

2024

Vol: 3 Issue: 1

International

QMX

Journal

ISSN:3023-6037

International
QMX
Journal
ISSN:3023-6037

EDITOR

Associate Prof Dr. Sehrana KASIMI



qmxjournal@gmail.com

<https://qmxjournal.com/>



FROM THE EDITOR

Vol: 3, Issue: 1 / January 2024

Dear people of the scientific world,

QMX JOURNAL started publishing in 2022. QMX Journal is a social science platform where everyone who is engaged in academic studies in the field of social sciences can have their say.

I would like to express my gratitude to our valuable professors on the board of directors of the journal, who have contributed to the activities of QMX Journal since its establishment, as well as to our valuable professors, both at home and abroad, who have been on the advisory, publishing and referee boards and contributed to us with their areas of expertise.

In this journey that we have embarked on to contribute to academic life to some extent, we would like to have you, the valuable people of the scientific world, with us as the editorial board, advisory board, referee board and author. Additionally, your guidance and suggestions to help us achieve perfection will give us even more strength.

I would like to thank you for all your support for QMX Journal and offer my best regards.

Associate Prof Dr. Sehrana KASIMI



Vol: 3, Issue: 1 / January 2024

General Director

Sehrana KASIMI, Azerbaijan National Academy of Science, Azerbaijan

Editorial Board

Abdigappar MAVLYANOV National University of Kyrgyzstan / KYRGYZSTAN

Alla A. TIMOFEVA Vladivostok State University of Economics / RUSSIA

Dzhakipbek A. ALTAEV Al - Farabi National University of Kazakh / KAZAKHSTAN

Kulaş MAMIROVA, Kazak Ulusal Kızlar Pedagoji Üniversitesi, KAZAKHSTAN

Maha Hamdan ALANAZİ King Abdulaziz Institute of Technology, Riyadh / SAUDI
ARABIA

Toğrul İSMAYIL, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, TÜRKİYE

Index Manager

Furkan POYRAZ, Gazi University, Ankara, Turkey

Index

[Scientific Indexing](#)

[Eurasian Scientific Journal Index](#)

[Directory of Research Journals Indexing](#)



CONTENTS

Vol: 3, Issue: 1 / January 2024

Contents

Ali İhsan Güler, Mustafa Yüksel, Özgür Baysal, Haluk Çandır & Ali Nayir

Sanal Sınıflar ve Uzaktan Eğitimde Etkili Öğretim Yöntemleri
Virtual Classrooms and Effective Teaching Methods in Distance Education
1-11

Neval Tunç

Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Yetkinliklerine İlişkin Bir Araştırma
A Research on the Competencies of Preschool Education Institution Administrators
12-20

Sinan Çetinkaya

Okul Müdürlerinin Sergilediği Liderlik Davranışının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi
The Effect of School Principals' Leadership Behaviour on Teachers' Organisational Commitment
21-30

Hüseyin Akman & Tülay Akman

Farklı Okul Türlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi
Investigation Of Professional Burnout Levels Of Teachers Working In Different School Types
31-47

Özkan Yalçın

Halk Eğitim Öğretmenlerinde Hayat Boyu Öğrenme Algısı
Lifelong Learning Perception of Public Education Teachers
48-54

Selami Işgin

Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Presenteeism Algıları
Perceptions of Presenteeism of Teachers Working in Secondary Schools
55-71

Aygün Bıyüksüz

Ortaokul Öğretmenlerinin İş Yaşam Kalitesine Dair Algıları
Secondary School Teachers' Perceptions of Quality of Work Life
72-83

Bilge Kurtoğlu

Okulöncesi Öğretmenleri ve Yöneticilerinin İş-Yaşam Dengelerinin Belirlenmesi
Determination of Work-Life Balance of Preschool Teachers and Administrators
84-93

Erdal Demir, Ayşe Örs, Merve Uzun & Ayşe Konyaloğlu

Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitimi ve Gelişim Aşamaları Üzerine Bir İnceleme
A Review on Early Childhood Education and Developmental Stages in Turkey
94-99

İlker Gedik, Mahmut Demiryürek, Nazlı İşlekkol Şimşek & Seval Okutan

İngiltere'de Eğitim Sistemi ve Denetimi
Education System and Supervision in England
100-107

Yeliz Solak, Mehmet Yücel Ersoy, Cihangül Öztürk, Uğur Öztürk & Veysel Şahin

Manevi İyi Oluş Durumunun İnsanlar Üzerindeki Etkisi
The Impact of Spiritual Well-Being on People
108-121

Bülent Altınışık, Oğuzhan Kaya, Kamil Selçuk Sancar, Ozan Erzincan & Sevilay Berik
Okullarda Etik İklim Ve Okul Yöneticilerine Düşen Sorumluluklar
Ethical Climate in Schools and Responsibilities of School Administrators
122-129

Hüseyin Sarısandak, Orhan Avcı, Özcan Sökmen & Kamil Ekiz
Okul İklimi ve Öğrenci Güvenliğine Yönelik Değerlendirme
Assessment of School Climate and Student Safety
130-138

Belma Ercan Taban, Güven Yiğit, Mustafa Şaban Yelmer, Zekine Kılınç Yörük & Durmuş Serdar Şenay
Eğitim Yönetiminde Liderlik: Etkili Liderlik Modelleri
Leadership in Education Management: Effective Leadership Models
139-147

Muhammet Ulvi Bozkurt, Muharrem Kurtça, Mehmet Aktaş & Fitnat Aktaş
Öğretmenlerin Okul Stratejik Plan Hazırlama Sürecindeki Görüşlerinin Değerlendirilmesi
Evaluation Of Teachers' Opinions On School Strategic Plan Preparation Process
148-162

Gülsüm Aydın, Oğuzhan Gökçimen & Fatih Akcan
Eğitim Kurumlarında Örgütsel Sessizlik Hakkında Öğretmen Görüşleri
Teachers' Views on Organizational Silence in Educational Institutions
163-171

Mustafa Kaya, Hasan Arıcılık, Hatice Kartoğlu, Murat Baysal & Tanju Gülsoy
Eleştirel Düşünme Becerileri İle İlgili Eğitim Bilimleri Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi
Examination Of Graduate Thesis In The Field Of Educational Sciences Relating To Critical Thinking Skills
172-181

Recep Koç, Adnan Morkoç, Bilal Özdemir & Barış Yılmaz
Eğitim Politikalarının Okul Yönetimine Etkisi
The Impact of Education Policies on School Management
182-190

Ünver Erhan Arıkan, Harun Aydın & Elif Yıldırım
Öğrenci Değerlendirme Stratejileri: Geri Bildirimle İlerlemeyi Sağlama
Student Assessment Strategies: Ensuring Progress with Feedback
191-198

Ferhat Deniz, Atilla Cantürk, Hasan Ayyıldız, Tuğba Doğan & Filiz Cantürk
Öğretmenler İçin Stres Yönetimi: Sağlıklı Bir Çalışma Ortamı Oluşturma
Stress Management for Teachers: Creating a Healthy Work Environment
199-206

Ahmet Dinç, Yunus Meşe, Seyit Kahrıman & Fatma Yılmaz
Çevrimiçi Eğitimde Etkili Geri Bildirim Stratejileri
Effective Feedback Strategies in Online Education
207-213

Aykut Işık, Nuray Uluçay Şenol, Meral Yavanoğlu Akyol, Gülcan Başman Ünal & Muhittin Gök
Okulöncesi Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimleri ile Velilerin Dijital Oyun Rehberlik Stratejileri
Digital Game Addiction Tendencies of Preschool Students and Digital Game Guidance Strategies of Parents
214-220

Yalçın Tirsi, Nurşen Özgür Akın, Mikail Pınar & İsa Açıç
Eğitim Kurumlarında Kaynak Yönetimi ve Bütçeleme
Resource Management and Budgeting in Educational Institutions
221-228

Mehmet Güney, Selma Bayrak, Abdulkadir Erten & Dilek Koç
Eğitim Yönetiminde Stratejik Planlama ve Hedef Belirleme
Strategic Planning and Goal Setting in Education Management
229-238

Hamza Arslan & Emine Arslan

Sınıf Öğretmenlerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Becerileri ve Dil Bilgisinin Öğretimine Yönelik Yaptıkları Çalışma ve Uygulamalar

Studies and Practices of Classroom Teachers on Teaching Language Skills and Grammar in Teaching Turkish as a Foreign Language

239-254

Nijer Yonca Sarıkaya, Murat Er , Rabia Türkmen, Metin Aral & Sakine İzgi

Sürdürülebilir Kalkınma ve Yeşil Yönetim Uygulamaları

Sustainable Development and Green Management Practices

255-267

Ali Nilgün Gökner, Özge Ayaydın & Erdoğan Karaaytu

Dijital Dönüşümde Eğitim Yönetimi: Teknolojinin Rolü

Educational Management in Digital Transformation: The Role of Technology

268-276

Kemal Tursun, Nuro! Demiroğlu, Arif Çiftci, Mehmet Kurtoğlu & Zeynep Zerin Çiftci

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Konusunda Rehberlik Servisinden Beklentileri

Expectations of Preschool Teachers from the Guidance Service Regarding Classroom Management

277-286

Melek Demir, İsmınaz Akçay, Adem Albayrak & Selçuk Adanur

Çok Kültürlü Eğitim Ortamlarında Yönetim Stratejileri

Management Strategies in Multicultural Educational Environments

287-297

Eda Çimen, Seyhan Bolat, Semra Özgan & Leyla Atila

Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimi: Mesleki Gelişim Programlarının Etkinliği ve İyileştirme Yolları

Professional Development of Teachers: Effectiveness of Professional Development Programs and Ways to Improve

298-305

Cüneyt Şenyurt, Cevat Öztürk, Havva Özden, Özge Ak Susulu & Serpil Çelik

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrencilerinin Öğrenme Kayıplarının İncelenmesi

Examination of Learning Losses of Students of Turkish as a Foreign Language

306-316

Vedat Çelik, Mehmet Ünlü, Selver Aksoy, Duygu Gül Sarı & Ali Öztürk

Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliğinin İncelenmesi

Examining the Educational Program Leadership of School Principals

317-332

Seval Okutan, Ali Gürol, Cansu Yıldırım & Zafer Uğraş

İlkokul Öğrencilerinin Okuldaki Mutluluk Düzeyleri

Happiness Levels of Primary School Students at School

333-341

Melike Tenkoğlu, Taner Tenkoğlu, Mehmet Açar, Ebru Kartal & Selcan Çam

Öğretmenlerin Yabancılara Türkçe Öğretmeye Dair Görüşlerinin İncelenmesi

Examining Teachers' Opinions on Teaching Turkish to Foreigners

342-361

Yasemin Yılmaz, Fikret Budak, Hasan Yılmaz & Murat Karabulut

Uzaktan Eğitim Sürecinde Liderlik Konusunda Yapılan Tezlerin İncelenmesi

Investigation of Theses on Leadership in Distance Education Process

362-368

Safiye Günaydın, Ömer Ekici, Elife Sayar & Melike Turgut

Türkiye'deki İlkokul Yöneticilerinin Yaşadığı Sorunlara Yönelik Lisansüstü Tezlerin Sistemik Derleme Yoluyla İncelenmesi

Systematic Review of Postgraduate Dissertations on the Problems Experienced by Primary School Administrators in Türkiye

369-378

Nevin Yıldız, İlyas Bubuş, Melike Gözde Nur Aktaş, Ahmet Can Dipi & Mahmut Bekiroğlu

Okul Müdürlerinin Kullandığı Örgütsel Güç Temellerinin Öğretmenler Arasında Mesleki İşbirliğine Etkisinin İncelenmesi

Examining the Effect of Organizational Power Bases Used by School Principals on Professional Cooperation Among Teachers

379-393

Basri Çaresiz, Hayrettin Berkalp, Rojda Kılınc, Kamil Akçi & Cem Karakaya

Eğitim Yönetimi Modelleri ve Uygulamaları: Güncel Yaklaşımlar

Educational Management Models and Applications: Current Approaches

394-402

Ömer Ateş, Sefa Karaman, Engin Ergun, Feyzullah Dalgıç, Ekrem Kaya & Ömer Sarıkaya

Okulda Zorbalık ile İlişkili Çalışmalara Farklı Bir Bakış: Bibliyometrik Haritalama

A Different Perspective on Studies Related to Bullying at School: Bibliometric Mapping

403-411

İbrahim Demir, Ali Çetinkaya, Nihal Bora Uğur, Halime Yavuzatmaca & Fatih Yavuzatmaca

Okul İklimi ile Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Examining the Relationship Between School Climate and Teacher Autonomy

412-430

Tahsin Akay, Yunus Genel, Sevil Çakmak, Seçil Çakmak & Deniz Harmancı

Veri Analitiği: Eğitim Yönetiminde Karar Almada Analitik Yaklaşımlar

Data Analytics: Analytical Approaches to Decision Making in Education Management

431-440

İfaket Yurdakul, Enver Polat, Emine Çakır, Pınar Kaya & Alev Gökoğlan

Okul Yönetiminde İnovasyon ve Değişim

Innovation and Change in School Management

441-449

Veli Akçadağ, Hakan Güçlü, Eyüp Yanbakar, Hasan Kılıçoğlu & Serkan Güçlü

Pandemi Döneminde Türkiye’de Öksüz ve Yetim Çocukların Karşılaştıkları Eğitim Sorunlarının İncelenmesi

Investigation Of The Educational Problems Faced By Orphaned And Bereaved Children In Turkey During The Pandemic Period

450-462

Sebahattin EKER, Feryat ÇEVİK, Fatma ÇEVİK, Burçin DEMİR & Tayfun YILMAZ

Yeni Eğitim Teknolojileri Hakkında Öğretmen Görüşleri: Nitel Bir Araştırma

Teachers' Views on New Educational Technologies: A Qualitative Research

463-471

Sanal Sınıflar ve Uzaktan Eğitimde Etkili Öğretim Yöntemleri

Virtual Classrooms and Effective Teaching Methods in Distance Education

Ali İhsan Güler¹ Mustafa Yüksel² Özgür Baysal³ Haluk ÇANDIR⁴ Ali Nayir⁵

¹ Müdür Yardımcısı, MEB, Uşak, Türkiye ORCID N.: 0009-0002-1104-7413

² Okul Müdürü, MEB, Uşak, Türkiye ORCID N.: 0009-0000-0090-9810

³ Okul Müdürü, MEB, Uşak, Türkiye ORCID N.: 009-0000-2978-517X

⁴ Müdür Yardımcısı, MEB, Uşak, Türkiye ORCID N.: 0009-0002-3357-0379

⁵ Okul Müdürü, MEB, Uşak, Türkiye ORCID N.: 0009-0001-9194-3738

ÖZET

Bu çalışmada sanal sınıflar ve uzaktan eğitimde etkili öğretim yöntemlerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda, çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenolojisi deseni kullanılmış ve toplam ve 14 kişiden veri toplanmıştır. Uzaktan eğitimde, öğretmenlerin öğrenci katılımını artırmak ve öğretim etkinliklerini çeşitlendirmek adına benimsedikleri çeşitli stratejiler, etkileşimli ders içerikleri oluşturma, çevrimiçi platformları etkili kullanma, anketler ve kısa quizler gibi araçlarla öğrencilerle etkileşimi güçlendirme gibi yöntemleri içermektedir. Öğrencilere sorumluluk verilmesi, projelerle ilgili çalışmalara zaman tanınması ve düzenli geri bildirimlerle öğrenci katkılarını takdir etme stratejileri, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönlendirmelerine olanak sağlamaktadır. Bu stratejiler, öğretmenlerin online ortamlarda etkili bir öğretim ortamı oluşturmak için çeşitlilik ve esneklik anlayışını vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sanal Sınıf, Uzaktan Eğitim, Etkili Öğretim.

ABSTRACT

In this study, it was aimed to evaluate effective teaching methods in virtual classrooms and distance education according to teachers' views. In this context, phenomenological design, one of the qualitative research designs, was used in the study and data were collected from 14 participants. In distance education, various strategies adopted by teachers to increase student engagement and diversify teaching activities include methods such as creating interactive course content, using online platforms effectively, strengthening interaction with students through tools such as surveys and short quizzes. Strategies such as assigning responsibility to students, allowing time to work on projects, and recognizing student contributions through regular feedback allow students to direct their own learning processes. These strategies emphasize teachers' understanding of diversity and flexibility to create an effective teaching environment in online environments.

Keywords: Virtual Classroom, Distance Education, Effective Teaching.

GİRİŞ

Sanal sınıflar ve uzaktan eğitim, 21. yüzyılın eğitim alanında önemli bir dönüşümü temsil etmektedir. Bu dönüşüm, teknolojik ilerlemeler ve global pandemiler gibi faktörlerle hız kazanmıştır (Smith, 2020). Geleneksel sınıf ortamlarından farklı olarak, sanal sınıflar, öğrencilerin ve öğretmenlerin fiziksel olarak aynı mekânda bulunmadan eğitim süreçlerini sürdürebilmelerine olanak tanır. Sanal sınıfların en önemli avantajlarından biri, öğrencilerin etkileşimli öğrenme deneyimlerine erişimini kolaylaştırmasıdır (Johnson & Johnson, 2021). Etkileşimli öğrenme, öğrencilerin bilgiyi pasif olarak almak yerine aktif bir şekilde keşfetmelerini ve uygulamalarını sağlar. Bu bağlamda, tartışma forumları, canlı sınıf tartışmaları ve grup projeleri gibi etkinlikler önem kazanır. Brown ve Green (2019) tarafından yapılan çalışmada, etkileşimli öğrenme ortamlarının öğrencilerin motivasyonunu ve katılımını artırdığı belirtilmiştir.

Uzaktan eğitim, öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunma potansiyeline sahiptir (Williams, 2022). Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine uygun içeriklerin sunulması, onların öğrenme süreçlerinde daha etkili olmalarını sağlar. Özelleştirilmiş öğrenme, teknolojinin

Citation: Güler, A.İ., Yüksel, M., Baysal, Ö., Çandır, H. & Nayir, A. (2024), "Sanal Sınıflar ve Uzaktan Eğitimde Etkili Öğretim Yöntemleri", International QMX Journal, 3(1), 1-11. ISSN: 3023-6037.

Copyright © 2024 by author(s) and Scientific Research Publishing Inc. This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0)

yardımla daha kolay uygulanabilir hale gelmiştir. Bu konuda yapılan bir çalışmada, öğrencilerin kişiselleştirilmiş materyallere erişiminin başarılarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Taylor & Schmidt, 2023).

Sanal sınıfların başarısında teknolojik araçların kullanımı kritik bir rol oynamaktadır (Miller, 2021). Çeşitli eğitim teknolojileri, öğrenme materyallerini daha erişilebilir ve etkileşimli hale getirebilir. Örneğin, sanal gerçeklik (VR) ve artırılmış gerçeklik (AR) uygulamaları, öğrencilerin karmaşık kavramları daha iyi anlamalarını sağlayabilir (Patel & Smith, 2020). Ayrıca, çevrimiçi değerlendirme araçları, öğretmenlerin öğrenci performansını etkili bir şekilde izlemesine yardımcı olur (Jones, 2022). Uzaktan eğitimde çevik yaklaşım ve sürekli gelişim önemlidir (Anderson, 2023). Eğitim programlarının ve yöntemlerinin sürekli olarak gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Bu süreçte, öğrenci geri bildirimleri kritik bir rol oynar. Öğretmenler, öğrencilerden aldıkları geri bildirimlere dayanarak ders içeriklerini ve öğretim stratejilerini güncelleyebilirler. Örneğin, Wilson ve Liu (2022) çalışmalarında, öğrenci geri bildirimlerinin ders materyallerinin geliştirilmesinde ve öğretim yöntemlerinin iyileştirilmesinde etkili olduğunu göstermiştir. Sanal sınıflarda öğrenci katılımını ve motivasyonunu artırmak, eğitimciler için büyük bir zorluk oluşturabilir (Garcia & Weiss, 2021). Öğrencilerin dikkatini çekmek ve sürdürmek için çeşitli stratejiler geliştirilmelidir. Bunlar arasında gamifikasyon, interaktif videolar ve öz yeterlik hissini güçlendirecek aktiviteler bulunmaktadır. Özellikle gamifikasyon, öğrencilerin ders materyalleriyle daha etkileşimli ve eğlenceli bir şekilde bağlantı kurmalarını sağlar (Lee & Hammer, 2020). Uzaktan eğitimde esneklik ve erişilebilirlik, öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarına uyum sağlamak için hayati öneme sahiptir (Khan, 2021). Eğitim materyallerinin farklı formatlarda sunulması ve farklı zaman dilimlerinde erişilebilir olması, öğrencilerin öğrenme süreçlerine kendi hızlarında ve uygun oldukları zamanlarda katılmalarını sağlar. Bu, özellikle zaman yönetimi zorlukları yaşayan veya özel eğitim ihtiyaçları olan öğrenciler için önemlidir (Nguyen, 2022). Sanal sınıflar ve uzaktan eğitim, eğitim alanında devam eden bir evrimin parçasıdır. Etkileşimli öğrenme ortamları, özelleştirilmiş öğrenme deneyimleri, teknolojik araçların etkin kullanımı, çevik yaklaşımlar ve sürekli gelişim, öğrenci katılımını ve motivasyonunu artırma yöntemleri, esneklik ve erişilebilirlik, uzaktan eğitimde başarılı öğretim yöntemlerinin ana unsurlarıdır. Bu yöntemler, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun, kapsayıcı ve etkili eğitim deneyimleri yaratmak için bir araya getirilmelidir.

YÖNTEM

Araştırmanın temel metodolojisi olarak fenomenoloji tekniği benimsenmiştir. Fenomenolojik desen, araştırmacının katılımcıların düşüncelerine ve duygularına derinlemesine odaklanmasını sağlar, böylece belirli bir fenomenin özü ve yapısı ortaya çıkarılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmada, amaçlı örnekleme tekniği olan ölçüt örnekleme metodolojisi kullanılmıştır. Katılımcıların cinsiyet dağılımına bakıldığında, 7 erkek ve 7 kadın katılımcı bulunmaktadır. Bu durum eşit bir cinsiyet dağılımını göstermektedir. Fen Bilgisi, Türkçe, Matematik, İngilizce ve Sosyal Bilgiler branşlarında katılımcılar bulunmaktadır. Branş dağılımının çeşitli olması, farklı alanlardan gelen öğretmenlerin görüşlerini bir araya getirerek geniş bir perspektif sunabilir. Katılımcıların yaşları 27 ile 45 arasında değişmektedir. Bu dağılım, farklı yaş gruplarından katılımcıların araştırmaya dahil olduğunu göstermektedir. Kıdem süreleri 2 ile 15 yıl arasında değişmektedir. Kıdem dağılımının geniş olması, tecrübe farklılıklarının araştırmaya yansımaya imkan tanır. Öğrenim Durumu: Katılımcıların öğrenim düzeyleri lisans, yüksek lisans ve doktora olarak çeşitlenmektedir. Bu durum, farklı öğrenim seviyelerinden gelen öğretmenlerin araştırmaya katıldığını gösterir.

Veri toplama sürecinde, görüşmeler tercih edilmiştir. Veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Kodlamalar yapılar katılımcılara sırsı ile K1, K2 şeklinde sıra ile kod verilmiştir.

BULGULAR

Sanal sınıflar ve uzaktan eğitimde öğretim yöntemleri konusunda deneyimlerinizi paylaşabilir misiniz? Hangi stratejileri kullanıyorsunuz?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “Sanal sınıflar ve uzaktan eğitimde öğretim yöntemleri konusunda deneyimlerinizi paylaşabilir misiniz? Hangi stratejileri kullanıyorsunuz?” şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında bulgular

değerlendirilmiştir. Bu alıntılardan, uzaktan eğitimde öğretim yöntemlerini çeşitlendirmek ve öğrencilere etkili bir şekilde ulaşmak için kullanılan bir dizi strateji belirgin hale gelmektedir.

İnteraktif Ders İçerikleri Oluşturma (K1):

Öğretmen, sanal laboratuvarlar, canlı sohbetler ve çevrimiçi grup çalışmaları gibi interaktif öğrenme araçlarını kullanarak öğrencilerin dikkatini çekmeye çalışmaktadır.

Bu strateji, öğrencilerin pasif dinleme yerine aktif katılımını teşvik eder ve öğrenme sürecini daha etkileşimli hale getirir.

Anketler ve Kısa Quizler (K2):

Öğretmen, öğrenci katılımını artırmak ve öğrencilerin anlama düzeyini değerlendirmek için sık sık anketler ve kısa quizler düzenlemektedir.

Bu strateji, öğrenci ilgisini canlı tutmakla birlikte, öğrenme kazanımlarını değerlendirme ve geliştirmeye yönelik anlamlı geri bildirim sağlar.

Bireysel Görüşmeler (K3):

Öğretmen, öğrencilerle bireysel görüşmeler yaparak kişisel bağ kurmayı ve öğrencilerin öğrenmelerini desteklemeyi hedeflemektedir.

Bu strateji, öğrencilere özel ilgi göstererek öğrenme deneyimini daha kişisel ve etkili hale getirir.

Görsel ve İşitsel Materyalleri Kullanma (K4):

Öğretmen, sanal sınıflarda görsel ve işitsel materyalleri etkili bir şekilde kullanarak öğrencilerin konuları daha iyi anlamalarını sağlamaktadır.

Bu strateji, farklı öğrenme stillerini destekler ve öğrencilerin çeşitli duyuşsal kanallar aracılığıyla bilgiyi işlemelerine olanak tanır.

Proje Tabanlı Ödevler (K5):

Öğretmen, öğrencilere proje tabanlı ödevler vererek eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine destek olmaktadır.

Bu strateji, öğrencilere uygulamalı deneyimler sunarak teorik bilgiyi pratikle entegre etmelerini sağlar.

İşbirliği ve Etkileşimi Teşvik Etme (K6):

Öğretmen, çeşitli çevrimiçi platformlar aracılığıyla öğrenciler arasında işbirliği ve etkileşimi teşvik etmektedir.

Bu strateji, grup çalışmaları ve forumlar aracılığıyla öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlayarak sosyal öğrenmeyi destekler.

Öyküleme ve Gerçek Dünya Örnekleri (K7):

Öğretmen, öğrencilerin dikkatini canlı derslerde sürdürebilmek için öyküleme ve gerçek dünya örnekleri kullanmaktadır.

Bu strateji, soyut konuları somutlaştırarak öğrenci ilgisini artırır ve öğrenmeyi daha anlamlı hale getirir.

Düzenli İletişim (K8):

Öğretmen, sanal sınıflarda öğrencilerle düzenli yazılı iletişim kurarak duygusal ve akademik ihtiyaçlarına odaklanmaktadır.

Bu strateji, öğrencilerle güçlü bir iletişim ağı oluşturarak öğrenci memnuniyetini ve bağlılığını artırır.

Esneklik Sağlama (K9):

Öğretmen, uzaktan eğitimde öğrencilere esneklik sağlamak adına kaydedilmiş ders videolarını kullanmaktadır.

Bu strateji, öğrencilere kendi hızlarında çalışma imkanı tanıyarak farklı öğrenme tempolarına uygunluğu destekler.

Sürekli Geri Bildirim (K10):

Öğretmen, sanal sınıflarda öğrencilere sürekli geri bildirim sağlamak için çeşitli değerlendirme araçlarını kullanmaktadır.

Bu strateji, öğrencilerin ilerleme durumlarını takip etmeyi ve gerekirse müdahale etmeyi sağlar.

Açık Uçlu Sorular (K11):

Öğretmen, uzaktan eğitimde öğrencilere verdiği ödevlerde açık uçlu sorular kullanarak kendi düşünce süreçlerini anlamaya çalışmaktadır.

Bu strateji, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine ve yaratıcı düşünce süreçlerini açığa çıkarmalarına yardımcı olur.

Teknik Destek (K12):

Öğretmen, sanal sınıflarda öğrencilerin karşılaştığı teknik sorunları çözmelerine yardımcı olmak adına destek ekipleriyle işbirliği yapmaktadır.

Bu değerlendirmeler, öğretmenlerin sanal sınıflar ve uzaktan eğitimde öğretim yöntemlerini çeşitlendirmek ve öğrenci katılımını artırmak adına geniş bir strateji yelpazesi benimsediklerini göstermektedir. Öğretmenler, interaktif ders içerikleri oluşturarak öğrencilerin dikkatini çekmeye çalışmakla birlikte, anketler, kısa quizler ve bireysel görüşmeler gibi çeşitli araçlarla öğrencilerle etkileşimi artırmayı hedeflemektedirler. Aynı zamanda, görsel ve işitsel materyallerin etkili bir şekilde kullanılması, proje tabanlı ödevler verilmesi ve çeşitli çevrimiçi platformların kullanılması, öğrencilere farklı öğrenme deneyimleri sunma amacını yansıtmaktadır. Öğretmenler ayrıca, öğrenci duygusal ve akademik ihtiyaçlarına odaklanmak, esneklik sağlamak, kaydedilmiş ders videolarını kullanmak ve düzenli geri bildirim sağlamak adına çeşitli stratejilere başvurmuşlardır. Bu çeşitli stratejiler, öğretmenlerin öğrencilere bireysel olarak yaklaşma çabalarını, öğrenci katılımını teşvik etme çabalarını ve öğrencilerin öğrenme deneyimini zenginleştirme amacını yansıtmaktadır. Ayrıca, teknik sorunlara yardımcı olma, destek ekipleriyle işbirliği yapma ve öğrencilere rehberlik etme gibi konularda da öğretmenlerin etkili çözümler üretme çabalarını görmekteyiz. Bu değerlendirmeler, öğretmenlerin uzaktan eğitimde karşılaşılan zorluklara karşı çeşitli stratejiler geliştirme ve öğrenci başarılarını destekleme konusundaki çeşitli yaklaşımlarını yansıtmaktadır.

Uzaktan eğitimde etkili bir öğretim ortamı oluşturmak adına hangi araçlardan ve yöntemlerden yararlanıyorsunuz?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “Uzaktan eğitimde etkili bir öğretim ortamı oluşturmak adına hangi araçlardan ve yöntemlerden yararlanıyorsunuz?” şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar değerlendirilmiştir;

Uzaktan Eğitim Platformları (K1):

Öğretmen, uzaktan eğitim platformları aracılığıyla ders materyallerini paylaşarak öğrencilere erişim sağlamaktadır.

Bu strateji, öğrencilere kolay ve güvenilir bir erişim imkanı tanır, aynı zamanda içeriğin düzenli ve organize bir şekilde sunulmasını sağlar.

Video Konferans Araçları (K2):

Öğretmen, canlı dersler için video konferans araçlarını kullanarak interaktif bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır.

Bu strateji, öğrencilerin öğretmenle ve birbirleriyle canlı etkileşimde bulunmalarına olanak tanır, sorular sorup anında geri bildirim almalarını sağlar.

Çevrimiçi Kaynaklar ve Eğitim Uygulamaları (K3):

Öğretmen, çeşitli çevrimiçi kaynakları ve eğitim uygulamalarını kullanarak öğrenmeyi desteklemektedir.

Bu strateji, öğrencilere farklı öğrenme stillerine uygun kaynaklar sunarak öğrenme çeşitliliğini destekler.

Anketler ve Kısa Sınavlar (K4):

Öğretmen, anketler ve sık sık düzenlediği kısa sınavlarla öğrenci katılımını teşvik etmekte ve anlama düzeylerini değerlendirmektedir.

Bu strateji, öğrencilere düzenli geri bildirim sağlayarak öğrenmelerini değerlendirmelerine yardımcı olur.

Çevrimiçi Beyaz Tahta ve Paylaşılan Belgeler (K5):

Öğretmen, çevrimiçi beyaz tahta ve paylaşılan belgelerle etkileşimli dersler düzenleyerek öğrencilerin aktif katılımını sağlamaktadır.

Bu strateji, görsel materyallerle desteklenen etkileşimli öğrenmeyi teşvik eder.

Öğrenci Grupları ve Sanal Projeler (K6):

Öğretmen, öğrenci grupları oluşturarak sanal projeler ve etkileşimli görevlerle işbirliğini teşvik etmektedir.

Bu strateji, öğrenciler arasında işbirliği ve etkileşimi teşvik eder, grup çalışmalarıyla öğrenmeyi destekler.

Dijital Araçlarla Öğretim Materyali Oluşturma (K7):

Öğretmen, podcast'ler ve animasyonlar gibi dijital araçları kullanarak çeşitli öğretim materyalleri oluşturuyor.

Bu strateji, öğrencilere farklı formatlarda ve ilgi çekici materyaller sunarak öğrenmeyi çeşitlendirir.

Çevrimiçi Öğrenci Takip Sistemleri (K8):

Öğretmen, çevrimiçi öğrenci takip sistemleri kullanarak öğrencilere düzenli geri bildirimler sağlamaktadır.

Bu strateji, öğrencilerin ilerleme durumlarını takip etmeyi kolaylaştırır ve öğretmene öğrenci performansı hakkında bilgi sağlar.

Sosyal Medya ve İletişim Platformları (K9):

Öğretmen, sosyal medya ve iletişim platformlarını kullanarak öğrencilerle etkileşimde bulunmak ve ek kaynaklar paylaşmak için iletişim kurmaktadır.

Bu strateji, öğrencilerle daha informal bir iletişim ortamı sağlar ve öğrencilerin ders dışında da etkileşimde bulunmalarını teşvik eder.

Dijital Portföy ve Yaratıcı Projeler (K10):

Öğretmen, öğrencilere düzenli olarak dijital portföy oluşturma gibi yaratıcı projelerle katılımlarını teşvik etmektedir.

Bu strateji, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine ve öğrendiklerini uygulamaya koymalarına fırsat tanır.

E-posta ve Anlık İletişim Araçları (K11):

Öğretmen, e-posta ve anlık iletişim araçlarıyla öğrencilerle iletişim kurarak sorularını yanıtlıyor ve destek sağlıyor.

Bu strateji, öğrencilere bireysel destek ve rehberlik sağlayarak iletişimi güçlendirir.

Sanal Alan Gezileri (K12):

Öğretmen, çeşitli öğretim stratejileri kullanarak öğrencilere farklı öğrenme deneyimleri sunmaktadır, örneğin sanal alan gezileri düzenlemektedir.

Bu strateji, öğrencilere konuları daha somut bir şekilde deneyimleme şansı tanır.

Motivasyonu Artırma ve Ödüller (K13):

Öğretmen, uzaktan eğitimde motivasyonu artırmak adına öğrencilere düzenli olarak ödüller ve teşvikler sunmaktadır.

Bu öğretmenler, uzaktan eğitimde etkili bir öğretim ortamı oluşturmak için çeşitli araçları ve stratejileri aktif olarak kullanmaktadır. Online platformlar aracılığıyla ders materyallerini paylaşma, canlı dersler düzenleme, çevrimiçi kaynakları kullanma, sık sık sınavlar düzenleme, çevrimiçi beyaz tahta ve paylaşılan belgelerle etkileşimli dersler düzenleme gibi yöntemler öğretimde çeşitlilik sağlamak ve öğrencilere aktif katılım imkanı tanımaktadır. Ayrıca, öğretmenler öğrenci işbirliğini teşvik etmek, farklı öğrenme deneyimleri sunmak, düzenli geri bildirimler sağlamak ve öğrencilere ödüller ve teşvikler sunmak gibi stratejileri benimsemekte ve uzaktan eğitimde motivasyonu artırmaya odaklanmaktadır. Bu çeşitlilik, öğrencilere farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına uygun bir öğrenme deneyimi sunma amacını yansıtmaktadır.

Öğrencilerin sanal sınıflarda daha etkili bir şekilde katılımını sağlamak için kullandığınız stratejiler nelerdir?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “Öğrencilerin sanal sınıflarda daha etkili bir şekilde katılımını sağlamak için kullandığınız stratejiler nelerdir?” şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar yorumlanmıştır;

İnteraktif Sorular ve Ödüllendirme (K1):

Öğretmen, öğrencileri çevrimiçi derslere aktif katılıma teşvik etmek için sık sık interaktif sorular soruyor ve katılımlarını ödüllendiriyor.

Bu strateji, öğrencilere ders içinde aktif olarak düşünmeleri ve katkıda bulunmaları için teşvik sağlar.

Çevrimiçi Forumlar ve Sohbet Odaları (K2):

Öğretmen, sanal sınıflarda öğrencilerle düzenli olarak çevrimiçi forumlar ve sohbet odaları aracılığıyla iletişim kurarak etkileşimi artırıyor.

Bu strateji, öğrenciler arasındaki iletişimi güçlendirir ve soruların tartışılmasına olanak tanır.

Anketler ve Kısa Quizler (K3):

Öğretmen, çevrimiçi platformlarda anketler ve kısa quizler düzenleyerek öğrencilerin ders içeriğine olan ilgilerini ölçüyor.

Bu strateji, öğrenci ilgisini değerlendirmenin yanı sıra öğrencilere düzenli geri bildirim sağlama imkanı tanır.

Küçük Grup Çalışmaları (K4):

Öğretmen, öğrencilere sık sık küçük grup çalışmaları yapma fırsatı tanıyarak birbirleriyle etkileşimde bulunmalarını sağlıyor.

Bu strateji, öğrenciler arasında işbirliğini teşvik eder ve grup dinamiklerini güçlendirir.

Çeşitli Medya Formatlarıyla Ders Materyali Sunma (K5):

Öğretmen, ders materyallerini çeşitli medya formatlarında sunarak öğrencilere farklı öğrenme stillerine uygun içerik sağlıyor.

Bu strateji, görsel, işitsel ve dokunsal öğrenme tercihlerini destekler.

Etkileşimli Dersler ve Çevrimiçi Sınıf İçi Etkinlikler (K6):

Öğretmen, çevrimiçi sınıf içi etkinlikler düzenleyerek öğrencilerin dikkatini çekiyor ve aktif katılımlarını teşvik ediyor.

Bu strateji, öğrencileri öğrenme sürecine daha fazla katılım sağlamaya teşvik eder.

Düzenli Geri Bildirimler ve Takdir (K7):

Öğretmen, çevrimiçi sınıflarda öğrencilere düzenli olarak geri bildirimler vererek, katkıda bulunmalarını takdir ediyor.

Bu strateji, öğrencilerin motivasyonunu artırır ve öğrencilerin neyi doğru yaptıklarını anlamalarına yardımcı olur.

Görsel ve İnteraktif Materyallerle Desteklenmiş Ders İçeriği (K8):

Öğretmen, çevrimiçi öğrenme platformlarında öğrencilere görsel ve interaktif materyallerle desteklenmiş ders içeriği sunuyor.

Bu strateji, öğrenme materyallerini daha çekici hale getirir ve öğrencilerin dikkatini canlı tutar.

Soruları Canlı Yayında Cevaplayarak Etkileşimi Artırma (K9):

Öğretmen, sınıfta yapılan canlı yayın derslerde öğrencilerin sorularını sık sık cevaplayarak etkileşimi artırıyor.

Bu strateji, öğrencilerin canlı derslerde daha fazla katılım sağlamalarına olanak tanır.

Sorumluluk Verme ve Öğrenme Süreçlerini Yönlendirme (K10):

Öğretmen, çevrimiçi derslerde öğrencilere sorumluluk vererek, kendi öğrenme süreçlerini yönlendirmelerine fırsat tanıyor.

Bu strateji, öğrencilerin öğrenme deneyimini daha bağımsız hale getirir ve sorumluluk duygularını geliştirir.

Proje Hazırlama İçin Zaman Tanıma (K11):

Öğretmen, sanal sınıflarda öğrencilere konularla ilgili projeler hazırlamaları için zaman tanıyarak yaratıcılıklarını teşvik ediyor.

Bu strateji, öğrencilere konuları derinlemesine anlamalarını sağlar ve öğrenmeyi uygulamaya dökme fırsatı sunar.

İnteraktif Görevlerle Konuları Pratik Etme (K12):

Öğretmen, çevrimiçi platformlarda öğrencilere interaktif görevler vererek, konuları pratik etmelerini sağlıyor.

Bu strateji, teorik bilgiyi uygulamaya geçirme fırsatı sunar ve öğrencilerin becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.

Çevrimiçi Etkinliklerle Motivasyon Artırma (K13):

Öğretmen, düzenlediği çevrimiçi etkinliklerle s Interaktif Sorular ve Ödüllendirme (K1):

Öğretmen, öğrencileri çevrimiçi derslere aktif katılıma teşvik etmek için sık sık interaktif sorular soruyor ve katılımlarını ödüllendiriyor.

Bu strateji, öğrencilere ders içinde aktif olarak düşünmeleri ve katkıda bulunmaları için teşvik sağlar.

Çevrimiçi Forumlar ve Sohbet Odaları (K2):

Öğretmen, sanal sınıflarda öğrencilerle düzenli olarak çevrimiçi forumlar ve sohbet odaları aracılığıyla iletişim kurarak etkileşimi artırıyor.

Bu strateji, öğrenciler arasındaki iletişimi güçlendirir ve soruların tartışılmasına olanak tanır.

Anketler ve Kısa Quizler (K3):

Öğretmen, çevrimiçi platformlarda anketler ve kısa quizler düzenleyerek öğrencilerin ders içeriğine olan ilgilerini ölçüyor.

Bu strateji, öğrenci ilgisini değerlendirmenin yanı sıra öğrencilere düzenli geri bildirim sağlama imkanı tanır.

Küçük Grup Çalışmaları (K4):

Öğretmen, öğrencilere sık sık küçük grup çalışmaları yapma fırsatı tanıyarak birbirleriyle etkileşimde bulunmalarını sağlıyor.

Bu strateji, öğrenciler arasında işbirliğini teşvik eder ve grup dinamiklerini güçlendirir.

Çeşitli Medya Formatlarıyla Ders Materyali Sunma (K5):

Öğretmen, ders materyallerini çeşitli medya formatlarında sunarak öğrencilere farklı öğrenme stillerine uygun içerik sağlıyor.

Bu strateji, görsel, işitsel ve dokunsal öğrenme tercihlerini destekler.

Etkileşimli Dersler ve Çevrimiçi Sınıf İçi Etkinlikler (K6):

Öğretmen, çevrimiçi sınıf içi etkinlikler düzenleyerek öğrencilerin dikkatini çekiyor ve aktif katılımlarını teşvik ediyor.

Bu strateji, öğrencileri öğrenme sürecine daha fazla katılım sağlamaya teşvik eder.

Düzenli Geri Bildirimler ve Takdir (K7):

Öğretmen, çevrimiçi sınıflarda öğrencilere düzenli olarak geri bildirimler vererek, katkıda bulunmalarını takdir ediyor.

Bu strateji, öğrencilerin motivasyonunu artırır ve öğrencilerin neyi doğru yaptıklarını anlamalarına yardımcı olur.

Görsel ve İnteraktif Materyallerle Desteklenmiş Ders İçeriği (K8):

Öğretmen, çevrimiçi öğrenme platformlarında öğrencilere görsel ve interaktif materyallerle desteklenmiş ders içeriği sunuyor.

Bu strateji, öğrenme materyallerini daha çekici hale getirir ve öğrencilerin dikkatini canlı tutar.

Soruları Canlı Yayında Cevaplayarak Etkileşimi Artırma (K9):

Öğretmen, sınıfta yapılan canlı yayın derslerde öğrencilerin sorularını sık sık cevaplayarak etkileşimi artırıyor.

Bu strateji, öğrencilerin canlı derslerde daha fazla katılım sağlamalarına olanak tanır.

Sorumluluk Verme ve Öğrenme Süreçlerini Yönlendirme (K10):

Öğretmen, çevrimiçi derslerde öğrencilere sorumluluk vererek, kendi öğrenme süreçlerini yönlendirmelerine fırsat tanıyor.

Bu strateji, öğrencilerin öğrenme deneyimini daha bağımsız hale getirir ve sorumluluk duygularını geliştirir.

Proje Hazırlama İçin Zaman Tanıma (K11):

Öğretmen, sanal sınıflarda öğrencilere konularla ilgili projeler hazırlamaları için zaman tanıyarak yaratıcılıklarını teşvik ediyor.

Bu strateji, öğrencilere konuları derinlemesine anlamalarını sağlar ve öğrenmeyi uygulamaya dökme fırsatı sunar.

İnteraktif Görevlerle Konuları Pratik Etme (K12):

Öğretmen, çevrimiçi platformlarda öğrencilere interaktif görevler vererek, konuları pratik etmelerini sağlıyor.

Bu strateji, teorik bilgiyi uygulamaya geçirme fırsatı sunar ve öğrencilerin becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.

Öğretmenler, sanal sınıflarda öğrenci katılımını teşvik etmek ve etkileşimi artırmak amacıyla çeşitli stratejileri benimsemektedir. İnteraktif sorular sorarak öğrencilerin aktif katılımını sağlamak, çevrimiçi forumlar ve sohbet odaları aracılığıyla düzenli iletişim kurmak, anketler ve kısa quizlerle öğrencilerin ilgisini ölçmek, küçük grup çalışmalarına olanak tanıyarak öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde bulunmalarını sağlamak, çeşitli medya formatlarında ders materyallerini sunarak farklı öğrenme stillerine hitap etmek, çevrimiçi sınıf içi etkinlikler düzenleyerek öğrencilerin dikkatini çekmek, düzenli geri bildirimlerle öğrenci katkılarını takdir etmek gibi stratejiler, öğrenci katılımını ve etkileşimini artırmak adına önemli adımları temsil etmektedir. Ayrıca, öğrencilere sorumluluk vermek, projeler hazırlamaları için zaman tanımak ve çeşitli dijital araçlarla etkileşimi teşvik etmek de öğrenci katılımını destekleyen yöntemler arasında yer almaktadır. Bu stratejilerin çeşitliliği, öğretmenlerin öğrencilere farklı öğrenme deneyimleri sunma çabalarını yansıtmakta ve sanal sınıf ortamlarında etkili öğretim pratiğini desteklemektedir.

SONUÇ

Öğretmenlerin sanal sınıflar ve uzaktan eğitimdeki deneyimleri, öğrenci katılımını artırmak ve öğretim etkinliklerini çeşitlendirmek amacıyla çeşitli stratejilere başvurduklarını göstermektedir. Bu stratejiler arasında interaktif ders içerikleri oluşturma, çevrimiçi platformları etkili bir şekilde kullanma, anketler ve kısa quizler gibi araçlarla öğrencilerle etkileşimi güçlendirme, görsel ve işitsel materyalleri entegre etme bulunmaktadır. Ayrıca, öğretmenler öğrenci duygusal ve akademik ihtiyaçlarına odaklanmak, esneklik sağlamak ve düzenli geri bildirimlerle öğrencilere rehberlik etmek için çeşitli stratejiler kullanmaktadırlar. Bu çabalar, öğretmenlerin uzaktan eğitimde karşılaştıkları zorluklara çeşitli ve etkili çözümler geliştirmeye yönelik çabalarını yansıtmaktadır.

Öğretmenlerin uzaktan eğitimde etkili bir öğretim ortamı oluşturmak adına kullandıkları araçlar ve yöntemler, çeşitli stratejilerin benimsenerek öğrencilerin online eğitim sürecine etkili bir şekilde entegre edildiğini göstermektedir. Online platformlardan faydalanarak ders materyallerini paylaşma, canlı dersler düzenleme ve çevrimiçi kaynakları entegre etme, öğrencilere daha etkileşimli bir öğrenme deneyimi sunma amacını taşımaktadırlar. Sık sık düzenlenen çevrimiçi sınavlar ve etkileşimli öğrenme materyalleri, öğrencilerin konuları daha yakından takip etmelerini sağlamak ve öğrenmeyi desteklemektedir. Öğretmenler, çevrimiçi beyaz tahta ve paylaşılan belgeler gibi araçları kullanarak etkileşimli dersler düzenleme yoluna gitmektedirler. Bu, öğrencilerin ders içeriğine daha aktif katılımını teşvik etmenin yanı sıra, görsel ve işitsel unsurları birleştirerek öğrenmeyi daha çekici hale getirme amacını taşımaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin sık sık düzenledikleri çevrimiçi sınavlar, öğrencilerin konuları anlama düzeyini değerlendirmeye yönelik etkili bir strateji olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin öğrenci işbirliğini teşvik etme çabaları, online grup çalışmaları ve projeler düzenleme, forumlar aracılığıyla etkileşimi artırma gibi yöntemlerle desteklenmektedir. Düzenli geri bildirimler sağlama ve öğrencilere ödüller, teşvikler sunma stratejileri ise motivasyonu artırmaya yönelik etkili yaklaşımlar olarak görülmektedir. Bu çeşitlilik, öğrencilere farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına uygun bir öğrenme deneyimi sunma amacını yansıtarak, uzaktan eğitim sürecinde öğrenci katılımını ve başarısını artırmaya yönelik kapsamlı bir çabayı temsil etmektedir.

Öğretmenlerin, sanal sınıflarda öğrenci katılımını artırmak için benimsedikleri çeşitli stratejiler, etkileşimli ve öğrenci odaklı bir öğretim ortamı oluşturma çabalarını yansıtmaktadır. İnteraktif sorular, forumlar, anketler ve küçük grup çalışmaları gibi stratejiler, öğrencilerin çevrimiçi derslere aktif katılımını teşvik etmektedir. Ayrıca, çeşitli medya formatları ve dijital araçların kullanımı, farklı öğrenme stillerini destekleyerek öğrencilerin ilgisini çekmeyi hedeflemektedir. Öğrencilere sorumluluk verilmesi ve projelerle ilgili çalışmalara zaman tanınması, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönlendirmelerine olanak tanımaktadır. Öğretmenlerin düzenli geri bildirimlerle öğrenci katkılarını takdir etmeleri, öğrenci motivasyonunu ve etkileşimini artırmaya yönelik önemli bir stratejidir. Bu

çeşitli stratejiler, öğretmenlerin sanal sınıf ortamlarında etkili öğretim pratiği geliştirmeye yönelik çeşitlilik ve esneklik anlayışını vurgulamaktadır.

- ✓ Öğretmenler, ders içeriklerini daha etkileşimli hale getirmek için çeşitli medya formatları, görsel ve işitsel araçlar kullanarak öğrencilerin ilgisini çekecek materyaller oluşturabilirler.
- ✓ Öğretmenler, çevrimiçi öğrenme platformlarını daha etkili bir şekilde kullanarak interaktif öğrenme ortamları oluşturabilir, öğrenci etkileşimini artırabilir ve kaynakları daha etkili bir şekilde paylaşabilirler.
- ✓ Öğretmenler, öğrencilerin çevrimiçi etkinliklere aktif katılımını takdir etmek için düzenli geri bildirimler sağlayabilirler. Olumlu geri bildirimler, öğrenci motivasyonunu artırabilir.
- ✓ Öğrencilere projeler ve çalışmalar üzerinde daha fazla sorumluluk verilmesi, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönlendirmelerine ve daha bağımsız düşüncelerine yardımcı olabilir.
- ✓ Düzenli çevrimiçi sınavlar, öğrencilerin konuları daha yakından takip etmelerine ve öğrenmelerini pekiştirmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca, etkileşimli materyaller kullanarak öğrenmeyi daha çekici hale getirmek mümkündür.
- ✓ Öğretmenler, çevrimiçi grup çalışmaları, projeler ve forumlar aracılığıyla öğrencilerin birbirleriyle etkileşimini artırabilir ve işbirliği yapmalarını teşvik edebilirler.

KAYNAKÇA

Anderson, J. (2023). Agile approaches in online education. *Journal of Distance Education*, 35(2), 102-117.

Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.

Brown, T., & Green, T. D. (2019). The impact of interactive learning in the virtual classroom. *Educational Technology Research and Development*, 67(4), 855-874.

Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *SAGE open*, 4(1), 215.824.4014522633

Garcia, E., & Weiss, E. (2021). Engaging students in virtual classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 113(1), 141-156.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2021). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (7th ed.). Pearson.

Jones, R. (2022). Online assessment tools and strategies. *New Directions for Teaching and Learning*, 2022(157), 89-98.

Khan, S. (2021). Flexibility and accessibility in online learning. *International Journal of Educational Technology*, 18(2), 234-248.

Lee, J., & Hammer, J. (2020). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 146-151.

Miller, R. (2021). The role of technology in online learning. *TechTrends*, 65(2), 160-169.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage publications.

Nguyen, T. (2022). Addressing diverse needs in online education through flexibility and accessibility. *Journal of Inclusive Education*, 26(3), 295-310.

Olgun, C. K. (2008). Nitel Araştırmalarda İçerik Analizi Tekniği. *Sosyoloji Notları*, 66.

Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 533-544

Patel, S., & Smith, A. (2020). Virtual and augmented reality in learning environments. *Journal of Interactive Learning Research*, 31(4), 517-532.

Smith, L. (2020). The evolution of distance learning: Historical perspective. *Educational Review*, 72(1), 25-40.

Taylor, P., & Schmidt, K. (2023). Personalized learning in digital environments. *Educational Technology & Society*, 26(1), 47-59.

Wilson, D., & Liu, Y. (2022). Student feedback and its impact on teaching methods. *Teaching in Higher Education*, 27(5), 592-607.

Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin.

Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Yetkinliklerine İlişkin Bir Araştırma

A Research on the Competencies of Preschool Education Institution Administrators

Neval Tunç¹

¹ Öğretmen, MEB, Ankara, Türkiye, ORCID N.: 0000-0001-6176-0829

ÖZET

Okul öncesi kurumu yöneticilerinin yetkinliklerinin ortaya konulması amacıyla tarama modeline göre desenlenene araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Ankara/Altındağ'daki okullarda görevli, anket çalışmasına gönüllü katılım gösteren ve evrenden basit rassal örnekleme ile seçilen 126 okulöncesi öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Anket tekniğinin kullanıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak Başalp ve Altın Gülova (2021) tarafından geliştirilen "Yönetici Yetkinlikleri Ölçeği" kullanılmıştır. Çevrim içi yöntemle toplanan verilerin analizi için IBM SPSS Statistics 29 programından yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre okul öncesi okul yöneticilerinin yönetsel yetkinlik ve alt boyutları ortalamalarının "Katılıyorum" düzeyinde yüksek olduğu, cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş, kıdem ve unvan değişkenlerine göre okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinde farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda okul yöneticilerine yönetsel yetkinlikler konusunda hizmet öncesi ve hizmet esnasında eğitimler verilerek desteklenmesi, okul yöneticisi yetiştirme ve seçme sisteminin yönetsel yetkinliklerin de baz alınarak yeniden düzenlenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Yönetici, Yönetici Yetkinlikleri.

ABSTRACT

The research, which was designed according to the screening model in order to reveal the competencies of preschool administrators, was carried out with 126 preschool teachers working in schools in Ankara/Altındağ in the 2023-2024 academic year, who voluntarily participated in the survey study and were selected from the universe by simple random sampling. In the research in which the questionnaire technique was used, the "Executive Competencies Scale" developed by Başalp and Altın Gülova (2021) was used as a data collection tool. IBM SPSS Statistics 29 programme was used to analyse the data collected by online method. According to the findings of the research, it was concluded that the mean scores of preschool school administrators' managerial competence and sub-dimensions were high at the level of "Agree", and there was a difference in the opinions of preschool teachers according to gender, education level, age, seniority and title variables. In line with the results of the research, it is recommended that school administrators should be supported by providing pre-service and in-service trainings on managerial competencies, and the school administrator training and selection system should be reorganised on the basis of managerial competencies.

Keywords: Preschool, Administrator, Administrator Competences.

GİRİŞ

Yönetim sorumlulukları; geniş anlamda bilginin uygulanması beceri ve deneyim gerektirir. Teknolojik, ekonomik ve sosyo-kültürel yapılarıdaki hızlı değişimler ve yoğun rekabet koşulları, organizasyon yapılarını ve faaliyet alanlarını temelden etkilemektedir (Aslan, 2016). Bu etki yeni teknolojilerin, yapıların ve süreçlerin kullanımını gerektirirken, bir şirketin başarılı yönetimi de bu rekabet koşullarına ayak uydurabilen, etkin ve yetenekli yöneticilerin varlığını gerektirir (Şahin, 2022). Yöneticiler aldıkları kararların çoğunda doğru tercihi yapmak zorundadırlar. Bu nedenle yöneticilerin kendi alanlarındaki son gelişmeleri takip etmeleri gerekmektedir. Ayrıca dinamik bir ortamda sürekli değişen iş gücünü yönetmeleri de beklenmektedir (Nam, 2018). Yönetim işi, bir işi gerçekleştirmek için gereken çeşitli eylemleri veya daha büyük ölçekte bir organizasyonun çeşitli bileşenlerini bir araya getirerek iş ve organizasyonun en iyi performansta çalışmasını sağlamaktır (Çetinkaya & Özutku, 2012). Yönetici

Citation: Tunç, N. (2024), "Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Yetkinliklerine İlişkin Bir Araştırma", International QMX Journal, 3(1), 12-20. ISSN: 3023-6037.

Copyright © 2024 by author(s) and Scientific Research Publishing Inc. This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0)

geliştirme teorisine dayalı olarak yönetici yetenekleri ve yetkinlikleri kavramları ön plana çıkmaktadır (Başalp & Altın Gülova, 2021).

Yetkinlik; yetenek ve kabiliyet olarak da tanımlanabilir. İçeriği çevreleyen bir dizi davranış da bir yetenektir; bir durumdaki davranışın etkinliğidir (Biçer & Düztepe, 2003). Eğer bir kişinin yeteneği işin gereklerini karşılıyor ve aşılıyorsa, yani kişinin değerleri, vizyonu, yaşam felsefesi, bilgisi, tarzı ve ilgileri bunu sağlıyorsa o kişinin iyi performans göstermesi beklenir (Özutku & Algur, 2012). Çünkü yetkin olmak, bir şeyi etkili bir şekilde yapmak için yeterli beceri ve yeteneğe sahip olmak anlamına gelir; dijital açıdan yetkin olmak aynı zamanda dijital süreçleri ve araçları etkili bir şekilde kullanmak için yeterli beceri ve yeteneğe sahip olmak anlamına gelir (Aksu & Sürgevil, 2019).

Üretim, tüketim, yaşam ve çalışma koşullarının değişmesiyle birlikte okul öncesi eğitim artık bir tercih değil zorunluluk haline gelmiştir. Okul öncesi yıllar, birçok açıdan insan gelişiminin en hızlı olduğu dönem olarak değerlendirilmektedir (Danışman, 2019). Yaşamın ilk yıllarına eşdeğer olan bu eğitim, dolayısıyla bireyin genel gelişimini sağlamakta ve bireyin yaşamı boyunca elde edeceği sonuçların önemli bir yordayıcısıdır (Tiğre Akçay, 2023). Yöneticilerin yetkinliklerinin belirlenmesi hem yönetsel çalışmalarına hem de çalıştıkları organizasyona katkı sağlaması açısından oldukça önemlidir ve yönetim fonksiyonlarının bir parçası olarak yönetsel yetkinliklere sahip olup olmadıklarının netleştirilmesi bu araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Bu araştırma ile okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin yetkinliklerinin ortaya konulması ve literatüre katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Okul Öncesi

Erken çocukluk eğitimi dediğimiz okul öncesi eğitimi genel olarak doğumdan ilkokula kadar olan 0-6 yaş grubunu kapsamaktadır. Bugüne kadar yapılan bilimsel araştırmalar, erken çocukluk eğitiminin kişisel gelişimlerini ne ölçüde etkilediğini, neden önemli ve gerekli olduğunu ortaya koymuştur (Çelik & Gündoğdu, 2007). Okul öncesi eğitim esas olarak 0-72 ay arası çocukların gelişim aşamalarını dikkate alan, onların fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal açıdan gelişmelerine yardımcı olan, kültürel ve toplumsal değerleri özümseyen, okula başlamadan önce zenginleşmelerini sağlayan sistematik bir eğitim sürecidir (Danışman, 2019).

Okul öncesi dönem çocukların fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişiminin en hızlı olduğu dönemlerden biridir. Doğuştan gelen yeteneklerin ve potansiyelin en iyi şekilde kullanılması ve geliştirilmesi, yaşamın erken dönemlerinde çocuklara sunulan fırsatların çokluğuna veya kıtlığına bağlıdır (Zayımoğlu Öztürk ve diğerleri, 2015). Çocukların yaşamlarının ilk yıllarında içinde yaşadıkları fiziksel ve sosyal çevre onların gelişimi açısından kritik öneme sahiptir. Bu dönemde çocuğa verilen ya da verilmeyen her şey çocuğun hayatında belirleyicidir. Günümüz çağında okul öncesi eğitim dünya ülkelerinde ve ülkemizde giderek yaygınlaşmaktadır (Tiğre Akçay, 2023).

En eski kurumsal okul öncesi eğitim, Fatih Sultan Muhammed döneminde vakfiye altında kurulan “sıbyan mektebi” kabul edilmektedir. Bu mekteplerde 5-6 yaş arası çocuklara yazma, Kur’an okuma ve dua etme eğitimi verilmiştir. Mesleki eğitim vermek amacıyla kurulan “Islahane”de savaş ve isyan nedeniyle yetim kalan çocukların barınma ihtiyaçları karşılanırken “Darüleytam-i Osmani/Darüleytam”da da eğitimleri tamamlanmıştır (Erginer & Saklan, 2023). Ancak o dönemde dini bilgilere dayalı bu tür eğitimin, Cumhuriyet sonrasında modern seküler anlamdaki okul öncesi eğitimden farklı olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca 2. Meşrutiyet döneminden önce bazı illerde özel anaokulları açılırken, Balkan Savaşı’ndan (1912-1913) sonra resmi anaokulları açılmıştır. 1913’te yayımlanan “Tedrisatı İptidaiye Kanunu Muvakkati”nin 3, 4 ve 5’inci maddeleri, anaokullarını ilkokullardan bir adım önde saymış ve bu okulların ülke çapında açılmasını öngörmüştür (Derman & Başal, 2010).

Cumhuriyet’in kuruluşundan sonra uygulanan ilke ve reformlar, ülkenin eğitim sisteminde köklü ve temel değişiklikler getirmiş; okur-yazar nüfusu artırmaya yönelik politikalar okuma-yazmayı öğrenmeyi öncelik haline getirmiş, ilgi alanları ilkokullarda yoğunlaşmış ancak okul öncesi eğitimi o yıllarda gündemde olan eğitim düzeyi olarak görülmemiş (Erginer & Saklan, 2023). Cumhuriyet döneminde ilk yasa ve düzenlemeler 1923 yılında çıkarılan “Gebe Kadınların ve Emzikli Annelerin Çalıştırılması Nizamnamesi”dir. 1960 sonrasında Türkiye’de okul öncesi eğitimin gelişimine dikkat çekilmiş,

kurumsal eğitim açısından yavaş da olsa önemli hareketlenmeler gerçekleşmiştir (Zayımoğlu Öztürk ve diğerleri, 2015).

Cumhuriyet'in kuruluşunun 100. yılı münasebetiyle Milli Eğitim Komisyonu gibi kalkınma planı ve eğitim politikaları doğrultusunda okul öncesi eğitime ilişkin alınan kararların henüz tam anlamıyla hayata geçirilmediği görülmektedir. Okul öncesi eğitimin ülke geneline ve yaş grubuna ulaşmaması, maddi olanak ve fonların yetersizliği vb. sorunlar hala söz konusudur (Erginer & Saklan, 2023). Niteliksel eksikliklerin yanı sıra, okul öncesi eğitim kurumlarındaki personelin maddi imkânları, sayı ve niteliği de kurumların donanım ve materyal ihtiyacını karşılamaktan uzaktır (Tigre Akçay, 2023).

Yönetmelikler ve Eğitim Yönetimi

İnsanlığın birlikte yaşamaya başlamasıyla yönetim kavramı ortaya çıkmış ve insanlar bireysel hedeflerden vazgeçip ortak bir hedefe odaklanabilmişler, başka bir deyişle, bir hedefe ulaşmak için birlikte çalışarak başkalarının bir şeyler yapmasına ve yardım etmesine izin verebilmişlerdir (Çelik ve diğerleri, 2019). İş yaptıran kişi yönetici (amir), işi tamamlayan kişi ise yönetilen (ast) olarak kabul edilmektedir (Sarucan, 2019). Yönetici; belirli bir amaç için bir araya gelen insanları, amaca ulaşmak için uyumlu ve işbirlikçi bir şekilde etkin ve verimli bir şekilde yönetme sorumluluğu ve yükümlülüğüne sahip olan kişidir (Çetinkaya, 2009). Yönetmelikler, örgütsel amaçlar doğrultusunda başarılı olmak ve amaçları gerçekleştirmek için yöneticilerin sahip olması gereken yeteneklerdir (Uysal, 2021).

Teknik yeterlilikler, yöneticilerin kaynak sağlama, yöntem ve süreçleri belirleme ve organizasyon içinde yapılacak işler için teknolojiden yararlanma yeteneklerini içerir (İbicioğlu & Ünal, 2014). Kavramsal yetenekler; kurumları analiz etme, organizasyonel ve yönetsel sorunları tanımlama, ilgili verileri toplama ve analiz etme, organizasyonel sistemler arasındaki ilişkileri anlama ve sorunları çözmeye yönelik kararlar alma konusunda yöneticilerin sahip olması gereken yeteneklerdir (Polat-Dede, 2007). İnsani yetenekler, çalışanları motive etme, çalışanların moralini yükseltme, çatışmaları yönetme, iletişim ve koordinasyon sağlama gibi kişilerarası ilişkiler kapsamında yöneticilerin sahip olması gereken yeteneklerdir (Karagonlar & Öztürk, 2016).

Eğitim toplumsal kalkınmanın en önemli unsurudur ve belirlenen hedeflere ulaşmak için etkin bir şekilde yönetilmesi gerekir (Pehlivanoğlu, 2018). Eğitim yönetimi, toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılamak ve amaçlanan hedeflere ulaşmak için kurulan eğitim örgütlerinin etkin bir şekilde yönetilmesi, geliştirilmesi ve yenilenmesi sürecidir (Çetinkaya & Özutku, 2010). Eğitim yapısının kendine özgü doğası gereği eğitim yönetimi, diğer yönetim alanlarına göre özel uzmanlık gerektirir (Kaçar, 2023). Eğitim politikalarının uygulanmasından sorumlu olan eğitim yöneticileri, eğitim sürecinin ulusal çıkarılara ve çağdaş eğitim anlayışına uygun olarak yürütülmesine gerekli katkıyı sağlamak için başarılı yönetim eylemleri gerçekleştirmelidir (Diktaş, 2021). Bu öncelikle eğitim yöneticisinin belirli yetenek ve niteliklere sahip olup olmamasına, en azından yönetim teorileri ve süreçlerine ilişkin temel bilgiye sahip olup olmamasına, kısacası yönetim becerisine bağlıdır (Uğur, 2015).

Okul yöneticileri başarılı eğitim ve öğretimin anahtarıdır. Okul yöneticilerinin yeterliliği öğretmenler ve öğrenciler açısından kritik öneme sahiptir (Nam, 2018). Günümüzde okul yöneticileri az kaynakla çok sayıda görevi yerine getirmek durumundadır. Okulun maddi sorunlarının yanı sıra eğitim yapısından kaynaklanan birçok sorunu da okul yönetimi yerine getirmek mecburiyetindedir (Şahin, 2022). Öte yandan okul yöneticilerinin sorumluluğu büyük olmakla birlikte bu sorunların üstesinden gelebilecek yönetmeliklere de sahip olmak durumundadırlar (Diktaş, 2021).

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma; okul öncesi kurumu yöneticilerinin yetkinliklerinin ortaya konulması amacıyla tarama modeline göre desenlenmiştir. Tarama modelleri; geçmişte veya halen mevcut olan bir durumu (olay, kişi, nesne) kendi koşulları altında olduğu gibi betimlemek için tasarlanmış (Karasar, 2023); çalışma konusuna ilişkin olay ve olguların mevcut koşullar altında ortaya çıktığı şekliyle tanımlanmasını amaçlayan bir yöntemdir (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2014).

Evren ve Örneklem

2023-2024 eğitim-öğretim yılında Ankara/Altındağ'daki okullarda görevli okul öncesi öğretmenleri araştırma evrenini oluştururken örneklem olarak anket çalışmasına gönüllü katılım gösteren ve evrenden basit rassal örnekleme ile seçilen 126 okulöncesi öğretmenine ulaşılmıştır. Ankete katılanların sosyo-demografik özellikleriyle ilgili bilgilerin dağılımları aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 1: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sosyo-Demografik Özellikleri ile İlgili Bilgiler

Değişken	Grup	f	%	Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	105	83,3	Yaş	20-29	39	31,0
	Erkek	21	16,7		30-39	39	31,0
Eğitim Durumu	Lisans	78	61,9		40-49	30	23,7
	Lisansüstü	48	38,1		50 ve üzeri	18	14,3
Kıdem	0-10	57	45,2	Ünvan	Öğretmen	57	45,2
	11-19	30	23,8		Uzman Öğr.	57	45,2
	20 ve üzeri	39	31,0		Başöğretmen	12	9,6
	Toplam	126	100,0		Toplam	126	100,0

Ankete katılan okul öncesi öğretmenlerinin %83.3'ünün kadın, %16.7'sinin erkek; %61.9'unun lisans, %38.1'inin lisansüstü düzeyde eğitim aldığı; %45.2'sinin 0-10 yıl, %23.8'inin 11-19 yıl, %31'inin ise 20 ve üzeri yıl deneyimde olduğu; %31'inin 20-29, %31'inin 30-39, %23.7'sinin 40-49 %15.1'inin 50 ve üzeri yaş arasında olduğu ve %45.2'sinin öğretmen, %45.2'sinin uzman öğretmen, %9.6'sının başöğretmen ünvanında olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Anket tekniğinin kullanıldığı çalışmada veri toplama aracı olarak Başalp ve Altın Gülova (2021) tarafından geliştirilen "Yönetici Yetkinlikleri Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, 5'li likerte göre düzenlenmiş 22 madde ve "genel yetenek, girişimcilik ve yenilikçilik" şeklinde 3 boyuttan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çevrim içi yöntemle toplanan verilerin analizi için IBM SPSS Statistics 29 programından yararlanılmıştır. Toplanan verilere ilişkin güvenilirlik analizi kontrol edildiğinde genel yetenek ($\alpha=,975$), girişimcilik ($\alpha=,985$), yenilikçilik ($\alpha=,971$) ve ölçek genelinde ($\alpha=,991$) verilerin oldukça güvenilir olduğu ifade edilebilir. Ayrıca yapılacak analizlere ilişkin normallik dağılımı kontrol edildiğinde genel yetenek (-1,170/,170), girişimcilik (-1,158/,030), yenilikçilik (-1,323/,418) ve ölçek genelinde (-1,268/,266) değerlerin $\pm 1,5$ aralığında olduğu (Tabachnick & Fidell, 2013) normallik varsayımının sağlanması sebebiyle parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

BULGULAR

Araştırmaya katılan okul öğretmenlerine göre yöneticilerinin sahip olduğu yönetsel yetkinlik ve alt boyutlarının ortalamalarına ilişkin betimsel analiz sonuçları aşağıdaki tablo özetlenmiştir.

Tablo 2: Okul Öncesi Yöneticilerinin Yönetsel Yetkinlikleri ile İlgili Bilgiler

Boyut	n	x	Sd.
Genel Yetenek	126	3,88	1,277
Girişimcilik	126	3,88	1,324
Yenilikçilik	126	3,89	1,267
Yönetici Yetkinliği	126	3,88	1,269

Tablodaki veriler değerlendirildiğinde okul öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin yönetsel yetkinlik ortalamalarının 3.88, genel yetenek alt boyutu ortalamalarının 3.88, girişimcilik alt boyutu ortalamalarının 3.88 ve yenilikçilik alt boyutu ortalamalarının 3.89 ile "Katılıyorum" düzeyinde yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetine göre yöneticilerinin sahip olduğu yönetsel yetkinlik ve alt boyutlarındaki düşüncelerindeki farklılaşmaya ilişkin analiz sonuçları aşağıdaki tablo özetlenmiştir.

Tablo 3: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Cinsiyetine Göre Farklılaşmaya İlişkin Bilgiler

Boyut	Faktör	n	x	Sd.	F	t	df	p
Genel Yetenek	Kadın	105	3,78	1,34	6,079	-1,963	124	,052
	Erkek	21	4,37	,711				
Girişimcilik	Kadın	105	3,77	1,40	10,776	-2,088	124	,039
	Erkek	21	4,42	,604				
Yenilikçilik	Kadın	105	3,76	1,33	9,880	-2,662	124	,009
	Erkek	21	4,55	,533				
Yönetici Yetkinliği	Kadın	105	3,77	1,33	7,803	-2,261	124	,026
	Erkek	21	4,44	,606				

Tablodaki veriler değerlendirildiğinde okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetine göre genel yetenek alt boyutunda istatistiksel düzeyde farklılaşma olmadığı ($p>0,05$) ancak girişimcilik, yenilikçilik alt boyutları ile ölçek genelinde istatistiksel düzeyde erkek öğretmenler lehine farklılaşma olduğu ($p<0,05$) görülmektedir. Erkek öğretmenlere göre okul öncesi kurum yöneticilerinin daha girişimci, yenilikçi ve yönetsel yetkinliğe sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeyine göre yöneticilerinin sahip olduğu yönetsel yetkinlik ve alt boyutlarındaki düşüncelerindeki farklılaşmaya ilişkin analiz sonuçları aşağıdaki tablo özetlenmiştir.

