de karakteristik bir jargondur. Bu dile ofis jargonu da denilebilir. Ün (2019, 33); "Plaza Dili ya da başka bir deyişle Plaza Türkçesi, Türkçedeki birtakım sözcüklerin çoğu zaman İngilizce, çok az da olsa bazen Fransızca, sözcüklerle birleşmesi sonucu ortaya çıkan bir dildir." şeklinde ifade etmiştir.

Ofis çalışanlarının Türkçedeki birtakım sözcüklerin çoğunu İngilizce sözcüklerle birleştirmesi sonucu ortaya çıkardıkları Plaza Dili şu şekillerde karşımıza çıkmaktadır:

- İngilizce bir sözcükle başlayan ve Türkçe et-, ol-, kal-, kur-, ver-, yarat-, topla-, bekle- değiştir-, hazırla-, oluştur-, ilerle-, yap- gibi sözcüklerle biten yarı Türkçe yarı İngilizce sözcüklerden oluşan ifadeler (Yurtbaşı, 2017, 526; Ün, 2019, 33):
  - aktive etmek (etkinleştirmek), down olmak (morali bozulmak), entegre etmek (tamamlamak), meeting set etmek (toplantı düzenlemek), research etmek (araştırmak)
- İngilizce bir sözcüğe Türkçe yapım eki getirilerek kullanılan ifadeler (Ün, 2019, 33):
  - editlemek (düzenlemek), ataçlamak (birleştirmek, eklemek), briflemek (yazılı olarak bilgilendirmek), tweetlemek (ileti göndermek), forwadamak (yönlendirmek, iletmek), clemek (eklemek)
- İngilizce bir sözcüğe Türkçe çekim eki getirilerek kullanılan ifadeler (Ün, 2019, 33):
  - brief (özet, projenin briefini göndermek), perspektif (görüş, bakış açısı, perspektifini almak), server (sunucu, serverleri açmak), mobing (baskı, mobinge uğramak)
- İngilizce bir sözcüğün değiştirilmeden kullanılmasıyla oluşan ifadeler (Ün, 2019, 33):
  - deadline (son tarih), level (seviye), pilot (ön çalışma), performans (gösteri, icra), parametre (değişken), off day (serbest gün), lansman (tanıtma), full (tam dolu), data (veri)

Yukarıda ifade edilenlerden hareketle küreselleşmenin ve teknolojik gelişmelerin etkisiyle ortaya çıkan bu dilin Türkçeye zarar verdiği söylenebilir. Dil yozlaşması olarak nitelendirilen bu durum, kültürel yozlaşmaya da neden olmaktadır. Bu yozlaşmayla beraber konuşma ve yazmada yabancı sözcük kullanımının artması, dilimize ve kimliğimize yabancılaşmayı da beraberinde getirmektedir.

Bu çalışma, yükseköğretim kurumlarında görev yapan akademik personelin son zamanlarda yaygınlaşan Plaza Dili'ni kullanma sıklığını belirlemeyi amaçlamıştır. Plaza Dili'nin akademik çevreyle ilişkilendirilerek araştırılması, dil bütünlüğü açısından kritik bir öneme sahiptir. Çünkü üniversitede okuyan gençlerin örnek aldıkları kişilerin

başında akademisyenler gelmektedir. Akademisyenlerin Türkçenin kullanımından uzak tutum, davranışlar sergilemeleri gençlerin toplum ve kültürle bütünleşmesini ve Türkçe dil gelişimlerini engelleyecektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Akademik personelin Plaza Dili'ni kullanma sıklığı nedir?
  - a) Akademik personelin yaşlarına göre Plaza Dili'ni kullanma sıklığı nedir?
  - b) Akademik personelin cinsiyetine göre Plaza Dili'ni kullanma sıklığı nedir?
  - c) Akademik personelin fakültelerine göre Plaza Dili'ni kullanma sıklığı nedir?
  - d) Akademik personelin unvanlarına göre Plaza Dili'ni kullanma sıklığı nedir?
2. Akademik personelin Plaza Dili'ni kullanma ortamı nerelerdir?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada, üniversitede görev yapan akademik personelin kullandığı varsayılan Plaza Dili'nin kullanım sıklığını belirlemek amacıyla nicel araştırma desenlerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırması; bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara denir (Büyüköztürk, vd., 2016, 14). Bu tür araştırmalarda “hangi sıklıkta, hangi düzeyde, ne, nerede” gibi soruların cevapları aranmaktadır. Bununla birlikte çoğunlukla tarama türü araştırmalarda anket kullanılmaktadır (Büyüköztürk, vd., 2016, 177). Bu bağlamda; akademik personelin Plaza Dili'ni hangi sıklıkta ve hangi ortamlarda kullandığını belirleyebilmek için veriler anketten elde edilmiştir.

