

*Dergimizin bu sayısı
6ubat 2023 tarihinde
yaanan Kahramanmara
merkezli depremlerde hayatını
kaybeden tüm şehitlerimize
ithaf edilmiştir.



KSÜ E T M DERGİSİ ED TÖRLÜ Ü

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM DERGİSİ (KSÜED)

KAHRAMANMARAŞ SUTCU IMAM UNIVERITY JOURNAL OF
EDUCATION (KSU J ED)



Baş Editör / Editor in Chief

Prof. Dr. Ahmet KAYA

Editör / Editor

Dr. Öğr. Üyesi Hatice DAĞLI

Editör / Editor

Dr. Öğr. Üyesi Yunus Emre AKBANA

İstatistik Editörü:

Doç. Dr. Erkan Hasan ATALMIŞ

Dil Editörü:

Dr. Öğr. Üyesi Yunus Emre AKBANA

Sekretarya

Dildar ÖZASLAN (Doktora Öğrencisi / PhD Student)

Yazım Kontrol Sorumluları / Spellcheckers

Arş. Gör. Büşra AKYÜZ (Doktora Öğrencisi / PhD Student)

Seyit Ahmet GÜZEN (Doktora Öğrencisi / PhD Student)

Ali Erkan KOÇAKGÖL (Yüksek Lisans Öğrencisi / MA Student)

Mizanpaj

Öğr. Gör. Ahat TEZCAN (Doktora Öğrencisi / PhD Student)

Teknik Destek

Arş. Gör. Gürkan ÇETİN (Doktora Öğrencisi / PhD Student)

İletişim / Contact

Adres /Address: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Avşar Yerleşkesi 46100,
Kahramanmaraş

Telefon/Phone: +90 344 300 13 01 - e-mail: egitimdergisi@ksu.edu.tr

Cilt/Volume: 5 Sayı/Issue: 1 Haziran / June e-ISSN: 2619-9742

EDİTÖR KURULU / EDITORIAL BOARD

Prof. Dr. Mustafa YAZICI

Fen Eğitimi ABD

Doç. Dr. Abdullah ÇETİN

Eğitim Programları ve Öğretim

Doç. Dr. Serkan ÜNSAL

Eğitim Programları ve Öğretim

Doç. Dr. Yusuf ERGEN

Sınıf Öğretmenliği ABD

Dr. Öğr. Üyesi Hatice DAĞLI

Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı

Dr. Öğr. Üyesi Yunus Emre AKBANA

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

Editörden / From Editor in Chief

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi (KSÜED) 5. cilt 1. sayısı ile akademik yayın hayatına devam etmektedir. Bu sayımızda hakem görüşleri çerçevesinde beş makaleye yer verilmiştir. Bu sayıda Rasim ÖZDEMİR, Ahmet KAYA *“İlkokullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Ve Yöneticilerin Okul Kültürüne Yönelik Metaforik Algılarının İncelenmesi”* , Mehmet AKYOL, Cengiz ÖZMEN *“Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Ahlak ve Karakter Eğitiminde Okulların Yetkinliği”* , Feride KAÇAR ÇETİN, Ramazan YİRCİ *“Millî Eğitim Bakanlığının 2015-2019 Ve 2019-2023 Stratejik Planlarının Karşılaştırmalı İncelenmesi”* , Şadiye KILIÇ, Tuğba KIRAL ÖZKAN *“BİLSEM Öğretmenlerinin eTwinning Platformu Hakkındaki Görüşlerinin Teknoloji Kabul Modeli Bağlamında İncelenmesi”* , Ümit DOĞAN, Seyfettin ABDURREZZAK *Okul Müdürü Hakkındaki Araştırmaların Bibliyometrik Analizi”* başlıklı makaleleri ile dergimize katkıda bulunmuşlardır.

Bu sayımızda çalışmalarını dergimizde değerlendiren yazarlara ve makaleleri titizlikle inceleyen hakemlere teşekkürlerimizi sunuyoruz. Dergimize eğitim alanındaki nitelikli ve özgün çalışmalarını göndermeleri için ülkemizdeki ve dünyadaki tüm eğitimcilere çağrıda bulunuyoruz.

Prof. Dr. Ahmet KAYA

Editor in Chief

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

Editörden/ From Editor in Chief	iii
İlkokullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin ve Yöneticilerin Okul Kültürüne Yönelik Metaforik Algılarının İncelenmesi <i>School Culture Metaphors of Classroom Teachers and Primary School Administrators</i>	
Rasim ÖZDEMİR, Ahmet KAYA	1-23
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Ahlak ve Karakter Eğitiminde Okulların Yetkinliği <i>Competency of Schools in Ethics and Character Education According to Social Studies Teachers</i>	
Mehmet AKYOL, Cengiz ÖZMEN	24-45
Millî Eğitim Bakanlığının 2015-2019 Ve 2019-2023 Stratejik Planlarının Karşılaştırmalı İncelenmesi <i>Comparative Analysis of the 2015-2019 and 2019-2023 Strategic Plans of the Turkish Ministry of National Education</i>	
Feride KAÇAR ÇETİN, Ramazan YİRCİ	46-64
BİLSEM Öğretmenlerinin eTwinning Platformu Hakkındaki Görüşlerinin Teknoloji Kabul Modeli Bağlamında İncelenmesi <i>Analysis of BILSEM Teachers' Views on the eTwinning Platform in the Context of Technology Acceptance Model</i>	
Şadiye KILIÇ, Tuğba KIRAL ÖZKAN	65-84
Okul Müdürü Hakkındaki Araştırmaların Bibliyometrik Analizi <i>Bibliometric Analysis of Research on School Principal</i>	
Ümit DOĞAN, Seyfettin ABDURREZZAK	85-104

İlkokullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin ve Yöneticilerin Okul Kültürüne Yönelik Metaforik Algılarının İncelenmesi

Rasim Özdemir¹



Ahmet Kaya²



Özet: Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin okul kültürüne yönelik metaforik algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu bilim (fenomenoloji) deseni temelinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışmaya 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş İlinin Pazarcık İlçesinde ilkokullarda görev yapan 13 sınıf öğretmeni ve 7 yönetici katılmıştır. Veriler görüşme formu ile toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi ile analiz edilerek çözümlenmiş ve anlamlandırılmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde ulaşılan metaforlar 6 kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler şunlardır; besleyici olan, doğayı çağrıştıran, topluluk ifade eden, işlevsel olan, eşya ve bağlayıcı olanıdır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinden elde edilen metaforlar incelendiği zaman, metaforların Besleyici Olan, Topluluk İfade Eden ve İşlevsel Olan kategorilerinin altında toplandığı görülmüştür. Hem okul yöneticilerinden hem de sınıf öğretmenlerinden elde edilen metaforlara bütüncül bir gözle bakıldığı zaman, okul kültürü hakkında geliştirilen metaforların genel anlamda olumlu ve onure edici nitelikte olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Metafor, Metaforik Algı, Okul Kültürü, Okul Yöneticisi, Sınıf Öğretmeni

Type / Tür:

Research /Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

22 Kasım 2022

Accepted / Kabul Tarihi:

12 Haziran 2023

Page numbers / Sayfa no:

1-23

Suggested APA Citation / Önerilen APA Atf Biçimi:

Özdemir, R., & Kaya, A. (2023). İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ve yöneticilerin okul kültürüne yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *KSÜ Eğitim Dergisi*, 5(1), 1-23.

¹Öğretmen, MEB / Kahramanmaraş

²Prof. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi EBB/Eğitim Yönetimi ABD / Kahramanmaraş

School Culture Metaphors of Classroom Teachers and Primary School Administrators

Abstract

In this study, it is aimed to determine the metaphorical perceptions of classroom teachers and administrators working in public primary schools affiliated to the Ministry of National Education about school culture. Within the framework of this purpose, it was carried out on the basis of the phenomenology design, which is one of the qualitative research designs. The study group of the research was determined by the purposeful sampling method. 13 classroom teachers and 7 administrators working in primary schools in Pazarcık District of Kahramanmaraş Province participated in the study in the 2021-2022 academic year. Data were collected with an interview form. The collected data were analyzed by content analysis, analyzed and interpreted. The metaphors reached as a result of the findings were divided into 6 categories. These categories are; nurturing, evoking nature, expressing community, functional, material and binding. As a result of the research, when the metaphors obtained from the classroom teachers were examined, it was seen that the metaphors were gathered under the categories of Nourishing, Community Expressing and Functional. When the metaphors obtained from both school administrators and classroom teachers are viewed holistically, it is seen that the metaphors developed about school culture are generally positive and honorable.

KeyWords: Metaphor, Metaphoric Perception, School Culture, School Administrator, Class Teacher

Giriş

Kurum kültürü, bir kurumda ya da kuruluşta var olan ve yeni gelen kişilere öğretilen ortak normlar ve değerlerin toplamıdır (Çelik, 2000). Diğer bir ifade ile kurumların alt birimlerini bir bütün haline getiren tutkaldır. Kurum kültürü, kurumu diğer kurum ve kuruluşlardan ayıran ve üyeleri tarafından paylaşılan bir değerler sistemidir (Schneider, Smith, Taylor ve Fleenor 1998: 231). Kurum kültürünü; bir kurumdaki çalışanları olumlu manipüle eden davranışlar, değerler, beklentiler, inançlar, semboller ve alışkanlıklar düzeni olarak da ifade edilebilir. Kurum kültürü, hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için tüm emek veren kişilerin yetenek ve kapasitelerini üzerine çekerek; her çalışanın ayrı ayrı amaçlarının gerçekleştirilmesi için değil, takım halinde ve yalnızca en mühim olan konuya odaklanma olarak ifade etmektedir (Dinçer, 1995: 402). Günümüzde, eğitim kurumlarının karşı karşıya kaldığı en önemli meselelerinden biri, verilen eğitimin ne önemde tesirli ve verimli olduğudur. Çelik (200)'e göre; etkili kurum araştırmaları, etkili kurumda, öğrenmeye elverişli pozitif bir kültürün (havanın-iklimin) varlığını göstermektedir. Kurumun gelişimi için yeni görüşler teklif edilse de, okulda pozitif bir kültür yaratılmadıkça, kurumun gelişmesi mümkün olmamaktadır (Dinçer, 1995). Kurum yöneticilerinin etkin bir okul kültürü oluşturması için kurumdaki çalışanların ve öğrencilerin başarılı ve mutlu olması gerekmektedir. Mutlu bireyler başarılı olan insanlardır. Mutluluk çoğaldıkça çoğalır ve başarıda aynı bu şekilde mutluluk gibi çoğalacaktır. Kurumlar belirli bir ürün ya da hizmet verirken geleneklerini, göreneklerini, töre ve değer felsefelerini kendi değerlerini de üretirler. Özellikle eğitim kurumlarının diğer kurumlardan daha farklı düzeyde kültür üretme ve yayma gibi temel amaçları vardır (Çelik, 2000).

Metaforlar eğitim alanındaki algılarımızı çeşitlendirmek ve renklilik kazandırmak için

faydalanılan kuramsal düşünmenin bir sonucudur (Sticht, 1993). Bu sebeple bir konu hakkındaki durum, ilke, olay, olgu veya kavrama yönelik birinci sırada akla gelen şeylerin ve bu şeylerin temelinde yatan ayrıntıların gün yüzüne çıkmasına katkıda bulunan kavram metafordur. Diğer yandan metaforlar, yakın ve uzak çevreyi anlamlandırırken yorumlarken bireylerin, birbirinden kopuk ve bağlamsız gibi görünen nesnelliklerden organize anlamlar çıkarmaya fırsat vermektedir (Saban vd, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin ve yöneticilerin okul kültürüne yönelik metaforik algılarını belirlemektir.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni temelinde yürütülecektir. Bu desenin zeminini oluşturan olgular, içerisinde yaşadığımız çevrede, bizatihi tanık olduğumuz olaylarda, sıkça karşı karşıya kaldığımız durumlarda, farklı biçimlerde (olgu, kavram, durum ve ilke) ve yollarda karşımıza çıkabilmektedir (Uçar ve Erdem, 2020). Olgu bilim deseni, her an yaşantımızın içinde olan, günlük hayatımızda yer edinmiş olan fakat hakkında derinlemesine herhangi bir bilgiye sahip olmadığımız olguların açığa çıkarılmasına odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada okul yöneticilerin ve sınıf öğretmenlerinin okul kültürü hakkındaki metaforik algılarını açığa çıkarabilecek, bu konudaki farkındalığın eksikliğini giderebilecek olan olgu bilim deseni temele alınmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmaya dâhil edilen katılımcılar amaçlı örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Amaçlı örneklem yöntemi, araştırmanın amacına göre, bilgi açısından zengin bir potansiyele sahip olan, derinlemesine ve ayrıntılı bir çalışmaya imkân sağlayan bir örnekleme yöntemidir. Diğer yandan alan yazına yön veren kuramcılarında belirttiği gibi, nitel araştırmalarda her örneklem aslında amaçlı örneklemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Nitel araştırmalar genel anlamı ile dar çalışma grupları ile yürütülen çalışmalardır. Fakat metafor analizi hem veri toplama hem de veri analizi bakımından sağladığı kolaylıklardan dolayı geniş çalışma grupları ile çalışmaya uygun bir desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bundan dolayı çalışma grubu Kahramanmaraş ilinin Pazarcık ilçesinde yer alan 6 resmi ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinden oluşmaktadır.

Çalışma grubuna ait veriler Tablo 1’de detaylı bir biçimde sunulmuştur.

Tablo 1.**Çalışma Grubuna Ait Betimsel Veriler**

Kişisel bilgiler					
Cinsiyet	Kadın (8)			Erkek (12)	
Yaş	20-25 (1)	26-30 (1)	31-35 (9)	36-40 (3)	41 ve üstü (6)
Öğrenim durumu	Lise (0)			Yüksek Öğrenim ve üstü (20)	
Okuldaki görevi	Yönetici (7)			Sınıf Öğretmeni (13)	

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışma grubunun ağırlıklı kısmını erkekler oluşturmaktadır. Çalışma grubun yaş parametresine bakıldığında, katılımcıların ağırlıklı olarak 31-35 yaş aralığında oldukları görülmektedir. Çalışma grubunun öğrenim durumu özellikleri incelendiğinde, herkesin yükseköğrenim ve daha üst bir öğrenim gördüğü görülmektedir. Çalışma grubunun okuldaki görevine göre dağılımına bakıldığında ise yedi katılımcının okul yöneticisi, 13 katılımcının ise sınıf öğretmeninden oluştuğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verilerini toplamak için hazırlanacak olan açık uçlu yazılı görüşme formu, alan yazında daha önce yapılmış olan çalışmalardan hareketle şekillendirilmiştir (Sadık ve Sarı, 2012; Saban, 2004). Hazırlanan veri toplama formunda yer alan görüşme sorusu şu şekildedir;

“Okul kültürü.....gibidir; çünkü.....”

Açık uçlu yazılı formda yer alan bu soru, 3 defa alt alta verilmiştir. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların birden fazla metafor geliştirmelerine imkan vermek ve açıklama cümlelerinde kısıtlama hissi uyandırmamak için bu yol tercih edilmiştir.

Veri toplama aracında yer alan “gibidir” kelimesi ile sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin, okul kültürü hakkında metafor üretmeleri istenmiştir. Arkasından gelen “çünkü” ifadesi ise sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin geliştirmiş oldukları metaforlara bir açıklama getirmeleri istenmiştir (Saban, 2004). “Çünkü” ifadesi ile mecaz anlatımların temsil ve imaj gücünü açığa çıkarmak amaçlanmıştır. Çünkü mecazların betimleme gücünün zayıflığı, neden ve nasıl gibi soruların sorulmasını elzem kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma grubundan elde edilecek veriler, içerik analizine tabi tutularak çözümlenmiş ve anlamlandırılmıştır. İçerik analizi daha önceden saptanmış olan kurallar ve ilkeler çerçevesinde kod, kategori ve temalaştırma işlemlerinin yapılarak verilerin anlamlandırıldığı bir analiz yöntemidir (Büyüköztürk vd, 2017).

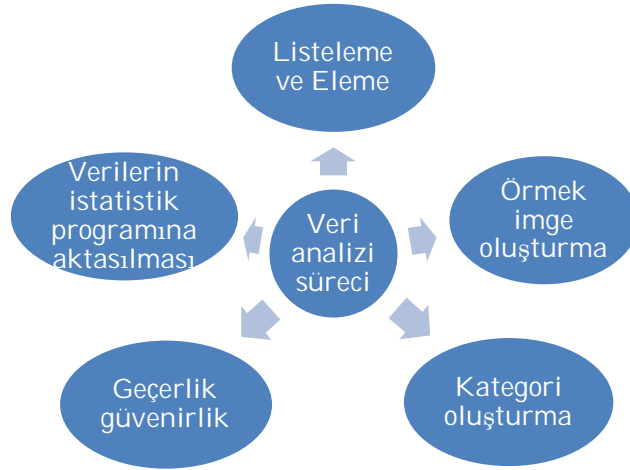
Araştırmada elde edilen veriler analiz edilmeden önce her katılımcıdan toplanan yarı

yapılandırılmış, açık uçlu yazılı formlar kodlanmıştır. Formlara verilen kodlar oluşturulurken öncelikle okuldaki görevi, ardından cinsiyet değişkeni ve incelenen formun sırası dikkate alınmıştır. Örneğin; (SÖE 4) kodu verilen katılımcının sınıf öğretmeni ve erkek olduğu ve bu öğretmenin formunun, sınıf öğretmenleri arasında dördüncü sırada değerlendirilmeye alındığı anlaşılmaktadır. Diğer bir örnek; (YK 5) kodu ise bu formun bir okul yöneticisine ait olduğunu ve bu formu dolduran yöneticinin kadın olduğunu ve de bu formun beşinci sırada değerlendirilmeye alındığını göstermektedir.

Elde edilen veriler analiz edilirken Saban (2008) tarafından belirtilen 5 aşama uygulanmıştır.

Şekil 1.

Veri analiz süreci



Bulgular

Araştırma kapsamında, katılımcılar ile yapılan görüşmelerde bir temel soru yöneltilmiştir. Bu soru ilkokullarda sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerin okul kültürüne yönelik metaforik algıları nedenleri ile birlikte belirtmeleri istenmiştir. Bu bölümde çalışma grubundan elde edilen verilerin, içerik analizi ile çözümlenmesi ve anlamlandırmasının ardından ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Okul Kültürüne Yönelik Geliştirmiş Oldukları Metaforlar

Sınıf öğretmenleri tarafından geliştirilmiş olan metaforlar, ortak özelliklerinden yola çıkılarak kategoriler haline getirilmiş ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.**Sınıf Öğretmenlerinin Okul Kültürüne Yönelik Geliştirmiş Oldukları Metaforlar**

Sınıf öğretmenlerine ait metaforlar			
Kategoriler	Metaforlar	Metafor (f)	Toplam frekans
Besleyici olan	Baharat (f:1); Nar(f:1); Ageve bitkisi(f:1); Cacık (f:1); Ekmek(f:1) Kenger sakızı(f:1); Yemek(f:1); Yoğurt(f:1)	(f:8)	(f:8)
Doğayı çağrıştıran	Ağaç (f:1); Endemik bitki (f:1);Deniz (f:1); Mevsimler (f:1); Bahçe (f:1)	(f:5)	(f:5)
Topluluk ifade eden	Ülke (f:1); Aile (f:2) Orkestra (f:3); Asker ocağı (f:1); Stadyumdaki insanlar (f:1)	(f:5)	(f:8)
İşlevsel olan	Motor çarkı (f:1); Sacayağı (f:1); Sandalye(f:2); Bina temeli (f:1); Puzzle (f:1) Marangozhane (f:1) Elimizin parmakları (f:1)	(f:7)	(f:8)
Eşya	Halı (f:1); Kilim (f:1)	(f:2)	(f:2)
Bağlayıcı olan	Kitap (f:1); Anne (f:1) Yardımcı oyuncu (f:1)	(f:3)	(f:3)

Tablo 2'ye bakıldığında sınıf öğretmenlerinden elde edilen metaforlar ortak özellikleri dikkate alınarak kategorizasyon işlemine tabi tutulmuştur. Sınıf öğretmenlerinden elde edilen toplam 30 farklı metafor, 34 defa tekrarlanmıştır. Bu metaforlar toplam altı kategori altında toplanmıştır. Metaforların ve açıklama cümlelerindeki ortak ifadelerin doğrultusunda oluşturulmuş olan bu altı kategori şu şekildedir; *Besleyici Olan, Doğayı Çağrıştıran, Topluluk İfade Eden, İşlevsel Olan, Eşya Ve Bağlayıcı Olan*'dir.

Tablo 2'ye frekanslar özelinde bakıldığında en fazla tekrar eden metaforların yer aldığı kategoriler, Besleyici Olan (f:8), Topluluk İfade Eden (f:8) ve İşlevsel Olan (f:8)'dir. Bu üç kategorinin ardından en fazla temsil gücüne sahip olan kategori Doğayı Çağrıştıran (f:5) kategorisidir. Bu kategorinin ardından ise temsil gücü bakımından (f:3) Bağlayıcı olan ve (f:2) Eşya kategorileri gelmektedir.

Tablo 2'ye genel bir göz ile bakıldığı zaman, sınıf öğretmenlerinin okul kültürü hakkında geliştirmiş oldukları metaforların tamamının olumlu ve onure edici olduğu görülmektedir.

Okul Yöneticilerinin Okul Kültürüne Yönelik Geliştirmiş Oldukları Metaforlar

Okul yöneticileri tarafından geliştirilmiş olan metaforlar, ortak özelliklerinden yola çıkılarak kategoriler haline getirilmiş ve Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3.

Okul Yöneticilerinin Okul Kültürüne Yönelik Geliştirmiş Oldukları Metaforlar

Kategoriler	Yöneticilere ait metaforlar		Toplam frekans
	Metaforlar	Metafor (f)	
Besleyici olan	Künefe (f:1)	(f:1)	(f:1)
Doğayı çağrıştıran	Hatıra ormanı (f:1), Gökkuşluğu (f:1), Karınca yuvası (f:1), Çiçek bahçesi (f:1)	(f:4)	(f:4)
Topluluk ifade eden	Orkestra (f:1) Geniş aile (f:1)	(f:2)	(f:2)
İşlevsel olan	Araba (f:2) Değirmen (f:1)	(f:2)	(f:3)
Eşya	Zincir (f:1)	(f:1)	(f:1)
Bağlayıcı olan	Organlarımız (f:1)	(f:1)	(f:1)

Tablo 3'e bakıldığında yöneticilerden elde edilen metaforlar ortak özellikleri dikkate alınarak kategorizasyon işlemine tabi tutulmuştur. Yöneticilerden elde edilen toplam 11 metafor, 12 defa tekrarlanmıştır. Bu metaforlar toplam altı kategori altında toplanmıştır. Metaforların ve açıklama cümlelerindeki ortak ifadelerin oluşturulmuş olan bu altı kategori şu şekildedir; *Besleyici Olan*, *Doğayı Çağrıştıran*, *Topluluk İfade Eden*, *İşlevsel Olan*, *Eşya* ve *Bağlayıcı Olan*'dir.

Tablo 3'e frekanslar özelinde bakıldığında en fazla tekrar eden metaforların yer aldığı kategoriler, *Doğayı Çağrıştıran* (f:4) ve *İşlevsel Olan*(f:3)'dür. Bu iki kategorinin ardından en fazla temsil gücüne sahip olan kategori *Topluluk İfade Eden* (f:2) kategorisidir. Bu kategorinin ardından ise temsil gücü bakımından (f:1) *Besleyici olan*, (f:1) *Eşya* ve (f:1) *Bağlayıcı olan* kategorileri gelmektedir.

Tablo 3'e genel bir göz ile bakıldığı zaman, yöneticilerin okul kültürü hakkında geliştirmiş oldukları metaforların tamamının olumlu ve onure edici olduğu görülmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin ve Okul Yöneticilerin Okul Kültürüne Yönelik Geliştirmiş Oldukları Metaforların Karşılaştırmalı İncelenmesi

Sınıf öğretmenleri ve okul yöneticileri tarafından geliştirilmiş olan metaforlar, Tablo 4'de karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

Tablo 4.

Sınıf Öğretmenlerinin ve Okul Yöneticilerin Okul Kültürüne Yönelik Geliştirmiş Oldukları Metaforların karşılaştırılması

Kategori	Okul yöneticisi (f)	Sınıf Öğretmeni(f)	f
Besleyici olan	Künefe (f:1)	Baharat (f:1); Nar(f:1); Ageve bitkisi(f:1); Cacık (f:1); Ekmek(f:1); Kenger sakızı(f:1) ;Yemek(f:1); Yoğurt(f:1)	9
Doğayı çağrıştıran	Hatıra ormanı (f:1); Gökkuşuğu (f:1); Karınca yuvası (f:1); Çiçek bahçesi (f:1)	Ağaç (f:1); Endemik bitki (f:1);Deniz (f:1); Mevsimler (f:1); Bahçe (f:1)	9
Topluluk ifade eden	Orkestra (f:1);Geniş aile (f:1)	Ülke (f:1); Aile (f:2); Orkestra (f:3); Asker ocağı (f:1); Stadyumdaki insanlar (f:1)	10
İşlevsel olan	Araba (f:2) Değirmen (f:1)	Motor çarkı (f:1); Sacayağı (f:1); Sandalye(f:2); Bina temeli (f:1); Puzzle (f:1); Marangozhane (f:1).i Elimizin parmakları (f:1)	11
Eşya	Zincir (f:1)	Halı (f:1); Kilim (f:1)	3
Bağlayıcı olan	Organlarımız (f:1)	Kitap (f:1); Anne (f:1) Yardımcı oyuncu (f:1)	4
Toplam			46

Karşılaştırmalı Tablo olarak verilmiş olan Tablo 4 incelendiği zaman, en çok frekans barındıran kategorilerin *İşlevsel Olan* (f:11) ve *Topluluk İfade Eden* (f:10), kategorileri olduğu görülmektedir. Bu iki kategorinin ardından en fazla temsil gücüne sahip olan diğer kategorilerin (f:9)'ar frekans değerleriyle; *Besleyici Olan* (f:9) ve *Doğayı Çağrıştıran* (f:9) kategorileridir. Bu kategorilerin ardından gelen kategoriler ise temsil gücü bakımından sırasıyla şu şekildedir; *Bağlayıcı Olan* (f:4) ve *Eşya* (f:3) kategorileridir.

Tablo 4 temsil gücü bakımından, kategoriler karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, en fazla temsil gücüne sahip olan *İşlevsel Olan* (f:11) kategorisinin altında şu metaforlar yer almaktadır; *Araba (f:2),Değirmen (f:1),Motor çarkı (f:1); Sacayağı (f:1);Sandalye(f:2); Bina temeli (f:1); Puzzle (f:1); Marangozhane (f:1).i Elimizin parmakları (f:1)*. İşlevsel olan kategorisinin içinde barındırdığı metaforların tekrar etme durumlarına bakıldığı zaman, bu başlık altında bulunan metaforlardan; sandalye ve araba metaforlar ikişer defa tekrar ettiği görülmektedir. Bu kategorinin altında yer alan diğer metaforlar ise birer defa tekrar edilmiştir.

İşlevsel olan kategorisine okul yöneticileri ve sınıf öğretmenleri özelinde bakıldığı zaman, ortak olarak geliştirmiş oldukları herhangi bir metaforun bulunmadığı görülmektedir. Bu kategori altında okul yöneticileri iki metafor geliştirmişken (*Araba (f:2);Değirmen (f:1)*). Sınıf öğretmenleri ise beş farklı metafor geliştirmişlerdir (*Motor çarkı (f:1); Sac ayağı (f:1);Sandalye(f:2); Bina temeli (f:1); Puzzle (f:1); Marangozhane (f:1). Elimizin parmakları (f:1)*). Bu kategoriyi en iyi temsil eden örnek cümleler şu

şekildedir;

Araba aksanında herhangi bir aksaklık arabanın hareket etmemesine neden olur. Aksanın her biri öğretmen, öğrenci, veliye benzetilebilir. Araba motoru müdüre benzetilebilir (Y 4).

Arabanın tekerleri, motoru vb. parçaları olmadan hareket etmesi zordur. Okul kültürü de müdürü, öğretmeni, velisi, öğrencisi ile bir bütün olmadan zor hareket eder (YE 1).

Değirmene buğday taneleri gelir. Değirmenci bu buğday tanelerini bulgur, un, dövme hatta bunların çeşitlileri şeklinde de yapar (YE 3).

Okulun içindeki tüm bileşenler bir arada çalışır, birinin eksikliğinde diğerine daha çok iş yükü biner ve işleyişte sıkıntılar görünür (SÖK 2).

Eğitim çok boyutlu bir kavramdır. Bu kavramın boyutları öğrenci, veli, öğretmen, program vb. gibidir. Bu bağlamda okul kültürü de eğitim niteliğini artıracak olan temel paydaşlarından biridir. Okul kültürünün olumlu olması eğitimin diğer dayanaklarına da tevariüs etmektedir (SÖK 4).

Öğretmen-öğrenci-veli-idare gibi dört ayağı vardır. Bu bacaklardan birinin kırılması veya işlevini yerine getirememesi tüm okul kültürünü etkiler (SÖE 6).

Her bir ayak okul kültürünün öğelerini temsil eder. 1-Okul müdürü, 2-Öğrenci, 3-Veli, 4-Öğretmen. Ayaklardan biri kırılırsa sistem çöker (SÖE 5).

Topluluk ifade eden kategorisine okul yöneticileri ve sınıf öğretmenleri özelinde bakıldığı zaman, ortak olarak geliştirmiş oldukları *Orkestra* metaforu bulunduğu görülmektedir. Bu kategori altında okul yöneticileri iki metafor geliştirmişken (*Orkestra (f:1);Geniş aile (f:1).*), sınıf öğretmenleri ise beş farklı metafor geliştirmişlerdir (*Ülke (f:1); Aile (f:2);Orkestra(f:3); Asker ocağı (f:1); Stadyumdaki insanlar (f:1).*). Birden fazla tekrar edilen metaforları sadece sınıf öğretmenleri geliştirmişlerdir ve bu metaforlar şunlardır; Bu kategoriyi en iyi temsil eden örnek öğretmen cümleleri şu şekildedir; *Aile (f:2);Orkestra(f:3)*. Bu kategoriyi en iyi ifade eden örnek cümleler şu şekildedir;

Orkestranın güzel olması için orkestradaki tüm enstrümanların en iyi şekilde uyum içerisinde olmalı, uyum içerisinde olduğu zaman mükemmeliyet yakalanır. Okul kültüründe de her öğretmen uyum ve işbirliği içerisinde çalışırsa okulda başarı kendiliğinden oluşacaktır (YK 2).

Aile kavramını oluşturan bireyler öğretmenler, öğrenciler ve veliler gibidir. Her gün aynı şeyler yapılır, ailede reis, baba olduğu gibi okulda da müdür reistir. Her şeye çok müdahil olmaz ama rutin olay örgüleri ile ailesinin nerde nasıl yapacağını bilir ve yönlendirir (YE 4).

Ülkede yaşayan farklı kültür ve inanıştaki insanlar gibi okul kültürünü oluşturan unsurlar çeşitli ve renklidir (SÖE 1).

İçinde birçok kuralı barındıran ve insanı gerçek hayata hazırlayan neyi, nerede ve ne zaman en iyi şekilde kullanacağımızı bize yaşatarak öğreten bir yaşam alanından bahsediyoruz. Hayatımızın en önemli yıllarını alan bu süreç, bu sürecin temel ögesi öğretmen ve çocukların kazanabileceği en önemli değerleri ancak kocaman bir aile

sunabilir (SÖE 3).

Aile üyeleri arasındaki güven ne kadar fazla ise ailedeki bireyler de o kadar mutlu olur. Okul kültüründe de güven ve samimiyet arttıkça o ortamdaki çocuklarda aynı şekil mutlu olur (SÖK 12).

Okul müdürü şeftir, diğer enstrümanlar öğretmen, veli ve öğrencidir. İyi bir orkestra için herkes uyum içinde olmalıdır (SÖK 5).

Öğretmen sınıfını, müdür öğretmenlerini bir es işaretiyle harekete geçirebilir ya da durdurabilir (SÖE 9).

Okul olarak bir bütünü, birlik olmak senkronize bir yürürlük gerektirir (SÖE 11).

Doğayı çağrıştıran kategorisine okul yöneticileri ve sınıf öğretmenleri özelinde bakıldığı zaman, ortak olarak geliştirmiş oldukları herhangi bir metaforun bulunmadığı görülmektedir. Bu kategori altında okul yöneticileri dört metafor geliştirmişken (*Hatıra ormanı (f:1); Gökkuşluğu (f:1); Karınca yuvası (f:1); Çiçek bahçesi (f:1).*), sınıf öğretmenleri ise beş farklı metafor geliştirmişlerdir (*Ağaç (f:1); Endemik bitki (f:1); Deniz (f:1); Mevsimler (f:1); Bahçe (f:1)*). Doğayı çağrıştıran kategorisinin içinde barındırdığı metaforların tekrar etme durumlarına bakıldığı zaman, bu başlık altında bulunan metaforların hepsinin birer defa tekrar ettiği görülmektedir. Bu kategoriyi en iyi ifade eden örnek cümleler şu şekildedir;

Fidanlar dikiliyor, sulanıyor, orman oluşuncaya kadar bakımı yapılıyor. Sonra serbest bırakılıyorlar (YE 7).

Çeşitli renklerin bir arada olduğu güzel bir ortamdır. Renklerin birlikteliği ile güzellikler ortaya çıkar (YE 5).

Bütün karıncalar aynı amaca hizmet etmeye çalışır. Kraliçe arı bütün karıncaları yönetir ve çok fazla görülmeden yapar bunu teneffüste öğrencilerin hareketliliği bir karınca yuvasının hareketliliğine benzer (YK 4).

İçerisinde çeşitli çiçeklerin olduğu güzel bir ortamdır. Bahçıvanla özenle çiçeklerini yetiştirirler (YE 5).

Emeğin ne kadar değerli olduğunu gösteren bir ağaca ne kadar iyi bakarsan ne kadar bakım gösterirsen sonunda o kadar sağlıklı ve güzel meyveler elde edersin. Bir toplumun geleceğinin sağlam temellendirebilmesi ancak sevgiyle yoğrulmuş bir emeğin sonucunda olabilir (SÖE 3).

Sadece kendi ekolojik şartlarında yaşayan endemik tür bitki gibi okul kültürü de idarecisi, öğretmeni, öğrencisi, kuralları, gelenekleriyle her okulun kendine özgü gelişimi, görünümü, sürekliliği ile bütün halindedir. Sadece o okula aittir (SÖE 2).

Denize karışan farklı yapıdaki ırmaklar, akarsuların özellikleriyle denizin yapısına katkısı vardır. Okul kültürü de buna benzer (SÖE 1).

Besleyici olan kategorisine okul yöneticileri ve sınıf öğretmenleri özelinde bakıldığı zaman, ortak olarak geliştirmiş oldukları herhangi bir metaforun bulunmadığı görülmektedir. Bu kategori altında okul yöneticileri bir metafor geliştirmişken (*Künefe (f:1).*), sınıf öğretmenleri ise sekiz farklı metafor geliştirmişlerdir (*Baharat (f:1); Nar*

(f:1);Ageve Bitkisi(f:1); Cacık (f:1); Ekmek (f:1);Kenger Sakızı (f:1); Yemek (f:1) Yoğurt (f:1)). Besleyici olan kategorisinin içinde barındırdığı metaforların tekrar etme durumlarına bakıldığı zaman, bu başlık altında bulunan metaforların hepsinin birer defa tekrar ettiği görülmektedir. Bu kategoriyi en iyi ifade eden örnek cümleler şu şekildedir;

Künefe yapımında kullanılan malzemelerin ölçüsü ve kalitesi ne kadar iyi olursa künefe o kadar iyi olur. Okulu oluşturan öğelerde ne kadar ölçülü olursa okul kültürü o kadar iyi olur ve mutlu olur (YE 6).

Nasıl ki yapılan yemekler baharatsız olunca yavan ve nakıs oluyorsa okul kültürü olmadan genel anlamda eğitimin tadı v rengi eksik kalır (SÖE 4).

Nar görünüşte bir bütündür ama içinde onlarca taneyi biriktirir. Tıpkı okulun bir bütün olup da yüzlerce çocuğu barındırdığı gibi. Her ikisinin de zamana ihtiyacı vardır (SÖE 8).

Agave Bitkisi (sabır çiçeği) düzenli bakımının yapılmasına rağmen yapısı gereği 7 yılda bir açan bitkidir. Tıpkı bizlerin öğrencilere gerekli eğitim öğretimi vererek verimini yıllar sonra almamız gibi (SÖK 7).

Güzel bir cacık için içerisindeki besin miktarlarının kıvamında ve yeterli olması şarttır. Fazla sarımsak ya da eksik tuz kültürü bozabilir (SÖK 5).

Bir ekmeği yapmak için şekil vermek için ununu, suyunu, tuzunu yeterli miktarda koymalıyız. Tıpkı bizlerin çocuklara eğitimi, öğretimi, saygıyı, sevgiyi dozunda vermemiz gibi (SÖK 8).

Kenger sakız ağza ilk alındığında çok serttir. Zaman içerisinde gerekli kıvamı alarak lezzet vermeye başlar. Tıpkı okul kültürününün başta çocuklara zor gelmekle beraber zaman içinde öğrenmenin öğrendikçe mutlu olmanın hazzına varmaları gibi (SÖK 7).

Bağlayıcı olan kategorisine okul yöneticileri ve sınıf öğretmenleri özelinde bakıldığı zaman, ortak olarak geliştirmiş oldukları herhangi bir metaforun bulunmadığı görülmektedir. Bu kategori altında okul yöneticileri bir metafor geliştirmişken (*Organlarımız (f:1).*), sınıf öğretmenleri ise üç farklı metafor geliştirmişlerdir (*Kitap (f:1); Anne (f:1);Yardımcı oyuncu(f:1)*). Bağlayıcı olan kategorisinin içinde barındırdığı metaforların tekrar etme durumlarına bakıldığı zaman, bu başlık altında bulunan metaforların hepsinin birer defa tekrar ettiği görülmektedir. Bu kategoriyi en iyi ifade eden örnek cümleler şu şekildedir;

Organlarımız birleşince insan vücudu ortaya çıkar. Bir organımız olmadığı zaman aksaklıklar olur. Okul kültürü de böyledir (YE 1).

İnsan sabırla, hoşgörüyle, sevgiyle her şeyin öğrenebileceğini gösteren bir insana bir şeyleri öğretebilmenin öncelikle sabırla başlayacağını ve bunun yanına hoşgörü ile sevgiyi eklemeden hiçbir şeyin kalıcı olamayacağını bize yaşatan bir kültürü paylaşıyoruz (SÖE 3).

*Kendi içinde disiplini olan, gerektiğinde gerekli yerlere müdahaleler yapan, öğrenci-öğretmen-idare-veli hepsini bir arada tutan kuvvetli bağı oluşturan yapı gibidir (SÖK 6).*Eşya kategorisine okul yöneticileri ve sınıf öğretmenleri özelinde bakıldığı zaman, ortak olarak geliştirmiş oldukları herhangi bir metaforun bulunmadığı görülmektedir. Bu kategori

altında okul yöneticileri bir metafor geliştirmişken (*Zincir (f:1)*), sınıf öğretmenleri ise iki farklı metafor geliştirmişlerdir (*Halı (f:1)*; *Kilim (f:1)*). Eşya kategorisinin içinde barındırdığı metaforların tekrar etme durumlarına bakıldığı zaman, bu başlık altında bulunan metaforların hepsinin birer defa tekrar ettiği görülmektedir. Bu kategoriye en iyi ifade eden örnek cümleler şu şekildedir;

Okuldaki her şey zincirin halkaları gibidir, bu halkalar birleşince zincir oluşturur (YE 1).

Halının oluşması için ipler gerekir. Her biri rengârenk olan ipler. O iplerle elvan çeşit desenler oluştururuz. İpleri ne kadar özenli dokuyup önem gösterirsek halımız o kadar sağlam olur. Halıdaki rengârenk ipler tıpkı bizim öğrencilerimiz gibidir. Her biri ayrı renktir ve ayrı güzeldir. Onlara gereken deseni vererek hayata sunmak da biz öğretmenlere düşer (SÖE 8).

Kilimin oluşması için ipliğe, renklendirmeye ve onu dokuyarak ustaya ihtiyaç vardır. Kilimin iplikleri öğrencileri temsil ederken, ipliğin dokumasını yapan öğretmendir. Kilimi renklendirense velidir. Eğer bunun üçü bir araya gelmezse ya da bir parça eksik olursa kilim tamamlanmaz. Okul kültürününün tamamlanması içinde veli-öğrenci ve öğretmenin işbirliği gerekir (SÖK 10).

Sınıf Öğretmenlerinin ve Okul Yöneticilerinin Okul Kültürüne Yönelik Geliştirmiş Oldukları Metaforların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Sınıf öğretmenleri ve okul yöneticileri tarafından geliştirilmiş olan metaforlar, cinsiyet parametresine göre, karşılaştırmalı olarak Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

Sınıf Öğretmenlerinin ve Okul Yöneticilerinin Okul Kültürüne Yönelik Geliştirmiş Oldukları Metaforların Cinsiyet durumuna Göre Karşılaştırılması.