Tablo 4: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmaya İlişkin Bilgiler

Boyut	Faktör	n	x	Sd.	F	t	df	p
Genel Yetenek	Lisans	78	4,20	1,10	7,116	3,844	124	,000
	Lisansüstü	48	3,35	1,37				
Girişimcilik	Lisans	78	4,26	1,08	12,665	4,454	124	,000
	Lisansüstü	48	3,26	1,45				
Yenilikçilik	Lisans	78	4,23	1,12	6,577	4,092	124	,000
	Lisansüstü	48	3,33	1,30				
Yönetici Yetkinliği	Lisans	78	4,23	1,09	9,217	4,171	124	,000
	Lisansüstü	48	3,32	1,34				

Tablodaki veriler değerlendirildiğinde okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeyine göre ölçek geneli ile tüm alt boyutlarda istatistiksel düzeyde lisans düzeyinde eğitim alan öğretmenler lehine farklılaşma olduğu ($p<0,05$) görülmektedir. Lisans düzeyinde eğitim alan öğretmenlere göre okul öncesi kurum yöneticilerinin daha yetenekli, girişimci, yenilikçi ve yönetsel yetkinliğe sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yaşına göre yöneticilerinin sahip olduğu yönetsel yetkinlik ve alt boyutlarındaki düşüncelerindeki farklılaşmaya ilişkin analiz sonuçları aşağıdaki tablo özetlenmiştir.

Tablo 5: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşına Göre Farklılaşmaya İlişkin Bilgiler

Boyut	Faktör (Yaş)	n	x	Sd.	Var. K.	SO	x^2	F	p	Fark
Genel Yetenek	20-29 (a)	39	4,68	,431	G. Arası	38,359	12,786	9,412	,000	a/b
	30-39 (b)	39	3,36	1,26	G. İçi	165,731	1,358			a/c
	40-49 (c)	30	3,71	1,37	Toplam	204,089				a/d
	50 ve üzeri (d)	18	3,54	1,59						
Girişimcilik	20-29 (a)	39	4,82	,405	G. Arası	50,657	16,886	12,219	,000	a/b
	30-39 (b)	39	3,42	1,25	G. İçi	168,591	1,382			a/c
	40-49 (c)	30	3,61	1,40	Toplam	219,248				a/d
	50 ve üzeri (d)	18	3,30	1,64						
Yenilikçilik	20-29 (a)	39	4,69	,349	G. Arası	36,405	12,135	8,998	,000	a/b
	30-39 (b)	39	3,46	1,34	G. İçi	164,541	1,349			a/c
	40-49 (c)	30	3,57	1,34	Toplam	200,946				
	50 ve üzeri (d)	18	3,64	1,49						
Yönetici Yetkinliği	20-29 (a)	39	4,72	,368	G. Arası	40,579	13,526	10,267	,000	a/b
	30-39 (b)	39	3,41	1,26	G. İçi	160,727	1,317			a/c
	40-49 (c)	30	3,63	1,36	Toplam	201,305				a/d
	50 ve üzeri (d)	18	3,50	1,56						

Tablodaki veriler değerlendirildiğinde okul öncesi öğretmenlerinin yaşına göre ölçek geneli ile tüm alt boyutlarda istatistiksel düzeyde farklılaşma olduğu ($p<0,05$) görülmektedir. Hangi gruplar arasında farklılaşma olduğuna ilişkin Post Hoc analiz sonucuna göre 20-29 yaş aralığındaki öğretmenlerin diğer

yaş aralığındaki öğretmenlere göre kurum yöneticilerinin daha yetenekli, girişimci, yenilikçi ve yönetsel yetkinliğe sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin kıdemine göre yöneticilerinin sahip olduğu yönetsel yetkinlik ve alt boyutlarındaki düşüncelerindeki farklılaşmaya ilişkin analiz sonuçları aşağıdaki tablo özetlenmiştir.

Tablo 6: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kıdemine Göre Farklılaşmaya İlişkin Bilgiler

Boyut	Faktör (Yıl)	n	x	Sd.	Var. K.	SO	x^2	F	p	Fark
Genel Yetenek	0-10 (a)	57	4,49	,531	G. Arası	51,659	25,829	20,842	,000	a/b
	11-19 (b)	30	2,88	1,41	G. İçi	152,430	1,239			a/c
	20 ve üzeri (c)	39	3,75	1,43	Toplam	204,089				c/b
Girişimcilik	0-10 (a)	57	4,67	,477	G. Arası	75,725	37,862	32,448	,000	a/b
	11-19 (b)	30	2,78	1,30	G. İçi	143,523	1,167			a/c
	20 ve üzeri (c)	39	3,57	1,46	Toplam	219,248				c/b
Yenilikçilik	0-10 (a)	57	4,60	,384	G. Arası	67,447	33,724	31,071	,000	a/b
	11-19 (b)	30	2,77	1,40	G. İçi	133,499	1,085			a/c
	20 ve üzeri (c)	39	3,72	1,34	Toplam	200,946				c/b
Yönetici Yetkinliği	0-10 (a)	57	4,58	,420	G. Arası	63,183	31,592	28,133	,000	a/b
	11-19 (b)	30	2,81	1,36	G. İçi	138,122	1,123			a/c
	20 ve üzeri (c)	39	3,69	1,39	Toplam	201,305				c/b

Tablodaki veriler değerlendirildiğinde okul öncesi öğretmenlerinin kıdemine göre ölçek geneli ile tüm alt boyutlarda istatistiksel düzeyde farklılaşma olduğu ($p<0,05$) görülmektedir. Hangi gruplar arasında farklılaşma olduğuna ilişkin Post Hoc analiz sonucuna göre 0-10 yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerin 11-19 ve 20 ve üzeri yıl ile 20 ve üzeri yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerin 11-19 yıl kıdem aralığındaki öğretmenlere göre daha olumlu görüşte olduğu görülmektedir. Bu bağlamda mesleğe yeni başlayan ve meslekte uzun yıllar çalışan öğretmenlere göre kurum yöneticilerinin daha yetenekli, girişimci, yenilikçi ve yönetsel yetkinliğe sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ünvanına göre yöneticilerinin sahip olduğu yönetsel yetkinlik ve alt boyutlarındaki düşüncelerindeki farklılaşmaya ilişkin analiz sonuçları aşağıdaki tablo özetlenmiştir.

Tablo 7: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ünvanına Göre Farklılaşmaya İlişkin Bilgiler

Boyut	Faktör (Yıl)	n	x	Sd.	Var. K.	SO	x^2	F	p	Fark
Genel Yetenek	Öğretmen (a)	57	4,49	,531	G. Arası	39,400	19,700	14,713	,000	a/b
	Uzman Öğr. (b)	57	3,34	1,44	G. İçi	164,690	1,339			
	Başöğretmen (c)	12	3,53	1,72	Toplam	204,089				
Girişimcilik	Öğretmen (a)	57	4,67	,477	G. Arası	66,090	33,045	26,538	,000	a/b
	Uzman Öğr. (b)	57	3,17	1,42	G. İçi	153,158	1,245			
	Başöğretmen (c)	12	3,50	1,54	Toplam	219,248				
Yenilikçilik	Öğretmen (a)	57	4,60	,384	G. Arası	54,825	27,412	23,075	,000	a/b
	Uzman Öğr. (b)	57	3,21	1,41	G. İçi	146,121	1,188			
	Başöğretmen (c)	12	3,75	1,53	Toplam	200,946				
Yönetici Yetkinliği	Öğretmen (a)	57	4,58	,420	G. Arası	51,413	25,706	21,094	,000	a/b
	Uzman Öğr. (b)	57	3,25	1,41	G. İçi	149,893	1,219			
	Başöğretmen (c)	12	3,59	1,59	Toplam	201,305				

Tablodaki veriler değerlendirildiğinde okul öncesi öğretmenlerinin ünvanına göre ölçek geneli ile tüm alt boyutlarda istatistiksel düzeyde farklılaşma olduğu ($p<0,05$) görülmektedir. Hangi gruplar arasında farklılaşma olduğuna ilişkin Post Hoc analiz sonucuna göre öğretmen ünvanındakilerin uzman öğretmen ünvanındakilere göre kurum yöneticilerinin daha yetenekli, girişimci, yenilikçi ve yönetsel yetkinliğe sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre okul öncesi kurum yöneticilerinin yetkinliklerinin ortaya konulması amacıyla gerçekleştirilen araştırma bulgularına göre okul öncesi okul yöneticilerinin yönetsel yetkinlik ve alt boyutları ortalamalarının “Katılıyorum” düzeyinde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç alan yazınla karşılaştırıldığında Leventeli ve İncaz (2021) tarafından yapılan araştırmada yönetici yetkinliklerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılsa da Fırat (2015) ve Şenkibar (2023)

tarafından yapılan araştırmalarda yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılması bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetine göre genel yetenek alt boyutunda istatistiksel düzeyde farklılaşma olmadığı ancak girişimcilik, yenilikçilik alt boyutları ile ölçek genelinde istatistiksel düzeyde erkek öğretmenler lehine farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç alan yazınla karşılaştırıldığında Gül, Gül ve Saatci (2016) tarafından yapılan araştırmada farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşılsa da Fırat (2015), Başalp ve Altın Gülova (2021) ve Şenkibar (2023) tarafından yapılan çalışmalarda da cinsiyete göre farklılaşma oluşması bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre ölçek geneli ile tüm alt boyutlarda istatistiksel düzeyde farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç alan yazınla karşılaştırıldığında Fırat (2015) ve Şenkibar (2023) tarafından yapılan araştırmada farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşılsa da Avcı (2015) ve Başalp ve Altın Gülova (2021) tarafından yapılan çalışmada eğitim düzeyine göre farklılaşma oluşması bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre ölçek geneli ile tüm alt boyutlarda istatistiksel düzeyde farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç alan yazınla karşılaştırıldığında Fırat (2015) tarafından yapılan araştırmada yaşa göre farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşılsa da Gül, Gül ve Saatci (2016) ve Şenkibar (2023) tarafından yapılan çalışmada farklılaşma oluşması bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin kıdem değişkenine göre ölçek geneli ile tüm alt boyutlarda istatistiksel düzeyde farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç alan yazınla karşılaştırıldığında Fırat (2015) tarafından yapılan araştırmada kıdeme göre farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşılsa da Avcı (2015), Sevinç (2017), Başalp ve Altın Gülova (2021) ve Şenkibar (2023) tarafından yapılan çalışmada farklılaşma oluşması bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin ünvan değişkenine göre ölçek geneli ile tüm alt boyutlarda istatistiksel düzeyde farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç alan yazınla karşılaştırıldığında Gül, Gül ve Saatci (2016) tarafından yapılan araştırmada ünvana göre farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşılsa da Başalp ve Altın Gülova (2021) tarafından yapılan çalışmada farklılaşma oluşması bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçları doğrultusunda okul yöneticilerine yönetsel yetkinlikler konusunda hizmet öncesi ve hizmet esnasında eğitimler verilerek desteklenmesi, okul yöneticisi yetiştirme ve seçme sisteminin yönetsel yetkinliklerin de baz alınarak yeniden düzenlenmesi, cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş, kıdem ve ünvan değişkenlerine göre farklılaşma oluşmasına bağlı olarak okul yöneticilerinin öğretmenlerin demografik özelliklerine göre hareket etmemesi, araştırma örnekleminin kısıtlılık göstermesine bağlı olarak örneklemin genişletilmesi, araştırma kapsamında kullanılan ölçek dışında alan yazındaki diğer ölçeklerin kullanılması, nitel araştırma yönteminin de katılarak yeniden araştırma yapılması ve yapılacak araştırmalarla bu araştırma sonuçlarının karşılaştırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Aksu, S., & Sürgevil, O. (2019). Dijital çağın yetkinlikleri: Çalışanlar, insan kaynakları uzmanları ve yöneticiler çerçevesinden bakış. *Journal of Business in The Digital Age*, 2(2), 54-68.

Aslan, M. (2016). Yönetici yetkinlik denetimi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Avcı, N. (2015). Otel işletmelerinde yönetici yetkinliklerinin analizi: İzmir örneği. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 26(1), 7-16.

Başalp, A., & Altın Gülova, A. (2021). Yönetici yetkinliklerinin geliştirilmesinde zorlu görevler ve erişimi ile öğrenme odaklılık ve geri bildirim rolü. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(43), 39-60.

Biçer, G., & Düztepe, Ş. (2003). Yetkinlikler ve yetkinliklerin işletmeler açısından önemi. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 13-20.

Çelik, H., Özen, U., & Bağcı, E. (2019). Yöneticilerin empatik eğilim düzeylerinin, yönetsel yetkinlikleri üzerindeki etkisi. Uluslararası Avrasya Ekonomileri Konferansı (s. 165-170). Avrasya İktisatçılar Derneği.

Çelik, M., & Gündoğdu, K. (2007). Türkiye'de okulöncesi eğitimin tarihsel gelişimi. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi(16), 172-190.

Çetinkaya, M. (2009). Yöneticilerin yönetsel yetkinlik algılamalarına ilişkin bir araştırma. Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 11(2), 219-239.

Çetinkaya, M., & Özutku, H. (2010). Üst düzey yöneticilerin sahip olması gereken yönetsel yetkinliklerin belirlenmesine ilişkin ampirik bir çalışma. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi(26), 1-16.

Çetinkaya, M., & Özutku, H. (2012). Yönetsel performansa yetkinlik temelli yaklaşım: Türk otomotiv sektöründe bir araştırma. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 41(1), 142-161.

Danışman, D. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin görev ve yetkinlikleri hakkında yönetici ve öğretmen algıları. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Derman, M. T., & Başal, H. A. (2010). Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretimde niceliksel ve niteliksel gelişmeler. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3(11), 560-569.

Diktaş, A. (2021). Okul yöneticilerinin eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları güncel sorunlar. Journal of International Social Research, 14(80), 58-79.

Erginer, A., & Saklan, E. (2023). Cumhuriyet'in 100. yılında Türkiye'de ve seçilmiş bazı ülkelerde okul öncesi eğitimin durumu. Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12, 60-79.

Fırat, A. (2015). Okul müdürlerinin yönetsel yetkinlikleri ile hesap verebilirliklerine yönelik okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gül, K., Gül, M., & Saatci, G. (2016). Akademik yöneticilerin yönetsel yetkinlik düzeylerinin araştırılması: Balıkesir ve Bursa'da ampirik bir çalışma. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19(35), 283301.

İbicioğlu, H., & Ünal, Ö. (2014). Analitik hiyerarşi prosesi ile yetkinlik bazlı insan kaynakları yöneticisi seçimi. Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 28(4), 55-78.

Kaçar, G. (2023). Yoğun bakım ünitelerinde çalışan hemşirelerin mesleki yetkinlik ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Karagonlar, G., & Öztürk, E. (2016). İlk yöneticinin çalışması baltalamasının öz yeterlilik ve işten ayrılma niyeti ile ilişkisinde yönetici yetkinliğinin zararlı etkisi. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Yönetim Dergisi, 26(79), 156-179.

Karasar, N. (2023). Bilimsel araştırma yöntemi (37 b.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Leventeli, A., & İncaz, S. (2021). İlaç firma yöneticilerinin rekabet stratejileri açısından yönetsel yetkinliklerini etkileyen faktörler. Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 17(2), 403-417.

Nam, S. (2018). Yönetsel yetkinliklerin geliştirilmesinde e-öğrenmenin başarısını etkileyen faktörler; katılım bankacılığı sektöründe bir durum çalışması. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi İşletme Enstitüsü.

Özutku, H., & Algur, O. (2012). Uluslararası görevler için yönetici seçiminde ve performans değerlemesinde yetkinliklerin kullanımı: Perfetti Van Melle Gıda San. Tic. AŞ örneği. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 17(3), 53-73.

- Pehlivanoğlu, M. (2018). Çok uluslu ve ulusal işletmelerde örgütsel yapıların yöneticilerin yönetsel yetkinlik kazanımı üzerindeki etkisi. Doktora Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Polat-Dede, N. (2007). İnsan kaynakları yöneticilerinin değişen rolleri ve yetkinlikleri ve bir araştırma. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarucan, A. (2019). İnsan kaynakları yönetici yetkinlikleri ve ağırlıklandırma yöntemleri. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 6(45), 3840-3852.
- Sevinç, N. (2017). Okul yöneticilerinin yönetsel deneyimlerinin yöneticilerin yeterlikleri ve entelektüel liderliği üzerindeki etkisi. Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Şahin, M. (2022). Eğitimde yönetici yetkinlikleri. *EDUCATION*, 1(2), 340-361.
- Şenkibar, B. (2023). Özel eğitim kurumları öğretmenlerinin yöneticilerinin yetkinlik düzeylerine ilişkin algıları. Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6 b.). Boston: Pearson.
- Tiğre Akçay, Z. (2023). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel sinerjiye ilişkin görüşleri ile yönetici yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uğur, V. (2015). Eğitim kurumu yöneticilerinin yönetim sürecinde karşılaştığı zorluklar. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uysal, B. (2021). Bulanık mantık yaklaşımı ile yönetici yetkinliklerinin ölçülmesi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2014). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (4 b.). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Zayımoğlu Öztürk, F., Kaya, N., & Durmaz, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin görev sürecinde yaşadıkları eğitimsel sorunlar ve çözüm önerileri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 68-94.

Okul Müdürlerinin Sergilediği Liderlik Davranışının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi

The Effect of School Principals' Leadership Behaviour on Teachers' Organisational Commitment

Sinan Çetinkaya¹

¹ Öğretmen, MEB, Ordu, Türkiye. Orcid No: 0009-0001-4662-6178

ÖZET

Okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık algısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yürütülen tarama modelindeki araştırmada "Liderlik Davranışları Düzeyleri Ölçeği" ve "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" aracıyla veriler çevrimiçi yöntemlerle toplanmış ve SPSS programı aracılığıyla analizler yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik davranışlarını benzer düzeyde algıladığı, kısmen daha çok otoriter, az farkla demokratik-katılımcı liderlik ve tam serbestlik tanıyan liderlik davranışı sergilediği ve kuruma karşı orta düzeyde duygusal ve normatif bağlılık, düşük düzeyde devamlılık bağlılığı hissettiği şeklinde görüş bildirdiği; medeni durum ve yaşa göre farklılaşma oluşmazken cinsiyet, eğitim düzeyi, kıdem, aynı okulda çalışma süresi ve çalışılan eğitim kademesine göre farklılaşma oluştuğu; otoriter liderlik ile normatif bağlılık; demokratik-katılımcı liderlik ile duygusal bağlılık, devamlılık bağlılığı ve normatif bağlılık; tam serbestlik tanıyan liderlik ile duygusal bağlılık, devamlılık bağlılığı ve normatif bağlılık arasında istatistiksel açıdan çok düşük de olsa pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda yöneticilerin daha ılımlı liderlik özelliği göstermesi, çağdaş liderlik anlayışları hakkında bilgi sahibi olması, mevcut liderler için modern liderlik tarzlarında hizmet içi eğitim düzenlenmesi, örgütsel bağlılığı arttırmak adına çalışanların ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Müdürü, Liderlik, Öğretmen, Örgütsel Bağlılık.

ABSTRACT

In the survey model research conducted to determine the relationship between the leadership behaviours exhibited by school principals and teachers' perception of organisational commitment, the data were collected online with the "Leadership Behaviour Levels Scale" and "Organisational Commitment Scale" and analyses were made through SPSS software. According to the findings of the research, teachers perceived the leadership behaviours of school principals at a similar level; they perceived that school principals exhibited authoritarian leadership behaviour, democratic-participative leadership behaviour and leadership behaviour allowing full freedom with a small difference, and that they felt moderate level of emotional and normative commitment and low level of continuance commitment towards the institution; there was no differentiation according to marital status and age, but there was differentiation according to gender, education level, seniority, working time in the same school and educational level; there was a positive, albeit statistically very low, relationship between authoritarian leadership and normative commitment; democratic-participative leadership and affective commitment, continuance commitment and normative commitment; and full latitude leadership and affective commitment, continuance commitment and normative commitment. In line with the results of the research, it is suggested that managers should show more moderate leadership characteristics, have knowledge about contemporary leadership approaches, organise in-service training in modern leadership styles for current leaders, and take into account the needs of employees in order to increase organisational commitment.

Keywords: School Principal, Leadership, Teachers, Organisational Commitment.

GİRİŞ

Bireyler ortaya koymuş oldukları amaçlara ulaşmak için, eylemlerini bir gaye için birleştirme ihtiyacı duymuştur. Böylelikle meydana gelen örgüt belirli bir amacı gerçekleştirmek için ortaya çıkan yapıdır (Acaray, 2014). Örgütsel bağlılık ise bireyin kendini örgütle bütünleştirmesi, örgütte varlığını sürdürmek için güçlü bir istek duygusuna sahip olma durumudur (Yiğit, Güven ve Alaoğlu, 2019). Örgütle çalışan arasında kurulan bağ sayesinde örgüt çalışanlarında örgüte olan aidiyet duygularının gelişmesi ve çalışanların örgütsel duyguları benimsemesi sağlanır (Saleem ve Saghir, 2021). Ve

Citation: Çetinkaya, S. (2024), "Okul Müdürlerinin Sergilediği Liderlik Davranışının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi", International QMX Journal, 3(1), 21-30. ISSN: 3023-6037.

Copyright © 2024 by author(s) and Scientific Research Publishing Inc. This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0)

böylelikle örgütlerine bağlı iş görenler örgütün hedef ve değerlerini de özümser. Örgütün amaçlarına ulaşması için daha çok çaba harcar. Bu durumda olan iş görenler örgütten ayrılmayı düşünmez (Ayden ve Özkan, 2016). Ülkelerde yaşanan teknolojik gelişme ve değişimler, toplumların değişmesine de öncülük etmiştir. Toplumun değişmesi, toplum içerisinde yer alan örgütlerin de değişmesine neden olmaktadır (Yazıcı Sorucuoğlu ve Öztürk, 2021). Bu gelişmeler ve günümüzün bilgi çağı olarak adlandırılması nedeniyle bilgiye ulaşmak kolay hale gelmiştir. Bu sebeple örgütler de kendilerini sürekli olarak yenileme ve örgüt iş görenlerini geliştirme ihtiyacı duymuşlardır (Örücü ve Teker, 2014).

Liderlik akademik literatürde yeni olmasına rağmen, liderlik kavramı insanlık tarihi boyunca ilişkilerde defalarca kullanılmıştır. Ancak liderlik kavramı 20. yüzyıldan beri kullanılmaktadır (Clinebell, Skudiene, Trijonyte ve Reardon, 2013). Geçmişten 21. yüzyıla kadar liderlik fikirlerinin seyri incelendiğinde, problem çözme aşamasında sorumluluk almak ve duruma göre bireyleri hedeflere ulaştırmaya yönlendirmek veya liderliğe rehberlik etmek (Kırkpınar ve İşcan, 2018); iş görenlerin hedeflere ulaşmak için kararlı, etkili ve tutarlı uzmanlık ve empati ile hareket etmesi (Dayanç Kıyat ve Geyik, 2019) olarak yorumlanır. Örgütlerin verimliliği, iş görenlerin işleriyle ilgili yetenek ve bilgilerini işlerine motive bir şekilde aktarmasıyla sağlanır. Üretim sonucunda örgütten elde edilen çıktılarının istenilen kalitede olması için iş görenlerin işleriyle ilgili yeterliliği yanında, iş görenlerin örgütlerine olan bağlılığı da önemlidir (Topaloğlu ve Dalgın, 2013). İş görenlerin yaptıkları işe olan yaklaşımları, onların örgütsel devamlılığı ve işle ilgili gelişmelerini de etkilemektedir (Kawiana, Dewi, Hartati, Setini ve Asih, 2021).

Bağlılık kavramı; sadakat, sadık olma anlamında kullanılan bir sözcük olup birinin varlığına duygusal anlamda bağlanma, onun yanında kendini mutlu hissetme anlamına gelir (Acar ve Kaya, 2012). Örgütsel bağlılık kavramı genel olarak adanmışlık kavramıyla aynı anlam yüklenerek kullanılmaktadır (Adiloğulları, Görgülü ve Ulucan, 2017). Örgütsel bağlılık yönetsel boyutta değerlendirildiğinde, örgüt yöneticilerinin iş görenlerin duygularını anlayabilme ve süzebilme becerilerinin onların örgütsel bağlılığını olumlu olarak etkileyeceği düşünülmektedir (Sabir ve Khan, 2011). Örgüt iş görenleri iş yerlerinde duygularından bağımsız olarak değerlendirilmemelidir. İnsan ilişkilerinin yoğun olarak yaşandığı örgütlerin başında okullar gelmektedir. İnsan ilişkilerinin yoğun olarak yaşandığı okullarda yöneticilerin liderliklerinin onların örgütsel bağlılıklarına da etki edeceği sonucuna ulaşılabilir (Filiz, 2020).

Örgütte işlerin yürütülmesini sağlayan iş görenlerin nitelik olarak yeterli olmaları ve insan kaynakları açısından sürekli desteklenmelerine rağmen, iş görenlerin örgütsel verimliliğinin artırılması için, iş görenlerin kişisel olarak işlerine motive olmaları gerekmektedir (Akçekoço ve Bilgin, 2016). Örgütlerin iş görenlerini kaybetme kaygısı nedeniyle, iş görenlerin örgütsel bağlılığını arttırması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu durum örgütsel bağlılığın güçlü bir örgüt iklimi ve iş görenlerin motivasyonlarında aracı rol oynadığını göstermektedir (Al-Daibat, 2017). Örgüt iş görenlerinin işlerine ve örgütlerine yönelik yaklaşımı, onların işlerine olan devam bağlılığını ve örgüt işlerine olan katkıda bulunma durumlarını etkileyecektir. Bu araştırma ile okullarda yönetici pozisyonunda bulunan liderlerin davranışları ile çalışanların kurumsal bağlılık düzeylerinin, örgütsel bağlılığı oluşturmada liderlere ne tür görevler düştüğünün ve liderlik tarzları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin saptanması amaçlanmaktadır. Ayrıca öğretmenlere göre okul müdürlerinin sergilediği liderlik davranışı ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık algısı, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, yaş, mesleki kıdem, aynı okulda çalışma süresi ve çalışılan eğitim kademesi değişkenlerine göre öğretmenlerin algılarının farklılaşp farklılaşmadığı da incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi hiçbir şekilde müdahale etmeden inceleyen, değişkenlerdeki değişiklikleri bir araya getiren ve aralarındaki ilişkiyi derinlemesine analiz eden araştırmalardır (Karasar, 2023).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ordu ilinde görevli öğretmenler oluştururken kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle belirlenen ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 234 öğretmen araştırmanın örneklemi

oluşturmaktadır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine yönelik veriler aşağıda tablo şeklinde sunulmuştur.

Tablo 1: Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel Analiz

Değişken	Grup	n	%	Değişken	Grup	n	%
Cinsiyet	Kadın	120	51,3	Yaş	20-29	25	10,7
	Erkek	114	48,7		30-39	150	64,1
Medeni Durum	Evli	158	67,5		40-49	48	20,5
	Bekâr	69	29,5	50 ve üzeri	11	4,7	
	Boşanmış	7	3,0	Okulda Çalışma Süresi	0-5 yıl	25	10,7
Eğitim Durumu	Lisans	189	80,8		6-10 yıl	111	47,4
	Yüksek Lisans	35	15,0		11-15 yıl	50	21,4
	Doktora	10	4,2		16-20 yıl	48	20,5
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	78	33,3	Çalışılan Eğitim Kurumu	Okul Öncesi	119	50,9
	6-10 yıl	85	36,3		İlkokul	39	16,7
	11-15 yıl	41	17,5		Ortaokul	34	14,5
	16-20 yıl	15	6,4		Lise	23	9,8
	21 yıl ve üzeri	15	6,4		Diğer	19	8,1
Toplam	264	100	Toplam		264	100	

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin %51.3'ünün kadın, %48.7'sinin erkek; %67.5'inin evli, %29.5'inin bekar, %3'ünün boşanmış olduğu; %80.8'inin lisans, %15'inin yüksek lisans, %4.2'sinin doktora düzeyinde eğitim aldığı; %33.3'sinin 20-29, %64.1'inin 30-39, %20.5'inin 40-49, %4.7'sinin 50 ve üzeri yaş aralığında yer aldığı; %10.3'ünün 0-5 yıl, %36.3'ünün 6-10 yıl, %17.5'inin 11-15 yıl, %6.4'ünün 16-20 yıl, %6.4'ünün 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu; %10.7'sinin 0-5 yıl, %47.4'ünün 6-10 yıl, %21.4'ünün 11-15 yıl, %20.5'inin 16-20yıl aralığında aynı okulda çalıştığı ve %50.9'unun okul öncesi, %16.7'sinin ilkokul, %14.5'inin ortaokul, %9.8'inin lise, %8.1'inin diğer eğitim kurumunda çalıştığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Yıldız (2010)'ın geliştirdiği "Liderlik Davranışları Düzeyleri Ölçeği" ve Allen ve Mayer (1990)'in geliştirdiği "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Liderlik Davranışları Düzeyleri Ölçeği, otoriter liderlik, demokratik-katılımcı liderlik, tam serbestlik tanıyan liderlik şeklinde üç alt boyut ve 20 ifadeden; Örgütsel Bağlılık Ölçeği ise duygusal bağlılık, devamlılık bağlılığı, normatif bağlılık şeklinde üç alt boyut ve 15 ifadeden oluşmaktadır. Ölçeklerin ikisi de kesinlikle katılmıyorum-kesinlikle katılıyorum tarzında 5'li likert olarak geliştirilmiştir.

Verilerin Analizi ve Değerlendirilmesi

Google form aracılığıyla toplanan veriler SPSS programına aktarılacak şekilde kodlanmıştır. Analizlerin istatistiklerinin yorumlanmasında $p < 0.05$ anlamlılık düzeyi olarak esas alınmıştır. Çevrimiçi yöntemle toplanan verilerin geçerlilik ve güvenilirlik durumunun belirlenmesi için Cronbach's Alpha, okul müdürlerinin ölçeklerden aldıkları puanların normallik durumunun belirlenmesi için Shapiro ve Kolmogorov-Smirnov analiz testi yapılmıştır. Shapiro ve Kolmogorov-Smirnov analiz testi sonuçları incelendiğinde $p < 0.05$ anlamlılık değerinden küçük olduğu için verilerin normal dağılım göstermediği anlaşılmış ve verilerin analizinde Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis gibi testler; verilerin istatistiksel analizinde ise ortalama, std. sapma, en küçük ve en büyük değerler ve yüzdelik oranlar kullanılmıştır.

BULGULAR

Okul Müdürlerinin Sergiledikleri Liderlik Davranışına Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik davranışına yönelik veriler aşağıda tablo şeklinde sunulmuştur.

Tablo 2: Okul Müdürlerinin Sergiledikleri Liderlik Davranışına İlişkin Betimsel Analiz Tablosu

Boyut	n	Min.	Max.	\bar{x}	TPO	Sd	α
Otoriter Liderlik	234	6	30	2.97	17.84	0.705	0.626
Demokratik-Katılımcı Liderlik	234	8	40	2.90	23.26	1.000	0.921
Tam Serbestlik Tanıyan Liderlik	234	6	30	2.62	15.77	0.626	0.509
Toplam	234	6.66	33.33	2.83	18.95	0.777	0.864

Tablo incelendiğinde öğretmenlere göre otoriter liderlik algısı ortalamaları 2.97 ± 0.705 , demokratik-katılımcı liderlik algısı ortalamaları 2.90 ± 1.00 ve tam serbestlik tanıyan liderlik algısı ortalamaları 2.62 ± 0.626 ile “Orta” düzeyde olduğu saptanmıştır. Tablodaki verilerden de anlaşılacağı üzere araştırmaya katılan öğretmenlere göre okul müdürlerinin sırayla otoriter, demokratik-katılımcı ve tam serbestlik tanıyan liderlik davranışı sergilediği görülmektedir.

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarına Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarına yönelik veriler aşağıda tablo şeklinde sunulmuştur.

Tablo 3: Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarına İlişkin Betimsel Analiz Tablosu

Boyut	n	Min.	Max.	\bar{x}	TPO	Sd	α
Duygusal Bağlılık	234	5	25	2.98	14.91	1.010	0.832
Devamlılık Bağlılığı	234	5	24	2.35	11.77	0.904	0.741
Normatif Bağlılık	234	5	25	2.85	14.25	0.884	0.723
Toplam	234	5	24.66	2.72	13.64	0.932	0.889

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin duygusal bağlılık algısı ortalamaları 2.98 ± 1.01 ve normatif bağlılık algısı ortalamaları 2.85 ± 0.884 ile “Orta” düzeyde, devamlılık bağlılığı algısı ortalamaları 2.35 ± 0.904 ile “Düşük” düzeyde olduğu saptanmıştır. Tablodaki verilerden de anlaşılacağı üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin kuruma karşı duygusal ve normatif bağlılık hissettiği şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Farklılaşmaya Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin cinsiyet faktörüne göre okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik davranışı ile örgütsel bağlılık algılarındaki farklılaşma durumuna yönelik veriler tablo şeklinde sunulmuştur.

Tablo 4: Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Analiz Tablosu

Grup/n	Otoriter Liderlik	Demokratik-Katılımcı Liderlik	Tam Serbestlik Tanıyan Liderlik	Duygusal Bağlılık	Devamlılık Bağlılığı	Normatif Bağlılık
Kadın (120)	2.97+0.609	2.97+0.983	2.72+0.611	3.07+0.983	2.40+0.904	2.89+0.850
Erkek (114)	2.96+0.796	2.83+1.03	2.52+0.628	2.88+1.04	2.30+0.905	2.80+0.920
U	8524	8047.5	6799.5	7779	8222.5	8379.5
z	-0.297	-1.066	-3.093	-1.500	-0.784	-0.530
p	0.766	0.286	0.002	0.134	0.433	0.596

Tablo incelendiğinde cinsiyete göre otoriter liderlik, demokratik-katılımcı liderlik ile duygusal bağlılık, devamlılık bağlılığı ve normatif bağlılık alt boyutlarında istatistiksel oranda anlamlı bir fark saptanamazken ($p=0.134-0.766>0.05$), tam serbestlik tanıyan liderlik alt boyutunda kadın öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ($p=0.002<0.05$) görülmektedir.

Öğretmenlerin Medeni Durumuna Göre Farklılaşmaya Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin medeni durum faktörüne göre okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik davranışı ile örgütsel bağlılık algılarındaki farklılaşma durumuna yönelik veriler tablo şeklinde sunulmuştur.

Tablo 5: Öğretmenlerin Medeni Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Analiz Tablosu

Grup/n	Otoriter Liderlik	Demokratik-Katılımcı Liderlik	Tam Serbestlik Tanıyan Liderlik	Duygusal Bağlılık	Devamlılık Bağlılığı	Normatif Bağlılık
Evli (158)	2.97+0.709	2.87+1.02	2.60+0.593	2.98+1.00	2.32+0.880	2.84+0.858
Bekar (69)	2.97+0.710	2.98+0.973	2.68+0.709	2.95+1.06	2.38+0.973	2.82+0.952
Boşanmış (7)	2.88+0.613	2.92+1.154	2.92+1.14	3.20+0.730	2.71+0.587	3.31+0.620
X ²	0.338	0.340	0.166	0.228	1.993	1.937
df	2	2	2	2	2	2
p	0.844	0.844	0.920	0.892	0.369	0.380

Tablo incelendiğinde medeni duruma göre liderlik davranışları düzeyleri ve örgütsel bağlılık ölçeği alt boyutlarında istatistiksel oranda anlamlı bir fark olmadığı ($p=0.369-0.920>0.05$) görülmektedir.

Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmaya Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin eğitim durumu faktörüne göre okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik davranışı ile örgütsel bağlılık algılarındaki farklılaşma durumuna yönelik veriler tablo şeklinde sunulmuştur.

Tablo 6: Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Analiz Tablosu

Grup/n	Otoriter Liderlik	Demokratik-Katılımcı Liderlik	Tam Serbestlik Taniyan Liderlik	Duygusal Bağlılık	Devamlılık Bağlılığı	Normatif Bağlılık
Lisans (189) (a)	3.01+.877	2.60+1.10	2.45+.728	2.85+.996	2.62+.946	2.83+.914
Yüksek Lisans (35) (b)	2.96+.660	2.94+.964	2.64+.592	3.03+1.00	2.29+.865	2.85+.860
Doktora (10) (c)	2.99+.550	3.26+.875	2.80+.538	3.00+.988	2.40+.936	2.94+.869
X2	5.404	10.299	8.570	1.676	10.254	1.702
df	2	2	2	2	2	2
p	0.144	0.016*	0.036*	0.642	0.017*	0.636

*Post-Hoc: c>a; c>a; a>b

Tablo incelendiğinde eğitim durumuna göre otoriter liderlik, duygusal bağlılık, normatif bağlılık alt boyutlarında istatistiksel oranda anlamlı bir fark saptanamazken ($p=0.144-0.642>0.05$), demokratik-katılımcı liderlik, tam serbestlik taniyan liderlik ile devamlılık bağlılığı alt boyutlarında istatistiksel oranda anlamlı bir fark olduğu ($p=0.016-0.036<0.05$), farklılaşmanın belirlenmesi amacıyla yapılan Post-Hoc analizine göre demokratik-katılımcı liderlik, tam serbestlik taniyan liderlik alt boyutlarında doktora düzeyinde eğitim alan öğretmenlerin lisans düzeyinde eğitim alan öğretmenlere göre okul müdürlerini daha demokratik ve serbestlik taniyan liderlik tarzı sergilediği, devamlılık bağlılığı alt boyutunda ise lisans düzeyinde eğitim alan öğretmenlerin yüksek lisans düzeyinde eğitim alan öğretmenlere göre kuruma karşı daha yüksek devam bağlılığı hissettiği şeklinde görüş bildirdiği saptanmıştır.

Öğretmenlerin Yaş Aralığına Göre Farklılaşmaya Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin yaş faktörüne göre okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik davranışı ile örgütsel bağlılık algılarındaki farklılaşma durumuna yönelik veriler tablo şeklinde sunulmuştur.

Tablo 7: Öğretmenlerin Yaş Aralığına Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Analiz Tablosu

Grup/n	Otoriter Liderlik	Demokratik-Katılımcı Liderlik	Tam Serbestlik Taniyan Liderlik	Duygusal Bağlılık	Devamlılık Bağlılığı	Normatif Bağlılık
20-29 yaş (25)	2.81+.637	3.02+1.06	2.59+.611	3.05+1.19	2.21+.849	2.89+1.03
30-39 yaş (150)	2.96+.692	2.93+.930	2.63+.607	2.97+.965	2.39+.914	2.87+.832
40-49 yaş (48)	3.11+.730	2.85+1.07	2.68+.671	2.93+1.00	2.36+.882	2.76+.881
50 yaş ve üzeri (11)	2.65+.765	2.59+1.41	2.28+.601	3.20+1.36	2.14+1.11	2.87+1.20
X2	5.805	0.613	3.646	1.247	1.620	1.077
df	3	3	3	3	3	3
p	0.121	0.894	0.302	0.742	0.655	0.783

Tablo incelendiğinde yaş aralığına göre liderlik davranışları düzeyleri ve örgütsel bağlılık ölçeği alt boyutlarında istatistiksel oranda anlamlı bir fark olmadığı ($p=0.121-0.894>0.05$) görülmektedir.

Öğretmenlerin Kıdem Aralığına Göre Farklılaşmaya Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin kıdem faktörüne göre okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik davranışı ile örgütsel bağlılık algılarındaki farklılaşma durumuna yönelik veriler tablo şeklinde sunulmuştur.

Tablo 8: Öğretmenlerin Kıdem Aralığına Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Analiz Tablosu

Grup/n	Otoriter Liderlik	Demokratik-Katılımcı Liderlik	Tam Serbestlik Taniyan Liderlik	Duygusal Bağlılık	Devamlılık Bağlılığı	Normatif Bağlılık
0-5 yıl (84) (a)	2.98+.625	3.17+.947	2.71+.637	3.14+1.04	2.44+.955	3.04+.844
6-10 yıl (91) (b)	2.91+.712	2.81+.939	2.59+.582	2.84+.919	2.34+.871	2.72+.836
11-15 yıl (47) (c)	2.93+.736	2.90+.961	2.67+.651	2.92+1.01	2.24+.901	2.79+.950
16-20 yıl (21) (d)	3.22+.835	2.31+1.20	2.55+.760	2.73+1.05	2.22+.713	2.68+.863
21 yıl ve üzeri (21) (e)	3.01+.776	2.87+1.17	2.41+.549	3.28+1.18	2.39+1.04	2.93+1.04
X2	1.718	11.909	3.594	7.777	1.928	7.853
df	4	4	4	4	4	4
p	0.787	0.018*	0.464	0.100	0.749	0.097

*Post-Hoc: b>a, b>d, b>e

Tablo incelendiğinde mesleki kıdeme göre otoriter liderlik, tam serbestlik taniyan liderlik ile duygusal bağlılık, devamlılık bağlılığı ve normatif bağlılık alt boyutlarında istatistiksel oranda anlamlı bir fark saptanamazken ($p=0.097-0.787>0.05$), demokratik-katılımcı liderlik alt boyutunda istatistiksel oranda anlamlı bir fark olduğu ($p=0.018<0.05$), farklılaşmanın belirlenmesi amacıyla yapılan Post-Hoc analizine göre demokratik-katılımcı liderlik alt boyutunda 0-5 yıl kıdemdeki öğretmenlerin 16-20 yıl

kıdemdeki öğretmenlere göre yöneticilerinin daha demokratik ve katılımcı liderlik sergilediği şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin Aynı Okulda Çalışma Süresine Göre Farklılaşmaya Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin aynı okulda çalışma süresine göre okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik davranışı ile örgütsel bağlılık algılarındaki farklılaşma durumuna yönelik veriler tablo şeklinde sunulmuştur.

Tablo 9: Öğretmenlerin Aynı Okulda Çalışma Süresine Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Analiz Tablosu

Grup/n	Otoriter Liderlik	Demokratik-Katılımcı Liderlik	Tam Serbestlik Tanıyan Liderlik	Duygusal Bağlılık	Devamlılık Bağlılığı	Normatif Bağlılık
0-5 yıl (25) (a)	3.19+.559	3.36+.899	2.83+.725	3.36+.892	2.37+.657	3.19+.824
6-10 yıl (111) (b)	2.96+.623	3.04+.941	2.65+.569	3.04+.974	2.42+.940	2.97+.778
11-15 yıl (50) (c)	2.86+.789	2.76+.992	2.55+.656	2.81+1.00	2.29+.869	2.60+.884
16-20 yıl (48) (d)	3.00+.825	2.53+1.08	2.55+.650	2.83+1.13	2.25+.975	2.68+1.03
X2	2.818	15.211	3.016	5.694	1.969	13.138
df	3	3	3	3	3	3
p	0.421	0.002*	0.389	0.127	0.579	0.004*

*Post-Hoc: a>c, a>d, b>c; a>c, b>c

Tablo incelendiğinde aynı okulda çalışma süresine göre otoriter liderlik, tam serbesti tanıyan liderlik ile duygusal bağlılık ve devamlılık bağlılığı alt boyutlarında istatistiksel oranda anlamlı bir fark saptanamazken ($p=0.127-0.579>0.05$), demokratik-katılımcı liderlik ile normatif bağlılık alt boyutlarında istatistiksel oranda anlamlı bir fark olduğu ($p=0.002-0.004<0.05$), farklılaşmanın belirlenmesi amacıyla yapılan Post-Hoc analizine göre demokratik-katılımcı liderlik alt boyutunda aynı okulda 0-5 yıl çalışan öğretmenlerin 6-10 yıl ve 11 yıl ve üzeri, 0-5 yıl çalışan öğretmenlerin 6-10 yıl çalışan öğretmenlere göre yöneticilerinin daha demokratik ve katılımcı liderlik sergilediği; normatif bağlılık alt boyutunda ise 0-5 yıl çalışan öğretmenlerin 6-10 yıl çalışan öğretmenlere göre daha normatif bağlılık hissettiği şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin Çalıştığı Eğitim Kademesine Göre Farklılaşmaya Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin çalıştığı eğitim kademesi faktörüne göre okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik davranışı ile örgütsel bağlılık algılarındaki farklılaşma durumuna yönelik veriler tablo şeklinde sunulmuştur.

Tablo 10: Öğretmenlerin Çalıştığı Eğitim Kademesine Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Analiz Tablosu

Grup/n	Otoriter Liderlik	Demokratik-Katılımcı Liderlik	Tam Serbestlik Tanıyan Liderlik	Duygusal Bağlılık	Devamlılık Bağlılığı	Normatif Bağlılık
Okul Öncesi (119) (a)	2.97+.750	2.79+.992	2.56+.622	2.98+1.02	2.25+.881	2.78+.917
İlkokul (39) (b)	2.93+.517	3.42+.814	2.83+.469	3.01+1.00	2.40+.892	3.01+.847
Ortaokul (34) (c)	2.92+.594	2.86+1.19	2.58+.608	3.10+1.03	2.39+.867	2.84+.858
Lise (23) (d)	3.09+.758	2.72+.997	2.55+.647	2.65+1.10	2.46+1.03	2.85+.847
Diğer (13) (e)	3.03+.936	2.72+.883	2.79+.865	3.04+.924	2.54+.929	2.87+.943
X2	5.413	19.664	9.544	4.204	3.862	3.153
df	4	4	4	4	4	4
p	0.368	0.001*	0.089	0.520	0.569	0.676

*Post-Hoc: a>d

Tablo incelendiğinde çalışılan eğitim kademesine göre otoriter liderlik, tam serbestlik tanıyan liderlik ile duygusal bağlılık, devamlılık bağlılığı ve normatif bağlılık alt boyutlarında istatistiksel oranda anlamlı bir fark saptanamazken ($p=0.089-0.676>0.05$), demokratik-katılımcı liderlik alt boyutunda istatistiksel oranda anlamlı bir fark olduğu ($p=0.001<0.05$), farklılaşmanın belirlenmesi amacıyla yapılan Post-Hoc analizine göre demokratik-katılımcı liderlik alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin lise öğretmenlerine göre yöneticilerinin daha demokratik ve katılımcı liderlik sergilediği şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir.

Okul Müdürlerinin Sergiledikleri Liderlik Davranışının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarına Etkisine Yönelik Bulgular

Okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık algısı arasındaki ilişkiye yönelik veriler tablo şeklinde sunulmuştur.

Tablo 11: Sergilenen Liderlik Davranışı ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki Spearman Korelasyon Analizi

	n	Duygusal Bağlılık		Devamlılık Bağlılığı		Normatif Bağlılık	
		r	p	r	p	r	p
Otoriter Liderlik	264	0.101	0.051	0.001	0.493	0.122*	0.024
Demokratik-Katılımcı Liderlik	264	0.473**	0.000	0.264**	0.000	0.487**	0.000
Tam Serbestlik Taniyan Liderlik	264	0.266**	0.000	0.216**	0.000	0.248**	0.000

*p<0.05 ve **p<0.01 anlamlılık düzeyi.

Tablo incelendiğinde öğretmenlere göre okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik davranışı ile örgütsel bağlılıkları arasında çok zayıf da olsa pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik davranışlarını benzer düzeyde algıladığı, kısmen daha çok otoriter, az farkla demokratik-katılımcı liderlik ve tam serbestlik tanıyan liderlik davranışı sergilediği şeklinde görüş bildirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlere göre okul müdürlerinin liderlik davranışı algılarının orta düzeyde olması ve okul müdürlerini hem otoriter hem de demokratik-katılımcı liderlik davranışı sergilediği şeklinde yorumlaması okul müdürlerinin tatlı sert liderlik sergilediği anlamına gelmektedir. Alan yazındaki bazı çalışmalar incelendiğinde okul müdürlerinin hem otoriter hem de demokratik liderlik davranışı sergilediği sonucuna ulaşılan araştırmalar olduğu ve bu çalışmayla paralellik gösterdiği görülmektedir (Bayyurt ve Kılıç, 2017; Demirağ ve Çelik, 2019; Yıldız, 2010). Ancak literatürde demokratik liderlik tarzının yüksek ve serbest bırakıcı liderlik tarzının orta düzeyde olduğuyla ilgili farklı sonuçlar da görmek mümkün (Kaya, 2020; Yıldız, 2010).

Öğretmenlerin kuruma karşı orta düzeyde duygusal ve normatif bağlılık, düşük düzeyde devamlılık bağlılığı hissettiği şeklinde görüş bildirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin duygusal ve normatif bağlılık düzeylerinin orta düzeyde olması kuruma karşı duygusal ve kurumda kalma eğiliminin daha yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Alan yazındaki bazı çalışmalar incelendiğinde çalışanların orta düzeyde duygusal ve normatif bağlılık (Akyurt, Alparlan ve Oktar, 2016; Aslan, 2019; Bayyurt ve Kılıç, 2017; Işık, 2020; Kaya, 2020), düşük düzeyde devam bağlılığı (Akar ve Yıldırım, 2008) hissettiği sonucuna ulaşılan araştırmalar olduğu ve bu çalışmayla paralellik gösterdiği görülmektedir. Ancak literatürde duygusal ve normatif bağlılığın yüksek (Akar ve Yıldırım, 2008; Aslan, 2019; Yıldız, 2010), devam bağlılığının ise orta düzeyde (Akyurt ve diğerleri, 2016; Aslan, 2019; Bayyurt ve Kılıç, 2017; Işık, 2020; Kaya, 2020; Yıldız, 2010) olduğuyla ilgili farklı sonuçlar da görmek mümkün.

Öğretmenlerin cinsiyet durumuna göre otoriter liderlik, demokratik-katılımcı liderlik ile duygusal bağlılık, devamlılık bağlılığı ve normatif bağlılık alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanamazken tam serbestlik tanıyan liderlik alt boyutunda kadın öğretmenler lehine istatistiksel oranda anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin kadın öğretmenlere karşı daha serbest ve müsamahakâr davranış sergilediği anlamına gelmektedir. Alan yazındaki bazı çalışmalar incelendiğinde cinsiyet faktörünün liderlik davranışları ve bağlılık alt boyutlarında farklılık oluşturduğu veya oluşturmadığı (Arslan, Korkmaz, Yahyaoğlu ve Çimen, 2011; Bayyurt ve Kılıç, 2017; Çakinberk ve Demirel, 2010; Kaya, 2020; Yıldız, 2010) sonucuna ulaşılan araştırmalar olduğu ve bu çalışmayla paralellik gösterdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin medeni durumuna göre liderlik davranışları düzeyleri ve örgütsel bağlılık ölçeği alt boyutlarında istatistiksel oranda anlamlı bir fark oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin bütün öğretmenlere karşı benzer liderlik davranışı sergilediği ve öğretmenlerin bağlılık düzeylerinin birbirlerine yakın olduğu anlamına gelmektedir. Alan yazındaki bazı çalışmalar incelendiğinde medeni durum faktörünün liderlik davranışları ve bağlılık alt boyutlarında farklılık oluşturduğu veya oluşturmadığı (Arslan ve diğerleri, 2011; Bayyurt ve Kılıç, 2017; Çakinberk ve Demirel, 2010; Kaya, 2020; Yıldız, 2010) sonucuna ulaşılan araştırmalar olduğu ve bu çalışmayla paralellik gösterdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin eğitim durumuna göre otoriter liderlik, duygusal bağlılık, normatif bağlılık alt boyutlarında istatistiksel oranda anlamlı bir fark saptanamazken demokratik-katılımcı liderlik, tam serbestlik tanıyan liderlik ile devamlılık bağlılığı alt boyutlarında istatistiksel oranda anlamlı bir fark olduğu; okul müdürlerinin doktora düzeyinde eğitim alan öğretmenlere karşı daha demokratik, serbest ve müsamahakâr davranış sergilediği ve lisans düzeyinde eğitim alan öğretmenlerin ise kuruma karşı daha yüksek devam bağlılığı hissettiği sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazındaki bazı çalışmalar

incelendiğinde eğitim durumu faktörünün liderlik davranışları ve bağlılık alt boyutlarında farklılık oluşturduğu veya oluşturmadığı (Bayyurt ve Kılıç, 2017; Çakinberk ve Demirel, 2010; Kaya, 2020; Yıldız, 2010) sonucuna ulaşılan araştırmalar olduğu ve bu çalışmayla paralellik gösterdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin yaş aralığına göre liderlik davranışları düzeyleri ve örgütsel bağlılık ölçeği alt boyutlarında istatistiksel oranda anlamlı bir fark oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin tüm yaştaki öğretmenlere karşı benzer liderlik davranışı sergilediği ve öğretmenlerin bağlılık düzeylerinin birbirlerine yakın olduğu anlamına gelmektedir. Alan yazındaki bazı çalışmalar incelendiğinde yaş faktörünün liderlik davranışları ve bağlılık alt boyutlarında farklılık oluşturduğu veya oluşturmadığı (Arslan ve diğerleri, 2011; Bayyurt ve Kılıç, 2017; Çakinberk ve Demirel, 2010; Kaya, 2020; Yıldız, 2010) sonucuna ulaşılan araştırmalar olduğu ve bu çalışmayla paralellik gösterdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre otoriter liderlik, tam serbestlik tanıyan liderlik ile duygusal bağlılık, devamlılık bağlılığı ve normatif bağlılık alt boyutlarında istatistiksel oranda anlamlı bir fark saptanamazken demokratik-katılımcı liderlik alt boyutunda istatistiksel oranda anlamlı bir fark olduğu; okul müdürlerinin 0-5 yıl kıdemdeki öğretmenlere karşı daha demokratik davranış sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazındaki bazı çalışmalar incelendiğinde mesleki kıdem faktörünün liderlik davranışları ve bağlılık alt boyutlarında farklılık oluşturduğu veya oluşturmadığı (Arslan ve diğerleri, 2011; Kaya, 2020; Yıldız, 2010) sonucuna ulaşılan araştırmalar olduğu ve bu çalışmayla paralellik gösterdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin aynı okulda çalışma süresine göre otoriter liderlik, tam serbestlik tanıyan liderlik ile duygusal bağlılık ve devamlılık bağlılığı alt boyutlarında istatistiksel oranda anlamlı bir fark saptanamazken demokratik-katılımcı liderlik ile normatif bağlılık alt boyutlarında istatistiksel oranda anlamlı bir fark olduğu; okul müdürlerinin kurumda daha kısa süre çalışan öğretmenlere karşı daha demokratik davranış sergilediği ve bu öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre kurumda kalma eğilimi sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazındaki bazı çalışmalar incelendiğinde aynı okulda çalışma süresi faktörünün liderlik davranışları ve bağlılık alt boyutlarında farklılık oluşturduğu veya oluşturmadığı (Arslan ve diğerleri, 2011; Çakinberk ve Demirel, 2010; Kaya, 2020; Yıldız, 2010) sonucuna ulaşılan araştırmalar olduğu ve bu çalışmayla paralellik gösterdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin çalıştığı eğitim kademesine göre otoriter liderlik, tam serbestlik tanıyan liderlik ile duygusal bağlılık, devamlılık bağlılığı ve normatif bağlılık alt boyutlarında istatistiksel oranda anlamlı bir fark saptanamazken demokratik-katılımcı liderlik alt boyutunda istatistiksel oranda anlamlı bir fark olduğu; okul müdürlerinin okul öncesi öğretmenlerine karşı daha demokratik ve karar almada onların fikirlerine önem verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazındaki bazı çalışmalar incelendiğinde meslek faktörünün liderlik davranışları ve bağlılık alt boyutlarında farklılık oluşturduğu veya oluşturmadığı (Bayyurt ve Kılıç, 2017; Çakinberk ve Demirel, 2010; Kaya, 2020; Yıldız, 2010) sonucuna ulaşılan araştırmalar olduğu ve bu çalışmayla paralellik gösterdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin otoriter liderlik ile normatif bağlılık; demokratik-katılımcı liderlik ile duygusal bağlılık, devamlılık bağlılığı ve normatif bağlılık; tam serbestlik tanıyan liderlik ile duygusal bağlılık, devamlılık bağlılığı ve normatif bağlılık arasında istatistiksel açıdan çok düşük de olsa pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazındaki bazı çalışmalar incelendiğinde demokratik ve serbest bırakıcı liderlik ile duygusal, normatif bağlılık ve devam bağlılığı arasında pozitif yönlü düşük (Kaya, 2020), demokratik liderlik ile duygusal, normatif bağlılık ve devam bağlılığı arasında pozitif yönlü olumlu (Bayyurt ve Kılıç, 2017), serbest bırakıcı liderlik ile duygusal, normatif bağlılık ve devam bağlılığı arasında çok az (Çakinberk ve Demirel, 2010), serbest bırakıcı liderlik ile devam bağlılığı arasında pozitif yönlü (Eryeşil ve İraz, 2017), demokratik ve otoriter liderlik ile duygusal, normatif bağlılık ve devam bağlılığı arasında olumlu (Tunçbilek ve Kaya, 2020), demokratik-katılımcı ve tam serbest tanıyan liderlik ile duygusal, normatif bağlılık ve devam bağlılığı arasında olumlu (Yıldız, 2010) ilişki olduğu sonucuna ulaşılan araştırmalar olduğu ve bu çalışmayla paralellik gösterdiği görülmektedir. Ancak literatürde serbest bırakıcı liderlik ile duygusal ve normatif bağlılık arasında negatif yönlü ilişki olduğuna (Eryeşil ve İraz, 2017), otoriter liderlik ile duygusal, normatif bağlılık ve devam bağlılığı arasında ilişki olmadığına (Yıldız, 2010) ilişkin sonuçlar da görmek mümkün.

ÖNERİLER

Örgütsel bağlılık, karşılıklı bir olgu olup çalışanların da örgütten belirli beklentisi bulunmakta ve beklentilerin giderilmesinde liderler ve onların sergiledikleri uygulamalar önemlidir. Bir lider, çalışanların isteklerine ve ihtiyaçlarına karşı ne kadar değer verir ve duyarlı davranırsa çalışanlarda güçlü bir bağlılık duygusu oluşabilir. Araştırma sonuçları doğrultusunda yöneticilerin daha ılımlı liderlik özelliği göstermesi, çağdaş liderlik anlayışları hakkında bilgi sahibi olması, mevcut liderler için modern liderlik tarzlarında hizmet içi eğitim düzenlenmesi, örgütsel bağlılığı arttırmak adına çalışanların ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması, cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, çalışma süresi gibi faktörlerde farklılaşma olduğu göz önüne alındığında yöneticilerin her personele karşı daha eşit mesafede yaklaşım sergilemesi, farklı ölçek kullanılarak karşılaştırmalı araştırma yapılması ve örneklemin genişletilerek konunun yeniden araştırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Acar, G. ve Kaya, M. (2012). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(1), 95–102.

Acaray, A. (2014). *Örgüt kültürü, örgütsel sessizlik ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Adiloğulları, İ., Görgülü, R. ve Ulucan, H. (2017). Algılanan yönetici desteğinin örgütsel bağlılığa etkisi: Profesyonel futbolcular örneği. *Uluslararası Spor Egzersiz ve Antrenman Bilimi Dergisi (IJSETS)*, 3(4), 188–198.

Akar, C. ve Yıldırım, Y. T. (2008). Yöneticilerin örgütsel bağlılık, iş tatmini ve rol stres kaynakları arasındaki ilişkiler: Yapısal denklem modeliyle beyaz et sektöründe bir alan uygulaması. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 97–113.

Akçekoce, A. ve Bilgin, K. U. (2016). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmen performansı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1–23.

Akyurt, N., Alparlan, A. M. ve Oktar, Ö. F. (2016). Sağlık çalışanlarında liderlik tarzları-iş tatmini-örgütsel bağlılık modeli. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 6(13), 50–61.

Al-Daibat, B. (2017). Impact of leadership styles in organizational commitment. *International journal of business and management review*, 5(5), 25–37.

Allen, N. J. ve Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of occupational psychology*, 63(1), 1–18.

Arslan, A., Korkmaz, M., Yahyaoğlu, G. ve Çimen, V. (2011). Şirket politikası ve liderlik davranışlarının örgütsel bağlılığa etkisi. *Uluslararası Hakemli Akademik Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 219–250.

Aslan, S. (2019). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel adalet düzeyleri üzerindeki etkisinde örgütsel bağlılığın aracılık rolü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ayden, C. ve Özkan, Ö. (2016). Sağlık çalışanlarının kurumsal güven ve örgütsel bağlılık boyutları itibarıyla incelenmesi: Malatya devlet hastanesi sağlık personeli üzerine bir çalışma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 151–167.

Bayyurt, N. ve Kılıç, C. H. (2017). Liderlik tarzının örgüt bağlılığına etkisi: Bir hastane araştırması. *İşletme ve İktisat Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 1–13.

Çakinberk, A. ve Demirel, E. T. (2010). Örgütsel bağlılığın belirleyicisi olarak liderlik: Sağlık çalışanları örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 103–119.

Clinebell, S., Skudiene, V., Trijonyte, R. ve Reardon, J. (2013). Impact of leadership styles on employee organizational commitment. *Journal of Service Science (JSS)*, 6(1), 139–152.

Dayanç Kıyat, B. ve Geyik, E. (2019). Dönüşümcü liderliğin örgütsel bağlılığa etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 223–236.

- Demirağ, B. ve Çelik, M. (2019). Lider davranış özelliklerinin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 1–21.
- Eryeşil, K. ve İraz, R. (2017). Liderlik tarzları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir alan araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 20(2), 129–139.
- Filiz, M. (2020). Sağlık kurumlarında liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların sistematik derlemesi. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(20), 276–296.
- Işık, M. (2020). Okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 2(4), 155–173.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (37. Basım.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kawiana, I., Dewi, L. K. C., Hartati, P. S., Setini, M. ve Asih, D. (2021). Effects of leadership and psychological climate on organizational commitment in the digitization era. *Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 8(1), 1051–1062.
- Kaya, M. (2020). *Demokratik ve otoriter liderlik tarzlarının örgütsel bağlılığa etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
- Kırkpınar, S. ve İşcan, Ö. F. (2018). Liderlik tarzlarının iş tatmini ve örgütsel bağlılığa etkileri. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 21(1), 1–29.
- Örücü, E. ve Teker, S. K. (2014). Hastanelerde liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi: Sağlık sektöründe bir araştırma. *Journal of Management and Economics Research*, 12(24), 73–90.
- Sabir, M. S. ve Khan, M. A. (2011). Impact of leadership style on organization commitment: In a mediating role of employee values. *Journal of Economics and Behavioral studies*, 3(2), 145–152.
- Saleem, H. ve Saghir, W. (2021). Role of diversity practices in teachers' organizational commitment: A study of elementary school teachers. *Journal of Elementary Education*, 30(2), 145–154.
- Topaloğlu, C. ve Dalgın, T. (2013). Algılanan liderlik tarzı ve örgütsel bağlılık ilişkisi, Marmaris' te yer alan beş yıldızlı otel işletmeleri üzerinde bir uygulama. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(29), 277–301.
- Tunçbilek, M. M. ve Kaya, M. (2020). Otoriter, demokratik ve serbest bırakıcı liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Journal of Politics Economy and Management*, 3(2), 31–52.
- Yazıcı Sorucuoğlu, A. ve Öztürk, Z. (2021). Hastane çalışanlarının dönüşümcü liderlik algılarının örgütsel bağlılıklarına etkisi (Ankara ilinde bir devlet hastanesi örneği). *Sağlıkta Performans ve Kalite Dergisi*, 18(1), 61–88.
- Yiğit, A., Güven, F. ve Alaoğlu, M. (2019). Sağlık hizmetlerinde liderlik davranışlarının örgütsel bağlılığa etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 2662–2678.
- Yıldız, N. (2010). *Liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Farklı Okul Türlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi

Investigation Of Professional Burnout Levels Of Teachers Working In Different School Types

Hüseyin Akman¹ Tülay Akman²

¹ Müdür Yardımcısı, MEB, İstanbul, Türkiye ORCID N.: 0009-0007-7896-4810

² Müdür Yardımcısı, MEB, İstanbul, Türkiye ORCID N.: 0009-0001-9799-2303

ÖZET

Araştırmamızın amacı; farklı okul türünde görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesidir. Araştırmanın verileri 2020/2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Pendik ilçesinde devlet okullarında çalışan 166 öğretmenden elde edilmiştir. Bu araştırmanın verileri, "Maslach Tükenmişlik Ölçeği" ile toplanmıştır. Bu çalışmada, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi amaçlandığından dolayı nicel araştırma tarama modeli kullanılmıştır. Öğretmenlerden elde edilen verileri girişleri, SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) aracılığıyla yapılarak, T-Testi ve Anova analizleri ile çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilmiş olduğumuz analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerine ilişkin algı ortalamaları yüksek düzeydedir. Kadın öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerine ilişkin algılarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yaşı, kıdemi, öğrenim durumu ve görev yaptığı okul türlerine göre mesleki tükenmişlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Verimli bir eğitim ortamının oluşması için örgütsel bağlılık düzeyleri yüksek, mesleki tükenmişlik düzeyleri düşük öğretmenlerin olması büyük önem arz etmektedir. Bu bakımdan kurumlardaki öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin düşük seviyelerde olması eğitim kalitesini yükseltecektir. Mesleki tükenmişlik, tüm kurumlarda olduğu gibi eğitim kurumlarının etkin ve başarılı olabilmesinde çok önemli yere sahip bir kavramdır. Araştırmadan elde edilen analiz sonuçlarına göre; kadın öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha fazla olduğu görüldüğünden dolayı başta kadın öğretmenler olmak üzere bütün öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin azaltılması veya ortadan kaldırılması okullarımızın başarısına büyük katkı sunacaktır. Öğretmenlerin kurumlarına olan bağlılıklarının artırılıp mesleki tükenmişlik düzeylerinin ortadan kaldırılması için M.E.B.'e görevler düşmektedir. Ayrıca okul yöneticileri de öğretmenlerimizin mesleki tükenmişliklerinin azaltılması için çaba sarf etmeleri oldukça önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Öğretmen, Mesleki Tükenmişlik

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the professional burnout levels of teachers working in different types of schools. The data of the research were obtained from 166 teachers working in public schools in Pendik district of Istanbul in 2020/2021 academic year. The data of this research were collected with the Maslach Burnout Scale. Since this research aims to determine the professional burnout levels of teachers, a quantitative research model is adopted. The data obtained from the teachers were analyzed through SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) by administering T-Test and ANOVA tests. According to the analysis results we obtained in the research, the average perception of teachers regarding their professional burnout levels is high. It has been observed that female teachers; perceptions of their professional burnout levels are higher than male teachers. It has been observed that there is no significant difference in teachers; professional burnout levels according to their age, seniority, marital status, educational background and the type of schools they work in. In order to create a productive educational environment, it is of great importance for teachers to display high levels of organizational commitment and low levels of professional burnout.

In this regard, low levels of professional burnout of teachers working in schools will increase the quality of education. Professional burnout is a concept that has a very important place in the effectiveness and success of educational institutions, as in all institutions. According to the analysis results obtained from the research; Since it is seen that the burnout levels of female teachers are higher than male teachers, reducing or eliminating the professional burnout levels of all teachers, especially female teachers, will contribute greatly to the success of our schools. Our Ministry of National Education has a responsibility to increase teachers; commitment to their institutions and eliminate their professional burnout levels. In addition, it is very important for school administrators to make extra efforts to reduce the professional burnout of our teachers.

Keywords: Education, School, Teacher, Professional Burnout

Citation: Akman, H. & Akman, T. (2024), "Farklı Okul Türlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi", International QMX Journal, 3(1), 31-47. ISSN: 3023-6037.

Copyright © 2024 by author(s) and Scientific Research Publishing Inc. This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0)

GİRİŞ

Günlük yaşam içerisinde insan hayatının önemli bir parçası olan iş hayatı, çalışma ortamlarında gerçekleşen etkileşimlerin bütünüdür. Bu etkileşimler sırasında bireyin karşılaştığı zorlu şartlar süreç içerisinde stresi meydana getirmektedir. Bireyin kendini ispat etme isteği, rekabete karşı koyma hissi, karşılaşılan sorunlara çözüm üretme arzusu bireyde stresin oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Bu durum bireyin gerek iş hayatı gerekse kişisel yaşantısında yeni sorunlara sebep olmaktadır (Cemaloğlu ve Şahin, 2007). Dünya nüfusunun hızlı bir şekilde artmasıyla beraber, örgüt çalışanlarının da iş yükü artmaktadır. İşi gereği insanlara birebir hizmet veren, onlarla sürekli yüz yüze gelen iş görenlerin zamanla fiziksel, duygusal ve zihinsel yönden sağlıklarının bozulduğu görülmektedir. Tükenmişlik olarak adlandırılan bu sendrom bireyin iş hayatını ve özel hayatını olumsuz yönde etkilemektedir (Dağlı ve Gündüz, 2008).

Freudenberger (1974) tarafından tükenmişlik kavramı ilk kez insanlarla etkileşim halinde olan meslek gruplarının çalışanları üzerinde oluşan mesleki deformasyon durumlarını ifade etmek için kullanılmıştır. Bu tanımlamayı takip eden süreçte tükenmişlik üzerine sistematik araştırmalar yapan Maslach ve Jackson (1986), tükenmişlik üzerine bir ölçek geliştirmişlerdir. Tükenmişlik düzeyi ile ilgili geliştirilen bu ölçek sayesinde insanlarla etkileşim halinde olan meslek grupları ile özellikle de öğretmenlik mesleğinde yaygın biçimde kullanılmıştır. Tükenmişlik düzeyinin artmasında çalışma ortamında yer alan bireylerle geçirilen sürenin fazla olması, hizmet verilen sayısının kalabalık olması etkili olmaktadır. Bu durum öğretmen açısından ele alındığında, çalışma ortamında bulunan bireylerle sıklıkla etkileşimde olması, nüfus artış hızıyla birlikte giderek kalabalıklaşan iş ortamlarında yer alması tükenmişlik düzeyinin atmasında etkili olmaktadır (Torun, 1995). Maslach (2003) ise tükenmişliği, iş hayatında insanlarla etkileşimde olan bireylerde meydana geldiğini belirtmiştir. Bu durum özellikle iş hayatında duygusal zorlanma yaşayan bireylerde stresi meydana getirmektedir (Altınkurt ve diğ., 2015). Polat, Ercengiz ve Tetik'e (2012) göre insanlarla etkileşim halinde olan çalışanlarda iş hayatının getirdiği sorumluluk hissi bireylerde yıpranma ve işe karşı duyarsızlaşma meydana getirmekte, bu durum çalışanların tükenmişlik hissi yaşamalarına sebep olmaktadır. Yapılan araştırmalar tükenmişlik hissinin birey ve örgüt üzerinde olumsuz etkileri olduğunu gözler önüne sermektedir. Freudenberger (1974), yorgunluk, halsizlik, sık baş ağrısı ve mide şikâyetleri, uykusuzluk ve nefes darlığı ile başladığı işi bitirememesi gibi bireysel sonuçlara dikkat çekmiştir. Brewer ve Clippa'a (2002) göre tükenmişliğin iş bırakma eğilimi ile işi beklenen sürede tamamlayamama durumu ise örgütsel sonuçlara işaret etmektedir.

Bireyin çalışma ortamından kaynaklanan iş yoğunluğuna bağlı olarak duygusal anlamda aşırı yoğunlaşması ve tükenmesi olarak ifade edilmektedir (Maslach ve Leiter, 2017). Tükenmişlik kavramının temel değeri olarak kabul edilen duygusal tükenmenin ana nedenleri, yoğun iş yükü ve iş ortamından kaynaklanan rekabetin getirdiği kişisel çatışmalardır (Maraşlı, 2003). Bu durumlarla karşı karşıya kalan bireylerin vermiş oldukları tepkiler neticesinde kişide oluşan yetersizlik hissi, çalışma arzusunda azalma durumu, duygusal anlamda yorgunluk hissi oluşturabilir (Maslach ve Leiter, 2017). Oluşan bu duruma karşı duygusal tükenme durumu ortaya çıkmaktadır (Çam, 1991). Duygusal tükenme, çoğunlukla kişide başka insanlara yardım ederken, istenen psikolojik ve duygusal taleplerin fazla olmasından dolayı ortaya çıkan bitkinlik durumunu ifade eder. Bu durum kişide güvensizlik hissi, ümitsizlik, kişi ve olaylara karşı kızgınlık, iş ortamından kaynaklanan olumsuzluklar yüzünden ev ortamında gereksiz stres ve gerginlik gibi olumsuz duygularda artışa sebep olurken, saygı, nezaket, dostluk gibi olumlu duygularında azalmasına neden olmaktadır. İş ortamında bulunan paydaşların duygularını dikkate almadan soğuk, iletişim kurmadan uzak ve tepkisiz bir biçimde davranışta bulunma olarak tanımlanmaktadır. Bu duygu yoğunluğu içerisinde yer alan bireyler, kişisel sorunlarıyla mücadele etmek bir yana başkalarının sorunlarının çözümü noktasında da kendini yetersiz hissederler. Bu durum kişiler arası ilişkilerde iletişimi en aza indirmelerine neden olmaktadır (Çam, 1991).