### 2.2 Örneklem/Araştırma Grubu

Araştırmanın örneklemini; farklı şehirlerdeki vakıf ve devlet üniversitelerinde bulunan 310 akademik personel oluşturmaktadır. Araştırma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenmiş, bu örneklem hızlı ve pratik olması nedeniyle seçilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmaya ulaşılması kolay, gönüllü akademisyenlerden kolay örnekleme yöntemi ile veri toplanmıştır. Araştırmaya katılan akademik personelin cinsiyet, yaş, fakülte ve unvan bilgilerinin dağılımı Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3'te yer almaktadır.

Araştırmaya katılan akademik personelin; %50,65'i (157) kadınlardan, %49,35'i (153) erkeklerden oluşmaktadır. Akademik personelin cinsiyet ve yaş dağılımı frekans ve yüzde olarak Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

*Akademik Personelin Cinsiyete ve Yaşa Göre Dağılımı*

Cinsiyet	Yaş aralıkları (frekans ve yüzde)				
	22-29 yaş	30-39 yaş	40-49 yaş	50-59 yaş	60 ve üstü yaş
<b>Kadın</b>	25 (%16)	50 (%32)	55 (%35)	15 (%9)	12 (%8)
<b>Erkek</b>	35 (%23)	55 (%36)	40 (%26)	16 (%10)	7 (%5)
<b>Toplam</b>	60 (%19)	105 (%34)	95 (%31)	31(%10)	19 (%6)

Tablo 1'de görüldüğü gibi en fazla %34 (105) ile 30-39 yaş aralığında en az ise %6 (19) ile 60 ve üstü yaş aralığındaki akademik personel araştırmaya katılmıştır. Araştırmadaki kadın akademik personelin %35'i (55) 40-49 yaş aralığındayken erkek akademik personelin %36'sı (55) 30-39 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 2

*Akademik Personelin Fakülteleere Göre Dağılımı*

Fakülteler	Frekans ve yüzde
Eğitim Fakültesi	58 (%18,7)
İletişim Fakültesi	57 (%18,4)
Mühendislik Fakültesi	55 (%17,7)
İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi	53 (%17,1)
Sağlık Bilimleri Fakültesi	47 (%15,1)
Hukuk Fakültesi	40 (%13)

Tablo 2'ye göre; araştırmaya katılan akademik personel en çoktan en aza doğru sırasıyla %18,7'si (58) eğitim, %18,4'ü (57) iletişim, %17,7'si (55) mühendislik, %17,1'i (53) iktisadi, idari ve sosyal bilimler, %15,1'i (47) sağlık bilimleri ve %13'ü (40) hukuk fakültesinde yer almaktadır.

Tablo 3

*Akademik Personelin Unvanlara Göre Dağılımı*

Unvanlar	Frekans ve yüzde
Dr. Öğretim Üyesi	84 (%27,1)
Araştırma Görevlisi	78 (%25,2)
Doçent	75 (%24,2)
Profesör	42 (%13,5)
Öğretim Görevlisi	31 (%10)

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan akademik personelden %27,1'i (84) doktor öğretim üyesi, %25,2'si (78) araştırma görevlisi, %24,2'si (75) doçent, %13,5'i (42) profesör, %10'u (31) ise öğretim görevlisi unvanına sahiptir. Fakültelere öğretim görevlisi kadrosuna alım olmadığı için bu unvana sahip bu araştırmaya katılan akademik personel sayısı azdır.

*2.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması*

Araştırmada, akademik personel arasında Plaza Dili'nin kullanım sıklığını ve ortamını belirlemek amacıyla bu çalışmanın da araştırmacıları olan Uygun ve Hakkoyunmaz (2017) tarafından geliştirilen "Plaza Dili Anketi" kullanılmıştır.