Kategori	Kadın (f)	Erkek (f)	f
Besleyici olan	Yoğurt (f:1); Ekmek (f:1) Nar (f:1); Kenger sakızı (f:1) Ageve bitkisi(f:1) ;Yemek (f:1)	Cacık (f:1); Baharat (f:1) Künefe (f:1)	9
Doğayı çağrıştıran	Mevsimler (f:1); Endemik bitki (f:1) Karınca yuvası (f:1)	Bahçe (f:1); Ağaç (f:1) Deniz (f:1); Hatıra ormanı (f:1) Çiçek bahçesi (f:1); Gökkuşluğu (f:1)	9
Topluluk ifade eden	Aile (f:1); Orkestra (f:1) Geniş aile (f:1)	Orkestra (f:3); Stadyumdaki insanlar (f:1) Asker ocağı (f:1); Aile (f:1); Ülke (f:1)	10
İşlevsel olan	Bina Temeli (f:1); Puzzle (f:1);Sandalye (f:1); Motor çarkı (f:1) Elimizin parmakları (f:1); Araba (f:1)	Sandalye (f:1); Sacayağı (f:1); Değirmen (f:1); Araba (f:1); Marangozhane (f:1)	1 1
Eşya	Kilim (f:1); Halı (f:1)	Zincir (f:1)	3
Bağlayıcı olan	Anne (f:1)	Yardımcı oyuncu (f:1); Kitap (f:1) Organlarımız (f:1)	4
Toplam	21	25	46

Tablo 5’te çalışma grubunu cinsiyet parametresine göre karşılaştırmalı olarak verilmiştir. Katılımcılar tarafından geliştirilmiş olan metaforların en fazla temsil edildiği kategoriler olarak İşlevsel olan (f:11) ve Topluluk İfade eden (f:10) ve kategorileri olduğu görülmektedir. Bu iki kategorinin ardından ise temsil değeri bakımından doğayı çağrıştıran (f:9) ve Besleyici olan (f:9) kategorileri gelmektedir. Daha sonra ise (f:4) temsil gücüne sahip olan; Bağlayıcı olan ve Eşya (f:3) kategorileri gelmektedir. Katılımcılar tarafından geliştirilmiş olan metaforlar kadınlar tarafından 21 defa tekrar edilmişken, erkek katılımcılar tarafından ise 25 defa tekrar edilmiştir.

İşlevsel kategorisi incelendiği zaman bu kategori altında toplam 11 metaforun geliştirilmiş olduğu görülmektedir. Bu 11 farklı metafor, çalışma grubu tarafından on bir defa tekrar edilmiştir. Elde edilen bu metaforların altı tanesini kadın katılımcılar geliştirmişken, beş tanesini ise erkek katılımcılar geliştirmişlerdir. Hem kadınlar hem de erkekler tarafından geliştirilmiş olan ortak metaforlar ise *Sandalye* ve *Araba* metaforlarıdır. Bu kategoride kadınların nispeten temsil gücünün daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu kategori ile ilgili örnek açıklama cümleleri şu şekildedir;

Öğretmen-öğrenci-veli-idare gibi dört ayağı vardır. Bu bacaklardan birinin kırılması veya işlevini yerine getirememesi tüm okul kültürünü etkiler (SÖK 6).

Çeşitli ebat, cins, yaşta ağaç ve kalaslar gelir ve o marangozhanedeki işini iyi yapan marangozların elinde insan hayatını kolaylaştırıp güzelleştirecek eşyalara dönüşerek çıkarlar. Bazıları da odun olarak insanların hayatına katkıda bulunacaktır (SÖE 9).

Topluluk ifade eden kategorisi incelendiği zaman bu kategori altında toplam 8 metaforun geliştirilmiş olduğu görülmektedir. Bu sekiz farklı metafor, çalışma grubu tarafından on defa tekrar edilmiştir. Elde edilen bu metaforların üç tanesini kadın katılımcılar geliştirmişken, yedi tanesini ise erkek katılımcılar geliştirmişlerdir. Hem kadınlar hem de erkekler tarafından geliştirilmiş olan ortak metafor ise orkestra metaforudur. Bu kategoride erkeklerin temsil gücünün daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu kategori ile ilgili açıklama cümleleri şu şekildedir;

Okul müdürü şeftir, diğer enstrümanlar öğretmen, veli ve öğrencidir. İyi bir orkestra için herkes uyum içinde olmalıdır (SÖE 5).

Araba aksanında herhangi bir aksaklık arabanın hareket etmemesine neden olur. Aksanın her biri öğretmen, öğrenci, veliye benzetilebilir. Araba motoru müdüre benzetilebilir (YK 4).

Doğayı çağrıştıran kategorisi incelendiği zaman bu kategori altında toplam 9 metaforun geliştirilmiş olduğu görülmektedir. Bu dokuz farklı metafor, çalışma grubu tarafından dokuz defa tekrar edilmiştir. Elde edilen bu metaforların üç tanesini kadın katılımcılar geliştirmişken, altı tanesini ise erkek katılımcılar geliştirmişlerdir. Hem kadınlar hem de erkekler tarafından geliştirilmiş olan ortak metafor bulunmamaktadır. Bu kategoride erkeklerin temsil gücünün daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu kategori ile ilgili açıklama cümleleri şu şekildedir;

Mevsimlerde belli bir düzen vardır. Biri sırasını diğerine veremez. Tıpkı okuldaki düzen de böyledir. Bir üst basamağa çıkmamız için bulunduğumuz basamağı tamamlamamız gereklidir (SÖK 7).

Çeşitli renklerin bir arada olduğu güzel bir ortamdır. Renklerin birlikteliği ile güzellikler ortaya çıkar (YE 5).

Besleyici olan kategorisi incelendiği zaman bu kategori altında toplam 9 metaforun geliştirilmiş olduğu görülmektedir. Bu dokuz farklı metafor, çalışma grubu tarafından dokuz defa tekrar edilmiştir. Elde edilen bu metaforların altı tanesini kadın katılımcılar geliştirmişken, üç tanesini ise erkek katılımcılar geliştirmişlerdir. Hem kadınlar hem de erkekler tarafından geliştirilmiş olan ortak metafor bulunmamaktadır. Bu kategoride kadınların temsil gücünün daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu kategori ile ilgili açıklama cümleleri şu şekildedir;

Bir ekmeği yapmak için şekil vermek için ununu, suyunu, tuzunu yeterli miktarda koymalıyız. Tıpkı bizlerin çocuklara eğitimi, öğretimi, saygıyı, sevgiyi dozunda vermemiz gibi (SÖK 8).

Künefe yapımında kullanılan malzemelerin ölçüsü ve kalitesi ne kadar iyi olursa künefe o kadar iyi olur. Okulu oluşturan öğelerde ne kadar ölçülü olursa okul kültürü o kadar iyi olur ve mutlu olur (YE 6).

Bağlayıcı olan kategorisi incelendiği zaman bu kategori altında toplam 4 metaforun geliştirilmiş olduğu görülmektedir. Bu dört farklı metafor, çalışma grubu tarafından dört defa tekrar edilmiştir. Elde edilen bu metaforların bir tanesini kadın katılımcılar geliştirmişken, üç tanesini ise erkek katılımcılar geliştirmişlerdir. Hem kadınlar hem de erkekler tarafından geliştirilmiş olan ortak metafor bulunmamaktadır. Bu kategoride erkeklerin temsil gücünün daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu kategori ile ilgili açıklama cümleleri şu şekildedir;

Kendi içinde disiplini olan, gerektiğinde gerekli yerlere müdahaleler yapan, öğrenci-öğretmen-idare-veli hepsini bir arada tutan kuvvetli bağı oluşturan yapı gibidir (SÖK 6).

Organlarımız birleşince insan vücudu ortaya çıkar. Bir organımız olmadığı zaman aksaklıklar olur. Okul kültürü de böyledir (YE 1).

Eşya kategorisi incelendiği zaman bu kategori altında toplam 3 metaforun geliştirilmiş olduğu görülmektedir. Bu üç farklı metafor, çalışma grubu tarafından üç defa tekrar edilmiştir. Elde edilen bu metaforların iki tanesini kadın katılımcılar geliştirmişken, bir tanesini ise erkek katılımcılar geliştirmişlerdir. Hem kadınlar hem de erkekler tarafından geliştirilmiş olan ortak metafor bulunmamaktadır. Bu kategoride kadınların temsil gücünün daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu kategori ile ilgili açıklama cümleleri şu şekildedir;

Kilimin oluşması için ipliğe, renklendirmeye ve onu dokuyarak ustaya ihtiyaç vardır. Kilimin iplikleri öğrencileri temsil ederken, ipliğin dokumasını yapan öğretmendir. Kilimi renklendirense velidir. Eğer bunun üçü bir araya gelmezse ya da bir parça eksik olursa

kilim tamamlanmaz. Okul kültürünün tamamlanması içinde veli-öğrenci ve öğretmenin işbirliği gerekir (SÖK 10).

Okuldaki her şey zincirin halkaları gibidir, bu halkalar birleşince zincir oluşturur (YE 1).

Sınıf Öğretmenlerinin ve Okul Yöneticilerinin Okul Kültürüne Yönelik Geliştirmiş Oldukları Metaforların Yaşa Göre Karşılaştırılması

Sınıf öğretmenleri ve okul yöneticileri tarafından geliştirilmiş olan metaforlar, yaş parametresine göre, karşılaştırmalı olarak Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Sınıf Öğretmenlerinin ve Okul Yöneticilerinin Okul Kültürüne Yönelik Geliştirmiş Oldukları Metaforların Yaş Durumuna Göre Dağılımı

Kategori	20-25 (f)	26-30 (f)	31-35 (f)	36-40 (f)	41 ve üstü (f)	f
Besleyici olan			Cacık (f:1), Baharat (f:1), Yemek (f:1), Kenger sakızı (f:1), Agave bitkisi (f:1), Ekmek (f:1), Nar (f:1), Yoğurt (f:1)		Künefe (f:1)	10
Doğayı çağrıştıran		Karınca yuvası (f:1)	Bahçe (f:1), Endemik Bitki (f:1), Mevsimler (f:1)	Ağaç (f:1), Deniz (f:1), Çiçek bahçesi (f:1), Gök Kuşağı (f:1)	Hatıra ormanı (f:1)	9
Topluluk ifade eden	Aile (f:1)	Geniş aile (f:1)	Orkestra (f:2)	Aile (f:1), Ülke (f:1)	Orkestra (f:2), İnsanlar (f:1), Stadyumdaki insanlar (f:1), Asker ocağı (f:1)	11
İşlevsel olan	Bina Temeli (f:1)	Araba (f:1)	Sandalye (f:2), Sac ayağı (f:1), Motor Çarkı (f:1), Elimizin parmakları (f:1), Puzzle (f:1)		Değirmen (f:1)	9
Eşya			Halı (f:1), Kilim (f:1)	Zincir (f:1), Araba (f:1)	Marangozhane (f:1)	5
Bağlayıcı olan			Yardımcı oyuncu (f:1), Anne (f:1)	Kitap (f:1), Organlarımız (f:1)		4
Toplam	2	3	23	10	9	47

Tablo 6'da yer alan verilerde, yaş değişkenine göre, okul kültürü kavramına ilişkin üretilen metaforlar yer almaktadır. Tabloda yer alan verilere bakıldığı zaman yaş aralıklarına göre sırasıyla üretilen metaforların frekans değerleri şu şekildedir; 31 ve 35 yaş aralığı (f:23), 36 ve 40 yaş aralığı (f:10), 41 yaş ve üstü (f:9), 26 ve 30 yaş aralığı (f:3) ve 20 ve 25 yaş aralığı ise (f:2).

Tablo 6'da yer alan veriler incelendiğinde topluluk ifade eden kategori altında toplam

11 metaforun geliştirilmiş olduğu görülmektedir. Bu 11 farklı metafor, çalışma grubu tarafından on bir defa tekrar edilmiştir. Elde edilen bu metaforların beş tanesini 41 ve üstü yaş katılımcılar geliştirmişken, ikişer tanesini ise 36-40 ve 31-35 yaş aralığındaki katılımcılar geliştirmişlerdir. 20-25 yaş aralığı ve 26-30 yaş aralığındaki katılımcıların ise birer metafor geliştirdikleri görülmektedir. Bu kategoriye en iyi temsil ettiği düşünülen örnek ifadeler şu şekildedir;

Okul müdürü şeftir, diğer enstrümanlar öğretmen, veli ve öğrencidir. İyi bir orkestra için herkes uyum içinde olmalıdır (SÖE 5).

Araba aksanında herhangi bir aksaklık arabanın hareket etmemesine neden olur. Aksanın her biri öğretmen, öğrenci, veliye benzetilebilir. Araba motoru müdüre benzetilebilir (YK 4).

Tablo 6’da yer alan veriler incelendiğinde en fazla frekans değerine sahip olan ikinci kategorinin ise Besleyici olan kategorisi olduğu görülmektedir. Bu kategori altında toplam 10 farklı metafor üretilmiştir. Bu kategori ile ilgili üretilen metaforların ağırlıklı olarak 31 ve 35 yaş aralığındaki katılımcıların ürettiği görülmektedir (f:9). Bu kategori altındaki diğer metaforun ise 41 yaş ve üzerinde yer alan katılımcılardan biri tarafından üretildiği görülmektedir. Bu kategori ile ilgili geliştirilen metaforlardan bazıları şu şekildedir;

Agave Bitkisi (sabır çiçeği) düzenli bakımının yapılmasına rağmen yapısı gereği 7 yılda bir açan bitkidir. Tıpkı bizlerin öğrencilere gerekli eğitim öğretimi vererek verimini yıllar sonra almamız gibi (SÖ 7).

Künefe yapımında kullanılan malzemelerin ölçüsü ve kalitesi ne kadar iyi olursa künefe o kadar iyi olur. Okulu oluşturan öğelerde ne kadar ölçülü olursa okul kültürü o kadar iyi olur ve mutlu olur (YE 6).

Tablo 6’da yer alan veriler kategoriler özelinde incelendiği zaman en fazla frekans değerine sahip olan üçüncü kategorinin 9 farkı metafor üretilen doğayı çağrıştıran kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Bu kategoride üretilen metaforların 4’er tanesinin 3-35 ve 36-40 yaş aralığında olan katılımcılar tarafından üretildiği görülmektedir. Diğer iki metaforun bir tanesinin 26-30 diğerinin ise 41 yaş ve üstü katılımcılar tarafından üretildiği görülmektedir; bu kategori ile ilgili örnek ifadeler şu şekildedir;

Bütün karıncalar aynı amaca hizmet etmeye çalışır. Kraliçe arı bütün karıncaları yönetir ve çok fazla görülmeden yapar bunu teneffüste öğrencilerin hareketliliği bir karınca yuvasının hareketliliğine benzer (YE 4).

Emeğin ne kadar değerli olduğunu gösteren bir ağaca ne kadar iyi bakarsan ne kadar bakım gösterirsen sonunda o kadar sağlıklı ve güzel meyveler elde edersin. Bir toplumun geleceğinin sağlam temellendirebilmesi ancak sevgiyle yoğrulmuş bir emeğin sonucunda olabilir (SÖE 3).

Tablo 6’da yer alan verilere metaforlar özelinde bakılmaya devam edildiğinde işlevsel olan kategorisinin de 9 defa tekrar edildiği görülmektedir. Bu kategori ile ilgili üretilen

metaforların 7 tanesini 31-35 yaş aralığına yer alan katılımcıların ürettiği görülmektedir. 20-25 yaş aralığı, 26-30 yaş aralığı ve 41 yaş ve üzerinde yer alan katılımcılarında birer metafor ürettikleri görülmektedir. Bu kategori ile ilgili örnek ifadeler şu şekildedir;

Arabanın tekerleri, motoru vb. parçaları olmadan hareket etmesi zordur. Okul kültürü de müdürü, öğretmeni, velisi, öğrencisi ile bir bütün olmadan zor hareket eder (YE 1).

Değirmene buğday taneleri gelir. Değirmenci bu buğday tanelerini bulgur, un, dövme hatta bunların çeşitliliği şeklinde de yapar (YE 3).

Okulun içindeki tüm bileşenler bir arada çalışır, birinin eksikliğinde diğerine daha çok iş yükü biner ve işleyişte sıkıntılar görünür (SÖK 2).

Tablo 6’da 5 metafor üretilen kategori ise Eşya kategorisidir. Bu kategori altında toplanan metaforların iki tanesinin 36-40 yaş aralığında yer alan katılımcılar tarafından üretildiği görülmektedir. Birer metaforunda 26-30, 31-35 ve 41 yaş ve üzerinde yer alan katılımcılar tarafından üretildiği görülmektedir. Bu kategori ile ilgili örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur;

Okuldaki her şey zincirin halkaları gibidir, bu halkalar birleşince zincir oluşturur (YE 1).

Halının oluşması için ipler gerekir. Her biri rengârenk olan ipler. O iplerle elvan çeşit desenler oluştururuz. İpleri ne kadar özenli dokuyup önem gösterirsek halımız o kadar sağlam olur. Halıdaki rengârenk ipler tıpkı bizim öğrencilerimiz gibidir. Her biri ayrı renktir ve ayrı güzeldir. Onlara gereken deseni vererek hayata sunmak da biz öğretmenlere düşer (SÖE 8).

Tablo 6’da en az frekans değerine sahip olan kategorinin ise Bağlayıcı olan kategorisi olduğu görülmektedir. Bu kategori ile ilgili iki metaforu 31-35 yaş aralığında yer alan katılımcılar üretmişken diğer iki metaforu ise 36-40 yaş aralığında yer alan katılımcıların ürettiği görülmektedir. Bu kategoriyi temsil eden örnek cümleler şu şekildedir;

Organlarımız birleşince insan vücudu ortaya çıkar. Bir organımız olmadığı zaman aksaklıklar olur. Okul kültürü de böyledir (YE 1).

İnsan sabırla, hoşgörüyle, sevgiyle her şeyin öğrenebileceğini gösteren bir insana bir şeyleri öğretebilmenin öncelikle sabırla başlayacağını ve bunun yanına hoşgörü ile sevgiyi eklemeyen hiçbir şeyin kalıcı olamayacağını bize yaşatan bir kültürü paylaşıyoruz (SÖK 3).

Bu çalışmada öğrenim durumuna göre karşılaştırma yapılmamıştır. Çünkü çalışma grubunda yer alan hem sınıf öğretmenlerinin hem de idarecilerin tamamının lisans mezunu olduğu görülmüştür.

Tartışma

Bu bölümde araştırma sonucu elde edilen bulgular farklı çalışmaların sonuçları ile karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Çalışma grubundan elde edilen veriler, içerik analizi ile çözümlenip

anlamlandırıldığında, sınıf öğretmenlerinin okul kültürüne ait metaforik algıları altı kategori altında toplandığı görülmüştür. Bu kategorilerin hepsinin olumlu nitelikte metaforlardan oluştuğu tespit edilmiştir. Bu kategoriler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin daha çok okul kültürünün besleyici olan, işlevsel olan ve topluluk ifade eden yönlerine vurgu yaptıkları görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin okul kültürüne yönelik diğer metaforik algıları incelendiğinde sınıf öğretmenleri okul kültürünü sırasıyla doğayı çağrıştıran, bağlayıcı olan ve eşyayla ilgili kategorilere benzettikleri görülmüştür. Diğer yandan bu sonuçların genel anlamda, Uçar ve Erdem (2020) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla nispeten benzerlikler taşımaktadır.

Okul yöneticilerinin okul kültürüne ait metaforik algıları altı kategori altında toplanmıştır. Bu kategorilerin hepsinin olumlu ve onure edici metaforlardan oluştuğu tespit edilmiştir. Bu kategoriler incelendiğinde okul yöneticilerinin daha çok okul kültürünün doğayı çağrıştıran yönüne vurgu yaptıkları görülmüştür. Okul yöneticilerinin okul kültürüne yönelik diğer metaforik algıları incelendiğinde okul yöneticilerinin okul kültürünü sırasıyla işlevsel olan, topluluk ifade eden, bağlayıcı olan, besleyici olan ve eşyayla ilgili kategorilere benzettikleri görülmüştür. Konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde bu bulgunun Ertürk (2021) tarafından yapılmış oldukları “*Okul Yöneticilerinin Örgütsel Güven Algıları İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*” isimli çalışmasıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlar (Sadık ve Sarı, 2012; Saban, 2008) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla kısmi olarak benzerlikler göstermektedir.

Okul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin geliştirmiş oldukları metaforlara karşılaştırmalı olarak bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin okul kültürünün en yüksek frekans olan işlevsel yönüne vurgu yaptıkları görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin bu kategoride okul yöneticilerinden daha fazla metafor ürettikleri görülmüştür. Bu durumun, çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sayısının daha fazla olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bunun yanında sınıf öğretmenlerinin ürettikleri metaforları tekrar etme sayıları da okul yöneticilerinden daha fazladır. Bu kategoride her iki çalışma grubunda da metaforlar farklı olarak geliştirilmiştir. Ortak metafor bulunmamaktadır. İşlevsel olan kategorisi, topluluk ifade eden kategorisiyle beraber sınıf öğretmenlerinin en fazla metafor tekrarı ürettikleri kategoridir. Bu metaforlar *orquestra*, *aile* ve *sandalyedir*. İşlevsel olan kategorisinde, *araba* metaforu aynı zamanda okul yöneticilerinin de en fazla metafor tekrarı yaptığı kategoridir. Diğer yandan Saban (2008) tarafından yapılmış olan “*Okula ilişkin metaforlar*” isimli çalışmadan elde edilen okul kavramına ilişkin metaforlar ile örtüştüğü görülmektedir.

Sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin okul kültürüne yönelik geliştirmiş oldukları metaforları karşılaştırmalı olarak veren Tablo 4’e kategoriler özelinde bakıldığında toplam temsil gücü en yüksek olan ikinci kategori, Topluluk ifade eden kategorisidir. Sınıf öğretmenlerinin bu kategoride okul yöneticilerinden daha yüksek metafor ürettikleri görülmüştür. Bu durumun, çalışmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin sayısının daha

fazla olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu kategoride her iki çalışma grubunda da ortak olarak geliştirilen metafor *Orkestra*'dır. Bu metafor aynı zamanda en fazla kullanılan metafordur. Genel anlamda bu kategoride yer alan metaforların her iki çalışma grubunda da metaforların açıklama cümleleri aynı doğrultuda anlam ifade etmektedir. Hem sınıf öğretmenleri hem de okul yöneticileri ürettikleri metaforlarla okul kültürünün topluluk çağrıştıran manasını en çok kullanılan ikinci kategori olarak Topluluk ifade eden kategorisinde yoğunlaşmış oldukları görülmüştür. Bunun yanında sınıf öğretmenlerinin ürettikleri metaforları tekrar etme sayıları da okul yöneticilerinden daha fazladır. Topluluk ifade eden kategorisi, aynı zamanda sınıf öğretmenlerinin en fazla metafor tekrarı yaptıkları kategoridir. Bu kategoride hem sınıf öğretmenlerinin hem de okul yöneticilerinin ürettikleri metaforlar, Aliyev (2020) tarafından yapılan "*Okul Kültürü Üzerine Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin Nitel Bir Analizi: Bakü Örneği*" isimli çalışmanın sonuçlarıyla büyük benzerlikler göstermektedir.

Sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin geliştirmiş oldukları metaforları karşılaştırmalı olarak veren Tablo 4'e kategoriler özelinde bakıldığında toplam frekansı en yüksek olan üçüncü kategori, *Doğayı Çağrıştıran* ve *Besleyici* olan kategorisidir. Doğayı Çağrıştıran kategorinde her iki çalışma grubu da yakın sayıda frekans üretmiş olmakla birlikte sınıf öğretmenleri, okul yöneticilerine göre nispeten daha fazla metafor geliştirmelerdir. Bu kategoride her iki çalışma grubunda da ortak olarak geliştirilen metaforlar bulunmamaktadır. Besleyici olan kategorisine bakıldığı zaman sınıf öğretmenlerinin bu kategoride okul yöneticilerinden daha yüksek metafor ürettikleri görülmüştür. Doğayı Çağrıştıran kategorisi, aynı zamanda okul yöneticilerinin de en fazla metafor ürettiği kategoridir. Doğayı Çağrıştıran ve Besleyici olan kategorisinden elde edilen verilere genel anlamda bakıldığı zaman; bu kategoride yer alan metaforlar ve bu metaforlara ait açıklama cümlelerinin Çevik (2013) tarafından yapılan "*Temel Eğitim Kurumlarındaki Öğretmenlerin Okul Kültürü Algı Düzeyleri*" çalışmanın sonuçlarıyla benzerlikler gösterdiği saptanmıştır. Diğer yandan bu sonuçlar, Saban (2008) ve Cevar (2021) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla da desteklenmektedir.

Sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin geliştirmiş oldukları metaforları barındıran kategoriler, temsil gücüne göre sıralandığı zaman, dördüncü en fazla temsil gücüne sahip olan kategori *Bağlayıcı olan* kategorisidir. Bu kategoride sınıf öğretmenleri, okul yöneticilerine göre daha fazla metafor üretmişlerdir. Bu kategori altında toplanan ve her iki çalışma grubu tarafından da geliştirilmiş olan metaforlar şunlardır; *Kitap, Yardımcı Oyuncu, Anne ve Organlarımız*. Bu kategoride yer alan metaforların genel anlamda olumlu ve onure edici karakterde olduğunun vurgusunun yapıldığı görülmektedir. Bağlayıcı olan kategorisinde yer alan metaforlar ve bu metaforlara ait açıklama cümleleri incelendiğinde Cevar (2021) tarafından yapılan "*Okul Kültürü ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Arasındaki İlişki (Zonguldak İli Örneği)*" çalışmanın sonuçlarıyla büyük benzerlikler gösterdiği saptanmıştır. Diğer yandan bu kategori altında yer alan metaforlara ve açıklama cümlelerine bakıldığında Saban (2008), tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla desteklenmektedir.

Son olarak Eşya kategorisine bakıldığında ise; her iki çalışma grubu az sayıda metafor geliştirmesine karşın sınıf öğretmenlerinin metaforların sayıları okul idarecilerinden nispeten daha fazladır. Bu kategoride metaforlar şunlardır; Halı, Kilim ve Zincir' dir. Bu kategoride yer alan metaforlar ve bu metaforların açıklama cümleleri incelendiğinde; metaforların bir eşyaya benzetildiği yönüne vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu sonuçların genel eğilimi Cevar (2021), tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla da benzerlikler taşımaktadır.

Çalışmadan elde edilen bulgulara, ilkokullarda sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin okul kültürüne ait metaforik algıları cinsiyet özeline göre bakıldığında, kadın sınıf öğretmenleri ve okul yöneticileri daha çok işlevsel olan ve besleyici olan kategorilerine vurgu yapmışlardır. Daha sonra kadın sınıf öğretmenleri ve okul yöneticileri okul kültürüne yönelik diğer metaforik algıları incelendiğinde okul kültürünü sırasıyla doğayı çağrıştıran, topluluk ifade eden, eşya ve bağlayıcı olan kategorilerine benzettikleri görülmüştür. Erkek sınıf öğretmenlerine ve okul yöneticilerine bakıldığı zaman ise Topluluk ifade eden kategorisine vurgu yapmışlardır. Daha sonra erkek sınıf öğretmenleri ve okul yöneticileri okul kültürüne yönelik diğer metaforik algıları incelendiğinde okul kültürünü sırasıyla doğayı çağrıştıran, işlevsel olan, bağlayıcı olan, besleyici olan ve eşya kategorilerine benzettikleri görülmüştür. Bu kategorilerin hepsinin olumlu ve onure edici metaforlardan oluştuğu tespit edilmiştir. Konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde bu bulgunun Ada ve Ayık (2008) tarafından yapılmış oldukları “İlköğretim Okullarında Okul Kültürü” isimli çalışmasıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu çalışmaların aksine Güngör (2019) destek, başarı ve görev kültürü alt boyutlarında, Boyraz (2018) destek ve başarı kültürü alt boyutlarında ve Akan (2016) kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla okul kültürü algılarına sahip olduklarını vurgulamışlardır. İlgili alan yazında yapılan birçok çalışmada ise öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ifade edilmiştir (Aktaş, 2019; Balaban, 2014; Işık, 2017; Öztürk, 2015; Şirin, 2011; Yurttakal, 2007; Erdem ve Kaf, 2021).

Sonuçlar

Kahramanmaraş ili Pazarcık ilçe merkezindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin okul kültürüne yönelik metaforik algılarının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmaya ilişkin aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinden elde edilen metaforlar incelendiği zaman, öğretmenlerin en çok yoğunlaştıkları metaforların *Besleyici Olan*, *Topluluk İfade Eden* ve *İşlevsel Olan* kategorilerinin altında toplandığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin geliştirmiş olduğu metaforların genel eğiliminin fayda, yarar ve çoğulluk ifade eden algıları yansıttığı anlaşılmaktadır. Bu durumun, genel anlamda okulun özelde ise okul kültürü kavramının, toplumsal bir yapı olan eğitimin ana dinamiği olmasından ve bu durumun okulun ilişkili olduğu alt ve üst sistemleri etkileyici ve besleyici özelliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Yöneticilerden elde edilen metaforlar, bütüncül bir gözle irdelendiği zaman, yöneticilerin geliştirmiş olduğu metaforların, *Doğayı Çağrıştıran* kategorisi altında yoğunlaştığı görülmüştür. Bu durum, yöneticilerin okul kültürü kavramını, hayatın içerisinde yer alan, günlük akış içerisinde kendisine yer bulmuş olan bir mefhum olarak gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

Hem okul yöneticilerinden hem de sınıf öğretmenlerinden elde edilen metaforlara bütüncül bir gözle bakıldığı zaman, okul kültürü hakkında geliştirilen metaforların genel anlamda olumlu ve onure edici nitelikte olduğu görülmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasının nedeni olarak, okul kültürü hakkında çalışma grubunun olumlu algılarının ve güzel deneyimlerinin olduğu düşünülmektedir. Çalışma grubundan elde edilen metaforlar, cinsiyet parametresine göre incelendiğinde ise genel anlamda benzerlikler görülmektedir. Bu durumu, okul kültürü kavramının oluşturduğu ortak algıdan kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir;

- Kurum yöneticileri kurum kültürü konusunda kendilerini güncel tutmalıdırlar.
- Kurum kültürüyle ilgili metafor dışında farklı algısal araçlarla da ilgili çalışmalar yapılabilir.
- Bu tür araştırmalar diğer eğitim paydaşlarıyla da yapılabilir.

Kaynakça

- Ada, Ş. & Ayık, Ş. (2008). İlköğretim Okullarında Okul Kültürü. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 26-39. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sakaefd/issue/11212/133897>
- Akan, D. (2016). Okul kültürü bağlamında ilköğretim kurumlarında etkili okul değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1096-1116.
- Aktaş, E. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin okul kültürü algı düzeylerinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Aliyev, B. (2020). *Okul kültürü üzerine yönetici ve öğretmen görüşlerinin nitel bir analizi: Bakü örneği*. Doktora Tezi. Hacıettepe Üniversitesi. <http://hdl.handle.net/11655/23068>
- Balaban, Y. (2014). *Resmi özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerinin okul kültürü algıları*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi].Erciyes üniversitesi, Kayseri
- Boyraz, A. (2018). *Özel eğitim okul müdürlerinin liderlik stillerinin okul kültürü ve iklimine etkisi* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem, 1-360. DOI 10.14527/9789944919289
- Cevar, M. (2021) “Okul Kültürü ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Arasındaki İlişki (Zonguldak

- İli Örneği*) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Çelik, V. (2000). Okul kültürü ve yönetimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Çevik, E. (2013). *Küçükçekmece ilçesi temel eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin okul kültürü algı düzeyleri*. Master's Thesis. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Dinçer, Ö., Fidan, Y., (1995), *İşletme Yönetimine Giriş*, İstanbul, Marmara Üni. İ.İ.B.F. Yayını
- Erdem, E., & Kaf, Ö. (2021). Velilerin sınıf öğretmenlerine yönelik metaforik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(82), 480-494.
- Ertürk, R. (2021). The relationship between school administrators' supportive behaviors and teachers' job satisfaction and subjective well-being. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(4), 184-195. <https://doi.org/10.33200/ijcer.956667>.
- Güngör, B. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile okul kültürü algıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Işık, H. (2017). Ortaokullarda okul kültürünün incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 9(3), 61-71. doi:10.17932/IAU.IAUD.13091352.2017.9/35.61-71
- Öztürk, D. (2015). *Eğitim örgütlerinde okul kültürü ve tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişki (Bahçelievler ilçesinde bir araştırma)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 131-155. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26128/275216>
- Saban, A., Koçbeker, B. N., & Saban, A. (2006). An investigation of the concept of teacher among prospective teachers through metaphor analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(2).
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 55(55), 459-496. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuvey/issue/10342/126702>
- Sadık, F., & Sarı, M. (2012). Çocuk ve demokrasi: ilköğretim öğrencilerinin demokrasi algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi*, 1(1), 48-62. <http://cije.cumhuriyet.edu.tr/en/pub/issue/4272/57552>
- Schneider, B., Smith, D.B., Taylor, S., & Fleenor, J, (1998), “Personality and Organizations: A Test of The Homogeneity of Personality Hsypothesis”, *Journal of Applied Psychology*, 83, ss.462-470. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.83.3.462>
- Sticht, T. G. (1993). *Educational uses of metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 621-632 (1993)
- Şirin, E. (2011). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin okul kültürü algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki (İstanbul ili, Esenyurt ilçesi örneği)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

-
- Uçar A. ve Erdem, E. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Okul Öncesi ile İlgili Metaforik Algıları. 8.Uluslararası Sosyal Beşeri ve Eğitim Bilimleri Kongresi. E-ISBN: 978-605-7594-63-1
- Vecchio, F. J., & Collins, M. P. (1988). Predicting the response of reinforced concrete beams subjected to shear using modified compression field theory. *ACI Structural Journal*, 85(3), 258-268.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.<https://avesis.metu.edu.tr/yayin/d75d8f61-9cae-42fc-834e-d1e0acc1814c/sosyal-bilimlerde-nitel-arastirma-yontemleri>
- Yurttakal, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin okullarını örgüt kültürü açısından algılamaları (Şırnak ili İdil ilçesi örneği)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Ahlak ve Karakter Eğitiminde Okulların Yetkinliği¹

Mehmet Akyol²



Cengiz Özmen³



Özet: Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerine göre ahlak ve karakter eğitiminde okulların yetkinliğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş ilinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Kahramanmaraş ili Onikişubat ve Dulkadiroğlu merkez ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan basit tesadüfi örneklem yoluyla seçilen 172 sosyal bilgiler öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Acat ve Arslan (2011) tarafından geliştirilen “Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 33 madde ve 5 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar planlama ve uygulama, etkileşim, psikososyal ortam, paydaşların katılımı ve değerlendirme olarak belirlenmiştir. Araştırma sonunda elde edilen veriler SPSS-23 programında çözümlenerek Cronbach Alpha (iç tutarlılığını), değeri belirlenerek parametrik testlerden bağımsız örneklem -t testi, tek yönlü varyans analizi testi ANOVA ve aritmetik ortalamadan (X) yararlanılarak veriler analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre okulların karakter eğitimi yetkinlik durumları bakımından en yüksek düzey planlama ve uygulama boyutunda, en düşük düzey ise değerlendirme ve psikososyal ortam boyutlarında olmuştur. Değerlendirme boyutunda öğretmenlerin, cinsiyet ve mezun olunan lisans bölümü değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. Psikososyal ortam boyutunda öğretmenlerin mezun olunan lisans bölümü, kıdem yıl durumu ve hizmet içi eğitim alma değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu sonuçlara göre, ahlak ve karakter eğitiminde paydaşlarının katılımı ile düzenli olarak değerlendirilen bir okul ortamı oluşturularak temel değerleri kazandırmaya dönük çalışmalar yapılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Yetkinlik, Karakter, Ahlak, Sosyal Bilgiler

Type / Tür:

Research /Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

12 Mayıs 2022

Accepted / Kabul Tarihi:

12 Haziran 2023

Page numbers / Sayfa no:

24-45

Suggested APA Citation / Önerilen APA Atf Biçimi:

Akyol M., & Özmen, C. (2023). Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre ahlak ve karakter eğitiminde okulların yetkinliği. *KSÜ Eğitim Dergisi*, 5(1), 24-45.

¹ Bu makale “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Ahlak ve Karakter Eğitiminde Okulların Yetkinliği” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Öğretmen, MEB / Kahramanmaraş

³ Prof. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Bölümü / Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD / Kahramanmaraş

Competency of Schools in Ethics and Character Education According to Social Studies Teachers

Abstract

In this study, it was aimed to determine the competence of schools in moral and character education according to Social Studies teachers. The research was carried out in Kahramanmaraş in the 2020-2021 academic year. The sample of the study consists of 172 social studies teachers selected by simple random sampling, working in secondary schools in the central districts of Onikişubat and Dulkadiroğlu in Kahramanmaraş. The "Character Education Competency Scale of Schools" developed by Acat and Arslan (2011) was used as a data collection tool in the research. The scale consists of 33 items and 5 dimensions. These dimensions were determined as planning and implementation, interaction, psychosocial environment, stakeholder participation and evaluation. The data obtained at the end of the research were analyzed in the SPSS-23 program and the Cronbach Alpha (internal consistency) value was determined, and the data were analyzed using the independent sample -t test, one-way analysis of variance test ANOVA and arithmetic mean (X). According to the research findings, the highest level was in the dimensions of planning and implementation, and the lowest level was in the dimensions of assessment and psychosocial environment in terms of the character education competency status of schools. In the evaluation dimension, there was a significant difference depending on the variables of teachers' gender and undergraduate degree. In the psychosocial environment dimension, there was a significant difference depending on the variables of the teachers' undergraduate degree, seniority and in-service training. According to these results, studies should be carried out to gain basic values by creating a school environment that is regularly evaluated with the participation of its stakeholders in moral and character education.