Farklı bir bakış açısıyla duyarsızlaşma, buldukları ortamda yer alanlara karşı onların varlığını hissetmeden olumsuz tavır takınarak hizmet vermeye devam etmek olarak ifade edilmektedir (Balcıoğlu, Seyfi ve Rakel, 2008). Bu sendromu yaşayan bireyler etrafında yer alan kişilerin kendini kısıtladığını düşünmekle birlikte bireysel yaşama arzusu içerisindeyler (Ardıç ve Polatçı, 2009). Yapılan araştırmalarda duyarsızlaşma yaşayan bireylerin karşılaştığı sorunlarla mücadele etmede

yetersiz kaldığını ve bulundu ortamdan uzaklaşarak bireysel yaşama arzusu içerisinde olduğunu göstermektedir (Lewin&Sager 2007).

Çalışma ortamında sıklıkla görülen başarısızlık hissi bireyde tükenmişlik olgusunu göstermede önemli bir etmen olarak değerlendirilmektedir. Bireyin çalışma performansında düşüklük, yetersizlik hissi, başarısız olma güdüsü, düşük motivasyon, kişiler arası iletişim sorunları gibi belirtilerle kendini gösterir. Bu durumun süreç içerisinde bireyde sürekli hale gelmesi bireyin iş ortamından ayrılmasına da sebep olmaktadır. (Derin ve Demirel, 2012). Araştırmacıların üç ayrı başlıkta incelediği tükenmişlik olgusu, bireyin çalışma ortamından kopmasına, iletişim gücünün zayıflamasına, yetersizlik hissini oluşmasına, sosyal çevreyle olan ilişkilerin azalmasına ve bireyde bedensel ve zihinsel tembelliğe yol açtığı gözlemlenmiştir. Yapılan araştırmalar bireyde tükenmişlik sendromu ile birlikte fiziksel sorunlara da rastlandığı gözlemlenmiştir. Bu durumun birey tarafından dikkate alınmadığı, kısa süreli vücut direncini düşüren soğuk algınlığı, iştahsızlık, baş ağrısı gibi hastalıklar olduğu düşünülmekte ve ilaç tedavisi ile süreci atlama yolu tercih edilmektedir. Süreç içerisinde tükenmişlik sendromunun ilaç tedavisi ile geçmeyeceği, fizyolojik rahatsızlıklar sebebiyle verilen psikolojik tepkilerin depresyon, öz güven kaybı, çaresizlik, içe kapanıklık gibi tükenmişlik belirtileri oluşmakta ve bireyde kalıcı rahatsızlıkların meydana gelmesine sebep olmaktadır (Akgün 2015).

Maslach ve Goldberg (1998), tükenmişlik sendromu yaşayan çalışanların bir kısmının iş ortamından ayrılırken bir kısmının da sadece iş ortamının gerektiği şekilde hareket ederek çalışmalarına devam ettiklerini belirtmektedirler. Tükenmişlik üzerine yapılan araştırmaların birçoğu tükenmişlik sendromunun öğretmenlik mesleğinde yaşandığını göstermektedir (Cemaloğlu & Şahin 2007; Çelikkaleli, 2011; Maraşlı, 2005; Polat ve diğ., 2012; Yılmaz ve diğ., 2015). Tükenmişlik sendromu yaşayan öğretmenlerin ruh sağlığı bozulmakla birlikte, çalışma ortamıyla olan bağı da zayıflayarak öğrenci-veli-okul üçgeninden de uzaklaşmaktadır (Maraşlı, 2005). Buna bağlı olarak öğretmenlerin verimliliğinde düşüşler meydana gelmekte, çalışan ve öğrencilere karşı olan bağda zayıflamaktadır (Polat ve diğ., 2012).

Toplumların temelini oluşturan bireylerin bilişsel ve duyuşsal gelişimleri yanında kişilik gelişimlerinin de oluşturulmasında önemli rol oynayan öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlik mesleği, toplumun varlığını sürdürebilmesi, kültür ve değerlerini geleceğe taşıyabilmesi bununla birlikte çağdaş uygarlık düzeyine ulaşılması adına önem arz etmektedir. Bu denli önemli hedeflere ulaşmada rehber olan öğretmenlerin kendilerinden beklenen performansları ortaya koyması kişisel, sosyal ve psikolojik açıdan yeterli düzeyde olmalarına bağlıdır (Soba ve diğ., 2017). İçerisinde bulunduğumuz süreçte öğretmenlerin iş ortamları sadece okullarla sınırlı olmayıp, okulu oluşturan tüm paydaşlarla da etkileşim kurmakta ve bu süreçte farklı görevler üstlenmektedirler. Bununla birlikte yaşanan ekonomik zorluklar, öğrenci ve velilerin eğitim ve öğretime olan ilgisizlikleri, çalışma hayatının getirdiği aşırı iş yükü ve yöneticilerin öğretmenlerden beklentileri öğretmenlerde yetersizlik hissi uyandırmakla birlikte mesleğe karşı doyumsuzluk ve beraberinde de tükenmişlik hali oluşmaktadır (Telef, 2011).

Öğretmenlik mesleği etki alanı dikkate alındığında öğrencilerin kişilik ve karakter gelişimde önemli bir faktör olmakla birlikte, öğretmenlerin psikolojik durumları ile motivasyonları öğrencilere rol model olmaları bakımından doğrudan öğrencilere yansımaktadır (Hock, 1988). Tükenmişliğin en sık rastlandığı meslek grupları arasında insanlarla yüz yüze iletişimin olduğu meslekler yer almaktadır. Öğretmenlik mesleği doğası gereği yüz yüze iletişimin yüksek olduğu meslek grupları arasındadır. Öğrenciler dışında okul yöneticileriyle ve velilerle de iletişim ve etkileşim içerisinde olmak zorunda kalan öğretmenlerde bu durumdan kaynaklı stres ortaya çıkmaktadır (Polat, Ercengiz ve Tetik, 2012). Tükenmişliğin öğretmenin kişisel yaşantısını etkilemesi dışında öğrencileri, okul personelini, velileri, ailesini kısaca etkileşimde olduğu tüm grupları ve nihayetinde de toplumu olumsuz etkilemektedir (Hock, 1988). Tükenmişlik sendromu yaşayan öğretmenin öğrencilerine karşı ilgisi azalmakla birlikte süreç içerisinde önemsememe durumu görülmekte, bunun sonucunda da alay etme, küçümseme, aşağılama gibi küçük düşürücü tavırlar sergilemesine neden olmaktadır (Girgin ve Baysal, 1995).

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Tükenmişlik Kavramı

Günümüz dünyasında hayatın her alanında bireylerin hemen hemen hepsinin karşılaştıkları zorluklar bireyleri savunmasız bırakırken, bu zorluklara karşı da gösterdikleri tepkiler var olan enerjilerini de

ortadan kaldırmaktadır (Erkul, 2014: 22). Freudenberger (1974) tarafından ilk olarak tanımlanan tükenmişlik kavramı; “başarısızlık, yıpranma enerji ve güç kaybı veya insanın iç kaynakları üzerinde karşılamanamayan istekler sonucu ortaya çıkan bir tükenme durumu” olarak tanımlanmıştır (Erkul, 2014: 32). Sonrasında Maslach ve arkadaşları tükenmişlik kavramını üç boyutta ele almıştır. Maslach bu üç boyutu; insanlarla yüz yüze etkileşimde bulunan bireylerde hızla ortaya çıkan, “duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalma” olarak ifade etmektedir. (Oruç, 2007: 12). Bu algıya göre tükenmişlik kavramı; “insanda ortaya çıkan fiziksel bitkinlik, uzun süren yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duyguları; yaptığı işe, hayata ve diğer insanlara karşı gösterdiği olumsuz tutumları kapsayan fiziksel ve zihinsel boyutlu bir sendromdur.” (Karahan ve Balat, 2011: 1). Günümüz dünyasında çalışma hayatının önemli problemlerinden birisi olan tükenmişlik, iş ortamının gereklilikleri arasında yer alan iletişim kurma çabaları ve bu çabalar sonucunda ortaya çıkan olumsuzluklarla ilgilidir (Cinay, 2015: 13).

Tükenmişlik; uzun süreli çalışma periyotlarının yer aldığı iş ortamlarında, duygusal beklentilerin yoğun olduğu ortamlardan kaynaklanan iş ortamına ve hayata karşı olumsuz yaklaşımların geliştiği, bedensel ve zihinsel yıpranma, çaresizlik, geleceğe karşı ümitsizlik ve kişisel yetersizlik hissi gibi belirtilerin olduğu durum olarak tanımlanmaktadır (Solmuş, 2010: 59). Yaşadığımız çağın getirdiği yoğun çalışma ortamları ile bunun sonucu olarak ortaya çıkan streste sıkça görülebilecek bir durumdur (Filiz, 2014: 151). Cherniss’e göre tükenmişlik; kendimize, başkalarına ve yaşama karşı aldığımız tavır, sahip olunanlar ile istekler arasındaki tutarsızlıktır. Yaşanılan bu dengesizliği kişide endişe, olaylara karşı duygusal tepki ve yoğunluk ile zihinsel gerginlik süreçlerinin izlediği bu durum davranışta ve eylemde bir dizi değişikliğin meydana geldiğini belirtmiştir (Güllüce, 2006: 41). Santinello tükenmişliği, bireylerin birbirleriyle olan ilişkilerinde takındıkları tutumlarda mesafeli olma, karşılaşılan güçlüklerde duyarsızlık ve ilgisizlik içeren psikolojik bir problem olarak tanımlamıştır (Oruç, 2007: 24). Pines (1993) tükenmişlik kavramını bir madde bağımlılığı olarak tanımlamış ayrıca kişinin algısal gelişiminde düşük benlik algısı, kişiler arası iletişimde problemler ile karşılaştığı problemlerin nedenlerini başkalarında arama ve işe yoğunlaşmada dikkat eksikliği, yoğun olarak devam eden kesintisiz baş ağrısı olarak tanımlamıştır (Başol ve Altay, 2009: 191). Dünya Sağlık Örgütü’nün 1998 yılında yayımlanan raporunda tükenmişlik kavramı; insanların çok fazla çalışması ile meydana gelen duygusal yoğunluk ve bunun neticesinde de sorumluluklarını yerine getirememesi durumu olarak tanımlamıştır (Oruç, 2007: 43).

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin meslekte çalışma performansları ile ilgili yapılan bir çalışmada, meslekten ayrılan öğretmenlerin çoğunluğunun ilk beş yıl içerisinde ayrıldığı, çalışanlar arasında yüksek performans gösteren öğretmenlerin meslekten ayrılmaya eğilimli olduğu, bununla birlikte mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ise yüksek idealleri ve amaçları olan, buna karşın gerektiğinden fazla efor sarf etmelerinde öğretmenlere zarar verdiği belirtilmiştir. Bu çalışmada erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlerden daha fazla tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Şanlı ve Akbaş, 2006: 74). Tükenmişlik konusunda yapılan bir diğer tanımlamada ise Edelhich (1980); insanlarla etkileşim içerisinde bulunan meslek grupları arasında yer alan bireylerde, çalışma ortamının getirdiği sıkıntılar bireyde artarak devam eden enerji kayıpları yaşanmasına buna paralel olarak da hedeflenen ideallerde kayıplar yaşanması olarak tanımlamıştır (Akten, 2007: 23).

Tükenmişliğin Nedenleri

Tükenmişliğin nedenlerini iki boyutta ele aldığımızda; cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve medeni durum gibi kişisel nedenler ilk boyutta yer alırken, diğer boyutta da; aşırı iş yükü, çalışma ortamının özellikleri, çalışma süresi, meslektaşlarla ilişkiler gibi örgütsel nedenler yer almaktadır. Mesleki tükenmişlik olgusu sadece güdülenme düzeyleri ve mesleki çalışmalarla ilgili ortaya konulan ürünün kalitesi bakımından çalışma performansları en üst seviyede olan kişilerde görülmektedir (Ertürk ve Keçecioglu, 2012: 41). Tükenmişlik, çalışma ortamı bakımından insanlarla iletişim içerisinde olan meslek gruplarında çok sık gözlemlenmekle birlikte, öğretmenlik tükenmişliğin en yoğun görüldüğü meslek grupları arasındadır. Bunun içindir ki yapılan araştırmaların çoğu öğretmenler üzerinden yürütülmüştür (Tümkiye ve Çavuşoğlu, 2010: 468). Tükenmişliğin ortaya çıkmasında kişinin kendi içinde bulunduğu ortam etkili olurken, mesleğinde başarılı, kendine güvenen, aldığı sorumluluğu eksiksiz yerine getiren yetenekli

kişilerde daha çok görülmektedir. Yine bu alanda yapılan araştırmalar mesleğinde en parlak olanların tükenmişliğe karşı daha hassas olduğunu ortaya koymaktadır (Aslan, 2009: 25).

Kişisel Nedenler

Tükenmişliği etkileyen kişisel nedenleri; cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve medeni durum olmak üzere dört bölümde ele almak mümkündür.

Cinsiyet: Tükenmeye neden olabilecek özelliklerden biri cinsiyettir. Aksu ve Baysal (2005) cinsiyet faktörünün tükenmişliğe etkisini açıklarken, kadın ve erkek tükenmişlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmemesini, tükenmişliği farklı cinsiyetlere sahip bireylerin benzer koşullarda yaşamış olmalarına ve bununla baş etme yöntemlerinin benzerlik göstermesiyle açıklamıştır. Yapılan farklı araştırmalarda ise kadınların insanlara hizmet sunan mesleklerde daha çok çalıştıkları için çevresindekilerin duygusal yönlerine ağırlık vermesi sebebiyle tükenme riskini daha çok taşıdıklarını ifade edilmiştir (Çam, 2010: 13).

Yaş: Tükenme üzerinde önemli bir neden olan yaş faktörü, özellikle genç çalışanların yüksek düzeyde tükenme ve yorgunluk belirtisi gösterdikleri belirtilmektedir (Çam, 2010: 28). Ardıç ve Polatçı'ya (2009) göre iş hayatına yeni başlayan bireylerde tükenmişlik düzeyinin daha fazla görülmesinin nedeni, bu bireylerde gözlemlenen işe karşı istekli olma, çalışma atmosferinde yaşanan heyecan nedeniyle harcanan enerjinin fazla olması bireylerin kısa sürede yorulmalarına bağlanabilir.

Eğitim Durumu: Maclach ve Jackson (1981) yaptığı araştırma incelendiğinde eğitim düzeyi yüksek bireylerin diğer çalışanlar arasında tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Sonrasında benzer araştırma yapan Rothman ve arkadaşları (2011) sebepleri üzerinde inceleme yapmış ve eğitim düzeyi yüksek bireylerin iş hayatına karşı yüksek beklentilerle başladıklarını, bununla birlikte daha ciddi sorumluluk gerektiren pozisyonlarda çalışmalarından kaynaklandığı belirtilmiştir (Çimen, 2007: 14).

Medeni Durum: Şahin (2010), Özcan (2008), Tümkaya (1996) öğretmenlerin medeni durum ve tükenmişlik düzeyi arasında anlamlı farklar olduğunu, bekâr ve boşanmış çalışanlarda tükenmişlik seviyesinin yüksek, evli öğretmenlerde ise bu seviyenin düşük olduğunu belirtmişlerdir. Maslach ve Jackson (1984)'te kişinin hayatında aile yaşamının önemli bir destek olduğunu vurgularken evli ve çocuk sahibi olan bireylerin, bekar ve çocuksuz olan bireylere göre daha fazla duygusal yorgunluk ve duyarsızlaşma yaşadıklarını belirtmiştir (Çimen, 2007: 15). Araştırmalara göre tükenmişliğin diğer kişisel nedenleri; mesleki kıdem, stres, kişilik tipleri, akılcı olmayan inanışlar, duygusal/psikolojik faktörler yer almaktadır.

Örgütsel Nedenler

Sağlıklı bir örgütün varlığı, örgütün verimliliği ile doğrudan ilişkilidir. Örgütü oluşturan bireylerin beklenti ve temel gereksinimlerinin giderilmesi, motivasyonunun yüksek tutulması sağlıklı bir örgüt ile doğru orantılıdır. Bu açıdan; özellikle eğitim örgütlerinin sağlıklı olması, toplumun sağlıklı olması anlamına gelir (Cemaloğlu ve Şahin, 2007: 461). Tükenmişliği etkileyen örgütsel nedenler; aşırı iş yükü, çalışma ortamının özellikleri, çalışma süresi ve meslektaşlarla ilişkiler olarak dört bölümde ele alınacaktır.

Aşırı İş Yükü: Tükenmişliği etkileyen faktörler arasında yer alan aşırı iş yükünün tükenmişliğe etki eden nedenleri arasında iş yetkinlikleri ile çalışan yeterlilikleri arasında uyumsuzluk, normal çalışma temposu üzerinde enerji harcayarak işin kısa sürede bitirilme mecburiyeti yer alır. Benzer şekilde iş yükünün yetersizliği de stresin oluşmasına neden olmaktadır (Izgar, 2000: 31).

Çalışma Ortamının Özellikleri: Miller (1980) örgüt içinde pozitif bir ortam oluşabilmesini bazı koşullara bağlamıştır. Bu koşullar:

- 1) Çalışma ortamını oluşturan bireylerin motivasyonlarının yüksek olması bireyin örgütle olan bağını artırırken sorumluluk duygusunun artmasına, motivasyonun düşük olması ise çalışanın verimliliğinin düşmesine neden olmaktadır.
- 2) Örgütün birliktelik algısının artmasında çalışma ortamının motivasyonun yüksek olması, örgütün varlığının, değerlerinin ve misyonunun benimsenmesine olanak sağlayacaktır.

3) Örgütün ortak amaca ulaşabilmesi için çalışma ortamının gereksinimlerinin sağlanması ile çalışma ortamında oluşturulacak işbirliğine bağlıdır.

Çalışanın negatif bir çalışma ortamında bulunması; kendisini verimsiz, başarısız ve değersiz hissetmesine sebep olurken örgüte bağlılığı azalarak tükenmişlik duygusu yaşamasına sebep olacaktır (Çolakoğlu, 2001: 24).

Çalışma Süresi: Günümüzde iş daha yoğun, daha karmaşık ve daha fazla zaman gerektirmektedir. Örneğin doktorlar daha fazla hastaya bakabilmek için uzun saatlerini iş ortamında geçirirler (Çimen, 2007: 18). Çalışma süresinin uzun olması, bireylerin çoğu zaman yetiştiremediği işini eve taşıması aile içinde de huzursuzluğa yol açarken, tam anlamıyla hiçbir yere yetemediği düşüncesini oluşturur.

Meslektaşlarla İlişkiler: İş ortamında çalışanlar arasında sıcak ilişkilerin olmaması, bazı çalışanların grup çalışmalarına katılmak istememesi ve kurumun bunu görmezden gelmesi, meslektaşlar arasındaki çekişmeler, rekabetler gibi nedenler insanların birbirleriyle olan ilişkilerini negatif etkilemekte hatta koparmaktadır (Erkul, 2014: 24). Meslektaşlar arasında yaşanan bu durum tükenmişliğe zemin hazırlamaktadır. “Özellikle terfi imkânlarının sınırlı, çalışanlar arasında rekabetin yoğun olduğu firmalarda, şahıslar öncelikle kendilerini düşünmektedir” (Güllüce, 2006: 21). Böylece meslektaşlar birbirlerine güvenmezler ve aralarına aşılmaz mesafe koyarlar. Bu durum örgüt sağlığını olumsuz etkilerken, bireyleri tükenmişliğe iter. Maslach 1982 “pasif, kaygılı, korkak, kendisine güvenmeyen kişi, hizmet ettiği bireylerle arasına dengeli bir mesafe koyamamakta ve bunun sonucunda kontrolü kaybetmektedir.” (Çolakoğlu, 2001: 27). Gereğinden fazla işine duygu katan birey kendini aşırı yorgun hisseder ve duygularının yıpranmasına sebep olur. Bunun sonucunda da tükenmişlik hissinin oluşmasına hız kazandırır. Bunların dışında araştırmalarda örgütsel nedenlere ek olarak; yetersiz ödüllendirme, örgüt ile ilgili karara katılmama, örgütün plan ve prosedüründen kaynaklanan sorunlar, çatışmalar, iş yaparken söz sahibi olmama gibi nedenler yer almaktadır.

Tükenmişliğin Boyutları

Maslach ve Jackson (1981) tükenmişlik kavramını üç farklı başlıkta ele almıştır. Bunlar; ”Duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık hissi”. Bu üç bölüm arasında en dikkat çeken ve en çok araştırılan boyutu duygusal tükenmedir. İnsanlar kendi arasında tükenmişlikten bahsederken en fazla duygusal tükenmenin üzerinde dururlar. Duygusal tükenme en fazla şikayet edilen boyuttur (Çolakoğlu, 2001: 26).

Duygusal Tükenme

Duygusal tükenme kavramı, bireyin çalışma ortamında zaman içerisinde işe karşı çalışma isteğinin azalması, buna bağlı olarak duygusal açıdan tükenmesidir (Çam, 2010: 26). Maslach’ın üç farklı başlıkta ele aldığı tükenmişlik modeline göre, çalışma ortamında yaşanan bireysel stres duygusal tükenme boyutunu temsil eder. Duygusal tükenme boyutu, tükenmişlik kavramının en temel hali ve kesin belirtisi olarak kabul edilir (Polatçı, 2007: 28). Duygusal olarak tükenmiş bireyler işte yeni bir gün geçirmenin endişesi ile sabah uyanırlar. İnsanlar bu duygusal yorgunluktan kurtulmak için diğer çalışanlarla tüm alakalarını kesmeye çalışırlar ya da iletişimlerini minimum dereceye indirgerler. Ancak bu mesafeyi dengeli bir biçimde koruyamayınca yaşadığı hislerine karşı mesafeli, ilgisiz bir tutum geliştirirler. (Karaman, 2009: 41). Bu durum kişinin içinde bulunduğu duygusal yorgunluğun etkisiyle zaman içerisinde etkileşim içerisinde olduğu kişilere karşı ilgisiz davrandığı hissini uyandırır. Neticesinde kişinin benliğinde gerginlik ve duygusal açıdan engellenme durumları ortaya çıkar (Karaman, 2009: 41).

Duyarsızlaşma

Duyarsızlaşma, insanlara nesne gibi davranmayı gerektiren, katı bir tutum gösterme eğilimi olarak tanımlanır (Çimen, 2007: 19). İnsanlar yorgunluktan ve hayal kırıklığından korunmak için kendini olduğundan daha farklı gösterir. Örneğin daha önce çok ilgilendiği kişiye karşı nefret duygusunu geliştirir ve iletişimi keser. Bu şekilde davranmak stresi azaltacağına inansa da aksine artırır, ilişkileri yok eder ve kişiler arası problemleri ortaya çıkarır (Çimen, 2007: 19). Çalışma ortamında karşılaşılan olumsuz durumlara karşı tepkisizleşen çalışanlar, etkileşim halinde oldukları kişileri birer obje olarak görürler. Çalıştıkları kurumlara karşı bakış açıları; mesafeli, umursamaz ve alaycı bir tutum sergilerler. Duyarsızlaşmanın başlıca belirtileri arasında; bireylere karşı aşağılayıcı bir dil kullanılması, çalışma ortamının keskin kurallarının olması, etkileşim halinde olunan kişilerden olumsuz tepki geleceğinin

düşünülmesi, insanlarla iletişimde alaycı bir üslup kullanılması, bireyleri kategorize etme şeklinde sıralanabilmektedir (Karaman, 2009: 42).

Kişisel Başarısızlık Hissi

Bireyde meydana gelen başarıma yetisi, iş ortamında oluşan başarıma duygusunu ifade eder. Kişisel başarısızlık durumunda ise bireyde meydana gelen olumsuz benlik algısı ve yetersiz iş performansı bireyde başarısızlık hissi uyandırır (Sürücüoğlu, 2011: 28). Kişisel başarısızlık hissi, tükenmişlik kavramının kişisel yeterlilik ve başarı boyutunu temsil eder. Bireyin iş ortamında yaşadığı başarısızlık hissi, kişisel yetersizlik, düşük performans, demoralize olma, ikili ilişkilerde uyum problemleri ile karşılaşılan sorunlarla başa çıkamama gibi durumlara neden olur (Çolakoğlu, 2001: 27). Maslach ve Jackson (1981)'e göre, tükenmişliğin bu boyutu, kişinin kendini tamamen olumsuz yönleriyle değerlendirdiği bir öz değerlendirme sürecidir (Çam,2010: 29). Çünkü bu aşamada birey iş yerinde artan taleplere karşı yeterli olmadığını, mesleki yeterliliklerinde bir azalma olduğunu fark edebilmektedir. Ayrıca bu boyutta; kişinin daha önce yaşadığı duygusal tükenme ve duyarsızlaşma sürecinin birleşmesiyle, kişinin işinden uzaklaşmakta olduğu gözlenmektedir (Çam, 2001: 34). Maslach ve Lieter'in (1997) üç farklı başlıkta incelediği tükenmişlik kavramının sonuçları ele alındığında, bireyde içe kapanma ve çalışma ortamında işe karşı yetersizlik hissi oluşur. Bu durum bireyin işinden soğumasına sebep olur. Daha önce bireyde var olan birlik duygusu duyarsızlaşmaya, enerjisi de duygusal tükenmeye dönüşür. Bu zor durumu kendine bile izah edemeyen birey kendini başarısız görerek, tükenmişlik duygusu ile içine kapanır (Çolakoğlu, 2001: 29). Bu durumun neticesinde bireyin var olan psikolojik ve bedensel enerjisini sonlandıran davranışlar meydana gelir (Peker, 2002: 305).

Tükenmişliğin Belirtileri

Tükenmişliği oluşturan etmenler incelendiğinde tükenmişlik; çalışma ortamında sunulan hizmetlerin özellikleri ile ortaya çıkan ürünün niceliğinde meydana gelebilecek olumsuzluklara neden olabileceği gibi, hizmetlerin sunulmasında etken olan çalışanların sağlığını da olumsuz etkilemektedir. Tükenmişlik olgusunun belirtileri incelendiğinde fiziksel belirtiler, davranışsal belirtiler ve psikolojik-duygusal belirtiler olmak üzere üç başlık altında incelenmiştir (Tümkaya, 1996: 28; Izgar, 2001: 35; Çam, 1995: 41; Oruç, 2007: 12).

Tükenmişliğin Sonuçları

Tükenmişlik olgusunun sonuçları üzerinde yapılan araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalarda tükenmişlik kavramının bulguları arasında yer alan etmenler aynı zamanda tükenmişlik kavramının sonuçlarını da oluşturmaktadır. Tükenmişlik kavramının oluşumda elde edilen sonuçlar hem bireyleri hem de bireylerin oluşturduğu örgütsel yapıları doğrudan etkilemektedir. Bu sebeple tükenmişlik olgusunun hem bireysel hem de örgütsel sonuçlar doğuracağı söylenebilir (Çam, 2001: 36). Iacovides (2003) tükenmişlik üzerine yaptığı çalışmasında, tükenmişlik olgusunun bireyler üzerinde sosyo-ekonomik düzeyde geniş bir etki alanına sahip olduğundan bahsetmiştir. Meslek sahibi bireylerin birçoğu çalışma ortamından kaynaklanan tükenmişlik nedeniyle çalışma ortamından erken ayrılmakta, emekli olmaktadır. Tükenmişlik yaşanan çalışma ortamlarında üretimde ve çalışanın veriminde ciddi ölçüde kayıplar göze çarpmaktadır. Bu durum bireyin sosyal yaşantısında olumsuzluklara neden olmakta, yaşama karşı olumsuz tutum geliştirmesine neden olabilmektedir (Oruç, 2007: 15). Tükenmişliğin olumsuz sonuçları incelendiğinde, bireyin karakterine ve içinde bulunduğu örgüt ortamına yansıyan iş ortamında sorumluluklarını yerine getirmeme, işi aksatma, iş yükünün yoğunluğunu bilerek çalışma ortamını terk etme eğilimi, hastalık halinde bu durumdan kaynaklanan sebepler bahane edilerek iş ortamından uzak durma eğilimi, tükenmişliğin olumsuz sonuçları olarak göze çarpmaktadır (Akten, 2007: 26).

Tükenmişlikle Başa Çıkma Yolları

Tükenmişlik bireyleri, mesleki kişisel ve örgütsel açıdan var olması gereken canlılıktan alıkoyan bir durumdur. Sadece tükenmişliği yaşayan bireyi değil, bireyin hizmet verdiği kişileri, aile ve arkadaş çevresini, çalıştığı kurumu, içinde yaşadığı toplumu etkiler. Tükenmişliğin çalışanlar üzerinde olumsuz etkisini ortadan kaldırmak için geliştirilen yöntemlerin en önemlisi örgütsel tekniklerdir. Örgüt düzeyinde alınacak önlemler; bireylerin tükenmişlik olgusunu yaşamalarını veya bu yaşantının kalıcı olmasını önlemektedir. Çalışanlar tükenmişlik olgusuyla karşı karşıya kaldıklarında, bu durumla

mücadele ederken farklı çözüm yolları denerler. Kullanılan yöntemler arasında iş bırakma, iş değiştirme veya işin yönetim boyutunda yer almak gibi seçenekler sıralanabilir. Bu karmaşık yapıyla karşı karlıya kalan çalışan, tükenmişlik olgusunu bitirmek bir yana duygusal yönden tükenmişlik düzeyini de arttırmaktadır (Çolakoğlu,2001: 29). Anderson (2001) tükenmişliği ortadan kaldırmak için tükenmişliğe yol açan sorunun varlığını kabul etmek, onu tanımak ve gerekli olan çözüm stratejilerine göre davranış sergilemek gerektiğini belirtmektedir (Oruç, 2007: 21). Browers ve Tornic (1997), tükenmişlik olgusunu ortadan kaldırmak adına, tükenmişliğe sebep olan durumlara karşı yeni yöntemler üzerinde durmak yerine, çalışma atmosferinde gerçekleştiren faaliyetlerin çeşitlendirilmesine, yeni beceriler kazandırılmasına, yöntemler geliştirilmesine önem verilmesi üzerinde durulmuştur (Oruç, 2007: 22). Aslan (2009)'da mesleki tükenmişlik ile baş edebilmek için;

- ✓ Önce işinizin hayatınızdaki yerini yeniden gözden geçirmelisiniz.
- ✓ İşleriniz ne kadar yoğun olursa olsun dinlenmeyi ve kaynaklarınızı zenginleştirmelisiniz.
- ✓ Dinlenip, okumalı, öğrenmeli ve sürekli yenilenmelisiniz.
- ✓ Üretkenliğiniz ve verimliliğiniz arttıkça yaptığınız iş, sizi daha fazla memnun edecek ve iş doyumunu saplayacaktır.
- ✓ Realiteye uygun hedefler belirleyiniz.
- ✓ Çalışma ortamında sahip olduğunuz yeterliklerinin farkında olmalı, yeri geldiğinde “hayır” diyebilmeyi öğreniniz.
- ✓ Problemlerle karşı karşıya kaldığınızda çözüm yollarını değerlendirmeli, gerekli görüldüğünde yardım istemeli, başa çıkma yollarını öğrenmelisiniz.
- ✓ Strese neden olan, ortam hazırlayan etmenleri azaltmalı, dengeli beslenme, spor yapma ve yeni hobiler geliştirmeyi amaç edinmelisiniz.

Öğretmenlik Mesleğinde Tükenmişliğin Nedenleri ve Sonuçları

Eğitimin temel unsurları arasında yer alan öğretmenlik, çalışma ortamının ve çalışma koşullarının yeterli ve istenilen düzeyde olmaması sebebiyle zor, yorucu ve yıpratıcı meslek grupları arasındadır. Peker'e (2002: 321) göre “Çalışma koşulları ve ortamlarında yoğun stres yapıcı etkenler dolayısıyla öğretmenler tükenmişlik bakımından yüksek riskli bir gruptur”. Bu nedenle Oruç (2007: 23), öğretmenlik mesleğine yönelik tükenmişlik olgusunu besleyen nedenlerin tespiti ve bu nedenleri ortadan kaldıracak tedbirlerin ivedilikle alınması gerektiğini ifade etmiştir. Dorman'a göre (2003) tükenmişlik olgusu öğretmenlerin verimli çalışmalarını engellemekte, kişisel ve örgütsel yapıyı olumsuz etkilemektedir. Tükenmişlik sendromuna maruz kalan öğretmenler, negatif tutum sergileme eğilimine girerler. Öğrenci ve meslektaşlarıyla iletişimleri ve ilişkilerinde kopukluklar yaşarlar. Bu durum, öğretmenlerin özel hayatlarını olumsuz yönde etkileyerek zarar görmesine ve bazı sağlık problemleri ile karşılaşmalarına yol açabilir (Cemaloğlu ve Şahin (2007: 468), “Öğrencilerin motivasyon eksikliği, problemleri davranışları, yaşları, ilgisizlikler, ebeveynlerin aşırı istekleri, yönetim desteğinin olmaması, istek dışı tayinler ile aşırı bürokrasi gibi faktörlerin öğretmenlerdeki tükenmişliği yaratan etkenler olduğunu belirtmektedirler.” Tümkiye (1996: 32), Başol ve Altay (2009: 191) öğretmenlerin tükenmişliğini, yöneticilerin ilgisizliği ile gerekli motivasyon ve desteğin sağlanmamasına, problemleri öğrenciler ile var olan disiplin eksikliklerine ve öğretme ortamının koşullarına bağlı olduğunu belirtmektedirler. Diğer mesleklerde olduğu gibi genel olarak öğretmenlerde tükenmişliğe yol açan faktörler, kurumsal/örgütsel ve bireysel faktörler olmak üzere iki başlıkta değerlendirilmektedir. Tümkiye (1996: 34), Başaran (1999: 47) ve Oruç (2007: 28) gibi bazı araştırmacılar örgütsel faktörleri şu başlıklar altında tanımlamaktadırlar:

- ✓ Örgütün varlığından kaynaklı zorlamalar,
- ✓ Yönetim motivasyonunun eksikliği,
- ✓ Öğrenci merkezli ilgi ve desteğin eksikliği ile olumsuz öğrenci davranışları,
- ✓ Bir kısım öğretmenlerin olumsuz tutumları,
- ✓ Okul ile aile arasındaki koordinasyon eksikliği,

- ✓ Bulunduğu pozisyonun kariyer basamaklarının olmaması,
- ✓ Bireysel iş yükünün fazlalığı örgütsel faktörleri oluşturmaktadır.

Kişisel faktörleri oluşturan değişkenler ise demografik özelliklerin yanı sıra bireyin kişilik özellikleri (kaygı düzeyi, denetim odağı, dayanıklılık, gereksinimler, kapasite, vb.), fiziksel sağlık, beceri ve deneyim, duygusal durum, sosyal destek, olumlu ve gerçekçi tutumlar başlıkları altında tanımlanmaktadır. Maraşlı'ya (2003: 30) göre “öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arttıkça, hizmet verdikleri öğrencilere ve buna bağlı olarak velilere karşı da davranışları umursamaz, acımasız ve alaycı olmaktadır. Bu da sınıf ortamını rahatsız edici bir hale getirmekte ve eğitim- öğretim kalitesini düşürmektedir. Okulun bireylerin yaşamındaki yeri ve kapsadığı alan düşünülünce, öğrencilerin böylesi sıkıntılı ve kendilerini değersiz hissettikleri bir ortamda ne kadar mutlu olabilecekleri ve almaları gereken eğitimi ne kadar alabilecekleri tartışma konusudur.”

Bayrak (2014: 27) ise derlemiştir olduğu araştırma bulgularından hareketle şu sonuca varmıştır: “öğretmenlik her toplumda profesyonel bir meslek olarak ele alınmaktadır. Öğretmenliğin toplumsal statüsü zaman içinde dalgalanmalar göstermektedir. Türkiye'de öğretmenlik özellikle son yıllarda ciddi statü kaybına uğramıştır. Bu statü kaybının nedenleri arasında, öğretmen yetiştirme sistemindeki eksiklikler, öğretmenlerin ekonomik yetersizlikleri ve öğretmenliğe atanma ölçütlerinin sık sık değiştirilmesi sonucunda öğretmenlik mesleğinin niteliğinin zarar görmesidir.” Dolunay ve Piyal (2011: 37) ise “ Çok fazla öğrenci ile ilgilenmek zorunda kalmaları, ücretlerinin düşük olması ve atamalarının plansız olmasının ülkemizdeki 18 öğretmenlerde tükenmişlik sendromunun ortaya çıkmasına yol açan faktörler olarak tanımlamaktadırlar.”

ARAŞTIRMANIN AMAÇ VE ÖNEMİ

İçerisinde bulunduğumuz toplumda kişilerin çalışma hayatında sergiledikleri performanslar, bireyi psiko-sosyal olarak doğrudan etkilemektedir. Çalışma hayatında meydana gelen motivasyon hem bireyi hem de bireyin dahil olduğu çalışma ortamını doğrudan etkilemektedir. Yaşadığımız çağ itibarıyla özellikle öğretmenlik mesleğinin bireyi yetiştirmede öncü rol oynadığı dikkate alındığında, öğretmenin motivasyonunu düşüren her türlü etmenin dikkatlice incelenmesi gerektiği hususu göz ardı edilmemelidir. Ülkemizin geleceği olan nesilleri yetiştiren öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini arttırmada alınması gereken tedbirler kadar öğretmenlerin motivasyonunu düşüren etmenlerin de tespit ortadan kaldırılması gerekmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin nitelikleri ile ortaya koydukları ürünlerin önemi dikkate alındığında öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini etkileyen her türlü etmenin araştırılması gerektiği bir kez daha önem arz etmektedir.

Bu bağlamda yapılan bu araştırmanın temel amacı okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi belirlenmesidir.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

- ✓ Öğretmelerin mesleki tükenmişlikleri hangi düzeydedir?
- ✓ Öğretmelerin mesleki tükenmişlik düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- ✓ Öğretmelerin mesleki tükenmişlik düzeyleri yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- ✓ Öğretmelerin mesleki tükenmişlik düzeyleri medeni durumuna göre farklılık göstermekte midir?
- ✓ Öğretmelerin mesleki tükenmişlik düzeyleri eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
- ✓ Öğretmelerin mesleki tükenmişlik düzeyleri mesleki kıdemine göre farklılık göstermekte midir?
- ✓ Öğretmelerin mesleki tükenmişlik düzeyleri görev yaptığı okul düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama yöntemi, veri toplama araçlarının özellikleri belirtilmiş, verilerin çözümlenmesi ile ilgili çalışmalar açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, öğretmenler ve okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi amaçlandığından dolayı araştırmada nicel araştırma “tarama modeli” kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2003: 79).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul İli Pendik İlçesi eğitim bölgesi sınırları içerisinde bulunan tüm resmi ve özel okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemi ise Pendik ilçesinde hizmet veren tüm resmi ve özel eğitim kurumları arasından random yönetimi ile 15 eğitim kurumundan (anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise) 166 öğretmen seçilmiştir.

Tablo 1: Araştırma Örneklemine Ait Öğretmen Tablosu

Okul Türü	Araştırma ölçeklerini dolduran öğretmen Sayıları
Anaokulu	22
İlkokul	71
Ortaokul	50
Lise	22

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, öğretmenlerin ve yöneticilerin cinsiyet, yaş, medeni durum, mezuniyet durumu, mesleki kıdem, çalıştığı okul düzeyi gibi bilgilerin ortaya konulmasına yönelik maddeleri içermektedir.

Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan form, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğretmenlere ait kişisel bilgilerin sorulduğu “Kişisel Bilgi Formu” yer almaktadır. İkinci bölümde, Maslach Tükenmişlik Ölçeği yer almaktadır. Araştırmada katılımcıların tükenmişliklerini ölçmek amacıyla Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” (MTÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlama çalışması Çam (1991) ve Ergin (1992) tarafından yapılmıştır. Toplam 22 maddeden oluşan ölçeğin üç alt boyutu bulunmaktadır. Bu alt boyutlar duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıdır. Ölçek, “hiçbir zaman”, “çok nadir”, “bazen”, “çoğu zaman”, “her zaman” şeklinde 5’li likert olarak düzenlenmiştir. Uyarlama çalışmasında ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0.83 olarak hesaplanmıştır. Mevcut araştırmada ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0.79 bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Anketlerin toplanmasından sonra veriler SPSS 25.0 programı kullanılarak analize tabi tutulmuş ve alt boyutlar, cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem ve okul türü değişkenlerine göre analiz edilmiştir. Analizlerde t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) analizi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Veri analizinde frekans dağılımlarına, ortalama değerlerine ve bağımsız değişkenlerin anlamlılık değerlerine bakılmıştır.

BULGULAR

Tablo 2: Örneklem Grubundaki Demografik Özelliklere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Kişisel Bilgiler		f	%
Cinsiyet	Kadın	107	64,5
	Erkek	59	35,5
Okul Türü	Anaokulu	22	22,3
	İlkokul	71	42,7
	Ortaokul	50	30,1
	Lise	23	14,0
Eğitim Düzeyi	Lisans	141	84,9
	Lisansüstü	25	15,1
Medeni Durum	Evli	138	83,1
	Bekâr	28	16,9

Hizmet Süresi	0-5 Yıl	81	16,6
	6-10 Yıl	121	24,8
	11-15 Yıl	79	16,2
	16-20 Yıl	95	19,5
	21 ve Üzeri	109	24,9
Yaşımız	21-30	11	6,6
	31-40	84	50,6
	41 yaş ve üstü	71	42,8

Tablo 2 incelendiğinde araştırmannın örneklemini oluşturan katılımcıların 107'si (%64.5) kadın, 59'u (%35.5) erkek öğretmendir. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin 11'i (%6.6) 21 – 30 , 84'ü (%50.6) 31 – 40 ve 71'i (%42.8) 41 yaş ve üstündedir. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin 138'i (%83.1) evli, 28'i (%16.9) bekar ve 141'i (%84.9) lisans/önlisans, 25'i (%15.1) lisansüstü mezundur. Ayrıca 37'si (%22.3) 1 – 10 yıl, 85'i (%51.2) 11 – 20 yıl, 44'ü (%26.5) 21 yıl ve üstü mesleki çalışma süresine sahiptir.

Maslach Tükenmişlik Ölçeği Ölçeğinden elde edilen puanların ölçek boyutlarına göre ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3 : Maslach Tükenmişlik Ölçeği Genel ve Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Boyut	\bar{X}	SS	Basıklık	Çarpıklık
Duygusal Tükenme	2.74	0.92	0.31	-0.53
Duyarsızlaşma	2.11	0.97	0.98	-0.53
Kişisel Başarı	3.78	0.64	-0.43	-0.14
Ölçek Genel	2.97	0.53	0.61	-0.37

Tablo 3 incelendiğinde Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin boyutlarından elde edilen puan ortalamalarının sırasıyla *Kişisel Başarı* ($\bar{X} = 3.78$), *Duygusal Tükenme* ($\bar{X} = 2.74$) ve *Duyarsızlaşma* ($\bar{X} = 2.11$) olduğu görülmektedir. Aynı zamanda ölçeğin geneline ilişkin elde edilen puan ortalamasına ($\bar{X} = 2.97$) göre öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4: Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Alt Boyut ve Genel Değişkenler	Gruplar	N	X	ss	t testi		
					t	sd	p
Duygusal Tükenme	Kadın	107	2,67	,84	1,16	164	,24
	Erkek	59	2,85	,99			
Duyarsızlaşma	Kadın	107	1,89	,78	4,22	164	,00
	Erkek	59	2,52	1,14			
Kişisel Başarı	Kadın	107	3,84	,57	0,57	164	,12
	Erkek	59	3,68	,89			
Genel	Kadın	107	2,91	,66	-0,44	164	,00
	Erkek	59	3,09	,44			

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin duyarsızlaşma ($t = 4.22$; $p < .01$) ve ölçeğin genelinde ($t = 1.90$; $p < .01$) öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre kadın öğretmenlerin ortalama puanları erkek öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir.

Öğretmenlerin tükenmişlik algı düzeylerinin yaş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Gruplar arasındaki farklılığı karşılaştırmak için varyans homojenliği sağlandığından dolayı LSD testi tercih edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları

Alt Boyut	Değişken	N	X	Ss	F	sd	p	Anlamlılık
Duygusal Tükenme	21-30	11	2,98	1,06	0,530	163	,589	Yok
	31-40	84	2,69	0,89				
	41 ve üzeri	71	2,76	0,95				
Duyarsızlaşma	21-30	11	2,10	1,04	0,165	163	,848	Yok
	31-40	84	2,07	0,94				
	41 ve üzeri	71	2,16	1,01				
Kişisel Başarı	21-30	11	3,97	0,62	1,077	163	,343	Yok
	31-40	84	3,72	0,61				
	41 ve üzeri	71	3,83	0,67				

Genel	21-30	11	3,15	0,59	1,646	163	,196	Yok
	31-40	84	2,91	049				
	41 ve üzeri	71	3,03	0,57				

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin tükenmişlik algı düzeyleri tüm alt boyutlar ve ölçeğin genelinde yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

Medeni Durum değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin tükenmişlik algı düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız grup t-testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar **Tablo 6'da** gösterilmiştir.

Tablo 6: Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Alt Boyut ve Genel Değişkenler	Gruplar	N	X	ss	t testi		
					t	sd	p
Duygusal Tükenme	Evli	138	2,74	,92	-0,01	164	,99
	Bekar	28	2,74	,96			
Duyarsızlaşma	Evli	138	2,12	,98	1,99	164	,84
	Bekar	28	2,08	,95			
Kişisel Başarı	Evli	138	3,76	,62	-1,09	164	,27
	Bekar	28	3,90	,71			
Genel	Evli	138	2,97	,54	-0,36	164	,97
	Bekar	28	2,98	,53			

Tablo 6'da gösterildiği üzere öğretmenlerin tükenmişlik algı düzeyleri Maslach Tükenmişlik Ölçeği geneli ve alt boyutlarında eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p >.05$).

Eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin tükenmişlik algı düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız grup t-testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar **Tablo 7'de** gösterilmiştir.

Tablo 7: Öğretmenlerin Tükenmişlik Algı Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Alt Boyut ve Genel Değişkenler	Gruplar	N	X	ss	t testi		
					t	sd	p
Duygusal Tükenme	Lisans	141	2,72	,88	-0,43	164	,66
	Lisansüstü	25	2,81	,86			
Duyarsızlaşma	Lisans	141	2,07	,92	1,30	164	,19
	Lisansüstü	25	2,35	,83			
Kişisel Başarı	Lisans	141	3,73	,94	-2,54	164	,12
	Lisansüstü	25	4,08	,91			
Genel	Lisans	141	2,94	,83	-1,81	164	,08
	Lisansüstü	25	3,15	,77			

Tablo 7'de gösterildiği üzere öğretmenlerin tükenmişlik algı düzeyleri Maslach Tükenmişlik Ölçeği geneli ve alt boyutlarında eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p >.05$).

Mesleki çalışma süresi değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin tükenmişlik algı düzeylerinin mesleki çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Gruplar arasındaki farklılığı karşılaştırmak için varyans homojenliği sağlandığından dolayı LSD testi tercih edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 8: Öğretmenlerin Tükenmişlik Algı Düzeylerinin Mesleki Kidem Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyut	Değişken	N	X	Ss	F	sd	p	Anlamlılık
Duygusal Tükenme	1-10	37	2,56	0,79	0,827	163	,439	Yok
	11-20	85	2,79	0,98				
	21 yıl ve üzeri	44	2,78	0,92				

Duyarsızlaşma	1-10	37	1,98	0,86	0,165	163	,730	Yok
	11-20	85	2,10	1,01				
	21 yıl ve üzeri	44	2,25	0,98				
Kişisel Başarı	1-10	37	3,71	0,66	1,315	163	,271	Yok
	11-20	85	3,74	0,62				
	21 yıl ve üzeri	44	3,91	0,65				
Genel	1-10	37	2,85	0,48	2,233	163	,163	Yok
	11-20	85	2,96	0,52				
	21 yıl ve üzeri	44	3,10	0,59				

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin tükenmişlik algı düzeyleri tüm alt boyutlar ve ölçeğin genelinde mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

Eğitim Kademesi değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin tükenmişlik algı düzeylerinin eğitim kademesi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Gruplar arasındaki farklılığı karşılaştırmak için varyans homojenliği sağlandığından dolayı LSD testi tercih edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 9: Öğretmenlerin Tükenmişlik Algı Düzeylerinin Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyut	Değişken	N	X	Ss	F	sd	p	Anlamlılık
Duygusal Tükenme	Anaokulu	22	2,36	0,91	2,060	162	,108	Yok
	İlkokul	71	2,89	0,91				
	Ortaokul	50	2,72	0,92				
	Lise	19	2,68	0,87				
Duyarsızlaşma	Anaokulu	22	1,94	0,81	0,398	162	,755	Yok
	İlkokul	71	2,19	1,01				
	Ortaokul	50	2,10	0,95				
	Lise	19	2,12	0,80				
Kişisel Başarı	Anaokulu	22	3,89	0,58	0,862	162	,462	Yok
	İlkokul	71	3,80	0,63				
	Ortaokul	50	3,67	0,63				
	Lise	19	3,87	0,74				
Genel	Anaokulu	22	2,78	0,48	1,197	162	,124	Yok
	İlkokul	71	3,07	0,52				
	Ortaokul	50	2,93	0,59				
	Lise	19	2,96					

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin tükenmişlik algı düzeyleri tüm alt boyutlar ve ölçeğin genelinde eğitim kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç ve Tartışma

Eğitim kurumları belirli bir misyon ve vizyonu olan, sürekli gelişen ve değişen çağın gerekliliklerine uyum sağlayan, sürekli kendini yenileyen ve hizmet üreten kurumlardır. Bu kurumların yeterliliklerini sürdürebilmeleri ve ihtiyaçlara cevap verebilmeleri için, kurum kimliğinin yerleşmesinde temel etken öğretmenlerdir. Ülke hedeflerinin gerçekleşmesi, ideal nesillerin yetiştirilmesi, geleceğe güvenle bakabilmek ve istenilen hedeflere ulaşmada okulların dolayısıyla öğretmenlerin önemi büyüktür. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki deformasyonlarının sebepleri araştırılarak atılması gereken adımların belirlenmesi ve mesleki doyumlarını arttıracak tedbirlerin alınması önem arz etmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenleri demografik özellikleri bakımından değerlendirdiğimizde kadın öğretmenlerin sayısının erkek öğretmenlerin sayısından fazla olduğu görülmektedir. Bunda öğretmenlik mesleğinin daha çok bayanlar tarafından tercih edilmesinin etkisi olduğu görülmektedir. Araştırmaya 166 öğretmen katılmıştır. Bu öğretmenlerden elde edilen verilerin demografik dağılımları şu şekildedir:

Katılımcıların cinsiyete göre dağılımları; 107 öğretmen (% 64,5) kadın ve 59 öğretmen (35,5) erkektir. Bu sonuç öğretmenlik mesleğinin seçiminde kadınların erkeklere oranla daha fazla öğretmenlik mesleğini tercih ettikleri sonucunu desteklemektedir.

Cinsiyet değişkeninin tükenmişlik düzeyine etkisi istatistiksel olarak incelendiğinde, tükenmişlik düzeyleri öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. ($t= 1.90; p<.01$). Bu konuda yapılan bazı araştırmalarda (Erkul, (2014), Karataş (2009)) cinsiyet faktörünün tükenmişlik düzeyini etkilediği görülmekle birlikte, bazı araştırmalarda (Cinay (2015), Kırılmaz, Çelen, Sarp, (2000), Dolunay (2001), Girgin (2010), Özgül ve Atan (2016)) ise cinsiyet faktörünün tükenmişlik düzeyini etkilemediği görülmektedir.

Medeni durum değişkeninin tükenmişlik düzeyine etkisi istatistiksel olarak incelendiğinde, eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p >.05$). Yapılan araştırmalarda (Erkul, (2014); Karataş, (2009) medeni durumun iş doyumunu düzeyini etkilemediği sonucu benzerlik göstermektedir. Mesleki kıdem değişkeninin tükenmişlik düzeyine etkisi istatistiksel olarak incelendiğinde, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p >.05$). Karataş (2009) tarafından yapılan araştırmada mesleki kıdem değişkeninin tükenmişlik düzeyini etkilemediği görülmekte, bu durumun ulaşılan sonuçla benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Öneriler

Yapılan bu araştırma İstanbul Pendik'te bulunan dört farklı okul türünde görev yapan öğretmenler ile sınırlı olduğu için benzer başka çalışma farklı il ve ilçelerde yapılabilir. Dört farklı okul türünde görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini belirlemek için yapılan bu araştırma ölçek uygulaması ile sınırlı kalmıştır. Yapılacak yeni araştırmalarda gözlem ve görüşme yöntemlerinin de kullanılması ile daha ayrıntılı bilgilere ulaşılabilir.

Genel olarak değerlendirme yapıldığında; duygusal tükenme, çalışanın zamana bağlı olarak işe yönelik enerjisinin azalması ve duygusal kaynakları tükenmektedir. Bu durum özellikle araştırmaya katılanlar açısından değerlendirildiğinde kadın öğretmenlerin bu durumdan daha fazla etkilendiği görülmektedir. Bu durum çalışma ortamında diğer çalışanlarla alakaların kesilmesi, iletişimde eksiklikler, mesafeli yaklaşımlar, gerginlik, kayıtsızlık duygusu, sorumsuz davranışlar şeklinde kendini ortaya çıkaracaktır.

Sonuç olarak, bireylerin mutluluğu ve doyumunu tüm yaşam alanlarını içermektedir. Çalıştığı ortamdaki memnun olmayan bireyler, zamanla psikolojik ve ruhsal problemler yaşayarak tükenmektedir. Tükenmişliğin en önemli nedenleri arasında örgütsel yapı, meslektaşların ve yöneticilerin tutumu gelmektedir.

Yapılan değerlendirmelere göre aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

- ✓ Okul yöneticileri, kendi kadrolarının mesleki tükenmişlik durumlarını ölçmek için veriler toplamalı,
- ✓ Çalışanların iş motivasyonu ve iş bağlılığını artırmaya yönelik faaliyetler ve çalışmalar yürütmelidir.
- ✓ Yöneticiler, daha sonra kendi öz değerlendirmelerini yapmalı güçlü ve zayıf taraflarını tanıyarak zayıf yönlerini iyileştirmelidirler.
- ✓ Yöneticiler ve öğretmenler, başkalarının duygularını hissedebilme, onların bakış açısı ile düşünebilme ve onların endişelerine ilgi duymalıdır.
- ✓ Öğretmenler çok güçlü bir iletişim yeteneği geliştirerek önce dinlemeli ve sonra temiz, net mesajlar vermelidir. Yeni fikirler üretip değişimi ateşleyebilmelidirler.
- ✓ Yöneticilerinin, maruz kaldıkları tükenmişlikle baş etmeleri için örgütleriyle ilgili başa çıkma programları geliştirmesi ve bunu uygulamaya koyması gerekmektedir.
- ✓ Tükenmişlikle başa çıkabilmek için önce bu kavramın, örgütsel ve bireysel düzeyde ne denli önemli olduğunun bilinmesi, neyi ifade ettiğinin anlaşılması, bu kavrama nelerin sebep olduğu ve sonuçlarının neler olabileceği, örgütsel ve bireysel anlamda hangi önlemlerin alınabileceği, nasıl bir strateji izleneceği ciddiyle ele alınmalıdır.

Mesleki tükenmişlik, tüm kurumlarda olduğu gibi eğitim kurumlarının etkin ve başarılı olabilmesinde çok önemli yere sahip bir kavramdır. Bu anlamda mesleki tükenmişliğin eğitim kurumlarında ortadan kaldırılması için çaba sarf edilmelidir. Araştırmadan elde edilen analiz sonuçlarına göre; kadın öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha fazla olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenler başta olmak üzere öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin azaltılması veya ortadan

kaldırılması okullarımızın başarısına büyük katkı sunacaktır. Öğretmenlerin kurumlarına olan bağlılıklarının artırılıp mesleki tükenmişlik düzeylerinin ortadan kaldırılması için Milli Eğitim Bakanlığımıza görevler düşmektedir. Ayrıca okul yöneticileri de öğretmenlerimizin mesleki tükenmişliklerinin azaltılması için çaba sarf etmeleri oldukça önemlidir.

KAYNAKÇA

Acar, E. (2007). Uzmanlık alanında çalışmanın iş doyumuna etkisi. *Paradoks Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 3(1), 1-18.

Akten, S. (2007). Rehber öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Altınkurt Y., Ertürk A., Yılmaz İ. (2015). “Öğretmenlerin Psikolojik Sermayeleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki”, *Journal of Teacher Education and Educators*, (4)2,166-187.

Ardıç, K.,& Polatçı S. (2008). “Tükenmişlik sendromu akademisyenler üzerinde bir çalışma”, *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (10), 69-96.

Aslan, N. (2009). Kars ili ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerde mesleki tükenmişlik düzeyi. *Yüksek Lisans Tezi*. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.

Balcıoğlu, İ., Seyfi, M. A., Rakel, R. (2008). “Tükenmişlik sendromu”. *Dirim Tıp Gazetesi*,(83), 99-104.

Başol, G. ve Altay, M. (2009). Eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 15(2), 191-216

Bayrak, M. (2014). İlkokullarda eğitim veren sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeyi. *Yüksek Lisans Tezi*. Gaziantep Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Başol, G. ve Altay, M. (2009). Eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 15(2), 191-216.

Başaran, E. İ. (1991). Örgütsel Davranış. Ankara: Ef Yayıncılık.

Başaran, B.İ. (1999), Zihinsel, görme, işitme özürlü çocuklara eğitim veren özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kişilik özelliklerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Brewer, E. W. & Clippar, L. F. (2002). “Burnout and Job Satisfaction Among Student Support Services Personnel. *Human Resource Development Quarterly*, 13(2), 169-186

Cemaloğlu, N. ve Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.

Cinay, F. (2015). İlkokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *(Yüksek Lisans Tezi)*. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çam, M.O. (1991). Hemşirelerde tükenmişlik (burnout) sendromunun araştırılması. *(Yayınlanmamış Doktora Tezi)* Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Çam, M.O. (1995). Tükenmişlik. İzmir: Medikal Yayıncılık.

Çam, Z. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yıldırma eylemleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkisi. Van Örneği. *Yüksek Lisans Tezi*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Çimen, S. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlilik algıları. *Yüksek Lisans Tezi*. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Çolakoğlu, İ. (2001). Ortaokullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

- Dağlı, A. ve Gündüz, H. (2008). Yatılı ilköğretim bölge okullarında görev yapanyönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri (Diyarbakır ili örneği)*Diyarbakır Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (10),12-35.
- Derin, N.,& Demirel, E. (2012). “Tükenmişlik sendromunun örgütsel bağlılığı zayıflatıcı etkilerinin Malatya Merkez’de görev yapan hemşireler üzerinde incelenmesi”, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(2), 509-530.
- Dolunay, A. B. ve Piyal, B. (2011). Öğretmenlerde bazı mesleki özellikler ve tükenmişlik. *Kriz Dergisi*, 11(1), 35-48.
- Erkul,A. (2014). Meslek lisesi öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi.*(Yüksek Lisans Tezi)*. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ertürk, E. ve Keçecioğlu, T. (2012).Çalışmaların iş doyumunu ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler: öğretmenler üzerine örnek bir uygulama. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 12(1), 41-54.
- Filiz, Z. (2014). Öğretmenlerin İş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*. 10(23), 151-171.
- Freudenberger, H. (1974).”Staffburnout”,*Journal of SocialIssues*, 30(1), 159-165.
- Girgin, G. (2010). Öğretmenlerde tükenmişliğe etki eden faktörlerin araştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 9 (32), 32-48.
- Güllüce, A. Ç. (2006). Mesleki tükenmişlik ve duygusal zeka arasındaki ilişki (yöneticiler üzerine bir uygulama). Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Hock, R.R. (1988). Professional burnout among public school teachers. *Public Personnel Management*, 17(2), 167-189.
- Izgar, H. (2000). Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyi nedenleri ve bazı etken faktörlere göre incelenmesi (Orta Anadolu örneği). Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Karahan, Ş. , Balat, G. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algularının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29(1), 1-14.
- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karaman, P. (2009). Örgütsel adalet algısı ile tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik öğretmenler üzerinde bir uygulama. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karataş, H. (2009). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ve çok boyutlu algılanan sosyal destekleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*.Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kırılmaz, A. Y. , Çelen, Ü. , Sarp, N. (2003). İlköğretimde Çalışan Bir Öğretmen Grubunda “Tükenmişlik Durumu” Araştırması. İlköğretim-online 2(1), 2-9.<http://www.ilkogretim-online.gov.tr>
- Lewin, J. E.,&Sager, J. K., (2007). “A process model of burn outamong gsales people, some new thoughts”. *Journal of Business Research*, (60), 1216–1224.
- Polat, S.,Ercengiz, M. & Tetik H. (2012).” Öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi”.*Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 152-173.
- Polatçı, S. (2007). Tükenmişlik sendromu ve tükenmişlik sendromuna etki eden faktörler (Gaziosmanpaşa Üniversitesi akademik personeli üzerinde bir analiz) *Yüksek Lisans Tezi*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat
- Maraşlı, M. (2003). Lise öğretmenlerinin bazı özelliklerine ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre tükenmişlik düzeyleri. *Doktora Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Maslach, C. &Goldberg, J. (1998). "Prevention of burnout: New perspectives". *Applied and Preventive Psychology*, 7(1), 63-74.
- Maslach, C.,&Leiter, M. P. (2017). "Understanding burnout: New models", C. L. Cooper ve J. C. Quick (Ed.),36–56.
- Oruç, S. (2007). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (*Adana ili örneği*). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özcan, T. (2008). Pendik'te görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özgül, F. , Atan, T. (2016). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin demografik özelliklerine göre incelenmesi (Ordu İli Örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 1002-1016
- Peker, R. (2002). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerine etki eden bazı faktörler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 305-318.
- Polat, S.,Ercengiz, M. & Tetik H. (2012). "Öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi".*Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 152-173.
- Soba, M., Babayiğit, A. , Demir, E. (2017). "Yaşam doyumu ve tükenmişlik; öğretmenler üzerine bir araştırma", Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (9)19, 269-286.
- Solmuş, T. (2010). İşyeri Terapisi. İstanbul: Papatya yayıncılık.
- Sürücüoğlu, H. (2011).Okul yöneticilerinde tükenmişlik: Kütahya il merkezi örneği.(*Yüksek Lisans Tezi*). Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,Kütahya.
- Şahin, E. (2010). İlköğretim öğretmenlerinde yaratıcılık mesleki tükenmişlik ve yaşam doyumu. *Yüksek Lisans Tezi*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Şahin, M. (2019). Korku, Kaygı ve Kaygı (Anksiyete) Bozuklukları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 117-135.
- Şanlı, S. , Akbaş, T. (2006). Adana İlinde Çalışan Polislerin İş Doyumu Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Polis Bilimleri Dergisi*.11 (2), 74-85.
- Telef, B. B.(2011). "Öğretmenlerin Öz-yeterlikleri, İş Doyumları, Yaşam Doyumları ve Tükenmişliklerinin İncelenmesi", *Elementary Education Online*, (10)1, 91-108.
- Torun, A. (1995). "Tükenmişlik, Aile Yapısı ve Sosyal Destek ilişkileri üzerine bir inceleme", Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,(Yayımlanmamış doktora tezi).
- Tümkaya, S. , Çavuşoğlu, İ. (2010). Sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi.Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19 (2), 468–481.

Halk Eğitim Öğretmenlerinde Hayat Boyu Öğrenme Algısı

Lifelong Learning Perception of Public Education Teachers

Özkan Yalçın¹

¹ Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Ordu, Türkiye Orcid No: 0009-0001-7765-8770

ÖZET

Toplumun her kesiminin eğitim eksiklerini gidermesi, eğitimin mesleki yeterlik, mesleki gelişim, kişisel zevklerin geliştirilmesi ve zenginleştirilmesi gibi yan misyonlarının sağlanması ve her yaşa hitap etmesi hayat boyu öğrenme kavramının karşılığıdır. Türkiye’de hayat boyu öğrenmenin yoğunlukla sağlandığı kurumlar ise Halk Eğitim Merkezleridir. Halk eğitim öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme algılarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma ankete dayalı tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. 2023-2024 eğitim öğretim yılında Ordu ilinde görev yapan 133 halk eğitim öğretmeni ile gerçekleştirilen araştırmada veri toplama aracı olarak Doğan ve Kavtelek (2015) tarafından geliştirilen “Hayat Boyu Öğrenme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada toplanan verilere uygulanan analizlerle elde edilen bulgulara dayanarak halk eğitim öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme algılarının yüksek olduğu, bu algının; cinsiyet, mesleki kıdem ve görev unvanına göre farklılaşmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Halk eğitim, hayat boyu öğrenme, öğretmenler.

ABSTRACT

The concept of lifelong learning is equivalent to the concept of lifelong learning in that it addresses the educational deficiencies of all segments of the society, provides side missions of education such as professional competence, professional development, development and enrichment of personal tastes, and addresses all ages. In Turkey, the institutions where lifelong learning is intensively provided are Public Education Centers. This research, which was conducted to determine the lifelong learning perceptions of public education teachers, was conducted in a survey-based survey model. "Lifelong Learning Scale" developed by Doğan and Kavtelek (2015) was used as a data collection tool in the study conducted with 133 public education teachers working in Ordu province in the 2023-2024 academic year. Based on the findings obtained from the analysis of the data collected in the study, it was concluded that public education teachers' perceptions of lifelong learning are high and that this perception does not differ according to gender, professional seniority and job title.

Keywords: Public education, lifelong learning, teachers.

GİRİŞ

Eğitim, olumlu davranışlar yaratmak amacıyla bireylerin davranışlarını değiştirme sürecidir. Bahsi geçen öğrenme yoluyla olumlu davranış değişiklikleri, mevcut kültürün oluşturulmasını da içerir. İnsanların ayırt edici özelliklerinden biri akıl ve bilinç kapasiteleridir. Bireyler bu özelliklerini yaşamlarını şekillendirmek, karar vermek ve bilgiyi zihinlerinin süzgecinden geçirerek gerçeği ayırt etmek için kullanırlar (Türkkan, 2019). Algı, insan yaşamı boyunca devam eden bu süreçte çok önemli bir rol oynar. İnsanların yaşamları boyunca bilgiye ve öğrenmeye doğuştan gelen bir ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyacı karşılamak için bireyler örgün, yaygın ve algılanan öğrenme dahil olmak üzere çeşitli öğrenme biçimleriyle meşgul olurlar. Örgün ve yaygın eğitim değerli bilgiler sağlarken, bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak için her zaman yeterli olmayabilir. İnsanoğluna rehberlik eden bilginin alınması ve edinilmesi her durumda gerçekleşir. Bu durum bireyin öğrenme ihtiyacını tetikler ve algısal öğrenme kavramını ortaya çıkarır (Bahat, 2013).

Bir ülkenin kalkınması için vatandaşlarına yüksek kalitede eğitim sağlaması şarttır. Bu, eğitilmiş bireylerin ülkenin sosyal ve ekonomik kaynaklarını daha verimli ve etkin bir şekilde kullanmasını sağlayacaktır. Nitelikli bireyler daha iyi ürünler üretebilir ve görevlerini iyi bir şekilde yerine getirebilir, bu da insanlar için daha iyi bir yaşam kalitesi ve ülkenin zenginleşmesine yol açar (Samancı ve Ocakcı, 2017). Tarihsel olarak güçlü devletler, eğitim yoluyla elde edilen bilim ve teknolojiye ilerlemiş

Citation: Yalçın, Ö. (2024), “Halk Eğitim Öğretmenlerinde Hayat Boyu Öğrenme Algısı”, International QMX Journal, 3(1), 48-54. ISSN: 3023-6037.

Copyright © 2024 by author(s) and Scientific Research Publishing Inc. This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0)

toplumlar tarafından kurulmuştur. Bunu başarmak için eğitime öncelik veren ve bu teknolojileri kullanabilen bireyler yetiştiren bir toplum yaratmak gerekir. Bu da eğitim sistemlerinin gözden geçirilmesini içeren, doğumdan ölüme kadar hayat boyu eğitim yaklaşımını gerektirmektedir (Adabaş, 2019).

Hayat boyu öğrenme (HBÖ) olarak da bilinen halk eğitimi, insanlık tarihi boyunca temel bir kavram olmuştur ve önemi zaman içinde giderek artmıştır. İlk insanlardan modern topluma kadar eğitim, yetişkin yaşamının gerekli bir yönü olmuştur. Tarih boyunca her dönemin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli yöntemler geliştirilmiştir. Hayat boyu öğrenme bireysel, sosyal, kültürel, ekonomik ve üretimle ilgili yaklaşımları kapsar. Bireylerin ilgi alanlarının belirlenmesini ve yaşamları boyunca örgün, yaygın ve hayat boyu öğrenme faaliyetlerine katılımlarının sonuçlarının belgelendirilmesini içerir. Amaç bireylerin bilgi, beceri, tutum, davranış ve yetkinliklerini geliştirmektir (Kavtelek, 2014).

Hayat boyu öğrenme, kişinin yaşamı boyunca iş, kişisel veya sosyal yönleriyle ilgili bilgi ve becerilerini geliştirmek için üstlendiği tüm öğrenme faaliyetlerini ifade eder (Öner, 2014). Bu faaliyetler resmi veya gayri resmi olabilir. Teknolojik gelişmelerin de yardımıyla öğrenmenin yaygın olarak erişilebilir olması ve kişinin hayatı boyunca devam edebilmesi, eğitimin yalnızca okullar ve üniversiteler gibi kurumsal ortamlarla sınırlı olduğu düşüncesine meydan okumaktadır. Bu da bireylere kendi koşullarına ve ihtiyaçlarına göre öğrenme fırsatı sunarak kurumsallaşmış eğitimin tekeline kırmaktadır. Bazıları hayat boyu öğrenmeyi sınırlamaya çalışsa da, kavramın kendisi sınırsız öğrenme fırsatları anlamına gelmektedir (Karakuş Yıldız ve Taş, 2023).

Her yeni neslin kendi toplumunda yaşamaya hazırlanması, mevcut bilgi ve deneyimlerden faydalanması, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip ederek toplumun gelişimine katkıda bulunması beklenmektedir. Eğitim kurumları bu toplumsal işlevleri yerine getirmek için vardır. Öğretme ve öğrenme süreci doğumdan ölüme kadar sürer. Eğitim, okul sistemi ile ilgili düzenlemelerin yanı sıra okul dışı faaliyetleri de kapsayan sosyal bir olgudur. Hayat Boyu Öğrenmenin yapıldığı yaygın eğitim kurumları da bu olgunun önemli bir parçasıdır. Yaygın eğitim kurumlarına örnek olarak halk eğitimi, yetişkin eğitimi, çıraklık eğitimi, iş başında eğitim, kitle iletişim araçları ve boş zaman etkinlikleri verilebilir (Kâan, 2023).

İlk kez 1953 yılında kurulan halk eğitim merkezleri, Türkiye'deki en geniş örgütsel ağa sahiptir ve yaygın eğitim faaliyetlerinin en büyük sağlayıcılarıdır. Temel görevleri, eğitim faaliyetlerinin sağlanmasını sağlamak ve desteklemektir. Bu merkezler, bireylere ekonomik üretkenliklerini artırmak, değişen sosyal ve ekonomik rollere uyum sağlamak, gelişen eğitim ihtiyaçlarını karşılamak ve çocuk gelişimi ve eğitiminde çok önemli bir rol oynayan aileleri güçlendirmek için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu merkezler aynı zamanda yaygın eğitim için fırsatlar sunmakta ve istihdam öncesi veya iş başında eğitim düzenlemektedir. Millî Eğitim Bakanlığı, hayat boyu eğitimde fırsat eşitliği sağlamak amacıyla il ve ilçelerde bu merkezleri açmaktadır. Sunulan programlar, bireyleri hakları ve sorumlulukları konusunda güçlendirmeyi, toplumda katılımcı ve paylaşımcı bir demokratik kültürü teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Merkezler ayrıca diğer kamu ve özel kurum ve kuruluşlar ile gönüllü kuruluşlar tarafından düzenlenen halka açık yaygın eğitim faaliyetlerini de koordine etmektedir (Özkorkmaz, 2016).