Veri toplama aracının ilk kısmını oluşturan "Kişisel Bilgiler" kısmında araştırmaya katılan akademik personelin cinsiyet, yaş, fakülte ve unvan bilgileri bulunmaktadır. Anketin ikinci kısmında ise akademik personelin Plaza Dili'ne ait ifadeleri kullanma durumunu ve kullanma ortamını içeren 30 madde bulunmaktadır. Kullanma sıklığını belirlemek için "Hiç Kullanmıyorum, Nadiren, Ara Sıra, Sıklıkla" ifadelerinden birini ve kullanma ortamını belirlemek amacıyla "Ofis-İş Hayatı, Sınıf-Ders Ortamı, Aile-Arkadaş-Sosyal Çevre" ifadelerinden bir ya da birkaçını işaretlemeleri beklenmiştir. Araştırmanın amacıyla örtüşmesi ve kapsam geçerliliğini sağlamak için üç konu alanı uzmanının görüşü alınarak ve ön uygulama yapılarak madde sayısı 34'e çıkarılmıştır. Anketin nihai hali etik kurul izni alındıktan sonra araştırma grubuna uygulanmıştır. Bu çalışmanın verileri, akademik personelinin gönüllü katılımları ile toplanmış, bu süreçte önce araştırma grubuna araştırmanın amacı hakkında kısa bir bilgi verilmiş, gönüllülük ve gizlilik ilkesi vurgulanmıştır. Ardından "Plaza Dili Anketi" araştırmacılar tarafından çoğaltılmıştır. Her bir anket yaklaşık on dakikada araştırma grubu tarafından cevaplanmıştır. Veri toplama süreci bu haliyle tamamlanmıştır.

*2.4. Verilerin Analizi*

Akademik personelin kişisel bilgilerini, Plaza Dili'ni kullanım sıklığını ve kullanım ortamını belirlemek amacıyla yapılan analizde yüzde ve frekans tekniği kullanılmıştır. Bu veriler SPSS 23.0 programıyla analiz edilmiştir. Anket uygulanan her akademik personele bir numara verilerek (Örneğin; kadınlara K1, erkeklere E1 vb.) kodlanmıştır. Analiz edilen verilere yüzde ve frekans değerleri verilerek sayısal hale dönüştürülmüş, tablolaştırılarak bulgular kısmında sunulmuştur.

**3. Bulgular**

Araştırmanın bu bölümünde; akademik personelin yaşlarına, cinsiyetlerine, fakültelerine ve unvanlarına göre Plaza Dili'ni kullanma sıklığı; akademik personelin Plaza Dili'ni kullanma ortamlarından elde edilen bulgulara yer verilmiş ve bu bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

### 3.1. Akademik Personelin Plaza Dili'ni Kullanma Sıklığına İlişkin Bulgular

Tablo 4

*Akademik Personelin Plaza Dili'ni Kullanma Sıklığına Göre Dağılımı*

Kullanma Sıklığı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Hiç Kullanmıyorum	14	4,52
Nadiren	48	15,48
Ara Sıra	77	24,84
Sıklıkla	171	55,16
TOPLAM	310	100

Tablo 4'te görüldüğü üzere akademik personel Plaza Dili'ni sıklıkla (%55,16) kullanmaktadır. Plaza Dili'ni araştırmaya katılan akademik personelin büyük bir kısmının (%95,48) kullandığı bulgusuna ulaşılmıştır.

### 3.2. Akademik Personelin Yaşlarına Göre Plaza Dili'ni Kullanma Sıklığına İlişkin Bulgular

Tablo 5

*Akademik Personelin Yaşlarına Göre Plaza Dili'ni Kullanma Sıklığı*

Yaş Aralığı	Kullanma Sıklığı							
	Hiç Kullanmıyorum		Nadiren		Ara Sıra		Sıklıkla	
	f	%	f	%	f	%	f	%
22-29	0	0	0	0	0	0	60	100
30-39	0	0	0	0	35	33,33	70	66,67
40-49	0	0	25	26,32	32	33,68	38	40,00
50-59	0	0	18	58,06	10	32,26	3	9,68
60 +	14	73,68	5	26,32	0	0	0	0

Tablo 5'te akademik personelin yaşlarına göre Plaza Dili'ni kullanma sıklığına bakılmıştır. 22-29 yaş aralığındaki akademik personelin %100'ü sıklıkla; 30-39 yaş aralığındaki akademik personelin %66,67'si sıklıkla, %33,33'ü ara sıra; 40-49 yaş aralığındaki akademik personelin %40'ı sıklıkla, %33,68'i ara sıra, %26,32'si nadiren; 50-59 yaş aralığındaki akademik personelin %9,68'i sıklıkla, %32,26'sı ara sıra, %58,06'sı nadiren; 60 ve üstü yaş aralığındaki akademik personelin %26,32'si nadiren, %73,68'i hiç kullanmıyorum ifadesini kullanmıştır.