Keywords: Competence, Character, Morals, Social Studies

Giriş

Ahlak kavramını incelediğimizde psikolojik açıdan bireylerin davranışlarını şekillendiren, iyi ve kötü şeklinde değerlendirilebilecek değer ve inançlarının bütünü olarak karşımıza çıkarken, sosyolojik açıdan değerlendirildiğinde ise bireylerin bir arada ve mutlu yaşamalarına yardımcı olan kurallar bütünü olduğu söylenebilir (Aydın, 2003:126). Üzerinde durulması gereken bir diğer kavram ise karakter kavramıdır. Yılmaz (2021b:240) karakter kavramını, bireylerin sahip olması gereken ahlaki ve entellektüel becerileri ve bunlara ilişkin farkındalık düzeylerini ve bu çerçevede etrafında söz konusu yetenekleri hayata geçirebilme durumları şeklinde açıklar. Karakter hemen her toplumda bireylere aşılması amaçlanan iyi bir bireyin sahip olması gereken temel bir özellik olarak kabul görmektedir (Akbaş, 2008:17). Eğitim tarihi boyunca eğitmek, bireyi yalnızca akademik anlamda üst düzey bilgiye ulaştırmak olarak görülmemiş bunun yanında bireyi kişilik ve insani yönden ileri düzeye ulaştırmayı hedeflemiş, bireylerin karakter ve ahlak bakımından yeterli olgunluk düzeyine ulaşmalarını amaçlamıştır (Meydan, 2012:1). Ülkeler kendi geleceklerini vatandaşlarına verdikleri eğitimle şekillendirir. Ülkelerin geleceği ancak ülkeyi oluşturan her bir ferdin akademik anlamda kendini geliştirmesi ve iyi birer vatandaş olarak ahlaki yönden eğitilmesi ile mümkündür. Ahlak ve karakter olarak, yeterince eğitim almış, aydın ve ahlaki anlamda kendini geliştirmiş bireyler yetiştirmeyi amaç edinmelerini ve bu amaç doğrultusunda politikalar geliştirmelerini sağlar (Şallı, 2017:56). Ülkelerin yürütmüş oldukları politikalar ve değişen dünya koşulları eğitim sistemlerine "amaç, kapsam ve yöntem" açısından yön vermiştir (Katılmış, Ekşi ve Öztürk, 2010:53). Tarihin bazı dönemlerinde karakter ve ahlak eğitimine ağırlık verilirken bazı dönemlerde içinde bulunulan tarihsel zamanın getirmiş olduğu

ideolojik ve yaşamsal farklılıklar karakter ve ahlak eğitiminin geri plana atılmasına neden olmuştur. Yakın tarih incelendiğinde 19. ve 20. Yüz yılın başlarında pozitivizm, modernizm, sanayileşme ve ulus devletlerinin yaygınlaşması ile karakter ve ahlak eğitimi arka plana atılmıştır. Ancak ikinci dünya savaşı sonrası karakter ve ahlak eğitimine yeniden hak ettiği değer verilmeye başlanmış ve ahlaki anlamda kendini geliştirmiş bireylerin kendileri ve toplum için önemi fark edilmiş böylece karakter eğitime ağırlık veren çalışmalar hız kazanmıştır (Meydan, 2012:1). Fakat 1960 ve 1970’lerde toplumsal anlamda bireyciliğin ön plana çıkması; mutlak bir doğrunun olamayacağına, doğrunun kişiden kişiye değişeceğine dolayısıyla her bireyin kendine ait bir değer sistemi olduğuna vurgu yapılmış ve bu dönemde karakter eğitimi geri plana atılmıştır (Ekşi, 2003: 83). Bu yüz yılda ülkelerin ideolojik politikalarından bağımsız olarak yürütülen psikolojik çalışmalarda ise John Dewey, Piaget, Kohlberg ve Skinner tarafından bireyin ahlaki gelişimi üzerinde durulmuştur (Şimşek ve Alkan, 2019:2). Ülkemizin eğitim tarihine baktığımızda ise karakter eğitime ayrı bir önem verildiği gözlenmektedir. Demokratik cumhuriyet sisteminin devamı ve sekteye uğramaması adına Türk Milli Eğitim Temel Kanunu’nda ahlak ve karakter bakımından bireylerin iyi yetiştirilmesi bir gereklilik olarak görülmektedir (Katılmış vd., 2010:56). Türk Milli Eğitiminin Temel Kanunu incelendiğinde milli eğitimin amacının “ahlaki, manevi değerleri benimseyen, beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı bir şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip kişiler yetiştirmek” olduğu ibaresi yer almaktadır. Ancak ülkemizin eğitim politikaları incelendiğinde karakter eğitiminin okullarda ayrı bir ders olarak okutulmak yerine genellikle “Türkçe, hayat bilgisi, sosyal bilgiler, din kültürü ve ahlak bilgisi” gibi dersler ile kaynaştırılarak bu dersler bünyesinde eğitimin verildiği gözlenmektedir (Şimşek, 2017:358- 359). İçinde bulunduğumuz yüzyıl pek çok alanda hızlı bir değişimin yaşandığı bir dönem olup gerek yaşam şekli gerekse kültürel ve geleneksel öğeler bu değişimden büyük oranda etkilenmiştir. Toplumlar kültürel ve ahlaki anlamda büyük bir yozlaşma girdabına girmiş ve ahlaki yönden zayıf, kültürel değerlerin bilincini yitiren bireyler yetişmeye başlamıştır (Şallı, 2017:56). Günümüz eğitiminde alınan tedbirler dünyadaki gençlerin problemlerini çözmeye yetmemektedir, çünkü bu tedbirlerin hiçbiri modern eğitimin içinde bulunduğu manevi ve ahlaki değer krizinin cevabını bulamadığı gibi bu ahlaki ve manevi değer boşluğunu ne ile doldurabileceğini de henüz bulabilmiş değildir (Kenan, 2004: 275). Yaşadığımız bu tarihsel dönem teknoloji ile şekillenen insan hayatının giderek sığlaştığı, insani ilişkilerin samimiyetini kaybettiği bir dönemdir. Bu durumu düzeltmenin şüphesiz en etkili yolu eğitimden geçmektedir. Eğitim, özel bir sanatkârlık isteyen insan ruhuna hitap eden hassas değerleri içeren bir süreçtir (Özmen ve Öztürk, 2019: 164). Ahlak ve karakter eğitiminde, eğitim programlarının belli bir müfredat dâhilinde alanında yetkin kişilerce uygulandığı okul ortamında yapılması gerekmektedir. Eğitim ortamı olarak okul, bireylerin toplumsal çıkarlara uygun sosyal değerler, ahlak ve iyi karakter özellikleri edinmesinde aile kurumundan sonra ikincil sosyalleştirici bir öge olarak temel bir işlevi yerine getirir. Bu bağlamda okulların temel görevi, her ferde yalnızca bilgi ve beceri kazandırmak değil aynı zamanda bireylerin ahlak ve karakter eğitimi açısından da temel insani değerleri kazanmaları ve bu rolü üstlenmelerini sağlamaktır (Solmaz vd. 2021: 83). Okulların ahlak ve karakter eğitiminde önemli bir eğitim kurumu olduğu aşikârdır. Eğitim kurumlarında ahlak ve karakter eğitiminin temelini oluşturulmasında etkin bir şekilde rol oynayacak lider kişilerin başta öğretmenler olduğu belirtilmektedir (Alver ve Kesicioğlu,

2019:167). Öğretmenler eğitim programlarının uygulayıcısı olarak, program hakkında en fazla bilgiye sahip olan öncül gruplardan biridir. Çünkü öğretmenler sorunu bizzat öğrenciler ile karşılıklı olarak yaşamaktadırlar. Bu sebep ile sosyal bilgiler dersinin içeriğinin nasıl olması ve uygulanması gerektiği sorusunun ilk muhataplarından birisi öğretmenlerdir (Uçar, 2009: 19). Bu nedenle öğretmenler insan mimarı olmalı ve ahlak eğitiminde en önemli iş, model insan olarak görev yapmaktır. Eğiticilerin, eğitilenlere örnek olma yolunda negatif ve pozitif bir etkisinin bulunması ahlak eğitiminde başarıyı yakalaması o denli mümkündür. Bu bağlamda gelecek nesillere kazandırılacak ahlaki davranışlarda örnek rol model olmak son derece ehemmiyet arz etmektedir (Özmen ve Öztürk, 2019: 164).

Ahlak ve karakter eğitimi konusunda yürütülen çalışmalar incelendiğinde genellikle ders kazanımlarındaki karakter eğitime yönelik öğelere, edebi eserlerde verilmeye çalışılan karakter eğitime, öğretmen ve öğrencilerin karakter eğitimi öz yeterlik inançları ile ahlak ve karakter eğitimini farklı açılardan ele alan uzmanların bu konudaki çalışmaları ve yorumlarına yer verildiği görülürken okulların karakter ve ahlak eğitimi yetkinliğine ilişkin öğretmen görüş düzeyine dayanan çalışmalara sınırlı olarak rastlandığı görülmüştür. Bu durum okulların ahlak ve karakter eğitimi yetkinliği konusunda öğretmen görüşlerini ortaya koyan bir çalışma sunmayı ve sınırlı literatürle pekiştirmeyi gerekli kılmıştır. Sosyal Bilgiler dersi ahlak ve karakter eğitiminin bireylere verilmeye çalışıldığı derslerden biridir. Bu dersi vermekle yükümlü olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ise okullarda yürütülen ahlak ve karakter eğitime yönelik okulların yetkinlik durumları hakkındaki düşünce düzeyleri oldukça önemlidir. Bu amaç doğrultusunda yürütülen bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerine göre okulların ahlak ve karakter eğitiminde yetkinlik durumunun belirlenen alt problemler ışığında incelenmesi amaçlanmıştır.

Alt Problemler

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıda verilen alt problemlere yanıt bulunmaya çalışılmıştır.

1. Okulların karakter eğitimi yetkinlik ölçeğinin öğretmenlerin planlama ve uygulama faktörüne yönelik görüşleri hangi düzeydedir?
2. Okulların karakter eğitimi yetkinlik ölçeğinin öğretmenlerin etkileşim faktörüne yönelik görüşleri hangi düzeydedir?
3. Okulların karakter eğitimi yetkinlik ölçeğinin öğretmenlerin psikososyal ortam faktörüne yönelik görüşleri hangi düzeydedir?
4. Okulların karakter eğitimi yetkinlik ölçeğinin öğretmenlerin paydaşların katılımı faktörüne yönelik görüşleri hangi düzeydedir?
5. Okulların karakter eğitimi yetkinlik ölçeğinin öğretmenlerin değerlendirme faktörüne yönelik görüşleri hangi düzeydedir?

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçlarının hazırlanması, geliştirilmesi, uygulaması ve toplanan verilerin çözümlenmesi hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırma nicel bir çalışma olup betimsel tarama modelinden yararlanılmıştır. Nicel araştırmalar nicel verilerin toplanıp çözümlenmesine dayanan ve değişkenler arasındaki ilişkinin analiz edilerek tüm bunları göz önünde bulunduran araştırmacının elde edilen veriler ışığında genellemeler yapabildiği ve tahminlerde bulunduğu çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2014:12). Başka bir araştırmada da geçmişte yaşanmış ve etkisi hala sürmekte olan birtakım durumlara herhangi bir etkide bulunmaksızın, olduğu gibi betimleyerek ortaya koymaya çalışan bir yaklaşımdır (Karasar, 2014:77).

Evren ve Örneklem

Nicel araştırmalar kalabalık örneklem grubuna sahip, katılımcı sayısı yüksek araştırmalardır (Baltacı, 2019:371). Evren, çalışma için ihtiyaç duyulan verilerin toplanmasında cevabı aranan soruların yöneltildiği canlı veya cansız varlıklardan meydana gelen geniş gruptur (Büyüköztürk vd., 2014:12). Örneklem ise büyük bir evren grubunun içinden seçilmiş ve o evreni temsil edebileceğine inanılan evrene oranla oldukça küçük çalışma grubudur (Karasar, 2014:110). Araştırmanın örneklem grubunun seçiminde basit tesadüfi örnekleme yöntemi yani basit seçkiniz örnekleme tercih edilmiştir. Tesadüfi örnekleme yöntemi diğer örnekleme yöntemlerine oranla temsil gücü daha yüksek bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2014:85). Araştırmanın evrenini Kahramanmaraş ilinde görevli sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini Kahramanmaraş ili Onikişubat ve Dulkadiroğlu merkez ilçelerinde görev yapan sosyal bilgiler dersine giren 172 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcılara ait demografik veriler tablo 1 de sunulmuştur.

Tablo 1

Okulların karakter eğitimi yetkinlik ölçeğinde yer alan demografik bilgilere ait veriler

Demografik Veriler	Erkek		Kadın		Toplam		
	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%	
Cinsiyet	:	112	65,12	60	34,88	172	100
Mezuniyet							
<i>Lisans</i>	:	108	62,79	56	32,56	164	95,35
<i>Lisansüstü</i>	:	4	2,33	4	2,33	8	4,65
Mezun olduğu lisans Bölümü							
<i>Sosyal Bilgiler</i>	:	84	48,84	48	27,91	132	76,74
<i>Tarih</i>	:	20	11,63	4	2,33	24	13,95
<i>Coğrafya</i>	:	2	1,16	2	1,16	4	2,33
<i>Sınıf Öğretmeni</i>	:	3	1,74	5	2,91	8	4,65
<i>Diğer</i>	:	3	1,74	1	0,58	4	2,33
Kıdem yılı							

<i>0-10 yıl</i>	:	74	43,02	22	12,79	96	55,81
<i>11-20 yıl</i>	:	32	18,60	24	13,95	56	32,55
<i>21-30 yıl</i>	:	6	3,48	14	8,13	20	11,62
<i>31 ve +</i>	:	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Eğitim durumu(Ahlak ve karakter ile ilgili)							
<i>Evet</i>	:	56	32,56	24	13,95	80	46,51
<i>Hayır</i>	:	56	32,56	36	20,93	92	53,49

Tablo 1'e göre bu çalışmada erkek katılımcıların sayısı ($f = 112$) kadın katılımcılara ($f = 60$) göre daha fazladır. Eğitim durumu bakımından ($f = 164$) lisans mezunu iken ($f = 8$) lisansüstü mezundur. Mezun olunan lisans bölümü değişkenine göre ($f = 132$) sosyal bilgiler ($f = 24$) tarih ($f = 4$) coğrafya ($f = 8$) sınıf öğretmenliği ve ($f = 4$) diğer bölüm mezunu olarak belirlenmiştir. Kıdem yılı dereceleri yönünden incelendiğinde 0-10 yıl ($f = 96$), 11-20 yıl ($f = 56$) ve 21-30 yıl ($f = 20$) olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ahlak ve karakter eğitimi ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim, seminer, kurs vb. eğitim alma durumuna ($f = 80$) evet cevabını verirken ($f = 92$) hayır cevabını verdiği belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla Acat ve Aslan (2011) tarafından geliştirilen 33 madde ve 5 faktörden oluşan Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeği (OKEYÖ) kullanılmıştır. Uzman görüşü, madde toplam ve madde kalan korelasyonları, bağımsız grup t-testi ve faktör analizi gibi geçerlik analizleri ve iç tutarlık analizleri dikkate alınarak geçerlik ve güvenilirliği hesaplanmıştır. Ölçeğe ait iç tutarlılık (Cronbach Alpha) değerinin karşılaştırması, okulların karakter eğitimi yetkinliği ölçeği değerlendirilmesinde göz önünde bulundurulacak sınırlar tablo 2 ve 3 de sunulmuştur.

Tablo 2

Ölçeğe ait iç tutarlılık (Cronbach Alpha) değerinin karşılaştırması

Acat ve Aslan (2011)		Özmen ve Akyol (2021)	
N (örnek sayısı)	Cronbach Alpha	N (örnek sayısı)	Cronbach Alpha
33	0,959	33	0,978

Tablo 3

Okulların karakter eğitimi yetkinliği ölçeği değerlendirilmesinde göz önünde bulundurulacak sınırlar

Ağırlık	Yorum düzeyi	Sınırlar
0	Çok düşük	0-1,40
1-2	Düşük	1,41-2,81
3-4	Orta	2,82-4,22
5-6	Yüksek	4,23-5,63
7	Çok yüksek	5,64-7,00

Verilerin Toplanması

Araştırmanın ölçek verileri Kahramanmaraş ili Onikişubat ve Dulkadiroğlu merkez ilçesinde görev yapan 172 sosyal bilgiler öğretmenlerine ulaşılarak toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin seçiminde gönüllülük göz önünde bulundurulmuştur. Ölçek öğretmenlere uygulanmadan önce ölçek ve araştırma hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Ölçeğe verilen cevapların gizli kalacağı vurgulanarak öğretmenlerin samimi cevaplar vermeleri amaçlanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Toplanan veriler bir istatistik yöntemi olan SPSS-23 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin bağımsız değişkenlerin her düzeyinde normal bir dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogrov Smirnov testi yapılmıştır. Yapılan test sonuçlarına göre araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerin okulların karakter eğitimi yetkinlik ölçeğine ilişkin görüşlerinden elde edilen puanlarının, $p > .05$ 'ten büyük olması nedeniyle, normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Verilerin analizinde standart sapma (S), aritmetik ortalama (X) parametrik testlerden; bağımsız örneklem t- testi değeri ($p < .05$) anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiş olup tek yönlü varyans analizi tekniklerinden yararlanılarak ANOVA testi yapılmıştır. Ayrıca yapılan ANOVA testinde anlamlı farklılık bulunmasından dolayı bu farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu görebilmek için Lsd testi kullanılmıştır.

Bulgular

Kahramanmaraş ili Onikişubat ve Dulkadiroğlu merkez ilçeleri sınırları içerisinde bulunan ortaokullarda görev yapan $f = 172$ sosyal bilgiler öğretmenlerin okulların karakter eğitimi yetkinlik ölçeğine katılımı sağlanarak elde edilen veriler beş boyut altında incelenmiştir.

Planlama ve Uygulama Boyutu Verilerine Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "Okulların karakter eğitimi yetkinlik ölçeğinin öğretmenlerin planlama ve uygulama faktörüne yönelik görüşleri hangi düzeydedir?" şeklinde incelenmiştir. Planlama ve uygulama boyutunda yorum düzeyi, katılımcı sayısı, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4' te sunulmuştur.

Tablo 4

Okulların karakter eğitimi yetkinlik ölçeğinde yer alan planlama ve uygulama boyutuna ait veriler					
Planlama ve Uygulama Boyutu	F	X	S	Yorum düzeyi	
1 Okul çalışanları, öğrencilere kazandırılması gereken temel ahlaki değerler üzerinde uzlaşmıştır.	172	6,000	1,242	Çok yüksek	
2 Öğrencilerin davranışlarına bakılarak gerektiğinde temel ahlaki değerler geliştirilmektedir.	172	6,000	1,315	Çok yüksek	
3 Öğrencilerin sahip olmaları gereken temel ahlaki değerlerin gerekçeleri belirtilmiştir.	172	5,744	1,403	Çok yüksek	
4 Öğrencilerin sahip olmaları gereken temel ahlaki değerlerin davranışa nasıl dönüştürüleceği ifade	172	5,697	1,377	Çok yüksek	

	edilmiştir.				
5	Bazı davranışların neden iyi bazılarının neden kötü olduğu konusunda öğrencilerin bilinçlenmeleri sağlanmaktadır.	172	5,697	1,271	Çok yüksek
6	Çalışanlar, öğrencilerin güvenlik, aidiyet ve özerklik ihtiyaçlarını karşılamak için güçlü bir çaba harcamaktadırlar.	172	5,860	1,253	Çok yüksek
7	Öğrencilerin temel değerleri alışkanlık haline getirebilmeleri için uygulama yapmalarına imkân sağlanmaktadır.	172	5,511	1,374	Yüksek
8	Karakter eğitimi çalışmaları akademik içerik (dersler ve konular) ile bütünleştirilerek yürütülmektedir.	172	5,418	1,592	Yüksek
9	Öğretmenler sınıf yönetimi konusunda karakter eğitimi ilkelerini ön planda tutmaktadırlar	172	5,976	1,174	Çok yüksek
10	Ders dışı etkinliklerinde öğrencilerin karakterlerinin geliştirmesi sağlanmaktadır	172	5,395	1,531	Yüksek
	Genel ortalama	172	5,730	1,354	Çok yüksek

Tablo 4'e göre bu çalışmada ölçeğin planlama ve uygulama faktöründe yer alan maddelerin ortalaması, $X=5,730$ ile çok yüksek düzeyde çıkmıştır. Katılımcıların verdiği cevaplar içinde en düşük ortalama $X=5,395$ ile "Ders dışı etkinliklerinde öğrencilerin karakterlerinin geliştirmesi sağlanmaktadır." maddesi iken, en yüksek ortalama ise $X=6,00$ ile "Okul çalışanları, öğrencilere kazandırılması gereken temel ahlaki değerler üzerinde uzlaşmıştır." ve "Öğrencilerin davranışlarına bakılarak gerektiğinde temel ahlaki değerler geliştirilmektedir." maddeleri olmuştur.

Etkileşim Boyutu Verilerine Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "Okulların karakter eğitimi yetkinlik ölçeğinin öğretmenlerin etkileşim faktörüne yönelik görüşleri hangi düzeydedir?" şeklinde incelenmiştir. Etkileşim boyutunda yorum düzeyi, katılımcı sayısı, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Okulların karakter eğitimi yetkinlik ölçeğinde yer alan etkileşim boyutu ait veriler

	Etkileşim Boyutu	<i>f</i>	<i>X</i>	<i>S</i>	Yorum düzeyi
11	Öğrenciler arasındaki şiddete ve çatışmalara gerekli ve yeterli müdahaleler yapılmaktadır.	172	5,837	1,434	Çok yüksek
12	Okul çalışanları, farklı sınıf ve seviyedeki öğrenciler arasında olumlu etkileşim için imkân sağlamaktadır.	172	5,581	1,372	Yüksek
13	Okul çalışanları öğrencilerin kötü davranışlarının (küfür etme, alay etme, ayrımcılık yapma vb.) nedenlerini engelleyecek önlemler almaktadır.	172	5,744	1,468	Çok yüksek
14	Öğretmenler, öğrencilerin kişisel, ekonomik ve kültürel farklılıklara karşı anlayışını arttırmak için etkin çabalar ortaya koymaktadır.	172	5,837	1,222	Çok yüksek
15	Okul çalışanları kendi aralarında duyarlı ve saygılı ilişkiler geliştirmişlerdir.	172	5,860	1,378	Çok yüksek

16	Öğrenciler nezaket, kişisel sorumluluk, sportmenlik, başkalarına yardım gibi ahlaki beklentilere cevap vermektedir.	172	5,698	1,325	Çok yüksek
17	Öğretmenler, öğrenciler arasında sportmenliği, nezaketi, merhameti ve kişisel sorumluluğu desteklemektedir.	172	5,884	1,372	Çok yüksek
	Genel ortalama	172	5,777	1,367	Çok yüksek

Tablo 5'e göre bu çalışmada ölçeğin etkileşim boyutunda yer alan maddelerin ortalaması, $X=5,777$ ile çok yüksek düzeyde çıkmıştır. Katılımcıların verdiği cevaplar içinde en düşük ortalama $X=5,581$ ile "Okul çalışanları, farklı sınıf ve seviyedeki öğrenciler arasında olumlu etkileşim için imkân sağlamaktadır." maddesi iken, en yüksek ortalama ise $X=5,884$ ile "Öğretmenler, öğrenciler arasında sportmenliği, nezaketi, merhameti ve kişisel sorumluluğu desteklemektedir." maddesi olmuştur.

Psikososyal Ortam Boyutu Verilerine Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Okulların karakter eğitimi yetkinlik ölçeğinin öğretmenlerin psikososyal ortam faktörüne yönelik görüşleri hangi düzeydedir?" şeklinde incelenmiştir. Psikososyal ortam boyutunda yorum düzeyi, katılımcı sayısı, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Okulların karakter eğitimi yetkinlik ölçeğinde yer alan psikososyal ortam boyutu ait veriler

	Psikososyal Ortam Boyutu	F	X	S	Yorum düzeyi
18	Akademik program (dersler, konular); öğrencilerin karakterlerini geliştirmeleri için uygun ortamlar sağlamaktadır	172	5,605	1,318	Yüksek
19	Öğretmenler; kültür, ırk, cinsiyet veya sosyoekonomik farklılıklara bakmaksızın bütün öğrencilere değer vermektedir.	172	6,372	1,103	Çok yüksek
20	Öğretmenler, öğrencilerin zihinsel gelişimlerini ve akademik başarılarını olumlu etkileyen karakter özelliklerinin (merak, gerçeği arama, eleştirel düşünme ve yeni düşüncelere açık olma) gelişimini teşvik etmektedirler.	172	5,953	1,242	Çok yüksek
21	Öğretmenler, öğrencilerin işlerini iyi yapmalarını sağlayacak sebat etme, titizlik, öz disiplin ve sorgulayıcılık gibi değerleri kazanmalarını teşvik etmektedir.	172	5,953	1,242	Çok yüksek
22	Öğretmenler, öğrencilerin birlikte çalışmalarına yardım edecek dürüstlük, sorumluluk, beraber çalışma gibi değerleri teşvik etmektedir.	172	5,884	1,354	Çok yüksek
	Genel ortalama	172	5,953	1,252	Çok yüksek

Tablo 6'ya göre bu çalışmada ölçeğin psikososyal ortam boyutunda yer alan maddelerin ortalaması, $X=5,953$ ile çok yüksek düzeyde bulunmuştur. Katılımcıların verdiği cevaplar içinde en düşük ortalama $X=5,884$ ile "Öğretmenler, öğrencilerin birlikte çalışmalarına yardım edecek dürüstlük, sorumluluk, beraber çalışma gibi değerleri teşvik etmektedir." maddesi iken, en yüksek ortalama ise $X=6,372$ ile "Öğretmenler; kültür, ırk, cinsiyet veya sosyoekonomik farklılıklara bakmaksızın bütün öğrencilere değer vermektedir." maddesi olmuştur.

Paydaşların Katılımı Boyutu Verilere Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Okulların karakter eğitimi yetkinlik ölçeğinin öğretmenlerin paydaşların katılımı faktörüne yönelik görüşleri hangi düzeydedir?” şeklinde incelenmiştir. Paydaşların katılımı boyutunda yorum düzeyi, katılımcı sayısı, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 7’ de sunulmuştur.

Tablo 7

Okulların karakter eğitimi yetkinlik ölçeğinde yer alan paydaşların katılımı boyutu ait veriler

Paydaşların Katılımı Boyutu	<i>f</i>	<i>X</i>	<i>S</i>	Yorum düzeyi
23 Okul çalışanları, iyi davranışlarının ortaya çıkardığı başarılarından dolayı manevi olarak takdir edilmektedirler.	172	5,698	1,724	Çok yüksek
24 Çalışanlar, öğrencilerden bekledikleri davranışları kendileri de sergileyerek öğrencilere örnek olmaktadır.	172	6,163	1,036	Çok yüksek
25 Okul yönetimi personele karakter eğitimi ile ilgili plan yapması için gerekli zamana verir.	172	5,465	1,749	Yüksek
26 Okul müdürü ve diğer yöneticiler öğrencilerin karakter eğitiminde aktif rol almaktadırlar.	172	5,744	1,500	Çok yüksek
27 Çalışanlar, öğrenciler ve velilerden oluşan karakter eğitiminde aktif olan lider bir grup bütün okulu bu konuda teşvik etmektedir	172	5,372	1,514	Yüksek
28 Karakter eğitimi ile ilgili kararları alırken okul personeli, ebeveynler ve öğrenciler bu kararlara katkıda bulunmaktadır.	172	5,233	1,496	Yüksek
Genel ortalama	172	5,612	1,503	Yüksek

Tablo 7’ye göre bu çalışmada ölçeğin paydaşların katılımı boyutunda yer alan maddelerin ortalaması, $X=5,612$ ile çok yüksek düzeyde çıkmıştır. Katılımcıların verdiği cevaplar içinde en düşük ortalama $X=5,233$ ile “Karakter eğitimi ile ilgili kararları alırken okul personeli, ebeveynler ve öğrenciler bu kararlara katkıda bulunmaktadır.” maddesi iken, en yüksek ortalama ise $X=6,163$ ile “Çalışanlar, öğrencilerden bekledikleri davranışları kendileri de sergileyerek öğrencilere örnek olmaktadır.” maddesi belirlenmiştir.

Değerlendirme Boyutu Verilerine Ait Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Okulların karakter eğitimi yetkinlik ölçeğinin öğretmenlerin değerlendirme faktörüne yönelik görüşleri hangi düzeydedir?” şeklinde incelenmiştir. Değerlendirme boyutunda yorum düzeyi, katılımcı sayısı, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 8’ de sunulmuştur.

Tablo 8

Okulların karakter eğitimi yetkinlik ölçeğinde yer alan değerlendirme boyutu ait veriler

	Değerlendirme Boyutu	F	X	S	Yorum düzeyi
29	Ailelerin karakter eğitimi çalışmalarına katılmaları sağlanmaktadır	172	4,791	1,765	Yüksek
30	Okul yöneticileri öğrencilerin temel değerlerini güçlendirmek için velilerle düzenli bir şekilde bilgi alışverişinde bulunmaktadır.	172	5,256	1,663	Yüksek
31	Öğretmenler öğrencilerin temel değerlerini güçlendirmek için velilerle düzenli bir şekilde bilgi alışverişinde bulunmaktadır.	172	5,465	1,565	Yüksek
32	Öğrencilerin karakter geliştirmek amacıyla yaptığı çalışmalar değerlendirilmektedir.	172	5,419	1,593	Yüksek
33	Okul çalışanları, karakter eğitimi çalışmalarıyla ilgili periyodik olarak rapor sunmaktadırlar	172	4,767	2,039	Yüksek
	Genel ortalama	172	5,140	1,725	Yüksek

Tablo 8'e göre bu çalışmada ölçeğin değerlendirme boyutunda yer alan maddelerin ortalaması, $X=5,140$ ile çok yüksek düzeyde çıkmıştır. Katılımcıların verdiği cevaplar içinde en düşük ortalama $X=4,767$ ile "Okul çalışanları, karakter eğitimi çalışmalarıyla ilgili periyodik olarak rapor sunmaktadırlar" maddesi iken, en yüksek ortalama ise $X=5,465$ ile "Öğretmenler öğrencilerin temel değerlerini güçlendirmek için velilerle düzenli bir şekilde bilgi alışverişinde bulunmaktadır." maddesi olduğu belirlenmiştir.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın beş alt değişkene ayrılan kişisel bilgi formunun birinci seçeneği "Okulların karakter eğitimi yetkinlik ölçeğinde yer alan boyutlar cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?" şeklinde belirlenmiştir. Okulların karakter eğitimi yetkinlik ölçeğinde yer alan boyutlara ait t testi sonuçları 9'da sunulmuştur.

Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Boyutların cinsiyet değişkenine göre bağımsız t-testi analiz sonuçları

	Cinsiyet	F	X	S	Sd	t	P
Planlama ve uygulama	Kadın	60	5,946	1,272	,164	1,870	,063
	Erkek	112	5,614	1,014	,095		
Etkileşim	Kadın	60	5,904	1,265	,163	1,100	,273
	Erkek	112	5,709	1,019	,096		
Psikososyal ortam	Kadın	60	6,066	1,218	,157	1,043	,298
	Erkek	112	5,892	,933	,088		
Paydaşların	Kadın	60	5,888	1,486	,191	2,088	,038*

katılımı	Erkek	112	5,464	1,140	,107		
Değerlendirme	Kadın	60	5,480	1,729	,223	2,154	,033*
	Erkek	112	4,957	1,391	,131		

*. $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır

Tablo 9'a göre bu çalışmada paydaşların katılımı ($p=.038$) ve değerlendirme boyutlarında ($p=.033$) cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark olduğu belirlenirken planlama ve uygulama ($p=.063$); etkileşim ($p=.273$) ve psikososyal ortam boyutlarında ($p=.298$) cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Farklılaşmanın kaynağı incelendiğinde her iki boyuta da kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mezuniyet Değişkenine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın altı alt değişkene ayrılan kişisel bilgi formunun ikinci seçeneği "Okulların karakter eğitimi yetkinlik ölçeğinde yer alan boyutlar mezuniyet durumuna göre farklılaşmakta mıdır?" şeklinde belirlenmiştir. Okulların karakter eğitimi yetkinlik ölçeğinde yer alan boyutlara ait farklılaşma olup olmadığı t testi sonuçları ile Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Boyutların mezuniyet değişkenine göre bağımsız t-testi analiz sonuçları

Mezuniyet		<i>f</i>	<i>X</i>	<i>S</i>	<i>Sd</i>	<i>T</i>	<i>P</i>
Planlama ve uygulama	Lisans	164	5,700	1,136	,088	-1,612	,109
	Yükseklisans	8	6,350	,160	,056		
Etkileşim	Lisans	164	5,749	1,125	,087	-1,516	,131
	Yükseklisans	8	6,357	,534	,188		
Psikososyal ortam	Lisans	164	5,941	1,061	,082	-,684	,495
	Yükseklisans	8	6,200	,427	,151		
Paydaşların katılımı	Lisans	164	5,601	1,305	,101	-,497	,619
	Yükseklisans	8	5,833	,712	,251		
Değerlendirme	Lisans	164	5,126	1,546	,120	-,491	,624
	Yükseklisans	8	5,400	1,282	,453		

*. $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 10'a göre bu çalışmada planlama ve uygulama ($p=.109$); etkileşim ($p=.131$); psikososyal ortam ($p=.495$); paydaşların katılımı ($p=.619$) ve değerlendirme boyutlarında ($p=.624$) istatistiksel olarak mezuniyet durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Mezun Olunan Lisans Bölümü Değişkenine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın altı alt değişkene ayrılan kişisel bilgi formunun üçüncü seçeneği "Okulların karakter eğitimi yetkinlik ölçeğinde yer alan boyutlar mezun olunan lisans bölümüne göre

farklılaşmakta mıdır?" şeklinde belirlenmiştir. Okulların karakter eğitimi yetkinlik ölçeğinde yer alan boyutlara ait farklılaşmanın olup olmadığı ile ilgili ANOVA testi sonuçları

Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 11

Boyutların mezun olunan lisans bölümü değişkenine göre bağımsız ANOVA analiz sonuçları

Boyutlar	Lisans bölümleri	f	X	S	F	P	Anlamli fark
Planlama Uygulama	1.Sosyal Bilgiler	132	5,824	1,118	3,830	,005*	1-3
	2.Tarih	24	5,567	0,523			
	3.Coğrafya	4	6,500	0,000			
	4.Sınıf Öğretmenliği	8	5,100	1,924			
	5.Diğer	4	4,100	0,000			
	Total	172	5,730	1,119			
Etkileşim	1.Sosyal Bilgiler	132	5,948	0,990	12,351	,000*	1-2
	2.Tarih	24	5,500	0,635			
	3.Coğrafya	4	6,857	0,000			
	4.Sınıf Öğretmenliği	8	4,500	1,909			
	5.Diğer	4	3,286	0,000			
	Total	172	5,777	1,112			
Psikososyal Ortam	1.Sosyal Bilgiler	132	6,055	1,023	2,837	,026*	1-3
	2.Tarih	24	5,633	0,768			
	3.Coğrafya	4	6,600	0,000			
	4.Sınıf Öğretmenliği	8	5,100	1,817			
	5.Diğer	4	5,600	0,000			
	Total	172	5,953	1,042			
Paydaşların katılımı	1.Sosyal Bilgiler	132	5,742	1,266	7,680	,000*	1-3
	2.Tarih	24	5,444	0,664			
	3.Coğrafya	4	6,500	0,000			
	4.Sınıf Öğretmenliği	8	5,000	1,604			
	5.Diğer	4	2,667	0,000			
	Total	172	5,612	1,284			
Değerlendirme	1.Sosyal Bilgiler	132	5,285	1,514	4,756	,001*	1-3
	2.Tarih	24	4,600	1,556			
	3.Coğrafya	4	6,600	0,000			
	4.Sınıf Öğretmenliği	8	4,800	0,855			
	5.Diğer	4	2,800	0,000			
	Total	172	5,140	1,533			

*. $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 11’e göre bu çalışmada planlama ve uygulama ($p=.005$); etkileşim ($p=.000$); psikososyal ortam ($p=.026$); paydaşların katılımı ($p=.000$) ve değerlendirme boyutlarında ($p=.001$) mezun olunan lisans bölümleri değişkeni açısından anlamlı farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Farklılığın kaynağı incelendiğinde planlama ve uygulama boyutunda sosyal bilgiler öğretmenleri ile coğrafya bölümü mezunu öğretmenler ve diğer bölüm mezunları arasında, tarih bölümü mezunu öğretmenleri ile coğrafya ve diğer bölüm mezunları arasında coğrafya öğretmenleri mezunu lehine şeklindedir. Etkileşim boyutunda sosyal bilgiler mezunu öğretmenler ile tarih, coğrafya ve diğer bölüm mezunu öğretmenler arasında, tarih mezunu öğretmenler ile coğrafya ve diğer bölüm mezunları arasında, coğrafya bölüm mezunu öğretmenler ile diğer bölüm mezunları arasında coğrafya bölüm mezunu öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. Psikososyal boyut

kapsamında sosyal bilgiler bölüm mezunu öğretmenler ile coğrafya ve diğer bölüm mezunu öğretmenler arasında, tarih ile coğrafya bölüm mezunu öğretmenler arasında, son olarak coğrafya ile diğer bölüm mezunu öğretmenler arasında coğrafya bölüm mezunu öğretmenler lehine olduğuna ulaşılmıştır. Paydaşların katılımı boyutunda sosyal bilgiler mezunu öğretmenler ile coğrafya ve diğer bölüm mezunu öğretmenler arasında, tarih ile coğrafya ve diğer bölüm mezunu öğretmenler arasında, son olarak sınıf öğretmeni bölüm mezunu öğretmenler ile diğer bölüm mezunu öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın sınıf öğretmenliği ve coğrafya bölümü mezunları lehine olduğu görülmektedir. Değerlendirme boyutunda sosyal bilgiler mezunu öğretmenler ile coğrafya, diğer bölüm mezunu öğretmenler arasında, tarih ile coğrafya ve diğer bölüm mezunları arasında, coğrafya ile sınıf öğretmeni bölüm mezunu ve diğer bölüm mezunları arasında son olarak sınıf öğretmenliği bölüm mezunu ile diğer bölüm mezunları arasında anlamlı fark belirlenmiştir. Farklılığın coğrafya bölümü mezunu öğretmenlerinin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kıdem Yıl Değişkenine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın altı alt değişkene ayrılan kişisel bilgi formunun beşinci seçeneği “Okulların karakter eğitimi yetkinlik ölçeğinde yer alan boyutlar kıdem yıl değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Okulların karakter eğitimi yetkinlik ölçeğinde yer alan boyutlara ait farklılaşma olup olmadığı bağımsız tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo’de sunulmuştur.

Tablo 12

Boyutların kıdem yıl değişkenine göre bağımsız ANOVA analiz sonuçları

Boyutlar	Kıdem Yıl	f	X	S	F	P	Anlamlı fark
Planlama ve Uygulama	1. 0-10	96	5,767	1,213	1,120	,329	
	2. 11-20	56	5,793	0,800			
	3. 21-30	20	5,380	1,382			
	Total	172	5,730	1,119			
Etkileşim	1. 0-10	96	5,911	1,115	4,420	,013*	1-3
	2. 11-20	56	5,786	0,870			2-3
	3. 21-30	20	5,114	1,473			
	Total	172	5,777	1,112			
Psikososyal Ortam	1. 0-10	96	6,042	1,098	3,806	,024*	1-3
	2. 11-20	56	6,014	0,649			2-3
	3. 21-30	20	5,360	1,447			
	Total	172	5,953	1,042			
Paydaşların katılımı	1. 0-10	96	5,597	1,353	,237	,789	
	2. 11-20	56	5,690	1,197			
	3. 21-30	20	5,467	1,216			
	Total	172	5,612	1,284			
Değerlendirme	1. 0-10	96	5,042	1,595	,501	,607	
	2. 11-20	56	5,300	1,504			
	3. 21-30	20	5,160	1,332			
	Total	172	5,140	1,533			

*. $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır

Tablo 12'ye göre bu çalışmada etkileşim $p=,013$ ve psikosoyal ortam $p=,024$ boyutlarında anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir. Farklılığın kaynağı incelendiğinde her iki boyutta da 0-10 yıl ile 21-30 yıl arasında, 11-20 yıl ile 21-30 yıl arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Farklılaşmanın 0-11 yıl ile 11-20 yıl kademeye sahip öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Ancak planlama ve uygulama ($p=.329$); paydaşların katılımı ($p=.789$) ve değerlendirme boyutlarında ($p=.607$) kıdem yıl değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın altı alt değişkene ayrılan kişisel bilgi formunun altıncı seçeneği "Okulların karakter eğitimi yetkinlik ölçeğinde yer alan boyutlar hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?" şeklinde belirlenmiştir. Okulların karakter eğitimi yetkinlik ölçeğinde yer alan boyutlara ait t testi sonuçları Tablo 13'de sunulmuştur.