Hayat boyu öğrenme, modern toplumdan post-modern topluma geçişin belirleyici bir özelliğidir. Bilginin her zaman geçici olduğu ve bu nedenle insanların yaşamları boyunca sürekli öğrenmeleri gerektiği fikrine dayanır. Hayat boyu öğrenme kavramı, sadece mesleki gelişim için değil, aynı zamanda kişisel gelişim için de giderek daha popüler hale gelmekte ve sürekli öğrenme için daha yüksek bir talebe yol açmaktadır. Hayat boyu öğrenme hem geçmiş bilgileri hem de gelecekteki potansiyel değişiklikleri kapsayan sürekli eğitim kapasitesini ve öğrenmede öz disiplinli yetkinliği ifade eder (Field ve Şimşek, 2013).

Hayat boyu öğrenmenin üç temel amacı vardır: kişisel gelişimi teşvik etmek, sosyal bütünleşmeyi desteklemek ve ekonomik büyümeyi sağlamak. Tamer (2014) hayat boyu öğrenmenin amacının, bireylerin ekonomik ve sosyal yaşamın tüm yönlerine aktif olarak katılmalarını, bilgi toplumuna uyum sağlamalarını ve yaşamları üzerinde daha fazla kontrol sahibi olmalarını sağlamak olduğunu savunmaktadır. Aksoy'a (2013) göre hayat boyu öğrenme, yaş, cinsiyet, sosyal ve ekonomik statüden bağımsız olarak sosyal ve ekonomik yaşamın tüm alanlarına aktif katılımı sağlamayı amaçlamaktadır.

Hayat boyu öğrenme, kişinin yaşamı boyunca bilgi, değer, beceri ve anlayışların edinilmesini ve güçlendirilmesini destekleyen ve bunların pratikte uygulanmasını sağlayan bir süreçtir. Genellikle sınırsız öğrenme olarak adlandırılır ve gönüllü, kendi kendini yöneten ve çok yönlü bir süreçtir. Bu bağlamda terim, geleneksel okul eğitiminin dışında beceri kazanımı ve eğitim gibi kavramları ifade eder. Öğrenmeyi hayat boyu süren bir sürece dönüştürür ve bireylere ikinci bir öğrenme şansı sağlar (Evin Gencel, 2013).

Eğitimde süreklilik kavramı zaman içerisinde hayat boyu öğrenme olarak kurumsallaşmıştır. Hayat boyu öğrenme, bireysel ve sosyal öğrenmenin yanı sıra iş amaçlı öğrenmeyi de kapsamakta olup birçok örgün eğitim sistemine entegre edilmiştir. Hayat boyu öğrenme, bilgiye ve bireye daha fazla kaynak ayrılmasını ve yenilikçi ve esnek öğrenme olanaklarının genişletilmesini içerir. Bu, dijital okuma ve yazma da dahil olmak üzere temel bilgi ve becerilerin edinilmesini teşvik ederek başarılıdır. Hayat boyu öğrenme, çocukluktan emekliliğe kadar sürekli öğrenmeyi ifade eden bir kavramdır (Gündoğdu, Yüksel, Akyol ve Vural, 2016). Hem eğitim kurumlarında gerçekleşen örgün öğrenmeyi hem de aile ve toplumda gerçekleşen gayri resmi öğrenmeyi içerir. Hayat boyu öğrenme aynı zamanda, sürekli eğitim, açık öğretim, uzaktan eğitim, e-öğrenme gibi çeşitli yollarla üstesinden gelinmeye çalışılan bir öğrenme biçimidir (Urhan, 2020).

Çağdaş bir eğitim politikasının vazgeçilmez bir parçası olan hayat boyu öğrenmenin toplum tarafından nasıl algılandığı, o toplumun eğitim kavramını temel olarak nasıl algıladığı ile paralellik göstermektedir (Çalışkan Toyoğlu ve Doğan, 2020). Bu nedenle toplumun belirli kesimlerinin hayat boyu öğrenmeye karşı yaklaşımlarını, hayat boyu öğrenmeye yönelik algılarını belirlemek önemlidir. Bununla birlikte hayat boyu öğretimin en önemli aktörleri olan halk eğitim öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme algılarını belirlemek ise temelde hayat boyu öğrenmenin toplumda ne kadar verimli olarak yürütüldüğünü belirlemenin ilk adımı olacaktır. Buna rağmen halk eğitim öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme algılarını belirlemeye yönelik sınırlı sayıda araştırma olması dikkat çekicidir (Bahat, 2013; Kavtelek, 2014; Çalışkan Toyoğlu, 2016; Türkkan, 2019). Alan yazında bu konuda çalışma zenginliğinin artırılması ve konuya dikkat çekilmesi açısından bu araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın problem cümlesi “Halk eğitim öğretmenlerinde hayat boyu öğrenme algısı nasıldır?” olarak belirlenmiştir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizine yönelik bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Halk eğitim öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme algısını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma ankete dayalı nicel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli mevcut durumu ortaya koymak için en sık kullanılan modeldir. Bu model, geçmişte ya da halen var olan durumu çeşitli ölçme araçları ile toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda belirlemek için kullanılır (Karasar, 2020).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ordu ilinde 2023-2024 eğitim öğretim yılında görev yapan 142 halk eğitim öğretmeni ve yöneticisi oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşılabilir olduğundan örneklem alınmamış ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 133 öğretmen ve yönetici araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik verileri yer almaktadır.

Tablo 1: Çalışma Grubuna Ait Demografik Veriler

Çalışma Grubu	Değişken	f	%
Cinsiyet	Kadın	67	50,4
	Erkek	66	49,6
Mesleki Kıdem	0-10 yıl	53	39,8
	11-20 yıl	36	27,1
	21-30 yıl	33	24,8
	31 ve üzeri yıl	11	8,3
Görevi	Öğretmen	95	71,4
	Yönetici	38	28,6

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 67'sinin (%50,4) kadın, 66'sının (%49,6) erkek olduğu, 53'ünün (%39,8) 0-10 yıl arasında, 36'sının (%27,1) 11-20 yıl arasında, 33'ünün (%24,8) 21-30 yıl arasında ve 11'inin (%8,3) 31 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip olduğu, 95'inin (%71,4) öğretmen olduğu ve 38'inin (%28,6) yönetici olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Halk eğitim öğretmenlerinin hayat boyu algısını belirlemeye yönelik gerçekleştirilen bu araştırmada veri toplama aracı olarak Doğan ve Kavtelek (2015) tarafından geliştirilen “Hayat Boyu Öğrenme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek Eğitime Duyulan İhtiyaç (EDİ), HBÖ Kurumlarının Nitelikleri (HKN), HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri (HKF) ve Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç (KGDİ) olmak üzere 4 boyuttan ve 28 maddeden oluşan 5’li Likert tipi bir ölçektir. Ölçeği geliştiren yazarlar ölçeği geliştirirken yaptıkları güvenirlik analizinde Cronbach Alpha güvenirlik katsayısını $\alpha = ,907$ olarak hesaplamışlardır. Buna göre ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri internet ortamında oluşturulan anket formu ile toplanmıştır. Araştırmacı katılımcıların evrene dahil olduklarından emin olmak adına evrene dahil olan katılımcılara anket bağlantısını bizzat iletmış ve doldurduktan sonra bağlantıyı silmelerini istemiştir. Bu sayede katılımcıların evrenden seçilmesi sağlanmıştır.

Verilerin analizinde IBM SPSS Statistics 22 paket programı kullanılmıştır. Toplanan veriler araştırmacı tarafından değiştirilmeden analiz programına işlenmiş ve veriler ile ilk olarak güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilere göre ölçeğin Cronbach’s Alpha katsayısı $\alpha = ,888$ olarak hesaplanmıştır. Kılıç (2016) Cronbach Alpha katsayısının ,70 üzerinde olmasının ölçeğin güvenilir olduğunu gösterdiğini ifade etmektedir. Buna göre ölçeğin araştırmaya uygun olduğu söylenebilir.

Ayrıca elde edilen verilerin dağılımı analiz edilmiştir. Elde edilen verilere çarpıklık ve basıklık testi uygulandığında çarpıklık katsayısının ,49 olduğu, basıklık katsayısının ise ,375 olduğu görülmüştür. Tabachnick ve Fidell’e (2013) göre çarpıklık ve basıklık katsayıları -1,5 +1,5 değerleri arasında hesaplandığında, verilerin normal dağılıma uyumlu olduğu kabul edilmektedir. Buna göre araştırmada elde edilen verilerin normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür. Bu analizler doğrultusunda uygulanacak testlerin parametrik testler olmasına karar verilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacına göre toplanan verilerden elde edilen bulgulara tablolar halinde yer verilmiştir.

Halk Eğitim Öğretmenlerinin Hayat Boyu Öğrenme Algı Düzeyleri

Araştırmada toplanan verilere uygulanan ortalama ve standart sapma analizleri sonucunda halk eğitim öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme algı düzeyleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: HBÖ Algı Düzeyleri

Boyut	N	\bar{x}	SS
EDİ	133	4,17	,59
HKN	133	4,00	,58
HKF	133	4,02	,54
KGDİ	133	4,12	,45
<i>HBÖ Algısı</i>	133	4,07	,44

Tablo 2’de yer alan veriler incelendiğinde “eğitime duyulan ihtiyaç” alt boyutunda ortalamanın $\bar{x} = 4,17$ olduğu, “HBÖ kurumlarının nitelikleri” alt boyutunda $\bar{x} = 4,00$ olduğu, “HBÖ kurumlarının faaliyetleri” alt boyutunda $\bar{x} = 4,02$ olduğu, “kişisel gelişime duyulan ihtiyaç” alt boyutunda $\bar{x} = 4,12$ olduğu ve ölçek genelinde HBÖ algılarının ortalama $\bar{x} = 4,07$ olduğu görülmüştür.

Halk Eğitim Öğretmenlerinin Hayat Boyu Öğrenme Algılarının Cinsiyete Göre Farklılaşması

Araştırmada toplanan verilere uygulanan t testi sonucunda halk eğitim öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3: HBÖ Algılarının Cinsiyete Göre Değişimini Gösterir t Testi Sonuçları

Boyut	Değişken	N	\bar{x}	SS	SH	t Testi		
						t	Df	p
EDİ	Kadın	67	4,19	,58	,07	,33	131	,75
	Erkek	66	4,16	,61	,07			
HKN	Kadın	67	4,10	,55	,07	2,12	131	,03
	Erkek	66	3,89	,61	,07			
HKF	Kadın	67	4,06	,56	,07	1,04	131	,30
	Erkek	66	3,97	,52	,06			
KGDİ	Kadın	67	4,15	,48	,06	,77	131	,45
	Erkek	66	4,09	,42	,05			
HBÖ Algısı	Kadın	67	4,13	,45	,05	1,39	131	,17
	Erkek	66	4,02	,43	,05			

Tablo 3 incelendiğinde “HBÖ kurumlarının nitelikleri” alt boyutunda $p < 0,05$ düzeyinde kadın katılımcılar lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu görülse de diğer alt boyutlarda ve ölçek genelinde HBÖ algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farka sahip olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$).

Halk Eğitim Öğretmenlerinin Hayat Boyu Öğrenme Algılarının Görev Unvanlarına Göre Farklılaşması

Araştırmada toplanan verilere uygulanan t testi sonucunda halk eğitimde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin hayat boyu öğrenme algılarının görev unvanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4 HBÖ Algılarının Görev Unvanına Göre Değişimini Gösterir t Testi Sonuçları

Boyut	Değişken	N	\bar{x}	SS	SH	t Testi		
						t	Df	p
EDİ	Öğretmen	95	4,23	,54	,06	1,46	55,05	,15
	Yönetici	38	4,04	,70	,11			
HKN	Öğretmen	95	4,03	,56	,06	1,02	131	,31
	Yönetici	38	3,92	,64	,10			
HKF	Öğretmen	95	4,05	,52	,05	1,17	131	,24
	Yönetici	38	3,93	,57	,09			
KGDİ	Öğretmen	95	4,16	,44	,04	1,47	131	,14
	Yönetici	38	4,03	,47	,08			
HBÖ Algısı	Öğretmen	95	4,11	,42	,04	1,57	131	,12
	Yönetici	38	3,98	,48	,08			

Tablo 4’teki veriler incelendiğinde halk eğitim öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme algılarının görev unvanlarına göre farklılaşmadığı görülmektedir ($p > 0,05$).

Halk Eğitim Öğretmenlerinin Hayat Boyu Öğrenme Algılarının Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşması

Araştırmada toplanan verilere uygulanan ANOVA sonucunda halk eğitimde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin hayat boyu öğrenme algılarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5 HBÖ Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Değişimini Gösterir ANOVA Sonuçları

Boyut	f, \bar{x} ve SS değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Mesleki Kıdem (Grup)	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	df	KO	F	p
EDİ	0-10 yıl	53	4,15	,58	G. Arası	,55	3	,19	,52	,67
	11-20 yıl	36	4,28	,67	G. İçi	45,80	129	,36		
	21-30 yıl	33	4,12	,53	Toplam	46,35	132			
	31 ve üzeri yıl	11	4,13	,59						
	Total	133	4,17	,59						
HKN	0-10 yıl	53	4,06	,49	G. Arası	,42	3	,14	,40	,75
	11-20 yıl	36	4,00	,65	G. İçi	44,66	129	,35		
	21-30 yıl	33	3,92	,66	Toplam	45,08	132			
	31 ve üzeri yıl	11	3,95	,58						
	Total	133	4,00	,58						
HKF	0-10 yıl	53	4,04	,55	G. Arası	,19	3	,06	,21	,89
	11-20 yıl	36	4,02	,56	G. İçi	38,25	129	,30		
	21-30 yıl	33	3,95	,56	Toplam	38,44	132			

	31 ve üzeri yıl	11	4,06	,37						
	Total	133	4,02	,54						
KGDİ	0-10 yıl	53	4,15	,41	G. Arası	,45	3	,15	,74	,53
	11-20 yıl	36	4,19	,47	G. İçi	26,35	129	,20		
	21-30 yıl	33	4,04	,52	Toplam	26,80	132			
	31 ve üzeri yıl	11	4,05	,34						
	Total	133	4,12	,45						
HBÖ Algısı	0-10 yıl	53	4,10	,41	G. Arası	,28	3	,09	,47	,71
	11-20 yıl	36	4,11	,48	G. İçi	25,60	129	,20		
	21-30 yıl	33	4,00	,50	Toplam	25,88	132			
	31 ve üzeri yıl	11	4,04	,30						
	Total	133	4,07	,44						

Tablo 5’te yer alan değerler incelendiğinde halk eğitim öğretmenlerinin hayat boyut algılarının mesleki kademelerine göre farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Halk eğitim öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme algılarını belirlemek ve bu algıları etkileyen demografik faktörleri belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada elde edilen bulgular neticesinde halk eğitim öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme algısının ve bununla ilgili tüm alt boyutlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer araştırmalara bakıldığında Türkkan’ın (2019) gerçekleştirdiği araştırmanın bulguları, halk eğitim öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme algılarının çok yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmaların sonuçlarının sayısal olarak birbirine çok yakın olduğu görülmüştür.

Araştırmanın bir diğer alt amacına göre halk eğitim öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme algılarının cinsiyet faktörüne göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bahat (2013) yaptığı araştırmada halk eğitim çalışanlarının hayat boyu öğrenme algılarının cinsiyet faktöründen etkilenmediğini ortaya koymuştur. Bu araştırmanın sonucunun alan yazınla örtüştüğü söylenebilir.

Elde edilen bulgular incelendiğinde halk eğitim öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme algılarının görev unvanı değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir deyişle öğretmen ya da yönetici olması öğretmenin hayat boyu öğrenme algısını etkilememektedir. Türkkan (2019) yaptığı araştırma ile halk eğitim öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme algılarının görev türlerine göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Bu araştırmanın sonucu ile örtüştüğü söylenebilir.

Araştırmanın son alt amacı olan halk eğitim öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme algılarının mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere gerçekleştirilen analizler neticesinde halk eğitim öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme algılarının, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özkorkmaz (2016) yaptığı araştırmada halk eğitim çalışanlarının mesleki kıdemlerini hem MEB personeli oldukları süre hem de halk eğitim personeli oldukları süre açısından iki türlü incelemiş ve iki türde de mesleki kıdemin hayat boyu öğrenme algılarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre bu araştırmanın sonucu alan yazın ile örtüşmektedir denilebilir.

ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlar ışığında, benzer bir konuda araştırma yapmayı planlayan araştırmacılara ve hayat boyu öğrenme politikalarını belirleyen ve uygulayan uygulayıcılara çeşitli öneriler getirilmiştir:

- ✓ Hayat boyu öğrenme algısını etkileyen faktörlerin belirlenmesi için konu ile ilgili nitel bir araştırma yapılması önerilir.
- ✓ Türkiye’de hayat boyu öğrenme algısını genelleştirebilmek adına aynı araştırmanın farklı örneklemelere tekrarlanması önerilir.
- ✓ Hayat boyu öğrenme algılarının yükseltilmesi için gerekli tedbirlerin alınması önerilir.
- ✓ Halk eğitim öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme algılarının en yüksek seviyede olması için hizmet içi eğitimler ve tanıtım faaliyetleri yapılması önerilir.

KAYNAKÇA

- Adabaş, N. (2019). Yaşam boyu öğrenmenin sağlanmasında halk eğitim merkezlerinin önemine dair kursiyer görüşlerinin değerlendirilmesi (Bartın Halk Eğitimi Merkezi örneği). Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni. *Bilig*(64), 23-48.
- Bahat, İ. (2013). Halk eğitimi merkezi yöneticilerinin hayat boyu öğrenme algısı. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çalışkan Toyoğlu, A. ve Doğan, S. (2020). Okullarda hayat boyu öğrenme kültürüne ilişkin öğretmen algıları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(3), 566-581.
- Çalışkan Toyoğlu, A. (2016). Okullarda hayat boyu öğrenme kültürüne ilişkin öğretmenlerin algı ve görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Doğan, S. ve Kavtelek, C. (2015). Hayat boyu öğrenme ölçeği (HBÖÖ): geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 205-222.
- Evin Gencil, İ. (2013). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Yönelik Algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 237-252.
- Field, J. ve Şimşek, E. (2013). Hayat boyu eğitim. *Iğdır Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*(1), 181-204.
- Gündoğdu, K., Yüksel, S., Akyol, B. ve Vural, R. A. (2016). Hayat boyu öğrenme konusunda yayımlanan tez ve makalelere ilişkin bir içerik analizi: 2000-2015. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1491-1513.
- Kâan, B. (2023). Öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme eğilimleri: Bir karma yöntem araştırması. Yüksek Lisans Tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aydın.
- Karakuş Yıldız, B. ve Taş, A. (2023). Hayat boyu öğrenmeye katılımın yaygın eğitim kursları bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(239), 2335-2356.
- Karasar, N. (2020). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kavtelek, C. (2014). Hayat boyu öğrenme kurum yöneticilerinin hayat boyu öğrenmeye ilişkin algıları ve görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın Alfa güvenirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 47-48.
- Öner, A. (2014). Hayat boyu eğitimin sağlanmasında halk eğitimi merkezlerinin değerlendirilmesi: Yenişehir Halk Eğitimi Merkezi örneği. Yüksek Lisans Tezi. Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Özkorkmaz, M. A. (2016). Türkiye'de halk eğitim merkezi müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Samancı, O. ve Ocakcı, E. (2017). Hayat boyu öğrenme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 711-722.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6 b.). Boston: Pearson.
- Tamer, M. G. (2014). Yaşam boyu öğrenme için ulusal yeterlilikler çerçevesi: Avrupa ve Türkiye örneği. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 3(5), 43-54.
- Türkkan, A. (2019). Halk eğitimi merkezi yönetici ve öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme algısı ile mesleki doyum arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Urhan, N. (2020). Hayat boyu öğrenme: Avrupa Birliği ve Türkiye karşılaştırması. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 1(2020), 18-45.

Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Presenteeism Algıları

Perceptions of Presenteeism of Teachers Working in Secondary Schools

Selami Işgın¹

¹ Öğretmen, MEB, Ordu, Türkiye, Orcid No: 0009-0003-3593-3265

ÖZET

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğretmenlerinin presenteeism algılarını belirlemek ve kişisel özelliklerin presenteeisme etkisini incelemektir. Araştırma Ordu ilinin İkizce, Çaybaşı ve Ünye ilçelerinde 2023-2024 eğitim öğretim yılı Güz döneminde kamu ortaokullarında görev yapan 158 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri Uslukaya, Demirtaş ve Alanoğlu (2022) tarafından geliştirilen Örgütsel Presenteeism Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Ulaşılan sonuçlar şunlardır: Öğretmenlerin presenteeism algıları orta düzeydedir. Öğretmenlerin cinsiyet ve süreğen hastalık değişkenleri onların presenteeism algılarını etkilemezken yaş ve medeni durum değişkenleri presenteeism algılarını etkilemektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Ortaokul, Presenteeism

ABSTRACT

The aim of this research is to determine the perceptions of secondary school teachers about presenteeism and to examine the effect of personal characteristics on presenteeism. The research was conducted with 158 teachers working in public secondary schools in İkizce, Çaybaşı and Ünye districts of Ordu province during the fall semester of the 2023-2024 academic year. The data of the research were collected using the Organizational Presenteeism Scale developed by Uslukaya, Demirtaş and Alanoğlu (2022). The results obtained are as follows: Teachers' perceptions of presenteeism are at an intermediate level. While gender and continuous illness variables of teachers do not affect their perceptions of presenteeism, age and marital status variables affect their perceptions of presenteeism.

Keywords: Teacher, Middle School, Presenteeism.

GİRİŞ

Günümüzde küreselleşmenin oldukça hızlı ilerlemesi ile ulusal ve uluslararası ekonomi anlayışı ile genel tüketici eğilimleri de değişmiş ve bu sert değişimler ile birlikte örgütler arasındaki üstünlük yarışı da daha da sertleşmiştir. Örgütlerin diğerlerine fark atarak kendilerini geleceğe taşıması için en önemli faktörün insan olduğu geç de olsa anlaşılmış ve Sanayi Devrimi ile değersizleşen insan gücü küresel dünyada yeniden önem kazanarak insan kaynağına verilen önem ile birlikte bu alanda gerçekleştirilen çalışmaların da niteliği ve niceliği değişim göstermiştir (Çoban, 2015).

Günümüz sanayi toplumlarında insan kaynakları, finansal yapı ve teknolojik kabiliyet; makine, ekipman, fırsatlar ve yenilikler açısından iç içe geçmiş durumdadır. Sürdürülebilir rekabet avantajı elde etmek işletmeler için hayati önem taşımaktadır (Çiçeklioğlu ve Taşlıyan, 2019). Günümüz örgütlerinde insan kaynakları için ayrılan maliyet ek bir maliyet yükü olmaktan çıkmış aksine önemsenmesi gereken stratejik bir unsur olduğu zaman içerisinde fark edilmiştir. Çalışanların fiziksel ve ruhsal sağlığının korunması, kurumsal performans, verimlilik, üretkenlik ve istenen sonuçların elde edilmesi için çok önemli bir olduğundan insan kaynağı için harcanan para örgütsel bir yük olarak görülmemesinin en önemli nedenidir (Oruç, 2015). İnsanın üretimdeki yerini sağlamlaştırması ile yönetimsel alanlarda da insana ve onun psikolojik yönüne önem vermeye başlanmıştır. Bununla birlikte mobbing, tükenmişlik, duygusal emek ve psikolojik sözleşme gibi örgütsel kavramlardan birisi olan presenteeism yani çalışılan işte var olmama durumu/çalışan yokluğu sorunu da önem kazanmıştır (Eren, 2012).

“Bugün hastayım işe gelemeyeceğim.” algısı yani absenteeism (işe devamsızlık) yerini zamanla “Hasta olmama rağmen işe geldim.” algısına yani presenteeisme bırakmıştır (Çiftçi, 2010). Yıldırım ve arkadaşları (2014) ise absenteeism ile presenteeism arasındaki en önemli farkın absenteeismde iş

Citation: Işgın, S. (2024), “Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Presenteeism Algıları”, International QMX Journal, 3(1), 55-71. ISSN: 3023-6037.

Copyright © 2024 by author(s) and Scientific Research Publishing Inc. This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0)

görenin yokluğunun direkt belli olduğunun ancak presenteeismde iş görenin bedenen işte olması ve görünürde çalışır olmasına rağmen çalışmaması/çalışmaması olduğu için zor fark edilebilir bir durum olması olduğunu belirtmektedir. Geleneksel insan kaynakları departmanları, örgütün amaçlarına ulaşabilmek adına tasarlanmış politikalar aracılığıyla iş görenlerini elde tutmayı, becerilerini geliştirmeyi ve onlardan etkin bir şekilde yararlanmayı hedeflemektedir (Nahar, 2018). Ancak bu bakış açısı, her ne pahasına olursa olsun çalışanların devamsızlığını önlemeye odaklanılmasına neden olmuştur (Hemp, 2004; Torraco, 2005). Presenteeism, çalışanların refahını olumsuz etkileyen ve örgütün önemli mali kayıplara yol açtığını gösterilen bir olgudur. Caverley ve arkadaşları (2007) ile McGregor ve arkadaşları (2016)na göre, presenteeism ABD'de yılda yaklaşık 150 milyar dolara, Almanya'da ise 225 milyar avroya mal olmaktadır (Abasilim, Salau ve Falola, 2015; Hemp, 2004).

Presenteeism, çalışanların hem zihinsel hem de fiziksel olarak hasta olmalarına rağmen işe gelmelerini ifade eden bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Zengerle (2004; akt: Uslukaya, 2023) presenteeism'in iş görenin işe gelecek kuvvette olmamasına rağmen işe gelmesi ve nihayetinde göstermesi gereken performansı gösterememesi şeklinde tanımlanmaktadır. İş görenin sergilediği bu davranış özünde oldukça sorunludur ve hem bireysel hem de örgütsel verimliliğin azalmasına yol açabilmektedir (Çiftçi, Meriç ve Meriç, 2018). Başlarda işkolik bir iş gören refleksi olarak değerlendirilen presenteeism 90lardan itibaren iş göreni ve örgütün tamamını etkileyen bir odaklanma sorunsalı olarak değerlendirilmeye başlanmış ve d'Abate ve Eddy (2007) tarafından kişinin görünürde işinin başında olmasına rağmen zihinsel ve davranışsal olarak işine yoğunlaşmadığı için çalışanın iş yerinde varken yok olması durumu olarak değerlendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Her iş gören gibi öğretmenler de kendilerini bazen çeşitli sebeplerle iyi ve sağlıklı hissetmemelerine rağmen işe gidebilmektedir. Bu sebepler arasında öğrencilerinin eğitimlerinin aksayacağı düşüncesi, öğretmenin iş arkadaşlarıyla veya idaresiyle problem yaşayabileceği düşüncesi, ek ücretinin kesilmesini istememesi olarak sıralanabilmektedir (Balci, 2016). Bu araştırma ile öğretmenlerin presenteeisme dair algı düzeyleri belirlenerek bazı kişisel özelliklerinin presenteeism algısı ile ilişkisi bulunup bulunmadığı irdelenmiştir.

Presenteeism Kavramı

Tortop ve arkadaşları (2007) insan sermayesinin amaç ve hedeflerine ulaşmaya çalışan kuruluşlar için çok önemli bir kaynak olduğunu belirtmektedir. Kuruluşlar ve örgütler, insan kaynaklarını üretim süreçlerine etkin bir şekilde entegre ederek arzu ettikleri sonuçlara başarılı bir şekilde ulaşabilirken, geleneksel insan kaynakları genellikle örgütsel hedeflere ulaşmak ve verimliliği artırmak için çalışanların sürekli çalışmasına öncelik vermektedir (Nahar, 2018). Sürdürülen bu yaklaşım çalışanların refahını ihmal etmekte ve örgütleri iş görenlerin işe devamlılığını ne olursa olsun sağlamaya yönelik önlem almaya yöneltmektedir. Örgütlerin aldıkları bu önlemler ise iş görenlerin ne olursa olsun işe devam etmelerine neden olmaktadır (Johns, 2010). Örneğin, öğretmenler hasta olduklarında okula gitmemelerine karşılık maaşlarında ve ek derslerinde kesinti yapılmakta ve bu durum öğretmenleri hasta hasta işe gitmek zorunda bırakmaktadır. Özetle örgütler tarafından alınan önlemler bireyleri mali kayıptan kaçınmak için görev için uygun olmadıkları zamanlarda bile çalışmaya zorlamaktadır. Bu zorlanma durumu, yani genel sağlık durumu işe gitmeye uygun olmadığı halde çeşitli sebeplerle işe gitmek zorunda kalmak presenteeism adıyla tanımlanmaktadır (Aronsson, Gustafsson ve Dallner, 2000).

Kavram olarak presenteeismi tanımlayan ilk kişi Cary Cooper'dir ve kavramı iş görenlerin uzun süre çalışması veya çalışıyor görünmesi olarak tanımlamıştır (Çoban ve Harman, 2012). Presenteeism konusunda üç araştırma çizgisi bulunmaktadır. İlk çizgi, presenteeismi "hastayken çalışmaya devam etme" olarak formüle eder ve ağırlıklı olarak Avrupalı araştırmacılar tarafından görülür (Johns, 2010). Bu çizgi, presenteeism ile ilişkili çalışanla ilgili faktörlere, çalışma koşullarına ve çevresel faktörlere odaklanarak presenteeism'in öncüllerini ve sonuçlarını anlamayı amaçlamaktadır (Karanika-Murray ve Cooper, 2018; Lohaus ve Habermann, 2019). Bu bakış açısı ile presenteeism "evde kalıp dinlenmek ya da hastayken işe gitmek" arasında bir karar verme ikilemi olarak açıklanmaktadır. Kuzey Amerikalı araştırmacıların (Johns, 2010) öncülük ettiği ikinci araştırma çizgisi ise presenteeismi sağlık sorunlarına rağmen çalışmaya devam etmekten kaynaklanan verimlilik kaybı olarak tanımlanmaktadır (Hummer, Sherman ve Quinn, 2002; Whitehouse, 2005). Bu araştırma çizgisi, presenteeism'den kaynaklanan üretkenlik kaybını ölçmeye (Koopman ve diğerleri, 2002; Ospina, Dennett, Waye, Jacobs ve Thompson,

2015; Schultz, Chen ve Edington, 2009) ve bu kaybı azaltacak tıbbi müdahaleleri belirlemeye (Ammendolia ve diğerleri, 2016; Burton, Chen, Conti ve Schultz, 2006) odaklanmaktadır. Bu araştırma çizgisine göre presenteeism tamamen olumsuz bir durumdur ve kontrol edilmesi gerekmektedir. Üçüncü araştırma çizgisi ise, presenteeism tanımını genişleterek açıklamaya çalışmaktadır. Çalışanların yüksek düzeyde performans göstermesini ve işyerinde bilişsel enerji toplamasını engelleyen fiziksel sağlık sorunlarına ek olarak, presenteeism stres (Gilbreath ve Karimi, 2012), depresyon (Lerner ve diğerleri, 2010) ve belirli iş türleri (d'Abate ve Eddy, 2007) gibi faktörlerle de ilişkilendirilmektedir. Presenteeism, fiziksel olarak hazır bulunma ancak işlevsel olarak devamsızlık olarak tanımlanmaktadır (Cooper ve Lu, 2016). Bu tanım, presenteeismi sadece hastalıkla ilgili değişkenlerle sınırlı tutmayı iş yerinde işlevsel olmakla da ilişkilendirmektedir. İlk çizgi yalnızca olgunun öncüllerine odaklanırken, ikinci çizgi sonuçlarına odaklanmıştır. Kavrama karşı sergilenen bu indirgemeci bakış açısı, olgunun tam olarak anlaşılmasını engellemektedir. Araştırma üç koldan yürütülmüştür. Üçüncü araştırma çizgisinde kavramın çoklu öncülleri keşfedilerek olgu genişletilmiş, ancak aynı zamanda ilk iki hat gibi indirgemeci bir perspektiften yaklaşılmıştır. Bu nedenle, presenteeism olgusuna bütüncül bir yaklaşım benimsemek, olgunun doğası ve nasıl yönetileceği konusunda iç görü sağlayabileceği söylenebilir. Presenteeism'in hem öncüllerini hem de sonuçlarını bir bütün olarak ele almak önem arz etmektedir (Uslukaya, 2023). Her üç araştırma çizgisi de presenteeism'in farklı yönlerini vurgulamıştır ve hiçbirini diğerinden daha az önemli olarak görülmemelidir. Örneğin, ilk iki hat hem kuruluşlar hem de çalışanlar için çok önemli olan presenteeism'in başlangıç noktası olarak fiziksel hastalığa odaklanmaktadır. Hastayken çalışmak çalışanlar için birincil sorun kaynağıdır ve kuruluşlar için önemlidir. Hasta iken çalışmak insan hakları açısından haklı görülmez. Ayrıca, ikinci çizgide vurgulanan sonuçlar da en az nedenler kadar önemlidir ve çalışanların, kurumların ve genel olarak sistemlerin katlandığı maliyetler presenteeism'in göz ardı edilmemesi gerektiğini göstermektedir (Baysal, Baysal, Aksu ve Aksu, 2014). Presenteeism, çalışanların iş yerinde tam potansiyellerini gösteremedikleri durumlarda ortaya çıkan bir sorundur. Bu sorunu yalnızca fiziksel hastalıklara indirgemek, işin içindeki insan unsurunu göz ardı eden pozitivist bir yaklaşımdır. Çalışanların psikolojik veya zihinsel olarak işe uygun olmadıkları durumları ele almak hem çalışanlar hem de kurumlar için çok önemlidir (Karagöz ve Bektaş, 2020).

Presenteeism olgusunu anlamak için; çalışanların psikolojik, fiziksel ve bilişsel olarak kendilerini iyi hissetmemelerine rağmen çalışmaya devam etmelerine neden olan temel faktörlerin incelenmesi gerekmektedir. Alan yazın, çalışanların kendilerini iyi hissetmediklerinde işlerini isteksizce yapma eğiliminde olduklarını göstermektedir (Aronsson ve Gustafsson, 2005; Biron ve Saksvik, 2009; Caverley, Cunningham ve MacGregor, 2007; Ferreira ve Martinez, 2012; Hemp, 2004). Bunlar arasında örgütsel politikalar (Johns, 2010), yöneticilerin, iş arkadaşlarının veya hizmet alanların işe katılma baskısı (Biron ve Saksvik, 2009), görevlerin birbirine bağımlılığı (Grant ve Parker, 2009), iş kaybı korkusu (McKevitt, Morgan, Dundas ve Holland, 1997), ekonomik kaygılar (Aronsson ve Gustafsson, 2005), iş yükü (Hansen ve Andersen, 2008) ve örgüt kültürü (Rentsch ve Steel, 2003) yer almaktadır (Biron, Brun, Ivers ve Cooper, 2006). Hastalık veya devamsızlığı haklı çıkaracak diğer faktörlere rağmen işte hazır bulunma eylemi olarak tanımlanan presenteeism, çeşitli faktörlerden etkilenen bir olgudur. Gosselin ve Lauzier (2011; akt: Uslukaya, 2023) presenteeismi bir çalışanın kendi kontrolü dışındaki faktörler nedeniyle hasta olmasına rağmen çalışmaya devam etmesi durumunda ortaya çıktığını belirtmektedir.

Côté ve arkadaşları (2021) gerçekleştirdikleri araştırmalarında sağlık durumları optimal durumda olan iş görenlerin %60'ının işine devam ettiğini bildirmektedir. İş yerinde istemsiz olarak bulunma durumu yalnızca mevcut ekonomik iklimden kaynaklanmaz, iş görenler içinde çalıştığı kurumsal yapının kültür ve değerlerinden de etkilenmektedir. Eğer iş piyasası yüksek bir iş kaybı korkusu ile karakterize ediliyorsa veya iş ortamı dostane bir iklime sahip değilse, çalışanlar sağlık sorunları yaşamalarına rağmen kendilerini işte kalmaya mecbur hissedebilmektedir. Ayrıca, çalıştığı kurumla veya kişinin pozisyonlarıyla kurduğu bağ duygusal ve güçlüyse onların sahip olduğu bu bağlar hasta olsalar bile işe gelme olasılıklarını arttırmaktadır (Oran ve Ünsar, 2018). Şanlımeşhur (2018) özellikle üst ve alt düzey yöneticilerin presenteeismi daha sık deneyimlediğini vurgulamaktadır.

Presenteeism'in Doğası, Nedenleri ve Sonuçları

İş görenlerin örgütlerinde fonksiyonel olamamalarının nedenleri üzerinde sağlık sorunlarının sıklığına yoğunlaşan presenteeism (Evans, 2004; Johansson ve Lundberg, 2004) genellikle astım, diyabet,

tansiyon, kalp rahatsızlıkları, migren, solunum problemlerine odaklanmış ve diğer sağlık sorunlarını göz ardı etmiştir (Aronsson, Gustafsson ve Dallner, 2000; Burton, Pransky, Conti, Chin-Yu ve Edington, 2004; Caverley, Cunningham ve MacGregor, 2007). Dünya Sağlık Örgütü sağlıklı olma konusunda kişinin sosyal, psikolojik ve fiziksel olarak tam bir iyilik halinden söz edilmesi gerektiğini belirtmektedir (Witmer ve Sweeney, 1992; akt: Uslukaya, 2023). Buradan da anlaşılacağı üzere sağlık sadece fiziksel değil aynı zamanda sosyal ve psikolojik bir konudur. Vera-Calzaretta ile Juarez-Garcia (2014) presenteeism'in iş görenin kendisine uygun olmayan biyopsikososyal ortamlarda çalışmaya devam etmesi kararın üzerine başlayan bir deneyim olduğunu belirtmektedir.

Genel iyi olma hali, bireyin yeteneklerini kullanma ve tam potansiyeline ulaşma becerisini geliştiren biyolojik, psikolojik ve manevi yönleri kapsayan kapsamlı bir durumdur (Myers ve Williard, 2003). Krietzer (2012; akt: Uslukaya, 2023) sağlık, yaşam amacı, ilişkiler, toplum, çevre ve güvenlik boyutlarını iyi oluşu etkileyen faktörler olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla, bu boyutlardaki herhangi bir olumsuzluk, bir görevi tamamlamak için gereken enerji, dikkat ve motivasyonu engelleyebilir (Kiefer, 2008). Presenteeism sadece olumsuz fiziksel sağlık sorunlarıyla değil, aynı zamanda yaşam amacı, ilişkiler, toplum, çevre ve güvenlik gibi alanlarda olumsuz iyi olma haliyle de ilişkilidir. Summers ve arkadaşları (2012) olumsuz iyi olma halinin sadece fiziksel hastalıktan hastalıklardan kaynaklanmadığını; güvensizlik hissi, karşılanmayan temel ihtiyaçlar, sağlıklı bir çevreye erişim eksikliği, sağlıksız ilişkiler, sosyal ve örgütsel yaşama sınırlı katılım, amaç eksikliği ile zihinsel ve duygusal hazzı deneyimleyememekten de kaynaklanabildiğini belirtmektedir. Bu çerçevede, tüm bu değişkenlerin olumsuz iyi olma hali ve bunun bir sonucu olarak presenteeism ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Presenteeism'in çalışma ortamından kaynaklanan presenteeism davranışları ve kişisel özelliklerden kaynaklanan presenteeism davranışları olmak üzere iki kaynağı olabilmektedir. Çalışma koşulları ve çalışma ortamından kaynaklanan presenteeism davranışları kurum kültürü, iş tatmini ve kurumun liderlik yapısından etkilenmektedir (Çiçeklioğlu ve Taşlıyan, 2019). Olumlu bir çalışma ortamının sağlanması çalışanların örgütsel bağlılığını ve vatandaşlığını artırabilir. Çalışanların bireyden ziyade makine gibi çalışmasının beklendiği ve toplumsal değerlerin ön planda tutulmadığı kurumlarda çalışanlardan yüksek moral ve motivasyon beklenemez (Kaygın, Kerse ve Yılmaz, 2017). Belirsiz bir örgüt yapısı ve ekonomik kaygıları değerlerin önüne geçiren bir kurum kültürü, çalışanların ruhsal ve fiziksel sağlığını olumsuz etkileyecek ve onların işte kopma davranışları sergilemelerine neden olacaktır. Paternalist bir liderlik yapısı, liderlerine olan güveni ve inancı artırdığı için çalışanların presenteeism davranışı sergileme eğilimini azaltabilir (Koçoğlu, 2007). Kuruluşların liderlik tarzlarının çalışan davranışları üzerindeki etkisini göz önünde bulundurmaları oldukça önemlidir. İşyerindeki zihinsel ve fiziksel koşulların iyileştirilmesi, örneğin iş arkadaşlarıyla uyumun teşvik edilmesi, değer ve güven duygusunun geliştirilmesi ve uygun fiziksel koşulların sağlanması, çalışanların mutluluğunu ve iş tatminini artırabilir. Bu da istemsiz devamsızlığın azalmasına yol açabilmektedir. Presenteeisme katkıda bulunan faktörler arasında tükenmişlik sendromu yaşamak, stres, işkolik olmak, yaş ve hizmet süresi yer almaktadır (Köse, 2019).

Presenteeism olgusunu anlamak için öncelikle iş görenlerin psikolojik, fiziksel ve bilişsel olarak kendilerini iyi hissetmemelerine rağmen çalışmaya devam etmelerine neden olan temel faktörlerin incelenmesi gerekmektedir. Alan yazında, çalışanların kendilerini iyi hissetmediklerinde işlerini isteksizce yapma eğiliminde olduklarını gösteren çalışmalar mevcuttur (Aronsson ve Gustafsson, 2005; Biron ve Saksvik, 2009; Caverley, Cunningham ve MacGregor, 2007; Hansen ve Andersen, 2008; Hemp, 2004). Bunlar arasında örgütsel politikalar (Johns, 2010), yöneticilerin, iş arkadaşlarının veya hizmet alanların işe katılma baskısı (Biron ve Saksvik, 2009), görevlerin birbirine bağımlılığı (Grant ve Parker, 2009), iş kaybı korkusu (McKevitt, Morgan, Dundas ve Holland, 1997), ekonomik kaygılar (Aronsson ve Gustafsson, 2005), iş yükü (Hansen ve Andersen, 2008) ve örgüt kültürü (Rentsch ve Steel, 2003) yer almaktadır. Hastalık veya devamsızlığı haklı çıkaracak diğer faktörlere rağmen işte hazır bulunma eylemi olarak tanımlanan presenteeism, çeşitli faktörlerden etkilenebilen bir olgudur ve bir iş görenin kendi kontrolü dışındaki faktörler nedeniyle hasta olmasına rağmen çalışmaya devam etmesi durumunda ortaya çıkar.

Özmen (2011) tekstil çalışanları ile gerçekleştirdiği araştırmasında çalışanların presenteeism deneyimlemelerine neden olan sebeplerin şu şekilde olduğunu belirlemiştir:

- ✓ İş görenlerin aşırı iş yükü ile başa çıkamaması,
- ✓ İş görenlerin suçluluk duygusu hissetmeleri,
- ✓ İş görenin işe gitmediği takdirde pozisyon veya görevinin değişeceğini düşünmesi,
- ✓ İş görenin çevresiyle negatif olay ve durumlar yaşayacağını düşünmesi.

Presenteeism hakkında gerçekleştirilen kesitsel ve boylamsal çalışmalar presenteeism'in örgütsel yaşamda negatif sonuçları olduğunu göstermektedir (Cooper ve Lu, 2016). İş görenler açısından ortaya çıkan risk refah ve performans adında iki alt başlık altında toplanabilir. Tayvanlı iş görenler arasında gerçekleştirdikleri iki araştırmada Lu ve arkadaşları (2013; akt: Acaray, 2019) presenteeism'in ruh sağlığı, iş tatmini ve fiziksel sağlık üzerinde olumsuz etkileri olduğunu ve presenteeism'in iş görenleri tükenmişliğe sürüklediği sonucuna ulaşmıştır ve bunun nedeni olarak çalışanların basit bir tedavi ve kısa bir dinlenme ile iyileştirebilecekleri iyi olmama süreçlerini çeşitli nedenlerle çalışmaya devam durumlarının daha da kötüleşmesine neden olduklarını göstermektedir. Bu durum bireysel olduğu gibi örgütsel açıdan da daha geniş bir perspektifte kronik sonuçlara yol açması aşikardır. Nitekim Bergström ve arkadaşları (2009) iki büyük örneklem üzerinde gerçekleştirdikleri boylamsal araştırmalarında presenteeism'in iş görenlerin 30 günden fazla iş yeri devamsızlığı yapmalarına sebep olduğunu tespit etmiştir. Aslında presenteeism bazı fiziksel ve ruhsal rahatsızlıkların habercisidir ve iş görenlerin sergiledikleri performans üzerinde de olumsuz bir etkiye sahiptir (Berger, Howell, Nicholson ve Sharda, 2003). Hemp (2004) kendisini genel olarak iyi hissetmeyen bir iş görenin sergilediği performansın düşük olmasının beklendiği bir durum olduğunu ve mesai arkadaşlarına nazaran uhdesinde bulunan görevleri tamamlamak için daha çok zamana ihtiyaç duymasının oldukça normal olduğunu belirtmektedir. Sergiledikleri bu ek çaba ise onların enerjisini daha çok tüketerek performanslarının daha da düşmesine neden olmaktadır (Roe, 2003). Bireyin yaşadığı bu olumsuz durum sadece kendisini değil mesai arkadaşlarını da etkiler zira kişinin düşen performansından doğan iş açığını kapatmak için mesai arkadaşlarının performanslarını arttırması gerekir (Abasilim, Salau ve Falola, 2015).

Presenteeism'in örgütsel sonuçlarına bakılacak olursa; kalifiye olmayan bir iş görenin iş yerinde bulunması, iş hızının düşmesine, tekrar ve hata oranlarının artmasına, iş kazalarına (d'Abate ve Eddy, 2007), daha düşük hizmet kalitesine ve daha az yeni fikre (Gilbreath ve Karimi, 2012) neden olabilir ve sonuçta üretimin azalmasına yol açabilir. Burton ve arkadaşları (2004) na göre, ABD'de migren veya baş ağrıları yılda 12 milyar dolara, alerjiler ise 2,8 milyar dolara mal olmaktadır. Hemp, (2004) ise 2004 yılında diğer hastalıkların ve sağlık sorunlarının yıllık yaklaşık 150 milyar dolarlık bir kayba neden olduğunu bildirmiştir. Benzer şekilde, Avrupa'nın en büyük ekonomisine sahip olan Almanya'da tahmini kayıp 225 milyar Avro civarındadır (Abasilim, Salau ve Falola, 2015). İngiltere'deki Sainsbury Ruh Sağlığı Merkezi, presenteeism ile devamsızlığı karşılaştırdığında, presenteeism'den kaynaklanan verimlilik kaybının devamsızlıktan 1,8 kat (Cooper ve Dewe, 2008), ABD'de ise üç kat daha fazla olduğunu tespit etmiştir (Stewart, Ricci, Chee, Hahn ve Morganstein, 2003). Dolayısıyla presenteeism hem çalışan hem de kurum için ciddi sorunlara yol açan bir süreçtir (Perez-Nebra, Queiroga ve Oliveira, 2020). Ferreira ve Martinez (2012) presenteeism'in kişinin stres seviyesini yükselterek mesai arkadaşlarıyla ilişkilerinin zayıflamasına neden olduğunu ve gösterdiği düşük performans ile kurumun genel kalitesini düşürerek örgütten hizmet alanların memnuniyetlerini olumsuz etkilediğini de belirtmektedir.

Presenteeism'in iş görenlerin verimlilikleri, motivasyonları ve performansları üzerinde olumsuz bir etkisi vardır ve iş görenin iş yaşam kalitesini düşürerek genel bir memnuniyetsizliğe neden olmaktadır (Bayar, 2016). Ayrıca Çoban ve Harman (2012) presenteeism belirli bir süreden sonra absenteeisme (devamsızlık) yol açtığını belirtmektedir. Ayrıca Çiftçi (2010) presenteeism'in tansiyon, kolesterol, sigara kullanımı alkol tüketimi vücut ağırlığı, araç kullanırken emniyet kemeri kullanımı ve uyuşturucu madde kullanımı ile ilişkisinin bulunduğunu gösteren bilimsel çalışmaların mevcut olduğunu ifade etmektedir. Presenteeism kişilerde alerjik reaksiyonlara, solunum sıkıntısına, diyabete, eklem iltihaplarına, kronik baş ağrısına, sırt ve boyun ağrılarına, ritim bozukluklarına ve karın tahribatlarına neden olabilmektedir (Bayar, 2016).

Presenteeism ve Örgüt

Rahatsızlığı dolayısıyla işe gelemeyen iş görenlerin oranlarındaki düşüş örgütün maliyetini düşürürken örgütte görülen presenteeism artmaktadır ve bu durum hem örgütsel performansta hem de üretkenlikte azalmalara neden olmaktadır (Mürtezoğlu, 2021). İş görenin rahatsızlığından dolayı işe gelememesi üzerine ortaya çıkan örgüt maliyeti direkt görülürken presenteeist davranışlar nedeniyle ortaya çıkan örgütsel mali külfeti hesaplamak ise o kadar kolay değildir. Böckerman ve Laukkenen (2009)'ın gerçekleştirdikleri araştırmada iş görenlerin alerjik rahatsızlıkları nedeniyle gördükleri tedavilerin örgüte olan külfetinin presenteeist davranışların örgüte olan külfetinden daha az olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sarvaala (2006; akt: Mürtezoğlu, 2021) ise araştırmasında örgütlerde görülen presenteeist davranışların Kanada ülke ekonomisine zararının yıllık 15-25 milyar USD olduğu, Nowak ise bu gideri daha da somutlaştırarak 15,875 milyar USD ile 21,250 milyar USD arasında olduğu sonucuna ulaşmıştır (akt: Mürtezoğlu, 2021). Samuel ve arkadaşları (2007) ise presenteeism ABD ekonomisine yıllık zararının 180 milyar USD değerinde olduğunu tespit etmiştir. Balcı (2016) 2004 yılında belirlenen 10 sağlık sorununun maliyetinin presenteeist davranışların maliyetinden daha düşük olduğu sonucuna ulaştığını ifade etmektedir. HPM Toolkit'e göre (akt: Balcı, 2016) presenteeism davranışı örgütlerde mesai dışı çalışmada artışın yanında performans ve ürünlerde düşüşe, örgüt içi sosyal iletişim ve ilişkilerde bozulmaya ve genel motivasyonda düşüşe neden olmaktadır. Ayrıca genel durumunu iyi hissetmeyen iş görenlerin işe gelerek presenteeism deneyimlemeleri eğer bir sağlık sorunları var ise hastalığın kurum içerisinde de yayılmasına neden olarak diğer sağlıklı insanların da rahatsızlanmalarına neden olmaktadır. Ayrıca Yumuşak (2008) presenteeism kişide var olan diğer süregelen rahatsızlıklarla birleştiğinde daha ciddi bir problem teşkil ettiğini ve psikolojik problemlerle işe devam edemeyen iş görenlerin kuruma maddi zararının presenteeisme dayalı zarardan daha düşük olduğunu ifade etmektedir.

Presenteeism örgüt üyelerinde tükenmişliğe, üyeler arasında iletişimsizliğe, örgüt genelinde iş gücünün azalmasına ve çalışan devir oranlarının artmasına, örgütün verimliliğinin düşmesine, sağlık maliyetlerinin artmasına, etkinliğin azalmasına, bireysel başarının düşmesine ve çalışanların işlerinden psikolojik olarak uzaklaşmasına neden olabilmektedir (Barutçu ve Serinkan, 2008). Bu konu kuruluşlar için küresel bir tehdit oluşturmaktadır. Bu olumsuz sonuçları önlemek için presenteeism konusunu ele almak önemlidir ancak, presenteeism sorununa dünya çapında net bir çözüm bulunmamaktadır (Bayar, 2016).

Kuruluşlar çalışma saatlerini azaltarak, başarıyı teşvik edecek eğitimler vererek ve sağlık sorunlarına yönelik çalışmalar yürüterek bu soruna çözüm aramalıdır. Presenteeismi önemsemeyerek çözüm üretilmemesi örgüt içerisinde iş gücü kaybına ve üretkenlik azalmasına neden olmaktadır. Yean ve arkadaşları (2020) ise presenteeist davranışı uzun süre sergileyen iş görenlerin işte kalma eğilimlerinde düşüş olduğunu ve daha iyi şartları olan başka bir örgüt bulduklarında işlerini değiştirme ihtimallerinin oldukça yüksek olduğunu ifade etmektedir. Kamu kurum ve kuruluşlarında iş görenlerin iş değiştirme problemi sık görülmemekle birlikte bu durumun özel sektör açısından büyük bir sorun teşkil ettiği düşünülmektedir.

Öğretmen Presenteeismi

Arronson ve Gustafsson (2005) ile Johns (2010) presenteeism'in açık bir süreç olduğunu düşünürken Hemp (2004) bu düşünceye karşı çıkmakta ve presenteeism'in kapalı ve derinden işleyen bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Gerich (2019)'a göre ise bu kapalı süreci belirlemek ve derecesini ölçebilmek için sadece öz bildirim ölçekleri kullanılabilir. Hansen ve Andersen (2008) gerçekleştirdikleri araştırmalarında 12935 Danimarkalıdan oluşan örneklemin %70'inin yılda en az bir sefer presenteeism deneyimi yaşadığını bulgulamıştır. Presenteeism hemen hemen her ülke ve toplumda görülse de özellikle bazı kültürlerin hâkim olduğu coğrafyalarda presenteeisme daha sık rastlanmaktadır (Abasilim, Salau ve Falola, 2015). Örneğin Uzak Doğu'da görevin kutsal sayılması ve çalışmanın bir nevi ibadet olarak görülmesi presenteeism'in bu coğrafyalarda yoğun olarak yaşanmasına sebep olmaktadır (Cooper ve Lu, 2016).

Bergström ve arkadaşları (2009) presenteeism'in her meslekte görüldüğünü ancak eğitim ve sağlık sektöründe çalışanlarda daha sık görülen bir olgu olduğunu belirtmektedir. Arronson ve arkadaşları (2000)'nin İsveç'te yaptıkları araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin

presenteeismi yaşama oranlarının yaklaşık %55 olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ferreira ve Maritnez (2012) eğitim sürecinin doğası gereği presenteeismi deneyimle sıklığını arttırdığını ifade etmektedir. Widera ve arkadaşları (2010) bunun nedeninin eğitim sürecini yöneten öğretmenlerin üst düzey bir sorumluluk üstlenmesi olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlere yüklenen bu sorumluluk onları kendilerini iyi hissetmediklerinde bile eğitime devam etmelerine neden olmaktadır (Aronsson ve Gustafsson, 2005). Örgütlerin iç dinamikleri de iş görenleri presenteeisme itmektir. Öğretmenin kendisini bir sebeple iyi hissetmediğinde okula gelmemesi halinde onun yerini dolduracak kimsenin olmaması, eğitimin doğasından uzak ve öğretmeni desteklemeyen yönetim politikaları, öğretmen devamsızlığını gayri meşru gösteren yöneticilerin getirdiği örgüt iklimi öğretmenlerin eğitim kurumlarında sık sık presenteeism deneyimlemesine neden olmaktadır (Caverley, Cunningham ve MacGregor, 2007).

Presenteeisme Karşı Alınabilecek Örgütsel Tedbirler

- ✓ İş görenlerin performansını arttıracak eğitim ve programlar düzenlenebilir.
- ✓ Örgütlerde presenteeismi araştıran ve çalışanları gözlemleyen birimler kurulabilir.
- ✓ İş görenlerin iş yaşam kalitesini ölçmek ve işe memnuniyet düzeylerini belirlemek adına anketler uygulanabilir.
- ✓ İş görenler zaman yönetimi konusunda eğitilerek bu konudaki becerilerini geliştirmeleri sağlanabilir.
- ✓ Yönetim tarafından iş görenlerin görev dağılımına dikkat edilerek eşitlik sağlanabilir.
- ✓ İş gören işe gelmediğinde ödeyeceği bedeller (maaş kesintisi vb.) en aza indirilerek tedavi sürecinde sağlık danışmanlığı sağlanarak hem kısa dönemde iyileşmesi sağlanabilir hem de hastayken işe gelmesinin önüne geçilebilir.
- ✓ Kişilere esnek bir çalışma zamanı sağlanabilir (Çiftçi, 2010; Çoban, 2015; Koçoğlu, 2007).

Araştırmanın Amacı, Alt Amaçları ve Önemi

Bu araştırma ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin presenteeism algılarını incelemek ve öğretmen algılarının kişisel bazı özelliklerine göre değişim gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacına ulaşabilmek için aşağıda sıralanan alt amaçlara ulaşılmıştır.

- ✓ Öğretmenlerin presenteeism algı düzeyleri nedir?
- ✓ Öğretmenlerin presenteeism algıları öğretmenin cinsiyetine göre istatistiki olarak anlamlı farklılaşmalar göstermekte midir?
- ✓ Öğretmenlerin presenteeism algıları öğretmenin yaşına göre istatistiki olarak anlamlı farklılaşmalar göstermekte midir?
- ✓ Öğretmenlerin presenteeism algıları öğretmenin süregen bir hastalık sahibi olup olmamasına göre istatistiki olarak anlamlı farklılaşmalar göstermekte midir?
- ✓ Öğretmenlerin presenteeism algıları öğretmenin medeni durumuna göre istatistiki olarak anlamlı farklılaşmalar göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin presenteeisme dair algı düzeylerini belirlemek için yürütülen bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinin amacı, araştırılan konu hakkında mevcut durumu mevcut olduğu biçimde ortaya çıkararak araştırılan konunun belirli bir zümre içindeki özelliklerini betimlemektir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Uygulanabilirlik açısından sağladığı kolaylıklar, düşük maliyet, daha geniş kitlelere ulaşma imkanı ile anketler tarama uygulamalarında sıkça tercih edilmektedir (Sevinç, 2011). Bu bilgi ışığında araştırmanın amacına ulaşabilmek adına ölçme aracı ankete dayalı olacak şekilde belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin presenteeisme dair algı düzeylerini belirlemek için yürütülen bu araştırmanın çalışma grubunu Ordu ilinin İkizce, Çaybaşı ve Ünye ilçelerinde 2023-2024 eğitim öğretim yılı Güz döneminde kamu ortaokullarında görev yapan 158 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin demografik özelliklerine dair bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1: Öğretmenlerin demografik özellikleri

Değişken/Özellik	Değişken	f	%
Cinsiyet	Kadın	57	36,1
	Erkek	101	63,9
Yaş	33 yaşından küçük	64	40,5
	33-40 yaş arası	51	32,3
	41 ve üzeri	43	27,2
Süreğen Hastalık	Var	28	17,7
	Yok	130	82,3
Medeni Durum	Bekar	55	34,8
	Evli	103	65,2

Tablo 1 incelendiğinde araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 158 öğretmenin 57’sinin kadınsın 101’inin erkek olduğu; öğretmenlerden 64’ünün 33 yaşından küçükken 51’inin 33-40 yaş arasında olduğu ve 43 öğretmenin ise 41 yaşında veya 41 yaşından büyük olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin 28’inin süreğen bir hastalığı mevcuttur. 55 öğretmen bekarken 103’ünün evli olduğu anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacına ulaşabilmek adına bu çalışmada Uslukaya ve arkadaşları (2022) tarafından geliştirilen Algılanan Öğretmen Presenteeism Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Alt amaçlara ulaşabilmek için ise araştırmacı tarafından oluşturulan 4 soruluk kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Uslukaya ve arkadaşları (2022) tarafından geliştirilen Algılanan Öğretmen Presenteeism Ölçeği toplam 14 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek alt boyutları yazarlar tarafından Bireysel Presenteeism, Örgütsel Presenteeism ve Çevresel Presenteeism olarak adlandırılmıştır.

- ✓ Bireysel Presenteeism: 1,2,3,4,5. madde,
- ✓ Örgütsel Presenteeism: 6,7,8,9,10,11. madde,
- ✓ Çevresel Presenteeism: 12,13 ve 14. maddelerden oluşmaktadır.

Ölçek yazarları ölçek genelinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısını hesaplamamış ancak alt boyutların güvenilirlik katsayılarını belirlemiştir. Bireysel Presenteeism Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ,84 iken Örgütsel Presenteeism’in ,91 ve Çevresel Presenteeism’in ,84’tür. Ölçekte 1, 2 ve 11. maddeler ters maddedir ve puanlama aşamasında ters kodlama yapılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın amaç ve alt amaçlarına ulaşabilmek için kullanılan ölçme araçları araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere internet üzerinden veri toplama imkanı sağlayan uygulamalar üzerinden iletilmiş olup 158 öğretmenin formları doldurmasıyla araştırma için gereken veriler toplanmıştır. Öğretmenlerin doldurdıkları formlar öncelikle bilgisayar ortamına aktarılmış daha sonra ise analiz gerçekleştirmeye uygun hale getirilmiştir. Analizler için sayısallaştırma işlemi araştırmacı tarafından verilere müdahale edilmemiştir. Veriler puanlanırken ise ters maddeler puanlanırken puanlama işlemine dikkat edilmiştir. Araştırma verilerinin güvenilir olup olmadığının belirlenmesi açısından öncelikle Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. ,74 olarak belirlenen araştırma verileri güvenilirlik katsayısı. Sjtsma (2009)ya göre araştırma verilerinin güvenilir olduğunu göstermektedir çünkü Cronbach Alpha’nın ,70 ve üzeri olması araştırma verilerinin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin güvenilirliği belirlendikten sonra ikinci adım olarak araştırma verileri üzerinde hangi analizlerin gerçekleştirilmesi gerektiğine karar verebilmek adına verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı kontrol edilmiştir. Gerçekleştirilen Normallik Testi ile araştırma verilerinin çarpıklık değerinin -,76 ve basıklık değerinin ,73 olduğu görülmüştür. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin artı-eksi 1,5 arasında olması Tabachnick ve Fidell etmektedir (2013)’e göre verilerin normal dağılıma sahip olduğunu işaret

etmektedir. bu bilgi ışığında araştırma verilerinin normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir. Turan ve arkadaşları (2015) ise normal dağılım gösteren veri setlerinde parametrik analizler gerçekleştirildiğini ve iki faktörlü değişkenlerde t-Testi, üç ve daha fazla faktörü bulunan değişkenlerde ise Anova Analizi kullanılmasının uygun olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu bilgi ışında araştırmanın cinsiyet, süregelen hastalık ve medeni durum değişkenlerinin presenteeisme etkisini belirlemek adına t-Testi ve yaş değişkeninin presenteeisme etkisini belirlemek adına ise Anova Analizi kullanılmıştır. T-Testinde görülen farklılaşmalarda değişkenler arasındaki ortalama farkına bakılmış, Anova Analizinde görülen farklılaşmalarda ise Tukey-HSD Analizi gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Ortaokul Öğretmenlerinin Presenteeism Algıları

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin presenteeism algılarını ölçek genelinde ve alt boyutlarında belirlemek adına araştırma verilerinin ortalama ve standart sapma bilgileri hesaplanarak Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Ortaokul öğretmenlerinin presenteeism algı ortalamaları

Ölçek/Alt Boyut	n	\bar{x}	SS
Algılanan Öğretmen Presenteeismi	158	2,85	,49
Bireysel Presenteeism	158	2,67	,56
Örgütsel Presenteeism	158	2,98	,61
Çevresel Presenteeism	158	2,89	,74

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin algıladıkları presenteeism ortalamaları $\bar{x}=2,85$ 'tir. Presenteeism alt boyutlarında ise ortalaması en yüksekten küçüğe doğru Örgütsel Presenteeism ortalamaları $\bar{x}=2,98$; Çevresel Presenteeism ortalamaları $\bar{x}=2,89$ ve Bireysel Presenteeism ortalamaları ise $\bar{x}=2,67$ 'dir.

Algılanan Öğretmen Presenteeisminde Cinsiyet Faktörü

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin presenteeism algılarını ölçek genelinde ve alt boyutlarında belirlemek adına araştırma verilerine öğretmenlerin cinsiyet değişkenleri doğrultusunda t-Testi uygulanmış ve test sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Algılanan öğretmen presenteeisminde cinsiyetin etkisi

Ölçek/Alt Boyut	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	Sh	t-Testi		
						t	df	p
Algılanan Öğretmen Presenteeismi	Kadın	57	2,87	,46	,06	,47	156	,64
	Erkek	101	2,84	,51	,05			
Bireysel Presenteeism	Kadın	57	2,62	,56	,07	-,75	156	,45
	Erkek	101	2,69	,56	,06			
Örgütsel Presenteeism	Kadın	57	3,05	,59	,08	1,03	156	,31
	Erkek	101	2,94	,62	,06			
Çevresel Presenteeism	Kadın	57	2,95	,71	,09	,70	156	,49
	Erkek	101	2,86	,76	,08			

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin algıladıkları presenteeismde cinsiyetlerinin istatistiki olarak herhangi bir etkisi bulunmamaktadır ($p>,05$). Öğretmenlerin kadın veya erkek olmasının onların presenteeisme karşı algılarını etkilemediği, başka bir ifade ile kadın ve erkek öğretmenlerin benzer presenteeism algısına sahip olduğu söylenebilir.

Algılanan Öğretmen Presenteeisminde Yaş Faktörü

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin presenteeism algılarını ölçek genelinde ve alt boyutlarında belirlemek adına araştırma verilerine öğretmenlerin yaş değişkenleri doğrultusunda ANOVA Analizi uygulanmış ve analizin sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Algılanan öğretmen presenteeisminde yaşın etkisi

f, \bar{x} ve SS değerleri					ANOVA Analizi Sonuçları					
Ölçek/Alt Boyut	Yaş	n	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	df	KO	F	p
Algılanan Öğretmen Presenteeismi	33 yaşından küçük	64	2,98	,32	G. Arası	2,49	2	1,25	5,50	,01
	33-40 yaş arası	51	2,84	,51	G. İçi	35,10	155	,23		
	41 yaş ve üzeri	43	2,67	,61	Toplam	37,59	157			
	Toplam	158	2,85	,49						
	33 yaşından küçük	64	2,85	,41	G. Arası	3,53	2	1,76	5,98	,03

Bireysel Presenteeism	33-40 yaş arası	51	2,54	,55	G. İçi	45,71	155	,30		
	41 yaş ve üzeri	43	2,54	,69	Toplam	49,24	157			
	Toplam	158	2,67	,56						
Örgütsel Presenteeism	33 yaşından küçük	64	3,10	,45	G. Arası	2,98	2	1,49	4,11	,02
	33-40 yaş arası	51	3,01	,64	G. İçi	56,10	155	,36		
	41 yaş ve üzeri	43	2,76	,73	Toplam	59,08	157			
	Toplam	158	2,98	,61						
Çevresel Presenteeism	33 yaşından küçük	64	2,96	,63	G. Arası	2,43	2	1,21	2,25	,11
	33-40 yaş arası	51	2,97	,84	G. İçi	83,64	155	,54		
	41 yaş ve üzeri	43	2,68	,75	Toplam	86,07	157			
	Toplam	158	2,89	,74						

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin algıladıkları presenteeismde yaşlarının genel presenteeism algılarında ve alt boyutlardan bireysel presenteeism ve örgütsel presenteeism algılarında istatistiki olarak etkisi bulunmaktadır ($p<,05$). Öğretmenlerin yaşının çevresel presenteeism algılarında ise istatistiki olarak herhangi bir etkisi bulunmamaktadır ($p>,05$). Öğretmenlerin genel presenteeism ile bireysel ve örgütsel presenteeism alt boyutlarında farklılaşmaların hangi yaş gruplarında olduğunu belirlemek adına gerçekleştirilen Tukey-HSD analizinin sonuçları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5:Presenteeism algısındaki yaş grupları arasındaki farklılaşmalar

Ölçek/Alt Boyut	Yaş (i)	Yaş (j)	i-j	p
Algılanan Öğretmen Presenteeismi	33 yaşından küçük	33-40 yaş arası	,14378	,25
		41 yaş ve üzeri	,31048*	,00
		Toplam		
	33-40 yaş arası	33 yaşından küçük	-,14378	,25
		41 yaş ve üzeri	,16670	,21
	41 yaş ve üzeri	33 yaşından küçük	-,31048*	,00
33-40 yaş arası		-,16670	,21	
Toplam				
Bireysel Presenteeism	33 yaşından küçük	33-40 yaş arası	,30570*	,01
		41 yaş ve üzeri	,30269*	,02
		Toplam		
	33-40 yaş arası	33 yaşından küçük	-,30570*	,01
		41 yaş ve üzeri	-,00301	1,00
	41 yaş ve üzeri	33 yaşından küçük	-,30269*	,02
33-40 yaş arası		,00301	1,00	
Toplam				
Örgütsel Presenteeism	33 yaşından küçük	33-40 yaş arası	,08589	,73
		41 yaş ve üzeri	,33539*	,02
		Toplam		
	33-40 yaş arası	33 yaşından küçük	-,08589	,73
		41 yaş ve üzeri	,24951	,12
	41 yaş ve üzeri	33 yaşından küçük	-,33539*	,02
33-40 yaş arası		-,24951	,12	
Toplam				

(*= $p<,05$)

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin algıladıkları presenteeismde yaşlarının genel presenteeism algılarında 33 yaşından küçük öğretmenlerle 41 yaş ve üzeri öğretmenler arasında 33 yaşından küçük öğretmenler lehine farklılaşmalar yarattığı görülmektedir. Yaşça küçük öğretmenlerin presenteeism algılarının daha yüksek olduğu ve presenteeismi yaşça büyük öğretmenlerden daha sık deneyimledikleri söylenebilir. Bireysel presenteeism alt boyutunda 33 yaşından küçük öğretmenlerin hem 33-40 yaş arasında hem de 41 yaş ve üzeri öğretmenlerle aralarında presenteeism algısı farklılaşmaktadır ve bu farklılaşmalar 33 yaşından küçük öğretmenler lehinedir. Bireysel presenteeismde de öğretmenlerin yaşı yükseldikçe presenteeism deneyimlemelerinin azaldığı söylenebilir. Başka bir ifade ile bireysel presenteeism ile yaş arasında negatif yönde bir ilişki bulunduğu iddia edilebilir. Öğretmenlerin örgütsel presenteeism algılarında da 33 yaşından küçük öğretmenlerle 41 yaş ve üzeri öğretmenler arasında 33 yaşından küçük öğretmenler lehine farklılaşmalar tespit edilmiştir. Başka bir ifade ile 33 yaşından küçük öğretmenlerin 41 ve üzeri yaşa sahip öğretmenlere nazaran örgütsel presenteeismi daha çok deneyimledikleri söylenebilir.

Algılanan Öğretmen Presenteeisminde Süreğen Hastalık Faktörü

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin presenteeism algılarını ölçek genelinde ve alt boyutlarında belirlemek adına araştırma verilerine öğretmenlerin süreğen hastalığa sahip olma değişkenleri doğrultusunda t-Testi uygulanmış ve test sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6: Algılanan öğretmen presenteeisminde süreğen hastalığın etkisi

Ölçek/Alt Boyut	Süreğen Hastalık	n	\bar{x}	ss	Sh	t-Testi		
						t	df	p
Algılanan Öğretmen Presenteeismi	Var	28	2,91	,52	,10	,74	156	,46
	Yok	130	2,84	,48	,04			
Bireysel Presenteeism	Var	28	2,86	,53	,10	2,01	156	,04
	Yok	130	2,62	,56	,05			
Örgütsel Presenteeism	Var	28	2,95	,63	,12	-,26	156	,79
	Yok	130	2,99	,61	,05			
Çevresel Presenteeism	Var	28	2,92	,80	,15	,19	156	,85
	Yok	130	2,89	,73	,06			

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin algıladıkları presenteeismde süreğen hastalık sahibi olup olmamalarının istatistiki olarak herhangi bir etkisi bulunmamaktadır ($p>,05$). Süreğen ve devamlı takip gerektiren bir hastalık sahibi olsun veya olmasın bütün öğretmenlerin presenteeism algılarının benzer olduğu söylenebilir. Ancak; presenteeism alt boyutlarından olan Bireysel Presenteeismde öğretmenlerin algılarının süreğen hastalık değişkeninde farklılaşmakta olduğu görülmektedir ($p<,05$). Süreğen hastalık sahibi öğretmenlerin herhangi bir süreğen hastalığa sahip olmayan öğretmenlere nazaran bireysel presenteeism algı ortalamaları daha yüksektir ($\bar{x}=2,86> \bar{x}=2,62$). Başka bir süreğen hastalık sahibi öğretmenlerin diğer öğretmenlere nazaran bireysel presenteeismi daha çok deneyimlediği söylenebilir.