### 3.3. Akademik Personelin Cinsiyetine Göre Plaza Dili'ni Kullanma Sıklığına İlişkin Bulgular

Tablo 6

*Akademik Personelin Cinsiyetine Göre Plaza Dili'ni Kullanma Sıklığı*

Cinsiyet	Kullanma Sıklığı							
	Hiç Kullanmıyorum		Nadiren		Ara Sıra		Sıklıkla	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Kadın	5	3,19	15	9,55	40	25,48	97	61,78
Erkek	9	5,88	33	21,57	37	24,18	74	48,37

Tablo 6'da akademik personelin cinsiyetine göre Plaza Dili'ni kullanma sıklığına bakılmıştır. Plaza Dili'ni kadın akademik personelin %61,78'i sıklıkla, %25,48'i ara sıra, %9,55'i nadiren kullanmakta iken %3,19'u hiç kullanmamaktadır. Plaza Dili'ni erkek akademik personelin %48,37'si sıklıkla %24,18'i ara sıra, %21,57'si nadiren kullanmakta iken %5,88'i hiç kullanmamaktadır.

### 3.4. Akademik Personelin Fakülterine Göre Plaza Dili'ni Kullanma Sıklığına İlişkin Bulgular

Tablo 7

*Akademik Personelin Fakülteleere Göre Plaza Dili'ni Kullanma Sıklığı*

Fakülte	Kullanma Sıklığı							
	Hiç Kullanmıyorum		Nadiren		Ara Sıra		Sıklıkla	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Eğitim Fakültesi	3	5,17	6	10,35	10	17,24	39	67,24
İletişim Fakültesi	3	5,26	5	8,77	16	28,07	33	57,90
Mühendislik Fakültesi	2	3,63	7	12,73	11	20,00	35	63,64
İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi	2	3,77	9	16,98	20	37,74	22	41,51
Sağlık Bilimleri Fakültesi	2	4,26	10	21,28	11	23,40	24	51,06
Hukuk Fakültesi	2	5,00	11	27,50	9	22,50	18	45,00

Tablo 7'de akademik personelin bulunduğu fakülteye göre Plaza Dili'ni kullanma sıklığına bakılmıştır. Plaza Dili'ni eğitim fakültesindeki akademik personelin %67,24'ü sıklıkla %17,24'ü ara sıra, %10,35'i nadiren kullanmakta iken %5,17'si hiç kullanmamaktadır. Plaza Dili'ni iletişim fakültesindeki akademik personelin %57,90'ı sıklıkla %28,07'si ara sıra, %8,77'si nadiren kullanmakta iken %5,26'sı hiç kullanmamaktadır. Plaza Dili'ni mühendislik fakültesindeki akademik personelin %63,64'ü sıklıkla %20'si ara sıra, %12,73'ü nadiren kullanmakta iken %3,63'ü hiç kullanmamaktadır. Plaza Dili'ni iktisadi, idari ve sosyal bilimler fakültesindeki akademik personelin %41,51'i sıklıkla %37,74'ü ara sıra, %16,98'i nadiren kullanmakta iken %3,77'si hiç kullanmamaktadır. Plaza Dili'ni sağlık bilimleri fakültesindeki akademik personelin, %51,06'sı sıklıkla %23,40'ı ara sıra, %21,28'i nadiren kullanmakta iken %4,26'sı hiç kullanmamaktadır. Plaza Dili'ni hukuk fakültesindeki akademik personelin %45'i sıklıkla, %22,50'si ara sıra, %27,50'si nadiren kullanmakta iken %5'i hiç kullanmamaktadır.