Tablo 13

Boyutların hizmet içi alma durumu değişkenine göre bağımsız t-testi analiz sonuçları

Hizmet içi eğitim		<i>f</i>	<i>X</i>	<i>S</i>	<i>Sd</i>	<i>T</i>	<i>P</i>
Planlama ve uygulama	Evet	80	5,560	1,189	,133	-1,874	,063
	Hayır	92	5,878	1,037	,108		
Etkileşim	Evet	80	5,642	1,257	,140	-1,485	,139
	Hayır	92	5,894	,958	,099		
Psikosoyal ortam	Evet	80	5,710	1,071	,119	-2,921	,004*
	Hayır	92	6,165	,971	,101		
Paydaşların katılımı	Evet	80	5,383	1,317	,147	-2,207	,029*
	Hayır	92	5,811	1,225	,128		
Değerlendirme	Evet	80	5,200	1,483	,165	,481	,631
	Hayır	92	5,087	1,582	,164		

*. $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır

Tablo 13'e göre bu çalışmada paydaşların katılımı ($p=.029$) ve psikosoyal ortam boyutlarında ($p=.004$) hizmet içi eğitimi alma durumu değişkeni açısından anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Farklılığın kaynağı incelendiğinde anlamlı farklılaşma görülen her iki boyutta hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Ancak planlama ve uygulama ($p=.063$); etkileşim ($p=.139$) ve değerlendirme boyutlarında ($p=.631$) hizmet içi eğitimi alma durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeğinin planlama ve uygulama boyutu maddeleri yönünden yorum düzeyi aritmetik ortalaması “Çok yüksek” olarak cevap verildiği söylenebilir. Dönmez ve Avcı (2011: 114) tarafından elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucu sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” düzeylerinin çok yüksek olduğu belirtilmiştir. Yapılan çalışma ile sonuçlar benzer bulunmuştur. Bu sonuçlardan hareket ile araştırmamızda öğretmenlerin puan düzeylerinin en yüksek olduğu boyut planlama ve uygulama boyutu olarak belirlenmiştir. Okullarda ahlak, karakter ve değer eğitime planlama ve uygulama boyutunda büyük bir önem verildiği ve çalışmalar yapıldığı sonucuna ulaşabiliriz. Araştırmamızın planlama ve uygulama boyutunda mezun olunan lisans bölümüne bağlı olarak bakıldığında anlamlı farklılaşmanın görüldüğü söylenebilir. Kılınç Bozkurt ve Köçer, (2019:6) tarafından yapılan çalışmada yeterlilik testi verilerine göre öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Bu çalışma yaptığımız araştırma ile benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuca göre diğer değişkenler açısından anlamlı farklılaşma görülmeyip mezun olunan lisans bölümlerine göre anlamlı farklılaşmanın görülmesi ahlak ve karakter eğitiminde planlama ve uygulama boyutunda mezun olunan lisans bölümlerine göre bakış açıları ve beklentilerinin değişkenlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeğinin etkileşim boyutu maddeleri yönünden yorum düzeyi aritmetik ortalaması “Çok yüksek” olarak cevap verildiği söylenebilir. Bu alanda yürütülen en kapsamlı çalışmalarda bu sonucumuzu desteklemektedir. Yapılan bu çalışma ile araştırmamız neticesinde benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin etkileşim boyutunda verdikleri puanların cinsiyet, mezuniyet durumu ve hizmet içi eğitim alma değişkenlerinden bağımsız olduğu ancak mezun olunan lisans bölümü, kıdem yıl durumu alt değişkenlerine bağlı olarak bakıldığında anlamlı farklılığın çıktığı söylenebilir. Yolcu ve Sari, (2018) tarafından yapılan çalışmada karakter eğitiminde deneyimli öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının daha az deneyimli öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bildirilmiştir. Kılınç Bozkurt ve Köçer, (2019:6) tarafından yapılan çalışmada yeterlilik testi verilerine göre meslekteki kıdem yıllarına, öğretmenlerin eğitim seviyelerine göre anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Bu çalışma yaptığımız araştırma farklılık göstermektedir. Elde edilen sonuca göre kıdem yılı değişkeninde görülen bu farklılaşmanın üniversitelerde verilen eğitim kalitesinin arttığını ve etkileşim boyutunda kıdem yılı düşük öğretmenlerin kıdem yılı yüksek öğretmenlere göre daha olumlu görüş düzeyinde olduklarını göstermektedir. Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeğinin psikososyal ortam boyutu maddeleri yönünden yorum düzeyi aritmetik ortalaması “Çok yüksek” olarak cevap verildiği söylenebilir. Karakter eğitimi ölçeği çerçevesinde diğer boyutlara göre daha alt seviyede olduğu belirlenmiş olup bu durumda öğretmenlerin ahlak ve karakter eğitiminin sadece eğitim ortamında yapılmaması gerektiği eğitim ortamı dışında da uygulanması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu yönden (Fidan, 2009: 16; Şahin ve Katılmış, 2016: 13; Gündoğdu vd., 2018; 42) yapılan çalışmalar ile araştırmamız bu yönüyle benzer özellikler taşımaktadır. Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeğinin psikososyal ortam boyutunda yer alan değişkenlere ilişkin öğretmenlerin cinsiyeti, mezuniyet durumu değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemiş; ancak mezun olunan lisans bölümü, kıdem yıl durumu ve hizmet içi eğitim alma değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin

psikososyal ortam boyutlarına verdikleri puanların cinsiyeti, mezuniyet durumu, okulun bulunduğu yer değişkenlerinden bağımsız olduğu lakin mezun olunan lisans bölümü, kıdem yıl durumu ve hizmet içi eğitim alma durumuna bağlı olarak anlamlı farklılığa sahip olduğu söylenebilir. Solmaz vd., (2021: 90) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlere karakter eğitimi konusunda bilgilerini artırmak amacı ile hizmet içi eğitim seminerlerinin düzenlenmesi gerektiği ve nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma çalışmaların yürütülmesinin yararlı olacağı belirtilmiştir. Araştırmamızda öğretmenlerin psikososyal ortam boyutunda hizmet içi eğitim alma durumları yönünden farklılaşma olduğu bu nedenle yapılan çalışmada belirtilen sonuçları desteklemektedir. Kıdem yıl durumu değişkenine farklılığın kaynağı incelendiğinde psikososyal ortam boyutunda 0-10 yıl ile 21-30 yıl arasında, 11-20 yıl ile 21-30 yıl arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Araştırmada 0-10 yıl ve 11-20 yıl lehine anlamlı farklılaşma olduğu söylenebilir. Kılınç Bozkurt ve Köçer, (2019: 6) tarafından yapılan çalışmada yeterlilik testi verilerine göre meslekteki kıdem yıllarına, öğretmenlerin eğitim seviyelerine göre anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Yolcu ve Sari, (2018) tarafından yapılan çalışmada deneyimli öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının daha az deneyimli öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bildirilmiştir Bu çalışma yaptığımız araştırma ile farklı sonuçlar vermektedir. Bunun nedeni olarak üniversitelerde verilen eğitimlerin yenilikçi yaklaşımlara dayanarak öğrenci merkezli uygulanmaya başlaması ve zenginleştirilmiş eğitimler sunması ile açıklanabilir kısaca eğitim sistemine yeni katılan öğretmenlerin daha donanımlı şekilde sisteme dahil oldukları psikososyal ortam boyutunda daha olumlu görüş düzeyine sahip oldukları sonucu çıkarılabilir. Hizmet içi eğitim alma değişkeni yönünden incelendiğinde araştırmada anlamlı fark bulunan psikososyal ortam boyutunda öğretmenlerin düşünce düzeyi olarak farklılaştığı söylenebilir. Kılınç Bozkurt ve Köçer, (2019: 6) tarafından yapılan çalışmada yeterlilik testi verilerine göre hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Bu çalışma yaptığımız araştırma ile benzer sonuçlara ulaşmıştır. Dönmez ve Avcı (2011: 125) tarafından yapılan çalışmada karakter eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitimin öğretmen öz-yeterliği üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Araştırmamızda da benzer olarak psikososyal ortam boyutunda ahlak ve karakter eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitimin olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeğinin paydaşların katılımı boyutu maddeleri yönünden yorum düzeyi aritmetik ortalaması “Yüksek” olarak cevap verildiği söylenebilir. Ancak diğer boyutlara göre bu boyutta genel ortalamasının düşük olması paydaş katılımı düzeyinde okulların yetkinlik durumunun zayıf kaldığı görülmektedir. Bu boyut ile ilgili gerekli tedbirlerin alınması söylenebilir. Eğitim camiasının bütün paydaşlarının bir gayret içerisinde olması gerekliliği vurgulanmıştır (Fidan, 2009: 16; Gündoğdu vd., 2018; 42). Kırıl ve Çilek (2020: 20) tarafından yapılan çalışmada yer alan karakter eğitiminin okullarda uygulanmadan evvel Millî Eğitim Bakanlığının bu program ile ilgili çalışmalar yaparak karara bağlaması bunu tüm paydaşlara yazılı bir belge ile bildirmesi ve kamuoyu ile paylaşması gerektiği vurgulanmıştır. Bu sonuç çalışmamız ile benzer bir paydaş katılımı kararı içermektedir. Yapılan çalışma ile sonuçlar benzer bulunmuştur. Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeğinin paydaşların katılımı boyutuna ilişkin olarak yer alan değişkenlere ilişkin öğretmenlerin kıdem yıl durumu, mezuniyet durumu, okulun bulunduğu yer değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemiş ancak cinsiyet mezun olunan lisans bölümü ve hizmet içi eğitim alma değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. Can'ın (2004)

tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin değerler eğitimine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiş; diğer değişkenler açısından bu araştırma ile benzer sonuçlar elde edilmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin paydaşların katılımı boyutlarına verdikleri puanların, kıdem yıl durumu, mezuniyet durumu, okulun bulunduğu yer değişkenlerinden bağımsız olduğu lakin mezun olunan lisans bölümü, cinsiyet ve hizmet içi eğitim alma durumuna bağlı olarak daha olumlu görüş düzeyine sahip oldukları söylenebilir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre ahlak ve karakter eğitimine yönelik öz yeterliliklerine bakıldığında kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur (Kılınç Bozkurt ve Köçer, 2019: 58). Cinsiyet değişkeni ele alındığında paydaşların katılımı boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği kadın öğretmenlerin ortalamasının erkek öğretmenlerin ortalamasından daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Bu durum kadın öğretmenlerin lehine olduğu söylenebilir. Elde edilen bu sonuçlardan hareketle kadın öğretmenlerin annelik içgüdüleriyle sahiplenme duygularının fazla olmasından dolayı paydaşların katılımı boyutunda erkek öğretmenlerden daha olumlu görüş düzeyine sahip olmalarında etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilerle ülkemizde genel manada annelerin ilgilenmesi veli toplantılarında ve okullarda yapılan seminer vb. eğitimlere katılma durumlarında da genelde kadın velilerin daha çoğunlukta olması nedeniyle kadın öğretmenlerin kadın velilerle ve okulda paydaşların katılımı boyutunda daha aktif rol almaları nedenlerinden kaynaklandığı sonucuna ulaşmamızı sağlayabilir. Mezun olunan lisans bölümü değişkeni yönünden incelendiğinde paydaşların katılımı boyutunda, öğretmenlerin sosyal bilgiler mezunu öğretmenler ile coğrafya ve diğer bölüm mezunu öğretmenler arasında, tarih ile coğrafya ve diğer bölüm mezunu öğretmenler arasında, son olarak sınıf öğretmeni bölüm mezunu öğretmenler ile diğer bölüm mezunu öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu durum kısaca sırası ile coğrafya, sosyal bilgiler ve tarih öğretmenleri lehine olduğu söylenebilir. Gündoğdu vd., (2018; 42) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin karakter eğitimi üzerinde en çok Türkçe ve hayat bilgisi derslerinin daha etkili olduğunu düşündükleri bildirilmiştir. Ayrıca din kültürü ve ahlak bilgisi, insan hakları yurttaşlık ve demokrasi ve sosyal bilgiler derslerinin de önemli olduğu belirtilmiştir. Araştırmamızın sadece sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerde oluşması ancak diğer bölüm mezunu öğretmenlerinde bulunması ve anlamlı farklılaşmanın görülmesi disiplinler arası etkileşimin ahlak ve karakter eğitiminde elzem bir durum olduğu ortaya koymaktadır. Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeğinin değerlendirme boyutu maddeleri yönünden yorum düzeyi aritmetik ortalaması “Yüksek” olarak cevap verildiği söylenebilir. Araştırmamızda “Çok yüksek” yorum düzeyi bulunmayan tek boyut olarak diğer boyutlara göre daha alt sınırdaki olduğu söylenebilir. Dönmez ve Avcı (2011: 114) tarafından elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucu sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” düzeylerinin çok yüksek olduğu belirtilmiştir. Yapılan çalışma ile diğer boyutlarda paralel sonuçlar elde edilirken değerlendirme boyutunda zıt bir sonuç elde edilmiştir. Değerlendirme boyutunda öğretmenlerin ahlak ve karakter eğitiminde bir alt seviyede bulunduğu belirlenmiştir. Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeğinin değerlendirme boyutuna ilişkin olarak yer alan değişkenlere ilişkin öğretmenlerin, mezuniyet durumu, kıdem yıl durumu, hizmet içi eğitim alma değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemiş; ancak cinsiyet ve mezun olunan lisans bölümü değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. Sonuç olarak

öğretmenlerin değerlendirme boyutlarına verdikleri puanların, mezuniyet durumu, kıdem yıl durumu, hizmet içi eğitim alma durumu ve okulun bulunduğu yer değişkenlerinden bağımsız olduğu lakin cinsiyet ve mezun olunan lisans bölümüne bağlı olarak daha anlamlı farklılık düzeyine sahip söylenebilir. Kılınc Bozkurt ve Köçer, (2019: 6) tarafından yapılan çalışmada yeterlilik testi verilerine göre cinsiyet durumlarına göre anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Bu çalışma yaptığımız araştırma ile benzer sonuçlara ulaşmıştır. Cinsiyet değişkenine bağlı olarak değerlendirme boyutunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha yüksek ortalamaya sahip olduğu bu durumun ise kadın öğretmenlerin lehine olduğu ifade edilebilir. Kadın öğretmenlerin değerlendirme boyutunda da erkek öğretmenlerden farklılaşmasında ahlak, karakter ve değer kavramlarına annelik içgüdüleriyle sahip çıkması ve sahiplenme duygularının erkelerden baskın olması ile açıklanabilir. Kadınlar baskın bir karakter olup erkek öğretmenlere nazaran anlamlı farklılık gösterdiği iki boyutta ortaya çıkmıştır. Can'ın (2004) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin değerler eğitimine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiş olup bu araştırma ile benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırmamızdan elde edilen sonuçlara bakıldığında Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeğinin boyutları arasında en yüksek ortalama değere sahip olan boyutun *planlama ve uygulama* olduğu belirlenirken, paydaşların katılımı ve değerlendirme boyutunda en düşük ortalamaya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Aslan (2011) tarafından yapılan çalışmada olumlu görüş belirttikleri boyut *psikososyal ortam*, en olumsuz görüş belirttikleri boyutlar ise *paydaşların katılımı* farklılık göstermiştir (Aslan 2011: 199; Zuhaeriah vd., 2020). Bu çalışma ile boyutlarda farklılaşmanın temel sebebinin zaman kavramı içerisinde değişen öğretmen görüş düzeylerinin yansımaları olarak kabul edilmesi mümkündür. Ayrıca okullarda ahlak karakter ve değer eğitimine verilen önemin artması bu eğitimlerin çerçeve programlarının il ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerince okullara gönderilmesi ve aylık çalışma alanları belirlenmesi bu değişimin temel sebeplerinden sayılabilir. Ahlak, karakter ve değer eğitiminde okulların yetkinlik durumlarını yükselten en önemli öğelerden biri de paydaşların bu eğitimler katılması ve birlikte hareket etmek uygulamaya geçmekle mümkün olduğu sonucuna varılmıştır. Paydaş katılımının önemini vurgulayan (Zuhaeriah vd., 2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin denetimi altında öğrencilerin kısıtlanmayacağını aksine yaratıcı fikirlerin ortaya konulması ve dış ortamda da sorumluluk yüklenmesinin denetlenmesi gerektiği bildirilmiştir. Bu yönden araştırmamızı destekleyen yönleri sahiptir. Paydaş katılımı boyutunun değişkenlerinin ülkeden ülkeye veya bölgeden bölgeye çevresel faktörler nezdinde farklılaşma durumunun ortaya çıkması olarak ifade edilebilir.

Sonuç olarak;

Öğretmenlerin ilköğretimde ahlak ve karakter eğitimi konusunda en yüksek düzey belirttikleri boyut *planlama ve uygulama* ile *etkileşim* en düşük düzey belirttikleri ise *değerlendirme ve psikososyal ortam* boyutlarıdır.

Ortaokulda ahlak ve karakter eğitimi konusunda öğretmen görüş düzeyleri kıdem yılı, cinsiyet, ahlak ve karakter eğitimiyle ilgili hizmet içi eğitim alma durumu ve mezun olunan lisans bölümü değişkenlerine bağlı olarak anlamlı farklılık göstermiş fakat mezuniyet durumu ve okulun

bulunduğu yer değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle ahlak ve karakter eğitiminde okulların yetkinlik durumlarının yüksek ve çok yüksek düzeyde olması gerekliliği bu eğitimlerin verilebilmesinde büyük önem taşıdığı sonucunu ortaya çıkmaktadır.

Okulların ahlak ve karakter eğitimi yetkinliklerinin *planlama uygulama, etkileşim* boyutlarında yüksek düzeyde olduğu ancak *paydaşların katılımı, psikososyal ortam* ve özellikle *değerlendirme* boyutlarında daha düşük düzeyde olması bu bağlamda belirtilen alt boyutlarda okulların yetkinlik düzeylerinin geliştirilmesi için çalışmalar yapılması gerekliliği sonucuna ulaşılabiliriz.

Öneriler

Resmi ve özel eğitim kurumları kendi eğitim düzeylerini ahlak ve karakter eğitimi açısından değerlendirmek için paydaşlar üzerinde *okulların karakter eğitimi yetkinliği ölçeğini* kullanabilirler.

Ahlak ve karakter gelişimi için gerek sosyal bilgiler dersinde gerek diğer derslerde öğrencilerin aktif olarak katılabileceği ders dışı etkinliklerin çeşitlendirilmesi, sayısının artırılması önerilebilir.

Ahlak, karakter ve değer eğitimlerinde okulların yetkinlik durumlarını arttırmak için okul yöneticileri bu eğitimlerle ilgili komisyonlar oluşturabilir.

Okullarda ahlak ve karakter eğitimine yönelik yapılan uygulamalar tüm paydaşları kapsayacak şekilde düzenli periyotlarda yapılarak bir süreç değerlendirmesine gidilebilir.

Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeğinin dijitalleştirilerek ülke içinde ve uluslararası düzeyde çalışmaların yapılması mümkün kılabilir hale getirilip ülkelerin eğitim kurumlarının ahlak ve karakter eğitimlerindeki düzeyleri ölçülebilir, karşılaştırılabilir ve bu alanda destekleyici adımlar atılabilir.

Okullarda ahlak ve karakter eğitiminin nasıl gerçekleştiğine dair nicel ve nitel gözlemler yapılabilir.

Eğitim ve Fen Edebiyat Fakültelerinde ahlak ve değerler eğitimine yönelik derslerin sayısı veya saati arttırılabilir.

Kaynakça

Akbaş, O. 2008. Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 6(16), 9-27.

Acat, M. B. Aslan, M. (2011). Okulların karakter eğitimi yetkinliği ölçeği (OKEYÖ). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 7-27.

- Alver, M. Kesicioğlu, S. 2019. Karakter ve değer eğitimi yaklaşımları ve uygulamaları. Kağan, M. ve Yılmaz, N., Karakter ve değer eğitimi içinde (ss. 155-173) Ankara: Pegem Akademi.
- Aslan, M. 2011. İlköğretimde karakter eğitimi ve öğrencilere kazandırılması gereken değerler. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Bilimleri Enstitüsü. s.242.
- Aydın, M. Z. 2003. Ailede Ahlak Eğitimi, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(2), 125-158.
- Baltacı, A. 2019. Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır?, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. Demirel, F. 2014. Bilimsel Araştırma Yöntemleri, (17. Baskı). Ankara Pegem Akademi,348.
- Can, G. 2004. Kişilik Gelişimi, B. Yeşilyaprak (Der.), *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (s.111-142) Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Dönmez, C., Avcı E., 2011. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Karakter Eğitimine Dair Öz-Yeterlilikleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 1(2), 114-128.
- Ekşi, H. 2003. Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi Programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, Vol.1, Nr.1, pp. 79-96.
- Fidan, N. K. 2009. Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 2(20), 1-18.
- Gündoğdu, K., Saracaloğlu, A. S., Altay, B., Altın, M., Üstündağ, N., Eken M., Çengel, M. 2018. Aydın İli Okullarında Karakter Eğitiminin İncelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 18-45.
- Karasar, N. 2014. Bilimsel Araştırma Yöntemleri (27. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 292.
- Katılmış, A., Ekşi, H. Öztürk, C. 2010. Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımlarıyla Bütünleştirilmiş Bilimsellik Odaklı Karakter Eğitimi Programının Etkililiği. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*. 1(1), 50-87.
- Kenan, S. 2004. "Modern Eğitimin Oluşum Sürecinde Değerler Nasıl Zayıfladı?", *Değerler ve Eğitimi Uluslar Arası Sempozyumu 26-28 Kasım*, (275-285), İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları
- Kılınç Bozkurt, D., Köçer, M. 2019. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterliliklerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, s.91.
- Kıral, B. & Çilek, A. (2020). 2023 Vizyon Belgesi'nin karakter eğitimi bakımından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. 49(225), 5-22.

- Meydan, H. 2012. İlköğretim Okullarında Değerler ve Karakter Eğitimi. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Özmen, C. Öztürk, H. 2019. Nurettin Topçu'ya Göre Ahlak ve Karakter Eğitiminde Okulun ve Öğretmenin Rolü. *Turkish Studies*, 14(2),151-165.
- Solmaz, D. Y., Güven, G., Uğur, M. 2021. Ortaokul Öğrencilerinin Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği İle İlgili Görüşlerinin Belirlenmesi. *Uluslararası Bozok Spor Bilimleri Dergisi*. 2(2), 80-91.
- Şahin, T., Katılmış, A. 2016. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimi öz-yeterlilikleri. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-16.
- Şallı, A. 2017. Modernlik, Gelenek ve Din İlişkisi: Bir Modernleşme Kuramı Eleştirisi. *Kırıkkale İslami İlimler Fakültesi Dergisi*, 2(4), 55-82.
- Şimşek, S. Alkan, V. 2019. Karakter ve Değer Eğitimi Dersinin Kazanımları. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 20(Özel Sayı), 1-16.
- Şimşek, Ş. 2017. Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerinde Karakter Eğitimi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*. 4(13),357-364.
- Uçar S. 2009. Sosyal Bilgiler Programındaki Değerlerle İlgili Kazanımlara Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
- Yılmaz, F. 2021b. Ahlaki Karakter Kavramı ve Psikolojik Bileşenleri. *Başkent University Journal of Education*, 8(1),238-252.
- Yolcu, E., Sari, M. 2018. Teachers' Qualities and Self-Efficacy Perceptions in Character Education. *Acta Didactica Napocensia*, 11, 35-48.
- Zuhaeriah, Z., Ali, M., Yusra, Y. 2020. The Role of Islamic Education Teachers Competency in Improving the Quality of Education. *International journal of contemporary islamic education*, 2(1), 108-130.

Millî Eğitim Bakanlığının 2015-2019 ve 2019-2023 Stratejik Planlarının Karşılaştırmalı İncelenmesi¹

Feride Kaçar Çetin²



Ramazan Yirci³



Özet: Sürekli bir değişim ve gelişime şahitlik edilen bir dünyada ülkelerin toplumsal kurumları bu gelişim ve değişime uyum sağlayabilmek, var olan durumlarını koruyabilmek, yaşamsal aktivitelerini sürdürebilmek için kendilerine özgü yöntemler ve teknikleri uygulamaya çalışırlar. Çevresiyle sürekli etkileşim halinde bulunan kurumlar var olan hallerindeki güçlü ve zayıf yönleri etrafındaki fırsatları, tehlikeleri analiz edip hedefleri yolunda geleceğe yönelik stratejiler belirlemek zorundadır. Bu çerçevede stratejik planlama, kurumların başvurması gereken en etkili yöntemlerden biridir. Bu araştırmada Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2015-2019 ve 2019-2023 yıllarını kapsayan stratejik planlarını karşılaştırmalı olarak incelemek amaçlanmıştır. Bu temel amaç çerçevesinde stratejik planlamanın önemi, Millî Eğitim Bakanlığı stratejik planlarındaki GZFT (SWOT) analizlerindeki değişimler, bakanlığın mevcut durum ve geleceğe yönelik beklentileri ele alınmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizinin kullanıldığı bu çalışmada Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2015-2019 ve 2019-2023 yıllarını kapsayan stratejik planları, eğitim yönetimini de ilgilendiren temalar belirlenerek başlıklar halinde karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre; 2019-2023 stratejik planında 2015-2019 stratejik planına kıyasla eğitim alanında niceliğin değil de niteliğin daha çok odağa alındığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Strateji, Planlama, Stratejik Planlama, SWOT Analizi, Millî Eğitim Bakanlığı

Type / Tür:

Research /Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

21 Mart 2022

Accepted / Kabul Tarihi:

12 Haziran 2023

Page numbers / Sayfa no:

46-64

Suggested APA Citation / Önerilen APA Atf Biçimi:

Kaçar Çetin, F., & Yirci, R. (2023). Millî Eğitim Bakanlığının 2015-2019 ve 2019-2023 stratejik planlarının karşılaştırmalı incelenmesi. *KSÜ Eğitim Dergisi*, 5(1), 46-64.

¹ Bu makale birinci yazar Feride KAÇAR ÇETİN'in Doç. Dr. Ramazan YİRCİ danışmanlığında hazırlanan "Millî Eğitim Bakanlığının 2015-2019 ve 2019-2023 Stratejik Planlarının Karşılaştırmalı İncelenmesi" başlıklı tezsiz yüksek lisans projesinden üretilmiştir.

² Öğretmen, MEB, Hatay

³ Doç. Dr., KSÜ Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Comparative Analysis of the 2015-2019 and 2019-2023 Strategic Plans of the Turkish Ministry of National Education

Abstract

In a world where constant change and development is witnessed, the social institutions of the countries try to apply their own methods and techniques in order to adapt to this development and change, to protect their existing situation and to continue their vital activities. Strategic planning, which helps them to analyse opportunities and threats and determine future strategies towards their goals, can be said to be the most effective method that institutions should apply. In this research, it is aimed to examine the strategic plans of the Ministry of National Education covering the years 2015-2019 and 2019-2023 in comparative way. Within the framework of this main purpose, the importance of strategic planning, the changes in the SWOT analyses in the strategic plans of the Ministry of National Education, the current situation of the ministry and its expectations for the future are discussed. In this study, document analysis, which is one of the qualitative research methods, was used. The strategic plans of the Ministry of National Education covering the years 2015-2019 and 2019-2023 were examined comparatively under the headings by determining the themes that also concern the education administration. According to the results obtained in this study, it has been concluded that in the 2019-2023 strategic plan, compared to the 2015-2019 strategic plan, the focus is more on quality, not quantity, in the field of education

KeyWords: Strategy, Planning, Strategic Planning, SWOT Analysis, Ministry of National Education

Giriş

Kurum ve kuruluşlar çevrelerinde meydana gelen değişim ve gelişmelere ayak uydurabilmek, bu değişim ve gelişmeler karşısında ayakta kalabilmek, her türlü girişimlerinden avantajlı çıkabilmek için mevcut durumları iyi bir şekilde analiz edebilmek, gelecekte çekilecek olan fotoğrafta nerede olacağına karar verebilmek için birtakım çalışmalar yaparlar. Bu çalışmaların içinde en etkin ve onları başarıya götürecekt olanı stratejik planlamadır denilebilir. Bu bağlamda stratejik planlamanın kurum ve kuruluşlar için kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

Stratejik planlamanın; ilk olarak askeri alanda kendisini gösterdiği, kurum ve kuruluşlar açısından önem kazanmasının 1950'lerden sonrasına denk geldiği görülmektedir. Değişimin ve gelişmenin yönetiminde kurum ve kuruluşlara birçok avantajı olduğu bilinen stratejik planlamanın, kurum kuruluşlarca sıkça kullanıldığı söylenebilir. Stratejik planlamanın, kurum ve kuruluşların mevcut durumlarını, sahip oldukları kaynakları (insan, madde vb.) iç ve dış çevre analizi yaparak başarıya giden yolda tespit ettikleri başlıca değer, hedef, vizyon, amaç, misyona ulaşmak için yapacakları çalışmalar için bir araç olduğu ifade edilebilir. Kurumun zayıf ve güçlü tarafları ve iç kaynaklarının nesnel bir şekilde sergilenmesi, sonuçlarının gözlenerek, gelişim aşamalarının değerlendirilip, tüm bu aşamaların daima gözden geçirilmesi stratejik planlamanın temel öğelerindendir (UNASO, 2003: 9; Ünsal, 2006: 21). Stratejik planlama; kurum ve kuruluşların çevrelerinde gerçekleşen sürekli değişim ve gelişime rağmen kuruluş için belirledikleri hedeflere ulaşma sürecidir (Songür, 2015). Kurum ve kuruluşun mevcut durumu ile ulaşmak istediği nokta arasındaki süreci ifade etmektedir, uzun vadeli ve geleceğe yöneliktir (DPT, 2006:8). Başka bir ifade ile yarının inşası için bugün neler yapılacağı konusunda kararlar verebilmektir (Tümer,1993). Kurum ve kuruluşların orta ve uzun vadeli hedeflerine yönelik izlenmesi gereken politika, yol, yöntem ve önceliklerini gösteren sahip oldukları kaynağın akıllıca

kullanımını sağlayan plandır (Tüzün, 2008). Stratejik planlama; kurum ve kuruluşlara çevrelerini analiz ederek hedeflerini belirleme iç ve dış çevrelerini yakından takip ederek güçlü ve zayıf taraflarını inceleyerek imkanlar ve tehlike faktörlerini analiz edip uygulamaya dönük çalışma planları geliştirme için bir çerçeve sunmaktadır. Stratejik planlama kuruluşların cevap aradığı dört önemli soruya yanıt aramaktadır. Bu dört soru şu şekilde sıralanabilir (DPT, 2006):

- Bizler kuruluş olarak şu anda hangi noktadayız?
- Ulaşmayı hedeflediğimiz nokta ya da noktalar neresi?
- Ulaşmayı hedeflediğimiz noktaya belirlediğimiz amaç ya da amaçlarımıza nasıl ulaşacağız?
- Bu süreçte yakaladığımız başarıları izlerken ve değerlendirirken nasıl bir yol izleyebiliriz?

Kısaca ifade etmek gerekirse stratejik planlama eş güdümü arttıran, iletişim kanallarının açık olduğu, sonuç odaklı olan, hedeflere ulaşma yolunda kuruluştaki tüm çalışanların katılımını sağlayan, gerçekleşecek değişimin istenen yönde ilerleyip ilerlemediğini kontrol edip izleyen, süreci değerlendirerek destekleyen, uzun süreli, kaliteli ve aynı zamanda esnetilebilir bir yönetim aracıdır (DPT, 2006: 7). Stratejik planlamadan etkin sonuçlar elde etmek için; tüm paydaşların sürece katılımının sağlanması, bu planlamayı sahiplenmelerinin sağlanması gerekmektedir. Aynı zamanda stratejik planlama kuruluş içinde o an için alınan kararların gelecekte doğuracağı sonuçlarla da ilgilenir. Üstlerin almış oldukları kararların neden ve sonuç arasındaki ilişkiyi de ifade etmektedir. Kuruluşlar stratejik planlama sürecinde belirlediği hedeflere ulaşma yolunda belirlemiş oldukları politika, strateji ve yollarda çevre koşullarına göre değişiklik yapabilirler.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2015-2019 ve 2019-2023 yıllarını kapsayan stratejik planlarını karşılaştırmalı olarak incelemektir. Bu temel amaç çerçevesinde stratejik planlamanın önemi, Millî Eğitim Bakanlığı stratejik planlarındaki GZFT (SWOT) analizlerindeki değişimler, bakanlığın mevcut durum ve geleceğe yönelik beklentileri ele alınacaktır.

Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 2015-2019 ve 2019-2023 Millî Eğitim Bakanlığı stratejik planlarındaki GZFT (SWOT) analizlerindeki değişimler nelerdir?
- Bakanlığın mevcut durum ve geleceğe yönelik beklentileri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Eğitim bir ülkenin kalkınmasında kilit bir öneme sahip olan süreçtir. Eğitim sistemi ne kadar etkin ve verimli yönetilirse diğer tüm toplumsal sistemler de ilerlemeye aday olacaktır.

Küreselleşen dünyanın her alanda değişimi gerekli hale getirmesi eğitimde de değişim ve dönüşümü zorunluluk haline getirmiştir. Türkiye'nin hızlı değişim sürecine ayak uydurabilmesi ve küreselleşen dünyada hak ettiği rolü üstlenebilmesi için eğitim alanında titizlikle ve vakit kaybetmeden tekrardan yapılanma eylemine başlaması gerekmektedir. Eğitimde karar vericiler vazifelerini iyi bir biçimde yerine getirebilmek için soru işaretlerini en aza indirgeyip, gelecekteki varsayımları ve durumları en iyi şekilde tahmin edebilmelidirler. Tamda bu yüzden eğitimin stratejik planlamasının hızla oluşturulup uygulamaya konulmasının bir gereklilik olduğu düşünülmektedir.

Bilindiği üzere hayatın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da değişim ve gelişim gerekli hale gelmiştir. Özellikle uluslararası arenada teknoloji alanında rekabet gücüne sahip olmak isteyen ülkeler, eğitime oldukça önem vermektedir. Türkiye'de de bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı eğitimin geliştirilmesi ve daha iyi hale getirilmesi için birtakım adımlar atmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın gelecekte planladığı amaçlara, hedeflere ve stratejilere ulaşabilmek için geçmişte neleri başardığı ya da başaramadığı, belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılamadığı, ulaşılamamasının nedenleri, Millî Eğitim Bakanlığı'nın hangi kaynaklara sahip olduğu, geliştirilmesi gereken yönlerinin neler olduğunun belirlenmesi Millî Eğitim Bakanlığının yayınladığı 5 yıllık stratejik plan ile ortaya koyulmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın hazırlamış olduğu stratejik planlar Türkiye'deki eğitim politikalarını yansıtan belgelerden biridir ve eğitimin geleceği açısından oldukça önemlidir. Millî Eğitim Bakanlığı günümüze kadar üç stratejik plan hazırlamış ve eğitim alanında neler yapılması gerektiği konusunda yol haritası çizmiştir. Bu noktada bu çalışmada Millî Eğitim Bakanlığı'nın son iki stratejik planı olan 2015-2019 ve 2019-2023 stratejik planlarındaki eksiklikleri, başarılan ya da başarısız noktaları, ulaşılan ya da ulaşılamayan hedefleri eğitim yönetimini de ilgilendiren başlıkların her iki stratejik plan açısından ortaya konulmasının alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın yöntem bölümünde sırasıyla; araştırmanın modeli, örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan stratejik planların karşılaştırılması olarak incelenmeyi amaçlandığından nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde doküman analizi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Doküman analizinde, araştırma verilerine ulaşmak için çeşitli dokümanlara ulaşmayı, bunları inceleyip gözden geçirmeyi, sorgulamayı içeren bilimsel bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem, alanyazında çoğunlukla diğer araştırma yöntemlerinin tamamlayıcısı olarak hizmet ederken, tek başına bir yöntem olarak da kullanılmaktadır (Sak vd, 2021).

Kıral (2020) tarafından ifade edildiği şekliyle doküman analizinde araştırma süreci konu seçimi ile başlamaktadır. Araştırmacı yürüteceği araştırmayı çeşitli dokümanların incelenmesi yoluyla gerçekleştirmeye karar veriyse ilgili dokümanlara ulaşma, dokümanı sınırlama, dokümanın orijinalliğini teyit etme, dokümanı detaylı okuma aşamalarını takip etmesi gerekmektedir. Ardından içerik analizi yapılarak dokümandan elde edilen veriler, çalışma içerisinde kullanılmakta ve araştırma yayına dönüştürülmektedir.

Araştırma Verilerinin Toplanması ve Analizi

Araştırmada elde edilen bilgileri analiz ederek anlamlar çıkarma, konu ile ilgili bir anlayış oluşturma verilerin incelenmesi ve yorumlanması için nitel bir veri analizi yöntemi olan döküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Döküman analizinde yer alan aşamalar a) dökümanları tespit ederek verilere ulaşma, b) orjinal olup olmadığını kontrol ederek onları anlama, c) verileri analiz edip analiz edilen bu verileri gerekli olan yerlerde kullanma şeklinde sıralanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Doküman analizi, yazılı olan belgelerin içeriğini titiz bir şekilde ve aşamalı olarak analiz edebilmek için yararlanılan nitel bir araştırma yöntemidir (Wach & Ward, 2013). Doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller olacak şekilde bütün belgeleri irdelemek ve değerlendirmek adına yararlanılan sistematik bir yöntemdir (Kıral, 2020). Nitel araştırmalarda yararlanılan diğer modeller gibi doküman analizi de bir anlam çıkarma, konuyla ilgili bir görüş oluşturma, deneysel bilgiler geliştirme adına elde edilen verilerin incelenip, yorumlanmasını gerektirir (Corbin & Strauss, 2008). Dokümanlar araştırmacının dokunuşu olmadan kayıt edilen metin ve resimleri içerir. Araştırmalarda kullanılacak doküman çeşitleri; toplantı tutanakları, kılavuzlar, notlar, kitap ve broşürler, günlükler, dergiler, program kayıtları, mektuplar, muhtıralar, haritalar, çizelgeler, gazeteler, örgütsel raporlar, anket verileri, çeşitli kamu kayıtları, not defterleri vb. olup; bu dokümanlar yapılan araştırmalar için araştırmacılar tarafından kullanılarak veriler sağlamaktadırlar (Labuschagne, 2003). Tüm bu açıklamalardan yola çıkılarak bu çalışma kapsamında MEB'in 2015-2019 ve 2019-2023 yılları arası için hazırlamış olduğu stratejik plan dokümanları analiz edilmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler Millî Eğitim Bakanlığı'nın web sitesinde bulunan 2015-2019 ve 2019-2023 MEB stratejik planlarından elde edilmiştir. Araştırma konusu ile ilgili olan bu belgeler üzerinde dijital ortamda gerekli analiz çalışmaları yapılmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde doküman analizi kullanılmıştır. Alan yazına dayalı olarak çalışmanın çerçevesi çizilmiş, bu çerçeveye göre veriler sınıflanarak, tanımlanarak, yorumlanarak raporlaştırılmıştır. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığının stratejik planlarındaki GZFT (SWOT) analizlerindeki değişimler, bakanlığın mevcut durum ve geleceğe yönelik beklentileri detaylı bir biçimde incelenerek analiz edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın yöntem bölümünde sırasıyla; araştırmanın modeli, örnekleme, veri toplama

araçları ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Tema 1 -Stratejik Plan Hazırlık Süreci

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 2015-2019 ve 2019-2023 stratejik planları olan 2015-2019 ve 2019-2023 yılları arasında yayınlanan stratejik planları incelenmiştir. İlk bölüm olan stratejik planlama hazırlık süreci değerlendirildiğinde her ikisinde de literatür tarama, üst politika belgelerini analiz etme, geniş kapsamlı katılımı yapılan çalıştaylar, kapsamlı bir biçimde yapılan durum analizi raporları, iç ve dış paydaşların görüşleri ile merkez ve taşra birimlerinin katkıları doğrultusunda hazırlandığı dikkat çekmekte fakat 2019-2023 stratejik planında hazırlanan stratejik planda başarıya ulaşma konusunda planın sahiplenilmesinin, planlama yapılmadan önceki hazırlık çalışmalarının iyi planlanmasının, planlama sürecine üst düzey katılımın sağlanmasının önemine vurgu yapılmıştır. Her ikisinde de bu ilk bölümde tablo halinde stratejik planlama ekibine ve bu ekipte yer alanların unvanlarına yer verilirken 2019-2023 stratejik planında bu ekibin yer aldığı tabloda 2015-2019'dakinden daha çok katılımcı ile oluşturulmuş olduğu ve aynı zamanda görev yerlerinin de ayrıca belirtildiği göze çarpmaktadır. 2015-2019 da proje hazırlama ekibi 16 kişi iken 2019-2023'te bu sayı 34'e yükselmiştir. 2019-2023 yılları arası için hazırlanan proje hazırlama ekibi katılımcılarının arasında 4 öğretmen unvanlı ekip üyesinin yer alması dikkat çekici unsurlardan biridir.2015-2019 yılları arası için hazırlanan stratejik planda proje hazırlama ekibinde bu unvanlarda bireyler yer almamıştır. Bu veriler son hazırlanan stratejik planın katılımcılığa daha fazla önem verdiğinin bir kanıtı olarak düşünülebilir.

Tema 2-Durum Analizi

Her iki stratejik planda da geleceğin geçmişten kopuk düşünülemediği bilinci ile Millî Eğitim Bakanlığı'nın geçmişten günümüze gelişim ve dönüşümünü anlatan bilgilere ayrıntılı bir biçimde tarihi gelişim (2015-2019) ve kurumsal tarihçe (2019-2023) başlıkları altında yer verilmiştir.

Mevzuat analizi kısmında; analizin yapılmasındaki amacın bakanlığın stratejik planlarında belirleyeceği amaç ve hedeflere hangi mevzuatların dayanak teşkil ettiği konusunda bir öngörü oluşturmak olduğu söylenebilir. Bakanlığın faaliyet alanları, sunulan ürün ve hizmetlerin analizi kısmında birimlerinin yasal yükümlülükleri, standart dosya planı, üst politika belgeleri , yürürlükteki uygulanan sistemler ve kamu hizmet envanteri gibi belgelerin incelenmesi doğrultusunda her iki stratejik planda da bakanlığın hizmetlerinin tespit edildiği ve sekiz faaliyet alanı çerçevesinde gruplandırılarak; eğitim ve öğretim; bilimsel, kültürel, sanatsal ve sportif faaliyetler; ölçme ve değerlendirme; insan kaynakları yönetimi; araştırma, geliştirme, proje ve protokoller; yönetim ve denetim; uluslararası ilişkiler ve fiziki ve teknolojik altyapı olarak sunulduğu görülmektedir.

Paydaş analizi kısmında her iki stratejik planda katılımcılık ilkesinin önemi üzerinde durulmuş, paydaş analizinin de stratejik planlamada çok önemli bir yere sahip olduğuna vurgu yapılmıştır. Her iki planda da paydaş anketlerinden elde edilen bulguların, görüşlerin ve önerilerin sorun

alanlarının tespit edilmesinde dikkate alınarak geleceğe bakış ve yönelim bölümlerinde yer alan hedef ve önlemlere yansıtıldığı belirtilmiştir. Durum analizi bölümünde 2019-2023 stratejik planında 2015-2019'dakinden farklı olarak "Uygulanmakta Olan Stratejik Planın Değerlendirilmesi" ve "Üst Politika Belgeleri Analizi" (toplamda 21 üst politika belgesinin analiz edildiği ifade edilmiştir) şeklinde başlıklar altında yapılan değerlendirmeler çok önemli bilgiler içermektedir. 2015-2019 stratejik planında incelenen üst politika belgelerine ise kurum dışı analizi bölümünde yer verilmiştir (toplam 18 politika belgesinin analiz edildiği ifade edilmiştir). Bu başlıklar bundan sonra Millî Eğitim Bakanlığı'nın izleyeceği yolda takip edeceği harita olan MEB stratejik planına kaynak teşkil edecek bilgilerin yer aldığı bölümler olarak kabul edilebilir. Bu bölümde politika belgelerinin incelenmesinin sağlayacağı faydalara da değinilmiştir. Ayrıca Kurum İçi Analizi, Bakanlığın Teşkilat Yapısı, Teknolojik Kaynaklar, Mali Kaynaklar gibi başlıklar altında her iki stratejik plan arasında çok belirgin farklılıkların yer almadığı söylenebilir. Fakat dikkat çekici bir kaç unsura değinmek gerekirse; Kurum İçi Analizi bölümünde, 2015-2019 MEB stratejik planındaki "Hukuk Müşavirliği" hizmet biriminin yerini 2019-2023 MEB stratejik planında "Hukuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü"; "İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü" yerini "Personel Genel Müdürlüğü"; "Rehberlik ve Denetim Başkanlığı" yerini "Teftiş Kurulu Başkanlığı" adı altındaki hizmet birimlerine bırakırken, 2019-2023 stratejik planında bakanlığın yeni hizmet birimi olarak "Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı" göze çarpmaktadır.