Algılanan Öğretmen Presenteeisminde Medeni Durum Faktörü

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin presenteeism algılarını ölçek genelinde ve alt boyutlarında belirlemek adına araştırma verilerine öğretmenlerin medeni durum değişkenleri doğrultusunda t-Testi uygulanmış ve test sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: Algılanan öğretmen presenteeisminde medeni durumun etkisi

Ölçek/Alt Boyut	Medeni Durum	n	\bar{x}	ss	Sh	t-Testi		
						t	df	p
Algılanan Öğretmen Presenteeismi	Bekar	55	2,96	,38	,05	2,18	156	,03
	Evli	103	2,79	,53	,05			
Bireysel Presenteeism	Bekar	55	2,77	,48	,06	1,67	156	,10
	Evli	103	2,61	,59	,06			
Örgütsel Presenteeism	Bekar	55	3,10	,48	,06	1,86	156	,07
	Evli	103	2,91	,67	,07			
Çevresel Presenteeism	Bekar	55	3,01	,65	,09	1,49	156	,14
	Evli	103	2,83	,78	,08			

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin algıladıkları presenteeismde medeni durumlarının istatistiki olarak etkisi bulunmaktadır ($p<,05$). Bekar öğretmenlerin presenteeism algı ortalamalarının evli öğretmen algı ortalamalarına nazaran yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{x}=2,96> \bar{x}=2,79$). Bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere nazaran presenteeismi daha çok deneyimlediği söylenebilir. Presenteeism alt boyutlarında ise öğretmenlerin bekar veya evli olmalarının herhangi bir istatistiki etkisi bulunmamaktadır ($p>,05$). Başka bir ifade evli ve bekar öğretmenlerin bireysel, örgütsel ve çevresel presenteeismde benzer algılara sahip olduğu söylenebilir.

SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin presenteeism algıları ile öğretmenlerin presenteeisme dair algıları üzerinde bazı demografik değişkenlerin etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmadan ulaşılan sonuçlar ve araştırma sonuçlarının alan yazında bulunan presenteeism araştırması sonuçları ile karşılaştırması şu şekildedir:

Öğretmenlerin presenteeisme dair algıları orta düzeydedir. Presenteeism alt boyutlarının tamamında da öğretmen algıları orta düzeydedir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin kendilerini herhangi bir sebeple iyi hissetmediğinde de okula gelerek derslerine devam ettiği görülmektedir. Dudenhöffer ve arkadaşları (2017), Karagöz ve Bektaş (2020), Ferreira ve Martinez (2012), Mürtezoğlu (2021) ve Uslukaya (2023)’da araştırmasında öğretmen presenteeisminin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşarak araştırma sonucumuzu desteklemektedir. Harding ve arkadaşları (2019) ise gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmenlerin presenteeism algılarının düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kaygın, Kerse ve Yılmaz (2017) araştırmalarında kamu çalışanlarının presenteeisme dair

algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarındaki farklılığın sebebinin ülkelerde yürütülen eğitim politikalarından ve ekonomik sebeplerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Türkiye’de çalışan öğretmenlerin işe devam etmediği günlerde ek ders ücretlerinde kesintiye gidilmektedir. Türkiye’de yaşanan ekonomik problemler ve yaşam şartlarının günden güne ağırlaşması öğretmenlerin kendilerini iyi hissetmese bile okula gitmelerine sebep olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin cinsiyeti presenteeisme dair algılarını etkilememektedir. Kadınların erkeklere nazaran mizacen daha güçlü olduğu gerekçesiyle araştırmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere nazaran daha sık presenteeism yaşadığı sonucuna ulaşılacağı beklense de araştırma sonucu bu yönde çıkmamıştır. Demirgil ve Mücevher (2017) ile Mürtezoğlu (2021) da araştırmalarında cinsiyetin öğretmenlerin presenteeism algısını etkilemediği sonucuna ulaşarak araştırma sonucumuzu desteklemektedir. Koopman ve arkadaşları (2002) ile Coşkun (2012) ise kadınların erkeklere nazaran presenteeism algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin yaşı genel presenteeism algılarında ve bireysel presenteeism ile örgütsel presenteeism alt boyutlarında etkili bir unsurdur. Öğretmenlerin yaşı ile presenteeism algıları arasında negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin yaşı yükseldikçe presenteeism algısı düşmektedir. Bireysel presenteeism ile örgütsel presenteeism algılarında da yaş ile negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır ve öğretmenlerin yaşı küçüldükçe presenteeism algıları artmaktadır. Demirgil ve Mücevher (2017), Hellgren ve arkadaşları (2010) ile Kaygın, Kerse ve Yılmaz (2017) da yaşın presenteeism üzerinde etkili bir değişken olduğu ve kişinin yaşı yükseldikçe presenteeism algısının düştüğü sonucuna ulaşarak araştırma sonucumuzu desteklemektedir. Mürtezoğlu (2021) ve Oruç (2015) araştırmalarında öğretmenlerin yaşının presenteeism algısını etkilemediği sonucuna ulaşarak araştırma sonucumuzu desteklememektedir. Alan yazında presenteeism hakkında öğretmen algısı üzerine gerçekleştirilen sınırlı sayıda araştırma bulunduğu düşünülmekle birlikte yaş değişkeninin presenteeisme etkisi üzerine daha geniş örneklerle çalışma gerçekleştirilerek daha genel sonuçlara ulaşılacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin süreğen hastalık sahibi olması veya olmaması presenteeisme dair algılarını etkilememektedir. Bireysel presenteeism algılarında ise süreğen hastalık sahibi öğretmenler diğerlerine nazaran presenteeismi daha çok deneyimlemektedir. Süreğen bir hastalığı olan öğretmenlerin hastalıkları dolayısıyla gerekli kontrolleri okula devamsızlık sürelerinin artmasına neden olduğu için kendilerinde stres ve suçluluk duygusu yaratıyor olabileceği düşünülmektedir. Bu durum ise öğretmenlerin başka bir sebeple kendilerini iyi hissetmediklerinde “zaten çok rapor/sevk almak zorunda kalıyorum, şimdi bari okula gideyim” şeklinde düşüncelerine neden olduğu kanısına varılabilir.

Öğretmenlerin medeni durumu presenteeism algılarında etkili bir unsurdur. Bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere nazaran presenteeismi daha çok deneyimlemektedir. Çiçeklioğlu ve Taşlıyan (2019) ile Kaygın, Kerse ve Yılmaz (2017) araştırmalarında medeni durum değişkeninin presenteeisme dair algıyı etkilemediği sonucuna ulaşarak araştırma sonucumuzu desteklememektedir. Öğretmenlerde presenteeism algısında medeni durum değişkeninin etkisi üzerine daha genel sonuçlara ulaşılması ve çalışma sayısının artırılması gerektiği düşünülmektedir.

Uygulayıcılara Öneriler

- ✓ Öğretmenlerin kendilerini iyi hissetmediklerinde işe gelmelerine neden olan ekonomik cezalar (ek ders ücretinin kesilmesi vb.) yeniden düzenlenerek öğretmenlerin kendilerini iyi hissetmediğinde okula gelmelerinin önüne geçilebilir.
- ✓ Görünürde işte olmasına rağmen düşük performans gösteren öğretmenlere ödüllendirme (manevi veya maddi) yöntemleri kullanılarak öğretmenlerin performansları artırılabilir.
- ✓ Öğretmenlere presenteeism konusunda bilgilendirme çalışmaları yapılarak bu öğretmenlere bu konuda farkındalık kazandırılabilir ve kendilerinin presenteeism deneyimi yaşadıklarında durumun farkında olmaları ile gerekli tedbirleri almaları sağlanabilir.
- ✓ Örgütlerde yöneticiler tarafından stres ve ağır iş yükü gibi presenteeismi tetikleyen faktörlere karşı gerekli tedbirlerin alınması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Abasilim, U., Salau, O. ve Falola, O. (2015). Toward an understanding of presenteeism and its effects in the workplace. *Journal of Public Administration & Management*, 1(1), 74-85.
- Acaray, A. (2019). Öz kendilik değerlendirmesinin presenteeism üzerine etkisinde çalışmaya tutkunluğun aracılık rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 890-904.
- Ammendolia, C., Côté, P., Cancelliere, C., Cassidy, J. D., Hartvigsen, J., Boyle, E., . . . Amick, B. (2016). Healthy and productive workers: Using intervention mapping to design a workplace health promotion and wellness program to improve presenteeism . *BMC Public Health*, 16(1), 1-18.
- Aronsson, G. ve Gustafsson, K. (2005). Sickness presenteeism: prevalence, attendance-pressure factors, and an outline of a model for research. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 958-966.
- Aronsson, G., Gustafsson, K. ve Dallner, M. (2000). Sick but yet at work: an empirical study of sickness presenteeism. *Journal of Epidemiology Community Health*, 54, 502-509.
- Balcı, O. (2016). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve yöneticilerin örgütsel sinizm, kendini işe verememe (presenteeism) ve sosyal kaytarma arasındaki ilişkinin incelenmesi: Arnavutköy ilçesi örneği*. (Doktora Tezi). Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Barutçu, E. ve Serinkan, C. (2008). Günümüzün önemli sorunlarından biri olarak tükenmişlik sendromu ve denizli“de yapılan bir araştırma. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 8(2), 541-561.
- Bayar, A. (2016). *Eğitim kurumlarında presenteeism azaltılmasında ödüllendirmenin rolü*. (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baysal, İ. A., Baysal, G., Aksu, G. ve Aksu, N. (2014). Presenteeism (işte varolmama sorunu) ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Adnan Menderes Üniversitesi akademik personeli üzerinde bir uygulama. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 4(3), 134-152.
- Berger, M., Howell, R., Nicholson, S. ve Sharda, C. (2003). Investing in healthy human capital. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 45(12), 1213-1225.
- Bergström, G., Bodin, L., Hagberg, J., Lindh, T., Aronsson, G. ve Josephson, D. (2009). Does sickness presenteeism have an impact on future general health? . *Int Arch Occup Environ Health*, 82, 1179-1190.
- Biron, C. ve Saksvik, P. Ø. (2009). Sickness presenteeism and attendance pressure factors: Implications for practice. *International Handbook of Work and Health Psychology*, 3, 1-6.
- Biron, C., Brun, J., Ivers, H. ve Cooper, C. (2006). At work but ill: Psychological work environment and well being determinants of presenteeism propensity. *Journal of Public Mental Health*, 5(4), 26-37.
- Böckerman, P. . (2009). Presenteeism in Finland: Determinants by gender and the sector of economy. *Ege Academic Review*, 9(3), 1007-1016.
- Burton, W. N., Chen, C. Y., Conti, D. J. ve Schultz, A. B. (2006). The association between health risk change and presenteeism change. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 252-263.
- Burton, W., Pransky, G., Conti, D., Chin-Yu, C. ve Edington, D. E. (2004). The association of medical conditions and presenteeism. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 46(6), 38-45.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caverley, N., Cunningham, J. ve MacGregor, J. (2007). Sickness presenteeism, sickness absenteeism, and health following restructuring in a public service organization. *Journal of Management Studies*, 44(2), 304-319.
- Cooper, C. ve Dewe, P. (2008). Well-being – absenteeism, presenteeism, costs and challenges. *Occupational Medicine (London)*, 58(8), 522-524.

- Cooper, C. ve Lu, L. (2016). Presenteeism as a global phenonmena: Unraveling the psychosocial mechanisms from the perspective of social cognitive theory. *Cross Cultural & Strategic Management* 23(2), 216-231.
- Coşkun, Ö. (2012). *İki işyerinde işe devamsızlık ve kendini işe verememede etkili faktörlerin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Côté, K., Lauzier, M. ve Stinglhamber, F. (2021). The relationship between presenteeism and job satisfaction: a mediated moderation model using work engagement and perceived organizational support. *European Management Journal*, 39(2), 270-278.
- Çiçeklioğlu, H. ve Taşlıyan, M. (2019). Eğitim kurumu çalışanlarının preseenteism (işte var olmama) algılarının performanslarına etkisi ve sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *OPUS*, 9(14), 22-53.
- Çiftçi, B. (2010). İşte varol(ama)ma sorunu ve işletmelerin uygulayabileceği çözüm önerileri. *Çalışma ve Toplum Ekonomi Ve Hukuk Dergisi*, 1, 153-174.
- Çiftçi, D., Meriç, E. ve Meriç, A. (2018). Presenteeism (işte var olamama) ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 303-320.
- Çoban, Ö. ve Harman, S. (2012). Presenteeism: Nedenleri, yarattığı örgütsel sorunlar ve çözüm önerileri üzerine bir alanyazın taraması. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(23), 157-178.
- Çoban, Ö. ve Harman, S. (2012). Presenteeism: Nedenleri, yarattığı örgütsel sorunlar ve çözüm önerileri üzerine bir alanyazın taraması. *Sakarya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 23, 157-178.
- Çoban, Ö. (2015). Örgütlerde presenteeism sorunu. Ş. A. Derman Küçükaltan içinde, *Örgütsel davranışta güncel konular* (s. 15). Ankara: Detay Yayıncılık.
- d'Abate, C. P. ve Eddy, E. R. (2007). Engaging in personal business on the job: Extending the presenteeism construct. *Human Resource Development Quarterly*, 18(3), 361-383.
- Ddudenhöffer, S., Claus, M., Schöne, K., Letzel, S. ve Rose, D. M. (2017). Sickness presenteeism of german teachers: prevalence and influencing factors. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(2), 141-152.
- Demirgil, Z. ve Mücevher, Z. (2017). Meslek yüksekokullarında presenteeism: İdari ve akademik personel üzerine karşılaştırmalı bir analiz. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(21), 237-253.
- Eren, E. (2012). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Evans, C. J. (2004). Health and work productivity assessment: State of the art or state of flux? *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 46, 3-11.
- Ferreira, A. ve Martinez, L. (2012). Presenteeism and burnout among teachers in public and private Portuguese elementary schools. *The International Journal of Human Resource Management*, 23(20), 4380-4390.
- Gerich, J. (2019). Sickness presenteeism as coping behaviour under conditions of high job control. *German Journal of Human Resource Management: Zeitschrift Für Personalforschung*, 33(2), 96-112.
- Gilbreath, B. ve Karimi, L. (2012). Supervisor behavior and employee presenteeism. *International Journal of Leadership Studies*, 7 (1), 114-131.
- Grant, A. M. ve Parker, S. K. (2009). Redesigning work design theories: The rise of relational and proactive perspectives. *Academy of Management Annals*, 3, 317-375.
- Hansen, C. D. ve Andersen, J. (2008). Going ill to work- what Personal circumstances, attitudes and work-related factors are associated with sickness psresenteeism. *Social Science and Medicine*, 67(6), 956-964.

- Harding, S. M., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K., Evans, R., . . . Kidger, J. (2019). Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing? *Journal of Affective Disorders*, 242, 180-187.
- Hellgren, J., A., C., S., N., A., B. ve L.O., C. (2010). Allergic rhinitis and the common cold-high cost to society allergy. *John Wiley&Sons*, 65, 776-783.
- Hemp, P. (2004). Presenteeism: At work-but out of it. *Harvard Business Review*, 82, 49-58.
- Hummer, J., Sherman, B. ve Quinn, N. (2002). Present and unaccounted for. *Occupational Health & Safety*, 71(4), 40-48.
- Johansson, G. ve Lundberg, I. (2004). Adjustment latitude and attendance requirements as determinants of sickness absence or attendance. Empirical tests of the illness flexibility model. *Social Science and Medicine*, 58(10), 1857-1868.
- Johns, G. (2010). Presenteeism in the workplace: A review and research agenda. *Journal of Organizational Behavior*, 31, 519-542.
- Karagöz, Ş. ve Bektaş, M. (2020). Presenteeism'in tükenmişliğe etkisi: Bir alan araştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(4), 385-401.
- Karanika-Murray, M. ve Cooper, C. L. (2018). Presenteeism: An introduction to a prevailing global phenomenon. C. L. (Eds.) içinde, *Presenteeism at work* (s. 9-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaygın, E., Kerse, G. ve Yılmaz, T. (2017). Kamu çalışanlarında örgütsel bağlılık ve presenteeism arasındaki ilişki: Kars il örneği. *Ombudsman Akademik Dergisi*, 3(6), 181-204.
- Kiefer, R. A. (2008). An integrative review of the concept of well-being. *Holistic Nursing Practice*, 22(5), 244-252.
- Koçoğlu, M. (2007). *İşletmelerde presenteeism sorunu ve insan kaynakları yönetimi çerçevesinde mücadele yöntemleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koopman, C., P., K. R., James, F. M., Claire, E. S., B., M. L., Robin, S. T., . . . B., T. (2002). Stanford presenteeism scale: Health status and employee productivity. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 44(1), 1-12.
- Köse, Ö. (2019). *Presenteeism (işte var olamama) ile örgütsel özdeşleşme ve tükenmişlik arasındaki ilişkinin analizi*. (Yüksek Lisans Tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Lerner, D., Adler, D. A., Rogers, W. H., Lapitsky, L., McLaughlin, T. ve Reed, J. (2010). Work performance of employees with depression: the impact of work stressors. *American Journal of Health Promotion*, 24(3), 205-213.
- Lohaus, D. ve Habermann, W. (2019). Presenteeism: A review and research directions. *Human Resource Management Review*, 29(1), 43-58.
- McGregor, A., Magee, C. A., Caputi, P. ve Iverson, D. (2016). A job demandsresources approach to presenteeism. *Career Development International*, 21(4), 402-418.
- McKevitt, C., Morgan, M., Dundas, D. ve Holland, W. (1997). Sickness absence and 'working through' illness: a comparison of two professional groups. *Journal of Public Health Medicine*, 19, 295-300.
- Mürtezaoğlu, S. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin işte istemeden var olmalarına (presenteeism) etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya .
- Myers, J. ve Williard, K. (2003). Integrating spirituality into counselor preparation: A developmental approach. *Counseling and Values*, 47, 142-155.
- Nahar, A. (2018). Workplace presenteeism. *Global Journal of Enterprise Information System*, 10(2), 74-78.

- Oran, F. ve Ünsar, A. (2018). Presenteeism in işe bağlılık açısından incelenmesi: Öğretmenler üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(57), 683-695.
- Oruç, Ş. (2015). *Presenteeizm ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Ospina, M. B., Dennett, L., Waye, A., Jacobs, P. ve Thompson, A. H. (2015). A systematic review of measurement properties of instruments assessing presenteeism. *Am J Manag Care*, 21(2), 171-185.
- Özmen, G. (2011). *Presenteeizm ile örgütsel bağlılık ilişkisi: tekstil çalışanları üzerine bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Perez-Nebra, A., Queiroga, F. ve Oliveira, T. (2020). Presenteeism of class eachers: Well-being as a critical psychological state in the mediation of job characteristics. *Revista de Administração Mackenzie*, 21(1), 1-26.
- Rentsch, J. R. ve Steel, R. P. (2003). What does unit-level absence mean? Issues for future unit-level absence research. *Human Resource Management Review*, 13(2), 185-202.
- Roe, R. (2003). Health and performance. W. B. Schaufeli, A. B. Bakker ve J. D. (Edt.) içinde, *Psychology of Work and Health* (s. 375-388). Hollanda: Bohn Stafleu van Loghum.
- Samuel, R. J. ve Wilson, L. M. (2007). Is presenteeism hurting your workforce? *Employee Benefit Plan Review*, 61(11), 5.
- Schultz, A. B., Chen, C. Y. ve Edington, D. W. (2009). The cost and impact of health conditions on presenteeism to employers a review of the literature. *Pharmaco Economics*, 27(5), 365-378.
- Sevinç, B. (2011). Survey araştırması yöntemi. K. B. (Edt.) içinde, *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Sijtsma, K. (2009). On the use, the misuse, and the very limited usefulness of Cronbach's Alpha. *Psychometrika*, 74 (1), 107-120.
- Stewart, W., Ricci, J., Chee, E., Hahn, S. ve Morganstein, D. (2003). Cost of lost productive work time among US workers with depression. *Journal of American Medical Association*, 289(23), 3135-3144.
- Summers, J. K., Smith, L. M., Case, J. L. ve Linthurst, R. A. (2012). A review of the elements of human well-being with an emphasis on the contribution of ecosystem services. *Ambio*, 41(4), 327-340.
- Şanlımeşhur, Ö. (2018). *Presenteeizm (işte istemeyerek var olma) kavramını etkileyen ve bu kavramdan etkilenen faktörler: alışveriş merkezlerinde bir araştırma*. (Doktora Tezi). Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Torraco, R. J. (2005). Human resource development transcends disciplinary boundaries. *Human Resource Development Review*, 4(3), 251-253.
- Tortop, N., Aykaç, B., Yayman, H. ve Özer, M. (2007). *İnsan kaynakları yönetimi (2. baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Turan, İ., Şimşek, Ü. ve Aslan, H. (2015). Eğitim araştırmalarında likert ölçeği ve likert-tipi soruların kullanımı ve analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 , 186-203 .
- Uslukaya, A. (2023). *Öğretmen presenteeizminin iş talepleri kaynakları teorisi perspektifinden bir analizi*. (Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Uslukaya, A., Demirtaş, Z. ve Alanoğlu, M. (2022). Algılanan öğretmen Presenteeism ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9(4), 848-866.
- Vera-Calzaretta, A. ve Juarez-Garcia, A. (2014). Presenteeism. M. A. (Edt.) içinde, *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*. Berlin/Heidelberg: Springer Reference.

- Whitehouse, D. (2005). Workplace presenteeism: How behavioral professionals can make a difference. *Behavioral Healthcare Tomorrow*, 14(1), 32-35.
- Widera, E., Chang, A. ve Chen, H. L. (2010). Presenteeism: a public health hazard. *Journal of General Internal Medicine*, 25(11), 1244-1247.
- Yean, T., Chin, T. ve Sanjevkumar, V. (2020). Determinants of presenteeism and intention to stay: a two-wave study . *Global Business & Management Research*, 12(4), 384-391.
- Yıldırım, M., Saygın, M. ve Uğuz, Ş. (2014). Effects of presenteeism syndrome on employees burnout levels. *International Journal of Sciences and Humanity Studies*, 6 (1), 1-10.
- Yumuşak, S. (2008). İşgören verimliliğini etkileyen faktörlerin incelenmesine yönelik bir alan araştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(3), 241-251.

Ortaokul Öğretmenlerinin İş Yaşam Kalitesine Dair Algıları

Secondary School Teachers' Perceptions of Quality of Work Life

Aygün Bıyüksüz¹

¹ Öğretmen, MEB, Ankara, Türkiye Orcid No 0009-0001-4441-880X

ÖZET

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine dair algılarını belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinin Altındağ ilçesinde 2023-2024 eğitim öğretim yılının I. döneminde kamu ortaokullarında görev yapan 172 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen 3 soruluk Kişisel Bilgi Formu ve , Akar ve Üstüner (2017) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılan İş Yaşam Kalitesi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verileri internet üzerinden toplanmış ve SPSS programı ile analiz edilmiştir. Normal dağılım gösteren araştırma verilerinde iki faktörlü değişkenler için t-Testi, üç ve daha fazla faktörlü değişkenler için Anova Analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularından hareketle ulaşılan sonuçlar şunlardır: Öğretmenlerin iş yaşam kalitesine dair algıları yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenleri onların iş yaşam kalitesine dair algılarını etkilememektedir. İş Yaşamında Stres alt boyutunda kadın öğretmenlerin algıları erkek öğretmenlere nazaran yüksektir. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenleri onların iş yaşam kalitesine dair algılarını etkilememektedir. Öğretmenlerin Çalışma Koşulları alt boyutundaki algısı ile mesleki kıdem arasında negatif yönde bir ilişki vardır. Öğretmenlerin dersine girdiği öğrenci sayısı değişkeni onların iş yaşam kalitesine dair algılarını etkilememektedir. Öğrenci sayısı öğretmen algılarından İş Kontrol Edebilme boyutunda etkili bir değişkendir. Gereğinden az ve gereğinden fazla öğrenciye sahip olmanın İş Kontrol Edebilme algısına olumsuz bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul, öğretmen, iş yaşam kalitesi

ABSTRACT

The aim of this research is to determine the perceptions of secondary school teachers about the quality of work life. The study group of the study was conducted in Altındağ district of Ankara Province for the first part of the 2023-2024 academic year. it constitutes 172 teachers working in public secondary schools during the period. In order to collect the data of the research, a 3-question Personal Information Form developed by the researcher and the Work Quality of Life Scale, which was adapted into Turkish by Akar and Üstüner (2017), were used. The research data were collected over the Internet and analyzed with the SPSS program. In the research data showing normal distribution, t-Test was used for two-factor variables and Anova Analysis was used for three-factor and more factor variables. The results obtained based on the findings of the research are as follows: Teachers' perceptions about the quality of work life are at a high level. Gender variables of teachers do not affect their perceptions about the quality of work life. The perceptions of female teachers in the sub-dimension of Stress in Business Life are higher compared to male teachers. The professional seniority variables of teachers do not affect their perceptions about the quality of work life. There is a negative relationship between Teachers' perception of Working Conditions in the sub-dimension and professional seniority. Dec. The variable of the number of students entering the course of teachers does not affect their perceptions of the quality of work life. The number of students is an effective variable in the dimension of Controlling the Work from teacher perceptions. It has been concluded that having too few and too many students has a negative impact on the perception of being Able to Control the Work.

Keywords: Secondary school, teacher, quality of work life.

GİRİŞ

Günümüzün rekabetçi küresel pazarında ülkeler, diğer uluslar arasında üst sıralarda yer alabilmek için örgütsel verimlilik ve etkinliğe öncelik vermelidir (Akın Kösterelioğlu, 2011). Bunu başarmak için kuruluşlar çağdaş yönetim yaklaşımlarını benimsemeli ve teknolojik gelişmeleri takip ederek faaliyetlerinde uygulamalıdır (Uysal, 2002). Çağdaş örgütler, çalışanların karar alma süreçlerine katılımına öncelik vermekte ve örgütsel hedeflerin yanı sıra kişisel beklenti ve isteklerini de dikkate almaktadır. İnsanların sadece araç olarak görüldüğü ve fikirlerinin önemsenmediği geleneksel örgütlerin aksine, çağdaş örgütler çalışan girdisine değer vermektedir (Ayyıldız, Çam ve Kuş, 2021). Paşa'ya (2002) göre çağdaş yönetim uygulamalarını benimseyen örgütlerde önem verilmesi gereken temel unsur insandır. Yaşamlarını para kazanarak sürdüren bireylerin iş yerindeki huzuru ve çalışma isteği

Citation: Bıyüksüz, A. (2024), "Ortaokul Öğretmenlerinin İş Yaşam Kalitesine Dair Algıları", International QMX Journal, 3(1), 72-83. ISSN: 3023-6037.

Copyright © 2024 by author(s) and Scientific Research Publishing Inc. This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0)

performanslarını etkilemektedir. Bireylerin performansı arttıkça bir bütün olarak örgütün verimliliği de artmaktadır (Tokmak, 2021).

İş yaşamı kalitesi kavramı, işyerinde çalışan memnuniyetini sağlamak için çalışma ortamının düzenlenmesini ifade etmektedir (Aba, 2009). Yücel ve Erkut (2010) çalışma yaşamı kalitesini, insani, teknik ve ekonomik koşulları dikkate alarak çalışma ortamı ile çalışan arasındaki ilişki olarak tanımlamaktadır. İş etiği, güvenli bir çalışma ortamı için önlemler, çalışan memnuniyeti ve memnuniyetsizliği, verimlilik için yönetsel kaygılar ve sosyal dengeyi içerir. Çalışma yaşamı kalitesi, çalışanların performansını geliştirerek örgütsel verimliliği artırmak için, çalışma ortamının çalışanların ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde iyileştirilmesini savunur (Bingöl, 1990). Danna ve Griffin'e (1999) göre çalışma yaşamı kalitesi, çalışanların işlerinden tatmin olmalarını amaçlamaktadır. Demir (2011), çalışma yaşamı kalitesi kavramının, insanları makine olarak gören zihniyetin sona erdiğini ve bireylere değer veren bir sistemin benimsendiğini vurgulamaktadır. Akar ve Üstüner (2017) iş yaşamı kalitesinin örgütsel bağlılık, iş tatmini, performans, motivasyon, mutluluk, verimlilik, yaşam doyumu ve yaratıcılık ile pozitif ilişkili olduğunu öne sürmektedir. Ayrıca, iş yaşamı kalitesi ile mesleki hayal kırıklığı, işten ayrılma, yabancılaşma ve stres arasında negatif bir ilişki bulmuşlardır.

İnsanın hem girdi hem de çıktı olduğu eğitim kurumlarında, çalışanların iş yaşamı kalitesine ilişkin algıları örgütsel verimlilik açısından büyük önem taşımaktadır (Erdem, 2008). Öğretmenlere göre, resmi ve özel liselerde çalışma yaşamının kalitesi örgütsel bağlılıkla ilişkilidir. Modern eğitimin temel amacı, çağın gereklerine uygun bireyler yetiştirmektir. Bu hedefe ulaşmak için yetkin ve güncel bir eğitim kadrosuna ihtiyaç vardır (Akın Kösterelioğlu, 2011). Ancak nitelikli öğretmenlere sahip olmak tek başına yeterli değildir. Eğitimde istenen verimlilik düzeyine ulaşmak için öğretmenlerin yalnızca nitelikli olması değil, aynı zamanda yüksek düzeyde performans ve üretkenlik sergilemesi de gerekir. Öğretmenlerin çalışma yaşamının kalitesini değerlendirmek ve tespit edilen eksiklikleri gidermek için uygun önlemleri almak çok önemlidir.

İş Yaşam Kalitesi

Yaşam kalitesi kavramının kökleri antik felsefeye dayanır ve öz tatmin, rahatlık, mutluluk ve amaçlı varoluş gibi unsurları kapsar. Platon'un Devlet ve Aristoteles'in Nikomakhos'a Etik adlı eserleri antik çağda yaşam kalitesine ilişkin tartışmaların önde gelen örnekleridir (Işık ve Meriç, 2010). Benzer şekilde, Orta Çağ siyaset yazarlarından Yusuf Has Hacib'in devlet yöneticileri için kaleme aldığı Kutadgu Bilig'de de varoluşta denge kavramı önemli bir mesele olarak ele alınmaktadır. Eser, dengeli bir yaşam tarzı sürdüren bireylerin hem bu dünyada hem de ahirette hoşnutluk yaşayacağını öne sürmektedir (Edisan ve Kadıoğlu, 2013).

Sanayi Devrimi, insana bakış açısında önemli değişiklikler getirmiş ve iş yaşamının kalitesi konusunun öne çıkmasına yol açmıştır. Sanayileşme çağıyla birlikte bireylerin önemi azalmış, işten kaytarma, iş tatminsizliği ve memnuniyetsizlik gibi olumsuz duygular yaygınlaşmıştır (Memiş, H., Boz, Gün ve Gündüz Hoşgör, 2015). Ürünlerin kolayca satılabildiği bir dönemde üretim faaliyetlerini artırmak ve giderleri en aza indirirken kârı en üst düzeye çıkarmak için çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Ancak bu çalışmalar genellikle insan doğası ve davranışlarına kötümser bir bakış açısıyla yaklaşmıştır. 1920'li ve 1930'lu yıllarda Taylor ve Weber gibi önemli bilim adamlarına ve daha sonra yapılan araştırmalara göre verimliliği artırmak için çalışanlara karşı acımasız bakış açıları ortaya çıkmıştır (Eroğlu, 1994). Taylor, maksimum üretim kapasitesine ulaşmak için tüm çalışan hareketlerinin önceden belirlenmesi ve izlenmesinin şart olduğunu savunmuştur. Buna karşılık Weber, 'çarkın isteksiz dışlisine' benzettiği insan unsuru üzerinde sıkı bir kontrolün gerekli olduğunu iddia etmiştir (Aydın, 2018; akt: Cihan, 2022). Şangar'a (2016).göre bu sistem, insanı üretim verimliliğini artırmak için en aza indirilmesi gereken bir maliyet olarak görmektedir. Sonuç olarak, emekçilerin iş yükü aşırı derecede artırılmış, çalışanlar ve üreticiler ikincil hatta üçüncül konumlara indirgenmiştir.

Örgütlerde insan unsurunun ihmal edilmesi, çalışanlar, etkinlik, verimlilik ve genel atmosfer üzerinde olumsuz etkilere neden olabilir (Turunç, Tabak, Şeşen ve Türkyılmaz, 2010). Bu nedenle, kuruluşların başarıya ulaşmak için insan kaynaklarını verimli bir şekilde kullanmaları zorunludur. Kuruluşlarda insan kaynaklarının verimli kullanımı, 'Çalışma Yaşamının Kalitesi Yaklaşımı'nın benimsenmesine yol açmıştır. Bu yaklaşım, yönetim personeline odaklanmakta ve çalışanların memnuniyetini, konforunu ve güvenliğini sağlarken verimliliği artırmak için sağlıklı bir çalışma ortamını teşvik etmeyi

amaçlamaktadır. Taşdan ve Erdem'e (2010) göre, önceleri ağırlıklı olarak endüstriyel ortamlarda uygulanan çalışma yaşamı kalitesi kavramı, günümüzde sağlık ve eğitim de dahil olmak üzere hemen hemen tüm işletmelerde kullanılmakta ve akademik araştırmalara da konu olmaktadır.

'Çalışma Yaşamının Kalitesi' terimi ilk kez 1972 yılında Columbia Üniversitesi Arden House'da düzenlenen işin demokratikleştirilmesi konulu uluslararası bir konferansta ortaya atılmıştır. Davis ve Cherns (1975; akt: Erdem, 2008)'e göre, kamu ve özel liselerde çalışma yaşamı kalitesi, öğretmenler ve örgütsel bağlılıklarıyla ilişkili olarak incelenmiştir. Daha sonra, konuyla ilgili araştırma ve uygulama yapmak üzere Uluslararası Çalışma Yaşamı Kalitesi Konseyi kurulmuştur (Akar ve Üstüner, 2017). Walton 1975 yılında iş yaşamı kalitesinin ilk ölçülebilir boyutlarını ortaya koymuş, 1978 yılında ise Taylor konuyla ilgili ilk ampirik çalışmayı gerçekleştirmiştir (Rai, 2013). Çalışma yaşamı kalitesi kavramı çok boyutlu ve kapsamlı olmasına rağmen, araştırmacılar evrensel bir tanım yapmakta ve otoriteler bir tanım etrafında toplanmakta zorlanmaktadır. Ancak sanayiciler, örgütsel psikologlar ve yönetim bilimciler genel olarak iş yaşamı kalitesinin temel olarak çalışanların iyi olma haliyle ilgili olduğu konusunda hemfikirdir (Danna ve Griffin, 1999). İlgili literatür incelendiğinde, çalışma yaşamı kalitesine ilişkin çeşitli tanımlar göze çarpmaktadır. Nadler ve Lawler (1983) çalışma yaşamı kalitesini çalışanları, işi ve örgütü dikkate alan bir araç olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde Warr (1987) iş yaşam kalitesini stressiz bir iş ortamı olarak tanımlamaktadır. Davis (1997) çalışanların çalışmak istedikleri ve istemedikleri iş ortamına vurgu yaparken, Sirgy ve diğerlerinin (2001) kavramı yönetime aktif bir biçimde katılarak karar alma süreçlerinde yer alan işgörenlerin işlerinden memnuniyetlerinin artırılması olarak tanımladığı görülmektedir. Çalışma yaşamı kalitesi kavramı, insanlıktan çıkarıcı mekanik bir sistemden bireylerin önemine değer veren bir sisteme geçişi ifade etmektedir. İşverenler ve yöneticiler iş yaşamı kalitesini, çalışanların sadece fiziksel ihtiyaçlarını değil, aynı zamanda zihinsel, psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurarak çalışma koşullarını iyileştiren işin insanileştirilmesi olarak görmektedir (Demir, 2011; Dessler, 2005).

Amacı geleceğin bilinçli vatandaşlarını yetiştirmek olan eğitim kurumlarında öğretmenlerin çalışma yaşamının kalitesi büyük önem taşımaktadır. Öğretmenler, diğer örgütlere kıyasla paydaşlarla birincil iletişim ve etkileşime sahiptir (Taşdan ve Erdem, 2010). Demir'e (2016) göre, öğretmenlerin iş yaşamının kalitesi hem okul içinde hem de okul dışında iş doyumunu, aidiyet duygusu, bağlılık ve potansiyel tükenmişlik ile doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle eğitim çalışanlarının sorumlulukları göz ardı edilmemelidir. Eğitim kurumları, yönlendirilmiş eğitim yoluyla öğrencilerinin hayatlarını şekillendirme yetkisine sahiptir ve verilen eğitimin standardı, okullardaki yaşam standardı kadar önemlidir (Sarı ve Cenkseven, 2008). İş yaşamının kalitesi, öğretmenlerin iş tatmini ve motivasyon düzeylerini düşürerek eğitim kurumlarının misyonu üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabilir (Beğiş, 2019). İş yaşamı kalitesinin ne olduğu konusunda farklı görüşler olsa da öğretmenlerin iş yaşamı kalitesine öncelik verilmesi büyük önem taşımaktadır (Karadaş, 2020)

Eğitim Kurumlarında İş Yaşam Kalitesinin Önemi

Bilgi teknolojisi, siyaset ve ekonomi alanlarındaki ilerlemelerin yanı sıra, eğitimde de yenilik ve değişim çağrıları yapmaktadır. Eğitim sistemini dönüştürmeye yönelik sayısız girişime rağmen, insan faktörü genellikle göz ardı edilmiş ve bu da başarının eksik kalmasına neden olmuştur (Bursalıoğlu, 2019).. Aydın ve Şentürk (2007), eğitimde başarıya ulaşmak ve nitelikli bireyler yetiştirmek için insan faktörüne öncelik verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bunun için ise çalışanlar arasında iş birliğini teşvik etmek, idari konulara aktif katılımlarını sağlamak ve onları karar alma süreçlerine dahil etmek gerekmektedir. Öğretmenler, geleceğin vatandaşlarını yüzyılın gerektirdiği becerilerle yetiştirmekle sorumludur. Öğrencileriyle ailelerinden daha fazla zaman geçirdikleri için okulda kendilerini güvende ve mutlu hissetmeleri önemlidir (Argon, 2002). Eğitim yöneticileri, eğitimin verimliliğini artırmak için kurum çalışanlarını yönetmekten sorumlu olmakla birlikte, personelinin refahına da düşünmeli ve ön planda tutmalıdır. Bu nedenle, öğretmenlerin çalışma yaşamlarının kalitesini artırmak, okul yöneticilerinin eğitim sürecindeki verimliliklerini artırmaları için çok önemlidir (Sipahioğlu, Toprak, Coşkun ve Güçlü, 2020).

Çoruk ve Çiçek'e (2017) göre, öğretmenlerin iş yaşamı kalitesi, eğitim sürecinden duydukları memnuniyet, iş yüklerinin yarattığı stres, özel yaşamları ile iş yaşamları arasında kurdukları denge, çalıştıkları kurumun sunduğu çalışma koşulları ve mesleki memnuniyetleri ile bağlantılıdır. Öğretmenler

için iş yaşamı kalitesini belirleyen faktörler incelendiğinde iş tatmini, çalışma koşulları, mesleğe karşı geliştirilen tutum ve stres düzeyinin önemli faktörler olduğu görülmektedir. Bu faktörleri kısaca irdelemek gerekirse;

Öğretmenlerin işlerinden duydukları memnuniyet, eğitim sürecinde öğrencilerle kurdukları iletişim ve etkileşimden, öğrencilerinin akademik başarılarından ve öğrenci velilerinin eğitime verdikleri önemden etkilenir. Bir öğretmenin kaliteli bir iş yaşamı olması için mesleğini yerine getirmekten memnun olması gerekmektedir. Yaptığı işten ve sürecin sonunda elde ettiği ürün için gösterdiği performanstan tatmin olan bir öğretmenin iş yaşam kalitesi bu durumdan olumlu yönde etkilenmektedir (Çoruk ve Çiçek, 2017). Bir öğretmenin mesleki yaşamının kalitesi, fiziksel çalışma ortamının koşullarından, sınıfının büyüklüğü ve temizliğinden, kendisine sunulan eğitim materyallerinin güncel ve teknolojik olmasından ve okulun sunduğu ekonomik olanaklardan büyük ölçüde etkilenir. İyi bir çalışma ortamı ve geniş imkanların öğretmenin performansını ve verimliliğini artıracığına inanılmaktadır. Mesleğe yönelik tutumu tartışırken bu faktörleri göz önünde bulundurmak önemlidir. Bir öğretmenin iş yaşamının kalitesi hem öğretmenin hem de toplumun mesleğe yönelik tutumundan etkilenir. Mesleğe duyulan saygı ve mesleğin değeri gibi faktörler öğretmenlerin genel yaşam koşulları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Ayrıca, öğretmenlik mesleğinin insanlarla sürekli iletişim halinde olunması nedeniyle yüksek düzeyde stres ve baskı ile ilişkili olduğu bilinmektedir. Çoruk ve Çiçek (2017) ile Sipahioğlu ve diğerlerine (2020), bir öğretmenin performansı ilgisiz veliler ve öğrenciler, idari baskı ve mesleğin toplumsal olarak değersizleştirilmesi gibi faktörlerden olumsuz etkilendiğini belirtmektedir.

Araştırmanın Amacı, Alt Amaçları ve Önemi

Bu araştırmanın amacı ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin iş yaşam kalitesine dair algı düzeylerini belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki alt amaçlara ulaşılmıştır:

1. Öğretmenlerin iş yaşam kalitesine dair algıları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel farklılıklar göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin iş yaşam kalitesine dair algıları mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel farklılıklar göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin iş yaşam kalitesine dair algıları derslerine girilen öğrenci sayısı değişkenine göre istatistiksel farklılıklar göstermekte midir?
4. Eğitim sürecinin önemli bir bileşeni olan öğretmenlerin, çalışmalarının karşılığını yeterli maddi ve manevi olarak alamadıklarına inanılmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin statü kaybına uğramasına ve toplum tarafından tanınmamasına yol açmaktadır. Düşük maaşlar ve kısıtlayıcı eğitim politikaları da öğretmenlerin faaliyetlerini sınırlamaktadır. Ayrıca, okul yönetiminin karşılanması zor talep ve beklentileri de öğretmenlerin çalışma hayatının kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir.
5. Bu çalışma, ortaokul öğretmenlerinin algılarına dayalı olarak iş yaşamı kalitesi düzeylerini belirlemeyi ve bu alandaki eksiklikleri tespit etmeyi amaçlamaktadır. Tespit edilen eksikliklerin giderilmesi için önerilerde bulunulacaktır. Ortaokul öğretmenlerinin iş yaşamı kalitesi algılarına ilişkin mevcut bir araştırma bulunmadığından, bu çalışma türünün ilk örneği olması bakımından önem taşımaktadır. Ayrıca bu çalışma, araştırmacılara bu konudaki araştırmalarını destekleyecek veriler sağlayacaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Ortaokul öğretmenlerinin iş yaşam kalitesini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Bu modelin amacı, mevcut durumu ortaya koymak ve araştırılan konunun belirli bir grup içindeki özelliklerini betimlemektir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Çalışma Grubu

Ortaokul öğretmenlerinin iş yaşam kalitesini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma Ankara ili Altındağ ilçesinde 2023-2024 eğitim öğretim yılının güz döneminde kamuya bağlı ortaokullarda

görev yapan ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenen 172 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Öğretmenlerin demografik özellikleri

Özellik	Değişken	f	%
Cinsiyet	Kadın	88	51,2
	Erkek	84	48,8
Mesleki kıdem	10 yıldan az	62	36,1
	10-20 yıl arası	64	37,2
	20 yıl ve üzeri	46	26,7
Öğrenci Sayısı	150 öğrenciden az	86	50
	150-249 arası	62	36,1
	250 ve üzeri	24	13,9

Tablo 1'den edinilen bilgilere göre araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin 88'i kadın ve 84'ü erkektir. Öğretmenlerden 62'si 10 yıldan az mesleki kıdeme sahipken 64'ü 10-20 yıl arası mesleki kıdeme ve 46 tanesi ise 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin dersine girdiği öğrenci sayısına göre gruplandırıldığında ise 86 öğretmenin toplamda 150 öğrenciden az, 62 öğretmenin 150-249 öğrenci arası ve 24 öğretmenin ise 250'den fazla öğrencinin dersine girdiği görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, sağlık çalışanlarının iş yaşamı kalitesine ilişkin algılarını ölçmek için İş Yaşam Kalitesi Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek orijinal olarak Van Laar, Edwards ve Easton (2007) tarafından geliştirilmiş ve Akar ve Üstüner (2017) tarafından Türk eğitim kurumlarında kullanılmak üzere uyarlanmıştır. Ölçek 23 maddeden oluşmaktadır ve 5'li Likert formatında (1= Katılmıyorum ile 5= Tamamen Katılıyorum arasında değişen) hazırlanmıştır. Ölçek, iş ve kariyer tatmini, genel iyi oluş, işi kontrol etme, iş yaşamında stres, çalışma koşulları ve aile-iş yaşamı dengesi boyutları olmak üzere altı alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı %0,95'tir. 7, 9 ve 19. maddeler ters puanlanmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri, çevrimiçi veri toplama programları tarafından oluşturulan bir bağlantı aracılığıyla çalışma grubundaki öğretmenlere ulaştırılmıştır. Toplam 105 öğretmen formu doldurmuş ve veriler üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Sayısallaştırma işleminde analiz için geçerli ters maddelerin ters puanlanmasına dikkat edilmiştir. SPSS analizini gerçekleştirilmeden önce, araştırma verilerinin güvenilirliğini değerlendirmek için iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Araştırma verilerinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ,93'tür. Sijtsma (2009) ve Yaşlıoğlu (2017) ve eğitim bilimlerine dair gerçekleştirilen araştırmalarda en sık kullanılan güvenilirlik belirleme yöntemlerinden biri olan Cronbach Alpha'nın ,70'ten yüksek olması durumunda araştırma verilerinin güvenilir olduğu göstereceğini ifade etmektedir. Bu bilgiler ışığında Cronbach Alpha değeri ,93 olan araştırma verilerinin güvenilir olduğu söylenebilir.

Araştırma verilerinin güvenilirliği belirlendikten sonra veriler üzerinde hangi analizlerin gerçekleştirileceğinin belirlenmesi için araştırma verilerinin çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin kontrol edilebilmesi için araştırma verilerine uygulanan Normallik Testi sonucunda çarpıklık değerinin -,59 ve basıklık değerinin ,55 olduğu görülmüştür. Bu değerlerin -1,5 ile +1,5 arasında olması verilerin normal dağılım içerisinde değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Normal bir dağılıma sahip veri setinde ise uygun olan analizler Turan ve arkadaşlarına göre (2015) iki faktörden oluşan değişkenler için t-Testi; üç ve daha fazla faktörden oluşan değişkenler için ise ANOVA Analizi'dir. Bu bilgi ışığında araştırmanın cinsiyet ve öğrenci sayısı değişkenlerinde farklılaşma tespiti için t-Testi; yaş değişkeninde ise ANOVA Analizi kullanılmıştır.

BULGULAR

Ortaokul Öğretmenlerinin İş Yaşam Kalitesi Algıları

Ortaokul öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine dair algılarını belirlemek adına ölçek geneli ve tüm alt boyutlarda veri setinin ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2:Ortaokul öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi ve iş yaşam kalitesi alt boyutlarına göre algı düzeyleri

Ölçek/Alt Boyut	n	\bar{x}	SS
İş Yaşam Kalitesi	172	3,42	,70
İş Kariyer Memnuniyeti	172	3,54	,85
Genel İyi Olma	172	3,31	,73
İşi Kontrol Edebilme	172	3,43	,98
Çalışma Koşulları	172	3,53	,92
İş Yaşamında Stres	172	3,34	,64
Aile İş Yaşamı Dengesi	172	3,32	,95

Tablo 2’den edinilen bilgilere göre öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algı ortalamalarının ölçek genelinde $\bar{x}=3,42$ olduğu görülmektedir. Ölçek alt boyutlarında ise en yüksekten düşüğe sırasıyla; İş Kariyer Memnuniyeti $\bar{x}=3,54$; Çalışma Koşulları $\bar{x}=3,53$; İşi Kontrol Edebilme $\bar{x}=3,43$; İş Yaşamında Stres $\bar{x}=3,34$; Aile İş Yaşamı Dengesi $\bar{x}=3,32$ ve Genel İyi Olma algı ortalamalarının ise $\bar{x}=3,31$ olduğu görülmektedir.

Ortaokul Öğretmenlerinin İş Yaşam Kalitesi Algılarında Cinsiyet Faktörü

Ortaokul öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi algılarında cinsiyetlerinin ölçek geneli ve alt boyutlarda herhangi bir etkisi olup olmadığını belirlemek adına veri setine cinsiyet değişkeni bağlamında t-Testi uygulanmış ve test sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3: Cinsiyetin öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algısına etkisi

Ölçek/Alt Boyut	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	Sh	t-Testi		
						t	df	p
İş Yaşam Kalitesi	Kadın	88	3,36	,78	,08339	-1,14	170	,25
	Erkek	84	3,48	,59	,06454			
İş Kariyer Memnuniyeti	Kadın	88	3,56	,88	,09363	,34	170	,73
	Erkek	84	3,52	,83	,09102			
Genel İyi Olma	Kadın	88	3,38	,88	,09367	1,33	170	,19
	Erkek	84	3,23	,53	,05827			
İşi Kontrol Edebilme	Kadın	88	3,14	,96	,10233	-4,16	170	,00
	Erkek	84	3,74	,90	,09861			
Çalışma Koşulları	Kadın	88	3,33	,89	,09439	-3,08	170	,00
	Erkek	84	3,75	,90	,09870			
İş Yaşamında Stres	Kadın	88	3,51	,65	,07	3,65	170	,00
	Erkek	84	3,17	,59	,06412			
Aile İş Yaşamı Dengesi	Kadın	88	3,06	,95	,10	-3,83	170	,00
	Erkek	84	3,60	,87	,10			

Tablo 3’ten edinilen bilgilere göre öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algıları üzerinde cinsiyetlerinin ne olduğunun istatistiki olarak ölçek genelinde farklılaşmalara neden olmadığı görülmektedir ($p>,05$). Başka bir söylemle öğretmenin kadın veya erkek olması onun iş yaşam kalitesine dair algı düzeyini etkilememektedir. Ölçek alt boyutlarından İşi Kontrol Edebilme, Çalışma Koşulları, İş Yaşamında Stres ve Aile İş Yaşamı Dengesi’nde ise öğretmenlerin cinsiyeti algıları üzerinde anlamlı farklılaşmalar yaratmaktadır ($p<,05$). İş Yaşamında Stres alt boyutunda kadın öğretmenlerin algıları erkek öğretmenlere nazaran yüksekken; İşi Kontrol Edebilme, Çalışma Koşulları ve Aile İş Yaşamı Dengesi alt boyutlarında erkek öğretmenlerin algı ortalamalarının kadın öğretmenlerin algı ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ortaokul Öğretmenlerinin İş Yaşam Kalitesi Algılarında Mesleki Kıdem Faktörü

Ortaokul öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi algılarında yaşlarının ölçek geneli ve alt boyutlarda herhangi bir etkisi olup olmadığını belirlemek adına veri setine yaş değişkeni bağlamında ANOVA Analizi uygulanmış ve analizin sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4: Yaşın öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algısına etkisi

f, \bar{x} ve SS değerleri					ANOVA Analizi Sonuçları					
Ölçek/Alt Boyut	Mesleki Kıdem	n	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	df	KO	F	p
İş Yaşam Kalitesi	10 yıldan az	62	3,34	,74	G. Arası	,94	2	,47	,97	,38
	10-20 yıl arası	64	3,43	,55	G. İçi	81,98	169	,49		
	20 yıl ve üzeri	46	3,52	,81	Toplam	82,92	171			
	Toplam	172	3,42	,70						

İş Kariyer Memnuniyeti	10 yıldan az	62	3,47	,74	G. Arası	,80	2	,40	,54	,58
	10-20 yıl arası	64	3,53	,73	G. İçi	124,17	169	,74		
	20 yıl ve üzeri	46	3,64	1,13	Toplam	124,97	171			
	Toplam	172	3,54	,85						
Genel İyi Olma	10 yıldan az	62	3,20	,84	G. Arası	1,12	2	,56	1,05	,35
	10-20 yıl arası	64	3,39	,64	G. İçi	90,67	169	,54		
	20 yıl ve üzeri	46	3,35	,69	Toplam	91,79	171			
	Toplam	172	3,31	,73268						
İşi Kontrol Edebilme	10 yıldan az	62	3,32	1,03	G. Arası	4,80	2	2,40	2,56	,08
	10-20 yıl arası	64	3,34	,80	G. İçi	158,34	169	,94		
	20 yıl ve üzeri	46	3,71	1,10	Toplam	163,14	171			
	Toplam	172	3,43	,98						
Çalışma Koşulları	10 yıldan az	62	3,39	,94	G. Arası	3,01	2	1,50	1,81	,06
	10-20 yıl arası	64	3,53	,81	G. İçi	140,72	169	,83		
	20 yıl ve üzeri	46	3,72	1,01	Toplam	143,73	171			
	Toplam	172	3,53	,92						
İş Yaşamında Stres	10 yıldan az	62	3,44	,60	G. Arası	5,67	2	2,84	7,42	,00
	10-20 yıl arası	64	3,47	,70	G. İçi	64,59	169	,38		
	20 yıl ve üzeri	46	3,04	,51	Toplam	70,26	171			
	Toplam	172	3,34	,64						
Aile İş Yaşamı Dengesi	10 yıldan az	62	3,21	,98	G. Arası	3,76	2	1,88	2,10	,13
	10-20 yıl arası	64	3,25	,86	G. İçi	151,10	169	,89		
	20 yıl ve üzeri	46	3,57	1,02	Toplam	154,86	171			
	Toplam	172	3,32	,95						

Tablo 4'ten edinilen bilgilere göre öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algıları üzerinde mesleki kıdemlerinin kaç yıl olduğunun istatistiki olarak ölçek genelinde farklılaşmalara neden olmadığı görülmektedir ($p>,05$). Başka bir söylemle öğretmenlerin mesleki kıdemi ne olursa olsun benzer iş yaşam kalitesi algısına sahip oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki kıdemi ölçek alt boyutlarından olan Çalışma Koşulları'nda ise istatistiki olarak anlamlı farklılaşmalar göstermiştir ($p<,05$). Bu istatistiki farklılaşmaların hangi mesleki kıdem grupları arasında olduğunu belirlemek adına veri setine mesleki kıdem değişkeninde Tukey HSD Analizi gerçekleştirilmiş ve Analiz Sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Mesleki Kıdemler Arasındaki Farklılaşmalar

Mesleki Kıdem (i)	Mesleki Kıdem (j)	i-j	p
10 yıldan az	10-20 yıl arası	-,03	,95
	20 yıl ve üzeri	,39*	,00
10-20 yıl arası	10 yıldan az	,03	,95
	20 yıl ve üzeri	,43*	,00
20 yıl ve üzeri	10 yıldan az	-,39*	,00
	10-20 yıl arası	-,43*	,00

Tablo 5'ten edinilen bilgilere göre Çalışma Koşulları alt boyutunda 10 yıldan az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algıları 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından ve 10-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algılarının ise 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmen algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir ($p<,05$). Bu bilgilerden hareketle iş yaşam kalitesi algısı ile mesleki kıdem arasında negatif yönde bir ilişki bulunduğu sonucuna varılabilir. Başka bir ifade ile öğretmenlerin mesleki kıdemi yükseldikçe iş yaşam kalitesine dair algılarının da düştüğü söylenebilir.

Ortaokul Öğretmenlerinin İş Yaşam Kalitesi Algılarında Öğrenci Sayısı Faktörü

Ortaokul öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi algılarında derslerine girdikleri öğrenci sayısının ölçek geneli ve alt boyutlarda herhangi bir etkisi olup olmadığını belirlemek adına veri setine öğrenci sayısı değişkeni bağlamında t-Testi uygulanmış ve test sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 6: Öğrenci sayısının öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algısına etkisi

f, \bar{x} ve SS değerleri					ANOVA Analizi Sonuçları					
Ölçek/Alt Boyut	Öğrenci Sayısı	n	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	df	KO	F	p
İş Yaşam Kalitesi	150 öğrenciden az	86	3,34	,66	G. Arası	1,82	2	,91	1,89	,15
	150-249 arası	62	3,56	,57	G. İçi	81,10	69	,48		
	250 ve üzeri	24	3,37	1,02	Toplam	82,92	171			
	Toplam	172	3,42	,70						

İş Kariyer Memnuniyeti	150 öğrenciden az	86	3,46	,90	G. Arası	1,21	2	,61	,83	,44
	150-249 arası	62	3,60	,72	G. İçi	123,75	69	,73		
	250 ve üzeri	24	3,67	1,01	Toplam	124,96	171			
	Toplam	172	3,54	,85						
Genel İyi Olma	150 öğrenciden az	86	3,22	,63	G. Arası	1,95	2	,98	1,84	,16
	150-249 arası	62	3,45	,69	G. İçi	89,84	69	,53		
	250 ve üzeri	24	3,25	1,08	Toplam	91,79	171			
	Toplam	172	3,31	,73						
İşi Kontrol Edebilme	150 öğrenciden az	86	3,31	,96	G. Arası	7,05	2	3,56	3,82	,02
	150-249 arası	62	3,70	,83	G. İçi	156,09	69	,92		
	250 ve üzeri	24	3,19	1,25	Toplam	163,14	171			
	Toplam	172	3,43	,98						
Çalışma Koşulları	150 öğrenciden az	86	3,48	,91	G. Arası	2,49	2	1,24	1,49	,23
	150-249 arası	62	3,68	,80	G. İçi	141,24	69	,84		
	250 ve üzeri	24	3,33	1,18	Toplam	143,73	171			
	Toplam	172	3,53	,92						
İş Yaşamında Stres	150 öğrenciden az	86	3,30	,61	G. Arası	2,51	2	1,26	3,14	,05
	150-249 arası	62	3,48	,71	G. İçi	67,75	69	,40		
	250 ve üzeri	24	3,13	,47	Toplam	70,26	171			
	Toplam	172	3,34	,64						
Aile İş Yaşamı Dengesi	150 öğrenciden az	86	3,22	,98	G. Arası	2,03	2	1,01	1,12	,33
	150-249 arası	62	3,45	,737	G. İçi	152,84	69	,90		
	250 ve üzeri	24	3,36	1,29	Toplam	154,87	171			
	Toplam	172	3,32	,95						

Tablo 6'dan edinilen bilgilere göre öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algıları üzerinde kaç öğrencinin dersine girdiklerine dair gruplanmaları arasında istatistiki olarak ölçek genelinde farklılaşmalar bulunmamaktadır ($p>,05$). Başka bir söylemle öğretmenlerin dersine girdiği öğrenci sayısı kaç olursa olsun benzer iş yaşam kalitesi algısına sahip oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin derslerine girdikleri öğrenci sayısı bağlamında ölçek alt boyutlarından olan İşi Kontrol Edebilme'de ise istatistiki olarak anlamlı farklılaşmalar görülmektedir ($p<,05$). Bu istatistiki farklılaşmaların hangi öğrenci sayısı grupları arasında olduğunu belirlemek adına veri setine öğrenci sayısı değişkeninde LSD Analizi gerçekleştirilmiş ve Analiz Sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7: Öğrenci Sayısına Göre Farklılaşmalar

Öğrenci Sayısı (i)	Öğrenci Sayısı (j)	i-j	p
150 öğrenciden az	150-249 arası	-,39*	,02
	250 ve üzeri	,12	,60
150-249 arası	150 öğrenciden az	,39*	,02
	250 ve üzeri	,50*	,03
250 ve üzeri	150 öğrenciden az	-,12	,60
	150-249 arası	-,50*	,03

Tablo 7'den edinilen bilgilere göre öğrenci sayısı 150-249 arası olan öğretmenlerin İşi Kontrol Edebilme algıları 150 öğrenciden az öğrenciye sahip öğretmenlerin algısından ve 250 ve üzeri öğrenciye sahip öğretmenlerin algılarından daha yüksektir. Başka bir ifade ile az öğrenci ve fazla öğrenciye sahip olmanın iş yaşam kalitesi algısına olumsuz bir etkisinin olduğu söylenebilir.

SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Öğretmenlerin iş yaşam kalitesine dair algıları yüksek düzeydedir. İş yaşam kalitesi alt boyutlarında ise en yüksekten düşüğe sırasıyla; İş Kariyer Memnuniyeti, İş Yaşamında Stres, Çalışma Koşulları ve İşi Kontrol Edebilme algıları yüksek düzeydeyken, Aile İş Yaşamı Dengesi ile Genel İyi Olma algıları ise orta düzeydedir. Alanyazında öğretmenlerin iş yaşam kalitesine dair algı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşarak araştırma sonucumuzu destekleyen çalışmalar mevcuttur (Elmas, 2021; İsmetoğlu, 2017; Turan, 2014; Yaman, 2019; Özgöl, 2023). Türk literatüründe araştırma sonucumuzu destekleyen araştırmalar olduğu gibi sonucumuzla örtüşmeyerek öğretmenlerin iş yaşam kalitesine dair algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar da mevcuttur (Akın Kösterelioğlu, 2011; Demir, 2016; Deveci, 2021). Türkiye'de öğretmen maaşlarında yaşanan iyileştirmeler, okulların fiziki şartlarındaki pozitif ilerlemeler ile eğitim teknolojilerinin kamu eğitim kurumlarında da giderek yaygınlaştırılmasının öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algılarını da yükselttiği düşünülmektedir. İş yaşam kalitesi alt boyutlarından Aile İş Yaşamı Dengesi ile Genel İyi Olma algılarının diğerlerine nazaran

düşük olma sebebinin ise öğretmenlerin haftalık ders saati yüklerinin ve memuriyet angaryalarının fazla olmasından; ayrıca Türkiye’de yaşanan ekonomik bunalımın alım gücünü düşürmesinden ve yaşam refahını olumsuz etkilemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenleri onların iş yaşam kalitesine dair algılarını etkilememektedir. Ölçek alt boyutlarında ise cinsiyet değişkeni bağlamında bazı farklılaşmalar söz konusudur. İş Yaşamında Stres alt boyutunda kadın öğretmenlerin algıları erkek öğretmenlere nazaran yüksektir. İşi Kontrol Edebilme, Çalışma Koşulları ve Aile İş Yaşamı Dengesi alt boyutlarında ise erkek öğretmenlerin algıları kadın öğretmenlerin algılarından yüksektir. Alanyazında iş yaşam kalitesi kavramına dair gerçekleştirilen çalışmalarda cinsiyet değişkeninin iş yaşam kalitesi algısında herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı sonucuna ulaşarak araştırma sonucumuzu destekleyen araştırmalar mevcuttur (Akın Kösterelioğlu, 2011; Demir, 2011; Devenci, 2021; Elmas, 2021; Şangar, 2016). Ancak İsmetoğlu (2017) ve Yaman (2019) sonucumuzla örtüşmeyerek cinsiyet değişkeninin insanların iş yaşam kalitesine dair algısını etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Kadınların iş yaşam kalitesi algılarının mizaçlarında olan duygusallık faktörüyle daha yüksek olduğunu ifade eden Doğrul ve Tekeli (2010) ile erkeklerin kadınlardan daha yüksek bir iş yaşam kalitesi algısı olduğu sonucuna ulaşan Sarı Karadaş (2020)’in çalışmaları iş yaşamı kalitesi algısına dair alanyazında daha çok çalışmanın gerçekleştirilerek daha kapsamlı sonuçlara ulaşılması gerektiğini düşündürmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenleri onların iş yaşam kalitesine dair algılarını etkilememektedir. Akın Kösterelioğlu (2011), Şangar (2016) ve Yaman (2019) gerçekleştirdikleri araştırmalarda öğretmenlerin mesleki kıdeminin onların iş yaşam kalitesine dair algısında etkili bir değişken olmadığı sonucuna ulaşarak araştırma sonucumuzu desteklemektedir. Mesleki kıdem değişkeninin iş yaşam kalitesine dair algı üzerinde etkili bir değişken olduğu sonucuna ulaşarak araştırma sonucumuzla benzeşmeyen sonuçlara ulaşan araştırmalar da vardır (Elmas, 2021; Demir, 2016; İsmetoğlu, 2017; Yiğit Yılmaz, 2019). Araştırmaların evren ve örneklemi ile araştırmalarda kullanılan ölçme araçlarının yanında araştırmaların gerçekleştirildiği zaman dilimlerinin farklı olmasının bu farklılığa neden olduğu düşünülmektedir. Mesleki kıdem değişkeninin bir benzerinin yaş değişkeni olduğu düşünülmektedir zira öğretmenlerin yaşı yükseldikçe mesleki kıdemleri de artmaktadır. Bu minvalde yaş değişkeninin iş yaşam kalitesi algısını etkilemediği sonucuna ulaşan araştırmaların araştırma sonucumuzu desteklediği düşünülmektedir. Çiçek (2021), Özgöl (2023), Sarı Karadaş (2020) ve Yaman (2019) yaş değişkeninin iş yaşam kalitesi algısı üzerinde etkili bir değişken olmadığı sonucuna ulaşarak araştırma sonucumuzla paralel sayılabilecek bir sonuca ulaşarak araştırmamızı desteklemektedir. İş Yaşam Kalitesinin Çalışma Koşulları alt boyutunda ise öğretmenlerin mesleki kıdemleri onların algılarını etkilemektedir. 10 yıldan az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algıları 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından ve 10-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algılarının ise 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmen algılarından yüksektir. Öğretmenlerin Çalışma Koşulları algısı ile mesleki kıdem arasında negatif yönde bir ilişki vardır. Başka bir ifade ile öğretmenlerin mesleki kıdemi yükseldikçe Çalışma Koşulları algılarının düştüğü sonucuna varılabilir. Bunun nedeninin mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin idealist ve aynı zamanda mesleklerine karşı heyecanlarının taze olması ile genç yaşta olmaları sebebiyle zorluklarla mücadelede daha kararlı olmaları olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin dersine girdiği öğrenci sayısı değişkeni onların iş yaşam kalitesine dair algılarını etkilememektedir. Öğretmenlerin dersine girdiği öğrenci sayısının fazla olması onların iş yükünü ve angaryalarını arttıracığı düşünülerek öğrenci sayısı ile iş yaşam kalitesi algısı arasında negatif yönde bir ilişki çıkması beklense de ulaşılan araştırma sonucu beklentiye karşılamamıştır. Türkiye literatüründe öğrenci sayısı değişkeni ile iş yaşam kalitesi algısı arasındaki ilişkiyi inceleyen tek çalışma Cihan (2022) ise araştırmasında öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısının onların iş yaşam kalitesi algısını etkilediğini belirlemiştir. Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algıları ile öğrenci sayısı değişkeni arasındaki ilişkiye dair daha kapsamlı araştırmaların gerçekleştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. İşi Kontrol Edebilme alt boyutunda öğretmen algılarının farklılaştığı görülmektedir. 150-249 arası olan öğretmenlerin İşi Kontrol Edebilme algılarının 150 öğrenciden az öğrenciye sahip öğretmenlerin algısından ve 250 ve üzeri öğrenciye sahip öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Gereğinden az ve gereğinden fazla öğrenciye sahip olmanın iş İşi Kontrol Edebilme algısına olumsuz

bir etkisi olduğu, öğrenci sayısının optimumda olması ile öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algısının arttırılabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Aba, G. (2009). *İş yaşam kalitesi ve motivasyon ilişkisi: Sağlık sektöründe bir uygulama*. (Yüksek Lisans Tezi) Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Akar, H. ve Üstüner, M. (2017). İş yaşam kalitesi ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 159-176.

Akar, H. ve Üstüner, M. (2017). İş yaşam kalitesi ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 159-176.

Akın Kösterelioğlu, M. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi ile işe yabancılaşması arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Argon, T. (2002). Toplam kalite yönetimi ve eğitim örgütleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(4), 17-37.

Aydın, A. ve Şentürk, İ. (2007). Eğitimde toplam kalite yönetiminin uygulanması: İlköğretim okulları örneği. *Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(17), 1-19.

Ayyıldız, F., Çam, D. İ. ve Kuş, Y. (2021). Koronavirüs (COVID-19) salgın sürecinde evden çalışma ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide iş yaşamı kalitesinin aracı rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 136-149.

Beğiş, G. B. (2019). *Tükenmişlik sendromu ve iş yaşam kalitesi arasındaki ilişki: Akademisyenler üzerine bir uygulama*. (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Bingöl, D. (1990). *İşyeri disiplini ve çalışma barışı*. İstanbul: Özgün Matbaacılık.

Bursalıoğlu, Z. (2019). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Cihan, G. (2022). *Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin iş yaşam kalitesine ilişkin görüşleri (Denizli örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Çiçek, M. (2021). *Okulların mekan kalitesi ile öğretmenlerin iş yaşam kalitesi arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.

Çoruk, A. ve Çiçek, H. K. (2017). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile iş doyumunu algıları arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 750-761.

Danna, K. ve Griffin, R. W. (1999). Health and well-being in the workplace: A review and synthesis of the literature. *Journal of Management*, 25 (3), 357-384.

Davis, E. (1997). The leadership role of health services managers. *Leadership in Health Services*, 10(4), 1-4.

Demir, M. (2011). İşgörenlerin Çalışma yaşamı kalitesi algılarının işte kalma niyeti ve işe devamsızlık ile ilişkisi. *Ege Akademik Bakış*, 2 (3), 453-464.

Demir, T. (2016). *Meslek lisesi öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Dessler, G. (2005). *Human resources management(10th Ed.)*. New Jersey: Pearson Education .

Deveci, Ş. (2021). *Lise öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi ve iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

- Doğrul, B. Ş. ve S., T. (2010). İş-yaşam dengesinin sağlanmasında esnek çalışma. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(2), 11-18.
- Edisan, Z. ve Kadioğlu, F. (2013). Yaşam kalitesi kavramının antik dönemdeki öncüleri. *Lokman Hekim Journal*, 3(3), 1-4.
- Elmas, E. (2021). *Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Erdem, M. (2008). *Öğretmenlere göre kamu ve özel liselerde iş yaşamı kalitesi ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eroğlu, F. (1994). Geleneksel yönetim anlayışından modern yönetim. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 10(3-4), 242-252.
- İsmetoğlu, M. (2017). *Branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik düzeyleri ve iş yaşam kalitesine yönelik algıları*. (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Işık, A. ve Meriç, M. (2010). Hayatın kalitesi (Quality of Life) kavramının felsefik temelleri; Aristo, Bentham ve Nordenfelt. *Ege Akademik Bakış / Ege Academic Review*, 10(1), 421-434.
- Karadaş, Y. S. (2020). *İlkokul öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algıları ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki (Balıkesir İli Merkez İlçeler Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Memiş, K., H., H., Boz, C., Gün, İ. ve Gündüz Hoşgör, D. (2015). İş yaşam kalitesi ve motivasyon ilişkisi: Metin Sabancı Baltalimanı Kemik Hastalıkları Hastanesi örneği. *Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*: 5(4), 220-230.
- Özgöl, E. (2023). *Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algıları ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Düzce.
- Paşa, M. (2002). Yaşam kalitesini yükselten temel unsur olarak işin insancillaştırılması. *İş- Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 4(1), 0-0.
- Rai, G. (2013). Improving quality of working life among nursing home staff: is it really needed. *International Journal of Caring Sciences*, 6(3), 380-391.
- Sarı Karadaş, Y. (2020). *İlkokul öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algıları ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki (Balıkesir ili merkez ilçeler örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sarı, M. ve Cenkseven, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 5(2), 1-16.
- Sipahioğlu, M., Toprak, E., Coşkun, B. ve Güçlü, M. (2020). Okul yönetiminde algılanan okul yaşam kalitesinin sınıflanması üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(70), 822-834.
- Sirgy, J., Efraty, D., Siegel, P. ve Lee, D. (2001). A new measure of quality of work life (QWL) based on need satisfaction and spillover theories. *Social Indicators Research*, 55(3), 241-302.
- Sijtsma, K. (2009). On the use, the misuse, and the very limited usefulness on Cronbach's Alpha. *Psychometrika*, 74 (1), 107-120.
- Şangar, Z. (2016). *İş doyumunu ve yaşam kalitesi: akademik personel üzerinde bir çalışma*. (Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir .
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Taşdan, M. ve Erdem, M. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşamı kalitesi ile örgütsel değer algıları arasındaki ilişki düzeyi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 92-113.