### 3. 5. Akademik Personelin Unvanına Göre Plaza Dili'ni Kullanma Sıklığına İlişkin Bulgular

Tablo 8

*Akademik Personelin Unvanına Göre Plaza Dili'ni Kullanma Sıklığı*

Unvanlar	Kullanma Sıklığı							
	Hiç Kullanmıyorum		Nadiren		Ara Sıra		Sıklıkla	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Dr. Öğretim Üyesi	0	0	18	21,43	21	25,00	45	53,57
Araştırma Görevlisi	0	0	9	11,53	12	15,39	57	73,08
Doçent	2	2,67	11	14,67	24	32,00	38	50,67
Profesör	6	14,28	7	16,67	11	26,19	18	42,86
Öğretim Görevlisi	6	19,35	3	9,68	9	29,03	13	41,94

Tablo 8'de akademik personelin unvanına göre Plaza Dili'ni kullanma sıklığına bakılmıştır. Plaza Dili'ni Dr. Öğretim Üyelerinin %53,57'si sıklıkla, %25'i ara sıra, %21,43'ü nadiren kullanmaktadır. Plaza Dili'ni araştırma görevlilerinin %73,08'i sıklıkla, %15,39'u ara sıra, %11,53'ü nadiren kullanmaktadır. Plaza Dili'ni Doçentlerin %50,67'si sıklıkla, %32'si ara sıra, %14,67'si nadiren kullanmakta iken %2,67'si hiç kullanmamaktadır. Plaza Dili'ni Profesörlerin %42,86'sı sıklıkla, %26,19'u ara sıra, %16,67'si nadiren kullanmakta iken %14,28'si hiç kullanmamaktadır. Plaza Dili'ni Öğretim Görevlilerinin %41,94'ü sıklıkla, %29,03'ü ara sıra, %9,68'i nadiren kullanmakta iken %19,35'i hiç kullanmamaktadır.

## 3. 6. Akademik Personelin Plaza Dili'ni Kullanma Ortamına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Tablo 9

## Akademik Personelin Plaza Dili'ni Kullanma Ortamına Göre Dağılımı

Kullanma Ortamına	Kullanım Sıklığı							
	Hiç Kullanmıyorum		Nadiren		Ara sıra		Sıklıkla	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>Ofis/ İş Hayatı</b> (Mail göndermek, CClemek, Print Etmek, Report etmek, Off gün, Feedback, Attach etmek, Deadline, Discuss etmek, Save etmek, Update etmek, Delete etmek, Mobbing yapmak, Forwardlamak, Review etmek )	8	2,458	44	14,19	57	18,39	201	64,84
<b>Ders/ Sınıf Ortamı</b> (Power Point sunumu, Start vermek, Admit yapmak, Worde kopyalamak, Okeylemek, Okeylemek, Online ders, Match etmek, To do list oluşturmak, Focuslanmak, Deklare etmek)	14	4,52	41	13,23	84	27,09	171	55,16
<b>Günlük Yaşam/Sosyal Medya</b> (Tweetlemek, Retweet etmek, Online olmak, Ignore etmek, Snap atmak, Selfie çekmek, Down olmak, Level atlamak)	20	6,45	59	19,03	90	29,03	141	45,49

Tablo 9'da akademik personelin Plaza Dili'ni kullanma ortamına bakılmıştır. Akademik personelin %64,84'ü ofis/iş hayatında, %55,16'sı ders/sınıf ortamında, %45,49'u günlük yaşam/sosyal medyada Plaza Dili'ni sıklıkla kullanmaktadır. Akademik personelin %18,39'u ofis/iş hayatında, %27,09'u ders/sınıf ortamında, %29,03'ü günlük yaşam/sosyal medyada Plaza Dili'ni ara sıra kullanmaktadır. Akademik personelin %14,19'u ofis/iş hayatında, %13,23'ü ders/sınıf ortamında, %19,03'ü günlük yaşam/sosyal medyada Plaza Dili'ni nadiren kullanmaktadır. Akademik personelin %2,458'i ofis/iş hayatında, %4,52'si ders/sınıf ortamında, %6,45'i günlük yaşam/sosyal medyada Plaza Dili'ni hiç kullanmamaktadır.