Hazırlanmış olan her iki stratejik planda bakanlığın teşkilat yapısı şema ile gösterilmiş fakat 2019-2023 yılı stratejik planında bu şemanın tek bir sayfada gösterilmiş olması anlaşılır olması açısından önemli bir husus olarak kabul edilebilir. Teknolojik kaynaklar bölümünde; eğitim paydaşlarının talep, soru, öneri, bilgi edinme ve görüşlerine yönelik hızlı ve etkin bir şekilde çözüm bulmak ve cevap verebilmek amaç edinilmiştir. FATİH projesi kapsamında her iki stratejik planda da eğitimde fırsat eşitliğini sağlama adına yapılan çalışmalara ve bu çalışmaların amaçlarına yer verilmiştir. Mali kaynaklar bölümünde; 2015-2019 yılları arası için hazırlanan MEB stratejik planında MEB Bütçesinin GSYH'ye ve Merkezi Yönetim Bütçesine Oranı, MEB Yatırım Ödeneğinin MY Bütçe Yatırım Ödeneği İçindeki Payı, 2010 yılından 2015 yılına kadar karşılaştırılmalı bir şekilde tablo halinde sunulmuşken 2019-2023 yılları arası için hazırlanan stratejik planda bu karşılaştırılma 2002 yılından başlayarak 2019 yılına kadar kapsamlı bir şekilde tablo halinde sunulmuştur. Bu çalışma için geçmiş yıllarda ayrılan pay ile o dönem için ayrılan payın kıyaslanmasının önemli bir adım olduğu söylenebilir. 2019-2023 stratejik planında MEB, YÖK, Yükseköğretim Kalite Kurulu ve Üniversitelere Ayrılan Bütçe Ödenekleri ayrı ayrı belirtilerek genel oran verilmiştir. 2002 yılından 2017 yılına kadar bu oranlarda önemli bir artış ya da azalma gözlenmemişken 2017 yılından sonraki 2018 ve 2019 yıllarında önemli sayılabilecek oranda bir azalmanın olduğu gözlenmiştir. 2019-2023 yılı stratejik planında 2019 yılı MEB Bütçesi'nin (Ekonomik Sınıflandırma) sunulduğu ayrıca bir tablo yapılmıştır. Bu tabloda personel giderleri, sosyal güvenlik devlet primi giderleri, mal ve hizmet alımı giderleri, cari transferler, sermaye giderleri ve sermaye transferleri adına gösterilen oran ve ayrılan paylarda sadece sermaye giderlerine ayrılan payın 2018-2019 yılları arasında ciddi bir düşüşe uğradığı görülmektedir. Hatta iki yıl arasındaki değişim oranı % -28,15 şeklinde belirtilmiştir.

Tema 3- Güçlü Yönler

Bu tema altında her iki stratejik planda yer alan bakanlığın yapmış olduğu çeşitli incelemeler ve analizler doğrultusunda ulaştığı kurumun güçlü taraflarına değinilmiş ve çeşitli değerlendirmeler yapılmıştır. 2015-2019 stratejik planda belirtilen 19 güçlü yönün 14'ünün 2019-2023 stratejik planında birebir aynı olarak belirtilmişken içlerinden Eğitim ve Öğretime Erişim temasında geçen “Bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek çeşitlilikte okul ve program türünün bulunması” ifadesindeki bireylerin ibaresi, “Sosyal destek yatılılık ve bursluluk imkânları” ifadesindeki sosyal destek ibaresi 2019-2023 stratejik planında çıkarılmıştır. 2015-2019 stratejik planında Eğitim ve Öğretime Erişim temasında “Yeniliğe ve gelişmeye açık, genç öğretmen kadrosu fazla” ifadesi 2015-2019 stratejik planında güçlü yön olarak belirtilmişken, 2019-2023 stratejik planında belirtilmemiştir. 2015-2019 stratejik planındaki kurumsal kapasite temasında yer alan “Yeniliğe ve gelişime açık insan kaynağı” ifadesine 2019-2023 stratejik planında takım çalışması ibaresi eklenmiştir. Yine kurumsal kapasite teması altında belirtilen “Bakanlık teşkilatının modern yönetim yaklaşımlarına göre yapılandırılmasına yönelik çalışmalar” güçlü yöne 2019-2023 stratejik planında değinilmemiştir. Tüm bu benzerlik ve farklılıkların yanı sıra 2019-2023 stratejik planında kurumsal kapasite, eğitim ve öğretimde kalite, eğitim ve öğretime erişim alanlarında değerlendirilebilecek olan 17 ek güçlü yöne yer verilmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda MEB’in yapmış olduğu değerlendirmeler ve analizler sonucunda son hazırladığı stratejik planda, daha önce hazırlamış olduğu stratejik planlar ışığında yol olarak güçlü gördüğü yanlarını çoğaltmayı başarmış olduğu yorumu yapılabilir.

Tema 4-Zayıf Yönler

Bu tema altında her iki stratejik planda yer alan bakanlığın yapmış olduğu çeşitli incelemeler ve analizler doğrultusunda ulaştığı kurumun zayıf taraflarına değinilmiştir ve çeşitli değerlendirmeler yapılmıştır. 2015-2019 yılları arası için hazırlanan stratejik planda bakanlığın yapmış olduğu incelemeler ve değerlendirmeler doğrultusunda 29 zayıf yön belirtilmiştir. Belirtilen bu zayıf yönlerin 13'ü 2019-2023 stratejik planındakilerle birebir aynı zayıf yön olarak belirtilmiş fakat 16 zayıf yön 2015-2019 yılında farklı zayıf yön olarak tespit edilip sunulmuşken bu zayıf yönleri gidermek adına yapılan çalışmalar sonuç vermiş olacak ki 2019-2023 yılları arası için hazırlanan stratejik planda zayıf yönler arasından çıkarılmıştır. Zayıf yönler arasında şekil olarak aynı fakat içerik olarak farklı ifadelerin yer aldığı da görülmektedir. Örneğin 2015-2019 stratejik planında kurumsal kapasite bölümünde belirtilen “Çalışanların motivasyon ve örgütsel bağlılık düzeyleri” zayıf yönü 2019-2023 yılı stratejik planında “Çalışanların motivasyon ve örgütsel bağlılık düzeylerinin düşük olması ve ödül - ceza sisteminin yetersizliği” şeklinde ifade edilmiş çalışanların motivasyon ve örgütsel bağlılık düzeylerinin düşük olduğu ve buna yönelik bir ödül-ceza sisteminin geliştirilmesinin yetersizliği değerlendirmeleri eklenmiştir. 2019-2023 yılları arası için hazırlanan stratejik plandaki zayıf yönler ile 2015-2019 yılı stratejik planında belirtilen zayıf yönler karşılaştırıldığında son hazırlanan stratejik planda zayıf yönler olarak belirlenen maddelerin daha ayrıntılı, daha anlaşılır, daha kapsamlı(örneğin mesleki ve teknik eğitim, eğitim yöneticileri konuları gibi), eğitim paydaşlarını daha çok önemseyen, süreçte akılda

karışıklığa neden olabilecek kavramların belirtildiği, eğitim paydaşlarından biri olan öğretmenlerin sorunlarına daha çok yer verildiği, yapılan stratejik planların başarılı olarak uygulanabilmesinin önündeki engellere de yer veren, işbirliğini vurgulayan maddeler olduğu söylenebilir.

Tema 5-Fırsatlar

Bu tema altında her iki stratejik planda yer alan bakanlığın yapmış olduğu çeşitli incelemeler ve analizler doğrultusunda ulaştığı kurumun fırsat olarak gördüğü durumlara değinilmiş ve çeşitli değerlendirmeler yapılmıştır. 2015-2019 yılları arası için hazırlanan stratejik planda bakanlığın yapmış olduğu incelemeler ve değerlendirmeler doğrultusunda 20 madde eğitimin önündeki fırsatlar olarak belirtilmiştir. Bazı maddelerin şekil olarak aynı olduğu görülmekte fakat içeriğinde yapılan değişiklikler dikkat çekmektedir. 2015-2019 stratejik planında merkezi yönetim bütçesinden eğitime ayrılan payda artışın olduğu belirtilirken, 2019-2023 stratejik planında bu payın yüksek olduğu ifade edilmiştir. 2015-2019 stratejik planında özel eğitimi destekleyen politikaların varlığı, öğretmen atamalarının şekli, sosyal medyanın kullanımı ile ilgili bazı bilgiler farklı fırsat ifadeleri olarak yer almıştır. Belirtilen bu fırsatların 14'ü 2019-2023 stratejik planındakilerle birebir aynı fırsatlar olarak belirtilmiş sadece 3'ü 2015-2019 yılında farklı fırsatlar olarak sunulmuşken bu fırsatların yerini dolduracak 2019-2023 yılları arası için hazırlanan stratejik planda bu fırsatlara 13 madde daha eklenmiştir. Eklenmiş olan bu maddelerde belirtilen fırsatlar gerçek anlamda eğitimin geliştirilmesi adına atılacak adımları destekler nitelikte görülmektedir. Çünkü eğitim sistemi üzerinde oluşan algıda değişikliğe gidilmesi, eğitimdeki kaliteyi arttırmak için AB programlarının varlığının kabul edilmesi, eğitime verilecek olan desteğe özel sektöründe eklenmesi, küreselleşen dünyada eğitim sisteminde uyum sağlayabilmek adına teknolojideki, dijitalleşmedeki, endüstrideki gelişmenin görülmesi, sektörle mesleki ve teknik eğitiminin işbirliği yapmasının gerekliliğinin belirtilmesi, nitelikli iş gücü eğitiminin sağlanmasında mesleki ve teknik eğitimin öneminin vurgulanması, sosyal medya okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesinin doğru okunduğunda nasıl yararlanılabileceğinin altının çizilmesi, sertifikaya dayalı kurs ve eğitimlerin uluslararası alanda kabulünün olması, belgeli çalışanların istihdamda tercih edilmeye başlanması, mesleki eğitimin uluslararası alanda önem kazanması, ülkemizin genç nüfusa sahip olması gibi durumların eğitim sisteminde karşılaşılabilecek güçlüklerle mücadeledeki yeri ve öneminin küreselleşen dünyada eğitim alanında ulaşmak istediğimiz noktaya varma yolu düşünüldüğünde oldukça fazla olduğu söylenebilir. Dikkat çeken hususlardan birine daha değinmek gerekirse “öğretmen arzının yeterli olması” maddesinin 2015-2019 stratejik planında eğitim ve öğretime erişim alanında belirtilmişken 2019-2023 stratejik planında kurumsal kapasite alanında belirtilmesidir.

Tema 6-Tehditler

Bu tema altında her iki stratejik planda yer alan bakanlığın yapmış olduğu çeşitli incelemeler ve analizler doğrultusunda ulaştığı kurumun tehdit olarak gördüğü durumlara değinilmiş ve çeşitli değerlendirmeler yapılmıştır. 2015-2019 stratejik planında tehdit olarak değerlendirilen 20 madde bulunmaktadır. Bu 20 maddenin 17'si 2019-2023 stratejik planında hala eğitim hedeflerinin

gerçekleştirilmesi önünde tehdit olarak görülmeye devam edilmektedir. Daha önceki stratejik planda tehdit olarak kabul edilen durumların birçoğunun bir sonraki stratejik planda da tehdit olarak değerlendirilmeye devam etmesi düşündürücü bir durumdur. Gerçekten tehdit durumlarını belirten ifadeler bakıldığında içlerinde eğitim sistemini doğrudan etkileyebilecek ve toplumun etkin olduğu durumların mevcut olduğu görülmektedir. Eğitim ve öğretimde kalite alanında mesleki anlamda yönlendirmeler yapılırken 2015-2019 stratejik planında bu yönlendirmelerin öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin dikkate alınmaması gibi ciddi bir tehdit ifadesi yer alırken, 2019-2023 stratejik planında öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin mesleki yönlendirilmelerinde dikkate alındığı fakat bu dikkate alınmanın düzeyinin düşük olduğu anlamını içeren daha yumuşak bir ifade yer almaktadır. Ayrıca 2015-2019 stratejik planında yer alan bakanlık bütçesinin ihtiyaçları karşılamaması ve siyasi ideolojilerin gerçekleşen atamalarda etkili olmaya çalışması 2019-2023 stratejik planında değinilmeyen tehdit ifadeleridir. 2019-2023 planında ise 2015-2019 stratejik planında olmayan farklı tehdit durumları ortaya çıkmıştır. Bu farklı tehdit ifadeleri içerisinde yükseköğretimi ilgilendiren iki farklı tehdit durumuna değinilmiş aynı zamanda bu durumlar ortaöğretimle de ilişkilendirilmiştir. Mesleki ve teknik eğitime karşı geliştirilen olumsuz algısında tehdit olarak görüldüğü ve küreselleşen dünyada mesleki ve teknik eğitimin geleceğinin belirsizliğinin olumsuz olarak değerlendirildiği açıkça ifade edilmiştir. Tüm bu tehditlere yepyeni bir durum olan dış göç ifadesi de eklenmiştir. Kontrol edilemeyen dış göç eğitim sisteminin geliştirilmesi önünde ciddi bir engel olarak görülebilir.

Tema 7-Mevcut Durum ve Geleceğe Yönelik Beklentiler

Millî Eğitim Bakanlığı'nın yapmış olduğu; mevzuat incelemesi, yasal yükümlülüklerin kontrol edilmesi, PESTTLE analizi, paydaş analizi, GZFT analizi, literatür taraması, eğitim sisteminde var olan gelişim ve sorun alanları tespiti gibi çalışmalardan sonra her iki stratejik planın geleceğe yönelim ya da bakış bölümlerinin mimarisi çizilmiş bu mimari çerçevesinde stratejik planda yer alan bakanlığın gelecekte nasıl beklentilerinin olduğu özetlenmeye çalışılmıştır. Bakanlığın misyonuna, vizyonuna, temel değerlerine, amaçlarına, hedeflerine, stratejilerine, performans göstergelerine yer verilmiştir.

Bu bilgiler incelendiğinde vizyon ifadesi her iki stratejik planda da aynıdır. Fakat misyon ifadesi birtakım değişiklikler içermektedir. 2019-2023 stratejik planında bakanlığın misyon ifadesine “öğrenmeyi bir yaşam tarzı haline getirmiş” bireyler yetiştirmenin amaçlandığını belirten bir ifade eklenmiştir. Ülkemizin sahip olduğu toplumda öğrenmenin önünde bir engel olarak öğrenme isteksizliğinin yattığı söylenebilir. MEB'in temel değerleri incelendiğinde ise 2015-2019 stratejik planında sanatsal duyarlılık, ahlak ve sanat becerileri 2019-2023 stratejik planında var olanlardan farklı değerler olarak göze çarparken 2019-2023 stratejik planında erdemlilik, kültürel ve sanatsal duyarlılık, mesleki beceri ve sportif beceri değerleri 2015-2019 stratejik planındaki temel değerlerden farklı değerler olarak göze çarpmaktadır. Burada ahlak, erdemlilik, duyarlılık, beceri alanları gibi değerler daha çok içsel değerler olarak değerlendirilebilir fakat liyakat ifadesi sahip olmamız gereken değerler arasında yer alıyorsa eğer bu konuda birtakım yetersizliklerimizin olduğuna dikkat çekmek istenmiş olabilir. Liyakat sadece

eğitim sisteminin içerisinde değil tüm sistemlerin içinde dikkat edilmediğinde, özen gösterilmediğinde sistemi çökertebilecek bir husus olarak görülebilir. İşin gereğini yapabilecek yetkinlikte bireylerin işin içerisine alınması o işteki kaliteyi beraberinde getirirken o işi yapamayacağı belli olan fakat birtakım sebepler öne sürülerek işe alınan bireylerin işteki başarıyı olumsuz etkilediği gibi işin ilişkili olduğu tüm alanlarda geriye gitmeye ya da ilerlemenin durmasına neden olabilir. Tüm bunlar düşünüldüğünde liyakatin değer olarak içselleştirilmesi bir zorunluluk olarak görülebilir.

2015-2019 stratejik planında eğitim öğretimde kalite, eğitim ve öğretime erişim, kurumsal kapasite gibi alanlarda toplam 3 ana amaç, bu amaçlara yönelik 7 hedef belirlenmiştir. Amaç ve hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelikte toplam 147 strateji geliştirilmiştir. 2019-2023 stratejik planında ise toplamda 7 ana amaç, bu amaçlara yönelik 30 hedef belirlenmiş, bu amaçların ve hedeflere ulaşmak adına 58 strateji geliştirilmiştir. Bu anlamda kıyaslandığında amaç ve hedef bakımından 2019-2023 stratejik planının, geliştirilen stratejiler bakımından ise 2015-2019 stratejik planın daha zengin olduğu söylenebilir.

Eğitim ve öğretime erişim temasında belirtilen hedeflerin mevcut durumlarında dikkat çeken noktalar ortalama eğitim görme süresi yıllara göre artmaya devam ediyorken, yüksek insani gelişme gösteren ülkelere göre beklenen yaşam süresi ve kişi başına düşen millî gelir açısından ortalamanın üzerindedir. 25 yaş üstü nüfusta eğitim görme açısından 1,5 yıl geride olduğumuz görülmektedir. Hayat boyu öğrenmeye katılım oranındaki artış hızında 28 AB ülkesinin içinde 1.sırada yer almamızın önemli bir husus olduğu söylenebilir. Performans göstergelerine göre ise dikkat çeken noktalar birinci sınıf öğrencilerinin en az bir yıl okul öncesi eğitim almalarına yönelik 2014 yılında %56 olan oranın 2019 yılında %92, net okullaşma oranının %37'den %70'e, özel öğretimdeki okul öncesi payının %9'dan %23'e yükseltilmesi hedefleridir. Amaç ve hedeflere yönelik geliştirilen stratejiler, stratejinin uygulanmasından sorumlu ana ve diğer birimler her temanın altındaki performans göstergelerinden sonra tablo halinde sunulmuştur.

2019-2023 stratejik planında belirlenen amaçlara yönelik tespit edilen hedefler 2015-2019 yılındakinden farklı olarak hedefin mevcut durumunu anlatan özet yazıdan ziyade tablo şeklinde performans göstergeleri ile verilmiş olup aynı zamanda belirlenen hedeflerin ne sıklıkta izleneceği, izlenenlerin hangi sıklıkta rapor edileceği, hedefler gerçekleştirilirken karşılaşılabilecek riskler, hedef için geliştirilen stratejiler, hedef için ayrılan maliyet, hedef olarak belirlenmesinde etkili olan tespitler, hedefin gerçekleştirilmesi için gerekli olan ihtiyaçlar, performans göstergesinde belirlenen alanların hedefe olan etkisi, hedefin gerçekleştirilmesinden sorumlu koordinatör birim ve işbirliği yapılacak birimlerin adı yer almaktadır. Yukarıda anlatılan ve 2014 yılında konulan 2019 hedeflerine ne kadar ulaşıldığı buradan anlaşılabilir. Bir önceki stratejik plandakinden farklı amaçlar, hedefler, performans göstergeleri ve stratejilerde bulunmaktadır.

2015-2019 stratejik planında 2019 yılı için belirtilen hedef oranları; hayat boyu öğrenme kurslarını tamamlamada ve lisansüstü eğitimi alan personel sayısında yakalanmış, işletmelerin ve mezunların mesleki ve teknik eğitime ilişkin memnuniyet oranında hedeflenen sayıyı da geçmiş

fakat maalesef diğer performans göstergeleri hedeflenen sayının altında kalmıştır. 2019-2023 yılı stratejik planındaki amaçlara bakıldığında ise 2015-2019 yılı stratejik planındakilere oranla niceliğe yönelik değil de niteliğe yönelik olduğu söylenebilir. Nicel anlamda birçok konuda istenilen oranlar yakalanmış ya da hedeflenen oranlara yaklaşılmış olacak ki çok daha ayrıntılı, bütünsel, kaliteyi ve niteliği arttırmaya dönük amaçlar ele alınmış olarak görülmektedir. 2019-2023 stratejik planında bahsi geçen performans göstergelerinde 2015-2019 stratejik planındaki performans göstergelerinden farklı ve daha çok nitelik odaklı performans göstergelerinin yer almış olduğu söylenebilir.

Tema 8-Maliyetlendirme

Buraya kadarki bölümde Millî Eğitim Bakanlığı'nın beş yıllık süreci kapsayacak biçimde geliştirmiş olduğu stratejik planlarda yer alan stratejik planların hazırlık süreçlerine, durum analizlerine, güçlü ve zayıf yönlerine, fırsatlar ve tehditler olarak belirlenen durumlara, mevcut durum ve geleceğe yönelim bölümlerinde yer alan performans göstergelerine karşılaştırılmalı olarak yer verilmeye çalışılmıştır. Stratejik planlarda belirlen amaçların, hedeflerin ve stratejilerin gerçekleştirilebilmesi için faaliyetlere ve projelere ayrılacak tahmini bir kaynak ihtiyacı belirlenmiştir. Bu tahmini ihtiyaç beş yıllık süreç için 2015-2019 stratejik planında; 381.200.000.000 TL'lik bir miktar belirtilmişken, 2019-2023 stratejik planında; 767.537.744.214,00 TL'lik bir rakam belirtilmiştir. Kaynak ihtiyaçları kıyaslandığında 2019-2023 stratejik planında tahmin edilen rakam 2015-2019 stratejik planında tahmin edilen rakamın iki katı olduğu görülmektedir. Kaynak ihtiyacı arasındaki bu ilişkinin eğitim-öğretimde nitelik anlamında kaliteyi yakalamak adına yapılması planlanan faaliyetlerin daha fazla olduğunu gösterir nitelikte olduğu söylenebilir.

Tema 9-İzleme ve Değerlendirme

Stratejik planlarda belirlenen amaç ve hedeflerin ne kadarına ulaşıldığı ya da ulaşmaya yaklaşıldığı iyi bir şekilde geliştirilen izleme ve değerlendirme süreci ile mümkün olabilmektedir. Geliştirilen bu izleme ve değerlendirme süreci ile stratejik plan uygulama sürecinde karşılaşılan güçlüklerle ve sorunlara karşı gerekli tedbirler alınabilir. Stratejik plan uygulama sürecinin sistematik bir şekilde takip edilip raporlanması izlemedir. Değerlendirme ise; uygulama sonucunda varılan sonuçların amaç ve hedeflerle kıyaslanarak ölçülmesi ve belirlenen amaç ve hedeflere uygunluk ve tutarlılığının analiz edilmesidir. Eğitim alanında izleme değerlendirme sistemlerini en çok zorlayan kısım, sisteme dahil edilen girdinin ve sistem sonunda ulaşılan çıktının insan olmasıdır. Bu yüzden izleme ve değerlendirme sistemlerinin nicel ve nitel yöntemler aracılığıyla zenginleştirilmesinin işleri biraz daha kolaylaştırabileceği söylenebilir. 2019-2023 stratejik planında izleme ve değerlendirme modelinin çerçevesinin açıklandığı bölümde 2015-2019 stratejik planından farklı olarak; geliştirilen stratejilere yönelik uygulamaların bakanlığın faaliyet bölümlerine dağılımının belirlenmesi, hedeflerdeki sapma düzeylerinin araştırılması ve çözüme yönelik alternatif ve önerilerin geliştirilmesi ifadeleri yer almaktadır. Stratejik planın izlenmesi ve değerlendirilmesi sürecinde başarılı sonuçlara ulaşmak ve bulunulan

durumdan daha ileriye gitmek adına bu ifadelerde yer alan uygulamaların hayat kurtarıcı bir rol aldığı yorumu yapılabilir. Çünkü sorunun tespit edilmesinden ziyade soruna neden olan kriterlerin anlaşılmasına ve çözülmeye çalışılmasının köklü değişikliklerin bir başlangıcı olduğu söylenebilir. Stratejik planlarda izleme ve değerlendirme sürecinin gösterildiği aşamalı şekillerde 2015-2019 stratejik planında 6 aşama, 2019-2023 stratejik planında ise 8 aşama mevcuttur. Bu aşamaların birbirine benzerlik gösterdiği söylenebilir. 2019-2023 stratejik planında fazla olan iki aşama yıllık planlamanın başta alınmış olması ve süreç boyunca elde edilen izleme verilerinin değerlendirilmesidir. Benzer yanlarına örnek vermek gerekirse de altı aylık dilimler halinde planın değerlendirmeye tabi tutulması, bu değerlendirme sonucunda elde edilen gerçekleştirme durumlarının tespiti, belirlenen amaç ve hedeflerin gerçekleşmesine engel olan durumlar için gerekli tedbirlerin alınması, rapor hazırlanması, raporların sunulması ve toplantıların yapılması şeklinde özetlenebilir. Her iki stratejik planın sonunda başta belirlenen amaç, hedef, strateji ve performans göstergelerinin gerçekleştirilmesi için sorumlu olan ana birimler ve diğer sorumlu birimler tablo halinde anlaşılır bir biçimde sunulmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Dünyadaki tüm gelişmeler artık gelişim ve değişim temelleri üzerine kurulu bir biçimde ilerlemek durumundadırlar. Planlama çalışmaları da bundan nasibini almış durumdadır. Çevresel, kurumsal vb. birçok nedenden dolayı değişimlere bağlı olarak dönüştürülmüştür. Kurum ve kuruluşlar planlama çalışmalarını eskiden var olan sosyal baskı ortamı olmadan geleceğe yönelik tahminleri tecrübelerinin ışığında sezgilerine dayanarak yorumlamaya çalışmışlardır (Yıldırım,2019). Millî Eğitim Bakanlığı da eğitim sisteminin geleceği ve kurum adına, bundan önceki süreçte hazırlanıp yayımlanan kalkınma planlarında “Eğitim” başlığı altında ülkenin eğitim politikaları ile ilgili değerlendirmeler ve analizler yapmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından bugüne kadar kalkınma planlarından (son olarak hazırlanmış olan kalkınma planı 11. kalkınma planıdır) ayrı bir şekilde kurum adına üç adet ve beş yıllık bir süreci kapsayan stratejik plan hazırlanıp sunulmuştur. Bunlar 2010-2014, 2015-2019 ve 2019-2023 MEB stratejik planlarıdır. Günümüz dünyasında gelişmiş ülkelerin belirlemiş olduğu eğitim politikaları ile ülke olarak her anlamda daha da ileriye gidebildikleri söylenebilir. Türkiye’deki üst yöneticiler de bu önemin farkına varmış olacaklar ki eğitim politikalarını belirlemek adına daha titiz çalışmalar yapılması konusunda yol gösterici nitelik taşıyan stratejik planlamayı destekler nitelikte çalışmaların yapılması için ekonomik, sosyal, fiziksel vb. alanlarda zemin hazırlamaya gayret göstermektedirler.

Bu çalışmada hazırlanmış ve sunulmuş olan MEB stratejik planlarından son ikisi olan 2015-2019 ve 2019-2023 MEB stratejik planları karşılaştırılmalı bir biçimde incelenmeye çalışılmıştır. Stratejik planların başlıklarından hareketle; Stratejik Plan Hazırlık Süreci, Durum Analizi, Güçlü Yönler, Zayıf Yönler, Fırsatlar, Tehditler, Mevcut Durum ve Geleceğe Yönelik Beklentiler, Maliyetlendirme, İzleme ve Değerlendirme şeklinde dokuz tema belirlenmiştir. Bu temalar altında son iki stratejik planda yer alan bilgilere karşılaştırılmalı olacak şekilde yer verilmiştir. Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

MEB'in yayınlamış olduğu stratejik planlarda belirtilen temalara genel hatlarıyla değinmek gerekirse; stratejik plan hazırlama sürecinde 2019-2023 stratejik planında 2015-2019 stratejik planından farklı olarak stratejik planın uygulanması ve başarıya ulaşma konularında planın sahiplenilmesinin, planlama yapılmadan önce hazırlık aşamalarının iyi planlanmasının, planlama sürecine üst düzey katılımın sağlanmasının önemine daha çok vurgu yapılmıştır. Altinkurt (2010) "Milli Eğitim Müdürlüğü Çalışanları ve Okul Yöneticilerinin Stratejik Planlamaya İlişkin Tutumları" adlı çalışmada araştırmaya katılım sağlayanların stratejik planlamaya yönelik tutumları, kurum geliştirme, etkililik, direnç, güvensizlik ve verimlilik açılarından incelenmiş, araştırma bulgularına göre okul yöneticileri ve il millî eğitim çalışanlarının stratejik planlamaya yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu fakat katılım sağlayanlardan azda sayılmayacak kadar bir kısmının göstermiş oldukları direnç ve güvensizliğin nedeni olarak bilgi eksikliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla millî eğitim müdürlüğü çalışanlarına yönelik bilgi eksikliklerini giderme adına birtakım çalışmaların yapılabileceği önerisi getirilmiştir. Dökmeci (2010) "İlköğretim Okullarında Stratejik Planlama" adlı çalışmada; üç farklı okulda OGYE'de görevli öğretmen ve yöneticilerle görüşmelerde bulunmuştur. Çalışmada, stratejik planlamanın angarya bir iş olarak görülmesini, işlerin kırtasiyecilikten farksız olduğu görüşünün hakim oluşunu, millî eğitim müdürlüğü bünyesinde yapılan toplantıların nitelikli olmayışını, ortak bir vizyonun etkili olmayışını, hiyerarşik sistemden kaynaklı sorunların varlığını, okulların var oldukları durumlarının göz ardı edilmesini stratejik planlamada karşı karşıya kalınan sorunlarla ilgili sonuçlar olarak; hedef belirleme ve benimseme eksikliğini, katılımcılık ruhu eksikliğini, örgütteki üyelerin örgüt hedeflerine yönelmedeki eksikliğini stratejik planın uygulanması aşamasında karşılaşılan sorunlar olarak tespit edilmiştir. Bu sorunlar nedeni ile okullarda stratejik planların tam anlamıyla uygulanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dikkatleri, Millî Eğitim Bakanlığı stratejik planındaki vizyonla, stratejik hedeflerle ve misyonla uyumlu, gerçekçi ve amaca uygun stratejik planların hazırlanıp, uygulanması gerektiğine çekmiştir. İnsanların tutumlarının davranışlarını da etkilediği ve inancın tutumlara yön verdiği düşünüldüğünde bu çalışmalar; stratejik planlamaya katılımı arttırmak için "Stratejik Planlamaya" olan inanç artırılmalıdır düşüncesini destekler nitelikte çalışmalara örnek olarak gösterilebilir.

2015-2019 stratejik planda belirtilen 19 güçlü yönün 14'ü 2019-2023 stratejik planında birebir aynı olarak belirtilmişken, 2019-2023 stratejik planında 17 güçlü yöne daha yer verilmiş olması, MEB'in yapmış olduğu değerlendirmeler ve analizler doğrultusunda 2019-2023 stratejik planında, daha önce hazırlanmış olduğu stratejik planlar ışığında yol alarak güçlü gördüğü yanlarını arttırmayı başarmış olduğu yorumu yapılabilir.

2015-2019 yılları arası için hazırlanan stratejik plandaki bazı zayıf yönlerin 2019-2023 stratejik planında yer almadığı görülmektedir. Bu gelişme zayıf yönleri gidermek adına yapılan çalışmaların sonuç vermiş olduğu düşüncesini doğrulamaktadır. İncelenen stratejik plandaki zayıf yönler karşılaştırıldığında ise 2019-2023 stratejik planında zayıf yönler olarak belirlenen maddelerin daha ayrıntılı, daha anlaşılır, daha kapsamlı (örneğin mesleki ve teknik eğitim, eğitim yöneticileri konuları gibi), süreçte akılda karışıklığa neden olabilecek kavramların belirtildiği, yapılan stratejik planların başarılı olarak uygulanabilmesinin önündeki engellere de yer veren, iş

birliğini vurgulayan maddeler olduğu söylenebilir. Coşkun ve Pank Yıldırım'ın (2018) "Türkiye'de Stratejik Planlama: Son Dönem Gelişmelerin İncelenmesi" adlı çalışmalarında; stratejik planlamaya yönelik yeni gelişmelerde sağlanan yararları ve çoğaltılan uygulamalar özetle şu şekilde ifade edilmiş: stratejik planlama ile ilgili metinlerin faaliyet aşamasında daha iyi idrak edilmesi amacı ile yeni yönetmelikte "tanımlar" kısmı genişletilmiştir. Böylece daha fazla yeni kavram izahı yapılmıştır. Stratejik plan hazırlama sürecinin yeniden tanımının yapılması, planların yenilenip ve güncellenip dönüştürülmesi hakkında daha ince ayrıntılı düzenleme yapılması da kamu yöneticilerinin faydasına olup işlerini kolaylaştıran bir husus olarak belirtilmiştir. Bu çalışmadan hareketle sürecin uygulanabilir olmasının önündeki kavram kargaşasının önüne geçildiğinde daha verimli sonuçlar elde edilebileceği yönünde bir yoruma varılabilir.

2015-2019 yılları arası için hazırlanan stratejik planda bakanlığın yapmış olduğu incelemeler ve değerlendirmeler doğrultusunda 20 madde eğitimin önündeki fırsatlar olarak belirtilmiştir. Fırsatların 14'ü 2019-2023 stratejik planındakilerle birebir aynı fırsatlar olarak belirtilmişken bu fırsatlara 13madde daha eklenmiştir. Eklenmiş olan bu maddelerde belirtilen fırsatlar gerçek anlamda eğitimin geliştirilmesi adına atılacak adımları destekler nitelikte görünmektedir.

2015-2019 stratejik planında tehdit olarak değerlendirilen 20 madde bulunmaktadır. Bu 20 maddenin 17'si 2019-2023 stratejik planında hala eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesi önünde tehdit olarak görülmeye devam etmektedir. Daha önceki stratejik planda tehdit olarak kabul edilen durumların birçoğunun bir sonraki stratejik planda da tehdit olarak değerlendirilmeye devam etmesi düşündürücü bir durumdur. 2019-2023 planında 2015-2019 stratejik planında olmayan farklı tehdit durumları ortaya çıkmıştır. Yükseköğretimi ilgilendiren iki farklı tehdit durumuna değinilmiş, ortaöğretimle de ilişkilendirilmiştir. Tehdit ifadelerine yepyeni bir durum olan dış göç ifadesi de eklenmiştir. Kontrol altına alınamayan dış göç eğitiminin geliştirilmesi önündeki önemli engellerden biridir denilebilir.

Mevcut durum ve geleceğe yönelik beklentiler bölümünde; vizyon ve misyon ifadeleri hemen hemen aynı şekilde ifade edilmiştir. Amaç, hedef ve strateji bakımından kıyaslandığında; amaç ve hedef bakımından 2019-2023 stratejik planının, geliştirilen stratejiler bakımından ise 2015-2019 stratejik planın daha zengin olduğu söylenebilir. 2015-2019 stratejik planında 2019 yılı için belirtilen hedef oranlarının bazılarında ulaşılmak istenen oran yakalanmış, bazılarında ise hedeflenen oranı bile geçmiştir fakat maalesef bazı performans göstergeleri ise hedeflenen sayının altında kalmıştır. 2019-2023 yılı stratejik planındaki amaçlara bakıldığında ise 2015-2019 yılı stratejik planındakilere oranla niceliğe yönelik değil de niteliğe yönelik olduğu söylenebilir. Nicel anlamda birçok konuda istenilen oranlar yakalanmış ya da hedeflenen oranlara yaklaşmış olacak ki çok daha ayrıntılı, bütünsel, kaliteyi ve niteliği arttırmaya dönük amaçlar ele alınmış olarak görülmektedir.

Stratejik planlarda belirlen amaçların, hedeflerin ve stratejilerin gerçekleştirilebilmesi için faaliyetlere ve projelere ayrılacak tahmini bir kaynak ihtiyacı belirlenmiştir. Bu tahmini ihtiyaç beş yıllık süreç için 2015-2019 stratejik planında; 381.200.000.000 TL'lik bir miktar belirtilmişken, 2019-2023 stratejik planında; 767.537.744.214,00 TL'lik bir rakam belirtilmiştir.

Kaynak ihtiyaçları kıyaslandığında 2019-2023 stratejik planında tahmin edilen rakam 2015-2019 stratejik planında tahmin edilen rakamın iki katıdır. Eğitim-öğretimde nitelik anlamında kaliteyi yakalamak adına yapılması planlanan faaliyetlerin daha fazla olduğunu ayrılan kaynak ihtiyacı kanıtlar niteliktedir. Korkmaz (1995); beş yıllık kalkınma planlarında (4., 5., 6.) öngörülen eğitim hedeflerinin gerçekleşme düzeylerini belirlemek adına bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmadan vardığı sonuçlar beş yıllığına hazırlanan kalkınma planlarında eğitim için ayrılmış olan kaynakların eğitim hedeflerine ulaşma konusunda yetersiz kaldığı, ayrılmış olan bu kaynakların verimli bir şekilde kullanılmadığı, hedefleri belirleme aşamasında eğitim hedeflerinin ulaşılabilir olması için düşük düzeyde tutulduğu şeklindedir. Düşük tutulan bu hedeflerin mevcut kaynaklar doğrultusunda nitelik ve nicelik bakımından arttırmak adına yüksek tutulması gerektiği önerisi sunulmuştur. Bu çalışma stratejik planlardaki maliyetlendirme bölümünde eğitime ayrılan payın ne denli önemli olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Stratejik planında izleme ve değerlendirme modelinin çerçevesinin açıklandığı bu bölümlerde iki stratejik planda da ufak tefek farklılıklar söz konusu olsa da şekil olarak benzerlik gösterdiği yorumu yapılabilir. Soruna neden olan kriterlerin anlaşılmasına ve çözülmeye çalışılması köklü değişiklikler için en az sorun tespiti kadar önemlidir denilebilir. Akçay (2008) “Kamudaki Stratejik Plan Amaçlarının Gerçekleştirilmesine Yönelik Değerlendirme ve Denetim Modeli” adlı çalışmada; stratejik plan uygulanırken planda belirlenen hedeflere ulaşma noktasında en önemli aşamanın “stratejik planların izlenmesi ve değerlendirilmesi” olduğunu dile getirmiştir. Aynı zamanda stratejik planlamadaki amaçların üst politika belgeleri ile uyumlu olmasının önemine ve stratejik hedeflerin bazı değerlendirilmelere tabi tutulduktan sonra belirlenerek netliğe kavuşturulması gerektiği sonucuna varılmıştır. Coşkun ve Pank Yıldırım’ın (2018) “Türkiye’de Stratejik Planlama: Son Dönem Gelişmelerin İncelenmesi” adlı çalışmalarında; Stratejik planlama sürecinin etkililiğini yükselten düzenlemelerin en önemlisi de planların “izleme ve değerlendirme” sürecine tabi tutulması olmuştur. Bu düzenleme ile birlikte stratejik planlar 5 yılın sonunda işlevsellikten çıkan planlar olmaktan çıkmış ve kamu yöneticilerinin faaliyetlerini daha da sistemli bir halde yapacağı, planın önemine olan farkındalığı arttıracığı düşünülmüştür. Çalışmaların ışığında uygulamaya konulan planların izlenmesi ve değerlendirilmesi aşaması en az diğer aşamalar kadar değerli ve önemlidir yorumu yapılabilir. Hazırlanan stratejik planların etkin ve verimli bir şekilde uygulanmasının da oldukça önemli olduğu söylenebilir. Ertürk (2020) “2023 Eğitim Vizyonu: Sorunlara çare mi?” adlı çalışmada; 2023 eğitim vizyonunun eğitim yönetimi alanı çerçevesinden bakılarak incelemeyi amaçlamış, eğitim yönetimi alanını ilgilendiren beş ana tema (vizyon, okul gelişimi modeli, insan kaynakları, finansman ve teftiş ve rehberlik hizmetleri) belirlenerek bunlar hakkında detaylı bir şekilde alan taraması yapılmış ve bu başlıklar hakkında var olan sorunlara çözüm önerilerinin geliştirilip geliştirilmediğine bakılmıştır. Bu araştırma sonucunda; pozitif yönde yeniliklerin plan olarak sunulduğu fakat planlama aşamasında olan bu yenilikler için beklenen girişimlerin sorunları çözme aşamasında yeterlilik düzeyinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada incelenmiş olan ve eğitim politikalarını da içeren strateji belgelerinin aslında güzel çözümler içerdiği fakat bunların uygulamaya geçirilmemesi durumunda işlerlik kazanamayacağı görülmektedir. Tablo.1’de bu çalışma kapsamında incelenen stratejik

planlarda yer alan temaların özet karşılaştırması sunulmuştur.

Tablo 1

Stratejik Planlarda Yer Alan Temaların Karşılaştırılması

	2015-2019 Stratejik Planı	2019-2023 Stratejik Planı
Paydaş Anketine Katılım Sayısı	69.901 İç ve Dış Paydaş	60.000 İç ve Dış Paydaş
Meb Stratejik Plan Koordinasyon Ekibi Sayısı	16	34 (Öğretmen Unvanlı Ekip Üyelerinin Olması Dikkat Çekmektedir)
Belirtilen Güçlü Yön Sayısı	19	36
Belirtilen Zayıf Yön Sayısı	29	32
Tehdit Sayısı	20	24
Fırsat Sayısı	20	29
Stratejik Amaç Sayısı	3	7
Stratejik Hedef Sayısı	7	24
Performans Göstergesi Sayısı	54	200
Geliştirilen Strateji Sayısı	147	58

Tüm bu bilgilerden hareketle araştırmanın sonuçları; her iki stratejik planda da stratejik planlama sürecinin, güçlü ve zayıf yönlerin, fırsatlar ve tehditlerin, mevcut durum analizinin, geleceğe yönelim, maliyetlendirme, izleme ve değerlendirme bölümlerinin bulunduğunu ancak bunların arasında önemli farklılıklar olmadığını, 2015-2019 stratejik planında ise eğitimde niceliğe yönelik artış sağlayacak konular daha ön plandayken, 2019-2023 stratejik planında eğitimde niteliği arttırmaya yönelik konuların ön planda olduğunu göstermektedir.

Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Uygulayıcılara Dönük Öneriler

1. Stratejik planların altı aylık periyotlar halinde yapılan izleme ve değerlendirme çalışmalarının kontrol sıklığı daha da arttırılabilir.
2. Stratejik planlarda da yer alan niteliği arttırıcı çalışmalara okullarda daha fazla zaman ayrılıp yer verilebilir.
3. Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Plan hazırlık çalışmalarında olduğu gibi bundan sonraki plan hazırlıklama süreçlerine daha fazla sayıda öğretmen dahil edilebilir. Bu konuda bakanlık bünyesinde görev yapan yüksek lisans ve doktoralı öğretmenlerin birikimlerinden faydalanılabilir.
4. Stratejik plana katılımın önemli olduğu düşünüldüğünde Stratejik Plan'ın kurumlar için

nedenli önemli olduğunu gözler önüne seren hizmet içi eğitimlere okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin dahil olması sağlanabilir.