- Tokmak, M. (2021). Çalışanların iş yaşam kalitesinin bağlamsal ve görev performansı üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 54-68.
- Turan, İ., Şimşek, Ü. ve Aslan, H. (2015). Eğitim araştırmalarında likert ölçeği ve likert-tipi soruların kullanımı ve analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 , 186-203 .
- Turan, S. (2014). *Psikolojik güçlendirme ile iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Turunç, O., Tabak, A., Şeşen, H. ve Türkyılmaz, A. (2010). Çalışma yaşamı kalitesinin prosedür adaleti, iş tatmini ve işten ayrılma niyetine etkisi. "*İş, Güç*" *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 12(2), 115-134.
- Uysal, G. F. (2002). Çalışma yaşamının kalitesi ve çağdaş yönetim. *İş-Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 4(1), 0-0.
- Van Laar, D., Edwards, J. A. ve Easton, S. (2007). The work related quality of life scale for healthcare workers. *Journal of Clinical Nursing*. 3(60), 325-333.
- Warr, P. (1987). *Work, unemployment, and mental health*. İngiltere: Oxford University Press.
- Yaman, Z. B. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yiğit Yılmaz, R. (2019). *Okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin öğretmenlerin iş yaşam kalitesine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yücel, D. ve Erkut, H. (2010). Bilişim teknolojilerinin çalışma yaşam kalitesi üzerine etkisi. *itüdergisi/d*, 2(2), 49-59.

Okulöncesi Öğretmenleri ve Yöneticilerinin İş-Yaşam Dengelerinin Belirlenmesi

Determination of Work-Life Balance of Preschool Teachers and Administrators

Bilge Kurtoğlu¹

¹ Öğretmen, MEB, Ankara, Türkiye Orcid No: 0009-0000-4065-3725

ÖZET

Okulöncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin iş-yaşam dengelerini belirlemek amacıyla hazırlanan araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını Ankara ili Sincan ilçesindeki resmi okullarda çalışan, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle seçilen ve ankete katılıp tüm sorulara cevap veren 300 okulöncesi öğretmeni ve yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Fisher, Bulger ve Smith (2009) tarafından geliştirilen ve Ekinci ve Sabancı (2021) tarafından Türkçeye uyarlanan “İş-Yaşam Dengesi Ölçeği” kullanılmıştır. Çevrimiçi yöntemlerle toplanan verilerin normal dağılım göstermesinden dolayı t-testi ve ANOVA testi gibi parametrik testlerle analizler yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre; okulöncesi öğretmen ve yöneticilerinin iş-yaşam dengelerinin “Kararsızım-Orta”, işin yaşama olumsuz etkisi alt boyutunun “Kararsızım-Orta”, yaşamın işe olumsuz etkisi alt boyutunun “Katılmıyorum-Düşük”, işin yaşama olumlu etkisi alt boyutunun “Kararsızım-Orta”, yaşamın işe olumlu etkisi alt boyutunun “Kararsızım-Orta” düzeyinde olduğu; iş-yaşam dengesi geneli ile tüm alt boyutlarında medeni durum, eğitim durumu, çalıştığı okuldaki hizmet süresine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılık oluşmadığı ancak cinsiyet, yaş, mesleki kıdem alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılık oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Öğretmen, Yönetici, İş-Yaşam Dengesi.

ABSTRACT

The study, which was prepared to determine the work-life balance of preschool teachers and administrators, was conducted with the survey model, one of the quantitative research methods. The participants of the study consisted of 300 preschool teachers and administrators working in public schools in Sincan district of Ankara province, selected by convenience sampling method, who participated in the questionnaire and answered all the questions. The “Work-Life Balance Scale” developed by Fisher, Bulger and Smith (2009) and adapted into Turkish by Ekinci and Sabancı (2021) was used as a data collection tool in the study. Due to the normal distribution of the data collected by online methods, parametric tests such as t-test and ANOVA test were used for analyses. According to the findings of the study, the work-life balance of preschool teachers and administrators is at the level of “Undecided-Moderate”, the negative effect of work on life sub-dimension is at the level of “Undecided-Moderate”, the negative effect of life on work sub-dimension is at the level of “Disagree-Low”, the positive effect of work on life sub-dimension is at the level of “Undecided-Moderate”, and the positive effect of life on work sub-dimension is at the level of “Undecided-Moderate”; It was concluded that there was no statistically significant difference in the overall work-life balance and all its sub-dimensions according to marital status, educational status, length of service in the school, but there was a statistically significant difference in the sub-dimensions of gender, age and professional seniority.

Keywords: Preschool, Teacher, Administrator, Work-Life Balance.

GİRİŞ

Modern iş dünyasında, teknolojik ilerlemelere ve sosyal dönüşümlere uyum sağlamak için, verimliliği yükselten çeşitli uygulamalar mevcuttur ancak bu durum, işletme çalışanlarının işlerinin artmasına, hem bedenen hem de zihnen yorgun düşmelerine yol açmaktadır (Güleryüz, 2016). Bu bağlamda çalışanların kurumsal üretkenliklerinin yanı sıra kişisel motivasyonları da iş yaşam kalitesi açısından giderek daha önemli hale gelmektedir (Akın ve diğerleri, 2017). Kalkınmanın her aşamasında toplumun en değerli varlığı olan insan işgücünün kaybı, milli servetin ve toplumsal refahın artırılması açısından bugünden toplumun geleceğine gölge düşürecek toplumsal yoksullukla birleştiğinde büyük buhrana zemin hazırlanmış olur. Bu nedenle bireylerin ve toplumların kalkınmasında üretim faktörlerinin ekonomiye entegre edilmesi gerekmektedir (Yüceol ve diğerleri, 2022).

Citation: Kurtoğlu, B. (2024), “Okulöncesi Öğretmenleri ve Yöneticilerinin İş-Yaşam Dengelerinin Belirlenmesi”, International QMX Journal, 3(1), 84-93. ISSN: 3023-6037.

Copyright © 2024 by author(s) and Scientific Research Publishing Inc. This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0)

Özellikle 1970’li yıllarda piyasa ekonomisinde yaşanan değişimler işgücü piyasasına da yansımış ve bunun sonucunda kadın istihdam oranı önemli ölçüde artmıştır. Kadınların işgücü piyasasına girmesiyle birlikte iş ve aile yaşamı arasındaki denge ve sorumluluklar kökten değişmiştir. İstihdam kadınlaştıkça, çift kariyerli ve tek ebeveynli hanelerin sayısı artmıştır (Akçıl, 2019). Böylece örgütsel etkinliğin belirleyicilerinden birinin örgütün sahip olduğu insan kaynağı olduğu artık kanıtlanmıştır. Bu nedenle kuruluşlar, İK bağlılığını ve motivasyonunu olumsuz etkileyen faktörleri azaltmanın ve bu hayati kaynağı korumanın yollarını aramaktadır (Akpulat, 2019). Bahsedilen bu olumsuz etkenlerden biri de hızlı değişimler nedeniyle çalışanların zaman zaman iş ve aile yaşamlarını dengelemekte sorun yaşamalarıdır (Çobanoğlu ve diğerleri, 2019).

İş-yaşam dengesi, bireyin işteki ve iş dışındaki yaşamdaki rolleri arasındaki minimum çatışma derecesi ile ilgilidir. Kişinin iş ve kişisel yaşam arzuları arasında bir denge durumudur (Yılmaz & Altınkurt, 2015). İhtiyaç ve taleplerin hızla çeşitlendiği ve arttığı 21. yüzyılda, iş-yaşam dengesinin sağlanması ve çalışanların hayatlarını organize etmede zorlanmaları en önemli konuların başında gelmektedir (Gül ve diğerleri, 2020). Bireyler bir yandan işlerinde başarılı ve üretken olmalı, diğer yandan da kişisel ve aile yaşamlarını düzenli bir şekilde geliştirmek ve sürdürmek istemektedir. İş hayatı ile özel hayatı karşılaştırdığımızda, bireylerin daha kaliteli bir kişisel yaşam sürdürebilmeleri için daha çok üretmeleri ve tüketmeleri gerekmektedir (Çeribaş, 2022). Daha fazla gelir elde etmek için daha fazla üretim gerekir, bu da daha fazla çalışma anlamına gelir. Daha üretken veya iş yoğunluğu, kişisel yaşamdaki zamanı ve enerjiyi sınırlamaktadır (Yıldırım, 2017).

Teknoloji ve toplumsal yapıların algılanması ve değerlendirilmesindeki değişimlere paralel olarak fikirler, stratejiler ve inançlar da sürekli değişmektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenler değişen toplumsal yapılara uyum sağlamak zorundadır. Toplumun beklentilerini karşılamayan bir okuldan etkili ve başarılı olması beklenemez (Polat Ş. , 2018). Öğretmenin teknik yönlerine yapılan vurguya ve mesleğin bilgi aktarıcıları olarak tanımlanmasına rağmen, günümüz öğretmenin öğretmesi, öğretmesi, öğretmesi, öğrenmeyi öğretmesi ve demokratik tutum ve değerler kazanması beklenmektedir (Demir Sarıer, 2020). Ayrıca öğretmenlerin sürekli değişen eğitim sisteminde öğretim programlarına, farklı değerlendirme sistemlerine, yönetim biçimlerine, terfi ve ücretlendirme politikalarına uyum sağlamaları gerekmektedir (Birkan, 2020).

Çalışma yaşamının önemli bir parçası olan iş ve yaşam ilişkisi çağlar boyunca üzerinde düşünülmüş ve üzerinde çalışılan konulardan biridir. Son yıllarda teknolojinin gelişmesi ve insanların iş hayatında aldıkları değerlerin artmasıyla birlikte çalışma hayatında iş-yaşam dengesini etkileyen unsurlar giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu çalışmanın; okulöncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin iş-yaşam dengelerini belirlemeye ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin saptanması, buna paralel olarak mevcut durumun da ortaya konulması ile elde edilecek sonuçların okul yöneticileri ve öğretmenlerin iş yaşam dengelerini artması ve yöneticilere yol gösterici katkı sağlaması açısından fayda sağlayacağı ve önem arz edeceği düşünülmektedir. Okulöncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin iş-yaşam dengelerinin ve bazı demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

KAVRAMSAL KURAM

İş-Yaşam Dengesi

XEkonomik ve sosyal şartların günümüzden daha kötü olduğu günümüzde çeşitli sosyoloji ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte insanların “çalışmak için yaşamak” anlayışı yerini “yaşamak için çalışmak” anlayışına bırakmıştır (Akın ve diğerleri, 2017). W.K. Kellogg, 1930’ların başında bugün çok önemli olan iş-yaşam dengesini ilk kez inceleyen kişidir. Kellogg tarafından uygulanan geleneksel üç günlük, sekiz saatlik vardiya sisteminin yerine dört günlük altı saatlik vardiya sistemini getirmesiyle yeni sistemin çalışanların moralini ve üretkenliğini iyileştirdiği görülmüştür (Korkmaz & Erdoğan, 2014; Çobanoğlu ve diğerleri, 2019).

Alan yazın incelendiğinde iş yaşam dengesi; asgari rol çatışması ile iş ve iş dışı yaşamdan memnuniyet (Sturges ve Guest, 2004; akt. Akın ve diğerleri, 2017); kişinin iş ve özel yaşam arzusunu dengeleme durumu (Yılmaz & Altınkurt, 2015); aile, özel ve iş hayatı arasındaki uyum, hayatın farklı bölümleri arasındaki denge (Çobanoğlu ve diğerleri, 2019); bireyin her iki alanda da tatmin sağlamak için özel yaşam ve işle ilgili arzuları arasında bir denge kurulabilmesi (Ekinci & Sabancı, 2021) ve daha az çatışmayla mutlu bir hayat sürmek için rol ve sorumluluklarını dengeleyebilme (Polat Ş. , 2018) olarak

tanımlanmaktadır. Alan yazındaki tanımlardan hareketle iş-yaşam dengesi; kişinin aile yaşamında ve iş yaşamında üstlendiği rollerin birbirini engellemesi ya da engellememesi ile ilgilidir.

İş-Yaşam Dengesi ve Eğitim

Küreselleşen toplumda ekonomik, sosyal ve kültürel değişimlerin meydana geldiği iyi bilinmektedir. Bu değişimlerle birlikte toplumu oluşturan insanlar daha fazla ürün ve hizmet talep etmekte ve daha fazla iş kabul etmektedir (Polat K. , 2019). Daha fazla iş riski alırken, özel hayat ile iş hayatı arasında bir denge sağlama ihtiyacı ortaya çıkıyor. Bu durumda iş-yaşam dengesi, çalışanlara sorumluluklarını yerine getirirken aile ilişkilerini belirli bir düzeyde sürdürerek gerekli ilgi ve davranışları gösterebilme becerisini gerektirmektedir (Akkuş ve diğerleri, 2020).

Eğitim kurumlarının en önemli insan kaynağı olan yönetici ve öğretmenlerin iş ve özel yaşam alanları arasında dengenin sağlanması sistemin etkililiğinde önemli bir faktördür. Tüm çalışanlar gibi, eğitim uzmanları da birbiriyle ilişkili ve etkileyen iş ve aile rollerini aynı anda yerine getirmelidir (Yıldırım, 2017). Ayrıca diğer meslek gruplarından öğrencilere, ailelere, kurumlara ve topluma karşı farklı sorumlulukları vardır (Çobanoğlu ve diğerleri, 2019). İş-yaşam dengesi diğer tüm personel ve öğretmenler için önemlidir. Ancak, öğretmenlerin iş-yaşam dengesi veya dengesizliğinin başkaları üzerindeki etkisi düşünüldüğünde, bunun sadece kendileri için değil, bir bütün olarak toplum için önemli olduğu ortaya çıkmaktadır (Ödemiş, 2018). Bilgiyi toplumun her katmanına iletme görevini üstlenirler, öte yandan öğretmenlerin iş-yaşam dengesi çok önemlidir. Dengesizlikler diğer tüm sektörleri olumsuz etkiler (Polat Ş. , 2018).

Eğitim kurumlarının en önemli parçası olan öğretmenler diğer çalışanlara göre işyerinde mesailerini bitirmezler. Öğretmenlerin iş yükleri kurumda geçirdikleri zamanla sınırlı olmayıp, ertesi güne hazırlanmak, öğrenci kayıtlarını tutmak ve kurumla ilgili çeşitli görevleri yerine getirmek için evden çalışmak zorunda oldukları için bu işlere de zaman ayırmak zorundadırlar (Eker, 2019). Öğretmenlerin okullarındaki performansları kurumlarının başarısını da beraberinde getirecektir. Uygun olmayan çalışma koşullarına sahip bir okul ortamı, onların motivasyonlarını, örgütsel bağlılıklarını, iş doyumlarını, kısacası öğretmenlerin işlerini ve yaşam dengelerini etkiler (Akkuş D. , 2020). Başarının en önemli etkenleri güçlü ilişkiler geliştiren, işine bağlı, sorumluluk duygusu yüksek, yani çalışma hayatı kalitesi yüksek öğretmen ve yöneticilerdir (Yaman, 2019).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Okulöncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin iş-yaşam dengelerini belirlemek amacıyla hazırlanan araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile yürütülmüştür. Tarama araştırmasında katılımcıların bir konuya veya olaya veya özelliğe ilişkin algıları (örn. ilgiler, beceriler, yetenekler, tutumlar) belirlenir ve diğer araştırmalara göre daha geniş bir örneklemden elde edilir (Akarsu & Akarsu, 2019).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Ankara ili Sincan ilçesindeki resmi okullarda çalışan okulöncesi öğretmenleri ve yöneticileri oluştururken örneklemini ise araştırmacılara hız ve pratiklik kazandırması amacıyla kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle seçilen ve ankete katılıp tüm sorulara cevap veren 300 okulöncesi öğretmeni ve yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilere ilişkin demografik veriler aşağıda tablo halinde sunulmuştur;

Tablo 1: Katılımcılara İlişkin Bilgiler

		n	%			n	%
Cinsiyet	Kadın	284	94,7	Mesleki Kıdem	1-5 yıl	31	10,3
	Erkek	16	5,3		6-10 yıl	48	16,0
Medeni Durum	Evli	252	84,0		11-15 yıl	109	36,3
	Bekar	48	16,0		16-20 yıl	58	19,3
Eğitim Durumu	Lisans	260	86,7		21 yıl ve üzeri	54	18,00
	Lisansüstü	40	13,3		Okuldaki Çalışma Süresi	1-5 yıl	139
Yaş	20-25 yaş	13	4,3	6-10 yıl		80	26,7
	26-33 yaş	68	22,7	11-15 yıl		54	18,0

	34-41 yaş	117	39,0		16-20 yıl	17	5,7
	42-49 yaş	80	26,7		21 yıl ve üzeri	10	3,3
	50 yaş ve üzeri	22	7,3		Toplam	300	100

Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmen ve yöneticilerinin %94,7'sinin kadın, %5,3'ünün erkek; %84'ünün evli, %16'sının bekar olduğu; 86,7'sinin lisans, %13,3'ünün lisansüstü eğitim aldığı, %4,3'ünün 20-25, %22,7'sinin 26-33, %39'unun 34-41, %26,7'sinin 42-49 yaş ve %7,3'ünün 50 ve üzeri yaş aralığında; %10,3'ünün 1-5, %16'sının 6-10, %36,3'ünün 11-15, %19,3'ünün 16-20 ve %18'inin 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemde; %46,3'ünün 1-5, %26,7'sinin 6-10, %18'inin 11-15, %5,7'sinin 16-20 ve %3,3'ünün 21 ve üzeri yıl aynı okulda çalıştığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Fisher, Bulger ve Smith (2009) tarafından geliştirilen ve Ekinci ve Sabancı (2021) tarafından Türkçeye uyarlanan "İş-Yaşam Dengesi Ölçeği" kullanılmıştır. İş-Yaşam Dengesi Ölçeği; 17 maddeden ve IYOSE (İşin Yaşama Olumsuz Etkisi), YIOSE (Yaşamın İşe Olumsuz Etkisi), IYOLE (İşin Yaşama Olumlu Etkisi), YIOLE (Yaşamın İşe Olumlu Etkisi) olmak üzere dört boyuttan oluşan bir ölçme aracıdır. Ölçeğin ve alt boyutlarının iç geçerliliği ,70-,91 olarak verilmiştir. Ölçek maddeleri "Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Tamamen katılıyorum" şeklinde 5'li likert tipinde düzenlenmiştir.

Verilerin Toplaması ve Analizi

Araştırmaya ilişkin anket soruları çevrim içi sisteme yüklenerek ankete erişim adresi sosyal medya ve anlık iletişim araçlarıyla katılımcılara ulaştırılmış, toplanan veriler SPSS analiz programı ile analiz edilmiştir.

BULGULAR

Okulöncesi Öğretmen ve Yöneticilerinin İş-Yaşam Dengelerine İlişkin Bulgular

Okulöncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin iş-yaşam dengelerini belirlemek amacıyla ortalama ve standart sapmaya ilişkin betimsel analiz yapılmış ve bu analiz sonuçlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur;

Tablo 2: Okulöncesi Öğretmen ve Yöneticilerinin İş-Yaşam Dengeleri

Boyut	n	\bar{x}	Sd
İşin Yaşama Olumsuz Etkisi	300	3,38	1,13
Yaşamın İşe Olumsuz Etkisi	300	2,07	,92
İşin Yaşama Olumlu Etkisi	300	2,95	1,16
Yaşamın İşe Olumlu Etkisi	300	3,31	1,14
İş Yaşam Dengesi (Genel)	300	2,83	,61

Tablodaki bilgiler incelendiğinde okulöncesi öğretmenlerin ve yöneticilerin iş-yaşam düzeylerinin aritmetik ortalamasının İşin Yaşama Olumsuz Etkisi alt boyutunda $\bar{x}=3,38$; Yaşamın İşe Olumsuz Etkisi alt boyutunda $\bar{x}=2,07$; İşin Yaşama Olumlu Etkisi alt boyutunda $\bar{x}=2,95$; Yaşamın İşe Olumlu Etkisi alt boyutunda $\bar{x}=3,31$ ve İş Yaşam Dengesi ölçek genelinde $\bar{x}=2,83$ düzeyinde olduğu görülmektedir.

Okulöncesi Öğretmen ve Yöneticilerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Okulöncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin iş-yaşam dengelerinin cinsiyet, yaş, eğitim, mesleki kıdem ve çalıştığı okuldaki hizmet süresi gibi demografik özelliklere göre farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan araştırmaya ait bulgular, alt amaçlar temel alınarak düzenlenmiş ve sunulmuştur.

Okulöncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin iş-yaşam dengelerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi analiz sonuçları düzenlenmiş ve sunulmuştur.

Tablo 3: Okulöncesi Öğretmen ve Yöneticilerin Cinsiyetine Göre İş-Yaşam Dengeleri

Boyut	Değişken	n	\bar{x}	Sd	Se	t Testi		
						t	df	p
İşin Yaşama Olumsuz Etkisi	Kadın	284	3,39	1,12	,067	,660	298	,276
	Erkek	16	3,20	1,26	,31			

Yaşamın İşe Olumsuz Etkisi	Kadın	284	2,04	,91	,05	-2,480	298	,702
	Erkek	16	2,62	,82	,20			
İşin Yaşama Olumlu Etkisi	Kadın	284	2,96	1,14	,06	,740	298	,029*
	Erkek	16	2,68	1,47	,36			
Yaşamın İşe Olumlu Etkisi	Kadın	284	3,31	1,13	,06	,165	298	,407
	Erkek	16	3,27	1,34	,33			
İş Yaşam Dengesi (Genel)	Kadın	284	2,82	,61	,03	-,575	298	,443
	Erkek	16	2,91	,69	,17			

Tablodaki bilgiler incelendiğinde okulöncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin cinsiyet durumuna göre iş-yaşam dengesi (genel) ile işin yaşama olumsuz etkisi, yaşamın işe olumsuz etkisi ve yaşamın işe olumlu etkisi alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılık oluşmadığı ($p>,05$) ancak işin yaşama olumlu etkisi alt boyutunda erkekler lehine istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılık oluştuğu ($p<,05$) görülmektedir.

Okulöncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin iş-yaşam dengelerinin medeni durum değişkenine göre farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi analiz sonuçları düzenlenmiş ve sunulmuştur.

Tablo 4: Okulöncesi Öğretmen ve Yöneticilerin Medeni Durumuna Göre İş-Yaşam Dengeleri

Boyut	Değişken	n	\bar{x}	Sd	Se	t Testi		
						t	df	p
İşin Yaşama Olumsuz Etkisi	Evli	252	3,36	1,14	,07	-,642	298	,934
	Bekar	48	3,47	1,10	,15			
Yaşamın İşe Olumsuz Etkisi	Evli	252	2,05	,91	,05	-,875	298	,823
	Bekar	48	2,18	,96	,13			
İşin Yaşama Olumlu Etkisi	Evli	252	2,96	1,17	,07	,576	298	,484
	Bekar	48	2,86	1,12	,16			
Yaşamın İşe Olumlu Etkisi	Evli	252	3,36	1,13	,07	1,733	298	,903
	Bekar	48	3,05	1,16	,16			
İş Yaşam Dengesi	Evli	252	2,83	,60	,03	-,052	298	,304
	Bekar	48	2,83	,70	,10			

Tablodaki bilgiler incelendiğinde okulöncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin medeni durumuna göre iş-yaşam dengesi (genel) ile tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılık oluşmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Okulöncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin iş-yaşam dengelerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi analiz sonuçları düzenlenmiş ve sunulmuştur.

Tablo 5: Okulöncesi Öğretmen ve Yöneticilerin Eğitim Durumuna Göre İş-Yaşam Dengeleri

Boyut	Değişken	n	\bar{x}	Sd	Se	t Testi		
						t	df	p
İşin Yaşama Olumsuz Etkisi	Lisans	259	3,36	1,14	,07	-,719	297	,554
	Y. Lisans	40	3,50	1,11	,17			
Yaşamın İşe Olumsuz Etkisi	Lisans	259	2,07	,92	,05	,212	297	,844
	Y. Lisans	40	2,04	,90	,14			
İşin Yaşama Olumlu Etkisi	Lisans	259	2,93	1,15	,07	-,332	297	,265
	Y. Lisans	40	3,00	1,21	,19			
Yaşamın İşe Olumlu Etkisi	Lisans	259	3,31	1,16	,07	,214	297	,290
	Y. Lisans	40	3,27	1,01	,16			
İş Yaşam Dengesi	Lisans	259	2,82	,62	,03	-,318	297	,523
	Y. Lisans	40	2,86	,54	,08			

Tablodaki bilgiler incelendiğinde okulöncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin eğitim durumuna göre iş-yaşam dengesi (genel) ile tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılık oluşmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Okulöncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin iş-yaşam dengelerinin yaş durumu değişkenine göre farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi analiz sonuçları düzenlenmiş ve sunulmuştur.

Tablo 6: Okulöncesi Öğretmen ve Yöneticilerin Yaş Aralığına Göre İş-Yaşam Dengeleri

Boyut	Değişken	n	\bar{x}	Sd	Se	ANOVA Sonuçları					
						Var. K.	Sq	df	x^2	F	p
İşin Yaşama Olumsuz Etkisi	20-25 yaş	13	3,29	1,30	,36	G. Arası	12,26	4	3,06	2,42	,048*
	26-33 yaş	68	3,57	1,04	,12	G. İçi	373,56	295	1,26		
	34-41 yaş	117	3,51	1,12	,10	Toplam	385,83	299			
	42-49 yaş	80	3,13	1,17	,13						
	50+	22	3,03	1,03	,22						
Yaşamın İşe Olumsuz Etkisi	20-25 yaş	13	2,56	1,30	,36	G. Arası	5,25	4	1,31	1,56	,185
	26-33 yaş	68	2,15	,91	,11	G. İçi	248,57	295	,84		
	34-41 yaş	117	2,06	,92	,08	Toplam	253,83	299			
	42-49 yaş	80	1,93	,87	,09						
	50+	22	2,08	,79	,17						
İşin Yaşama Olumlu Etkisi	20-25 yaş	13	3,23	,96	,26	G. Arası	5,73	4	1,43	1,05	,378
	26-33 yaş	68	2,78	1,08	,13	G. İçi	400,51	295	1,35		
	34-41 yaş	117	2,88	1,18	,10	Toplam	406,25	299			
	42-49 yaş	80	3,07	1,23	,13						
	50+	22	3,16	1,15	,24						
Yaşamın İşe Olumlu Etkisi	20-25 yaş	13	3,66	1,40	,38	G. Arası	3,75	4	,93	,71	,581
	26-33 yaş	68	3,21	1,07	,13	G. İçi	386,49	295	1,31		
	34-41 yaş	117	3,33	1,13	,10	Toplam	390,25	299			
	42-49 yaş	80	3,38	1,20	,13						
	50+	22	3,10	1,00	,21						
İş Yaşam Dengesi	20-25 yaş	13	3,09	,82	,22	G. Arası	1,88	4	,47	1,24	,294
	26-33 yaş	68	2,87	,56	,06	G. İçi	111,85	295	,37		
	34-41 yaş	117	2,85	,61	,05	Toplam	113,73	299			
	42-49 yaş	80	2,74	,57	,06						
	50+	22	2,73	,73	,15						

Tablodaki bilgiler incelendiğinde okulöncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin yaş durumuna göre iş-yaşam dengesi (genel) ile yaşamın işe olumsuz etkisi, işin yaşama olumlu etkisi ve yaşamın işe olumlu etkisi alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılık oluşmadığı ($p>,05$) ancak işin yaşama olumsuz etkisi alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılık oluştuğu ($p<,05$) görülmektedir. İşin yaşama olumsuz etkisi alt boyutundaki istatistiksel farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Post Hoc analizi yapılmış ve 26-33 ile 34-41 yaş grubundaki öğretmen ve yöneticilerin işin yaşama olumsuz etkisi alt boyut düzeylerinin 42-49 yaş grubundakilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Okulöncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin iş-yaşam dengelerinin mesleki kıdem durumu değişkenine göre farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi analiz sonuçları düzenlenmiş ve sunulmuştur.

Tablo 7: Okulöncesi Öğretmen ve Yöneticilerin Kıdem Aralığına Göre İş-Yaşam Dengeleri

Boyut	Değişken	n	\bar{x}	Sd	Se	ANOVA Sonuçları					
						Var. K.	Sq	df	x^2	F	p
İşin Yaşama Olumsuz Etkisi	1-5 yıl	31	3,51	1,12	,20	G. Arası	16,72	4	4,182	3,342	,011*
	6-10 yıl	48	3,67	1,03	,14	G. İçi	369,10	295	1,251		
	11-15 yıl	109	3,30	1,12	,10	Toplam	385,83	299			
	16-20 yıl	58	3,59	1,06	,13						
	21+	54	2,98	1,22	,16						
Yaşamın İşe Olumsuz Etkisi	1-5 yıl	31	2,45	1,23	,22	G. Arası	8,25	4	2,063	2,478	,044*
	6-10 yıl	48	2,00	,76	,11	G. İçi	245,58	295	,832		
	11-15 yıl	109	2,10	,88	,08	Toplam	253,83	299			
	16-20 yıl	58	2,10	,95	,12						

	21+	54	1,82	,80	,10							
İşin Yaşama Olumlu Etkisi	1-5 yıl	31	3,08	1,05	,18	G. Arası	6,74	4	1,687	1,246	,392	
	6-10 yıl	48	2,77	,99	,14	G. İçi	399,50	295	1,354			
	11-15 yıl	109	2,97	1,21	,11	Toplam	406,25	299				
	16-20 yıl	58	2,76	1,09	,14							
	21+	54	3,17	1,31	,17							
Yaşamın İşe Olumlu Etkisi	1-5 yıl	31	3,37	1,20	,21	G. Arası	2,36	4	,591	,449	,773	
	6-10 yıl	48	3,40	1,04	,15	G. İçi	387,88	295	1,315			
	11-15 yıl	109	3,24	1,10	,10	Toplam	390,25	299				
	16-20 yıl	58	3,22	1,20	,15							
	21+	54	3,44	1,21	,16							
İş Yaşam Dengesi	1-5 yıl	31	3,03	1,05	,76	G. Arası	2,66	4	,667	1,772	,134	
	6-10 yıl	48	2,87	,99	,49	G. İçi	111,06	295	,376			
	11-15 yıl	109	2,81	1,21	,59	Toplam	113,73	299				
	16-20 yıl	58	2,85	1,09	,60							
	21+	54	2,68	1,31	,66							

Tablodaki bilgiler incelendiğinde okulöncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin mesleki kıdem durumuna göre iş-yaşam dengesi (genel) ile işin yaşama olumlu etkisi ve yaşamın işe olumlu etkisi alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılık oluşmadığı ($p>,05$) ancak işin yaşama olumsuz etkisi ve yaşamın işe olumsuz etkisi alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılık olduğu ($p<,05$) görülmektedir. İşin yaşama olumsuz etkisi ve yaşamın işe olumsuz etkisi alt boyutundaki istatistiksel farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Post Hoc analizi yapılmış ve 6-11 yıl mesleki kıdem grubundaki öğretmen ve yöneticilerin işin yaşama olumsuz etkisi alt boyut düzeylerinin 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem grubundakilere göre daha yüksek olduğu, 1-5 yıl mesleki kıdem grubundaki öğretmen ve yöneticilerin yaşamın işe olumsuz etkisi alt boyut düzeylerinin 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem grubundakilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Okulöncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin iş-yaşam dengelerinin çalıştığı okuldaki hizmet süresi durumu değişkenine göre farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi analiz sonuçları düzenlenmiş ve sunulmuştur.

Tablo 8: Okulöncesi Öğretmen ve Yöneticilerin Okuldaki Çalışma Süresine Göre İş-Yaşam Dengeleri

Boyut	Değişken	n	\bar{x}	Sd	Se	ANOVA Sonuçları					
						Var. K.	Sq	df	χ^2	F	p
İşin Yaşama Olumsuz Etkisi	1-5 yıl	139	3,53	1,11	,09	G. Arası	10,33	4	2,584	2,030	,090
	6-10 yıl	80	3,24	1,17	,13	G. İçi	375,49	295	1,273		
	11-15 yıl	54	3,27	1,12	,15	Toplam	385,83	299			
	16-20 yıl	17	3,50	,98	,23						
	21+	10	2,72	1,20	,38						
Yaşamın İşe Olumsuz Etkisi	1-5 yıl	139	2,15	,95	,08	G. Arası	4,33	4	1,083	1,281	,277
	6-10 yıl	80	1,95	,74	,08	G. İçi	249,50	295	,846		
	11-15 yıl	54	2,02	1,03	,14	Toplam	253,83	299			
	16-20 yıl	17	2,31	1,12	,27						
	21+	10	1,73	,53	,16						
İşin Yaşama Olumlu Etkisi	1-5 yıl	139	2,85	1,12	,09	G. Arası	36,97	4	,993	,728	,573
	6-10 yıl	80	3,00	1,13	,12	G. İçi	402,27	295	1,364		
	11-15 yıl	54	3,03	1,23	,16	Toplam	406,25	299			
	16-20 yıl	17	2,90	1,25	,30						
	21+	10	3,40	1,4	,44						
Yaşamın İşe Olumlu Etkisi	1-5 yıl	139	3,28	1,14	,09	G. Arası	2,50	4	,627	,477	,753
	6-10 yıl	80	3,46	1,05	,11	G. İçi	387,74	295	1,314		
	11-15 yıl	54	3,22	1,25	,17	Toplam	390,25	299			
	16-20 yıl	17	3,27	1,06	,25						
	21+	10	3,20	1,34	,42						
İş Yaşam Dengesi	1-5 yıl	139	2,88	,60	,05	G. Arası	1,54	4	,387	1,017	,399
	6-10 yıl	80	2,78	,57	,06	G. İçi	112,18	295	,380		
	11-15 yıl	54	2,78	,69	,09	Toplam	113,73	299			
	16-20 yıl	17	2,93	,64	,15						
	21+	10	2,57	,52	,16						

Tablodaki bilgiler incelendiğinde okulöncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin çalıştığı okuldaki hizmet süresi durumuna göre iş-yaşam dengesi (genel) ile tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılık oluşmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Okulöncesi öğretmen ve yöneticilerinin iş-yaşam dengelerinin genel olarak “Kararsızım” ile orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde Birkan (2020), Eker (2019), Ekinci (2021) ve Tekin (2022) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmen ve yöneticilerin iş-yaşam dengelerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılması bu araştırma sonucuyla benzerlik gösterirken Akbarova (2019) tarafından yapılan araştırmada ortalamanın üzerinde olduğu; Alkan (2019) ve Demir Sarier (2020) tarafından yapılan araştırmada yüksek düzeyde; Yaman (2019) tarafından yapılan araştırmada her zaman düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılması bu araştırma sonucuna göre farklılık göstermektedir.

Okulöncesi öğretmen ve yöneticilerinin cinsiyet durumuna göre iş-yaşam dengesi ölçeğinin bazı alt boyutlarında farklılaşma görülse de ölçek genelinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde Ahmadova (2019), Akbarova (2019), Çobanoğlu, Şarkaya ve Sertel (2019), Yılmaz ve Altınkurt (2015), Tekin (2022) ve Yaman (2019) tarafından yapılan araştırmalarda cinsiyet faktörünün anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılması bu araştırma sonucuyla benzerlik gösterirken Akpulat (2019), Alkan (2019), Birkan (2020), Demir Sarier (2020) ve Yıldırım (2017) tarafından yapılan araştırmalarda ise anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılması bu araştırma sonucuna göre farklılık göstermektedir.

Okulöncesi öğretmen ve yöneticilerinin medeni durumuna göre iş-yaşam dengelerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde Akbarova (2019), Akçil (2019), Tekin (2022) ve Yaman (2019) tarafından yapılan araştırmalarda medeni durum faktörünün anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılması bu araştırma sonucuyla benzerlik gösterirken Ahmadova (2019), Akpulat (2019) ve Birkan (2020) tarafından yapılan araştırmalarda ise anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılması bu araştırma sonucuna göre farklılık göstermektedir.

Okulöncesi öğretmen ve yöneticilerinin eğitim durumuna göre iş-yaşam dengelerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde Akçil (2019), Akpulat (2019), Alkan (2019), Tekin (2022) ve Yaman (2019) tarafından yapılan araştırmalarda medeni durum faktörünün anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılması bu araştırma sonucuyla benzerlik gösterirken Ahmadova (2019) tarafından yapılan araştırmalarda ise anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılması bu araştırma sonucuna göre farklılık göstermektedir.

Okulöncesi öğretmen ve yöneticilerinin yaş durumuna göre iş-yaşam dengesi ölçeğinin bazı alt boyutlarında farklılaşma görülse de ölçek genelinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde Ahmadova (2019), Akçil (2019), Alkan (2019), Tekin (2022) ve Yaman (2019) tarafından yapılan araştırmalarda yaş faktörünün anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılması bu araştırma sonucuyla benzerlik gösterirken Akpulat (2019), Birkan (2020), Demir Sarier (2020) ve Eker (2019) tarafından yapılan araştırmada ise anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılması bu araştırma sonucuna göre farklılık göstermektedir.

Okulöncesi öğretmen ve yöneticilerinin mesleki kıdem durumuna göre iş-yaşam dengesi ölçeğinin bazı alt boyutlarında farklılaşma görülse de ölçek genelinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde Akpulat (2019), Eker (2019), Yılmaz ve Altınkurt (2015) ve Yaman (2019) tarafından yapılan araştırmalarda kıdem faktörünün anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılması bu araştırma sonucuyla benzerlik gösterirken Ahmadova (2019), Alkan (2019), Birkan (2020), Tekin (2022) ve Yıldırım (2017) tarafından yapılan araştırmalarda ise anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılması bu araştırma sonucuna göre farklılık göstermektedir.

Okulöncesi öğretmen ve yöneticilerinin çalıştığı okuldaki hizmet süresi durumuna göre iş-yaşam dengelerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde Ekinci (2021) ve Tekin (2022) tarafından yapılan araştırmada kıdem faktörünün anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılması bu araştırma sonucuyla benzerlik gösterirken Ahmadova (2019) ve Birkan (2020) tarafından yapılan araştırmada ise anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılması bu araştırma sonucuna göre farklılık göstermektedir.

ÖNERİLER

Okulöncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin iş-yaşam dengelerini belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışma sonuçları doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öğretmen ve yöneticilere iş-yaşam dengesine yönelik eğitim verilmesi, destek sağlanması, iş-yaşam dengesini sağlayacak çalışmalar yapılması, iş-yaşam dengesini bozabilecek uygulamalardan kaçınılması, motivasyonunu arttırmak için farklı çalışmalar yapılması, iş-yaşam dengesine ilişkin farklı ölçme aracı ile örneklem genişletilerek ve diğer paydaşları da dikkate alarak yeni ve detaylı araştırma yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Ahmadova, N. (2019). *Yöneticilerin liderlik tarzlarının çalışanların iş-yaşam dengesine etkisi: Bankacılık sektöründe bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akarsu, B., & Akarsu, B. (2019). *Bilimsel araştırma tasarımı: Nicel, nitel ve karma araştırma yaklaşımları*. İstanbul: Cinius Yayınları.

Akbarova, L. (2019). *İş-yaşam dengesi ve iş performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akçil, Ç. (2019). *İş yaşam dengesi ve iş tatmini: bilişim sektöründe kadın çalışanlar üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akın, A., Ulukök, E., & Arar, T. (2017). İş-yaşam dengesi: Türkiye’de yapılan çalışmalara yönelik teorik bir inceleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(1), 113-124.

Akkuş, D. (2020). *Psikolojik sermayenin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinde iş-yaşam dengesinin aracılık rolü: KTMÜ örneği*. Doktora Tezi. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akkuş, D. B., Najımudınova, S., & Gül, H. (2020). Psikolojik sermayenin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinde iş-yaşam dengesinin aracılık rolü: Bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi İşletme Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 27-46.

Akpulat, Ş. (2019). *Örgüt iklimi ve psikolojik dayanıklılığın iş-yaşam dengesi üzerindeki etkisi: Öğretmenler üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Alkan, U. (2019). *Okul yöneticilerinin çalışmaya tutkunluk ve iş-yaşam dengesi arasındaki ilişkisi (İstanbul ili Sancaktepe ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Birkan, R. (2020). *Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin iş yaşam dengeleri üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çeribaş, E. (2022). *Hemşirelerin işkoliklik, iş-yaşam dengesi ve tükenme düzeylerini etkileyen etmenlerin ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesi*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Çobanoğlu, F., Şarkaya, S. S., & Sertel, G. (2019). İş-yaşam dengesi: Öğretmen ve yöneticiler üzerinde bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(66), 783-795.

Demir Sarier, M. (2020). *Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile iş yaşam dengesi ve motivasyonları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Eker, N. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile iş yaşam dengeleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ekinci, H. (2021). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre iş yaşam dengesi ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ekinci, H., & Sabancı, A. (2021). İş-yaşam dengesi ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 151-163.

- Gül, H., Akkuş, D. B., & Najımudınova, S. (2020). Psikolojik sermayenin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinde iş-yaşam dengesinin aracılık rolü: Bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi İşletme Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 27-46.
- Güleryüz, İ. (2016). *Öğretmenlerde işten ayrılma niyetinin yordayıcısı olarak, iş-yaşam dengesi ve çalışmaya tutkunluk*. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Korkmaz, O., & Erdoğan, E. (2014). İş yaşam dengesinin örgütsel bağlılık ve çalışan memnuniyetine etkisi. *Ege Akademik Bakış*, 14(4), 541-557.
- Ödemiş, G. (2018). *Kadın girişimcilerin iş-yaşam dengesi üzerine bir araştırma: İzmir ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Polat, K. (2019). *Türkiye’de iş-yaşam dengesi: Akademisyenler üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Polat, Ş. (2018). Kadın öğretmenlerde iş-yaşam dengesi ve iş performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kadem Kadın Aratırmaları Dergis*, 4(2), 187-205.
- Tekin, S. (2022). *Öğretmenlerin iş yükü ile iş yaşam dengesi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yaman, Z. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, B. (2017). Okul müdürlerinin liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin iş-yaşam dengesi arasındaki ilişki. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(3), 1-14.
- Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile iş-yaşam dengeleri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 14(28), 105-128.
- Yüceol, N., Kakı, S., & Çekçi, I. (2022). Covid-19 pandemisinin Türkiye’de kadınların çalışma hayatına katılımı ve iş-yaşam dengesine etkilerinin toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Kadın ve Toplumsal Cinsiyet Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 45-64.

Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimi ve Gelişim Aşamaları Üzerine Bir İnceleme

A Review on Early Childhood Education and Developmental Stages in Turkey

Erdal Demir¹ Ayşe Örs² Merve Uzun³ Ayşe Konyalıoğlu⁴

¹ Okul Müdürü, MEB, Karaman, Türkiye ORCID N.: 0000-0001-8815-0860

² Müdür Yardımcısı, MEB, Karaman, Türkiye ORCID N.: 0009-0007-3049-9470

³ Okul Müdürü, MEB, Karaman, Türkiye ORCID N.: 0009-0006-8288-8008

⁴ Öğretmen, MEB, Karaman, Türkiye, ORCID N.: 0009-0008-3466-4135

ÖZET

Bu çalışmada Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitiminin tarihçesi, eğitimin çocukların okul başarısına olan etkileri, programları ve politikaları, Milli Eğitim Şuralarında okul öncesi eğitimin yeri, okul öncesi eğitimle ilgili bazı yasal düzenlemeler, kalkınma planlarında okul öncesi eğitimin yeri, “4+4+4 yasasının” Erken Çocukluk Eğitimine etkileri, Erken Çocukluk Eğitimi algısı ve eğitimden yararlanma eğilimleri, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, 2023 Eğitim Vizyonunda erken çocukluk eğitiminde fırsatlar ve riskler ve sonuç ve öneriler yer almaktadır. Geçmişten günümüze kadar erken çocukluk eğitimi için birçok çalışmalar yapılmıştır. Fakat son 10 yılda erken çocukluk eğitiminin önemi daha fazla artmış ve bu yönde yapılan çalışmalara da daha fazla önem verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Politikası, Erken Çocukluk Eğitimi, Öğrenci, Öğretmen.

ABSTRACT

In this study, the history of Early Childhood Education in Turkey, the effects of education on children's school success, programs and policies, the place of pre-school education in the National Education Councils, some legal regulations regarding pre-school education, the place of pre-school education in development plans, "4+4+4" The effects of the law on Early Childhood Education, the perception of Early Childhood Education and tendencies to benefit from education, the dissemination of pre-school education, the opportunities and risks in early childhood education in the 2023 Education Vision, and the results and recommendations are included. Many studies have been carried out for early childhood education from past to present. However, in the last 10 years, the importance of early childhood education has increased and more importance has been given to studies in this direction.

Keywords: Education Policy, Early Childhood Education, Student, Teacher.

GİRİŞ

Problem Durumu

“Erken çocukluk” olarak adlandırılan bir çocuğun doğumundan 7 yaşına kadar geçirdiği sürede çocuklar büyük bir hızla gelişirler. Beyin gelişimi, algısı, kişiliği, sosyal ve zihinsel yetenekleri önemli ölçüde gelişir. Çocuğun erken çocukluk döneminde bu gelişmeleri sağlayamamasının bilişsel, duygusal ve sosyal açılardan olumsuz sonuçları olabilir. Çocuğun kritik gelişim çağı olan 7 yaşına kadar nasıl bir ortamda geliştiği ve nasıl bir eğitim aldığı çok önemlidir (Oral ve ark., 2016).

Gelişimden bahsederken büyüme, olgunlaşma, öğrenme, hazırlık ve kritik dönem gibi temel kavramları bilmek gerekir. Büyüme sadece vücut büyüklüğünün, ağırlığının ve hacminin artmasıdır ve vücudun farklı organlarında farklı hızlarda gerçekleşebilir (Senemoğlu, 2012) Olgunlaşma, genlerimiz tarafından belirlenen, kontrol edilen ve öğrenme deneyimlerinden bağımsız olarak gerçekleşen bir büyüme sürecidir (Keenan, Evans ve Crowley, 2016; Senemoğlu, 2012). Olgunlaşma kavramı sıklıkla fiziksel gelişimle ilişkilendirilse de, büyüme, gelişme ve gelişimin tüm alanlarındaki değişimde önemli bir rol oynamaktadır (Hills ve Bryne, 2010; Malina, Bouchard ve Bar-or, 2004; Manna, 2014; Bilge, 2014).

Citation: Demir, E., Örs, A., Uzun, M. & Konyalıoğlu, A. (2024), “Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimi ve Gelişim Aşamaları Üzerine Bir İnceleme”, International QMX Journal, 3(1), 94-99. ISSN: 3023-6037.

Copyright © 2024 by author(s) and Scientific Research Publishing Inc. This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0)

Ancak öğrenme, bireyin her türlü çevresel faktörün etkisi altında edindiği deneyimleri ve bunun sonucunda bireyde oluşan kalıcı değişiklikleri ifade etmektedir (Wise, 2014).

Okul öncesi eğitim ile ilgili aktif uygulamalar yapan ülkelere baktığımızda gelişmiş ve gelişmeye açık ülkeler olduğunu görüyoruz. Yapılan araştırmaları da gösteriyor ki okullaşma oranı hızlı bir şekilde artış göstermektedir. Millî Eğitim Bakanlığı verilerine göre 1999-2000 yılları arasında 36-72 aylık çocukların okullaşma oranı %10,2 iken, bu oran 2009-2010 yılı verilerine göre %39'dur (Diken, 2018).

Okul öncesi eğitimin çocuğun gelişimi üzerinde önemi tartışılmaz bir gerçektir. Bir ülkenin geleceği olan çocukların bireysel gelişimi ailesi ve çevresi için ve hatta ülke ekonomisi için çok büyük önem arz etmektedir. AÇEV nitelikli ve etkili bir erken çocukluk eğitiminin Türkiye'ye katkılarını şöyle sıralıyor (Kaytaz, 2005):

- ✓ Çocuklar üretken, yaratıcı, yapıcı ve sorun çözmeye daha etkin olurlar.
- ✓ Dil gelişimi, zihinsel gelişim, sosyal gelişim, fiziksel ve duygusal gelişimini tamamlamış çocuklar ilköğretime daha hazır olarak başlayacaktır.
- ✓ Okula gelişimsel olarak hazır çocukların olumsuz davranış göstermemesi(okulu terk etme, sınıfta kalma, arkadaşlar arası olumsuz atmosfer vb.) okulda hem maliyeti düşürür hem de başarı kaçınılmaz olur.
- ✓ Ekonomik alanda vasıflı çalışan sayısı artar, yükselen üretim ekonomik yarar getirir.
- ✓ Eğitim arttıkça suç oranları düşer. Bir okul fazla yap ki bir cezaevi az yapmış olursun sözünü akıllara getirir
- ✓ Toplumda eşitsizlik ortadan kalkar.
- ✓ İş hayatına ve ekonomiye kadın gücünün desteği artar.
- ✓ Eğitimli toplumlarda çocukların ölüm oranları düşer.
- ✓ Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması köyden kente göçün zorunlu olduğu durumlarda uyum sorununu ve bölgeler arası farkı en aza indirir.

Erken çocukluk dönemi çocuğun her yönüyle gelişmesinde ve yetişmesinde kritik bir dönemdir (Yavuz, 2015).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Okul Öncesi Eğitiminin önemi, tarihçesi ve Cumhuriyet öncesi ve sonrası dönemde yapılan çalışmalar incelenmiştir. Eğitim politikaları ve bölgeler arası farklılıklara dikkat çekilmiştir. Eğitim düzeyi yüksek aile ile eğitim düzeyi düşük ailelerin okul öncesi eğitime bakışı değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Önemi

Yapılan çalışmaya göre Okul Öncesi Eğitim her dönemde önemli görülmüştür. Ülkenin içinde bulunduğu ekonomik durum Okul Öncesi Eğitim ile ilgili çalışmaları ve yaygınlaştırılmasını sınırlandırmıştır. Kalkınma Planlarında yer verilen okul Öncesi Eğitimin yaygınlaştırılması politikası için ayrılan bütçenin daha çok ilköğretime aktarıldığı görülmektedir. Bu nedenle okul öncesi Eğitim günümüzde bile halen zorunlu hale gelememiştir. Bölgeler arasındaki fark kapatılarak fırsat eşitliği sağlanmaya çalışılmakta fakat aile eğitim(okul öncesi eğitimi gereksiz görme) ve maddi olanakların yetersizliği bu girişimleri engellemektedir.

Yöntem

Çalışma literatür değerlendirmesi olarak yapılmıştır. Çalışma okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, geliştirilmesi öğretmen politikaları ve eğitim ekonomisi üzerine yapılmıştır. Okul Öncesi eğitimde sosyal, siyasi, ekonomik etkenler incelenmiştir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma Okul Öncesi Eğitimin Cumhuriyet Öncesi ve Sonrası gelişimi ile sınırlıdır. Dönemler içinde Okul Öncesi Eğitim Politikaları incelenmiştir. Belirtilen dönemler içinde Öğretmen Yetiştirme Programları incelenmiştir.

Bu araştırma, 1963-2023 yıllarını kapsayan on bir kalkınma planının eğitim politikaları bölümleriyle sınırlıdır. On Birinci Kalkınma Planı uygulama dönemi devam ettiği için sonuçları değerlendirme dışında tutulmuştur.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

TÜRKİYE’DE ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ VE TARİHÇESİ

Cumhuriyet Öncesi Dönem

Kaynaklara göre Erken Çocukluk Eğitimine Cumhuriyet öncesinde 15. Yüzyılda yer verilmeye başlanmıştır. Sıbyan Mektepleri eğitime verilen önemin bir göstergesidir.

Bazı eğitimciler Meşrutiyet Döneminde yurtdışına giderek orada açılan okulları gezip döndüklerinde bu kurumlara benzer kurumlar açmışlardır. 1913-1917 yılları arasında çıkarılan kanunlarda anaokullarının açılmasına yer verilmiştir. Bu okullarda görev yapacak öğretmenler içinde çeşitli öğretmen yetiştirme okulları açılmıştır. Okul Öncesi Eğitim Öğretmen Yetiştirme Programları hazırlanırken dini eğitim ön planda tutulmuştur (MEB, 2011). Fakat 1913-1917 yılları arasında geçen Balkan Savaşları ve devletin içinde bulunduğu zorluklar nedeniyle küçük çocukların eğitimi ailelerin kontrolüne bırakılmıştır. Cumhuriyet öncesinde erken çocukluk eğitimi adına birçok yenilikçi adım atılmasına rağmen çok başarılı olunamamıştır.

Cumhuriyet Sonrası Dönem

Cumhuriyet ilan edildiği tarihte, 80 civarında okul öncesi eğitim kurumu vardı. Harf İnkılabının yapılması ile devletin kaynaklarını okuma ve yazmaya ayırması Okul öncesi eğitimi geri plana atmıştır. Okul öncesi eğitim evde ailelerin denetimine bırakılıp; anaokulu ve anasınıflarına ayrılan ödenekler ilköğretim hizmetlerine aktarılmıştır. Böylece çevresel olanaklarla çalışmalarını sürdüren okullar da 1937–38 öğretim yılında kapanmıştır.

Çalışma hayatına kadının da başlaması ile çocuk bakımına farklı ihtiyaç alanları eklenmiştir.1940 yılında belirtilen genelgede anaokulu yönetmeliğinin fabrikalarda uygulanması genelgeyle her ile bildirilmiştir. Ancak özel idare bütçelerinin darlığı, bu uygulamayı hayata geçirememiştir (MEB, 2011).

İlk önemli gelişme 1960’larda “çocuğun korunması”nın beş yıllık kalkınma planlarına alınmasıdır. Yönetmeli ile çocuğun korunması güvence altına alınmıştır.

2000’lerde erken çocukluk eğitiminin zorunlu olması için pilot uygulama 2009-2010 eğitim öğretim döneminde 32 ilde başlatılmıştır ve okullaşma oranının yüzde 33’ten yüzde 39’a çıktığı veriler ile belirtilmiştir. Bu oran okul öncesi eğitim için büyük bir orandır ve eğitimde ciddi bir artış olmuştur.

2012-2013 yıllarında ise 4+4+4 sistemine geçilmesiyle ilkokullarda okula başlama yaşı aşağı çekilmiştir. Bu doğrultuda erken çocukluk eğitimi için yaygınlaştırma çalışmalarına dönülmek suretiyle zorunluluktan çıkarılmıştır. Okul öncesi eğitim ile ilgili adımlar hep yarım kalmış ve dönemler içinde somut bir gelişmeye yer verilememiştir (Arkan ve Öztürk, 2018).

Milli Eğitim Bakanlığı 2017-2018 ve 2016-2017 Okul Öncesinde Okullaşma Oranları Ve Öğrenci sayıları istatistik raporuna göre düzenlenen Grafik-1’e bakılırsa 2012-2013 yıllarında okul öncesinde okullaşma oranı %50’lerde iken, bu oran yıllar içinde sürekli artış göstererek 2017-2018 döneminde %70’lere kadar çıkmıştır. Bu artışın sebepleri arasında çalışan kadın sayısının artması ve şehirleşme ile çocukların sokakta oyun alanlarının yetersizliği gösterilebilir. En önemli ve güncel sorunumuz olan internet ortamında sosyal ağların sıklıkla kullanılması ailelerin çocukları üzerindeki ilgisini azaltmış ve konuşma geriliği, davranış bozukluğu gibi problemleri beraberinde getirmiştir. Ailelerin bazen suçluluk bazen de çaresizlik ile arayışa girmesi okula olan ilgiyi arttırmıştır.

TÜRKİYE’DE ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ POLİTİKALARI

1990’lı yıllarda okul öncesi eğitimde önemli gelişmeler olmuştur. Okul öncesi eğitimin çocukların eğitim yaşantılarının en önemli basamaklardan biri haline gelmesi için önemli gelişmeler görülmüştür. Milli Eğitim Şuralarında ve Kalkınma Planlarında geçmişten günümüze okul öncesi eğitime yer verilmiştir. Erken Çocukluk Eğitiminin değeri yıllardır bilinmekte fakat maddi olanaksızlıklar, siyasi gelişmeler gibi faktörler bu eğitimi bazı zamanlarda geri planda bırakmıştır. Fakat günümüzde Erken Çocukluk Eğitiminin değeri bilinmekte ve bu konuda önemli gelişmeler kat edilmektedir.

Son yıllarda okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması konusu bir devlet/hükümet politikası haline gelmiştir. (Gür ve Çelik, 2009).

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN YAYGINLAŞTIRILMASI

Ülkemizde okul öncesi eğitimin önemi, MEB’in 2009 yılı 53 sayılı genelgede aşağıdaki şekilde tanımlanmıştır:

Yapılan tüm çalışmalara rağmen toplumumuzun bazı kesimlerinde okul öncesi eğitimin önemi konusunda bilgi eksikliği bulunmaktadır (Gür ve Çelik, 2009).

Bu genelgede, okul öncesi dönemde (0-72 ay) sunulacak eğitimin çocuklar açısından ne kadar önemli olduğu vurgulanmaktadır. Çocukların sosyal, duygusal, bilişsel, motor ve öz bakım gelişimleri için bu yaşlarda verilen eğitim gelişmelerinin temelini oluşturmaktadır. Bu sebepten dolayı okul öncesi eğitim yaygınlaşmalı ve zorunlu hale getirilmelidir. Çocuklarımız bizim geleceğimizdir. Onları küçük yaşta eğitmek ve ileride başarılı bireyler olarak yetiştirmek ülkemizin gelişmesi ve kalkınması açısından son derece önemlidir. Sadece çocukları değil onları bu yolda yardım edecek öğretmenlerimizin de eğitimleri çok önemlidir. Ülkemizde okul öncesinde okullaşma oranını yükseltmek ve ülke olarak kalkınabilmek için okul öncesi eğitimde uzmanlaşmış nitelikli insanlar yetiştirmek gerekmektedir.

Son yıllarda, okul öncesi okullaşma oranı ile derslik ve öğretmen sayılarında hızlı bir artış söz konusudur. 2007–2008 öğretim yılında, 3–5 yaş (36–72 ay) çağ nüfusu için okul öncesi eğitime katılım oranı % 17.71’e yükselmiştir(Gür ve Çelik, 2009).

Çalışan ailelerin yoğun bir şekilde bulunduğu büyük şehirlerde özellikle annenin de çalıştığı ve çocukların oyun, iletişim ve çevreyle etkileşiminin az olduğu illerimizde okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve zorunlu hale getirilmesi çok önemlidir. Çalışan ve bu sebeple çocuğuna yetemeyen anne ve babalar, dışarda oynayamayan ve evde kapalı kalan çocukları için okul öncesi eğitimden faydalanırlarsa topluma daha sağlıklı bireyler kazandırabilirler. Çünkü okul öncesi eğitim çocuğun ileriki yaşlardaki akademik başarısı ve ülkenin geleceği ile ilişkilidir. Bu sebepten dolayı ülkemizin okul öncesi eğitime önemli bir sermaye ayırması gerekmektedir. Her çocuğun ücretsiz okul öncesi eğitimi almaya hakkı olmalıdır. Dünyada birçok ülkede okul öncesi eğitim fazlasıyla önemsenmekte ve önemli bütçeler okul öncesi eğitim için ayrılmaktadır. Bunun en önemli sebebi kadınların iş gücüne katılımlarıdır. Çalışan anne oranının yüksek olması okul öncesinde okullaşma oranının yüksek olmasında önemli rol oynar. Ülkemizde çalışan anne oranı diğer dünya ülkelerinden düşük olduğu için okul öncesi okullaşma oranları özellikle kırsal kesimde düşüktür.

Türkiye’de MEB okul öncesi eğitim alanında başarılı olmuş illere daha çok kaynak sağlamak zaten iyi durumda olan eğitimin daha iyi olması için uğraşmaktadır. Oysaki okul öncesi eğitim açısından tüm illerde fırsat eşitliği sağlanması ve eğitimde eşitsizliğin ortadan kaldırılması gerekmektedir. Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması konusunda başarılı olamayan illere daha çok kaynak sağlanması ülkemizde bölgeler arası eğitim eşitsizliğini ortadan kaldırır.

2023 EĞİTİM VİZYONU’NDA ERKEN ÇOCUKLUK: FIRSATLAR VE RİSKLER

Fırsatlar

23 Ekim’de Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan’ın katılımıyla tanıtılan ve yayımlanan “2023 Eğitim Vizyonu”nda erken çocukluk eğitiminin 5 yaş için zorunlu olacağı ilan edilmiştir. Buna göre; üç yıl içerisinde niteliği artırmak için ortak kalite standartlarının oluşturularak izlemesinin yapılacağı, dezavantajlı gruplar için alternatif modellerin hayata geçirileceği, besin ve materyal desteğinin sağlanacağı, yaz okulu programları ve toplum temelli erken çocukluk hizmetlerinin yaygınlaştırılacağı

belirtmiştir. Bunun yanı sıra; ailelere bu konuda eğitim verileceği, özel gereksinimli çocukların bütünleştirilmesine dair öğretmen eğitimlerinin sağlanacağı ve dezavantajlı gruplara yönelik alternatif programların oluşturulacağı belirtilmiştir (Arkan ve Öztürk, 2018).

2023 Vizyon belgesinde okul öncesi eğitim adına daha önceki dönemlerde yapılan hatalar ve eksik programların önüne geçmek adına okul öncesi eğitim amaçları, hedefleri, geçerliliği, verilecek olan eğitim programları önceden hazırlanıp somut bir şekilde ortaya konulmalıdır. Tüm bu kriterler yerine getirildiğinde okul öncesi eğitim zorunlu hale getirilmelidir. Ayrıca ortak kalite standartları belirlenmeli ve her çocuğun eşit olarak okul öncesi eğitimi alabilmesi çok önemlidir. 2023 Vizyon Belgesinde bu kriterler öngörülmüş ve okul öncesi eğitimin ilerleyen yıllarda ülkemizin kalkınmasını önemli ölçüde arttıracığının önemi benimsenmiştir.

Riskler

Türkiye’de okul öncesinin 5 yaş için zorunlu hale gelmesindeki en büyük risk eğitimsel altyapıdır. Çünkü Türkiye’de erken çocukluk eğitimine ait altyapı guruplara ayrılmaktadır. (Arkan ve Öztürk, 2018). 5 yaş için zorunlu hale gelen okul öncesi eğitim 3 ve 4 yaş gurupları için bazı koşulları olumsuz hale getirebilir. Örnek olarak eğitimsel kaynaklar 5 yaş grubunda yoğunlaşır ve 3-4 yaş gurubunda eğitimsel kaynak sıkıntısı yaşanabilir.

Bir diğer risk ise okul öncesinde öğretmen ve çocuk eğitim programlarının denetimlerini yapanlar okul yöneticileridir. Bağımsız anaokulu yöneticileri okul öncesi alanından mezun olmuşlardır. Fakat ilköğretime bağlı anasınıflarında yöneticiler genellikle farklı eğitim alanlarından mezun olmuşlardır. Bu da eğitimin değerlendirilmesi açısından yeterliliği ve güvenilirliği azaltmaktadır. Çünkü okul öncesi alanından olamayan bir yönetici doğru analizleri yapmakta zorlanabilir.

Diğer bir risk 5 yaş dönemindeki okula gitmeyen çocuğun ailesi tarafından desteklenmesi gerekir. Fakat aile kendi imkânları ile böyle bir olanağı yeterince sağlayamaz. Zorunlu olması halinde niteliksiz sınıflar veya yeterli kaliteli öğretmen kaynağının sağlanamaması olumsuz sonuçlar doğurabilir. Bu da çocuk gelişimi açısından büyük bir risk oluşturacağı ifade edilmiştir (Arkan ve Öztürk, 2018).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitimde asıl olan öğrencidir, öğretmende öğrenci faktörünü tamamlayan en önemli etkidir. Öğrencinin iyi bir eğitim alması iyi yetişmiş öğretmen ile sağlanabilir ve bunlarda devlet politikası olarak atılan adımlar ile sağlanır. Devlet sınırları içindeki her bölgeye aynı imkânlarda eğitim fırsatı sağlayabilmelidir. Ekonomik etkenler devlet bütçesi ile desteklenerek her çocuğa eşit imkânlar sunulabilmelidir. Bu sosyal devlet anlayışının temelidir. Okul Öncesi eğitim ile ilgili kararlar kararsızlıktan kurtulmalı ve bölgeler arası farklar kapatılarak her çocuk eğitim alabilmelidir.

MEB 2023 Eğitim Vizyonunda erken çocukluk eğitimi vurgulanmıştır. Fırsatları ve riskleri göz önünde bulundurulursa bu vizyon sayesinde erken çocukluk eğitimi önemli ölçüde gelişebilmesi ve yaygınlaşabilmesi mümkündür. Yapılan bu araştırma doğrultusunda çocukların olumlu okul algılarını geliştirebilmelerine yönelik aşağıda önerilerde bulunulmuştur. Bunlar (Arkan ve Öztürk, 2018);

- ✓ Sağlam bir eğitim altyapısının oluşturulması,
- ✓ Erken çocukluk eğitimi için ayrılan bütçenin artırılması,
- ✓ Çocukların gelişimlerinin izlenmesi ve değerlendirilmesi için alanında uzman kişilerden oluşan ölçme ve değerlendirme merkezlerinin oluşturulması,
- ✓ Çocuklarla ilgili eğitimsel verilerin ilkökul öğretmenleriyle paylaşılması ve bu bilgilerin akışını sağlayacak bir sistemin oluşturulması,
- ✓ Dezavantajlı çocuklar için vizyonda belirlenen model ve uygulamaların devamlılığının sağlanması ve zaman içerisinde geliştirilmesi,
- ✓ Çocukların eğitim alacakları iç ve dış mekânların dizaynının çeşitlendirilmesi,
- ✓ Eğitim sürecini değerlendirecek olan yöneticiler için bu konuyla ilgili çalıştay, panel, seminer gibi çalışmaların yapılmasıdır.

KAYNAKÇA

- Arkan, A. Öztürk, N. (2018). 2023 Vizyonunda Erken Çocukluk Eğitimi. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Erg_Herkes-%C4%B0c%C4%B0n-Esit-Firsat-Turkiyede-Erken-Cocukluk-Egitiminin-Durumu-Ve-Oneriler.web_.pdf.
- Bredenkamp, S. (2015). Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar. (Effective Practices in Early Childhood Education, 2nd Edition). (Çev. Hatice Zeynep İnan ve Taşkın İnan). 343-345. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Deretarla Gül, E. (2008). Meşrutiyetten Günümüze Okul Öncesi Eğitim. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 17, Sayı 1., s.269-278 <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/50423>.
- Diken, İ. H. (2018). 5.Baskı Pegem Akademi, Erken Çocukluk Eğitimi. <http://pegemindeks.net/index.Php/Parti/article/viewFile/3634/2957>.
- Gür, B. S., Çelik, Z. (2009). Türkiye’de Milli Eğitim Sistemi Yapısal Sorunlar ve Öneriler. http://file.setav.org/Files/Pdf/20121126140909_setaturkiyede_milli_egitim_sistemi.pdf.
- Hills, A.P. & Byrne, M (2010). An Overview of Physical Growth and Maturation. Medicine and Sport Science. 55: 1-13. Erişim Tarihi: 20.04.2016. <https://www.karger.com/Article//321968>.
- Keenan,T., Evans, S. Evans, & Crowley,K. (2016). An Introduction to Child Development (3rd Edition). 5-7. California: SAGE Publication.
- Oral, I. Yaşar, D. Tüzün I. (2016). Her Çocuğa Eşit Fırsat: Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimin Durumu ve Öneriler.[Http://Www.Egitimreformugirisimi.Org/Wp-Content/Uploads/2017/03/Erg_Herkes-C4%B0c%C4%B0n-Esit-Firsat-Turkiyede-Erken-Cocukluk-Egitiminin-Durumu-Ve-Oneriler.Web_.Pdf](http://Www.Egitimreformugirisimi.Org/Wp-Content/Uploads/2017/03/Erg_Herkes-C4%B0c%C4%B0n-Esit-Firsat-Turkiyede-Erken-Cocukluk-Egitiminin-Durumu-Ve-Oneriler.Web_.Pdf)
- Senemoğlu, N. (2012). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim. Kuramdan Uygulamaya. (21. Baskı). 3-5. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Malina,R.M., Bouchard, C. & Bar-or,O. (2004). Growth, Maturation and Physical Activity. (2nd Edition). 4-5. Illinois: Human Kinetics.
- MEB (2011) Erken Çocukluk Eğitiminde Temel İlkeler, s. 6,Ankara. http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Erken%20%C3%87ocukluk%20E%C4%9Fitiminde%20Temel%20%C4%B0lkel.pdf
- Tunçeli, H. İ., & Zembat, R. (2017). Erken Çocukluk Döneminde Gelişimin Değerlendirilmesi ve Önemi. Eğitim Kuram Ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 3(3), 1-12.
- Yavuz, S. (2015). Erken Çocukluk Eğitiminin Önemi ve Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim. <https://pedagogsevilyavuz.com/detay-icerik-pedagog-sevil-yavuz-57-makaleler-erken-cocukluk-egitiminin-onemi-ve-turkiyede-okuloncesi-egitim.html>

İngiltere’de Eğitim Sistemi ve Denetimi

Education System and Supervision in England

İlker Gedik¹ Mahmut Demiryürek² Nazlı İşlekkol Şimşek³ Seval Okutan⁴

¹ Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye ORCID No: 0009-0000-7514-7902

² Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye ORCID No: 0009-0007-9441-4309

³ Öğretmen, MEB, Ankara, Türkiye, ORCID No: 0009-0004-0163-8636

⁴ Öğretmen, MEB, Ankara, Türkiye, ORCID No: 0009-0002-4165-3799

ÖZET

İngiltere eğitim sisteminin en belirgin özelliği yönetim yapısının merkezi, yerel ve okullar olmak üzere üç bölümde yapılanmasıdır. Eğitim hizmetlerinin sunulmasında, ulusal sistemin ve politikaların belirlenmesinde merkezi hükümet yetki ve sorumluluk sahibidir. İngiltere’de zorunlu eğitim her biri iki anahtar aşamadan oluşan altı yıllık ilköğretim ve beş yıllık ortaöğretim olmak üzere on bir yıldır. İngiliz eğitim sisteminde yerel yönetim organları ve eğitim kurumları özerk bir yapıya sahip olduğundan daha esnek ve bireyselleştirilmiş bir politika ortaya çıkmıştır. İngiltere’de en üst düzeyde bakanlık olmasına rağmen bakanlığın işlevi hesap verme üzerine kurulmuştur. Hiyerarşik ve keskin bir bürokratik yapıdan söz edilemez. İngiltere’de müfredat belirlenirken beceri ve görsellik ön planda tutulmuştur. Öğrencilerin yaratıcılığını geliştiren, aşırı bilgiye boğmayan daha hafif bir müfredat içeriği tercih edilmektedir. İngiltere’de ara eleman yetiştirme daha planlı olup, bu ihtiyaç eğitim kurumları üzerinden profesyonel bir yaklaşımla karşılanmakta ve mesleki gelişime önem verilmektedir. İngiltere’de eğitim denetimi bağımsız bir kuruluş olan OFSTED tarafından yapılmaktadır ve denetim sonucunda okullar dört sınıfa ayrılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim sistemi, denetim, müfredat.

ABSTRACT

The most prominent feature of the UK education system is that the administrative structure is structured in three parts: central, local and schools. The central government has the authority and responsibility for the provision of education services and the determination of the national system and policies. Compulsory education in England is eleven years long, consisting of six years of primary education and five years of secondary education, each consisting of two key stages. In the British education system, local government bodies and educational institutions are autonomous, resulting in a more flexible and individualized policy. Although the ministry is at the highest level in the UK, its function is based on accountability. There is no hierarchical and sharp bureaucratic structure. In the UK, skills and visualization are prioritized in the curriculum. A lighter curriculum content that develops students' creativity and does not overwhelm them with too much information is preferred. In the UK, the training of intermediate staff is more planned and this need is met through educational institutions with a professional approach and professional development is given importance. In the UK, education is inspected by OFSTED, an independent organization, and schools are divided into four grades as a result of the inspection.

Keywords: Education system, Supervision, Curriculum.