## 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada dijital teknolojilerin insanların hayatlarını kolaylaştırması ve bir bakıma da başta anadilleri olmak üzere, değerlerine ve diğer kültürel unsurlara yönelik yaptığı olumsuzluklar Plaza Dili kapsamında incelenmeye çalışılmıştır. Plaza Dili'nin kullanımına ilişkin alan yazın incelendiğinde bu alanda yapılan çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Bu çalışma sonuçlarıyla alana katkı sağlamayı hedefleyen özgün bir çalışmadır. Çalışma bulgularından elde edilen sonuca göre akademik personelin büyük bir kısmı (% 95,48) Plaza Dili'ni kullanırken; yarısından fazlası da (%55,16) bu dili sıklıkla kullanmaktadır. Ün'ün (2019) yaptığı araştırmada farklı yaş gruplarından, cinsiyetten ve iş kollarından seçilen katılımcıların Plaza Dili'ni kullanması bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Akademik personelin Plaza Dili'ni kullanma sıklığı yaşlarına göre değişmektedir. Personelin yaşı arttıkça Plaza Dili'ni kullanım sıklığı düşmektedir. 22-39 yaş aralığındaki akademik personelin dil duyarlılığının düşük olduğu söylenebilir. Dil bilincini yerleştirmek ve bu konuda örnek olmak tüm akademik personelin sorumluluğunda olmalıdır (Aslan ve Akbulut, 2020). Akademik personelin cinsiyetine göre Plaza Dili'ni kullanma sıklığına bakıldığında ise bu dili kadın akademik personelin (%61,78) erkek akademikle personele (%48,37) göre daha sık kullandığı; bununla birlikte kadın ve erkek akademikle personelden bir kısmının bu dili hiç kullanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Plaza Dili'ni en sık kullanan fakülteler sırasıyla eğitim, iletişim, mühendislik, iktisadi, idari ve sosyal bilimler, sağlık bilimleri ve hukuk fakültesidir. Akademik personelin unvanlarına göre Plaza Dili'ni kullanım sıklığına bakıldığında bu dili en fazla araştırma görevlilerinin (%73,08) kullandığı bunu sırasıyla Dr. Öğretim Üyesi, Doçent, Profesör ve Öğretim Görevlisi takip etmektedir.

Akademik personelin Plaza Dili'ni kullanma ortamına bakıldığında en fazla ofis/iş hayatında kullanıldığı daha sonra ders/sınıf ortamı ve günlük yaşam/sosyal medyada kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Gürsoy Ulusoy (2018, 257), çalışmasında iş ortamında bu dilin daha çok iletişim dili olarak kullanıldığını; diğer ortamlarda tercih edilmediği sonucuna ulaşmıştır. Ün (2019, 48), yapmış olduğu çalışmada Plaza Dili konuşurlarının bu dili etkili ve hızlı iletişim kurmak amacıyla daha çok kullandıklarını; iş ortamında bu dilin varlığının ihtiyaç olduğunu; sadece iş yaşamında değil günlük yaşamda da insanların konuşma şekillerini etkilediğini ifade etmiştir. Her ne kadar bu araştırmalarda iş ortamında hızlı ve özentsiz bir şekilde Plaza Dili adı altında bir dil kullanılsa da bu durum Türkçeyi basitleştirmekte ve estetikten yoksun bir hale getirmektedir. Bu durum, dilin yozlaşmasına neden olmaktadır (Avcı ve Topçu, 2021).

Bu çalışma akademik personelle sınırlıdır. Araştırmanın çalışma grubu çeşitlendirilebilir, kapsamı genişletilerek daha ayrıntılı bilgi elde edilebilir. Bu dilin sosyal medya gibi araçlarda kullanılmasında en az çabayla iletişim kurma ve konuşmasına yabancı dilden aldığı kelimeleri eklemesinde kendini farklı gösterme gibi nedenlerin etkili olduğu varsayılarak sosyolojik araştırmalar yapılabilir (Şimşek, 2020, 120). Plaza Dili olarak adlandırılan bu yeni iletişim dili ana dilinin varlığını tehlikeye atmaktadır. Dolayısıyla toplumu şekillendiren üniversitelerin akademik personelinin ana diline karşı üzerlerine düşen görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi beklenmektedir.

## 5. Etik Beyanı

Bu araştırmanın yapılmasının Hasana Kalyoncu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 01.06.2020 tarihli ve -804.01-E.2006010020 sayılı kararı ile eğitim bilimleri alanında araştırma etik ilkelerine uygun görülmüştür.