5. Stratejik planın hazırlanması ve uygulanması için çalışan stratejik plan hazırlama ekibinde yer almanın tercih edilebilir bir durum olması için bu ekipte yer alanlara ödül gibi teşvik mekanizmaları sunulabilir.

Araştırmacılara Dönük Öneriler

1. Bu araştırmada Millî Eğitim Bakanlığı'nın hazırlayıp sunmuş olduğu stratejik planlardan 2015-2019 Stratejik Planı ve 2019-2023 Stratejik Planı karşılaştırılmalı bir biçimde incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma konusu yayımlanmış olan üç stratejik planın karşılaştırılmalı olarak incelenmesi şeklinde geliştirilebilir.
2. Stratejik planlarda yer alan temalardan sadece biri ele alınarak daha ayrıntılı biçimde incelenebilir.
3. MEB'in yayınlamış olduğu bu stratejik planlara uygulama aşamasında kurumların ne kadar bağlı kaldığını ölçen nicel bir çalışma yapılabilir.

Kaynakça

- Akçay, A. (2008). Kamuda stratejik plan amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik değerlendirme ve denetim modeli, *TÜBAV Bilim Dergisi*,2(1): 82-98.
- Altınkurt, Y. (2010). Attitudes of employees of provincial directorates of national education and school administrators towards strategic planning, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*,10 (4), 1947-1968
- Altınkurt, Y. (2010). Millî eğitim müdürlüğü çalışanları ve okul yöneticilerinin stratejik planlamaya ilişkin tutumları, *Dumlupınar Üniversitesi Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*,10(4), 1927-1968.
- Coşkun, B. & Pank Yıldırım, Ç. (2018). Türkiye'de stratejik planlama: son dönem gelişmelerin incelenmesi, *Strategic Public Management Journal*, 4(8), 1 – 16.
<https://doi.org/10.25069/spmj.492784>
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design*. Thousand Oaks: Sage.
- Demir, C. & Yılmaz, M.K. (2010). Stratejik planlama süreci ve örgütler açısından önemi, *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(1), 69 – 88.
- Dökmeçi, Y. (2010). *İlköğretim okullarında stratejik planlama (Uşak ili örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- DPT. (2006). *Kamu idareleri için stratejik plan hazırlama kılavuzu*, 2. Sürüm, 2006.
- Ertürk, A. (2020). 2023 Eğitim vizyonu: Sorunlara çare mi? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 321-345. <https://doi.org/10.9779/pauefd.537273>
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi, *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15): 170 – 189.
- Korkmaz, A. (1995). *Kalkınma planlarında öngörülen hedeflerin gerçekleşme düzeyi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Labuschagne, A. (2003). Qualitative research: airy fairy or fundamental? *The Qualitative Report*, 8(1). 100-103.
- Merriam, S.B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Songül, N. (2015). Yerel yönetimlerde stratejik planlama, Eyyup G. İşbilir (Ed.). *Kamu Yönetiminde Çağdaş Yaklaşımlar içinde*. Açık Öğretim Fakültesi Yayını No:1950, Ankara.
- Songür, N. (2015). Yerel yönetimlerde stratejik planlama, Eyyup G. İşbilir (Ed.). *Kamu yönetiminde çağdaş yaklaşımlar içinde*. Açık Öğretim Fakültesi Yayını No:1950, Ankara.
- Strauss, A. and Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. London: Sage.
- Tümer, S. (1993). Neden stratejik yönetim, *Verimlilik Dergisi*, 1, 99-118.
- Tüzün, G. (2008). *Kurumsal stratejik planlama sık karşılaşılan sorulara cevaplar*. İstanbul: Tuna Matbaacılık.
- UNASO. (2003). Strategic management. UNASO organisational development programme, www.unaso.or.ug. Erişim tarihi 20.04.2021.
- Ünsal, N. (2006). Stratejik planlama süreci. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 7(79), 18-22.
- Wach, E., & Ward, R. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. IDS Practice Paper in Brief, 13, 1-11.
- Yıldırım, A. and Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, E. (2019). *Stratejik planlama süreci: Sultangazi belediyesi 2010-2014 ve 2015-2019 stratejik planlarının karşılaştırmalı incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

BİLSEM Öğretmenlerinin eTwinning Platformu Hakkındaki Görüşlerinin Teknoloji Kabul Modeli Bağlamında İncelenmesi

Şadiye Kılıç¹



Tuğba Kırıl Özkan²



Özet: Bu çalışmanın amacı Avrupa okulları arasında ortaklık kurarak işbirlikli öğrenmeyi sağlayan ve öğretmenler tarafından yaygın olarak kullanılan çok kültürlülük platformu eTwinning hakkında, Teknoloji Kabul Modeli bağlamında, BİLSEM (Bilim ve Sanat Merkezi) öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Çalışma nitel bir araştırma olup durum çalışması desenindedir. Türkiye'deki 279 BİLSEM'den farklı branş ve kıdemde 25 öğretmen katılmıştır. Veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış mülakat formu hazırlanmış olup görüşmeler pandemi dolayısıyla sanal ortam üzerinden gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler, içerik analizi ve betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre BİLSEM öğretmenleri eTwinning platformu ve beraberinde getirdiği teknoloji bileşenlerini zor ve karmaşık olarak algıladıklarını ifade etmişlerdir. Ancak kullandıkça sağladığı fayda dolayısıyla algıları değişmiştir. eTwinningin beraberinde kullanım gerektiren Web 2.0 araçları gibi teknolojik araçlara yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğunu ve gördükleri yararlılardan dolayı derslerine entegre etmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Yeni araştırmacılar için bu çalışmanın BİLSEM dışında farklı eğitim kurumlarında da yapılabileceği öneri olarak sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: eTwinning platformu, İşbirlikli öğrenme, Teknoloji Kabul Modeli (TKM).

Type / Tür:

Research /Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

4 Mart 2022

Accepted / Kabul Tarihi:

12 Mayıs 2023

Page numbers / Sayfa no:

65-84

Suggested APA Citation / Önerilen APA Atf Biçimi:

Kılıç Ş., & Kırıl Özkan T. (2023). BİLSEM öğretmenlerinin eTwinning platformu hakkındaki görüşlerinin teknoloji kabul modeli bağlamında incelenmesi. *KSÜ Eğitim Dergisi*, 5(1), 65-84.

¹Öğretmen, MEB / Göztepe-Kadıköy / İstanbul

²Dr. Öğr. Üyesi, Bahçeşehir Üniversitesi Üniversitesi Öğrenci Dekanlığı-Beşiktaş/ İstanbul

Analysis of BILSEM Teachers' Views on the eTwinning Platform in the Context of Technology Acceptance Model

Abstract

The aim of this study is to determine the views of BİLSEM teachers in the context of Technology Acceptance Model about eTwinning, a multicultural platform that provides cooperative learning by establishing partnerships between European schools and is widely used by teachers. The study is a qualitative research and has a case study pattern. 25 teachers from different branches and seniority from 279 BİLSEMs all over Turkey participated in the research. As a data collection method, a semi-structured interview form was prepared, and the interviews were carried out in a virtual environment due to the pandemic. The obtained data were analyzed using content analysis and descriptive analysis methods. According to the results of the study, BİLSEM teachers stated that they perceived the platform and the technology components it brought with it as difficult and complex. However, they said that their perceptions changed due to the benefit it provides as they use it. They stated that teachers' attitudes towards technological tools such as eTwinning and especially Web 2.0 tools that need to be used together are positive and they try to integrate them into their lessons because of the benefits they see. It is presented as a suggestion for new researchers that this study can be done in different educational institutions.

KeyWords: eTwinning, Cooperative learning, Technology Acceptance Model (TAM).

Giriş

İnsan, tarih boyu sürekli gelişen, değişen uygulama ve yaşam biçimlerine uyum sağlamaya çalışmıştır. Bu uğurda her çağa entegre edebileceği eğitim sistemleri geliştirmiş, bunun için de gücünün yetmediği durumlarda birtakım kolektif işbirliklerine gitmiştir. İşbirlikçi öğrenmenin öğrencinin akademik başarısı, sosyal ve duyuşsal birtakım beceriler kazandırması vb. katkıları dolayısıyla eğitim dünyasındaki önemi oldukça büyüktür (Şimşek, Şimşek ve Doymuş, 2006). Male (1990) yetenek inşa ettirme konusunda işbirlikçi öğrenmenin rolüne dikkat çekmektedir. Şöyle ki insanın bilmediğini başkasından öğrenmesi eğitim uygulamalarında sık rastlanan bir durumdur. İşbirlikçi öğrenmede problem çözme becerileri, takım çalışması, kriz yönetimi, liderlik becerilerinin geliştirilmesi, proje tabanlı öğrenmeler ve ortaya bir ürün koyması amaçlanmaktadır.

Bunun için eğitim kurumlarında bunların geliştirilmesi için yapılan projelerden biri de eTwinning projeleridir. Avrupa'daki okullar için oluşturulmuş bir platform olan eTwinning iletişim, işbirliği, projeler geliştirme, paylaşma, öğretmenler, müdürler, kütüphaneciler gibi eğitim çalışanlarına yönelik çok kültürlü bir platform sunmaktadır. Platforma üye olan tüm paydaşlar proje ve deneyimlerini paylaşarak kültür alışverişinde bulunmaktadır (eTwinning, 2022).

İnsanın bilmediğini başkasından öğrenme amacı doğrultusunda yaptığı çalışmalar eğitim dünyasında çeşitli modeller, kavramlar, projeler geliştirmesine vesile olmuştur. İnsan sosyal bir varlıktır. Sahip olduğu maddi ve manevi unsurların tamamı kültür olarak adlandırılmaktadır. Ülkeler arası kültürel farklılıklar bir yana her bir kültürün kendi içinde dinamiği, bilgi düzeyi, beceri seviyesi ve bilgi rengi farklıdır. Farklı dinden, dilden, ırktan yani farklı kültürden, farklı etnik ve kültürel kökene sahip toplulukların bir arada yaşama projesi çok kültürlülük projesi kavramını doğurmuştur (Yakışır, 2009).

Kültürler arası etkileşim-bilgi alışverişi tarihte sık rastlanan bir durumdur. Eğitim bağlamında bakarsak bilgi alışverişi çok kültürlü ortamlarda da tarihsel gelişimle paralel olmuştur. Çok kültürlü eğitimin amaçları, faydaları ve esasları üzerine alanyazında çeşitli yaklaşımlar vardır. Çok kültürlülükle ilgili alanyazındaki temel bilgileri şu şekilde özetlemek mümkündür (Polat ve Kılıç, 2013):

- Çok kültürlü eğitimle farklı kültürler tanınır; ırkçılık, diğer ayrımcılıklar, önyargılar giderilir.
- Çok kültürlü eğitimle farklı kültürlerde yaşayan, yaşayacak kişilere yeterlik ve özgüven kazandırılır.
- Çok kültürlü eğitimle farklı kültürlerle bilimsel alışverişler, araştırmalar, işbirlikleri yapılır. Dolayısıyla işbirlikli öğrenmeler öğrenme motivasyonlarını artırarak öğrencilerin akademik başarılarını dolaylı yoldan artırır.
- Çok kültürlü eğitimle farklı kültürlerle hümanist unsurlara dikkat çekilerek ortak bir iletişim dili oluşturulabilir.
- Çok kültürlü eğitimle kültürel okuryazarlık, hoşgörü, saygı, değer ve tutumlarını tanıma, benlik saygısı oluşturma ve empatik düşünme becerilerini geliştirme konusunda katkı sağlanır.

Teknoloji hızla gelişirken eğitim kurumlarında dijital becerilerin kazandırılması, Bilgi İletişim Teknolojilerinin (BİT) öğretilmesi zorunlu hale gelmiştir. Teknolojinin kullanımını nitelikli hale getirmeyi hedefleyen çok sayıda proje yürütülmektedir. Bu projelerin okullarda teknoloji kullanımına etkilerini anlamamızı sağlayacak çok boyutlu, teknoloji kullanım bağlamlarını göz önünde bulunduran araştırmalara, modellere ve karşılaştırmalı incelemelere ihtiyaç vardır (Bozdağ, 2017). Teknoloji Kabul Modeli (TKM) ya da Technology Acceptance Model (TAM), yeni sistemleri kabul etmede, bireylerin sergilediği olumsuz, isteksiz tutum onlardan yeterli randıman alınamamasına sebep olmaktadır. Dolayısıyla kullanıcıların bu ürünleri benimseme sebeplerini açıklayan etkenlerin araştırılmasını esas alan TKM ortaya konmuştur (Alkaya ve Şahin, 2018).

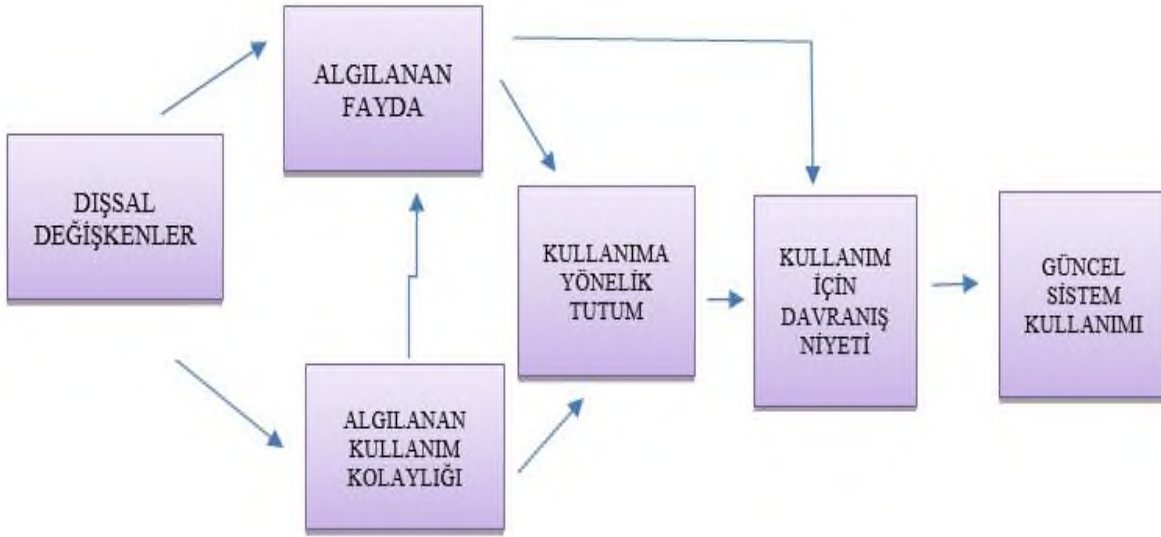
Fred D. Davis tarafından eğitim alanyazınına kazandırılan temelinde bilişim teknolojilerinin kullanımı ile ilgili unsurları çeşitli değişkenler yönünden açıklar. Akça ve Özer'e göre (2012) bu model:

“Teknoloji Kabul Modeli (TKM), Davis (1989) tarafından -daha önce doktora tezinde kullandığı (1986) fikirleri geliştirmesi sonrasında- yeni bir teknolojinin kullanıcı tarafından kabulünün; (1) Algılanan Fayda ve (2) Algılanan Kullanım Kolaylığı değişkenlerine bağlı olarak oluşabileceğini savunan bir modeldir. Teknoloji Kabul Modeli, -teknolojik olarak- bilişim sistemlerinin başarısının sadece teknik ve yönetsel özelliklere göre değil aynı zamanda sistem kullanıcılarının kişisel özelliklerine, beklentilerine ve algılarına göre ortaya çıkabileceğini ve çeşitli konulardaki kullanıcı algısının da bu başarıyı etkileyebileceğini savunan fikirlere yol göstermiştir.”

Bu bağlamda Teknoloji Kabul Modeli'nde bilişim sistemlerini kullanma dört aşamalı bir süreci barındırmaktadır:

1. Aşamada dışsal değişkenler (yönetimin kontrol edemediği değişkenler) bulunmaktadır.
2. Aşamayı algılanan kullanım kolaylığı ve algılanan faydayı içeren inançlar oluşturur.
3. Aşama kullanıma yönelik tutumdur.
4. Aşama davranış niyetidir.

Bunlar teknolojide güncel sistem kullanımına yol açmaktadırlar. İlk etapta dışsal değişkenler algılanan faydayı ve algılanan kullanım kolaylığını etkilemektedir. Bu da aynı zamanda teknolojiyi kullanıma yönelik tutumu, davranış niyetini ve nihayetinde sistemi kullanım davranımını etkiler. Şekil 1’de konu alanyazında yer aldığı haliyle kavram haritası verilerek aktarılmıştır.



Şekil 1: Teknoloji Kabul Modeli (Kaynak: Davis, F.D., Bagozzi, R.P. ve Warshaw, P.R. (1989) *User Acceptance of Computer Technology: A Comparison of Two Theoretical Models*, *Management Science*, 35(8), s. 985.)

Teknolojinin hayatımızda daha fazla ve daha nitelikli olabilmesi, teknolojik araç ve gereçlerin gelişmesi ve çeşitlenmesi ile kullanıcıların gelişme ve yeniliklere hazır olmasını gerektirmekte. Kişilerin teknolojiyi kabullenmesi, kullanabilmesi, sağlayacağı yararları bilmesi ve teknolojiye karşı önyargısız bir tutum göstermesi gerekmektedir (Uğur ve Turan, 2016; Alkaya ve Şahin, 2018).

Teknoloji Kabul Modeli’ne göre kişilerin teknolojilerden yararlanma derecesi teknoloji sistemini kabul etmelerini ve kullanımını benimsediklerini gösterir. Öğretmenler eğitim teknolojilerinden yararlanırken söz konusu kabul modeline göre birtakım kabullerle veya redlerle davranış geliştirmektedirler. Algıladıkları kullanım kolaylığı ve algıladıkları fayda, kullanıma yönelik tutumlarını etkiler. Bu da Şekil 1’de görüldüğü üzere davranış niyetine etki etmektedir. Teknoloji Kabul Modeli sonraki yıllarda revize edilmiştir. TKM 2’ye öznel normlar, işe uygunluk, imaj, deneyim gibi unsurlar eklenerek modelde yeni revizelere gidilmiştir. Teknoloji Kabul

Modeli 3'e de aynı şekilde bilgisayar özyeterliliği, bilgisayar kullanma eğlenceliği gibi unsurlar eklenmiştir (Davis,1989; Akça ve Özer, 2012).

Kısaca BİLSEM olarak anılan Bilim ve Sanat Merkezleri, Milli Eğitim Bakanlığının Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ÖRGM), Özel Yetenekliler Daire İşleri Başkanlığına bağlı olan ilk, orta ve lise derecesinde eğitim veren eğitim kurumlarıdır (ÖRGM, 2022).

Bu çalışmada Avrupa'daki okullarla ortaklık kurarak projeler geliştiren ve çok kültürlü bir platform olan AB destekli eTwinning platformu ile ilgili BİLSEM öğretmenlerinin görüşlerinin alınması amaçlanmaktadır. Polat ve Kılıç (2013) AB eğitim politikalarında ve ABD'de öğretmen eğitiminde böyle projelerin önemli bir yer tutmakta olduğunu belirtir. Ülkemizde de eğitim teknolojilerinin gelişmesi ile fiziksel olarak bir araya gelemeyen öğrenci ve öğretmenlerin dijital ortamda bir araya gelerek projeler üretmekte, öğrenme aktiviteleri gerçekleştirmektedirler. 21.yy becerilerine sahip bireyler yetiştirmek üzere tüm eğitim dünyası seferber olmuştur. Uluslararası ortaklıklar kurulabilen, dijital bilgi güvenliği (esafety label), Web 2.0 eğitimleri veren geniş bir platform olan eTwinning, 2005 yılında Avrupa Komisyonunca kurulmuştur. Ülkemiz bu platforma 2009 yılında dahil olmuştur. Öğrenciler, öğretmenler, okullar, yöneticiler, veliler bu alanda işbirlikçi etkinlikler düzenlemişlerdir. Birbirlerini tanımışlar, iletişim yolu ile ön yargılarını yıkmışlardır. Bir ekibin parçası olmanın etkisi ile motivasyonları artmış, 21. yy becerilerini öğrenmiş, araştırmalar, incelemeler yapmış aktif roller edinmişlerdir (eTwinning, 2022b).

Alanyazında eTwinning üzerine teknoloji kabul modeli bağlamında bir araştırma incelemeye rastlanmamıştır. Bu çalışma bu alandaki eksiği giderecektir. Geleceğin şekillenmesinde büyük rol oynayan üstün zekalı ve üstün yetenekli çocuklara eğitim veren Bilim ve Sanat Merkezlerinde öğretmenlik yapan eTwinning öğretmenlerin bir "çok kültürlülük" projesi olan eTwinning hakkında Teknoloji Kabul Modeli (TAM) bağlamındaki görüşleri ortaya çıkarılmıştır.

Teknoloji Kabul Modeli en basit tabiri ile insanların bir teknolojiyi nasıl kabullendiğini açıklamak üzere bunu teoride özetler yani modeller. Öğretmenlerin karşılaştıkları eTwinning platformu ve beraberindeki teknolojik ortamları ve bileşenlerini nasıl ve neden kullandığını, beklentileri, niyetleri ve nihayetinde kullanma niyetleri bilinmemektedir. Bu platform ile kullanılan pek çok Web 2.0 aracı ve teknoloji bileşeni söz konusudur. Bunların algılanan kullanım kolaylığı bir teknoloji kabulünü sağlar. Birey eğer kullandığı platformun kendisine fayda sağlayacağı yönünde bir algıya sahipse, yeni bir teknolojiye yönelik tutumu olumlu yönde oluşmuşsa, davranışı gerçekleştirmeye yönelik niyeti de o doğrultuda olacak artacaktır (Bkz. Şekil 1). Tüm bunlardan hareketle geleceğimizi şekillendiren özel yetenekli çocuklara farklı eğitimler veren, teknolojiyi diğer öğretmenlere göre öğrenme ve kullanma yeterliklerinin daha yüksek olması beklenen BİLSEM öğretmenlerinin eTwinning platformu hakkındaki düşünceleri bilinmemektedir.

Bu araştırmanın problem durumu bu yöndedir:

-BİLSEM öğretmenlerinin Teknoloji Kabul Modeli bağlamında eTwinning platformu hakkındaki görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın en temel amacı Türkiye’de özel yetenekli öğrencilere eğitim veren Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin içeriğinde pek çok teknolojik araç gerecin kullanımını gerektiren eTwinning platformu hakkındaki görüşlerini teknoloji kabul modeli bağlamında ortaya koymaktır.

Bu doğrultuda BİLSEM öğretmenlerince eTwinning platformunun algılanan kullanım kolaylığı-algılanan faydası- algılanan kullanım başarısı aydınlatılmış, eTwinning platformuna yönelik tutumları, eTwinning platformunu güvenli bulma yönünden görüşleri, platformu eğlenceli bulma yönünden görüşleri belirlenmiş, yaptıkları işle uyumlu bulma yönünden görüşleri öğrenilmiş, BİLSEM öğretmenlerine göre eTwinning platformunun gözledikleri faydası, kullanışlı olma durumu, etkisi açıklanmış, eTwinning platformunu kullanma niyetinin, platformu kullanma durumunu nasıl etkilediği son olarak da platformun çokkültürlü eğitime/özel yeteneklilerin eğitimine katkı sağlayıp sağlamadığı hakkında düşüncelerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışma nitel bir araştırma olup durum çalışmasıdır. Araştırma soruları bir yüksek öğretim kurumunda görevli uzman akademisyen görüşleri alınarak oluşturulmuştur. Araştırmanın veri toplama işlemi pandemi dolayısıyla sanal ortamda yapılmış olup bir hafta sürmüştür. Verilerin kodlama dökümü ve analizi iki hafta sürmüştür.

Tüm Türkiye’de 2021-2022 Eğitim Öğretim yılı itibariyle faaliyet gösteren 279 BİLSEM mevcuttur (MEB, 2022). Katılımcılar bir amaçlı örnekleme yöntemi olan ölçüt örnekleme ile eTwinning portalını en az iki yıl aktif bir şekilde kullanan öğretmenler arasından gönüllü olarak seçilmiştir. Farklı zümrelerde, cinsiyette ve kıdemde 25 BİLSEM öğretmeni çalışmanın katılımcı grubunu oluşturmaktadır. Çeşitlilik sağlamada amaç farklı özellik gösterebilecek durumlar arasında farklı veya ortak temalar yakalamaktır. Ancak nitel araştırmalarda örnekleme büyüklüğüne kesin olarak karar verilememektedir. Burada veri doyumu esas alınmış kodlar tekrar edilemeye başlandığında analize geçilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Veri Toplama Araçları

Veriler pandemi dolayısıyla bir telekonferans uygulaması kullanılarak elde edilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 20 dk. sürmüştür. Araştırmanın veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır. Bu form iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda kişisel bilgiler (kıdem, branş, eğitim durumu, cinsiyet) sorulmuş, ikinci kısımda ise katılımcıların TAM modeli bağlamında eTwinning platformuna ilişkin görüşlerine yönelik açık uçlu 9 soru mevcuttur. Sorular kişisel hakları ihlal etmeyecek ve rahatsızlık vermeyecek şekilde oluşturulmuş olup gönüllülük esasına göre katılım gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analiz Edilmesi

Verilerin analizinde telekonferans uygulaması üzerinden kaydedilen bilgiler yazıya dökülmüştür. Elde edilen veriler anlam bütünlüğü bozulmayacak şekilde dil kusurları giderilerek düzenlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'in (2016) alanyazında önerdiği şekilde betimsel analiz ve içerik analizi ilkeleri uygulanmıştır. Katılımcı cevapları arasında benzer tekrarlı cevaplar teknoloji kabul modeli esasına göre kategorilendirilerek alt başlıklara (temalara) aktarılmıştır. Kimi bulguların daha anlaşılır olması için katılımcıların görüşlerine doğrudan yer verilmiştir. En çok söylenen yanıtlar bir yana farklı görüşler olursa ayrıca bu şekilde verilmiştir.

Bulgular

Çalışmaya Katılan BİLSEM Öğretmenlerinin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bilgiler

Tablo 1.

Katılımcı Bilgileri

Katılımcı Kodları	Cinsiyet	BİLSEM Branşı	Kıdem	Eğitim durumu
Ö1	Kadın	Destek Birimi	10-15 yıl	Lisansüstü
Ö2	Kadın	Türkçe Birimi	10-15 yıl	Lisans
Ö3	Erkek	Destek Birimi	5-10 yıl	Lisans
Ö4	Kadın	Matematik Birimi	15-üstü	Lisansüstü
Ö5	Kadın	Türkçe Birimi	5-10 yıl	Lisansüstü
Ö6	Kadın	Destek Birimi	15-üstü	Lisans
Ö7	Erkek	Türkçe Birimi	15-üstü	Lisans
Ö8	Kadın	Rehberlik Birimi	15-üstü	Lisansüstü
Ö9	Kadın	Türkçe Birimi	15-üstü	Lisans
Ö10	Erkek	Türkçe Birimi	15-üstü	Lisans
Ö11	Erkek	Matematik Birimi	15-üstü	Lisans

Ö12	Erkek	İngilizce Birimi	5-10 yıl	Lisansüstü
Tablo 1'in Devamı				
Ö13	Erkek	Türkçe Birimi	15-üstü	Lisansüstü
Ö14	Kadın	Tarih Birimi	15-üstü	Lisansüstü
Ö15	Kadın	Destek Birimi	15-üstü	Lisans
Ö16	Kadın	Destek Birimi	15-üstü	Lisansüstü
Ö17	Kadın	Fen Birimi	15-üstü	Lisansüstü
Ö19	Kadın	Türkçe Birimi	10-15 yıl	Lisansüstü
Ö20	Kadın	Türkçe Birimi	15-üstü	Lisansüstü
Ö21	Kadın	Türkçe Birimi	15-üstü	Lisansüstü
Ö22	Kadın	Sosyal Bilgiler Birimi	15-üstü	Lisansüstü
Ö23	Erkek	İngilizce Birimi	15-üstü	Lisans
Ö24	Kadın	Edebiyat Birimi	15-üstü	Lisansüstü
Ö25	Erkek	Resim Birimi	15-üstü	Lisansüstü

Tablo 1'e göre 25 katılımcının 8'i erkek 13'ü kadındır. 25 katılımcının branşları: Destek Birimi (Sınıf Öğretmenliği), Dil Sanatları Birimi (İngilizce, Türkçe Edebiyat), Matematik Birimi, Tarih Birimi, Rehberlik Birimi, Resim Birimi olmak üzere 8 farklı branştan oluşmaktadır. Kıdem değişkenine bakıldığında: 25 katılımcının 3'ü 5-10 yıl arası tecrübeye, 3'ü 10-15 yıl arası tecrübeye, 18'i 15 yıl üstü tecrübeye sahiptir. 9 katılımcı lisans mezunu olup 16 katılımcı lisansüstü mezunu olduğunu ifade etmiştir

Çalışmaya Katılan BİLSEM Öğretmenlerinin eTwinning Platformuna Yönelik Algılarına İlişkin Bulgular

Tablo 2.

Katılımcıların eTwinning Platformunu Algıladıkları Kolaylık, Faydalılık, Kullanışlı Bulma Konusunda Görüşlerine İlişkin Bulgular

Alt Temalar	Katılımcılar
Kolay Buluyorum	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö13, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö25
Faydalı Buluyorum	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö13, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23,
Kullanışlı Buluyorum	Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö13, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21

Tablo 2'ye göre çalışmaya katılan 25 BİLSEM öğretmenin 17'si eTwinning platformunu *kolay* bulduklarını ifade etmiştir. Ancak zor bulduğunu ifade eden katılımcılar da söz konusudur. Ö14: "Etwinning platformunu kolay bulmuyorum. Kullanım yönünden biraz daha kolay olabilirdi. Faydalı olduğunu düşünüyorum. Biraz daha kullanışlı olabilirdi." Kimi katılımcılar kompleks yapısından ötürü yoğun ancak faydalı ve kullanışlı bir platform olduğunu ifade etmiştir. Ö17: "Kolay denmeyecek kadar kompleks bir yapısı olduğunu düşünüyorum. Ayrıca kullandığım zamanlarda sistem hataları oluşuyordu. Faydalı bir platform. Kullanışlı çünkü bir çok açıdan kendini ifade etme, yaygınlaştırma imkanı sunmakta." demiştir. Katılımcılar faydalı bulsalar da kullanışlılık yönünden platformun eksikleri olduğunu ve düzeltilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ö3: "Kolay ve faydalı olduğunu düşünüyorum ama kullanım aşamalarında sıkıntılar var. Düzeltirse daha verimli kolay olabilir." Ö5: "Kolay olduğunu düşünüyorum. Biraz kalabalık olması öğretmenlerin kafasını karıştırıyor. Çok fazla sayfa ve araç var kullanışlı değil. Faydalı mı, kesinlikle. Çok şey öğretti. Özellikle Web 2.0 araçlarına dair. Derslerim eğlenceli hale geldi."

25 katılımcının 16'sı platformu ve beraberinde getirdiği teknolojileri *faydalı* olarak algıladıklarını ifade etmiştir. Platformun yeterince faydalı olmadığını düşünen katılımcılar da söz konusudur. Ö8: "eTwinning platformu kullanımı kolay ve kullanışlıdır. Faydalı olma hususunda yeterli değil." Platformu İngilizce branşı açısından faydalı bulan katılımcı Ö23: "eTwinning bana göre oldukça kolay. İngilizce öğretmeniyim ve platformdaki tüm kavramlara aşinayım. Faydalı çünkü diğer ülkelerin kültürlerini tanıyoruz. Konuşma yani speaking imkanımız olabiliyor. Kullanışlılık hakkında bir şey diyemeyeceğim. Bunu teknoloji uzmanları daha doğru değerlendirecektir. İnternet explorer altyapısı dolayısıyla video yükelemek sıkıntılıydı. Bunu aşmak epey sürdü. Şu an sadece bağlantı verebiliyoruz. Çok fazla sekme ve sayfa söz konusu. Bu da kafa karıştırıyor." demiştir.

25 katılımcıdan eTwinning ve getirdiği teknolojik içerikleri **kullanışlı** bulmayan katılımcı sayısı 14'tür. Genellikle karmaşık ve arayüzünde çok fazla araç- sekme olması, bağlantı sorunları sebebiyle kendilerini stresli hissettiklerini ifade etmişlerdir. Ö5: Kolay olduğunu düşünüyorum. Biraz kalabalık olması öğretmenlerin kafasını karıştırıyor. Çok fazla sayfa ve araç var kullanışlı değil. Faydalı mı kesinlikle. Çok şey öğretti. Özellikle Web 2.0 araçlarına dair. Derslerim eğlenceli hale geldi." Ö24: "Çok kullanışlı bulmuyorum. Strese sokuyor çok fazla araç var." demiştir.

Çalışmaya Katılan BİLSEM Öğretmenlerinin eTwinning Platformunu Kullanmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 3.

Katılımcıların Görüşlerine Göre eTwinning'e Yönelik Tutumları ve Bunu Nelerin Şekillendirdiğine İlişkin Görüşleri

Alt Temalar	Kod
Kullanmadan Önce	Kullandıktan Sonra
Kullanmadan Önce Zor Olduğunu Düşünme	Kullandıkça Basit Gelmeye Başlama (f=7) Kullandıkça Alışma (f=1)
Kullanmadan Önce Gereksiz Olduğunu Düşünme	Kullandıkça Mesleki Bilgi ve Yeteneklerini Geliştirdiğini Fark Etme (f=7) Kullandıkça Gerekli/Verimli Olduğuna Karar Verme (f=4)
Kullanmadan Önce Faydasız Olduğunu Düşünme	Kullandıkça Faydasını Görme/Daha Fazla Web Aracı Tanıma (f=5) Keyif Alma (f=1)

25 katılımcıya sorulan eTwinning platformuna yönelik tutumlarını nelerin şekillendirdiğine ilişkin (kullanmadan önce ve kullandıktan sonrası) kendilerini nasıl değerlendirdikleri sorusuna verdikleri cevaplar genellikle kullandıktan sonra olumlu gelişmeler yaşadıkları yönünde olmuştur. 25 katılımcıdan 8'i kullanmadan önce zor ve karmaşık olarak düşündüklerini belirtmiştir. Ancak daha sonra kullandıkça basit geldiğini, algılarının değiştiğini ifade etmişlerdir. Buna göre katılımcılardan Ö18: "Kullanmadan önce çok zor uğraştırıcı bir süreç gibi geliyordu. İlk projeden sonra öyle olmadığını anladım", Ö22: "Öncesinde zor bir süreç olduğunu düşünmüştüm ama öyle olmadığını kullandıkça farkettim." demiştir.

25 katılımcıdan 11'i kullanmadan önce gereksiz bir teknoloji platformu olarak gördüklerini belirtmiştir. Ancak kullandıktan sonra bilgi ve yeteneklerinin geliştiğini dolayısıyla platformun gerekli ve verimli olduğuna karar verdiklerini ifade etmişlerdir. Ö3: “Kullanmadan önce çok gerekli olduğunu düşünmüyordum ama daha sonra verimli olduğuna karar verdim.” Ö17: “Kullanmadan önce gereksiz diye düşünüyordum kullandıktan sonra çok faydalı mesleki bilgilere ulaşabildiğimi gördüm.”

25 katılımcıdan 6'sı kullandıkça faydasını gördüklerini, daha fazla Web 2.0 aracı tандıklarını, keyif aldıklarını ifade etmişlerdir. Ö1: “Daha fazla web 2.0 aracıyla tanıştım ve aktif olarak kullanmaya başladım.” Ö13: “Etwinning platformunu kullandıktan sonra teknolojiye yönelik bakış açım değişti. Eğitimde teknolojiyi farklı yönlerde ve kazanımlarda kullanmanın iyi sonuçlar doğurduğunu gördüm.” Ö20: “AB kaynaklı oluşumlara hiç kıymet vermezdim, muhakkak bir hinlik vardır diye düşünürdüm. Hala tam güvenmesem de Web 2.0 araçlarını kullandırmak gibi maddi kaynaklı bir şey olduğuna kanaat getirdiğim için bunu artık önemsemiyorum. Uygulamalar çok keyifli oluyor ve çocukların da derse / öğretmene karşı tutumunu olumlu yönde etkiliyor. Ayrıca farklı yerlerdeki öğrencilerle ortak çalışmalar yapmak rutinimizi kırmamızı ve daha zengin öğrenmemizi sağlıyor. Yani eTwinning projeleri yaptıktan sonra etwinning hakkında çok olumlu kanaatim var oldu.”

25 katılımcıdan eTwinning projelerinin sadece İngilizce bilenlere ya da İng. öğretmenlerine yönelik olduğu zannına sahip olduğunu ifade eden 2 katılımcıdan Ö4: “Kullanmadan önce İngilizce gerekliliğine inanıyordum. Fakat kullandıktan sonra Türkiye’den katılımcıların da olması endişelerimi giderdi.” Ö23: “Önceden sadece İngilizce öğretmenlerine özgü sanıyordum. Yanılmışım. Uzun yıllardır farklı zümrelerden tanıdıklar edindim. Gittikçe de dostluklarımız gelişti. İnternet mecraları da tabii gelişti ama etwinning daha güvenli.” demiştir.

Çalışmaya Katılan BİLSEM Öğretmenlerinin eTwinning Platformunun Güvenliğine İlişkin Bulgular

Tablo 4.

Katılımcıların eTwinning’in Güvenli Oluşuna İlişkin Görüşleri

Alt Temalar	f
Güvenli olduğunu düşünme	19
Güvenli olmadığını düşünme	2
Fikri Yok/Emin değil	4

Tablo 4’e göre 25 katılımcıdan 19’u platformu güvenli bulduklarını ifade etmiştir. Bunlardan Ö5: “Son derece güvenli. Zaten eSafety Label sertifikası sunuyor. Çocukların bilgilerini kesinlikle paylaşamıyoruz.” Ö12: “Bence halihazırda en güvenilir eğitim platformu. Yurtdışındaki bir okulla

iletişime geçtiğimizde güvenlik ile ilgili kaygılar azalıyor. Karşı taraf olumlu yargılarla size cevap veriyor. Esafety kuralları geçerli.”

Çalışmaya katılan 2 katılımcı güvenli olmadığını ifade etmiştir. Ö15: “Platformun güvenlik konusunda bazı kuralları var. Lakin tamamen güvenli bulduğumu söyleyemem.” Ö19: “Sanırım pek de güvenli değil.”

25 katılımcıdan 4’ü emin olamadıklarını, platformun güvenliği konusunda bir fikirlerinin olmadığını belirtmiştir. Ö21: “Kararsızım, çünkü bu konuda bilgim yok.”

Çalışmaya Katılan BİLSEM Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre eTwinning Platformunun Eğlenceli/Keyifli Oluşuna İlişkin Bulgular

Katılımcılara eTwinning platformunu eğlenceli bulma konusundaki görüşleri sorulmuştur.

Tablo 5.

Katılımcıların eTwinning’in Eğlenceli/Keyifli Oluşuna İlişkin Görüşleri

Alt Temalar	f
Eğlenceli Bulma	17
Eğlenceli Bulmama	4
Proje İçeriğine/Ekibe Göre Değişmekte	4

Çalışmaya katılan 25 katılımcıdan 17’si platformu ve beraberinde getirdiği teknolojik araç gereçleri keyifli bulmakta olduklarını belirtmiştir. Ö25: “Resmiyetin dışına çıkmak zaten eğlenceli buna Web 2.0 araçlarınızda ekleyince kesinlikle keyif verici” demiştir. 4 katılımcı eğlenceli bulmadıklarını belirtmiştir. Ö1: “Platformun kullanışı bakımından pek eğlenceli bulmuyorum.” demiştir. 4 katılımcı bunun içeriğe, katılımcı öğretmenlere ve aralarındaki sinerjiye bağlı olduğunu belirtmiştir. Ö12: “Bu biraz da öğretmenlere ve hazırlanan projenin içeriğine bağlı. Kastettiğim Twinspace. Web 2.0 araçlarıyla çok eğlenceli etkinlikler düzenlenebiliyor.” Ö4: “Projenin içeriğine göre eğlence anlayışı farklılaşmaktadır.”

Çalışmaya Katılan BİLSEM Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre eTwinning Platformunun Olumlu ve Olumsuz Taraflarına Yönelik Derinleştirme Sorularına İlişkin Bulgular

Tablo 6.