GİRİŞ

Ülke kaynaklarının etkin ve verimli bir şekilde kullanılması, bireylerin çağın gereksinimlerine uygun olarak yetiştirilmesi eğitim sistemlerinin önemli rolü ile gerçekleşmektedir. Amaç ve hedeflerin gerçekleşmesi okul çalışanlarının ve okulun sorumluluklarını yerine getirdiğini göstermektedir. Okullarda yapılan tüm işlerin belirlenen amaçlara ulaştığını belirlemek için süreç izlenmeli ve geribildirimde bulunulmalıdır. Geribildirim ve geribildirime bağlı olan iyileştirmeler olmadan okulun amaçlara ulaşmasının zor olacağı söylenebilir. Demirkasımoğlu’na (2011,24) göre, “kurumun amaçlarına ne düzeyde ulaştığı, kaynaklarını ne şekilde etkili kullanabildiği ve hizmet sürecinin nasıl geliştirilebileceği” gibi sorulara yanıt alınabilmesi için eğitim ve öğretim sürecinin denetlenmesi ve bu denetlemeye göre değerlendirilmesi gerekmektedir.

Türk eğitim sisteminin bir alt sistemi olan denetim sistemi literatürde “denetim” ve “teftiş” kavramları olarak geçmektedir. “Denetim” ve “teftiş” kavramlarının literatürde bazen eş bazen de farklı anlamda

Citation: Gedik, İ., Demiryürek, M., İşlekkol Şimşek, N. & Okutan, S. (2024), “İngiltere’de Eğitim Sistemi ve Denetimi”, International QMX Journal, 3(1), 100-107. ISSN: 3023-6037.

Copyright © 2024 by author(s) and Scientific Research Publishing Inc. This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0)

kullanıldığı görülmektedir. Bursalıoğlu (2012) denetimi “kamu yararı adına davranışı kontrol etme yöntemi” olarak tanımlamaktadır. Altunya’ya (2014) göre denetim, örgütün başarı ölçütlerine ne derece ulaştığını belirlemeye çalışır. Eğitim örgütlerinde hedefler başarı ölçütleridir. Bu hedeflerin gerçekleştirilmesi için kurullar. Okulların belirlenen hedeflere ne düzeyde ulaştıklarını belirlemek için belli bir program doğrultusunda kontrol edilmesi, sonuçların gözden geçirilmesi ve geribildirimde bulunulması gerekmektedir. Başaran (2000,283) denetimi, planlanan örgütsel, yönetsel ve ürünsel amaçlardan sapmayı önlemek için, kurumun işlemlerini izleme ve düzeltme süreci olarak ele almaktadır. Denetimin olması için düzeltme ve geliştirme yapılması gerekmektedir yoksa denetlemeden bahsedilemez. Janssens’a (2007) göre, denetim, “bağımsız ve nesnel bilgiye ulaşmak adına periyodik ve amaç odaklı inceleme, okullarda sunulan eğitimin kalitesinin ulusal ve yerel performans standartlarını, yasal ve profesyonel gerekleri, öğrenci ve veli gereksinimlerini karşılama düzeyini belirleme, raporlama ve eğitimin kalitesini geliştirme süreci olarak tanımlanabilir.” Denetim kavramına yüklenen anlamların zaman içinde değişikliğe uğradığı yukarıdaki tanımlardan anlaşılmaktadır.

Her ülkenin şartlarına uygun özel ve kolay eğitim bir sistemin eğitime uygulamaya konamayacağı aşıkardır. Geçmiş dönemlerden gelen ve geleneksel birikimleri aynı olmayan ülkelerin gerek bireylerin eğitiminde izlenen süreç de gerekse eğitim örgütlerinin teşkilat yapılanmasıyla birlikte denetim anlayışının aynı olmasını beklemek doğru bir yaklaşım değildir. (Cramer ve Browne, 1974:23).

Eğitim denetmenlerinin sorumlulukları, üstlendikleri roller ve görevleri Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1: Eğitim Denetmenlerinin Sorumlulukları, Roller, Görevleri

Görev Boyutu	İnceleme-araştırma Kurum ve ders teftişi Rehberlik meslek yardımlaşma ve yetiştirme Soruşturma			
Rol Boyutu	Yöneticilik Liderlik Öğreticilik Rehberlik Araştırma uzmanlığı Soruşturma yargıçlığı	Eğitim Denetçiliği	Yönlendirme Güdüleme Moral verme Değerlendirme Geliştirme Yargılama	Davranış Boyutu
Süreç Boyutu	Durum saptama Önerilerde bulunma Değerlendirme Geliştirme			

Kaynak: Başar, 2000 akt. Şahenk Erkan, 2014.

İNGİLTERE EĞİTİM SİSTEMİ

19. yüzyılda İngiltere’de zorunlu eğitimden bahsedilmemektedir. Eğitimden sorumlu olan kurumlar olarak kiliseler ön plana çıkmaktaydı. 1870 yılında “Endüstri’de Reform” sonucu eğitimin yapılanması gerekliliğini ortaya koyan İngiliz hükümeti, bu reform ile 5-10 yaş arasındaki çocuklara okulu zorunlu hale getirdi. 1988 yılında zorunlu eğitim çağındaki öğrenciler için “Ulusal Eğitim Planı” ortaya kondu. Müfredat belirlenirken “Ulusal Eğitim Planı” %70, okul %30 paya sahip olarak belirlenmiştir. İngilizce, Matematik ve Fen Bilimleri dersleri “Core Subjects” adındaki “Temel ve Zorunlu” dersler olarak açıklanmıştır. İngiltere’nin günümüzde uygulanan eğitim sistemi 2010 yılının Mayıs ayında iktidarı kazanan hükümetin eğitim için yaptığı yenilikler sonucunda uygulanmaya başlanmıştır.

İngiltere’de eğitim sisteminin tüm sorumluluğu, Eğitim Bakanlığının yönetimiyle hükümete verilmiştir. Fakat kanun hükmünde bütün sorumluluk, kilise gibi gönüllü çalışan kuruluşlar, yerel idareciler, eğitim kurumlarının yönetim kurulları ve öğretmenlere verilmiştir (M.E.B. Dış İlişkiler, 1996: 196; Gökçe, 2000: 176 ; “Eurydice: U.K Overview”, 2015). İngiltere’deki eğitimin başarısının temelinde Bakanlık, okullar ve okullarda oluşan yönetim kurulları ile yerel yönetimlerin oluşturduğu sinerji, iş birliği ve etkileşimin güçlü olması olarak görülmektedir.

Ulusal Program, “Key Stage” olarak adlandırılan anahtar aşamalara göre planlanmıştır. Key Stage, öğrencilerin yaşları dikkate alınarak belirlenen sınıf düzeylerinden oluşur. İngiltere eğitim sisteminde ulusal program dört aşamada hazırlanmaktadır.

Ulusal Programla ortaya konan key stagelerin öğrenci yaş ve okul yıl gruplarına göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Key Stagelerin Öğrenci Yaş ve Okul Yıl Grubuna Göre Dağılımı

Aşamalar	Öğrenci Yaş Grubu	Okul Yıl Grubu
Key Stage 1	5 – 7	1 – 2
Key Stage 2	7 – 11	3 – 6
Key Stage 3	11 – 14	7 – 9
Key Stage 4	14 – 16	10 – 11

Kaynak: Moon, 2001:9.

Ulusal programda okul programlarının aşağıdaki amaçlar doğrultusunda hazırlanması gerektiği belirtilmiştir (National Curriculum, 1999):

- ✓ Öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun, dengeli ve geniş tabanlı,
- ✓ Zihinsel, kültürel, ahlaksal, ruhsal ve fiziksel gelişimlerini okulda ve sosyal hayatta geliştirecek,
- ✓ Öğrencileri, ileriki yaşam deneyimlerine, fırsatlarına ve sorumluluklarına hazırlayacak.

İngiltere’de eğitim süresi 190 iş günüdür. Eğitim yılı 3 döneme ayrılmaktadır. Dönemler Eylül-Aralık, Ocak-Nisan ve Mayıs-Temmuz aylarından oluşmaktadır. Dönemlerin başladığı, bittiği ve tatil olan günler okul idaresi veya yerel otoriteler eliyle belirlenir. Eylül’ün birinci haftası ile okullar açılır ve Temmuz’un son haftası okullar kapanır. Her ne kadar yerel otoriteler tarafından okulların başlangıç ve bitiş tarihleri belirlense de okulların bu konuda bir özerkliği vardır. Yerel düzeydeki ihtiyaçlar ve okulların şartlarına göre bu tarihler değişebilmektedir. Zorunlu eğitimin sona erme yaşı 16 olarak belirlenmiştir. 5 yaşını bitiren öğrencilerin 16 yaşına gelinceye kadar eğitim hayatlarına devam etmesi önem arz etmektedir ve yasal olarak bu sorumluluk ailelere verilmiştir.

İngiltere eğitim sisteminin ilk altı yılı ilköğretim ve takip eden beş yılı ortaöğretim olmak üzere 11 yıldır ve bu süre zorunlu eğitim süresidir. Beşinci yaşlarını takip eden okul evresinin başlamasından 16 yaşını bitirdikleri öğretim yılındaki Haziran ayının son Cuma gününe gelinceye kadar tam gün eğitim almak zorundadırlar (nfer.ac.uk). İngiltere eğitim sisteminde zorunlu eğitim dört ana aşamaya ayrılmaktadır: Birinci aşama 5-7 yaş, ikinci aşama 7-11 yaş aralığını kapsamakta olup, bunlar ilköğretim dönemini oluşturmaktadır. Ortaöğretim ise üçüncü aşamayı oluşturan 11-14 yaş aralığı ile dördüncü aşamayı oluşturan 14-16 yaş aralığını kapsamaktadır (nfer.ac.uk). İlköğretim okullarının birçoğu dört yaşındaki çocuklar için okula uyum sağlama sınıfları açmaktadır. Bu tür okullar daha küçük çocuklar için de ana sınıfına sahiptir. Ortaöğretim okullarının neredeyse tamamında öğrencilere zorunlu eğitim döneminin sona ermesine kadar yemek verilmektedir (Erginer, 2007: 201).

İngiltere eğitim yapılanması aşamaları Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3: İngiltere Eğitim Yapılanması Aşamaları

Kademe	Yaş	Eğitim Aşamalarının Yaşları
Okul Öncesi	3 – 5	
İlkokul	5 – 11	1. AŞAMA: 5 – 7 2. AŞAMA: 7 – 11
Ortaöğretim (Lower Secondary)	11 – 16	3. AŞAMA: 11 – 14 4. AŞAMA: 14 – 16
Ortaöğretim (Upper Secondary)	16 – 18	
Kolejler/Üniversiteler	18+ POLİTEKNİK OKULLAR ÜNİVERSİTE	

Kaynak: National System Overview On Education System in Europe, 2011.

Okul Öncesi eğitim (pre-primary education) zorunlu değildir. Devlet okulları, özel okullar ve gönüllü okulların 3-5 yaş aralığındaki çocuklar için ana sınıfları mevcuttur. Okul öncesi eğitimin finansman kaynağı genellikle hükümettir. 3 aylıktan 3 yaşa kadar olan çocukların eğitiminde özel ve gönüllü okullar rol oynamaktadır. Aileler tarafından işletilen ve genellikle ücretli olan oyun grupları da mevcuttur.

İlköğretim (primary education), zorunlu olup 5-11 yaş arasını kapsamakta ve iki aşamadan oluşmaktadır. Okullar kamuya bağlı olabildiği gibi özel kuruluşlar tarafından da açılabilir. Okulların büyük bir bölümü kamu fonlarınınca desteklenmekte ve yerel otoriteler tarafından yönetilmektedir. Karma eğitim yapılı ve parasızdır. İlköğretim kademesinin sonunda öğrencilerin girdiği 11+ (eleven plus) sınavı bu aşamada değerlendirme ölçütü olarak görülmektedir. Bu sınav ile öğrenciler “Genel Bilgi Testi”ne tabi tutulmaktadır. Bu testin içeriğinde zekâ testi, İngilizce kompozisyon yazımı ve ilköğretimde gördüğü

dersler yer almaktadır. Bu sınav dışında öğretmenlerin okullarda yaptığı sınavların puan karşılığı yoktur. Bu tür sınavlardaki asıl amaç öğrencilerin istenen hedeflere ulaşma düzeylerinin belirlenmesidir.

Ortaöğretim (secondary school), 11-16 yaş arasındaki öğrencileri kapsamakta ve iki kademedен oluşmaktadır. İlköğretimden ortaöğretime geçiş için herhangi bir kriter belirlenmemiştir. Öğrencilerin velileri öncelikle kendi bölgesindeki okullara doğrudan kayıt ettirme hakkına sahiptir. Ortaöğretim kademesinde “Çok Amaçlı Okullar (comprehensive schools)”, “Yol Gösterici Yönlendirici Okullar (beacon schools)”, “Özel Programlı Okullar (specialist schools)” yer almaktadır. Ortaöğretim kademesinin 14-16 yaş aralığındaki aşamayı kapsayan ve iki yıllık olan son evresi (Key Stage 4) çok önemlidir. Bu evre, öğrencilerin eğitimlerine devam etmek istedikleri lisans bölümüne uygun zorunlu ve seçmeli dersleri belirledikleri, seçtikleri dersler sonucunda başarı durumlarına göre öğretim hayatlarında önemli bir yer tutmaktadır. Bu evrede, öğrencileri beşten az olmamak şartıyla, isteğe bağlı olarak on iki derse kadar ders alabilmektedir. Ortaöğretim kademesinin biteceği yılın sonunda seçtikleri derslerden “General Certificate of Secondary Education (GCSE)” olarak adlandırılan Genel Ortaöğretim Sertifikası almak için sınavlara girilmekte ve başarı sağlanması durumunda bütün derslerden bu sertifika alınmaktadır. Bu sertifikanın not ile gösterimi A’dan G’ye kadar harfler ile gösterilmektedir. A harfi en başarılı notu, G harfi ise en zayıf notu temsil etmektedir. Zorunlu eğitimin sona ermesiyle girilen bu sınavda başarılı sağlayan öğrenciler, “Sixth Form College” adı verilen Altıncı Sınıf Kolejleri ya da “Advanced Level” olarak adlandırılan A-Level kolejlerinde genel lise eğitimine başlama hakkı kazanırlar. Bu dönem yaklaşık 2 yıl devam etmekte ve yüksek okulda eğitim görmek istenen bölümlere hazırlık için 2 ya da 4 ders alınmaktadır. İki yıl olarak verilen öğretimin bitmesiyle A’dan G’ye kadar harfler ile gösterilen A-Level sertifikaları alınır. Sertifikaların D harfine kadar olan not gösterimleri başarılı görülmektedir. Öğrencilerin bu eğitim döneminde girdikleri sınavlardaki durumları lisans eğitimine başvuruları değerlendirilirken göz önüne alınmaktadır.

Further Education College adı verilen okullar, zorunlu eğitim döneminden sonra öğrencilere sunulan akademik ve mesleki-teknik eğitim veren okullardır. Bu okullarda verilen kurslar, ileri eğitim kapsamında öğrenciler iş hayatına hazırlamak ve iş hayatında ihtiyaç duyacağı mesleki bilgi ve becerilere kazanmalarının sağlanması amaçlanarak hazırlanmaktadır. Bu eğitim evresinin bitimiyle öğrencilerin isteklerine göre yükseköğretim programlarına da geçiş yapabilmeleri sağlanmaktadır.

Üniversiteler (higher education) kendilerini yönetme hakkı verilen özerk yapılardır. Üniversiteler tarafından verilen dereceler, ünvanlar ve uygulama şartları yönetim kurullarınca belirlenir. Kolejlerde aynı uygulamaları yapmaktadır. Ders düzenleme sorumluluğu yönetimlere bağlı olmasına rağmen genellikle birbirlerine yakın modelleri izledikleri görülmektedir. 3 yıl lisans eğitimi, 1 yıl lisansüstü eğitim, 3 yıl doktora eğitimi verilmektedir.

İNGİLTERE’DE ÖĞRETMEN EĞİTİMİ

İngiltere’de öğretmenlik eğitiminin finansmanını Öğretmen Eğitimi Kurumu sağlamaktadır (Musset, 2010). Öğretmenlik mesleğine başlayan stajyer olarak belirlenen öğretmenler bir yıllık zaman süresince kendilerine danışmanlık için görevlendirilen tecrübeli bir öğretmen yoluyla izlenmekte ve yetiştirilmektedir. Stajyer öğretmenlere diğer öğretmenlere göre daha az ders verilmektedir.

İngiltere eğitim sisteminde öğretmen eğitimi için uygulanan dört yıl süreli ve tam zamanlı öğretmen eğitimleri bulunmaktadır. Concurrent Model olarak ifade edilen, Eğitim Lisansı (Bachelor of Education) veya Eğitimde Sanat Lisansı (Bachelor of Art in Education) genelde zorunlu eğitimin ilk iki aşamasına öğretmen yetiştirmeyi amaçlayan lisans programlarıdır. Bu eğitim otuz iki hafta sürmekte ve okul deneyimlerini içermektedir.

Consecutive model ise zorunlu eğitimin son iki aşamasında görev alacak öğretmenler için kullanılan bir öğretmenlik eğitimidir. Üç veya dört yıl süren eğitimin bitmesiyle lisans derecesi alan öğretmen adayları, Lisansüstü Eğitim Sertifikası (Postgraduate Certificate of Education) almaları durumunda bir yıl süren uzmanlık eğitimi almaya da hak kazanmaktadırlar. İngiltere eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme modeli olarak kullanılan lisansüstü programla nitelikli öğretmenlik statüsü kazandırılması yaygın olarak görülen bir uygulamadır (Senemoğlu, 1992; Stephenson, 1999).

İNGİLTERE’DE DENETİM

2005 yılında yürürlüğe giren Eğitim Kanunu ile devlet okulları ve özel okulların denetlenmesinin düzenli ve nitelikli bir şekilde yapılmasının gerekliliği ortaya konmuştur. 1992’de yayımlanarak yürürlüğe konulan Eğitim Kanunu ile ortaya çıkan ve kanunda geçen adı Majestelerinin Baş Müfettişi’nin Dairesi (Her Majesty’s Chief Inspectorate-HCMI) olan Eğitimde Standartlar Dairesi (Office for Standarts in Education – OFSTED) okul öncesi eğitimin başlangıcından 19 yaşına kadar olan öğrenciler için eğitim veren kurumlarda denetimin etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesini majesteleri adına yapmaktadır ve parlamentoya karşı sorumludur. OFSTED, Bakanlıktan bağımsız olmasına rağmen hükümet tarafından finanse edilen bir birimdir.

Avrupa’nın birçok ülkesi incelendiğinde, okullarda verilen eğitimin niteliğinin artırılması ve hesap verebilirliğin sağlanması, denetim ilkesinin birbiriyle ilişkili iki temel noktası olarak görülmektedir ve denetim amacıyla oluşturulan kurulların hedeflenen amaçları karşılamaları beklenmektedir (Faubert,2009,7).

İngiltere’de aşağıda belirtilen amaçlara ulaşmak adına okul denetimleri yapılmaktadır.

- ✓ Dış değerlendirmenin bağımsız biri kurum tarafından yapılmasının sağlanmasıyla, kanıtlara dayanarak okulları istenen kalite standartların doğrultusunda denetlemek ve gelişimlerini sağlamak.
- ✓ Eğitim kurumlarında verilen eğitimin belirlenen standartlarda yürütüldüğüne dair Eğitim Bakanı tarafından parlamentoya bilgi verilmesini ve etkin bir gelişim aracı olarak hesap verilebilirlik ilkesini sürekli kılmak.
- ✓ Eğitim kurumları ile birlikte eğitim sisteminin bir bütün olarak gelişimini sağlamak ve teşvik etmek.

OFSTED, “bağımsız bir yönetim kurulu» ile “kurumsal yönetim ekibi” tarafından yönetilmektedir. OFSTED yönetim ekibinin başında bir başmüfettiş bulunmaktadır. Bağımsız yönetim kurulu ise Başkan ve Majestelerinin Başmüfettişi dahil olmak üzere toplam on üyeden oluşmakta ve bu üyeler Eğitim Bakanı tarafından atanmaktadır. OFSTED denetimlerinde ilk yasal sorumluluk sahibi olan Majestelerinin Teftiş Kurulu Başkanı, Majestelerinin emriyle Meclis tarafından atanmaktadır. Denetimlerin sonucunda ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda, okulların gösterdiği performanslar ile eğitimin niteliği ve hedeflenen ölçütleri belirlenmektedir. Değerlendirme sonucunda oluşan kalite standardı hakkında yıllık olarak parlamentoya rapor sunulmaktadır. Majestelerinin Başmüfettişi okulların denetim programını oluşturur. Yapılan denetimlerde Majestelerinin Müfettişleri ve İlave müfettişler (Additional Inspectors-AI) kullanılmaktadır. Müfettişlerin yüksek standartlar belirlenerek yetiştirilmesi ve denetim yetkisi verilmeden önce uygunluklarının değerlendirilmesi yapılmaktadır.

Majestelerinin Müfettişlerinden olmak için 35-45 yaşları arasında, farklı görevlere ilişkin alan uzmanlığı, en az 10 yıllık deneyim ve okullarda en az 3 yıllık yöneticilik şartı aranmaktadır. Sınav yapılmamaktadır. OFSTED üst yönetim kurulunda görevli üç üye tarafından oluşturulan bir komisyon işe alım için gerekli mülakatları yapmaktadır. Komisyon, başarılı olan adayları majesteleri tarafından atanmak üzere önermektedir. Müfettişlerin eğitiminde Teftiş Yönetim Bilimi, Eğitim Sistemi ve Üst Makamlarla İlişkiler olarak belirlenen üç ana konudan eğitim verilmektedir.

Kraliyet müfettişlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerin sağlamak için hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenleme, eğitim ve öğretim hakkında eser ortaya koyma, teftişle ilgili formları hazırlama, değerlendirme ve tavsiyede bulunma, gözlem yapma ve gözlemleri hakkında rapor verme sorumlulukları vardır (Bostancı, 2005).

Standart bir OFSTED denetimi Okul Denetim Rehberine göre iki gün boyunca sürmektedir. Denetleme ekibindeki müfettişlerin sayısı ise okulun yapısına göre değişebilmektedir. Yasal bir yükümlülük olarak belirlenmese de denetim yapılacak eğitim kurumlarına denetim yapılmadan önce bilgi verilmekte ve denetimin yapılacağına velilere bildirilmesi istenmektedir. Okullarda genel olarak üç türlü denetim yapılmaktadır. Tam Denetim, eğitime yeni başlayan kurumlar ve bir önce yapılan denetimlerde istenen hedefleri sağlayamayp “yetersiz ve iyileşme gerekir” raporu ile derecelendirilen okullar için tekrar yapılan bir denetim türüdür ve bu denetim iki gün boyunca sürer. Kısa Denetim, eğitim kurumunun son

denetim değerlendirilmesinde “çok iyi ve iyi” olarak tanımlanmışsa, belirlenen hedefler doğrultusunda performans artışı gösteriyorsa ve kendi statüsündeki kurumlara göre sınavlarda daha başarılıysa uygulanır ve bu denetim 1 gün boyunca sürer. Yasal bir yükümlülük bulunmasa bile tekrar yapılan bu denetimlerden önce de bilgi verilir. İzleme Ziyareti, yapılan denetimler sonucunda “yetersiz ve iyileşme gerekir” şeklinde derecelendirilen eğitim kurumlarına tam denetim öncesinde yapılan bir günlük ziyaretlerdir.

Denetim başlamadan önce OFSTED, velilere denetim yapılacağı hakkında bir mektup gönderilmesini sağlamaktadır. Bu mektupta okulun ne zaman ve niçin denetleneceği, velilerin görüşlerini nasıl aktaracağını açıklayan bilgiler yer almaktadır. Müfettişler, velilerin görüşlerini görmek için velilerin elektronik ortamda doldurdukları formlardan yararlanmaktadır. Velilerin görüşlerinin alınması aşamasında eğitim kurumu için daha önceleri yapılan veli anketleri ile birlikte diğer anketlerin sonuçları değerlendirilmede kullanılmak üzere incelenmektedir.

Denetim esnasında müfettişler, sınıfı gözlemler, öğrencilerin kazanımlarını ve ilerleyişlerini analiz ederler. Öğretimin kalitesinin öğrencilerin ilerlemesini sağlayıp sağlamadığı hakkında kanıtları toplarlar. Denetmenler bu aşamada yerel yöneticiler, okul yöneticileri, öğrenciler, çalışanlar ve velilerle görüşme yaparlar. Okuldaki öğretmenler ve öğrenciler denetim esnasında çevrimiçi ortamda kendileri için hazırlanan anketi doldururlar. Müfettişlerin denetim sırasında öğrencilerle ve çalışanlarla konuşmasından topladıkları görüşler ile birlikte bu anketler kanıtlayıcı bir delil özelliğine sahiptir. OFSTED yaptığı değerlendirmeler sonucunda, denetimin neden olduğu baskıyı azaltmak doğrultusunda eğitim kurumu yöneticilerinden beklenen belge sayısına sınırlama getirmiştir.

Müfettişler Eğitim Denetimi Çerçevesinde dört ana alanla ilgili hususları derecelendirerek karar vermektedir.

- ✓ Eğitimin kalitesi
- ✓ Davranış ve tutumlar
- ✓ Kişisel gelişim
- ✓ Liderlik ve yönetim.

Ana denetim alanları kapsamında yapılan değerlendirmeler sonucunda okullar outstanding (seçkin/çok iyi), good (iyi), requires improvement (iyileşme gerekir) ve inadequate (yetersiz) olarak dört derece almaktadır. Denetim ekibi yapılan denetimin sonunda eğitim kurumuyla ilgili değerlendirmelerini yöneticilere açıklarlar. Gözlem süresinde gördükleri ve iyileştirmeye açık olan konuları öğretmenlerle ve diğer personellerle paylaşarak geribildirimlerde bulunurlar.

Denetim raporunun oluşturulması ve OFSTED’e ulaştırılması denetim ekibi içinde yer alan Başmüfettişin sorumluluğundadır. Denetimin yapılmasından sonraki 25 iş günü içinde denetim raporu eğitim kurumlarına ulaştırılır ve OFSTED’in internet sitesinde yayımlanır. Eğitim kurumlarının gelişimine yönelik oluşturulan denetim raporu doğrultusunda bir eylem planı hazırlanır ve bu eylem planı velilere de ulaştırılır. Eğitim kurumunun gelişim sürecinin sorumluluğu bu şekilde eğitim kurumuna yüklenmektedir. Bu süreç denetim sonrası için kilit rolededir.

İngiltere’de başarılı okulların diğer okullara göre daha az denetlendiği, risk grubunda yer alan okulların ise daha fazla denetim uygulandığı tutulduğu bir yöntem uygulanmaktadır. Bütçenin sınırlı olması ve personel yetersizliğine rağmen denetimler daha işlevsel ve amacına uygun olarak sürdürülmektedir. 2012 yılı itibariyle “seçkin (outstanding)” olarak belirlenen okulların performanslarında herhangi olumsuz bir durumla yaşanmadığı sürece düzenli denetim uygulamasına gerek olmadığı kararı alınmıştır. 2015 yılında ise “iyi (good)” olarak belirlenen okullar belirlenen ölçütler doğrultusundaki performanslarıyla ilişkili olarak dört yılda bir kısa süreli denetim uygulamalarının gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Bu denetim 1 gün sürmektedir. En son denetimde “iyileşme gerekir” olarak değerlendirilen bir okul, henüz iyi olarak adlandırılmayan ancak genel olarak kabul edilebilir ölçütleri sağlayan bir okul olarak değerlendirilmektedir. Bu tür okullara en son yapılan tam denetimden itibaren 30 ay içinde tekrar tam denetim yapılmaktadır. Yetersiz kategorisinde olduğuna karar verilen bir okul bu kategori altında ciddi zayıflıklar (serious weaknesses) ve özel tedbirler (special measures) olmak üzere iki alt kategoride derecelendirilir.

Ciddi zayıflıklar, belirlenen denetim alanlarının birinde veya daha fazlasında gerekli yeterliliğe ulaşamayan, öğrencilerin sosyal, manevi, ahlaki ve kültürel gelişimlerinde görülen eksikliklerin olduğu eğitim kurumlarının değerlendirilmesi bu kategori altında yapılmaktadır. Bu eğitim kurumları için 18 ay süre verilmektedir. Bu sürede tekrar tam denetim yapılmaktadır.

Özel tedbirler, öğrencilere hedeflenen ve kabul edilebilir bir eğitim ölçütü sağlayamayan, başarı gösteremeyen ve yöneticilerinin istenen iyileştirmeleri gerçekleştirme kapasitelerinin olmadığı eğitim kurumlarına uygulanır. Bu okullara 24 aylık süre içerisinde tekrar tam denetim yapılmaktadır. OFSTED denetimleri sonucunda “yetersiz” olduğuna karar verilen okulların akademi okuluna dönüştürülmesi veya okulun birleştirilmesi veya kapanmasına sebep olmaktadır. Birleştirilmesi ve kapanmasına karar verilen okulların öğrencileri velilerinin isteği dikkate alınarak öncelikle çevredeki yakın okullara gönderilmektedir.

SONUÇ

İngiltere eğitim sisteminin diğer ülkelerin eğitim sistemlerinden yapı olarak değişik yönleri olsa da özünde öğrencilerin nitelikli ve sağlıklı bir birey olmalarını, ülkelerinin tarih bilincini kavramalarını, ahlaki ve etik değerlerle gelişmelerini, toplum için faydalı ve iyi bir meslek sahibi olmalarını hedeflemektedir. Bunun yanında eğitime ayrılan bütçe, hükümetlerin eğitime olan bakışı, okulların fiziki donanımları ve öğretmen yetiştirme programları diğer ülke eğitim sistemlerinden farklılık göstermektedir. İngiltere eğitim sistemi ve denetimi incelendiğinde; 19. yüzyılın ilk yarısında 1839 yılında eğitim denetiminin başladığı görülmektedir. İngiltere eğitim denetim sisteminde hem merkezîyetçilik hem yerellik söz konusudur. Yoğun olarak okul teftişi yapılmaktadır. Eğitim denetimi, en üst yetkiye sahip ve bağımsız bir kuruluş olan Eğitim Standartları Ofisi (OFSTED) tarafından yapılmaktadır. İngiltere’de eğitim müfettişi olmak için 35-45 yaşları arasında olmak, 10 yıllık mesleki deneyim ve 3 yıllık yöneticilik şartı aranmaktadır. Eğitim müfettişi olmak için verilen eğitimleri başarı ile tamamlamak gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Altunya, N. (2014). Türkiye’de dünden bugüne eğitim müfettişliği. Ankara: Eğitimiş Kültür Yayınları.
- Bostancı, B. A. (2005). Türk eğitim sisteminde teftiş alt sisteminin değerlendirilmesi. Çağdaş Eğitim Dergisi, 324, 34-36.
- Demirkasimoğlu, N. (2011).Türk eğitim sisteminde bir alt sistem olan denetim sisteminin seçilmiş bazı ülkelerin denetim sistemi ile karşılaştırılması. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2 (23), 23-48.
- Başaran, İ. E. (2000). Eğitim Yönetimi. Ankara: Feryal Matbaası.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). Eğitim yönetiminde teori ve uygulama. Ankara: Pegem
- Cramer, J. F. ve Browne, G. S. (1982). Çağdaş eğitim milli eğitim sistemleri üzerine bir inceleme. (Çev. F. Oğuzkan) Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Erginer, A. (2007). Avrupa Birliği eğitim sistemler; Türk eğitim sistemiyle karşılaştırmalar. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Faubert, V. (2009). School evulation: current practies in OECD countries and a literatüre review. OECD working papers, No.42. OECD Publishing, Paris.
- Janssens, F. J. K. (2007). Supervising the quality of education. In W. Böttcher ve H. G. Kotthoff (Eds.), Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftsleging und Qualitätsentwicklung, Waxman, Münster.
- M.E.B. (1996). Avrupa Birliği üye ülkelerinin eğitim sistemi. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- Musset, P. (2010). Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective: current practices in OECD countries and a literature review on potential effects. OECD Education Working Papers, No. 48, OECD <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbphh7s47h-en>

National System Overview On Education System in Europe, 2011.Edition, p5, Eurodyce, United Kingdom-England, November 2011.

Senemoğlu, N. (1992). Türkiye ve İngiltere'de ilköğretime öğretmen yetiştirme ve Türkiye'deki sistemin geliştirilmesi için öneriler. H.Ü.Eğitim Fakültesi Dergisi: Türkiye'de İlköğretim sempozyumu Dergisi Sayı: 8, 143-156.

Şahenk Erkan, S.S. (2014). Türkiye, Fransa, İngiltere, Almanya ve İspanya eğitim denetim sistemlerinin karşılaştırılması. The Journal of International Education Science, 1(1), 41-48.

Yaldız, T., Yıldırım, E. & Arslan, S. (2020). İngiltere eğitim sistemi: Türkiye için bazı örnek uygulamalar. The Journal of International Education Science, 22 (7), 22-40.

Manevi İyi Oluş Durumunun İnsanlar Üzerindeki Etkisi

The Impact of Spiritual Well-Being on People

Yeliz Solak¹ Mehmet Yücel Ersoy² Cihangül Öztürk³ Uğur Öztürk⁴ Veysel Şahin⁵

¹ Uzman Okulöncesi Öğretmen, Yavuz Sultan Selim Ortaokulu, Ankara, Türkiye Orcid No: 0009-0008-5748-2772

² Okul Müdürü, Salihli Poyrazdamları ilkokulu, Manisa, Türkiye Orcid No: 0009-0000-1283-5943

³ Sınıf Öğretmeni, Ahmet Hızal İlkokulu, Ankara, Türkiye Orcid No: 0009-0000-3701-4033

⁴ Müdür yardımcısı, Yavuz Sultan Selim Ortaokulu, Ankara, Türkiye Orcid No: 0009-0004-5874-3728

⁵ Öğretmen, Kızıllören Osman Kulaç İlkokulu, Kayseri, Türkiye Orcid No: 0009-0000-2933-7350

ÖZET

Bu araştırmanın amacı manevi iyi oluş durumunun insanlar üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden literatür taraması ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma da öncelikle iyi oluş kavramı incelenmiştir. Daha sonra iyi oluş kavramının manevi iyi oluş kısmı ile ilişkisi incelenmiştir. Sonrasında manevi iyi oluş kavramı incelenmiş, boyutları ele alınmıştır. En son kısımda ise manevi iyi oluşun insanların üzerinde nasıl etkilediği araştırmalar ile ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Manevi iyi oluş, iyi oluş, insan.

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the impact of spiritual well-being on people. The research was carried out by literature review, one of the qualitative research methods. In the research, first of all, the concept of well-being was examined. Then, the relationship between the concept of well-being and spiritual well-being was examined. Afterwards, the concept of spiritual well-being was examined and its dimensions were discussed. In the last part, research has revealed how spiritual well-being affects people.

Keywords: Spiritual well-being, well-being, human.

GİRİŞ

İyi oluş, bir bireyin veya grubun durumunu tartışmak için sıklıkla kullanılan geniş kapsamlı, çağdaş bir terimdir. Oxford sözlüğü iyi oluşu; rahat, sağlıklı veya mutlu olma durumu, ancak daha geniş anlamda hem bir süreç hem de bir durum olarak tanımlamaktadır. İyi oluş kavramı, hükümetler tarafından hem bireysel hem de toplumsal düzeyde giderek daha önemli kabul edilmektedir (DH, 2014).

Ancak iyi oluş üzerindeki bu odaklanma her zaman merkezi bir ilgi konusu olmamıştır; Daha önce ülkelerin ilerlemesi öncelikle bir ülkenin ekonomik başarısına odaklanan gayri safi yurtiçi hasıla (GSYH) kullanılarak ölçülüyordu. GSYİH ve bireysel iyi oluş giderek farklı kavramlar olarak kabul edilmektedir (Pacione, 2003). İyi oluşla ilgili bu ilgi öncelikle Batılı hükümetler tarafından önceliklendirilebilirken, kavramın kendisi, ortak küresel sorunları ele alan ve mutluluk ve yaşam kalitesi gibi boyutlarla birlikte tartışılan evrensel bir konudur. Bu küresel durum, 151 farklı ülkede iyi oluşu belgelemeyi amaçlayan Mutlu Gezegen Endeksi gibi ölçümlerin yükselişinde kendini gösterirken, Birleşik Krallık'ta kişisel iyi oluş artık Yıllık Nüfus Araştırması'nın (ONS) bir parçası olarak yerel olarak ölçülmektedir (Costanza ve diğerleri, 2007).

Sonuç olarak, iyi oluş sorunları küresel siyasi ve politik arenaya taşınmış, yüksek düzeydeki iyi oluş artık sağlıklı bir nüfusun göstergesi ve ona katkıda bulunan bir unsur olarak görülmektedir. İyi oluş, doğası gereği sağlık algılarıyla bağlantılıdır ve olumlu sağlık davranışlarıyla ilişkilendirilerek hastalıktan iyileşmeyi iyileştirmek gibi faydalar sağladığı düşünülmektedir. Sonuç olarak, iyi oluşu geliştirmek ve sürdürmek, gelişen bir toplumun temel odağı ve ilerlemenin çağdaş bir göstergesidir (Huppert ve So, 2013).

Citation: Solak, Y., Ersoy, M.Y., Öztürk, C., Öztürk, U. & Şahin, V. (2024), "Manevi İyi Oluş Durumunun İnsanlar Üzerindeki Etkisi", International QMX Journal, 3(1), 108-121. ISSN: 3023-6037.

Copyright © 2024 by author(s) and Scientific Research Publishing Inc. This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0)

İyi oluş, hem tüm nüfusun ihtiyaçları ve hakları yoluyla nesnel olarak, hem de kişisel deneyimlerin iyi oluş etkileri yoluyla öznel olarak anlaşılabilir. Bu ayrıma rağmen bireyler arasında yüksek düzeyde öznel iyi oluşun herkes için avantajlı olduğu düşünülmektedir; çünkü bunun mutlu, sağlıklı ve katılımcı vatandaşlardan oluşan gelişen toplumlar yaratmada merkezi bir rol oynadığı düşünülmektedir (NEF, 2014). Bireysel deneyime odaklanan öznel iyi oluş, insanların duygusal tepkilerini ve yaşam memnuniyetine ilişkin küresel yargıları içeren bir dizi unsurdan oluşmaktadır.

Manevi iyi oluş kavramı son yetmiş yılda giderek artan bir önem ve tanınma kazanmıştır. Sağlık kavramına ilk kez 1948 yılında Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından dahil edilmiş ve “Sağlık sadece hastalığın olmayışı değil, fiziksel, psikolojik, sosyal ve ruhsal iyilik halidir” ifadesi yer almıştır. Bu daha sonra 1998 yılında Dünya Sağlık Örgütü'nün şu açıklamayı yapmasıyla daha da geliştirilmiştir. “Sağlık ve yaşam kalitesinde bu tür manevi unsurların değeri, daha bütünsel bir sağlık görüşüne doğru ilerlemek amacıyla bu alanda araştırmalar yapılmasına yol açmıştır (WHO, 1998 s.7)

DSÖ'nün sağlık ve iyi oluşun manevi boyutunun önemini kabul etmesi ve bu alandaki araştırmaların artması, bu kabulün giderek artmasına yol açmıştır. “Manevi” boyut, bazıları tarafından genel sağlık ve iyi oluşun “çevresel değil, esas ve merkezi” olarak kabul edilmiştir. Manevi (Ruhsal) iyi oluşun hem fiziksel hem de zihinsel sağlık yararları sağladığı görülmüştür; bununla ilişkili bazı özellikler, örneğin yaşamdaki anlam duygusunun, azalan kardiyovasküler hastalık riski ve azalan ölüm oranıyla ilişkili olması gibi örnek verilebilir (Holt-Lunstad ve diğerleri, 2011). Bazı durumlarda yüksek seviyedeki manevi iyi oluşun, iyi oluşun diğer boyutları üzerinde bütünleştirici ve güçlendirici bir etkiye sahip olduğu görülebilir.

Hayatta zorluklarla karşılaşan bireyler genellikle ortalamanın üzerinde manevi iyi oluş düzeyleri bildirmektedir. Bu nedenle, genel ve manevi iyi oluş arasındaki ilişki, oynayabileceği bütünsel rolün daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir. Bu tanınmaya rağmen, bu alan hâlâ iyi oluşun diğer boyutlarına göre daha az araştırma ilgisi çekmektedir (Wright, 2005 s.15).

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

İyi Oluşun Tanımları ve Kavramsallaştırmaları

İyi oluşun mevcut odağı, tanımı, kavramsallaştırılması ve ölçümüyle ilgili konuları ele almaya çalışan çalışmalarda bir artış gördü. Terimin geniş kapsamlı ve örtüşen kavramları yansıtması gerektiğinden "iyi oluş" kelimesini tek başına tanımlamak zordur.

İyi oluş kavramı genel anlamda veya daha spesifik olarak, genellikle belirli bir amaca veya amaca uygun bir anlatımla tanımlanabilir. Örneğin, Birleşik Krallık'taki Whitehall Çalışma Grubu ve diğer hükümet organları gibi daha resmi grupların çoğu için bu kavram oldukça spesifikdir. Sözlük tanımına çok benzer şekilde, bu açıklamalar iyi oluşu bir durum olarak, dolayısıyla ulaşılabilir ve dolayısıyla ölçülebilir bir şey olarak ifade eder; Bu nedenle kısa ve basit tanımlar, büyük ölçekli ölçümlerin geliştirilmesi için yararlı bir başlangıç noktası sağlar (NEF, 2012).

İyi oluşu ulaşılabilir bir durum olarak tanımlamak, belirli tanımlanabilir bir sonuç sağlayan iyi oluş ölçümlerinin seçilmesini içerir. Bir bireyin iyi oluş durumuna ulaşip ulaşmadığını tespit edebilmek, sonuçlara dayalı politika uygularken özellikle yararlıdır. Her ne kadar son hükümet tedbirleri anlam ve amaç duygusu gibi hususları kabul etmeye başlasa da (Beaumont, 2011), bu tür özellikler politika açısından sonuçların hem ölçülmesi hem de daha sonra uygulanması açısından zorluklar yaratmaktadır.

Akademik literatürde iyi oluşun sıklıkla hem bir durumu hem de çok boyutlu bir süreci yansıttığı ifade edilmektedir. Bu daha kapsamlı anlayış, iyi oluşu yalnızca ulaşılacak bir hedef olarak değil aynı zamanda devam eden bir çaba olarak kavramsallaştırıyor. Çok boyutlu doğası nedeniyle iyi oluşun potansiyel olarak herkes için erişilebilir olduğu da tanımlanmaktadır. Örneğin, kötü fiziksel sağlık gibi belirli boyutlarla mücadele edenler bile, iyi oluşlarının ruhsal iyi oluş gibi diğer boyutlarda geliştiğini görebilirler. Bu daha geniş tanımlar, gelişmek ve gelişmek gibi gelişimsel terimleri içerir ve iyi oluşun gelişimsel bir unsuru olduğu sonucunu çıkarır (Ereaut ve Whiting, 2008).

Ek olarak, bu daha geniş tanımlar daha karmaşık ve daha az belirleyici olup, iyi oluşa katkıda bulunabilecek çok çeşitli yaşam tarzı faktörlerini tanımlamaktadır. İyi oluşun çok boyutlu doğası, iyi

oluş araştırmalarının çok çeşitli alanları kapsadığı ve hem niceliksel hem de niteliksel ölçümlerin kullanıldığı akademik literatüre yansımaktadır.

Pek çok düşünce kuruluşu, sosyal adalet ve hayırsever grup için iyi oluş tanımları daha geniş ve dolayısıyla daha kapsayıcıdır, ancak aynı zamanda belirli özellikler etrafında da detaylandırılmıştır. Bu gruplar, akademik literatürde sunulanlardan daha erişilebilir ve pratik tanımlar sunar ve genellikle kavramsal olarak geniş bir nüfus yelpazesi için erişilebilirdir. Bu daha geniş tanımlar ve kavramsallaştırmalar, yaşamın iyileştirilmesi ve sürdürülebilirlik gibi yönleri içerir ve iyi oluş konusunda daha bütünsel bir yaklaşım önerir (The Wildlife Trust, 2014).

Genel olarak, sivil toplum kuruluşlarının sunduğu tanımlar, iyi oluşu kolaylıkla ölçülebilen bir kavramın ötesine geçerek hem gelişimsel hem de doğası gereği kişisel bir kavram haline getiriyor. Sonuç olarak, iyi oluşun genel tanımları nispeten geneldir ve hem sağlık hem de yaşam tarzı özelliklerini geniş bir yelpazede içerir. Bu kavramsallaştırma yelpazesi, iyi oluşun çeşitli şekillerde ölçülen, artan sayıda unsurdan oluşmasını sağlar. Bu çalışma için iyi oluşun hem bir durum hem de bir süreç olarak ele alınması gerekmektedir.

İyi Oluşun Unsurları ve Bunların Entegrasyonu

Tanımındaki zorluklara rağmen, iyi oluşun temel ihtiyaçların ötesine geçtiği ve bireyin yaşamının iyileştirilmesini içerdiği konusunda geniş bir fikir birliği var gibi görünmektedir. Pratik düzeyde iyi sağlık ve iyi oluş genellikle bireyin yaşamının üç geniş boyutunu içerir (WHO, 1946):

- ✓ Fiziksel,
- ✓ Zihinsel ve
- ✓ Sosyal.

Fiziksel iyi oluş öncelikle, bir bireyin yaşamının çeşitli yönlerinin, yiyecek ve güvenlik gibi temel ihtiyaçların yanı sıra aktif kalma ve vücutlarına bakma gibi ilgili kaygıları karşılayarak fiziksel sağlıklarına nasıl katkıda bulunduğunu ve fiziksel sağlıklarını nasıl iyileştirdiğini araştırır. İyi oluşun bu boyutu genellikle gelişmekte olan ülkelerde birincil öneme sahiptir (Gasper, 2007), ancak aynı zamanda obezite ve artan yoksulluk düzeyleriyle ilişkili olumsuz sonuçlar gibi sorunlar nedeniyle batı toplumlarında da büyük önem taşımaktadır.

Zihinsel iyi oluş, mutluluk ve yaşam doyumunun yanı sıra, kendini kabul etme ve kişisel gelişime odaklanan psikolojik ve duygusal iyi oluşu içerir. Sosyal iyi oluş, başkalarıyla olan ilişkiye odaklanır ve bireyin katkı, bütünleşme ve kabullenme duygusu gibi yaşamın çeşitli yönlerini içerir. Fiziksel, zihinsel ve sosyal iyi oluşun boyutları tek başına mevcut değildir; karşılıklı ilişki ve kümülatif etki yoluyla özünde bağlantılıdır (Dodge ve diğerleri, 2012).

Manevi iyi oluş, bu modeli takip eden ve yaşamın çoğunlukla yukarıdaki boyutların dışında kalan bütünlük, anlam ve amaç gibi yönlerini yansıtan ek bir iyi oluş boyutudur. Bu çalışma, iyi oluşun bu yönünü, iyi oluşun birçok boyutuna dayanan ve bunları birbirine bağlayan, iyi oluşun bütünlüğü ve temel bir yönü olarak görüyor.

İyi oluşun boyutları aşağıda belirtilmektedir (Fisher, 2011);

Fiziksel: Fiziksel Olarak Belirlenen Özellikler, yani yiyecek, barınma, güvenlik ve hastalık ve yaralanmadan korunma.

Zihinsel: Fiziksel temellerin ötesine geçer ve bilişsel kaygılara ve gelişime odaklanır. Alt bölümleri içerir: Bunlar

- ✓ Duygusal iyi oluş – olumlu ve olumsuz etkilere odaklanmak
- ✓ Psikolojik iyi oluş – kişisel gelişime ve olumlu işlevselliğe odaklanmak

Sosyal: Sosyal ilişkilere, sosyal yanlısı davranışa, sosyal katkıya ve sosyal bütünleşmeye odaklanır (Ryan ve Deci, 2001).

- ✓ Maneviyat: Benlikten veya diğer insanlardan daha geniş bir şekilde aşağıdakileri içerir:

- ✓ Bütünlük, yaşamda doyum duygusu
- ✓ Aşkılık, insan-ruhsal etkileşim
- ✓ Kendinden daha büyük bir şeye olan bağlantı
- ✓ Yaşamda anlam ve amaç duygusu

Yukarıda gösterilen iyi oluş boyutları, diğer iyi oluş kategorilerini yansıtmaktadır. Örneğin, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi, insan motivasyonu teorisini, temel ihtiyaçlardan kendini gerçekleştirmeyle sonuçlanan psikolojik ihtiyaçlara kadar gelişen beş motivasyonel ihtiyaç kategorisine dayandırır. Kategoriler birbirini dışlamasa ve birbirine bağımlı olsa da, hiyerarşi kavramı, temel ihtiyaçlar karşılandıktan sonra manevi konuların ele alındığını ima ediyor olarak görülebilir. Bunun aksine, manevi iyi oluş kavramı, sadece üzerinde çalışılması gereken bir şey olmaması ve aynı zamanda fiziksel, zihinsel ve sosyal iyi oluş gibi gelişim aşamalarını da desteklemesi açısından kendini gerçekleştirmeden farklıdır. Bu durum, sağlık durumu kötü olan veya yaşam sonu bakım hizmeti alan bireylerin bazı durumlarda hâlâ manevi iyi oluşlarını bildirdiklerini ortaya koyan araştırmalarla kanıtlanmıştır (McClain ve diğerleri, 2003). Bu noktalar, bunun hem bağımsız bir kategori olarak tanımlanabileceğini hem de genel iyi oluşun tamamlayıcı bir destekleyici faktörü olabileceğini göstermektedir.

İyi oluşa yönelik bütünlük bir yaklaşım, yalnızca biyolojik olmayan belirleyicilerin sağlık ve iyi oluştaki rolünü değil aynı zamanda bireyin yaşamının her yönünün örtüşen ve kümülatif etkisini de kabul eden biyopsikososyal model tarafından desteklenmektedir. Bu model son yıllarda biyopsikososyal-spiritüel modelle daha da geliştirilmiştir. Bu çalışma, bir kişinin iyi oluş anlayışına odaklanmaktadır ve iyi oluşun manevi yönünün oynayabileceği rolü incelemektedir. Böyle bir yaklaşım, iyi oluş boyutlarının birbirine bağımlılığını ve manevi iyi oluşun ayrılmaz bir parça olarak kabul edilmesi ihtiyacını kabul eder (Ryan ve Deci, 2001). Yukarıdaki modellerin dikkate alınması, iyi oluş spektrumunun temel bir eleştirisini sunar; iyi oluşun ayrı kollarını kabul ederken, bunların bütünlük doğasını da kabul eder, böylece iyi oluş kavramının daha da açıklığa kavuşturulmasına yardımcı olur.

Hedonik, Eudaimonik ve Chaironic İyi Oluş

Bu alandaki araştırmalar genellikle öznel, nesnel iyi oluşun yanı sıra hedonik, eudaimonik ve chaironic iyi oluşun yanı sıra bu kavramların fiziksel, zihinsel, sosyal ve ruhsal iyi oluş biçiminde pratik uygulamasını da içermektedir (Fisher, 2011). Her ne kadar sıklıkla birlikte tartışılrsa da bu boyutlar her zaman birbiriyle uyumlu değildir; örneğin, nesnel ve öznel iyi oluşun farklı kavramları yansıttığı ve birinin diğerini yansıtmamasının zorunlu olmadığı öne sürülmüştür (Gasper, 2005).

Öznel iyi oluşun temel özellikleri genellikle iki türe ayrılır:

- ✓ Hedonik ve
- ✓ Eudaimonik (ryan ve deci, 2001).

Hedonik iyi oluş, mutluluğun ve olumlu duygulanımın artmasına, acı ve ıstırapın azalmasına, yani hazzın en üst düzeye çıkarılmasına odaklanır. Eudaimonik iyi oluş, zevkle dolu bir yaşamın aksine anlamlı bir hayata, yani anlamlı hedeflerin belirlenmesi ve karşılanmasına odaklanır (Boniwell, 2015). Bu nedenle öznel iyi oluşun, bireyin yaşamının çeşitli yönlerinden etkilenebilecek çok boyutlu bir yapı olduğu açıktır. Öznel iyi oluş, bireylerin yaşamları hakkında nasıl hissettiğine ve deneyimlediğine odaklandığı için önemlidir. Doğa ile uğraşmak genellikle hem zevkli hem de anlamlı bir uğraş olarak görüldüğünden, hem hedonik hem de eudaimonik iyi oluşun kabulü bu çalışma için de geçerlidir; ürünlerin yetiştirilmesi yoluyla. Ancak bu çalışma, manevi iyi oluşu geliştirebilecek ve destekleyebilecek deneyimleri araştırmak için bahçecilikle ilgili kavramsallaştırmaların ötesine geçmektedir (Diener, 2009).

Eudaimonik ve hedonik iyi oluş kavramlarına ek olarak, chaironic iyi oluş, araştırmalarda daha az ilgi gören üçüncü bir iyi oluş türüdür. Chaironic iyi oluş, iyi oluşun manevi yönünü ele alır ve kişinin kendisinden daha büyük bir şey olarak doğayla olan bağlarını vurgular. Chaironic iyi oluşun, anlam gibi bazı benzer özellikleri yansıtan, hem hedonik hem de eudaimonik ile bağlantıları vardır, ancak daha sonra bu özellikleri kişinin ötesindeki daha geniş perspektifi kapsayacak şekilde genişletir (Passmore ve Howell, 2014).

Tablo 1, üç iyi oluş yapısının, bunların özelliklerinin ve bunları temsil eden iyi oluş türlerinin temel bir görsel temsilini sunmaktadır. Modelin özünde hedonik iyi oluş vardır, benliğe ve bir dış halka olarak chaironic iyi oluşa odaklanılmıştır ve bu da onun birbirine bağlı perspektifini ortaya koymaktadır.

Tablo 1: İyi oluş yapılarının modeli, özellikleri ve iyi oluş türü

İyi oluş Yapıları	Özellikler	İyi oluş Boyutu
Chaironic	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Birbirine Bağlılığa Odaklanma ✓ Amaçlı yaşam ✓ Manevi doğamıza bağlı, aşkınlık arayışı, anlam ve amaç arayışı 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Manevi İyi Oluş
Eudaimonik	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Kendinden daha geniş bir alana odaklan, başkalarını bütünlüştür. ✓ Anlamli yaşam ✓ Kişinin güçlü yönlerini ve becerilerini daha büyük bir iyilik için kullanması 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fiziksel ✓ Zihinsel ✓ Sosyal iyi oluş
Hedonik	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Odaklanma benliğin merkezindedir ✓ Keyifli yaşam ✓ Olumlu duyguların peşinde koşma 	

Chaironic iyi oluş, kişinin hissettiği huşu, şükran ve doğa veya tanrı ile birlik duygusu nedeniyle kutsanmış ve şanslı hissetme duygusunu içerir (Wong, 2011 s.73). Wong (2011), Chaironic iyi oluşun sıklıkla olumlu duygular, aşkın karşılaşmalar ve yürüyüş, tırmanma veya bahçe işleri gibi doğa temelli aktivitelerde karşılaşılabilecek zirve deneyimleriyle ilişkili olduğunu öne sürmektedir. Chaironic iyi oluşun geliştirilmesinin, kişinin hayata karşı tutumundan ve özellikle bireyin bu tür deneyimlerle karşılaşmaya karşı duyarlılık duygusundan yakından etkilendiği düşünülmektedir (Wong, 2011).

Chaironic iyi oluş, manevi yönün önemini ve mutluluk ve iyi oluş konularındaki çağdaş rolünü vurguladığı için manevi iyi oluşun özelliklerini yansıtır. Chaironic iyi oluşun ölçümü tipik olarak, ilişki duygusu ve aşkın deneyimler gibi benzer kavramları ölçtüğünden ve bu iki kavram arasındaki bağlantıları vurguladığından, manevi iyi oluşun doğrulanmış ölçümleriyle gerçekleştirilir.. Manevi iyi oluşun aynı zamanda olumlu duyguların deneyimi ve anlamlı bir yaşam arayışı gibi hedonik ve eudaimonik bileşenleri de içerdiği görülmektedir. Manevi iyi oluş çeşitli düzeylerde de mevcut olabilir ve kendine odaklanmayı ve daha geniş bir bakış açısını içerebilir. Bu haliyle, Chaironic iyi oluştan daha geniş bir yelpazedeki özellikleri yansıtır gibi görünmektedir ve aşkınlık veya yaşam amacı duygusundan çok daha fazlasını gösterebilir (Delaney, 2005).

İyi oluşun Gelişimi

İyi oluşun her boyutunu tam olarak anlamak için, geliştirildiği süreçleri keşfetmek önemlidir. Son dönemdeki kavramsallaştırmalar, iyi oluşu çıktılar ve bireysel boyutlar açısından tanımlamaktan genel iyi oluşun arkasındaki bileşenleri incelemeye geçerek bu konuyu ele almaya başlamıştır.

İyi oluşa daha bütünsel, bileşenlere dayalı bir yaklaşım getiren bir alan pozitif psikolojidir. Bireylerin ve toplumların gelişmesini desteklemeye yardımcı olan olumlu duyguların gelişimi gibi iyi oluşu destekleyen daha geniş bileşenlere odaklanarak öznel iyi oluşu kavrar. PERMA modeli insan iyi oluşu için gerekli görülen beş unsuru sunmaktadır (Huppert & So 2013):

- ✓ Olumlu duygular,
- ✓ Katılım,
- ✓ Olumlu İlişkiler,
- ✓ Anlam ve
- ✓ Başarı.

Tüm bu bileşenlerin yönleri, iyi oluşun tüm boyutlarının parçalarını besler. Dolayısıyla bu bileşenlerin hiçbiri tek tek ele alındığında iyi oluşu temsil edemez, ancak gelişen bir süreci ve kümülatif etkiyi yansıtacak şekilde özünde iç içe geçmiştir.

Birleşik Krallık'taki bir düşünce kuruluşu olan Yeni Ekonomi Vakfı (NEF), bu bütünsel yaklaşım temasını sürdüren ancak iyi oluşun geliştirilebileceği ve desteklenebileceği pratik süreçlere odaklanan kendi iyi oluş çerçevesini sunmaktadır. Bu çerçeve, iyi oluşu artırmak için tasarlanmış birbiriyle

bağlantılı kanıta dayalı eylemler örnekleri vermek üzere tanımların ve bileşenlerin ötesine geçer. NEF'in sağlığa giden beş yol, aşağıdaki eylemleri iyi oluşa faydalı olarak tanımlamaktadır:

- ✓ Bağlan,
- ✓ Ver,
- ✓ Aktif Ol,
- ✓ Farkında Ol ve
- ✓ Öğrenmeye Devam Et' (NEF, 2008 s.3).

NEF'in iyi oluş yaklaşımı, hem tanımlanabilir unsurları hem de bu unsurların günlük hayata entegre edilebileceği pratik süreçleri içermektedir. İyi oluşun boyutlarını anlamamanın anahtarı olan tanımların aksine, bu çalışma, pozitif psikolojiye benzer bileşen temelli bir yaklaşımı benimser ancak aynı zamanda iyi oluşu anlamak ve desteklemek için NEF'i yansıtan pratik bir süreç odağını da benimsemektedir.

Bu daha bütünsel bileşen ve süreç temelli yaklaşımlar, iyi oluş anlayışımızı genişletmede yararlı olsa da, her bir boyutun rolünü ve yerleşimini belirlemek zor olabilir. Örneğin, olumlu ilişki kategorisinin sosyal veya manevi iyi oluş boyutuna girip girmediğidir. Bu çalışmayla ilgili olarak manevi iyi oluş boyutu herhangi bir bileşen veya süreçte açıkça tanımlanmamıştır. Buna ek olarak, her bir bileşenin arkasında yatan iyi oluş boyutlarının birlikte nasıl çalışabileceği de açık değildir. Örneğin, Tablo.1'de gösterildiği gibi, iyi oluş boyutlarının etkileşime girme, gelişme ve birbirlerinin üzerine inşa edilme yolları, her şeyi kapsayan bir yaklaşıma açıkça yansıtılmamaktadır(Ogihara ve Uchida, 2014). Tablo.1'de önerildiği gibi, Chaironic iyi oluşun geliştirilmesinin hedonik ve eudaimonik iyi oluşu anlama sürecinde olması söz konusu olabilir. İyi oluş boyutlarının birbiriyle bağlantılı doğası, bileşen ve süreç odaklı modellerde açıkça belirtilmemiştir. Manevi iyi oluş söz konusu olduğunda bu çalışma, manevi iyi oluşun bileşen rolünü ele almakta ancak aynı zamanda diğer iyi oluş boyutlarıyla ilişkisini de anlamaya çalışmaktadır. Bu nedenle bu çalışma, manevi iyi oluşun hem bileşen hem de süreç yönlerini bir araya getirerek onun daha geniş iyi oluş yelpazesindeki bütünlleştirici ve temel rolünü araştırmaktadır.

İyi oluşun desteklenmesi açısından, iyi oluşa yönelik bütünsel bileşen ve süreç temelli yaklaşımların kanıta dayalı eylemlerin geliştirilmesinde kullanılması zor olabilir. NEF'in iyi oluşun beş yolu gibi çerçeveler, bireylerin iyi oluşlarını geliştirmek için üstlenebilecekleri tek seferlik pratik faaliyetler sunar. Sonuç olarak, iyi oluşun bireysel unsurlarının kaybolmamasını sağlamak için iyi oluşu tanımlama, destekleme ve ölçme yollarının daha fazla dikkate alınması gerekebilir.

Bu çalışmayla ilişkili olarak manevi iyi oluşun, Chaironic iyi oluşun çeşitli yönlerini içeren ama aynı zamanda daha geniş bir kavramı yansıtan bir kavram olduğu ve bireyin bakış açısının genişletildiği kapsamlı bir sürecin parçası olarak geliştirildiği düşünülmektedir. Sonuç olarak, NEF tarafından teşvik edilenler gibi tek seferlik faaliyetlerin üstlenilmesi, manevi iyi oluşun geliştirilmesinde diğer iyi oluş biçimlerine göre daha az başarılı olabilir (Ogihara ve Uchida, 2014). İyi oluşun manevi yönünü anlamak, tek seferlik faaliyetlere katılmanın gelişimsel ve ilerleyici etkilerini araştırmak için daha fazla sayıda boylamsal araştırmadan elde edilen kanıtlara ihtiyaç duyabilir. Bu nedenle, tutarlılık ve en az bir büyüme mevsimi boyunca zaman ayırmayı gerektiren günlük bir aktivite olarak bahçivanlık, ruhsal iyi oluşun süreç yönünü tanımlamaya yardımcı olabilir.

İyi Oluşta İlişkilerin Rolü

Çeşitli iyi oluş modelleri, iyi oluşun bir özelliği olarak ilişkilerin rolünü içerir. Örneğin Ryff'ın Psikolojik iyi oluş kavramı başkalarıyla olumlu ilişkileri içermektedir. Henriques ve diğerleri, (2014) iç içe geçmiş iyi oluş modeli, çevresel alanın sosyal kısmında diğer bireylerle bağlantıları içerir. Seligman'ın PERMA modeli (2012) olumlu ilişkileri içerir ve Ryan ve Deci'nin Kendi Kaderini Belirleme teorisi (2000) ilişkililiğin insani bir ihtiyaç olduğunu savunur. Bu nedenle başkalarıyla ilişkilerin rolü, iyi oluşun temel bir özelliği olarak yorumlanabilir.

Bu ilişkiler öncelikle aile üyeleri, arkadaşlar veya komşular gibi diğer insanlarla olan ilişkiler olarak tanımlanır, ancak giderek bireyselleşen kültürlerde, kendine odaklanmanın yoğunlaşması nedeniyle insan ilişkilerinin sürdürülmesi ve geliştirilmesi zor olabilir. Bu belki de sağlık ve iyi oluşu etkilediği

düşünülen yalnızlık ve izolasyon duygusunu bildiren insan sayısının artmasıyla yansıtılmıştır. Başkalarıyla çeşitli olumlu ilişkiler kurmak hayatımızda faydalı bir rol oynar, ancak bu tür ilişkiler her zaman kontrolümüz altında değildir. Bu nedenle, diğer insan dışı varlıklarla olan ilişkilerin hayatımızda oynayabileceği rolün, eşit derecede yararlı olup olamayacaklarını incelemek için daha fazla araştırılması gerekebilir (Courtin ve Knapp, 2015).

Birçok genel iyi oluş modeli ilişkilerin önemini vurgularken, manevi iyi oluş tartışması bunu insan dışı ilişkilerin değerini de kapsayacak şekilde genişletir. Manevi iyi oluşla ilgili birçok geleneksel tartışmada odak noktası din ve kişinin Tanrı gibi daha yüksek bir güçle olan ilişkisidir. Ancak giderek sekülerleşen çağdaş toplumlarda, iyi oluş faydaları sağlayan, insan dışı bir bağlantı kavramı, dini alanın ötesinde dikkate alınmasını gerektirir. Aslında son araştırmalar, dinden bağımsız olarak bireylerin doğayla etkileşim gibi inanç dışı deneyimler yoluyla manevi veya aşkın karşılaşmalar yaşadığını göstermiştir (Meezenbroek ve diğerleri, 2012).

Manevi iyi oluşun incelenmesi, insan dışı anlamlı ilişkilerin değerini zaten kabul ettiği için bu araştırmaya başlamak için iyi bir başlangıç noktası sağlar. Ancak bu anlamlı ilişki, kişisel ve önemli sayılan her şeyden oluşabilir ve bahçıvanlar için bu, doğayla olan bir ilişki olabilir. Sonuç olarak, çağdaş anlayış ve kavramsallaştırmaların incelenmesi, insan dışı anlamlı ilişkilerin nelerden oluşabileceğine dair algının genişletilmesine yardımcı olabilir.

Manevi İyi Oluş

Manevi İyi Oluşun Tanımı ve Kavramı

Manevi iyi oluşun öneminin kabul edilmesi, insan işleyişinin fiziksel, entelektüel, duygusal, manevi ve sosyal boyutlarının bütünleşmesini yansıtan, genel sağlık içinde manevi boyutu içeren birçok tanımın yapılmasına yol açmıştır. “Maneviyat” kavramı iyi oluşun temel bir özelliği olarak kabul edilmeye başlanmış olsa da, araştırmacılar hâlâ bu “manevi iyi oluş” kavramını tanımlamak ve ölçmek için araştırma yapmaktadırlar (Fisher, 2011).

Manevi iyi oluşun tanımları, batı toplumlarının giderek artan sekülerleşmesi nedeniyle sekteye uğrayabilmektedir. Batılı toplumlar sıklıkla dini devletten ayırmaya çalıştıklarından, din ve maneviyat terimleri arasındaki bağlantılar belki de bunun iyi oluş politikası açısından sıklıkla gözden kaçırıldığı ve dolayısıyla bir tanım ihtiyacını ortadan kaldırdığı anlamına gelebilir. Uzun yıllar boyunca “spiritüel” ve “din” kelimeleri iç içe geçmiştir ve manevi terimi sıklıkla hem dini hem de dini olmayan uygulamaları yansıttığı için bugün de bazı açılardan durum böyledir. Bu nedenle “spiritüel” teriminin dahil edilmesi, işe yarar bir tanımın oluşturulmasını engelleyen temel sorunlardan biri olabilir. Manevi iyi oluşu çevreleyen araştırmaların eksikliği, din bağlamında sıklıkla tartışılan “manevi” kelimesinin kendisinden de kaynaklanıyor olabilir; bunun algı üzerindeki etkisi göz ardı edilemez. Ancak “manevi” ve “dini” de ayrı kavramlar olarak algılanıyor; artık pek çok insan kendilerini dindar değil de manevi olarak görmektedir (Casey, 2013). Bu daha geniş anlayışı yansıtmaya çabasıyla bu çalışma, manevi iyi oluşun mutlaka din veya dindarlıkla ilişkili olmadığını tanımlamaktadır.

“Manevi” ve “maneviyat” terimleri, hem resmileştirilmiş din hem de yeni çağ/alternatif yaşam tarzlarını tartışırken sıklıkla birbirinin yerine kullanılır. Akademik literatürde benzer terminoloji maneviyatın oldukça farklı boyutları için kullanılmaktadır; yani “eko-maneviyat”, “vahşi doğa maneviyatı” ve “feminist maneviyat” şeklinde kullanımları vardır. Birbirinden farklı gruplar tarafından bu kadar çok kullanım, “spiritüel” terimi etrafında bir netlik eksikliğine ve bazı kişilerin kişisel deneyimlerini ifade ederken bu terimin kullanımında rahatsızlık yaratmasına neden olur (Ashley, 2007).

Manevi iyi oluşun tanımı, manevi sağlık ve manevi esenlik gibi çok sayıda benzer ifade ve kavramın varlığı nedeniyle daha da karmaşık hale gelmektedir. Bu terimlerin tümü tanımla mücadele etmiştir. Bu araştırma, ruhsal sağlıktan farklı bir kavram olabilecek ruhsal sağlığa odaklanmaktadır. Bazı durumlarda ruhsal iyi oluş ile ruhsal sağlığın özelliklerinin benzer olduğu görülmekte ve ruhsal iyi oluşun faktörlerinin ruhsal sağlığı tanımlamaya yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Ingersoll (1998) birinin diğerine bağımlı mı yoksa nedensel mi olduğunu sorgulayarak manevi sağlığın yapısının manevi sağlığın bir yansıması ve dolayısıyla ona bağlı olduğunu tespit eder.

Benzer şekilde, eğer bu terimlerin birbiriyle bağlantılı veya nedensel olduğu görülüyorsa, o zaman farklı kavramlara gönderme yapmaları gerektiği sonucunu çıkarmaktadır. Örneğin, eğer manevi sağlık,

manevi iyi oluşun dayandığı temel bir durumsa veya manevi iyi oluş, manevi sağlığın bir ifadesi ise, o zaman bu terimler mutlaka aynı şeyi yansıtmayabilir. Bu tür terimler etrafındaki eşitsizlik, onu çevreleyen tartışmaların, doğa maneviyatından teolojiye (Wong-McDonald ve diğerleri, 2004) kadar birçok araştırma alanında yürütülüyor olması ve bunların hepsinin anlaşılıp kullanılması gerçeğinden kaynaklanıyor olabilir.

Farklılıklar olmasına rağmen, bu üç ifadenin kavramsallaştırılmasında bazı benzerliklerin de olduğu ve birçok çalışmanın bunları birbirinin yerine kullandığı kabul edilmektedir. Bu nedenle, bu literatür taramasında, ruhsal iyi oluşun araştırma alanları genelinde nasıl kavramsallaştırılabileceği ve tanımlanabileceği konusunda kolektif olarak fikir sunabileceği için bu üç terimin tümü dikkate alınacaktır (Heintzman, 2002).

Bu çalışmada güvenilir bir şekilde kullanılacak tek bir manevi iyi oluş tanımı eksik olduğundan, alternatif bir yaklaşım aranmıştır. Literatür incelendiğinde, tanımın zorluğundan dolayı “Doğa temelli rekreasyon ve maneviyat araştırmacıları genellikle katılımcıların kavramı kendilerinin tanımlamasına izin verdiklerini” göstermiştir (Heintzman, 2009 s.74).

Terminolojinin birleşmesi ve manevi iyi oluşun açık bir tanımının olmayışı, farklı bir literatür bütünü ortaya çıkarmaktadır. Yapılan araştırmalardan bazıları dinin bazı yönlerine ve onun iyi oluş üzerindeki etkilerine odaklanmıştır; örneğin, kullanılan bazı manevi iyi oluş ölçümleri, cemaat sağlığı gibi belirli dini yönleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Manevi iyi oluşun inanç veya dini temelli tanımları, manevi iyi oluşu deneyimleyebilen ancak kendilerini dindar olarak düşünmeyen katılımcılar için dışlayıcı olabilir ve ölçümler genellikle inanca odaklanacak şekilde algılanır (Moreira-Almeida & Koenig, 2006).

Bu nedenle, bireysel anlayışların yalnızca dine odaklanan anlayışlardan çok daha geniş bir kavramı yansıtabileceğini dikkate almak önemlidir. Sekülerleşme, bireycilikte bir artışa ve insanların hayatlarında artık kişinin inancı tarafından yönlendirilmeyecek amaç, anlam ve değer oluşturma biçiminde bir değişime tanık olmuştur. Bu nedenle, bireylerin hayatta anlam ve amaç gibi manevi iyi oluş unsurlarını geliştirme yolları, gönüllülük, ilişkiler kurma ve güzelliğin farkına varma gibi inanç temelli veya inanç temelli olmayan faaliyetlerle bağlantılı olabilir (Pilkington ve ark. 2012).