## Kaynakça

- Aksan, D. (2003). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aslan, Y., & Akbulut, S. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının dil duyarlılığına yönelik görüşleri. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 66-79.
- Avcı, N. & Topçu, D. (2021). Sosyal medya, dil ve edebiyat. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 5-26.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çotuksöken, Y. (2008). *Uygulamalı Türk Dili*. 4. Baskı. İstanbul: Papatya Yayınları.
- Ergin, M. (2002). *Türk Dilbilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Gürsoy Ulusoy, Ş. (2016). Mekansız zamanlar zamansız mekanlar arasındaki plaza çalışanı Beyaz Yaka'lar. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 3(1), 241-261.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Onan, B. & Tiryaki, E. N. (2012). Türkçede örtülü anlam oluşturan unsurlar ve ana dili öğretimindeki işlevleri/The factors which generate implicit meaning in Turkish and their functions in mother tongue teaching. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 223-240.
- Şimşek, Ş. (2020). Dizilerle kelime öğretimi Gülse Birsal'in Jet Sosyete dizisi örneği. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 115-122.
- Uygun, N. & Hakkoyunmaz, S. (26-28 Ekim 2017). Küreselleşmenin Dile Yansıması: Plaza Dili. *III. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu (ASOS)*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Ün, S. (2019). *Plaza dili üzerine toplum dil bilimsel bir inceleme*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Onbirinci Baskı). Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, H. (2010). Sözlü kültür malzemesi olarak Türkçede askerlik jargonu. *Millî Folklor*, 11(88), 112-125.
- Yurtbaşı, M. (2017). Türkiye'de 2000-2017 döneminde oluşan ve yaygınlaşan yeni sözler (Neolojizmler). *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(40), 491-562.



## YAYIM VE YAZIM KURALLARI

### Makale Gönderimi

- ✓ Makaleler, <https://buje.baskent.edu.tr> web sitesi üzerinden çevrimiçi olarak gönderilmelidir. Yayınla ilgili yazışmalar [buje@baskent.edu.tr](mailto:buje@baskent.edu.tr) adresleriyle yapılmalıdır.
- ✓ Makale göndermek için;
  1. Yazarın ya da yazarlardan birinin <https://buje.baskent.edu.tr> adresine “yazar” olarak kayıt olması;
  2. Kayıtlı yazarın “Make a Submission” ya da “New Submission” bağlantısını tıklayarak “MAKALELER” bölümünü seçip 5 adımdan oluşan gönderme işlemini tamamlaması;
  3. Gönderilen makalenin içerisinde yazar veya yazarların ad, soyad, kurumsal ve iletişim bilgilerinin olmaması;
  4. Etik kurul onayı gerektiren çalışmalarda başvuru aşamasında gerekli belgelerin yüklenmesi gerekmektedir.
- ✓ Gönderme aşamasında makaleniz, DOC veya DOCX biçiminde ve en fazla 2MB olmalıdır.
- ✓ Gönderme işlemi tamamlandıktan sonra e-posta adresinize bilgilendirici bir mesaj gelecektir.
- ✓ Gönderme işlemi sonrasında sisteme giriş yapıp, “Submissions” sayfasında makalenizin durumunu ve ID numarasını görebilirsiniz.
- ✓ Dergimiz ile her türlü iletişimde makale başlığı ve ID numarasını belirtmeyi unutmayınız.
- ✓ Tüm yazarların **te lif hakkı anlaşmasının** (copyright transfer agreement) çıktısını imzalamaları ve posta veya e-posta olarak (tarayıcıdan geçirip) dergi adresine makalenin ID numarası ve başlığını belirterek ayrıca göndermeleri gerekmektedir.
- ✓ Tüm yazarların **ORCID** numarasına sahip olması ve bu numaraların makale gönderim sürecinde eklenmesi gerekmektedir. ORCID numarası almak için **orcid.org** web sitesinden kayıt olmanız gerekmektedir.

### Yazım Kuralları

- ✓ Makaleler <https://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/about/submissions> sayfasında belirtilen stil ve kurallara uygun biçimde hazırlanmış MS WORD dosyası şeklinde gönderilmelidir.

## AUTHOR GUIDELINES

### Submitting Manuscripts

- ✓ Authors should submit manuscripts online at <https://buje.baskent.edu.tr>. Correspondence regarding publication should be addressed to [buje@baskent.edu.tr](mailto:buje@baskent.edu.tr).
- ✓ To submit a manuscript;
  1. An author or corresponding one should register the journal web site at <https://buje.baskent.edu.tr> as an “author”.
  2. Then, as a registered author, you should complete the 5-step “New Submission” process, selecting “ARTICLES” section.
  3. The submitted manuscript should not include any author information like name, surname, and affiliation of contact information.
  4. The necessary documents should be uploaded at the submission stage for manuscripts requiring ethics committee approval.
- ✓ Your manuscripts must be in DOC or DOCX format and be less than 2 MB.
- ✓ When submission is completed, a notifying e-mail will be sent to your e-mail address.
- ✓ After submission, you can get information about the status of your manuscript and its ID number at “Submissions” page after you log in.
- ✓ Do not forget to state the title and ID number of your manuscript in any kind of communicating with our journal.
- ✓ Each author will be expected to sign the printed “**copyright transfer agreement**” form of BUJE and then submit it by mail or e-mail (you may use a scanner) by stating ID and the title of your manuscript.
- ✓ The requirement for all authors of a manuscript is to have an **ORCID ID**. Each author’s ORCID ID should be entered during submission process. To get one, please register online at **orcid.org**.