BİLSEM Öğretmenlerine Göre Platformun Olumlu ve Olumsuz Tarafları

Olumlu Alt Temalar (f=26)	Olumsuz Alt Temalar (f=19)
Paydaşlar Arası İletişimi Geliştirme (f= 6)	Zaman Alıcı ve Yorucu (f= 5)
Çok Kültürlülüğün Getirdiği Hoşgörü İklimi (f= 6)	Aynı Şeylerin Tekrarlanması (f=1)
Öğrencinin Aktif ve Bağımsız Olması (f=3)	Müfredatla İlişki Kuramama/ Etkileşimin Sadece Sanal Ortamda Kalması (f=1)
Gizliliğe Önem Vermesi (f= 1)	Karmaşıklık ve Çok Fazla Teknolojik Aracı Beraberinde Kullanmayı Zorunlu Kılması (f= 4)
Eğitimi Teknolojiyi Entegre Edebilme İmkânı Sağlaması (f= 4)	Kalite Etiket Değerlendirme Sürecinin Zorlukları (f= 3)
İş bölümüne İmkân Verme (f= 2)	Platformun Hantal Yapısı-Esnek Olmayan Kuralları (f= 3)
Mesleki Bilgi/Gelişim (f=5)	Ortak Bulma Sürecinin Zorlukları (f= 2)

Tablo 6'ya göre BİLSEM öğretmenleri platformun olumlu ve olumsuz taraflarından bahsederken olumlu tarafları daha çok değinmiştir (f=26). Bunların içinde paydaşlar arasında iletişim ve iş birliğini geliştirme, çok kültürlülüğün getirdiği hoşgörü iklimi, mesleki bilgi ve gelişimi sağlama alt temaları öne çıkmaktadır. Ö1: "Bireylerin sahip oldukları farklılıkları zenginlik olarak görme ve ders içi etkinliklerin olanlanmasında hem öğretmeni hem de öğrenciyi daha yaratıcı, esnek ve üretken olmaya yönelttiğini düşünüyorum." Ö19: "Çok yönlü düşünme, farklıları tanıma ve anlayış gösterme, farklılıkların zenginliğinden yararlanabilme vb. bakımlardan olumlu etkisinin olduğunu düşünüyorum."

Olumsuz taraflarından bahsedilirken; zaman alıcı ve yorucu bir süreç olması (kalite etiketi sürecinde değerlendirme raporu yazmanın zahmetli oluşu dahil), karmaşıklık ve çok fazla teknolojik aracı beraberinde kullanmayı zorunlu kılması temaları öne çıkmıştır. Buna göre Ö2: “Proje süreci çok eğlenceli ve bir o kadar da zaman alıcı ve yorucu. Bu kadar çok çalışmayı kalite etiketi sürecinde değerlendirmek ve başvuru yapmak ise benim için olumsuz yönü.” Ö4: “Olumlu yönü; öğrencilerin ve öğretmenlerin belirli temalar etrafında iletişim kurmalarını sağlaması olarak değerlendirebilirim. Olumsuz yönü ise yapılan projelerin müfredatla olan ilişkisinin az olması ve iletişimin sadece sanal ortamda kalması diyebilirim” Ö17: “Kültürler arası etkileşim açısından ve aynı konuya ilgi duyan kişilerin birbirleriyle etkileşimi açısından önemli. Platformun sistem hatalarının düzeltilmesi gerektiğini düşünüyorum. Öğrencilerin etkileşimde kültürler arası farklılıktan doğan yanlış anlaşılmalara karşı tedbirli davranılması.” demiştir. Platformun karmaşıklığı, çeşitliliği ve hantal yapısını olumsuz olarak algılayan katılımcılar da söz konusudur. Ö23: “Olumsuz tarafı çok fazla alt sayfası var. Her bir unsur için ayrı bir yan platformunun olması kafa karıştırıcı. Onun dışında teknolojiyi sevdiren bir tarafı var. Web araçlarını kullanmayı zorunlu kılıyor.” Platformun yeterinde tanınmadığını belirten katılımcılar da bulunmaktadır. Ö13: “Biraz daha tabana yayılması ve tanıtılması gerektiğini düşünüyorum. Uygulamalı proje katılım ve yönetim seminerleri verilebilir.” Tüm bunların dışında Ö20’nin görüşleri dikkat çekmektedir: “Bir öğretmenin yapabileceği proje sayısı konusunda şaşkıyım. Branş öğretmeni kısmen durumu idare edebilir, her sınıfla farklı proje uygular ama bir sınıf öğretmeni sekiz dokuz projeyi bir sınıfta uygulayıp aynı zamanda nasıl ders işliyor? Aşırı düzenli ve programlı insanlar yapabilir belki. Tabi öğrencileri de aşırı sorumluluk sahibi olmalı. Yabancı ortak bulmak için çırpınan Türk öğretmenler de canımı sıkıyor. Ortak bulma hususunda karizma çizdirmeyecek bir düzenleme yapılmalı. İstedigimizi almak için ölçüyü kaçıyıyoruz bazen.”

Çalışmaya Katılan BİLSEM Öğretmenlerinin eTwinning Platformunu BİLSEM’de Yaptıkları İşe/Branşlarına Uygun Bulma Durumlarına İlişkin Bulgular

25 katılımcının eTwinning platformu ve beraberinde getirdiği tüm teknoloji bileşenlerini (araç gereç, medya ortamı vb.) yaptıkları işe (branşlarına ya da BİLSEM’e) uygun bulup bulmamalarına ilişkin sorulan sorunun Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Katılımcıların eTwinningi Yaptıkları İşe Uygun Bulmalarına İlişkin Görüşleri

Katılımcı Görüşleri	f
Uygun Bulma	23
Kısmen Uygun Bulma	2
Uygun Bulmama	0

Tablo 7'ye göre katılımcıların neredeyse tamamı Bilim ve Sanat Merkezlerinde eTwinning projelerinin branşlarına ya da öğrencilerine uygun olduğuna ve beraberinde getirdiği kazanımların yaptıkları işe uygun bulduklarını belirtmişlerdir. Bunların görüşlerinden bazıları şu yöndedir.

Ö17: “Bilgiyi kullanma ve bilgiyi paylaşma, etkileşim ve iletişimin önemli olduğunu düşünüyorum. Ayrıca her öğrencinin özgürlük alanının gelişmesinde diğer ülkelerdeki yaştaşlarıyla da iletişim içinde olmaları önemli. Bu da platformu değerli kılmakta.” Ö6: “eTwinning projeleri öğretmenlik mesleği ve müfredata uygun olduğunu düşünüyorum. Kuruculuk yaparken etkinlikleri, konuları, kazanımlarımıza uygun hazırlayınca; zaten derste yapılanları dijital ortama aktarmak güzel oluyor.” Ö5: “Kesinlikle. Üstün yetenekliler çok seviyor, uyguluyor.”

BİLSEM Öğretmenlerinin Özel Yetenekli Çocukların Eğitiminde eTwinningin Katkılarına İlişkin Görüşlerine İlişkin Doğrudan Betimsel Analiz Bulgular

Katılımcılara özel yetenekli çocuklarla çalışırken eTwinning projelerinin katkılarının ne olduğu tamamlayıcı sorusu sorulmuştur. 25 katılımcıdan 24'ü platformu özel yetenekli çocuklar için faydalı bulunduğunu ifade etmiştir. 1 katılımcı Ö8, özel yetenekliler için gereksiz bulunduğunu, normal okullarda okuyan öğrenciler için daha uygun olduğunu ifade etmiştir. Buna göre katılımcıların tamamının görüşleri betimsel sonuçları şöyledir:

Ö1: “Gerçek yaşam problemlerine yaratıcı çözümler üretme noktasında sahip oldukları potansiyellerini somut ürünlere dönüştürebilecekleri etkili ve verimli bir platform olarak görüyorum.”

Ö2: “Üstün yetenekli çocuklar çok farklı zekâ türlerine sahip. Bu açıdan onları farklı yönlere de yönlendirmek, etkinlik çeşitliliğini artırarak enerjilerini atmalarını sağlamak, beyin fırtınası yapmak, olaylara farklı açılardan bakmak açısından etwinning çok etkili görünüyor.”

Ö3: “Farklı kültürleri tanımak için olumlu.”

Ö4: “Üstün zekalı çocukların eğitimine çok uygun olduğunu düşünüyorum. Çünkü bu tip öğrenciler yeniliklere ve farklılıklara meraklılardır. Buradaki projelerle meraklarını ve isteklerini canlı tutmuş olmaktadır.”

Ö5: “Onların portfolyo oluşturmasını sağlıyor. Bir aidiyet geliştiriyor. Oldukça faydalı bence. Çocuklar heyecanlanıyor ve üretmek istiyor.”

Ö6: “eTwinning platformunun üstün yetenekli öğrenciler üzerinde dijital yetkinlikleri arttırdığını, farklı kültür ve yöreden öğrencilerle iletişim halinde olmanın Dünya dillerini duymanın ve öğrencilerin ufuklarını geliştirdiğini düşünmekteyim.”

Ö7: “Çocukların özgür bir şekilde hareket etme, bilimsel çalışmaya katılma, sürekli aktif bir şekilde üretme, düşünme, ürettiklerini geliştirme gibi becerilerini geliştirmesi bakımından gayet güzel, faydalı bir platform olduğunu düşünüyorum.”

Ö8: “Gereksiz, oyalayıcı normal öğrenciler için daha uygun. Üstün yetenekliler için boşa zaman harcamak.”

Ö9: “Uzaktan eğitimde çok eğlenceli etkinlikler yaptık ve bir sürü Web 2.0 aracı ile harika derslerimiz oldu.”

Ö10: “Teknolojiyi yararlı kullanmayı öğreniyorlar.”

Ö11: “Çok yararlı buluyorum.”

Ö12: “Her bireyi daha ileriye getiriyor. Dil açısından öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerine düşüncelerini sağlıyor. Öz farkındalık ve özgüven yetileri daha gelişmiş oluyor.”

Ö13: “Platformun teknoloji ve proje tabanlı öğrenmeye uygun olması özel yetenekli çocukların eğitimine katkı sunmaktadır. Özel yetenekli öğrenciler bu platformda kendilerini çok daha fazla ifade etme imkânı bulabilmektedirler. Bu platform onlar için bir fırsat doğurmaktadır diyebilirim. Çünkü bu platformda grup çalışmaları ve farklı kültürlerin ortak çalışmalarının olması, öğrencilerin özel yeteneklerini sergileyebilmelerine imkân teşkil etmektedir diyebiliriz.”

Ö14: “Faydalı yerinde ve kararında olursa”

Ö15: “Konusu ve içeriği bakımından iyi tasarlanmış projelerin, üstün yetenekli çocukların kendini daha iyi ifade etmeleri ve gerçekleştirmeleri konusunda faydalı olduğu kanısındayım.”

Ö16: “Faydalı bence.”

Ö17: “Tartışmasız her öğrenci için kendisinin sesini ve varlığını diğer öğrenci ve eğitimciler tarafından duyulmasının önemli olduğunu düşünüyorum.”

Ö18: “Bu çocukların kendi yetilerini uygulamalara dökmek için kullandıkları bir platform olarak görüyorum etwinningi”

Ö19: “Özel eğitimdeki öğrencilerin ufuklarını açması, küresel bakış açısına sahip olabilmeleri ve inovatif düşünebilmelerine fayda sağlayacağını düşünüyorum.”

Ö20: “Olumlu etkisi olacağını düşünüyorum. Özellikle BİLSEM öğrencileri =robot, robotik vb algısı nedeniyle Türkçe dersine karizmatik ilgisi olan öğrencilerle karşılaşmadım. Web 2.0 araçları aracılığıyla Türkçe alanında verimli çalışmalar yapmaya niyetliyim.”

Ö21: “Özgüvenlerini yükseltiyor, proje hazırlama deneyimi kazandırıyor.”

Ö22: “Düşünce ve hayal dünyasını paylaşabilmeleri ve sosyal ortamlarda bunu gerçekleştirmeleri noktasında üstün yetenekli çocukların eğitimine katkı sağladığına inanıyorum.”

Ö23: “Aslında bizim öğrenciler zaten çok yetenekli. eTwinning olmadan da teknolojiye ve

kültürlere ulaşabilirler. Sadece bir projenin parçası olmak sosyalleşmelerine vesile oldu.”

Ö24: “Bu tip öğrencilerin daha fazla yararlanabileceğini ve daha istekli olabileceklerini düşünüyorum. Öz güven sahibi olacaklar.”

Ö25: “Geçen sene yaptığımız eTwinning projesi tam da bu iş için tasarlanmıştı. Dünyaca ünlü konuklarımıza sordukları sorular hem kendilerini hem de konukları memnun etti. Üstün yetenekli/zekalı çocuklar için önceden tasarlanmalı.”

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma 2021-2022 Eğitim Öğretim yılında Bilim ve Sanat Merkezi öğretmenlerinden görüş alınarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan BİLSEM öğretmenleri eTwinning platformunun genellikle kolay bir platform olduğunu belirtmişse de platformun zor, karmaşık, çok fazla araç gerecin kullanımını gerektiren bir yapısı olduğunu belirten katılımcılar da söz konusudur. Bunlar eTwinning platformunun arayüzünü kullanışlı bulmamaktadır, genellikle çok fazla araç- sekme olmasından, bağlantı sorunlarından dolayı kendilerini stresli hissettiklerini ifade etmişlerdir. Aldemir’e göre (2020) Teknoloji Kabul Modeli’nde bireylerin işleriyle ilgili olarak etkinliklerinde teknolojiyi kullanmalarında işleri için yararlı olması ve kullanımının kolay ve rahat olmasının iki önemli motivasyon olduğunu belirtir. Bu çalışmada platformu kullanmadan önce ve ilk deneyiminde zor, karmaşık, gereksiz bulan katılımcılar yaşam deneyimi edindikten sonra mesleki gelişimlerine kattığı faydayı fark ettiklerinden tutumlarında olumlu değişimler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. TKM’ye göre kişilerin teknolojik içeriklerden gördükleri faydanın onların teknolojiyi kullanım durumlarını belirlediğinden söz etmek mümkündür. Avcı (2021) benzer çalışmasında kimi öğretmenlerin bu platformun kullanılabilirliğine yönelik olarak, işleyişini anlamakta zorlandıklarını ve kullanımını kolay bulmadıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Gündüz Çetin ve Gündoğdu (2022) eTwinning öğretmenlerle yaptığı görüşmelerde öğretmenlerin eTwinning platformunda kalmalarını sağlayan en önemli motivasyonun mesleki becerilerinin geliştiğini görmeleri ve başarılı olmalarının yarattığı haz olduğunu belirlemiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunduğunu ifade etmeleri açısından bu çalışma ile paraleldir.

Alkaya ve Şahin (2018) sosyal ağlarda bilgi paylaşımını Teknoloji Kabul Modeli üzerinden incelediği araştırmasına göre sosyal ağda güven ve güçlü ilişkinin, teknolojinin kabulünü ve bilgi paylaşımını etkilemekte olduğu sonucuna ulaşmıştır. Güven faktörünün kullanıcıların sosyal etkileşimini artırması ve algılanan keyif üzerinde olumlu bir etki yapmış olması bu çalışmada BİLSEM öğretmenlerinin eTwinningi son derece güvenli ve keyifli bulmaları ve bu yüzden olumlu bakışa sahip olmaları yönünden desteklemektedir.

Karakaşlar Gezgin ve Gökbaş Çubuk (2021) eTwinning projelerinin yararlarına ilişkin çalışmasında eğitici olması, proje tabanlı kazanımları kapsaması gibi görüşleri bu çalışmada BİLSEM öğretmenlerinin öğrencilerinde gözlemlediğini ifade ettikleri eğitsel kazanımlarla uyusmaktadır. Çalışmada katılımcılar, platformu güvenli ve keyifli bulduklarını bunun da kullanım durumunu etkilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca eTwinning projesi yapmanın uzun ve yorucu bir süreç

olduğunu ifade eden katılımcılar, bunun yanı sıra kalite etiketi değerlendirme sürecinin zorlaşmasının motivasyonlarını düşürdüğünü ifade etmeleri dikkat çekicidir.

Çalışmaya göre eTwinning projelerinin paydaşlar arası iletişim ve hoşgörüyü artırdığı, çok kültürlülüğü beslediği, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağladığı platformun olumlu getirileridir. Katılımcılar Bilim ve Sanat Merkezlerinde eTwinning projelerinin branşlarına ya da öğrencilerine uygun olduğuna ve beraberinde getirdiği kazanımların yaptıkları işe uygun bulduklarını belirtmişlerdir. Kısmen uygun olduğunun ifade eden katılımcılar olsa da uygun bulmadığını ifade eden katılımcı söz konusu değildir. Burada BİLSEM'lerin proje odaklı kurumlar olduğu, BİLSEM öğretmenlerinden projelere aktif katılım sağlamasına yönelik bir beklenti olduğu yorumu yapılabilir.

Bir katılımcı dışında BİLSEM öğretmenleri Özel yetenekli çocukların eğitiminde eTwinning projelerini oldukça yararlı bulduklarını ifade etmişlerdir. Buna göre katılımcılar çocukların, yaratıcı problem çözme becerisi edindiklerini, aidiyet içinde işbirlikçi bir çalışmanın bir parçası olmalarının onları motive ettiğini, özgüvenlerini yükselttiğini, küresel bir bakış açısı kazanmalarını sağladığını ifade etmişlerdir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu çalışma 2021-2022 Eğitim Öğretim yılında 279 Bilim ve Sanat Merkezinden sınırlı sayıda katılımcı öğretmen esas alınarak yapılmış nitel bir çalışma olarak genellenememektedir. Tüm coğrafi bölgelerden en az üçer adet seçilmiş farklı birimlerden öğretmenlerle sınırlıdır. Bu öğretmenler platforma dair tecrübesi olan öğretmenlerdir. Ortak görüşleri, kod ve temalarla çalışmanın genel çerçevesi bağlamından hareketle açıklanmaya çalışılmıştır.

Bir başka araştırmacı farklı bir eğitim kurumunda benzer bir çalışma yapıp sonuçlarını bu çalışma ile kıyaslama yoluna gidebilir.

Ayrıca çalışmanın pandemi dolayısıyla elektronik ortam üzerinden gerçekleşmiş olması nitel çalışmalarda istenen yakınlığın kurulmasını engellediğinden bahsedilebilir.

Araştırma bulgularından hareketle MEB ve politika yapıcılar için teknolojik içeriklerin öğretmenlerin doğru ve nitelikli algılaması ve kabul etmesi için doğru ön eğitimler verilmesi ve teknoloji ön yargılarının kırılarak başta eTwinning platformunun getirisi olan Web 2.0 araçları, kodlama araçları vb. kullanımına yönelik iyileştirme çalışmaları yapıp, teknolojinin eğitime entegrasyonunun sağlanmasının önündeki engellerin aşılması sağlanacaktır.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Ayrıca Bahçeşehir Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 29.04.2021 tarih ve E-20021704-604.01.02-18856 evrak numaralı onayı alınarak araştırma verileri toplanılmıştır.

Kaynakça

- Aldemir, Özge.(2020). Endüstri 4.0'ın teknoloji kabul modeli kapsamında değerlendirilmesine yönelik üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alkaya A. ve Şahin, F. (2018). Bilgi paylaşımının teknoloji kabul modeli üzerinden incelenmesi; bir sosyal ağ uygulaması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(Özel sayı), 11-21. DOI: <http://dx.doi.org/uujss.516>.
- Akça, Yaşar ve Özer, G. (2012). Teknoloji kabul modeli'nin kurumsal kaynak planlaması uygulamalarında kullanılması. *Bussines and Economics Research Journal*, 3(2)79-96. ISSN: 1309-2448.
- Avcı, F. (2021). Çevrimiçi bir öğrenme ortamı olarak etwinning platformuna ilişkin öğretmenlerin görüş ve değerlendirmeleri. *Cumhuriyet International Journal Of Education*, 10(1), 1-22. DOI: <Http://Dx.Doi.Org/10.30703/Cije.663472>.
- Bozdağ, Ç. (2017). Almanya ve Türkiye’de okullarda teknoloji entegrasyonu: eTwinning örneği üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 1(1) , 42-64.
- Davis, Fred, D., Bagozzi, R.P. & Warshaw, P.R. (1989). User acceptance of computer technology: a comparison of two theoretical models, *Management Science*, 35(8), 982-1003.
- eTwinning(2022a). Erişim adresi: <http://etwinning.meb.gov.tr/etwnedir/>. Erişim tarihi 02.02.2022.
- eTwinning (2022b). Erişim adresi: <https://www.etwinning.net/tr/pub/index.htm>. Erişim tarihi: 03.02.2022.
- Gündüz Çetin, İ. ve Gündoğdu, K. (2022). eTwinning proje uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*,21(81), 76-90. Doi: 10.17755/Esosder.981142.
- Karakaşlar Gezgin, S. ve Gökbaş Çabuk, M. (2021). eTwinning projelerinin uygulanması: kurucu öğretmen perspektifleri, *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 5(2), 380-398, DOI: 10.35346/aod.1004386
- Male, Mary (1990). Cooperative learning and computers in the elementary and middle school math classrooms, Cooperative learning in mathematics, Editor: Neis Davidson.
- MEB (2022). Milli Eğitim Bakanlığı Resmi İnternet Sitesi Haberler. Erişim adresi: <https://www.meb.gov.tr/bilsem-sayisi-279a-yukseldi/haber/25315/tr#:~:text=B%C4%B0LSEM%27lere%20eri%C5%9Fimi%20art%C4%B1rmak%20i%C3%A7in,B%C4%B0LSEM%20say%C4%B1s%C4%B1n%C4%B1%20279%27a%20y%C3%BCkseltti>. Erişim tarihi: 08.12.2022.
- ÖRGM. (2022) Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Resmi İnternet Sitesi.

Erişim adresi: <https://orgm.meb.gov.tr/>. Erişim tarihi: 07.02.2022 tarihinde alınmıştır.

Şimşek, U., Şimşek,Ü., ve Doymuş, K. (2006). İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerinde derleme çalışması iii, işbirlikçi öğrenme yönteminin eğitim ortamındaki faydaları, *KKE Dergisi*, 13, 413-430.

Uğur, N. G., ve Turan, A. H. (2016). Mobil uygulama kabul modeli: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 34(4), 97-126.

Yakışır, Aliye Nur (2009). Bir modern olgu olarak çok kültürlülük (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, Seçkin Yay. Ankara.

Polat, İlhan ve Kılıç, Eylem (2013). Türkiye’de çok kültürlü eğitim ve çok kültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri, *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1),352-372. <http://efdergi.yyu.edu.tr> .

Okul Müdürü Hakkındaki Araştırmaların Bibliyometrik Analizi

Ümit Doğan¹



Seyfettin Abdurrezzak²



Özet: Okul örgütünün amaçlarının üst düzeyde gerçekleşmesine, okul müdürlerinin örgütsel konularını daha iyi anlamlandırılmalarına ve yönetsel süreçlerin daha etkili sonuçlar vermesine katkı sağlamak amacıyla; okul müdürü ile ilgili yayın çıktıları ve alanın temel yapısının incelenmesi önemli görülerek bu araştırmaya konu edilmiş ve ilişkiler çok boyutlu olarak irdelenmiştir. Araştırmada, okul müdürü ile ilgili yayın çıktılarını ve alanın temel yapısını incelemek için bibliyometrik yöntem kullanılmıştır. Tarama dünyanın en eski ve en yaygın veri tabanlarından birisi olması, günlük olarak veri tabanının güncellenmesi ve bibliyometrik çalışmalarda en sık kullanılması nedeniyle Web of Science (WoS) veri tabanında yapılmış olup 3218 çalışma elde edilmiştir. Okul müdürü ile ilgili alanyazının bibliyometrik yöntemle incelenmesini açık kod kaynaklı R bibliyometrik paket programı ile gerçekleştirilmiştir. 1976-2022 yılları arasında okul müdürü kavramı hakkında 3218 makalenin yayımlandığı, araştırması yayımlanan toplam yazar sayısının 6134 olduğu, tek yazarlı olan makale sayısının 868 olduğu ve makale başına ortalama alıntının 9,21 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Okul müdürü kavramı ile ilgili ise en çok yayın yapan ülkelerin sırasıyla Amerika Birleşik Devletleri, Türkiye, Avustralya, Birleşik Krallık, Kanada, Çin, Güney Afrika, İsrail, Brezilya ve İspanya ülkeleri olduğu bulgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bibliyometri, Okul Müdürü, Okul Yöneticisi.

Type / Tür:

Research /Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

27 Mart 2023

Accepted / Kabul Tarihi:

22 Haziran 2023

Page numbers / Sayfa no:

85-104

Suggested APA Citation / Önerilen APA Atf Biçimi:

Doğan Ü., & Abdurrezzak, S. (2023). Okul müdürü hakkındaki araştırmaların bibliyometrik analizi. *KSÜ Eğitim Dergisi*, 5(1), 85-104.

¹Dr., Şube Müdürü / Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü / Sakarya

²Dr., Okul Müdür Yardımcısı / Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü / Edirne

Bibliometric Analysis of Research on School Principal

Abstract

In order to contribute to the realization of the goals of the school organization at a high level, to better understand the organizational positions of school principals and to give more effective results in administrative processes; The publication outputs about the school principal and the examination of the basic structure of the field were considered important, and the relationships were examined in a multidimensional way. In the research, bibliometric method was used to examine the publication outputs about the school principal and the basic structure of the field. Since the search is one of the oldest and most widespread databases in the world, the database is updated daily and it is used most frequently in bibliometric studies, 3218 studies were obtained in the Web of Science (WoS) database. The bibliometric analysis of the literature on the school principal was carried out with the open code source R bibliometric package program. It was found that 3218 articles were published on the concept of school principal between 1976-2022, the total number of authors whose research was published was 6134, the number of articles with a single author was 868, and the average citation per article was 9,21. Regarding the concept of school principal, it has been found that the countries that publish the most are the United States, Turkey, Australia, United Kingdom, Canada, China, South Africa, Israel, Brazil and Spain, respectively.

KeyWords: Bibliometric, School Principal, School Manager.

Giriş

Okul, üzerinde çalıştığı hammaddesi insan olan çok önemli bir özelliğe sahip bir örgüt olup okulda eğitim öğretim faaliyetlerine gerçekleştirmek için yapılan çalışmalarda iş birliği içerisinde olma durumuna okul yönetimi denir. Alanyazında okul yönetimiyle ilgili birçok tanım yapılmaktadır ki bu tanımların okul müdürüne birçok alanda görev ve sorumluluklar yüklediği görülmektedir (Eisner, 2013; Evetts, 2017; Hallinger ve Murphy, 1986). Bu görev ve sorumluluklar okul müdürünün kıymetini arttırdığı kadar, önemini de gözler önüne sermektedir. Okul örgütünü belirlenen hedeflere ulaştırmada en etkili rol oynayan kişi hiç şüphesiz okul müdürüdür. Bu nedenle okul müdürünün yetki, görev ve sorumluluklarının bilincinde olması ve bunları örgüt içerisinde koordinasyon içerisinde kullanabilmesi hayati bir önem arz etmektedir.

Yönetim bilimindeki gelişmeler beraberinde okul yöneticisinin rolünü de değiştirmiştir. Okul yöneticisi 1960'lı yıllarda program yöneticisi, 80'li yıllarda eğitimsel lider, 90'lı yıllarda ise dönüşümsel lider rolleri ile bütünleşmiştir (Vandenbergh, 1995). Alanyazında bu roller; eğitim ve öğretim ile ilgili plan ve programların yönetimi, mevcut öğrenci kaynağının yönetimi, personel kaynağının yönetimi, genel idare hizmetlerin yönetimi, maddi kaynağın yönetimi olarak açıklamakla birlikte okul yöneticilerinin belirlenen yerel hedeflerin gerçekleştirilmesi için gerekli ortamı ve imkanları hazırlama, öğrenci, öğretmen ve personelin okuldaki fiziksel ve psikolojik güvenliği için gerekli önlemleri alma, okulda gereksinim duyulan personeli tespit etme ve teminini sağlama, okulun ihtiyaçları için gerekli olan kaynağı bulma, farklı sivil toplum örgütleriyle işbirliği yaparak okulun ve okul personelinin gelişimini destekleme, okul içerisinde yapılan ve toplumu ilgilendiren çalışmaları kamu ile paylaşma, okulun gelir ve gider kalemlerini tespit ederek okul bütçesini hazırlama, okul yönetiminde gerekli olan yasal mevzuatı yakından takip etme ve okulda uygulama, öğrencilerin, öğretmenlerin, diğer okul personelinin ve okulda yapılan çalışmaların düzenli olarak denetimini yapma, okula yeni başlayan öğrenci, öğretmen ve

personel için okula uyum programını planlama ve uygulama, okulda yapılması gereken toplantıları planlama ve yönetme, tüm personelin okula benimsemesi için okulda açık okul iklimi tahsis etme, kendini mesleki olarak geliştirmek isteyen okul personelinin destek olma ve fırsatlar sunma, okul ve çevre arasında işbirliğini arttırma gibi birçok görevi olmakla birlikte en önemli görevi doğrultusunda okulda yapılması gereken eğitim-öğretim programının belirlenen hedeflerini ulaşılmasına yardımcı olacak çalışmalar gerçekleştirmek şeklinde ifade edilmektedir (Bass, 1998; Hale ve Moorman, 2003; Hallinger, 1992; Heck, 1992; Murphy ve Hallinger, 1992; Matters, 2005; Parks ve Barrett, 1994; Robinson ve diğerleri, 2008; Sahid, 2004; Salazar, 2007; Simkins, 2005; Stronge ve Xu, 2021; Tingle ve diğerleri, 2019).

Değişen çevresel koşullar karşısında okul müdürlerinin yönetsel becerileri edinmeleri ve okullarını etkili bir şekilde yönetebilmeleri, ancak belli eğitim programları aracılığıyla ve iyi yetiştirilmeleri ile mümkün olabilir. Çünkü okul müdürlerinin öğrenci başarısı ve örgütsel etkililiği sağlamaları için mesleki ve psikolojik açıdan müdürlük rolüne hazırlanmaları oldukça önemlidir (Wildy, Clarke, Slater, 2007). Bu nedenle günümüzde okul müdürlüğü, özel bir eğitim ya da hazırlık gerektiren bir meslek olarak görülmektedir (Karstanje ve Webber, 2008). Alanyazında okul müdürlerinin nasıl yetiştirilmesi gerektiği, rol ve sorumluluklarının neler olduğu (Ediger, 2014; Mathibe, 2007; Sharma ve Desai, 2008; Sindh,, 2013), etkili okul müdürlerinin niteliklerinin ne olduğu (Bottoms ve diğerleri, 2003; Bush, 2018; Daresh ve diğerleri, 2000; Lee ve Mao, 2023), okul müdürlerinin liderlik özellikleri (Bush ve Glover, 2014; Hallinger, 2005; Komalasari ve diğerleri, 2008), okul müdürlerinin okulun iç ve dış paydaşlarına etkisi (Benoliel, 2020; Hallinger ve diğerleri, 2014; Shaked ve Schechter, 2017) konularında pek çok çalışma mevcuttur. Eğitim örgütleri açısından düşünüldüğünde örgütsel verimliliğin yüksek olması hem iç hem de dış paydaşlar açısından önemlidir. Bu açıdan, okul örgütünün amaçlarının üst düzeyde gerçekleşmesine, okul müdürlerinin örgütsel konumlarını daha iyi anlamlandırmalarına ve yönetsel süreçlerin daha etkili sonuçlar vermesine katkı sağlamak amacıyla; okul müdürü ile ilgili yayın çıktıları ve alanın temel yapısının incelenmesi önemli görülerek bu araştırmaya konu edinilmiş ve ilişkiler çok boyutlu olarak irdelenmiştir. Bu kapsamda okul müdürü konusunda uluslararası alanyazını kapsayan geniş bir belge setine odaklanılarak aşağıdaki sorular ele alınmıştır:

- 1- Okul müdürü alanyazınının tanımlayıcı yapısı nasıldır?
- 2- Okul müdürü alanyazınında en etkili yazarlar, dergiler ve makaleler hangileridir?
- 3- Okul müdürü alanyazınının sosyal yapısı nasıldır?
- 4- Okul müdürü alanyazınının kavramsal yapısı nasıldır?

Yöntem

Araştırmada, okul müdürü ile ilgili yayın çıktılarını ve alanın temel yapısını incelemek için bibliyometrik yöntem kullanılmıştır. Bibliyometrik yöntem nicel bir yöntem olup belirli bir alandaki alanyazının yayın ve atıf sayısı temelli performansının değerlendirildiği bir yöntemdir (Cobo ve diğerleri, 2011). Bu yöntem sayesinde alanyazın taramalarında makro bir bakış sayesinde çalışmaların bütünü hakkında bilgi sahibi olunabilmektedir (Zupic ve Čater, 2015).

Verilerin Toplanması

Okul müdürü ile ilgili kaynak taramasını, 171 milyondan fazla makale, bildiri, özet vb. kaynağı bünyesinde barındırması (Birkle ve diğerleri, 2020), alandaki en etkili dergi ve yayınları içermesi, dünyanın en eski ve en yaygın veri tabanlarından birisi olması, günlük olarak veri tabanının güncellenmesi ve bibliyometrik çalışmalarda en sık kullanılması (Hu ve diğerleri, 2020) nedeniyle Web of Science (WoS) veri tabanında yapılması kararını verdik. WoS veri tabanında okul müdürü ile ilgili verileri elde etmeden önce okul müdürü ile ilgili araştırmaları WoS veri tabanında inceleyerek anahtar sözcükleri (okul müdürü, okul yöneticisi, okul lideri) belirledik. Bu anahtar sözcüklerle hiçbir filtreleme yapmadan 10.01.2023 tarihinde gerçekleştirdiğimiz tarama sonucunda 4352 araştırmaya ulaştık. Ulaşmış olduğumuz bu çalışmalardan doğrudan okul müdürü ile ilgili olanları belirlemek için WoS kategorisi olarak Eğitim ve Eğitim Araştırmaları; belge türü olarak makale; indeks olarak SSCI, SSCI-E, ESCI, AHCI; yayın dili olarak ise İngilizce seçimi yaparak filtreledik. Bu filtreleme sonucunda 3332 araştırma kaldı. Kalan araştırmaların başlıkları ve özetlerini tek tek inceledik ve araştırma ile ilgili olmayan 114 çalışma olduğunu tespit ettik. 3218 çalışmanın verilerini içeren düz metin belgesini WoS veri tabanından indirerek bibliyometrik analiz paket programına yükledik.

Veri Analizi

Okul müdürü ile ilgili alanyazının bibliyometrik yöntemle incelenmesini açık kod kaynaklı R bibliyometrik paket programı ile gerçekleştirdik. Bu program Aria ve Cuccurullo (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ayrıca bibliyometrik analiz sürecinde verileri görselleştiren bir arayüz olan biblioshny uygulamasını da kullandık. Araştırma kapsamında WoS veri tabanından elde ettiğimiz 3218 makaleye ait verileri indirerek bibliyometrik programına yükledik. Araştırma soruları kapsamında okul müdürü alanyazının tanımlayıcı yapısı için betimsel istatistiklerden, yayınların ülkelere göre dağılımını gösteren analizlerden, etkili yazarlar, makaleler ve dergilere ait betimsel istatistiklerden, okul müdürü ile ilgili alanyazının sosyal yapısını ortaya koymaya yönelik ülkeler arası iş birliğine ilişkin ortak yazar analizlerinden, kavramsal yapıyı ortaya koymak amacıyla trend konu analizlerinden, stratejik diyagram ve kelime bulutu analizlerinden yararlandık.

Bulgular

Bibliyometrik yöntem ile gerçekleştirilen analiz neticesinde 1976-2022 yılları arası okul müdürü kavramı hakkında elde edilen genel bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Okul Müdürü Kavramı Hakkında Genel Bilgiler

Yayımlanan toplam makale sayısı	3218
Araştırması yayımlanan toplam yazar sayısı	6134
Tek yazarlı araştırma sayısı	868
Makale başına ortalama alıntı sayısı	9,21

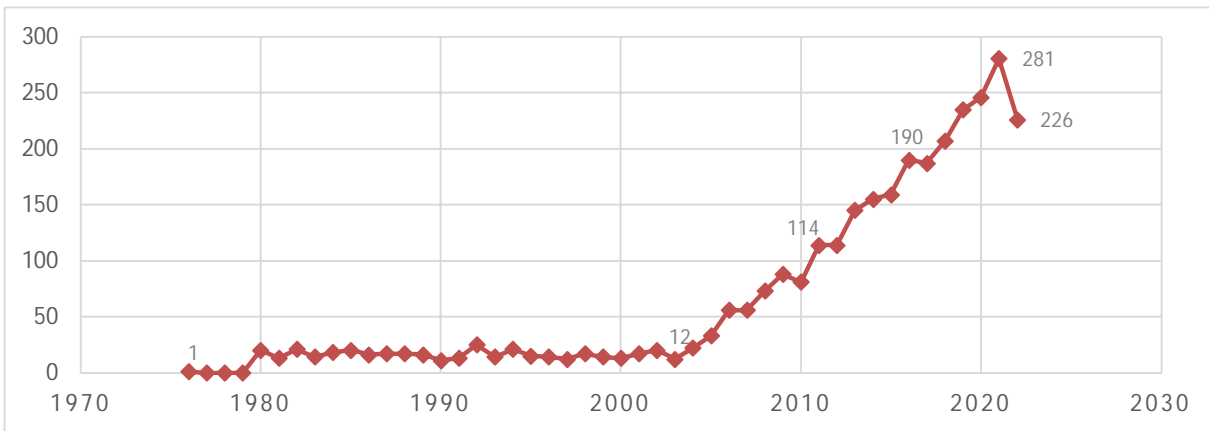
Tablo 1 incelendiğinde 1976-2022 yılları arasında okul müdürü kavramı hakkında 3218 makalenin yayımlandığı, araştırması yayımlanan toplam yazar sayısının 6134 olduğu, tek yazarlı olan makale sayısının 868 olduğu ve makale başına ortalama alıntının 9,21 olduğu görülmektedir.

Okul Müdürü Literatürünün Tanımlayıcı Yapısı

Okul müdürü literatürünün tanımlayıcı yapısı kapsamında okul müdürü ile ilgili 1976-2022 yılları arasında gerçekleştirilmiş olan araştırmaların yıllara göre dağılımı Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1

Yayımların Yıllara Göre Dağılımı



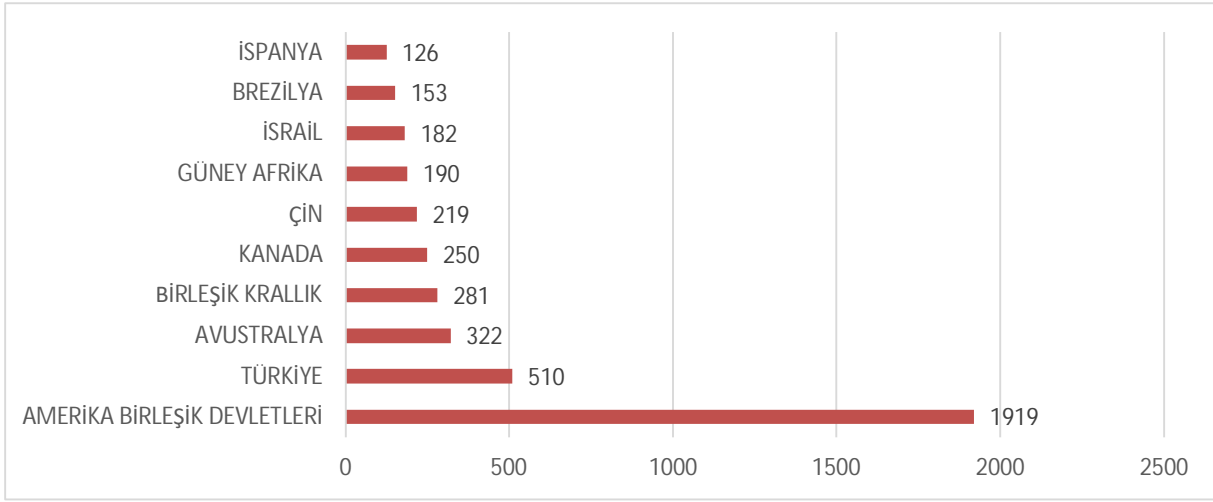
1976-2022 yılları arasında yayınlanan 3218 makalenin yıllar içindeki dağılımı incelendiğinde okul müdürü ile ilgili ilk çalışmanın 1976 yılında yapıldığı, 2003 yılına kadar çalışmaların

oldukça sınırlı kaldığı, 2003 yılından itibaren bir ivme yaşanarak yayın sayısına 281 çalışma ile en çok 2021 yılında ulaşıldığı görülmektedir.

Okul müdürü ile ilgili 1976-2022 yılları arasında gerçekleştirilmiş olan araştırmaların coğrafi dağılımını Şekil 2’de gösterilmiştir.

Şekil 2

Ülkelerin Bilimsel Üretimi

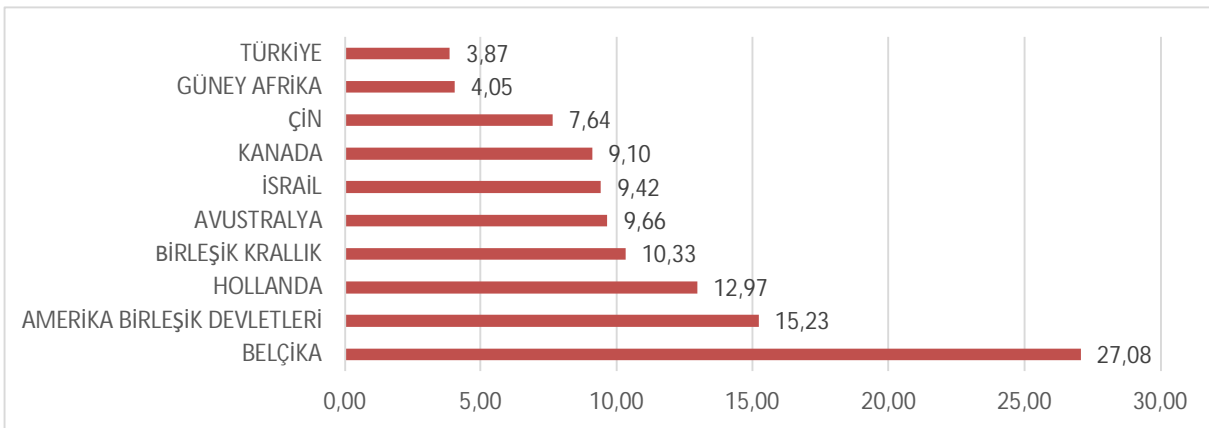


Şekil 2 incelendiğinde 1976-2022 yılları arasında en çok yayın yapan ülkelerin sırasıyla Amerika Birleşik Devletleri, Türkiye, Avustralya, Birleşik Krallık, Kanada, Çin, Güney Afrika, İsrail, Brezilya ve İspanya ülkeleri olduğu görülmektedir.

Okul müdürü ile ilgili 1976-2022 yılları arasında gerçekleştirilmiş olan araştırmaların almış oldukları atıf ortalamaları Şekil 3’te gösterilmiştir.

Şekil 3

Araştırmaların Almış Oldukları Atıf Ortalamaları



Şekil 3 incelendiğinde 1976-2022 yılları arasında gerçekleştirilen araştırmalarda atıf ortalamasının en yüksek olduğu ilk üç ülkenin sırasıyla Belçika, Amerika Birleşik Devletleri ve Hollanda olduğu tespit edilmiştir.

Etkili Yazarlar, Makaleler ve Dergiler

WoS verilerine dayalı olarak Bibliyometrik analize dahil edilen makalelerin yazarlar, yayın ve atıf sayısına göre incelenmiştir. Tablo 2’de okul müdürü literatüründe en üretken ve atıf sayısı göz önünde bulundurulduğunda en etkili yazarlar gösterilmektedir.

Tablo 2

Yayın ve Atıf Sayısına İlişkin Sıralama

Yayın sayısına göre		Lokal atıf sayısına göre	
Yazar	Makale (N)	Yazar	Lokal Atıf (N)
Schechter, C.	19	Hallinger, P.	348
Hallinger, P.	17	Heck, R. H.	215
Spillane, J. P.	14	Loeb, S.	164
Arar, K.	11	Spillane, J. P.	138
Benoliel, P.	10	Marks, H. M.	93
Dadaczynski, K.	10	Printy, S. M.	93
Karakose, T.	10	Day, C.	81
Oplatka, I.	10	Grissom, J. A.	66
Riley, P.	10	Hornig, E. L.	66
Shaked, H.	10	Kalogrides, D.	55

Tablo 2 incelendiğinde okul müdürü ile ilgili en üretken üç yazarın sırasıyla Schechter, Hallinger ve Spillane olduğu görülmektedir. Çalışma alanları incelendiğinde Schechter okul

müdürlerinin liderliklerinin anlamlandırılması, eğitim reformlarında okul müdürlerinin rolü; Hallinger okul müdürlerinin öğretimsel liderlikleri ve öğrenci başarısında öğretimsel liderliğin rolü ile ilgili çalışmalar; Spillane ise aday okul müdürlüğü uygulamaları, okul müdürleri ve dağıtılmış liderlik konuları hakkında yayınlar yapmıştır. Atıf sayısına göre ise en etkili yazar ise sırasıyla Hallinger'dir. Hallinger ise okul etkililiğine okul müdürünün etkisi, eğitim lideri okul müdürleri için anahtar sorular konularında yayınlar yapmıştır.

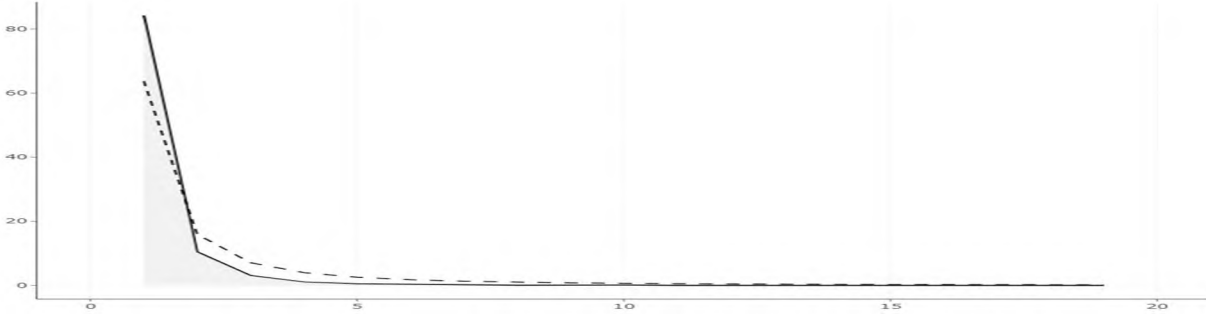
Okul müdürü ile ilgili araştırma yapan yazarlardan en yüksek etki faktörüne sahip olan yazarlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Okul Müdürü Literatüründe Araştırma Yapan Yazarların Etki Faktörleri

Yazar	h indeks	g indeks
Hallinger, P.	12	17
Spillane, J. P.	10	14
Loeb, S.	9	9
Devos, G.	8	9
Karakose, T.	8	10
Arar, K.	7	11
Murphy, J.	7	7
Oplatka, I.	7	9
Schechter, C.	7	13
Riley, P.	6	10

Tablo 3 incelendiğinde h ve g indekslerine göre en yüksek etki faktörüne Hallinger'in sahip olduğu görülmektedir.

Şekil 4**Lotka Yasasına Göre Okul Müdürü Konusunda Yayın Yapan Yazarların Dağılımı**

Şekil 4’te de görülebileceği üzere okul müdürü ile ilgili altı ve daha fazla yayını olan yazarların oranının %0.5, beş yayını olan yazarların %0.5, dört yayını olan yazarların %1.1, üç yayını olan yazarların %3.1, iki yayını olan yazarların %10.40, bir yayını olan yazarların %84.20 olduğu anlaşılmaktadır.

Bibliyometrik analizlerde sadece araştırmaya dahil edilen çalışmalardaki atıfların referans olarak alındığında atıf şekline lokal atıf, farklı konularda da olsa tüm atıfların dahil edildiği analiz şekline global atıf olarak adlandırılmaktadır (Aria ve Cuccurullo, 2017). Araştırma kapsamında okul müdürü ile ilgili 1976-2022 yılları arasında lokal atıf sırasına göre en etkili beş makale Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4**En Çok Lokal Atıf Alan Makaleler**

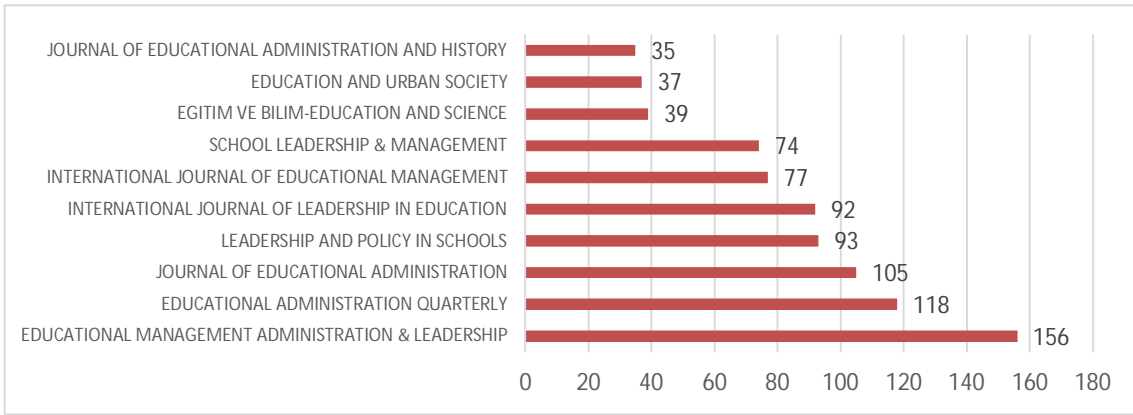
S.No	Makale	Local Atıf	Global Atıf
1	Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. <i>School Effectiveness and School Improvement</i> , 9(2), 157-191.	110	528
2	Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. <i>Educational Administration Quarterly</i> , 39, 370-397.	93	566
3	Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. <i>Educational Administration Quarterly</i> , 32(1), 5-44.	86	507
4	Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research", <i>Journal of Educational Administration</i> , 49(2), 125-142.	61	314
5	Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. <i>Educational administration quarterly</i> , 52(2), 221-258.	50	247

Tablo 4 incelendiğinde Hallinger ve Heck (1998) tarafından okul müdürü okul etkililiğine katkısı araştırılan çalışmanın en çok lokal atıf alan araştırma olduğu görülmektedir. Marks ve Printy (2003) tarafından dönüşümcü ve öğretim liderliğinin okul performansına etkisi konusunda gerçekleştirilen araştırmanın lokal atıfta 2. sırada olsa dahi global atıfta en çok atıfa sahip çalışma olarak 1. sırada yer aldığı görülmektedir.

Okul müdürü ile ilgili yayın yapan dergiler incelenmiş ve en ilgili dergiler Şekil 5’te sunulmuştur.

Şekil 5

Okul Müdürü ile İlgili Yayın Yapan En İlgili Dergiler



Şekil 5 incelendiğinde okul müdürü ile ilgili en çok yayının yapıldığı üç dergi sırasıyla ‘‘Educational Management Administration & Leadership’’, ‘‘Educational Administration Quarterly’’ ve ‘‘ Journal of Educational Administration’’ olduğu görülmektedir.

Okul Müdürü Literatürünün Sosyal Yapısı

Okul müdürü literatürünün sosyal yapısını belirlemek için analiz birimi olarak ortak yazarlık seçilmiş ülkeler arası iş birliğine ilişkin ortak yazar analizi Şekil 6’da gösterilmiştir.

ekil 6.

Ortak Yazar Analizi (Ülkeler arası)



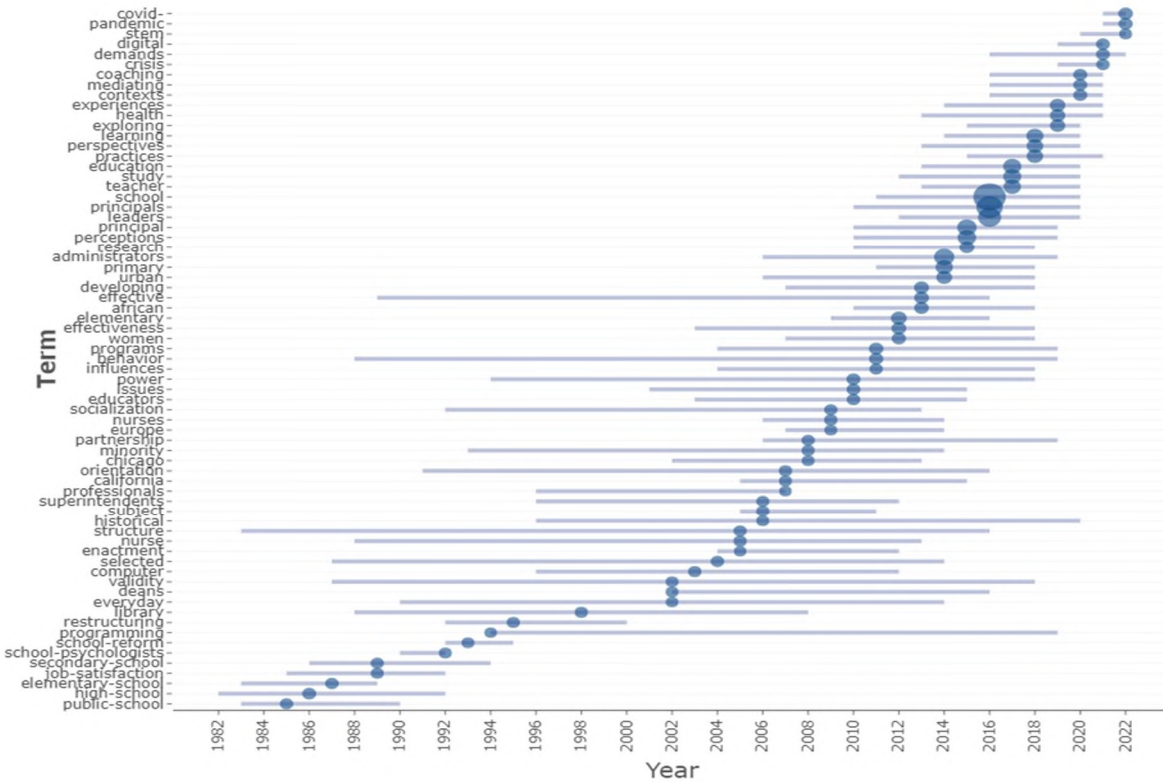
Şekil 6’da yer alan harita incelendiğinde Amerika Birleşik Devletleri’nin okul müdürü konulu araştırmalarda merkezi bir rol oynadığı ve diğer ülkelerle iş birliği ağına sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca Birleşik Krallık, Avustralya, Çin, Türkiye, Güney Afrika, Hollanda, İspanya, Almanya, Finlandiya, Norveç gibi ülkeler de yayın sayısı ve iş birliği anlamında diğer ülkelere kıyasla öne çıkan ülkeler olmuştur.

Okul Müdürü Literatürünün Kavramsal Yapısı

Okul Müdürü ile ilgili olarak son yıllardaki trend konular Şekil 7’de sunulmuştur.

Şekil 7

1982-2022 Yılları Arasındaki Trend Konular



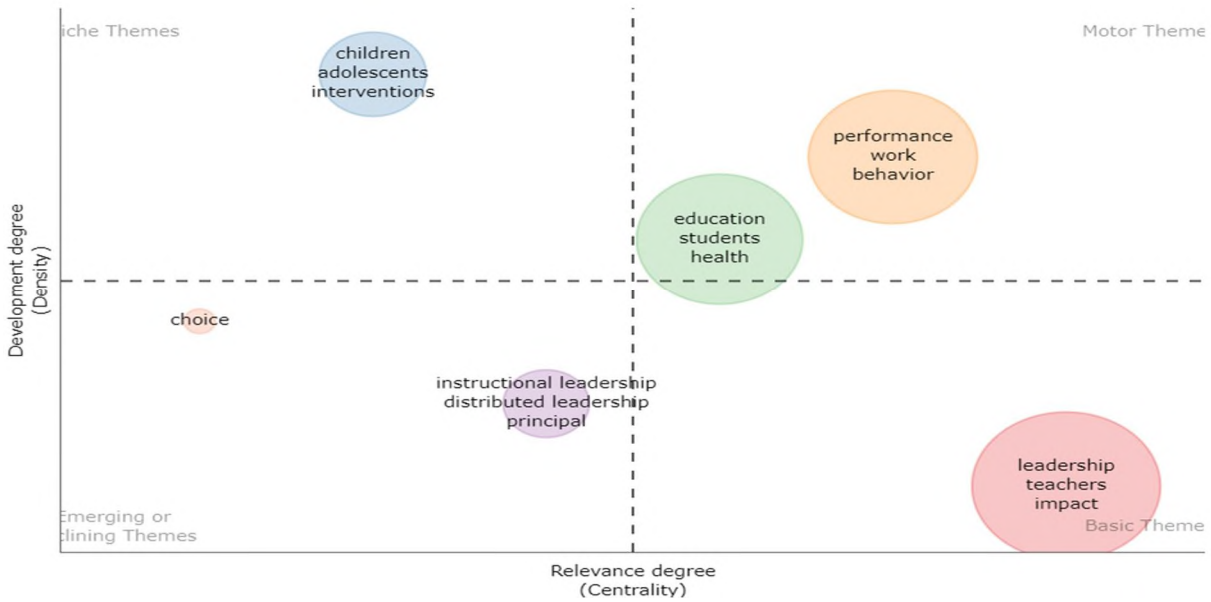
Şekil 7’de çizgiler konuların zaman çizelgesindeki yerini, düğümler ise kelimelerin frekansını ifade etmektedir. Ayrıca çizgilerin uzaması konuların hala güncelliğini koruduğunu göstermektedir. Şekil e incelendiğinde okul müdürü literatüründe okul müdürünün etkisi ve programlama konularında eskiden beri çalışıldığı ve uzun yıllar gündemde kaldığı anlaşılmaktadır. Son yıllardaki eğilimler incelendiğinde arabuluculuk, kriz, dijital, stem, pandemi ve covid konularının ön plana çıktığı görülmektedir.

Bibliyometrik analizlerde anahtar kelime eğilimlerinden yola çıkarak stratejik diyagram

oluşturulabilmektedir. Diyagram farklı temaları temsil eden dört çeyreğe bölünmüştür. X eksenini merkezliği y eksenini ise yoğunluğu temsil etmektedir. Diyagramın sağ üst çeyreği motor temaları ifade etmektedir. Motor temalar bir araştırma alanının yapılandırılması için önemlidir ve iyi gelişmiştir. Sol üst çeyrekteki temalar izole edilmiş temaları, sol alt çeyrek kaybolmakta olan temaları ve sağ alt çeyrek ise alandaki temel temaları ifade etmektedir. Okul müdürü literatürü için tematik haritalama da Şekil 8’de verilmiştir.

Şekil 8

Okul Müdürü Literatürü Tematik Haritası



Şekil 8’de görülebileceği üzere sağ alt çeyrek liderlik, öğretmen ve etki anahtar sözcüklerinden oluşmaktadır. Bu tema okul müdürü literatürü için kritik tema olup üzerinde çok sayıda çalışma yapılmış olan çalışmalarını göstermektedir. Sağ üst çeyrekte performans, iş, davranış, eğitim, öğrenci ve sağlık anahtar sözcükleri ön plana çıkmaktadır. Bu temalar okul müdürü alanında iyi geliştirilmiş ve çalışma alanı için gerekli temalardır. Sol üst alanyazından ayrılarak farklı bir alana evrilen temaları ifade etmekte olup bu bölümde çocuk, ergen ve müdahale anahtar sözcükleri yer almaktadır. Şekilde sol alt çeyrek ise okul müdürü alanında ilgiyi kaybeden ve araştırma sayısının azaldığı sayılardır ki bu bölümde öğretimsel liderlik ve dağıtılmış liderlik temaları dikkat çekmektedir.

Bibliyometrik analizde araştırmalarda yazarlar tarafından en sık kullanılan anahtar kelimeler bir kelime bulut ile görsel hale dönüştürülebilmektedir. Şekil 9’da yazarlar tarafından en sık kullanılan anahtar kelimeler görselleştirilmiştir.

Şekil 9

Okul Müdürü Literatürü Kelime Bulutu



Şekil 9 incelendiğinde en sık kullanılan anahtar kelimelerin; liderlik, eğitim, öğretmenler, etki, performans, algı, öğrenciler ve politika olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma okul müdürü kavramına ilişkin araştırmaların eğilimlerini ortaya çıkarmak ve okul müdürü literatüründeki bilgi birikiminin gelişimi hakkında geniş bir bakış açısı sağlamak amacıyla yapılmıştır. Bu amaca ulaşmak için araştırmada öncelikle okul müdürü literatürünün büyüklüğü, gelişim yörüngesi ve coğrafi dağılımı özellikleri betimlenmiş, alan yazında en üretken ülkeler, yazarlar, makaleler ve dergiler ile okul müdürü alanında çalışan araştırmacıların sosyal ilişki ağı ve alanın entelektüel kavramsal yapısı incelenmiştir. Araştırmada bibliyometrik analiz yoluyla 1976 ile 2022 yıllar arasında WoS veri tabanında indeksli 3218 makale analiz edilmiştir. Bu bağlamda kapsamlı bir bilgi tabanının geliştirilmesine yönelik katkıda bulunmak amacıyla okul müdürü literatürünün özellikleri belgelenmiş ve analiz edilmiştir. Bu bölümde araştırmanın ana bulguları yorumlanmış ve sınırlıkları vurgulanmıştır.

Araştırmada ilk olarak okul müdürü literatürünün tanımlayıcı yapısının betimlenmesine yönelik literatürün büyüklüğü, gelişim yörüngesi, alandaki çalışmaların yıllara göre değişimi ve coğrafi dağılımı incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, 1976-2022 yılları arasında okul müdürü kavramı hakkında 3218 makalenin yayımlandığı, yayın yapan yazar sayısının 6134 olduğu, tek yazarlı olan makale sayısının 868 olduğu ve makale başına ortalama alıntının 9,21 olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre okul müdürüyle ilgili yapılmış çalışmaların hatırı sayılır bir düzeyde çok olduğunu söylenebilir. Okul müdürü kavramına ilişkin makalelerin yıllar içindeki dağılımı incelendiğinde (bkz. Şekil 1) ilk çalışmanın 1976 yılında yapıldığı görülmüştür. Yapılan çalışmaların 2003 yılına kadar çok yoğun olarak artmadığı, 2003 ile 2021 yılları arasında her yıl

artarak devam ettiği anlaşılmaktadır. Okul müdürü kavramına yönelik en çok çalışmanın 2021 yılında olduğu dikkat çekmiştir. Bu yıllar Covid-19 pandemisini içine alan ve uzaktan eğitim sürecinin yaşandığı dönemdir. Bu yıldaki çalışma sayısındaki artışın pandemi sürecindeki okul müdürlerinin liderlik becerilerine ve değişen rollerine ilişkin çalışmaların (Harris, 2020; Harris ve Jones, 2020) yoğun olmasından dolayı olduğu söylenebilir. Benzer olarak eğitim yönetimi çalışmalarının 2010 ile 2018 yılları arasında ivme kazandığı (Hallinger ve Kovačević, 2021), liderlik alanında ise en çok çalışmanın 2020 yılında olduğu bildirilmiştir (Gömeç ve Bozkuş, 2021). Bu yıllar içinde en çok yayın yapılan ülkelerin ise (bkz. Şekil 2) sırasıyla Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Türkiye, Avustralya, Birleşik Krallık, Kanada, Çin, Güney Afrika, İsrail, Brezilya ve İspanya olduğu görülmüştür. Bulgulara göre ABD, Türkiye ve Birleşik Krallık gibi ülkelerde bu alandaki çalışmaların yoğun olarak yapıldığı söylenebilir. Elbette eğitim yönetimi ve liderlik alanında en çok çalışmanın Anglo-Amerikan- Avrupa merkezlerinde olması pek şaşırtıcı değildir (Bryman, 2007; Hallinger ve Kovačević, 2019; Hallinger ve Kovačević, 2021; Gümüş ve diğerleri, 2018; Gümüş ve diğerleri, 2020). Ayrıca bunun gibi eğitim liderliği araştırmalarının daha yoğun olarak ABD’de ve İngiltere’de yapıldığını biliyoruz (Dai ve diğerleri, 2022; Hallinger ve Kulophas, 2019). Bu araştırma sonuçlarında görüldüğü gibi Türkiye’de de müdür kavramıyla ilgili yapılan araştırmaların yüksek düzeydedir. Bu durum gelişmekte olan bir ülke açısından dikkat çekicidir. Aslında Gümüş ve diğerleri (2020) tarafından da Türkiye’deki eğitim yönetimi ve liderliği araştırmalarının birçok ülkeye göre artarak geliştiği belirtilmiştir. Ülkelerin atıf ortalamasına göre durumu ise (bkz. Şekil 3) sırasıyla Belçika, Amerika Birleşik Devletleri ve Hollanda olduğu görülmüştür. Belçika ve Hollanda’da yapılan okul müdürüyle ilgili araştırmaların sayı olarak az olmasına rağmen yüksek atıf aldığı söylenebilir. Bu durumda sadece Kuzey Amerika (ABD, Kanada) ve Avrupa’dan (Birleşik Krallık, Hollanda, İspanya) değil, aynı zamanda Asya Pasifik’ten (Avustralya, Hong Kong, Çin, Yeni Zelanda), ve Afrika (Güney Afrika) bir dizi yazarın bu eğitim araştırmaları alanına aktif katkıda bulunduğu ifade edilebilir (Hallinger, 2019; Hallinger ve Kulophas, 2019).

Araştırmanın ikinci sonucu okul müdürü kavramıyla ilgili öne çıkan yazarlar, makaleler ve dergilere ilişkindir. Okul müdürü kavramıyla ilgili yazar analizinde (bkz. Tablo 2) en çok yayın yapan üç yazarın sırasıyla C.Schechter, P. Hallinger ve J.P. Spillane olduğu görülmüştür. C. Schechter, okul müdürlerinin liderliklerinin anlamlandırılması, eğitim reformlarında okul müdürlerinin rolü; P. Hallinger, okul müdürünün öğretimsel liderliği ve öğrenci başarısında öğretimsel liderliğin rolü; J.P. Spillane ise aday okul müdürlüğü uygulamaları, okul müdürleri ve dağıtılmış liderlik konuları hakkında çalışmalar yapmışlardır. İndekslere göre en yüksek etki faktörüne ise P. Hallinger’in sahip olduğu görülmektedir. (bkz. Tablo 3). Bu çalışmada da literatürde yer aldığı gibi atıf sayısına göre en etkili yazar P. Hallinger’dir (Dai ve diğerleri, 2022; Gömeç ve Bozkuş, 2021). Eğitim yönetimi ve liderlik alanında diğer bazı etkili yazarların K. Leithwood, J. Murphy, A. Harris ve C. Day, olduğu bilinmektedir (Hallinger, 2019; Hallinger ve Kulophas, 2019). Okul müdürü kavramıyla ilgili yayının olan yazarların alandaki yayın sayılarının dağılımında (bkz. Şekil 4) ise büyük bir çoğunluğun (yaklaşık %85’i) tek bir yayına sahip oldukları görülmüştür. Çok az yazarın bu alanda beş veya en fazla altı yayını bulunmaktadır. Bu

durumda birçok yazarın okul müdürüyle ilgili çalışmalarının sınırlı olduğunu göstermektedir. Özellikle alanın gelişimine büyük katkı sağlayan P. Hallinger, C.Schechter ve K.Leithwood gibi yazarların bu alanda çok sayıda çalışma yaptıkları söylenebilir Makale analizinde (bkz. Tablo 4) okul müdürü kavramıyla ilişkili lokal atf sırasına göre en etkili beş makalede müdürün okul etkinliğine ve öğrenci öğrenme sonuçlarına etkisi, müdürün dönüşümcü ve öğretimsel liderliği ve başarılı okul müdürlerinin genel özelliklerinin araştırıldığı görülmüştür (Day ve diğerleri, 2016; Hallinger, 2011; Hallinger ve Heck, 1996; Hallinger ve Heck, 1998; Marks ve Printy, 2003). Okul müdürünün liderliğiyle ilgili yüksek oranda atf alan bu makalelerin eğitim yönetimi ve liderliği literatürünün bilgi tabanının gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Dergi analizinde ise (bkz. Şekil 5) okul müdürü ile ilgili konularda en çok yayın yapılan ilk üç derginin sırasıyla ‘‘Educational Management Administration & Leadership’’, ‘‘Educational Administration Quarterly’’ ve ‘‘Journal of Educational Administration’’ olduğu görülmüştür. Eğitim yönetimi araştırmalarında liderlik araştırmalarının yayınlandığı kaynaklar arasında en fazla yayına yer veren kaynağın ‘‘International Journal of Education Management’’; yine ‘‘School Effectiveness and School Improvement’’ ve ‘‘Educational Administration Quarterly’’ dergilerinin de yüksek etki büyüklüklerinin olduğu vurgulanmaktadır (Gömeç ve Bozkuş, 2021). Aynı şekilde bu dergilerin her birinin eğitim yönetimi ve liderlik alanında çok sayıda yayın kabul ettiği ve etki faktörlerinin yüksek olduğunu bilinmektedir.

Okul müdürü literatürünün sosyal yapısına ilişkin ülkeler arası iş birliğine ilişkin ortak yazar analizi yapılmıştır. Okul müdürü literatürünün sosyal yapısına ilişkin analiz sonuçlarına göre (bkz. Şekil 6) ABD’nin yine bu konuda yapılan yayınlarda diğer ülkelerle büyük bir işbirliği ağının olduğu görülmüştür. En çok yayının ABD’de ortaya çıktığı düşünüldüğünde bu sonuç şaşırtıcı değildir. Bunun aksine ABD’de yapılan çalışmaların büyük bir kısmı kendi içindeki yazarlar ağı içinde ortaya çıkmışken çok azı farklı ülkelerdeki yazarlarla ortaklaşa yapıldığı vurgulanmıştır (Gömeç ve Bozkuş, 2021). Ayrıca kilit bir grup araştırmacı (örneğin, Leitwood, Hallinger, Spillane, Louis, Day, Printy, Barth, Smylie, Harris) özellikle okul liderliği literatürüyle ilgili çalışmalar yapmışlardır (Hallinger ve Kulophas, 2019). Bunun yanı sıra Birleşik Krallık, Avustralya, Çin, Türkiye, Güney Afrika, Hollanda, İspanya, Almanya, Finlandiya, Norveç gibi ülkeler de yayın sayısı ve iş birliği anlamında diğer ülkelere kıyasla öne çıktığı görülmüştür. Okul liderliği literatürü öncelikle ABD ve Birleşik Krallıkta ortaya çıkmış ve diğer birçok ülkeye göre çok daha hızlı gelişmiştir. ABD dışındaki farklı eğitim bağlamlarında yer alan birçok ülkenin kendi arasında işbirliği sayesinde bilgi tabanını geliştirmeye çabaladığı söylenebilir.

Okul müdürü literatürünün kavramsal yapısına ilişkin analizde ise son yıllarda son yıllardaki trend konulara bakılmıştır. Okul müdürü literatüründeki son yıllarda trend olan konuların (bkz. Şekil 7) arabuluculuk, kriz, dijital, stem, pandemi ve covid gibi konuların ön plana çıktığı görülmüştür. Özellikle pandemi döneminde gerçekleşen uzaktan eğitim süreçlerinin bir sonucu olarak kriz, covid, dijital gibi konuların ağırlık kazandığı ifade edilebilir. Bunun yanında okul müdürünün öğrenmeye olan etkisi ve programlama konularının alandaki ilk çalışma konularından olmasına rağmen hala önemini koruduğunu ve çalışmaya devam edildiği söylenebilir. Çünkü eğitimin en önemli amacı öğrenci öğrenme sonuçlarının geliştirilmesi olduğu ifade edilebilir. Bu

bakımdan okul müdürünün dolaylı olarak öğrenci öğrenme sonuçlarındaki etkisi bu alanda en çok araştırılan konu haline geldiği söylenebilir. Okul müdürü literatürünün tematik haritalaması analiz sonuçlarına göre ise (bkz. Şekil 8) “liderlik, öğretmen ve etki” konularının okul müdürü literatürü için kritik öneme sahip ve çok sayıda çalışma yapıldığı görülmüştür, Eğitim yönetimi ve liderliği alanındaki çalışmaların “öğrenme için liderlik, okul liderliği, okul yönetimi, müdür, değişime öncülük etme, öğretmenleri etkileme, öğretmen liderliği, okul etkililiği ve okul gelişimi, sosyal adalet için liderlik” konularında yoğun olarak çalışıldığını bilinmektedir (Dai ve diğerleri, 2022; Hallinger, 2019; Hallinger ve Kovačević, 2019; Hallinger ve Kovačević, 2021). Bu bağlamda okul müdürü literatüründe bu araştırmanın sonuçlarında ortaya çıkan başlıca konuların müdürün liderliği, öğretmenleri etkileme ve öğrenci öğrenme sonuçlarına etki ve öğretmen liderliği olduğu ifade edilebilir. Ayrıca “performans, iş, davranış, eğitim, öğrenci ve sağlık” konuları da okul müdürü alanında sıklıkla kullanılan konular olmuştur. Bunun dışında okul müdürü alanının ilk ortaya çıktığı zamanlarda birlikte çalışılan “çocuk, ergen ve müdahale” kavramlarıyla ilgili çalışmaların artık başka alanlara kaydığı, “öğretimsel liderlik ve dağıtılmış liderlik” konularının ise gündemdeki önemini kaybettiğini görülmektedir. Genel olarak bu konuların ortaya çıkmasında bölgelerin ve toplumların farklı eğitim bağlamlarındaki ihtiyaçlarına ve eğitim politikalarına dayalı olarak değişkenlik gösterebileceği söylenebilir. Okul müdürü kavramına ilişkin yapılan çalışmalarda yazarların en sık kullanılan anahtar kelimelerin ise “liderlik, eğitim, öğretmenler, etki, performans, algı, öğrenciler ve politika” (bkz. Şekil 9) olduğu görülmüştür. Benzer çalışmalarda ise liderlik, “eğitim liderliği, öğretim liderliği, müdürler, okul liderliği, okullar” gibi anahtar kelimelerin yazarlar tarafından çalışmalarında sıklıkla kullanılmıştır (Dai ve diğerleri, 2022; Gömeç ve Bozkuş, 2021). Yukarıda bahsedildiği gibi okul müdürü literatüründe en öne çıkan kavramların liderlik, etki, öğrenme için liderlik gibi kavramlar olduğu görülmektedir. Sonuç olarak bu araştırma sonuçları okul liderliği literatürüne ilişkin sayısal verilere dayalı genel bir çerçeve çizmektedir ve okul liderliği literatürünün bilimsel resmedilmesi ile alana katkı sunması beklenmektedir. Elbette bu araştırmanın kapsam dışında bıraktığı çalışmalar vardır. Gelecekteki araştırmalar bu araştırma dışında tutulan çalışmaları içerebilir.

Bu araştırmanın bulgularının değerlendirilmesinde bazı sınırlılıkları dikkate alınmalıdır. Çünkü bir araştırmanın alana sağladığı katkı ve geçerliliği veri setindeki kaynakların geneli temsil edebilirliğine bağlı olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın birinci sınırlılığı veri setiyle ilgilidir. Araştırmada 3218 dergi makalesinden oluşan önemli bir veri tabanı içinde konuyla ilgili kitaplar, kitap bölümleri, tezler ve konferans bildirileri ile WoS veri tabanında indekslenmeyen ve İngilizce olmayan makaleler araştırma dışında tutulmuştur. Bu yüzden araştırma okul müdürü kavramıyla oluşturulmuş tüm dergi makalelerini kapsamamaktadır.

Araştırmanın ikinci sınırlılığı kullanılan bibliyometrik analizden kaynaklanmaktadır. Çünkü bibliyometrik bir alanın gözden geçirilmesi ve bilimsel haritalaması gibi olan bir analiz yöntemidir ve araştırma sentezi ve meta analiz gibi geleneksel inceleme yöntemlerinden farklı bir amaca hizmet etmektedir. Bu bilimsel haritalama analiz yöntemi, çalışmaların sonuçlarını sentezlemek yerine bir bilgi tabanının entelektüel yapısını ortaya çıkarmayı amaçlar. Bu nedenle bibliyometrik analiz yöntemi literatürü gözden geçirmek için kullanılan diğer yöntemlerin yerine

kullanılmak için değil, onları tamamlamak için tasarlanmıştır (Hallinger ve Kulophas, 2019). Bu nedenle araştırma sonuçları bu bağlamda değerlendirilmelidir.

Kaynakça

- Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959-975.
- Bass, B. M. (1998). Transformational leadership: Industrial, military, and educational impact. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Benoliel, P. (2020). Principals' boundary activities and school violence: The mediating role of school management teams. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(2), 286-304.
- Birkle, C., Pendlebury, D. A., Schnell, J., & Adams, J. (2020). Web of Science as a data source for research on scientific and scholarly activity. *Quantitative Science Studies*, 1(1), 363-376.
- Bottoms, G., O'Neill, K., Fry, B., & Hill, D. (2003). *Good principals are the key to successful schools: Six strategies to prepare more good principals*. Southern Regional Education Board
- Bryman, A. (2007). Effective leadership in higher education: A literature review. *Studies in Higher Education*, 32(6), 693-710. <https://doi.org/10.1080/03075070701685114>
- Bush, T. (2018). Preparation and induction for school principals: Global perspectives. *Management in Education*, 32(2), 66-71.
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know?. *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571.
- Cobo, M. J., López-Herrera, A. G., Herrera-Viedma, E., & Herrera, F. (2011). Science mapping software tools: Review, analysis, and cooperative study among tools. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 62(7), 1382-1402.
- Dai, J., Jin, P., Zhu, K., Wang, C., & Wen, L. Systematic Analysis of Research in Educational Management from the Perspective of Bibliometrics and Scientometrics. *Journal of Innovation and Social Science Research*, 9(7), 72-78. DOI: 10.53469/jissr.2022.09(07).16
- Dareh, J. C., Gantner, M. W., Dunlap, K., & Hvizdak, M. (2000). Words from "the trenches": Principals' perspectives on effective school leadership characteristics. *Journal of School Leadership*, 10(1), 69-83.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational administration quarterly*, 52(2), 221-258.
- Ediger, M. (2014). The changing role of the school principal. *College Student Journal*, 48(2), 265-268.
- Eisner, E. W. (2013). What does it mean to say a school is doing well?. *In Curriculum Studies Reader E2* (pp. 296-304). Routledge.
- Evetts, J. (2017). *The sociology of educational ideas*. Routledge.
- Gomec, D., & Bozkus, K. (2021). Leadership in Educational Management Research: The Bibliometric Analysis of the Last 20 Years. *Online Submission*, 61(4), 3-24.

- Gümüş, S., Bellibaş, M. Ş., Esen, M., & Gümüş, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 25-48 <https://doi.org/10.1177/1741143216659296>
- Gümüş, S., Bellibaş, M. Ş., Gümüş, E., & Hallinger, P. (2020). Science mapping research on educational leadership and management in Turkey: A bibliometric review of international publications. *School Leadership & Management*, 40(1), 23-44. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1578737>
- Hale, E. L., & Moorman, H. N. (2003). *Preparing school principals: A national perspective on policy and program innovations*. Institute for Educational Leadership.
- Hallinger, P. (1992). The evolving role of American principals: From managerial to instructional to transformational leaders. *Journal of Educational Administration*, 30(3), 35-48.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research, *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Hallinger P (2019) Science mapping the knowledge base on educational leadership and management from the emerging regions of Asia, Africa and Latin America, 1965–2018. *Educational Management Administration & Leadership* 48(2), 209-230. <https://doi.org/10.1177/1741143218822772>
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Hallinger, P., & Kovačević, J. (2019). A bibliometric review of research on educational administration: Science mapping the literature, 1960 to 2018. *Review of Educational Research*, 89(3), 335-369. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2019-0018>
- Hallinger, P., & Kovačević, J. (2021). Science mapping the knowledge base in educational leadership and management: A longitudinal bibliometric analysis, 1960 to 2018. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(1), 5-30. <https://doi.org/10.1177/1741143219859002>
- Hallinger, P., & Kulophas, D. (2019). *The evolving knowledge base on leadership and teacher professional learning: a bibliometric analysis of the literature, 1960-2018*. *Professional Development in Education*, 1–20. doi:10.1080/19415257.2019.162328
- Hallinger, P., Lee, M., & Ko, J. (2014). Exploring the impact of school principals on teacher professional communities in Hong Kong. *Leadership and Policy in Schools*, 13(3), 229-259.
- Hallinger, P., & Murphy, J. F. (1986). The social context of effective schools. *American Journal of Education*, 94(3), 328-355.
- Harris, A. (2020). COVID-19–school leadership in crisis. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 331-335. <https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2020-0045>
- Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID 19–school leadership in disruptive times. *School Leadership and Management* 40(4), 243-247. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>

- Heck, R. H. (1992). Principals' instructional leadership and school performance: Implications for policy development. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 21-34.
- Hu, G., Wang, L., Ni, R., & Liu, W. (2020). Which h-index? An exploration within the Web of Science. *Scientometrics*, 123(3), 1225-1233.
- Komalasari, K., Arafat, Y., & Mulyadi, M. (2020). Principal's management competencies in improving the quality of education. *Journal of Social Work and Science Education*, 1(2), 181-193.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702.
- Lee, S. W., & Mao, X. (2023). Recruitment and selection of principals: A systematic review. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(1), 6-29.
- Lotka, A. J. (1926). The frequency distribution of scientific productivity. *Journal of the Washington Academy of Sciences*, 16(12), 317-323.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39, 370-397.
- Mathibe, I. (2007). The professional development of school principals. *South African Journal of Education*, 27(3), 523-540.
- Matters, N. P. (2005). Future school leaders—who are they And what are they doing? Expect the unexpected. *Australian Center For Educational Studies*, 1-10.
- Murphy, J., & Hallinger, P. (1992). The principalship in an era of transformation. *Journal of Educational Administration*.
- Parks, D., & Barrett, T. (1994). Principals as Leaders of Leaders. *Principal*, 74(2), 11-12.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Sahid, A. (2004). The Changing Nature of the Role of Principals in Primary and Junior Secondary Schools in South Australia Following the Introduction Local School Management (Partnerships 21). *International Education Journal*, 4(4), 144-153.
- Salazar, P. (2007). The role of the secondary school leader—The current reality, changing role of the middle level and high school leader: learning from the past—Preparing for the future. *National Association of Secondary School Principals*, 5, 17.
- Shaked, H., & Schechter, C. (2017). School principals as mediating agents in education reforms. *School Leadership & Management*, 37(1-2), 19-37.
- Sharma, U., & Desai, I. (2008). The changing roles and responsibilities of school principals relative to inclusive education. In *Reform, Inclusion and Teacher Education* (pp. 175-190). Routledge.
- Simkins, T. (2005). Leadership in Education: 'What Works' or 'What Makes Sense'?. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(1), 9-26.
- Sindhi, S. A. (2013). Creating safe school environment: Role of school principals. *Tibet*

Journal, 38(1-2), 77-89.

Stronge, J. H., & Xu, X. (2021). *Qualities of effective principals*. ASCD.

Tingle, E., Corrales, A., & Peters, M. L. (2019). Leadership development programs: Investing in school principals. *Educational Studies*, 45(1), 1-16.

Vandenberghe, R. (1995). Creative management of a school: A matter of vision and daily interventions. *Journal of Educational Administration*, 33(2), 31-51.

Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015.

Zupic, I., & Čater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429-472.