### Style and Organization of Manuscript

- ✓ Manuscripts should be submitted as a MS WORD document in the style and format described in <https://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/about/submissions> page.



<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Gönderilen yazılar şu sıraya göre düzenlenmelidir: başlık sayfası, öz, metin, kaynaklar ve ekler. Şekil, tablo ve resimler metin içerisinde yer almalıdır.</li><li>✓ Başlık sayfası, (1) makale başlığı ve varsa (2) teşekkür veya feragatname bilgilerini içermelidir.</li><li>✓ Öz, en fazla 200 kelimedenden oluşmalı ve makalenin ana noktalarını içermelidir. Türkçe yazılmış makalelerde ‘öz’ Türkçe ve İngilizce olarak iki dilde yazılmalıdır. Ayrıca, en fazla 10 kelimedenden oluşan ve makalenin içeriğini yansıtan anahtar kelimeler de yazılmalıdır.</li></ul> <p><b>Diğer Hususlar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Gönderilen yazılarda, şekiller art arda alıntılanmalıdır.</li><li>✓ Şekiller şekil göstergesinde, metin içindeki tartışma sırasına göre numaralandırılmalıdır.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Manuscripts should be organized as follows: title page, abstract, text, references and appendices, Tables, figures and images should be placed within the text body.</li><li>✓ Title page should include (1) title of the article, and (2) any acknowledgments, credits, or disclaimers if you have.</li><li>✓ The abstract should be 200 words or less describing the main points of the article. In manuscripts written in Turkish, abstracts should be given both in Turkish and English. Also it should include up to 10 key words that describe the content of the manuscript.</li></ul> <p><b>Remember:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Figures should be cited consecutively in your manuscript.</li><li>✓ Figures should be numbered in the figure legend in the order they are discussed in the main text.</li></ul>
--	---

### Kaynak Listesi/References

<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Alıntılarda, metin içi kaynak göstermelerde ve kaynak listesinde <b>American Psychological Association (APA, 6. ed.)</b> stili kullanılmalıdır. (Aşağıdaki örneklere bakınız)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ References must be cited in text and styled in the reference list according to the Publication Manual of the <b>American Psychological Association (APA 6<sup>th</sup> ed.)</b> (see examples below).</li></ul>
---	---

#### Makale/Journal article:

Bekerian, D. A. (1993). In search of the typical eyewitness. *American Psychologist*, 48, 574-576.

#### Kitap/Book:

Cone, J.D., & Foster, S. L. (1993). Dissertations and theses from start to finish: *Psychology and related fields*. Washington, DC: American Psychological Association.

#### Editörlü kitap bölümü/Chapter in an Edited Book:

Bjork, R. A. (1989). Retrieval inhibition as an adaptive mechanism in human memory. In H. L. Roediger III & F. I. M. Craik (Eds.), *Varieties of memory & consciousness* (pp. 309-330). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

#### Birden fazla yazarlı yayınlarda/For multiple authors in journals and books:

- ✓ 6 veya daha az ise, bütün yazarların listelenmesi gerekmektedir./If six or fewer, list all authors.
- ✓ Eğer 6'dan fazla ise, ilk 6 yazarın ismi listelendikten sonra “vd.” yazılmalıdır. /If more than six, list the first six, followed by “et al.”.

**İletişim/Contact:** [buje@baskent.edu.tr](mailto:buje@baskent.edu.tr)

**Web:** <https://buje.baskent.edu.tr>

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ

BASIN-YAYIN BÜROSU

Bağlıca Kampüsü Hazırlık Binası A Blok Zemin Kat  
Eskişehir Yolu 18.km TR06790 Etimesgut ANKARA

t. +90 312 246 6666 / 1160

ISSN 2148-3272