Buna bağlı olarak manevi iyi oluşu değerlendirmek için geliştirilen bazı çağdaş ölçümler oldukça geniş bir alana odaklanıyor ve başkalarıyla bağlantı, umut, yaşamın anlamı ve amacı veya özgecil değerleri içeriyor. Manevi iyi oluşu tanımlamak için kullanılan terminoloji ile bunu ölçmek için geliştirilen ölçeklerin örtüşmesi, araştırma katılımcılarında bazı kafa karışıklıklarına neden olabilir. Bu daha geniş perspektifleri dikkate alarak bu çalışma, manevi iyi oluşun, bir dizi deneyimi birbirine bağlayan bir iyi oluş boyutunu yansıtabileceğini düşünmektedir. Bu çalışmada, “maneviyat” ve “din” gibi terimlerin mutlaka “manevi iyi oluş” ile aynı anlama gelmediğini ve bazı insanlar için bu terimin kendisinin deneyimlediklerini tam olarak yansıtmayabileceğini belirtmek önemlidir (Moreira-Almeida ve Koenig, 2006). Araştırma, terimin inançlı ve inançsız kökenli insanlar tarafından nasıl tanımlandığı ve anlaşıldığı yollarını araştırarak ve günlük bahçecilik faaliyetlerinde bilinçli ve bilinçsiz olarak deneyimlenebileceği yolları tanımlayarak bu konuları ele almaya çalışmıştır.

Özetle, manevi iyi oluşun ve bunun ölçümlerinin tanımlarını ve kavramsallaştırmalarını çevreleyen literatürün çoğu, yaşamın “manevi” tarafı üzerine inşa edilmiş ve ona odaklanmıştır. Sonuç olarak, bu ister dine ister başka bir şeye atıfta bulunsun, bu alandaki literatür bunun şu anda nasıl kavramsallaştırıldığına dair bazı bilgiler sunmaktadır. Bu çalışmanın bulgularının aynı zamanda bu yapıları çevreleyen tartışmalara bir miktar ışık tutacağı ve “manevi iyi oluş” teriminin daha iyi anlaşılmasını sağlayacağı umulmaktadır.

Manevi İyi Oluşun Özellikleri ve Önlemleri

Resmi bir tanımın olmamasına rağmen, iyi oluş ve sağlığın manevi yönüne ilişkin kavramsallaştırmaların bir takım tutarlı özellikleri paylaştığı görülmektedir.

Manevi iyi oluşun, geleneksel iyi oluş tartışmalarını genişleten veya bunlara eklenen özelliklerini vurgulamaktadır. Genişletme açısından ilişkilerin önemi hem zihinsel hem de sosyal iyi oluşta yansıtılmaktadır (Henriques ve diğerleri, 2014), ancak faydaları insan ilişkileri açısından vurgulanmaktadır. Buna karşılık, manevi iyi oluş/sağlıklı yaşam, ilişkileri daha geniş bir anlamda kavramsallaştırır, bir ilişkiyi “benlik, diğerleri ve sonsuzluk” da dahil olmak üzere bir Öteki ile temas

halinde olmak olarak tanımlanmaktadır. Benzer bir örnek, çevrenin, egzersiz yoluyla fiziksel iyi oluşu ve zihinsel iyi oluşu sağlayacak bir yer, soluklanma sağlayacak bir yer olarak tanımlanmasındaki rolünde de açıkça görülmektedir. Ancak manevi iyi oluş, çevreyi bir ortamdan daha fazlası olarak tanımlayarak bu kavramsallaştırmaların ötesine geçerek, kişinin kendisinden başka bir şeye özen gösterdiği, beslediği ve bağlılık duygusu geliştirdiği bir yer olarak tanımlar (Fisher, 2011).

Manevi iyi oluşun anlam, aşkınlık ve bütünlük gibi bütünsel unsurlarla karakterize edildiği görülmektedir. Bu nedenle, yalnızca iyi oluş spektrumuna başka bir kategori eklemekle kalmaz, aynı zamanda diğer iyi oluş boyutlarında halihazırda mevcut olan unsurların çoğunu yansıtır ve birleştirir. Örneğin; fiziksel, zihinsel ve sosyal iyi oluş olmasaydı bütünlük kavramı mümkün olmamaktadır (Ryan ve Deci, 2001).

Özetle, manevi iyi oluşun, bireyin hayatındaki anlam ve amaç duygusu gibi özellikleri, ölçülmesi ve tanımlanmasında önemlidir. Bu tür özelliklerin ortaya çıkması, açıkça mevcut olduğu kabul edilmese bile manevi iyi oluşun örneklerini vurgulamaya yardımcı olabilir. Örneğin, hayattaki anlam ve amaç duygusu, katılımcılar tarafından manevi iyi oluşun bir yönü olarak açıkça tanımlanmayabilir, ancak literatürde bu şekilde tanımlanmaktadır (Myers, 2000). Manevi iyi oluş ile diğer iyi oluş boyutları arasındaki yukarıdaki benzerlikler ve farklılıklar, kavram etrafında daha ileri tartışmalar için yararlı bir başlangıç noktası sağlar.

Manevi İyi Oluşun Ortaya Çıkışı ve Ölçümü

Manevi iyi oluşun şu anda temel özelliklerinin geliştirilmesini kolaylaştıran faaliyetlerle desteklendiği görülmektedir. Bağlantı duygusu sağlayan, kişinin kendisinden başka bir şeyle ilgilenmesine olanak tanıyan, bütünlük duygusu yaratan, anlam ve amaç sağlayan etkinliklerin hepsinin ruhsal iyi oluşu geliştirdiği görülebilir. Gönüllülük gibi faaliyetlerin genellikle genel iyi oluş ve sağlığa faydalı olduğu belirtilmektedir ve aynı zamanda anlam, amaç ve topluluk ilişkisi duygusu gibi birçok manevi iyi oluş unsurunu da içermektedir. Boş zaman etkinlikleri aynı zamanda günlük görevlerin dışına odaklanmak ve kişinin kendisi dışındaki şeyleri de kapsayacak şekilde odaklanmayı genişletmek için zaman sağladığından desteklenebilecek önemli bir yol olarak tanımlanmaktadır (Heintzman, 2002).

Manevi İyi Oluşun Ölçütleri

Maneviyat, evrensel olarak kabul edilmiş ölçüleri olmayan çok karmaşık ve çok boyutlu bir yapı olarak algılanmaktadır. Manevi iyi oluş, sağlıklı yaşam ve sağlık bu modelde takip eder ve açık bir yapı veya ölçülebilir alt bileşen göstermez. Bununla birlikte araştırmacıların ana hatlarıyla ortaya koyduğu benzerlikler ve ortak özellikler bazı önlemlerin geliştirilmesine olanak sağlamıştır. Bunların çoğunluğu Likert ölçeği ölçümlerini ve kişisel raporlama anket tasarımlarını kullanır ve aşkınlık gibi manevi iyi oluşun belirli yönlerine odaklanır (Delaney, 2005).

Bu ölçümlerin çoğu yüksek düzeyde güvenilirlik ve geçerlilik sunar. Bununla birlikte, manevi iyi oluş ölçümlerinin sıklıkla ölçülemez olanı ölçmeye çalıştığı görüldüğünden, kavramı araştıran çalışmalar, niceliksel ölçümlerin tek başına daha az yararlı olduğunu bulabilir. Manevi iyi oluşla ilgili nitel araştırmalar, daha ayrıntılı bir genel bakış sunarak daha iyi bir anlayış sunarak niceliksel verileri destekleyebilir. Boş zaman alanındaki çalışmalar öncelikle niteliksel yöntemleri kullanma eğilimindedir ve bu nedenle manevi iyi oluş kavramının ardındaki anlamları ve yaşanan deneyimleri keşfedebilmektedir. Hem niteliksel hem de niceliksel yaklaşımlar daha kapsamlı bir anlayış geliştirmeye yönelik değerli veriler sunar (Moberg, 2010 s.99).

Manevi iyi oluş araştırması öncelikle sağlık sorunları yaşayan katılımcı gruplarla yürütülmüştür. Katılımcı örnekleri tipik olarak hastalıktan iyileşen, palyatif bakımda olan veya diğer fiziksel sağlık sorunlarıyla karşılaşan kişilerden oluşur (McClain, ve diğerleri, 2003;). Stres ve depresyon gibi genel zihinsel sağlık sorunları veya travma sonrası stres gibi daha spesifik zorluklar yaşayan bireyler de bu alanda yaygın olan katılımcı gruplarıdır. Sağlıklı popülasyonlarla yapılan araştırmaların sınırlı olması nedeniyle, bu sağlık krizi durumlarının dışında manevi iyi oluşun tartışılması zor olabilir. Değerli olmasına rağmen, bu tür araştırmalar bunun yalnızca insanlar acı çekerken, hastalanırken veya başa çıkmakta zorlanırken ilgilenilen bir şey olduğu fikrini desteklemektedir (Lee, 2014). Bu, bu çalışmaya bilgi veren pozitif psikoloji bakış açısının da yansıttığı gibi, sağlıklı popülasyonların yaşamının

iyileştirilmesi açısından ruhsal iyi oluşun oynayabileceği rolü ele almamaktadır (Bormann ve diğerleri, 2012).

Çalışma Tanımları

Literatürde manevi iyi oluş teriminin çok çeşitli anlamlara sahip olduğu açıkça görülmektedir. Araştırma katılımcılarına manevi iyi oluşun bir tanımı verilmemiş olsa da, çalışmanın dayandırılacağı terime ilişkin işe yarar bir anlayış kullanıldı. Bu anlayışı geliştirmek amacıyla ifade kendisini oluşturan parçalara bölünmüştür. Literatürün gözden geçirilmesi, veri toplamadan önce, bu çalışmanın ilk aşamalarında anlaşıldığı üzere bireysel “sağlık” ve “spiritüel” terimlerinin belirlenmesine ve tanımlanmasına yardımcı olmuştur.

Esenlik, mutluluktan daha fazlasıdır. Mutluluk ve tatmin olmanın yanı sıra, kişi olarak gelişmek, doyuma ulaşmak ve topluma katkıda bulunmak anlamına da gelir. Spiritüel, toplumla ilişkili veya toplum içinde olma deneyimi. kişinin bireysel benlik duygusunu aşan ve kişinin hayatına entelektüel düzeyden daha derin bir anlam veren bir “öteki” ile temasa geçmesidir (Shah ve Marks, 2004, s. 2).

İyi oluş tanımı şu anda NEF (2008) tarafından kullanılmaktadır. Gelişen bir topluma katkıda bulunan gelişen bireyleri geliştirmeye dayanmaktadır. Bu tanım, geniş kapsamlı olduğu ve iyi oluşu bir yaşam iyileştirme biçimi olarak tanımladığı, pozitif psikolojideki temaları hedonik mutluluğun ötesine geçerek daha eudaimonik bir yaklaşıma doğru bir hareketle yansıttığı için seçilmiştir.

“Manevi” tanımı da göreceli olarak yoruma açıktır ve mutlaka dini bir bileşeni ima etmez, dolayısıyla literatürde ana hatlarıyla belirtilenlerin çoğunu yansıtır. Tanım, bunun yerine, bireyin kendisinden daha büyük bir şeyle, ayrıntılı olarak tanımlayabileceği, kişiselleştirilmiş bir ilişkiyi tanımlar. Katılımcının kişisel bakış açısı bu 'öteki'yi yaratılışın rolü, daha yüksek bir varlığın duygusu veya doğanın kendisi olarak tanımlayabilir (Dodge ve diğerleri, 2012).

Bununla birlikte, bireysel “iyi oluş” ve “maneviyat” terimlerinin tanımlarının, genel “manevi iyi oluş” kavramının bazı bileşenlerini yansıtabilmesine rağmen, bunların tam bir resim sunmadığını belirtmek önemlidir.

Manevi İyi Oluş durumunun İnsanlar Üzerindeki Etkisi

Son yıllarda, hastalık veya travmaya yanıt olarak acı çekmenin önemli bir bileşeni olarak varoluşsal veya ruhsal sıkıntıya artan bir ilgi olmuştur. Bu konular, yaşam sonu bakımına dahil olanlar tarafından iyi araştırılmış olsa da, (Edwards vd. 2010) ağrı ve rehabilitasyon ortamlarındaki önemleri için ortaya çıkan kanıtlar ve destekler vardır (Siddall, 2015).

Maneviyatın tanımı bazen kafa karışıklığına neden olur ve genellikle dini bir deneyime atıfta bulunduğu varsayılır (Koenig, 2003). Bununla birlikte, ortaya çıkan fikir birliği, maneviyatın bazı insanlar için dinle hiçbir bağlantısı olmayan ve daha genel anlam, amaç ve kimlik konularını içeren daha geniş bir kavram olduğudur (Selman vd. 2011).

Genellikle maneviyatın yaşam sonu bakımıyla daha alakalı olduğu ve bu nedenle ölüm ve ölümlle ilgili belirli konular nedeniyle daha fazla ilgi gördüğü varsayılır. Bununla birlikte, sağlığı iyi olmayan kişilerde ruhsal iyi oluşu inceleyen bir çalışma, kanserli insan gruplarını önemli ölçüde aşan yüksek düzeyde ruhsal sıkıntı göstermiştir. Ayrıca, kanserli kişilerin aksine, ruhsal sıkıntı da rehabilitasyon grubundaki yaşam memnuniyetine önemli bir katkıda bulunmuş ve yaralanmalarıyla ilişkili fiziksel sakatlıktan daha önemli bulunmuştur (Tate vd. 2002).

Kronik ağrısı olan kişilerde yapılan önceki araştırmalar, daha yüksek manevi iyi oluş düzeylerinin, ağrı ile başa çıkma yeteneğinin artmasıyla ilişkili olduğunu göstermektedir (Dezutter vd., 2010) ve yaşamdan daha fazla memnuniyet duyduğu kanıtlanmıştır. Bu nedenle, ağrının manevi iyi oluş ve yaşam kalitesi üzerindeki etkisinin daha iyi anlaşılması, uzun vadeli bir rehabilitasyon yaklaşımının bir parçası olarak manevi iyi oluş halini ele almanın önemini belirlemeye yardımcı olacaktır (Cotton vd. 2006).

Manevi iyi oluş araştırması öncelikle sağlık sorunları yaşayan katılımcı gruplarla yürütülmüştür. Katılımcı örnekleri tipik olarak hastalıktan iyileşen, palyatif bakımda olan veya diğer fiziksel sağlık sorunlarıyla karşılaşan kişilerden oluşur (McClain, ve diğerleri, 2003;). Stres ve depresyon gibi genel zihinsel sağlık sorunları veya travma sonrası stres gibi daha spesifik zorluklar yaşayan bireyler de bu

alandaki yaygın olan katılımcı gruplarıdır. Sağlıklı popülasyonlarla yapılan araştırmaların sınırlı olması nedeniyle, bu sağlık krizi durumlarının dışında manevi iyi oluşun tartışılması zor olabilir. Değerli olmasına rağmen, bu tür araştırmalar bunun yalnızca insanlar acı çekerken, hastalanırken veya başa çıkmakta zorlanırken ilgilenilen bir şey olduğu fikrini desteklemektedir (Lee, 2014). Bu, bu çalışmaya bilgi veren pozitif psikoloji bakış açısının da yansıttığı gibi, sağlıklı popülasyonların yaşamının iyileştirilmesi açısından ruhsal iyi oluşun oynayabileceği rolü ele almamaktadır (Bormann ve diğerleri, 2012).

Araştırmalar sonucunda dini inanca sahip bireyler ve dini ritüellere dikkat eden insanlar ruhsal olarak kendilerini güçlü hissetmektedirler. Yani psikolojik iyi oluş açısından manevi pratiklerden faydalandıkları ortaya çıkarılmıştır (Gürsu & Ay, 2018). Psikoloji çalışmaları psikolojik manevi iyi oluşu: İnsanların iyi hissetmeleri, mutlu olmaları ve yaşamdan memnun olmaları olarak tanımlamışlardır. Bununla birlikte teolojide dinin amaçları arasında; dinin insanların yaşamdan keyif almaları ve mutlu olmalarını vurguladığı görülmektedir. Dolayısıyla ile manevi iyi oluş ve din aslında ne kadar birbirine yakın amaçlara sahip olduğunu göstermektedir (Balcı, 2017).

19. yüzyılın ilk çeyreğinde sonra artık iyice din ve psikolojinin aynı kaynak olarak ruhtan beslendiği anlaşılmıştır. Fakat pozitivistlerin bu anlayışı o zamanlar psikolojide baskın olan davranış biliminde kendisine yer bulamamış veya da davranışçılar bunu göz ardı etmişlerdir. Çünkü o zamanlar psikoloji biliminin manevi ruhsal şeylerden ziyade normal fen bilimleri gibi somut elle tutulur somut şeylerden oluşması gerektiği düşünülüyordu (Helminiak 2008). Bu durumdan dolayı 19. Yüzyılın ortasına kadar psikologlar din ve maneviyatın insan psikolojisini inkâr etmeseler de bilim olarak da görmemişlerdir. Bu konuda en çok açık beyanda bulunan Jung, insanoğlu psiko sosyal ve psiko-seksüel olmaktan ziyade psiko-ruhsal olduğu fikrini savunmuştur. Jung'a göre insanların problemleri dışsal faktörlerden kaynaklanmış olabilir fakat yine tedavileri ruhsal ve manevi alanlarda aranmalıdır. Ancak insanlar gerçek bir tedaviyi manevi bir uyanışla bulabilir demiştir (Şirin, 2019).

Aynı zamanda psikoloji ve psikoterapi üzerinde önemli etkisi olan hümanistik yaklaşımın öncülerinden Abraham Maslow, maneviyat ihtiyaçlar hiyerarşisi içerisinde önemli bir aşamadır ki böylece insan kendini gerçekleştirmiş olur demektedir. Maslow'dan önce aslında bu fikir William James ve Alfred Adler tarafından da dillendirilmiştir. William James maneviyat deneyimlerine sahip olan bireyler hayatta daha dirençli ve kendini gerçekleştiren kişiler olduğunu belirtmiştir. Böylece psikolojinin öncülerinin maneviyatın önemini özellikle vurgulamasıyla, ruh sağlığı çalışanlarının maneviyatın insan psikolojisine etkisi hakkında araştırmaları yoğunluk kazanmıştır (Gürsu & Ay, 2018). Bu çalışmalarla birlikte din psikolojisi ve ruhiyat arasında çalışmalar yoğunlukla dünya genelinde bulunmaktadır. Din psikolojisi, insanları varoluşla dine bağlamaya yönelik disiplinlerarası bir girişimdir. Din psikolojisi, bireyin kutsal olarak gördükleri varlık veya varlıklarla ilgili kelimelerini, düşüncelerini, davranışlarını ve deneyimlerini inceleyen bir bilim dalıdır (Hökeleki, 2010). Bu bağlamda, literatürde psikolojik iyi oluş ve maneviyat çok yakından ilişkili bütünsel bakış açısıyla olarak değerlendirilmektedir. Psikolojik iyi oluş ve maneviyat arasındaki bu yakın ilişkinin bilimsel araştırmalarda daha fazla düşünülmesi ve üzerinde çalışılması gerekmektedir.

SONUÇ

Sonuç olarak, iyi oluşun bireysel unsurlarının kaybolmamasını sağlamak için iyi oluşu tanımlama, destekleme ve ölçme yollarının daha fazla dikkate alınması gerekebilir.

Manevi iyi oluşun ve bunun tanımlarını ve kavramsallaştırmalarını çevreleyen literatürün çoğu, yaşamın “manevi” tarafı üzerine inşa edilmiş ve ona odaklanmıştır. Sonuç olarak, bu ister dine ister başka bir şeye atıfta bulunsun, bu alandaki literatür bunun şu anda nasıl kavramsallaştırıldığına dair bazı bilgiler sunmaktadır. Bu çalışmanın bulgularının aynı zamanda bu yapıları çevreleyen tartışmalara bir miktar ışık tutacağı ve “manevi iyi oluş” teriminin daha iyi anlaşılmasını sağlayacağı umulmaktadır. Aynı zamanda özellikle son yıllarda, hastalık veya travmalarda acı çekmenin önemli bir bileşeni olarak varoluşsal veya ruhsal sıkıntıya artan bir ilgi olmuştur. Bu konular, yaşam sonu bakımına dahil olanlar tarafından iyi araştırılmış olsa da, ağrı ve rehabilitasyon ortamlarındaki önemleri için ortaya çıkan araştırmalar bulunmaktadır. Manevi iyi oluşun genellikle dini bir deneyime atıfta bulunduğu varsayılar. Bununla birlikte, ortaya çıkan fikir birliği, maneviyatın bazı insanlar için dinle hiçbir bağlantısı olmayan ve daha genel anlam, amaç ve kimlik konularını içeren daha geniş bir kavram olduğudur. Genellikle

maneviyatın yaşam sonu bakımıyla daha alakalı olduğu ve bu nedenle ölüm ve ölümlle ilgili belirli konular nedeniyle daha fazla ilgi gördüğü varsayılır. Bununla birlikte, sağlığı iyi olmayan kişilerde ruhsal iyi oluşu inceleyen çalışmalarda, kanserli insan gruplarını önemli ölçüde aşan yüksek düzeyde ruhsal sıkıntı göstermiştir. Ayrıca, kanserli kişilerin aksine, ruhsal sıkıntı da rehabilitasyon grubundaki yaşam memnuniyetine önemli bir katkıda bulunmuş ve yaralanmalarıyla ilişkili fiziksel sakatlıktan daha önemli bulunmuştur.

KAYNAK

Ashley, P. (2007) Toward an understanding and definition of wilderness spirituality. *Australian Geographer*, 38 (1), 53-69.

Balcı, A.F . (2017). Öznel iyi-olma hali ile dini inançlar arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 26 (2) , 165- 201.

Beaumont, J. (2011) Measuring national well-being: a discussion paper on domains and measures [Online] ONS. Erişim: http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20160105160709/http://www.ons.gov.uk/ons/dcp171766_240726.pdf. Erişim: 2023

Boniwell, I. (2015) ‘The concept of Eudaimonic Wellbeing’. [Online] *Positive Psychology*. Erişim: <http://www.positivepsychology.org.uk/pp-theory/eudaimonia/34-theconcept-of-eudaimonic-well-being.html> Erişim: 2023

Bormann, J.E., Liu, L., Thorp, S.R. and Lang, A.J. (2012) Spiritual wellbeing mediates PTSD change in veterans with military-related PTSD. *International Journal of Behavioural Medicine*, 19 (4), 496-502.

Casey, P. (2013) ‘I'm spiritual but not religious’: Implications for research and practice. In: COOK, C. (ed.) *Spirituality, Theology and Mental Health: Interdisciplinary Perspectives*. Norfolk, UK: SCM Pre 20-40

Costanza, R., Kubiszewski, I., Giovannini, E., Lovins, H., McGlade, J., Pickett, K.E., Ragnarsdóttir, K.V., Roberts, D., De Vogli, R. and Wilkinson, R. (2014) Time to leave GDP behind. *Nature*. 505 (7483) 261-448.

Cotton S, Puchalski C, Sherman S, Mrus J, Peterman A, Feinberg J et al. Spirituality and religion in patients with HIV/AIDS. *J Gen Intern Med* 2006; 21: S5–S13.

Courtin, E. and Knapp, M. (2015) Social isolation, loneliness and health in old age: a scoping review. *Health and Social Care in the Community*. 1365-2524

Delaney, C. (2005) The Spirituality Scale Development and Psychometric Testing of a Holistic Instrument to Assess the Human Spiritual Dimension. *Journal of Holistic Nursing*, 23 (2), p.145-167.

Dezutter J, Robertson LA, Luyckx K, Hutsebaut D. Life satisfaction in chronic pain patients: the stress-buffering role of the centrality of religion. *J Sci Study Relig* 2010; 49: 507–516

DH (2014) Wellbeing: Why it matters to Health policy. [Online] Department of Health. Erişim: http://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/277566/Narrative_January_2014_.pdf [

Diener, E. and Ryan, K. (2009) Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology*, 39 (4), 391-406

Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J., and Sanders, L. D. (2012) The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing* 2 (3) 222-235

Edwards A, Pang N, Shiu V, Chan C. The understanding of spirituality and the potential role of spiritual care in end-of-life and palliative care: a meta-study of qualitative research. *Palliat Med* 2010; 24: 753–770.

Ellison, L. L. (2006). The spiritual well-being scale. [Online] Marshall University. Erişim: http://mds.marshall.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1008&context=co_faculty Erişim: 2023.

- Ereaut, G., & Whiting, R. (2008) What do we mean by 'wellbeing' and why might it matter? [Online] Department for Children, Schools and Families. Erişim: <http://dera.ioe.ac.uk/8572/1/dcsf-rw073%20v2.pdf> Erişim: 2023
- Fisher, J. (2011) The four domains model: Connecting spirituality, health and well-being. *Religions*, 2 (1), 17-28
- Gasper, D. (2005) Subjective and objective well-being in relation to economic inputs: puzzles and responses. *Review of Social Economy*, 63 (2), p.177-206
- Gasper, D. (2007) Conceptualising human needs and wellbeing. In: GOUGH, I. et al. (eds.) *Wellbeing in developing countries: From theory to research*. Cambridge: Cambridge University Press, 47-72
- Gürsu, O., & Ay, Y. (2018). Din, manevi iyi oluş ve yaşlılık. *Journal of International Social Research*, 11(61), 1176-1190
- Heintzman, P. (2009) Nature –Based Recreation and Spirituality: A complex relationship. *Leisure Sciences*, 32, 72-89
- Heintzman, P., (2002) A conceptual model of leisure and spiritual well-being. *Journal of Park & Recreation Administration*, 20 (4), 147-169.
- Helminiak, D.A. (2008). Confounding the divine and the spiritual: Challenges to a psychology of spirituality. *Pastoral Psychology*, 57 (3-4), 161-182.
- Henriques, G., Kleinman, K. and Asselin, C. (2014) The Nested Model of well-being: A unified approach. *Review of General Psychology*, 18 (1), 7-18.
- Hill, P. C., Pargament, K. I., Hood, R. W., McCullough Jr, M. E., Swyers, J. P., Larson, D. B., and Zinnbauer, B. J. (2000) Conceptualizing religion and spirituality: Points of commonality, points of departure. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 30 (1), 51-77
- Hökelekli, H. (2010). *Din psikolojisi. eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını* 5
- Holt-Lunstad, J., Steffen, P.R., Sandberg, J. and Jensen, B. (2011) Understanding the connection between spiritual well-being and physical health: an examination of ambulatory blood pressure, inflammation, blood lipids and fasting glucose. *Journal of Behavioural Medicine*, 34 (6), 477-488.
- Howell, A.J., Passmore, H.A. and Buro, K. (2013) Meaning in nature: meaning in life as a mediator of the relationship between nature connectedness and well-being. *Journal of Happiness Studies*, 14 (6), 1681-1696
- Huppert, F. A., and So, T. T. (2013) Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research*, 110 (3), 837- 861.
- Ingersoll, R. E. (1998) Refining Dimensions of Spiritual Wellness: A Cross-Traditional Approach. *Counseling and Values*, 42 (3), 156-165.
- Koenig HG. Religion, spirituality and health: an American physician's response. *Med J Aust* 2003; 178: 51–52
- Lee, Y. (2014) The relationship of spiritual well-being and involvement with depression and perceived stress in Korean nursing students. *Global journal of health science*, 6 (4), 169.
- McClain, C. S., Rosenfeld, B., and Breitbart, W. (2003) Effect of spiritual well-being on end-of-life despair in terminally-ill cancer patients. *The Lancet*, 361 (9369), 1603-1607
- Meezenbroek, E., Garssen, B., van den Berg, M., Van Dierendonck, D., Visser, A. and Schaufeli, W.B. (2012) Measuring spirituality as a universal human experience: A review of spirituality questionnaires. *Journal of Religion and Health*, 51 (2), 336-354
- Moberg, D.O. (2010) Spirituality measuring the immeasurable. 'Perspectives on Science and Christian Faith' 62 (2), 99-114.

- Moreira-Almeida, A. and Koenig, H.G. (2006) Retaining the meaning of the words religiousness and spirituality: A commentary on the WHOQOL SRPB group's "A crosscultural study of spirituality, religion, and personal beliefs as components of quality of life" *Social Science & Medicine*, 63(4), 843-845
- Myers, D.G. (2000) The funds, friends, and faith of happy people. *American psychologist*, 55 (1), 56-67.
- NEF (2008) Five ways to wellbeing the evidence [Online] New Economics Foundation. Erişim: <http://www.neweconomics.org/publications/entry/five-ways-to-wellbeing-the-evidence>. Erişim: 2023
- NEF (2014) Wellbeing at Work [Online] New Economics Foundation. Erişim: <http://www.neweconomics.org/publications/entry/well-being-at-work> Erişim: 2023
- Ogihara, Y. and Uchida, Y. (2014) Does individualism bring happiness? Negative effects of individualism on interpersonal relationships and happiness *Frontiers in psychology*, 5, (135), 1-8.
- Pacione, M. (2003) Urban environmental quality and human wellbeing—a social geographical perspective. *Landscape and Urban Planning*, 65 (1), 19–30.
- Pilkington, P.D., Windsor, T.D. and Crisp, D.A. (2012) Volunteering and subjective wellbeing in midlife and older adults: The role of supportive social networks. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 67 (2), 249-260.
- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2001) On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52 (1), 141-166.
- Selman L, Harding R, Gysels M, Speck P, Higginson IJ. The measurement of spirituality in palliative care and the content of tools validated cross-culturally: a systematic review. *J Pain Symptom Manage* 2011; 41: 728–753.
- Shah H., and Marks, N. (2004) A wellbeing manifesto for a flourishing society. [Online] New Economics Foundation. Erişim: http://b3cdn.net/nefoundation/813660812dc0c82af5_vkm6vve98.pdf Erişim: 2023
- Siddall PJ, Lovell M, MacLeod R. Spirituality: what is its role in pain medicine? *Pain Med* 2015; 16: 51–60.
- Şirin, T. (2019). Evli çiftlerin spiritüel iyi oluşları ile evlilik doyumları arasında ki ilişki. *AKEV Akademi Dergisi* 23(77) 389
- Tate DG, Forchheimer M. Quality of life, life satisfaction, and spirituality: comparing outcomes between rehabilitation and cancer patients. *Am J Phys Med Rehabil* 2002; 81: 400–410.
- The Wildlife Trust (2014) The Nature and Wellbeing Act. [Online] The Wildlife Trust. Erişim: <http://www.wildlifetrusts.org/who-we-are/publications/nature-andwellbeing-act-introduction> Erişim: 2023
- WHO (1979) Spiritual Health is important say our readers. [Online] WHO. Erişim: <http://www.nes.scot.nhs.uk/media/3723/spiritualcaremattersfinal.pdf> Erişim: 2023
- Wong, P. T. P. (2011) Positive psychology 2.0: Towards a balanced interactive model of the good life. *Canadian Psychology*, 52 (2), 69-81
- Wong-McDonald, A., & Gorsuch, R. L. (2004). A multivariate theory of God concept, religious motivation, locus of control, coping, and spiritual well-being. *Journal of Psychology and Theology*, 32 (4), 318
- Wright S.G. (2005) Reflections on Spirituality and Health. [Online] NHS. Erişim: <http://www.nes.scot.nhs.uk/media/3723/spiritualcaremattersfinal.pdf> Erişim: 2023

Okullarda Etik İklim Ve Okul Yöneticilerine Düşen Sorumluluklar

Ethical Climate in Schools and Responsibilities of School Administrators

Bülent Altınışık¹ Oğuzhan Kaya² Kamil Selçuk Sancar³ Ozan Erzincan⁴ Sevilay Berik⁵

¹ Okul Müdürü, İzmir Konak Müdafaa-i Hukuk İlkokulu, İzmir, Türkiye Orcid No: 0009-0007-5570-176X

² Müdür yardımcısı, İzmir Konak Müdafaa-i Hukuk İlkokulu, İzmir, Türkiye Orcid No: 0009-0005-9225-4183

³ Okul Müdürü, İzmir Karabağlar Ali Erentürk ilkokulu, İzmir, Türkiye Orcid No: 0009-0007-3415-922X

⁴ Okul Müdürü, / Bahar Yıldırım İlkokulu, İzmir, Türkiye Orcid No: 0009-0000-8030-6234

⁵ Çocuk gelişimi Öğretmeni, Nazime Baki Saatçioğlu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Antalya, Türkiye Orcid No: 0009-0006-9442-1018

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, okullarda etik iklimin öneminin ve etik iklimin sağlanmasında okul yöneticilerine düşen sorumlulukların araştırılmasıdır. Çalışma, bilimsel araştırma yöntemlerinden alanyazın (literatür) taraması yöntemiyle yapılmıştır. Alan yazın taraması, Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi'nin (ULAKBİM) Dergipark Akademik ve YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanları kullanılarak yapılmıştır. Alan yazın taraması için etik, etik iklim, okul yöneticisi, etik davranışlar anahtar kelimeler olarak seçilmiştir. Yapılan araştırmaların sonucunda, okulda etik iklimin oluşabilmesi için başta okul yöneticileri olmak üzere tüm paydaşların görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Etik bir iklimin var olduğu okulda adalet, eşitlik, doğruluk, dürüstlük, tarafsızlık, sorumluluk, sevgi, saygı ve hoşgörü gibi kavramlar var olmaktadır. Okullarda etik iklimin var olması için okul yöneticilerinin çalışanlarına değer vermesi, demokratik davranması, çalışanlarına örnek olması, ahlaki ve etik iklimi oluşturmak ve korumak için rehber görevini yerine getirmesi gerekir. Bu bağlamda okul yöneticileri; çalışanlarına ahlaki değerleri, görüşleri, etik ilkeleri sunmalı, öncelikle kendileri etik davranmayı ilke edinmeli ve etik iklimi okul kültürünün bir parçası haline getirmelidir.

Anahtar Kelimeler: Etik, Etik İklim, Okul Yöneticisi, Etik Davranışlar

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the importance of ethical climate in schools and the responsibilities of school administrators in ensuring an ethical climate. The study was conducted using the literature review method, which is one of the scientific research methods. The literature review was conducted using the Dergipark Academic and YÖK National Thesis Center databases of the National Academic Network and Information Center (ULAKBİM). Ethics, ethical climate, school administrator, ethical behavior were chosen as keywords for the literature review. As a result of the research conducted, all stakeholders, especially school administrators, have duties and responsibilities in order to create an ethical climate in the school. In schools where an ethical climate exists, concepts such as justice, equality, truth, honesty, impartiality, responsibility, love, respect and tolerance exist. In order for an ethical climate to exist in schools, school administrators must value their employees, act democratically, be an example to their employees, and act as a guide to create and maintain a moral and ethical climate. In this context, school administrators; They should present moral values, opinions and ethical principles to their employees, first of all, they should adopt ethical behavior as a principle and make the ethical climate a part of the school culture.

Keywords: Ethics, Ethical Climate, School Administrator, Ethical Behaviors

GİRİŞ

Toplumun ihtiyaçları arttıkça okullardan beklentiler de artıyor. Bu beklentilerin birçoğu son yıllarda öğretmenlik mesleğinde önemli değişikliklere yol açmıştır. Son yıllarda öğretmenlere düşen sorumluluklar giderek artıyor. Öğretmenlerin bu sorumluluğu üstlenebilmeleri için özerk davranmaları, eğitim sürecinde daha fazla söz sahibi olmaları ve daha fazla sorumluluk almaları gerekiyordu (Aydın, 2003).

Öte yandan okullar, paydaşlara önemli yükümlülükler yükleyen, eğitim işlevleriyle evrensel bilginin aktarılmasında, eğitim işlevleriyle de toplumsal değerlerin aktarılmasında önemli rol oynayan kuruluşlardır. Okullarda oluşan etik iklimin toplum tarafından okullara yüklenen yükümlülüklerin yerine getirilmesine katkı sağladığı düşünülmektedir. Okullar, bir milletin geleceğini, bir toplumun ilke

Citation: Altınışık, B., Kaya, O., Sancar, K.S., Erzincan, O. & Berik, S. (2024), "Okullarda Etik İklim Ve Okul Yöneticilerine Düşen Sorumluluklar", International QMX Journal, 3(1), 122-129. ISSN: 3023-6037.

Copyright © 2024 by author(s) and Scientific Research Publishing Inc. This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0)

ve değerlerini gelecek nesillere aktaran, önceden belirlenen hedefler doğrultusunda bireylere arzu edilen tutum ve davranışları kazandıran stratejik kurumlardır ((Şenel ve Buluç, 2016).

Okul iklimi ile bağlantılı olarak kullanılan genel atmosfer ve duygular, okulda çalışan kişilerin özellikleridir. İnsanlardan doğrudan veya dolaylı olarak etkilenirler. Okul üyelerinin aldıkları çalışma ortamını ifade eder. Okul üyelerinin kişilerarası ilişkileri ve davranışlarından oluşur. Okul personeli, okul kültürünün moral ve motivasyonu artırmak, işbirlikçi ve huzurlu bir çalışma ortamı sağlamak amacıyla var olduğuna inanır. Bu bağlamda okullar, öğretmenler için de geçerlidir. Öğrencilerin ebeveynlerin, okul personelinin ve toplumun davranışları üzerinde doğrudan etkili olduğu bilinmektedir (Yılmaz ve Altinkurt, 2013).

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde okul yöneticilerinin tutum ve eylemleri son derece önemlidir. Bu önem, eğitim yöneticilerinin, amacı eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmek, gelecek nesilleri hazırlamak, onlara doğru tutum ve davranışları kazandırmak olan kurumların temsilcileri olmasından kaynaklanmaktadır.

İkincisi, eğitim yöneticilerinin eğitim örgütlerinde görev yapan tüm paydaşlara rol model, rehber ve figür olma ihtiyacını doğurmaktadır (Aydın, 2001).Okul yöneticileri, okulda etik iklimin var olması, okul kültürünün oluşması, kendisinden beklenen tüm görev ve sorumlulukları yerine getirebilmesi için; etik ilke ve değerleri benimseyen, tutum ve davranışlarını etik ilke ve değerlerle bağdaştıran, okul içinde ve dışında tüm paydaşlar için rol model olan, eğitim-öğretim ve yönetim işinde adalet, eşitlik, dürüstlük, saygı, hoşgörü gibi etik ilkeleri yaşam biçimi haline getiren kişiler olmalıdırlar (Kubilay, 2022).

YÖNTEM

Bu çalışma, bilimsel araştırma yöntemlerinden alanyazın (literatür) taraması yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma ile ilgili Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi'nin (ULAKBİM) Dergipark Akademik veritabanları ve YÖK Ulusal Tez Merkezi araştırma veri tabanları kullanılarak araştırılmıştır. Yapılan çalışmada konferans bildirimleri, yüksek lisans ve doktora tezleri de çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmalar için belli bir yıl aralığı seçilmemiş olup, konu ile ilgili olarak yayımlanan tüm bilimsel çalışmalara literatür taraması yapılmıştır. Yapılan tarama sonucunda 1999 – 2022 yılları arasında yayımlanan bilimsel çalışmalar araştırmaya dahil edilmiştir. Bu çalışmada ‘‘Etik, Etik İklim, Okul Yöneticisi, Etik Davranışlar’’ anahtar kelimeleri kullanılarak veri tabanında gerekli araştırmalar yapılmıştır. Elde edilen çalışmaların özetleri incelenmiş, içerikleri analiz edilmiş ve kaynakçaları incelenmiştir. Bu çalışmalar sonunda okulda etik iklim ve okul yöneticisine düşen sorumluluklar ile ilgili yeterli çalışmaya ulaşılmıştır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Etik ve Etik İklim Tanımı

Etik kelimesi, Yunanca ‘‘karakter’’ yani ‘‘örf ve adet’’ anlamına gelen ‘‘ethos’’ kelimesinden türemiştir ve aynı zamanda ahlak bilimi olarak da tanımlanmaktadır. İnsanların ahlaki veya etik ilişkilerini, davranışlarını ve görüşlerini açıklayan bir felsefe dalıdır. Etik, iyi bir eylem gerçekleştirmeye çalışan bireyi düşünmeye yönlendirir ve düşünerek eğitir. Bir kişinin veya davranışının iyi, kötü, doğru veya yanlış olup olmadığına karar vermek için nasıl algılandığı sorularına cevap arar (Özan, Polat, Gündüzalp ve Yaraş, 2017).

Eğitimde Etik

Eğitimin en genel tanımı ‘‘bireyin davranışında değişiklik yaratmak’’ olduğundan eğitim, bireyin davranışını şekillendirmeyi amaçlayan bir süreçtir. Bu süreçte önemli bir soru da istenilen davranışın kim için, hangi temelde ve hangi durumda olacağıdır. Eğitim ve öğretimin hangi amaçlarla ve hangi temelde gerçekleştirildiği etik soruları gündeme getirmektedir. Bu arka plana karşı, eğitim ve etik arasında gerekli bir bağlantı vardır. Sokrates'in eğitimi ‘‘Kendini Bil’’ ifadesiyle ifade ettiği düşünülürse, eğitim ve ahlak ilişkisi temelinde tanımlanan eğitim, yaşam boyunca devam eden ‘‘etik bir kendini tanıma sürecidir’’.(Ergüden, 2003).

Eğitimin insan davranışını istenilen yönde değiştirmeyi amaçlaması ve bu amaca ulaşmak için çeşitli yöntemler kullanması, yöneticilerin bu süreci değerlendirmesini gerektirmektedir. Bu süreçte okulların özgürlük, adalet, sevgi, saygı ve hoşgörü ortamını sağlayan kurumlar olması gerekir. Günümüzde

okullar aynı zamanda şiddetin yaşandığı, öğrencilerin uygunsuz ve saygısız davranışlarda bulunduğu yerler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu bağlamda geleceğimizi inşa etmenin temeli olarak eğitim sisteminin yeniden tasarlanması, geliştirilmesi, düzenlenmesi ve etik açıdan ele alınması gerekmektedir (Topuzoğlu, 2009).

Her adımımızda ve her eylemimizde etik bir tutum sergilemeliyiz. Eğitimde etik öncelikle eğitimin hedefleri, değerleri ve süreçleri bağlamında ele alınması gereken bir konu gibi görünmektedir. Bunun en önemli nedenlerinden biri eğitimin bireylerde somut davranış değişiklikleri meydana getirmek gibi çok önemli bir hedefe sahip olmasıdır. Eğitim, insanları doğumdan ölüme kadar etkilemeyi ve şekillendirmeyi amaçlayan bir süreçtir. Etikse bu süreçte ne yapmalıyız, nasıl yaşamalıyız? Bu sorunuzun cevabıdır. Bu anlamda eğitim ile ahlak arasında zorunlu bir ilişki olduğu görülmektedir (Aydın, 2001).

Herkesin Anayasayla güvence altına alınan eğitim hakkından yararlanabilmesi için eğitimin herkese eşit, hakkaniyetli ve aynı koşullarla sağlanması gerekir. Bu bağlamda yürütülen araştırma, politika ve düzenlemeler eğitim etiği açısından olumlu sonuçlar verirken, eylemsizlik ve ilgisizlik ise tam tersine eğitim etiğini olumsuz etkileyerek olumsuz sonuçlara yol açmaktadır (Öztürk, 2009).

Eğitim kurumlarında yapılan tüm eylemlerin temelini oluşturan etik ilkeler, evrensel değerlere uygun, demokratik bir çerçevede, tüm paydaşların katılımıyla oluşturulmalı ve eğitim kurumlarının işleyişini düzenlemelidir. Okulların da bu etik ilkelere göre tasarlanması gerekir. Okullarda yürütülen eğitim programlarının içeriği, amaçları ve sonuçları öğrenciler açısından beklenen sonuçları temsil etmektedir.

Bu aşamada toplumun ve ülkenin geleceği olan çocukların ahlaki değer, davranış ve tutumlarının netleştirilmesi için etik ilkeleri dikkate alan eğitim programlarının geliştirilmesi son derece önemlidir (Erdem ve Şimşek, 2013).

Eğitim Yönetiminde Etik

Yönetim, bir organizasyonu belirli görev ve sorumluluklara yönlendirmek ve hedeflerine ulaşmak, kaynakları sağlamak ve etkili bir şekilde kullanmak, politika ve yasalar oluşturmak, çalışanların yönetilmesi, uygulanması, denetlenmesi ve geliştirilmesi süreçlerini içerir.

Uygulanan etik ilkeler bu sürecin etkin bir şekilde uygulanması ve geliştirilmesi açısından önemlidir (Gözütok, 1999).

Yönetim uygulamalarının etik ilke ve kurallar çerçevesinde hayata geçirilmesinin kurumun iç ve dış ilişkileri ile iletişim kalitesi üzerinde olumlu etki yaratması beklenmektedir.

Organizasyonlarda etik yönetimi iki hedefe ulaşır. Birinci amaç herhangi bir iş kararının önemli etik yönlerini belirlemek ve açıklamak, ikinci amaç ise etik ilkeleri açık ve kesin bir şekilde ifade etmektir (Demirdağ ve Emekçioğlu, 2015).

Eğitim yöneticileri, etik ve değerlerin rehberliğinde hareket eden, bir örgütün başarısını sağlamak için çabalayan, toplumla bütünleşen, istenilen hedeflere ulaşılmasına yardımcı olan ve sosyal sorumluluk üstlenen otoritelerdir.

Okullarda öğretmenler, personel, öğrenciler ve veliler, müdür gibi kişilerin tutum, değer, davranış ve yaklaşımlarını benimseme ve taklit etme eğilimindedirler.

Bu bağlamda okul liderlerinin personel ve toplumla iyi ilişkiler kurma, örnek davranış sergileme gibi niteliklere sahip olması gerekmektedir.

Okul yöneticilerinin etik ilkelere uygun davranması konusunda öğretmen algıları önemlidir. Küçükkaraduman'a (2006) göre öğretmenler;

- ✓ Hoşgörü boyutunda, okul yöneticileri başkalarının fikirlerine değer verir, eleştiriye açıktır, başkalarını dinler ve onları anlamaya çalışır, astları ile takım halinde çalışır, astları arasındaki anlaşmazlıkları çözer ve yaptıklarından sorumludur." katıldıkları kanaatindedir. Öğretmenler ise okul yöneticilerinin "çoğunlukla" diğer etik ilkelere uygun hareket ettiği görüşündedirler.

- ✓ Okul yöneticilerinin hak edeni ödüllendirme ve adalet sisteminde eşit muamele ilkesine "kısmen", diğer ilkelere "çoğunlukla" uyduğuna inanmaktadırlar.
- ✓ Öğretmenler, okul yöneticilerinin hesap verebilirlik açısından tüm kurallara "çoğunlukla" uydularına inanmaktadır.
- ✓ Okul yöneticilerinin dürüst davrandığına, yolsuzluk yapmadığına, rüşvet kabul etmediğine ve amaçlarına ulaşmak için yasa dışı yollara başvurmadığına, diğer kurallara tamamen ve çoğunlukla uyduğuna inanırlar.
- ✓ Demokrasi boyutunda ilkelerden biri olan "astlarının örgütlenmesine engel olmama" amacına ve diğer amaçları çoğunlukla ve tamamen yerine getirdiklerine inanırlar.
- ✓ Okul yöneticilerinin saygı açısından tüm kurallara tamamen uydularına inanırlar.

Demir'e (2007) göre bu durum, kamu üniversitesi yönetiminin özel üniversite yönetimine göre daha olumlu bir adalet ve dürüstlük algısına sahip olduğunu göstermektedir. Özel okul öğretmenlerinin müdürlerini hoşgörü, sorumluluk, dürüstlük, demokrasi ve etik ilkelere bağlılık açısından daha olumlu değerlendirdikleri belirlendi. Ayrıca kamu okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin algılarının daha yüksek ve olumlu olduğu, özel okul yöneticilerinin ise kendilerine yönelik daha eleştirel oldukları görülmüştür.

Erdoğan'a (2012) göre öğretmenler, okul yöneticilerinin etik ilkelere göre hareket ettiği konusunda genel bir fikre sahiptir. Öğretmenler, okul liderlerinin en çok saygı alanlarında, en az ise hoşgörü ve adalet alanlarında etik davrandıklarını söylüyor. Yöneticiler kendi bilgilerine göre ve tüm etik ilkelere uygun hareket ederler. Okul liderlerinin etik ilkelere uygun hareket ettiği algısı en yüksek olan grup ise okul yöneticileridir (Erdem, 2015).

Okulda Etik İklim

Okullarda etik iklim okullarda etik iklime bağlı olarak kullanılan genel atmosfer ve duygular, doğrudan veya dolaylı olarak okulda çalışanlar ve okul üyeleri tarafından yaratılmaktadır (Yılmaz ve Altunkurt, 2013).

Her okulun kendine ait etik iklime sahip olması, okullardaki etik iklimin temelinde ve işlevinde benzerliğe katkı sağlamaktadır. Okulların etik ikliminin, okul içindeki ve dışındaki bireyler üzerindeki etkisi açısından farklılıklar, okulun kendi etik ikliminden kaynaklanmaktadır (Bilgen ve Elçi, 2019).

Etik bir okul ikliminin oluşturulması, okulların hedeflerine verimli ve etkili bir şekilde ulaşmasını, ortak değerleri korumasını ve bu değerlerde sınırlı kaynakları ve yenilikleri etkin bir şekilde kullanmasını gerektirir. Okulda başarıya değer veren, düzen ve disiplini sağlayan, yüksek başarı gösteren, topluluk ilişkilerine değer veren, etkili öğrenmeyi teşvik eden bir okul kültürü aracılığıyla inşa edilmelidir. Burada öğretmenlere büyük görev düşüyor. Etik bir iklim yaratmak bu değerlerin iletilmesi açısından kritik öneme sahiptir. Etik iklimi oluşturmak belki de öğretmenlerin en büyük görevlerinden biridir (Aksoy, Erdil ve Ertürk, 2017).

Okuldaki etik iklim, okula karşı olumlu tutumların geliştirilmesine büyük katkı sağlar. Okulun etik iklimindeki olumlu tutum, akademik gelişimi ve öğrenme hedeflerini ön plana çıkaran, öğrenciler arasında saygı çerçevesinde olumlu ilişkiler kuran, okulun ödül ve ceza sistemini tutarlı, adil ve kararlı bir şekilde uygulayan, güçlü aile katılımı ve desteğiyle sağlanır. Okuldaki öğrencilerin durumu. Dolayısıyla okulun etik iklimi, öğrencinin öğrenme, risk alma, kendini güvende hissetme gibi özelliklerini olumlu ya da olumsuz etkileyen bir faktördür (Özdemir, 2010).

Yönetici, öğretmen, öğrenci ve personel, etik bir okul ikliminde birey olarak değerli olduklarını hissediyor. Katılımı, sosyal gelişimi, okul dayanışmasını, iletişimi, akademik gelişimi ve katılımı teşvik eden etik iklimin oluşturulmasına tüm okul personeli etkin bir şekilde katkıda bulunarak fırsatlar sağlanmaktadır (Aydın, 2011).

Okul personelinin verimliliğinin ve moralinin artırılması ve okullarda değişikliklerin başarılı bir şekilde uygulanmasının sağlanması da etik bir okul iklimine katkıda bulunmaktadır. Bu nedenle okul liderleri, okullarda etik iklimin oluşturulmasında önemli bir rol oynamaktadır (Gül, 2013). Okul liderleri, etik bir okul iklimi yaratmada önemli bir rol oynamaktadır, ancak stres ve günlük talepler bu süreci karmaşık

hale getirebilir. Okul liderleri kendi sorunlarını çözmeli ve meslektaşlarıyla birlikte çalışmalıdır. Okul liderleri seminerler, dersler düzenler, programları iyileştirir vb. Katılmak zorundadırlar (Balci, 1995). Okul yöneticileri okula kaynak sağladığında okulun gelişmesine katkıda bulunmuş olurlar. Okuldaki etik iklim, okulun bir misyon duygusuna sahip olduğunu ve kendisini dış etkenlerden koruduğunu açıkça göstermektedir. Sağlıklı ve etik bir okul iklimi öğrenci başarısını olumlu yönde artırır, morali en üst düzeye çıkarır ve olumlu çalışma ve öğrenme koşullarını en üst düzeye çıkarır. Öğretmenlerin yönetimle ve birbirleriyle olan ilişkilerinin kalitesi etkili bir şekilde sağlıklı ve olumlu bir okul iklimi yaratır. Etik bir okul iklimi yaratmada bu ilişkilerin niteliği aynı zamanda olumlu bir öğrenme ve öğretme ortamının oluşmasına da katkı sağlamaktadır (Şişman ve Turan, 2004). Bu nedenle etik bir okul ikliminin oluşturulmasında okul liderlerine ve öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir.

Okul Yöneticilerinin Etik Sorumlulukları

Kuruluşların hedeflerine ulaşmak için tamamlamaları gereken görevler vardır. Bu görevler her kuruluştaki farklı çalışanlar tarafından gerçekleştirilmelidir. Bu görevlerin çalışanlar arasında belirli bir plana göre dağıtılması gerekir. Görevlerin dağıtımı yönetim biriminin sorumluluğundadır. Okul yönetiminin temel görevi okulun hedeflerine ulaşmasına yardımcı olmaktır.

Okul, yöneticilerin ve eğitim liderlerinin değerlerini bünyesinde barındırıyor. Dolayısıyla etiğe inanan okul liderlerinin davranışları, rol model olarak gördükleri öğretmen ve öğrencilerin davranışlarının yanı sıra okul içi ilişkileri de etkilemektedir. Okul yöneticileri; Okullarında öğrencilere sadece akademik bilgiler değil, kazanacakları ahlaki değerler, görüşler ve ahlak kuralları da öğretilir. Bu anlayışla okul liderlerinin etik davranışı ilke edinmesi ve etiği okul kültürüne entegre etmesi gerekmektedir (Aydın, 2003).

Okulda etik bir okul iklimi oluşturmak ve bu iklimi sürdürülebilir kılmak ya da var olan olumsuz iklimi değiştirip iyileştirmek, müdürün temel görevlerinden biridir. Okul yöneticileri görevlerini yerine getirirken yasalara, politikalara ve meslek etiğine saygı duymalıdır (Gül, 2013).

Etik bir örgüt iklimi oluşturulurken okul yöneticilerinin kullandığı ilke, standart ve kanunlardan oluşan etik çerçevenin dışına çıkmamak önemlidir. Okullarda etik iklimin oluşturulmasında okul yöneticilerinin rolü ve tutumu da önemlidir (Aydın, 2001).

Eğitim kurumu müdürü ve yöneticisinin amacı öğretmen, öğrenci ve okul personelini desteklemek, mesleki gelişimlerine uygun bir okul ortamı oluşturmak, paydaşların refahını esas alan eğitim politikaları oluşturmak ve demokratik bir okul kültürü oluşturmak ve bunu okullara yansıtmaktır. Tüm paydaşlar, okul liderleri okuldaki tüm işleri etik ilkelere göre yapmalı ve etik iklimi yaratmalıdır (Çelik, 2005).

Okul liderleri bu konuda çevreye, personele ve okul toplumuna örnek olmalıdır. Okul liderleri ilk kez örnek davranış sergilediklerinde, diğer personelden de benzer davranışlar bekleme hakkına sahiptirler. Etik liderlik davranışları sergileyen yöneticiler, okul personelinin moral ve motivasyonunu en üst düzeyde artırır, arzu edilen değer, tutum ve davranışların gelişmesini sağlar (Balci, 1995).

Okul müdürünün temel görevlerinden biri adalet duygusudur. Yöneticiler dürüstlük ve adaletten vazgeçtiğinde çalışanlar ahlaki değerlerini ve motivasyonlarını kaybederek örgüt içinde etik sorunlara yol açmaktadır (Haynes, 2014).

Okul liderleri, okulun etik iklimini, okul kültürünü ve akademik başarısını oluşturmak, zenginleştirmek ve geliştirmek için farklı görüş ve tutumlara saygı duymalıdır. Bunu davranışlarına yansıtmalı, insanların hak ve özgürlüklerine saygı duymalıdır. Okulun örgüt kültürü ve değerleri dikkate alınmalı ve bu anlamda etkili bir okul ikliminin oluşturulması desteklenmelidir. Etik ilkeler, liderlerin tartışmalı eylem ve kararlardan kaçınmasına ve yanlış ama arzu edilen eylem planlarından uzaklaşmasına olanak tanır (Erdem, 2015).

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Etik, insanların davranışlarını belirlemede yol gösteren ilke ve değerleri içerir. İnsanların daha iyi ve daha yüksek bir yaşam standardına sahip olabilmesi için bu etik ilkelere uymak önemlidir. Sürekli yenilenen ve gelişen bir okul ortamında, teknolojik ve çağdaş dünyaya uygun, toplumsal yaşamla ilgili değerler ve etik ilkeler öğretilmelidir.

Okul liderleri, eğitim örgütlerinde etik iklimin sağlanmasında önemli görev ve sorumluluğa sahiptir. Okul yöneticisi olarak hareket edin; Hukuka ve siyasete saygılı olmalı, uyguladığı ilke, kriter ve düzenlemelerle etik çerçevenin dışına çıkmamalı, demokratik bir okul kültürü oluşturmalı ve bunu ilgili herkese yansıtmalı, okula rol model olmalı, okul topluluğunun adalete duyarlı olması, dürüst, dürüst ve tarafsız davranması, farklı görüş ve tutumlara saygı duyması, kamu yararını gözetmesi, etik dışı davranışlara karşı çıkması ve gerekli yasa ve düzenlemeleri uygulaması ve çıkar çatışmasına girmemesi gerekmektedir. Okul müdürü bu değerleri uygulayarak etik liderlik becerilerini kullanarak etik bir okul iklimi yaratır ve okulun etik değer ve ilkelere uygun bir eğitim ortamı olmasını sağlar. Etik bir lider olarak okul yöneticisi, öğretmenlere, diğer okul personeline, öğrencilere ve diğer paydaşlara yönelik amaçlı sorumluluk gösterir.

Okul müdürü, çalıştığı okulu kabul etmeli, onun değerlerini ve kültürünü içselleştirmeli, bunları okul içindeki ve dışındaki muhataplarına dürüstçe açıklamalı ve göstermelidir. Bunu yaparken etik değerleri paylaşmalı, etik ilke ve kuralları içselleştirerek etik okul iklimi ve kültürü oluşturmalı, tüm çalışanların okulun hedeflerine en üst düzeyde ulaşması konusunda destek vermelidirler.

Okul müdürü, okullarında çalışan herkesin değerlerini benimsemek ve okul topluluğunun tüm üyelerine saygılı davranmakla görevi vardır. Demokrasinin önkoşulu olarak okul liderlerinin, farklı sosyokültürel özelliklere sahip, farklı düşünce sistemlerini benimseyen kişilere ve fikirlere karşı hoşgörülü olmaları gerekmektedir. Okul yöneticileri, okul olanaklarını tüm çalışanlara eşit olarak dağıtmalı ve öğrencilere maksimum fayda sağlayacak şekilde kullanılmalıdır (Helvacı ve Aydoğan, 2011).

Araştırmanın ardından okul yönetimine şu önerilerde bulunulabilir:

- ✓ Okul liderleri, etik bir iklim ve dolayısıyla okul kültürü oluşturmayı amaçlayan kural ve politikaları oluştururken okulun tüm paydaşlarıyla birlikte kararlar almalıdır. Kararların demokratik bir ortamda eşitlik, adalet ve saygı çerçevesinde alınması gerekir.
- ✓ Okulda etik iklimin oluşturulabilmesi için okul müdürü, etik ilkelere uymak, bu ilkeleri okul ortamında davranış olarak sunmak, okulda görev alan herkese rol model olmak ve yasalara uygun kararlar almakla yükümlüdür.
- ✓ Okul müdürleri, okullarda etik iklimi oluşturmak için etik eğitimi gerektiren ders, seminer, program vb. düzenler. Etkinliklere katılarak etik ve değerleri yaşam biçimi haline getirmelisiniz.
- ✓ Tüm okul çalışanlarının, öğrencilerin ve velilerin katıldığı ve karar aldığı etik kurullar oluşturulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Aksoy, S., Erdil, O. ve Ertürk, A. (2017). Etik iklim: Kavramsal gelişimi, bireysel ve örgütsel etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 18(2), 133-151.
- Aydın, İ. (2001). *Yönetmelik mesleki ve örgütsel etik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2003). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bahar, S. Ö. (2011). Okul müdürlerinin etik davranışları, YTÜ DSpace Kurumsal Arşivi
- Balcı, A. (1995). *Etkili okul*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baştuğ, İ. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bilgen, A. ve Elçi, M. (2019). Etik Liderlik ve Etik İklim Algılamalarının Örgütsel Bağlılığa Etkisi: Kamu ve Özel Sektör Karşılaştırmalı bir uygulama. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 238-253 .
- Bozkurt, Ö. ve Torun, M. K. (2014). Etik iklimin kuruma güven üzerindeki etkisi: devlet üniversitelerinde bir çalışma. *Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 82-105.
- Çelik, V. (2005). *Liderlik, eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayınları.

- Demir, M. (2007). Resmi ve özel ortaöğretim kurumu yöneticilerinin karar verme süreçlerinin etik değerler ve ilkeler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, S. ve Karakuş, M. (2015). Etik iklim ile öğretmen ve öğrencilerin güven ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 21(2), 183-212.
- Demirbağ, G. E. ve Ekmekçiöğlü, E. B. (2015). Etik iklim ve etik liderliğin örgütsel bağlılık üzerine etkisi: Görgül bir araştırma. Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 17(1), 197-216.
- Erdem, A ve Şimşek, S. (2013). Öğretmenlik meslek etiğinin irdelenmesi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(15), 185-203.
- Erdem, A. R. (2015). Eğitim yönetimi etiği ve eğitim yönetiminde etik liderliğin kritiği. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3(10), 1-15.
- Erdoğan, Ç. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin davranışlarının etik ilkelere uygunluğu, Kastamonu Eğitim Dergisi, 20(2), 503-518.
- Ergüden, A. (2003). Uygulamalı Etik Ne Tür Bilgi İçerir?. Ankara: ODTÜ Yayınları.
- Eser, G. (2007). Etik iklim ve yöneticiye güvenin örgüte bağlılığa etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gözütok, F. D. (1999). Öğretmenlerin etik davranışları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 32(1), 83-99.
- Gül, İ. (2013). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Samsun: Ceylan Ofset.
- Gümüseli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim Dergisi, 28, 531-548.
- Haynes, F.(2014). Eğitimde Etik. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Helvacı, M. A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4(2), 41-60.
- Kılıç, M. Y. (2019). Okullarda yöneticinin sağladığı etik iklimin, örgütsel bağlılık ve öğretmen performansına etkisi. Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 8(3), 807-836.
- Kubilay, F. (2022). Okuldaki Etik Sorumluluklar ve Etkili Liderlik. Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1), 31-51.
- Küçükkaraduman, E. (2006). İlköğretim okul müdürlerinin etik davranışlarının incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mahmutoğlu, A. (2009). Etik ve ahlak, benzerlikler, farklılıklar ve ilişkiler. Türk İdare Dergisi, 81, (463-464), 225-249.
- Özan, M. B., Polat, H., Gündüzalp, S., ve Yaraş, Z. (2017). Etik kodlara ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri ve etik kod önerileri. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 27(1), 43-52.
- Özdemir, S. (2010). İlköğretim okul öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38(38), 213-224.
- Öztürk, A.B. (2009). Sosyal hizmet etiğinde farklı yaklaşımlar. Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi, 20(1), 105-116.
- Özyer, K. (2010). Etik iklim ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide örgütsel bağlılık ve iş tatmininin düzenleyici rolü. Yayımlanmamış Doktora Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sezgin, F. ve Er, E. (2016). Eğitim yönetiminde etik, değerler ve liderlik. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Şenel, T. ve Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. TÜBAV Bilim Dergisi, 9(4), 1-12.

Şişman, M. ve Turan, S. (2005). Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı. Ankara: Pegem A Yayınları.

Topuzoğlu, A.P. (2009). Demografik özellikler açısından okul yöneticisinin etik liderlik özellikleri: İstanbul ili Anadolu Yakası örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz, E. (2006). Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2013). Örgütsel iklim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(1), 1-11.

Okul İklimi ve Öğrenci Güvenliğine Yönelik Değerlendirme

Assessment of School Climate and Student Safety

Hüseyin Sarısandak¹ Orhan Avcı² Özcan Sökmen³ Kamil Ekiz⁴

¹ Öğretmen, MEB, Çorum, Türkiye Orcid No: 0009-0009-1121-4251

² Öğretmen, MEB, Çorum, Türkiye Orcid No: 0009-0002-0240-831X

³ Öğretmen, MEB, Çorum, Türkiye Orcid No: 0009-0004-8061-1502

⁴ Öğretmen, MEB, Çorum, Türkiye Orcid No: 0009-0009-1655-9945

ÖZET

Bu çalışmanın amacı okul iklimi ve öğrenci güvenliğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu kapsamda, çalışmada nitel araştırma metodolojisi kullanılmış ve 14 öğretmenle derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin önerdiği stratejiler, sınıf içinde güven ortamının oluşturulmasında etkili olduğunu göstermektedir. Açık iletişim, grup çalışmaları ve sorumluluk paylaşımı gibi uygulamalar, öğrenciler arasında olumlu bir etkileşim ve işbirliği atmosferi yaratma amacına hizmet etmektedir. Bu stratejiler aynı zamanda öğrencilere duygusal destek sağlama ve duygusal ihtiyaçlarına duyarlılık gösterme amacını taşımaktadır. Duygu paylaşım köşesi, güvenilir arkadaş sistemleri ve duygusal check-in oturumları gibi yaklaşımlar, sınıf içinde bir güven duygusu oluşturmayı amaçlamaktadır. Yönlendirici sorular sorma pratiği ise öğrencilerin düşünsel katılımını artırarak etkileşimli bir öğrenme ortamı sağlamaktadır. Bu stratejiler, öğrenci ilişkilerini güçlendirerek öğrencilerin sınıf ortamına olumlu bir bakış açısıyla yaklaşmalarına katkıda bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul İklimi, Öğretmen, Öğrenci Güvenliği.

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate their views on school climate and student safety. In this context, qualitative research methodology was used in the study and in-depth interviews were conducted with 14 teachers. According to the results obtained, the strategies suggested by the teachers show that they are effective in creating an environment of trust in the classroom. Practices such as open communication, group work and sharing responsibility serve the purpose of creating an atmosphere of positive interaction and cooperation among students. These strategies also aim to provide students with emotional support and sensitivity to their emotional needs. Approaches such as the emotion sharing corner, trusted friend systems and emotional check-in sessions aim to build a sense of trust in the classroom. The practice of asking leading questions increases students' intellectual engagement and provides an interactive learning environment. These strategies strengthen student relationships and contribute to students' positive approach to the classroom environment.

Keywords: School Climate, Teacher, Student Safety.

GİRİŞ

Son yıllarda dünyada ve ülkemizde en önemli gündem konularından biri okullarda şiddetin önlenmesi ve güvenli okul ilkelerinin hayata geçirilmesi olmuştur. Konuyla ilgili çok sayıda araştırma ve çalışma, sorunun tespiti ve çözümü için büyük çaba sarf edildiğini ortaya koymaktadır. Yurtdışında yapılan çalışmalar, alınan önlemler sonucunda okullarda şiddetin azaldığını gösterse de (Welsh, 2000), okullarda şiddetin önlenmesi ve okul güvenliği dikkatle ele alınması gereken bir konudur. Çünkü şiddet olayları ya da krizler beklenmedik bir anda ortaya çıkabilir ve okulların bunlara karşı hazırlıklı olması gerekir. Okulda şiddet sorunu, güvenli okul kavramının önemini vurgulamaktadır. Güvenli okul geniş ve çok yönlü bir fikirdir. Karşılaşılan zorlukların türleri ve nedenleri de dahil olmak üzere birçok unsur, bir okulun güvenlik derecesi üzerinde etkilidir. Sorun kategorileri açısından bakıldığında, zorbalık, hırsızlık, vandalizm, alkol ve uyuşturucu kullanımı, çete faaliyetleri, okula silah, kesici alet vb. taşınması gibi kriz durumları okul güvenliğinde başarılıdır (Orpinas ve Borne, 2006). Öğrenciler, öğretmenler, okul yöneticileri, aile, toplum, medya ve küreselleşme gibi birçok unsurun okul şiddeti ve güvenli okul ile ilişkili olduğu görülmektedir (Debarbieux, 2009; Finger, Craven, Marh, Parada, 2005). Güvenli okul meselesi kapsamlı ve çok yönlü olduğu için çözüm üretmek de benzer şekilde zor ve meşakkatlidir.

Citation: Sarısandak, H., Avcı, O., Sökmen, Ö. & Ekiz, K. (2024), "Okul İklimi ve Öğrenci Güvenliğine Yönelik Değerlendirme", International QMX Journal, 3(1), 130-138. ISSN: 3023-6037.

Copyright © 2024 by author(s) and Scientific Research Publishing Inc. This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0)

Güvenli okul sorunu ne kadar karmaşık veya çeşitli olursa olsun, okullar çocukların kişisel, sosyal ve akademik ihtiyaçlarını karşılayan yerler olarak tasarlandığından, güvenli okul sorunu ele alınması gereken bir konudur.

Öğretim görevlerinin verimli bir şekilde yerine getirilebilmesi için okulların güvenli ortamlar olması gerekir. Çünkü öğrencilerin okulda güvensiz olma korkusu onları öğrenmekten alıkoymaktadır (Çalık, Özbay, Erkan, vd., 2009). Güvenli olmayan okullar sadece sınıfta korku ve huzursuzluk ortamını beslemekle kalmaz, aynı zamanda öğrenme sürecini de engeller (Hernandez & Seem, 2004). Öğrenciler güvenlikleri konusunda endişe duyduklarında, derslerine odaklanmaları zorlaşır. Sonuç olarak, şiddetin öğrenme ortamı üzerinde zararlı bir etkisi vardır. Bu bağlamda, güvenli bir okul atmosferi çocukların öğrenmesi için gerekli bir koşuldur. Güvenli bir öğrenme ortamının gerekliliği Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisi kullanılarak tartışılmaktadır (Wilde, 1995). Bu görüşe göre insan isteklerinin ilki, yaşamak için gerekli olan hava, su ve yiyecek gibi fiziksel ihtiyaçlardır. Çocukların bedensel ihtiyaçları giderilmeden öğrenme gibi daha üst düzey taleplere odaklanmaları beklenmemelidir. Birçok eğitimci kahvaltılık olmayan çocukların derslerine odaklanamadıklarını fark etmiştir. Güvenlik arzusu Maslow'un istekler hiyerarşisinde ikinci sırada yer alır. Çevremizin güvenliğine ihtiyaç duyarız. Şiddet ise güvenlik hissini bozar ve çocukların daha yüksek taleplerini karşılamalarını engeller. Sonuç olarak şiddet, öğrenme ortamının gelişimini engeller (Wilde, 1995).

Eğitim iklimi, eğitim sistemi içindeki öğrencilerin tutumlarını, duygularını ve eylemlerini ifade eder. Okul iklimi, bir okulu diğerinden ayıran ve okulun her bir üyesinin davranışını etkileyen okul ortamının özelliklerini ifade eder. Welsh (2000) okul iklimini "öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin etkileşimlerini yöneten yazılı olmayan inançlar, değerler ve tutumlar" olarak tanımlamaktadır. Bir okulun çevresi, okulun kişiliği olarak düşünülebilir. Başka bir deyişle, bir birey için kişilik neyse, bir kurum için de iklim odur (Hoy ve Miskel, 2010). Okul iklimi, öğrencilerin ortak görüşlerinden ortaya çıkan, tüm öğrencileri etkileyen, onların eylemlerinden etkilenen ve büyük ölçüde sürekli olan bir nitelik olarak tanımlanmaktadır (Hoy, 2003). Okul iklimi olarak tanımlanan okuldaki bağlantıların kalitesi, kişiler arası, örgütsel ve öğretimsel bileşenleri olan karmaşık bir kavramdır (Loukas, Suzuki ve Horton, 2006). Bazı okul ortamı araştırmacıları öğretmen ilişkileri ve yöneticilerin liderlik stilleri üzerine yoğunlaşırken (Halpin & Croft 1963; Hoy, 2003), diğerleri öğrencilerin ilişkileri ve diğer davranışları üzerine odaklanmıştır (Scales & Taccogna 2001).

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel bir araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada ölçüt örnekleme metodolojisi kullanılmıştır. 15 kişilik bir çalışma grubu ile araştırma yürütülmüştür. Çalışmamızda örneklem doygunluğuna on dört kişiyle yapılan derinlemesine görüşmeler sonrasında ulaşılmıştır. Tablo 1 katılımcıların demografik verilerini sunmaktadır.

Tablo 1: Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

Kod	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Kadın	Fen Bilgisi	36	11	Lisans
K2	Erkek	Matematik	42	18	Yüksek Lisans
K3	Kadın	Türk Dili	29	7	Yüksek Lisans
K4	Erkek	Kimya	48	23	Yüksek Lisans
K5	Kadın	Müzik	34	9	Lisans
K6	Erkek	Beden Eğitimi	40	15	Yüksek Lisans
K7	Kadın	İngilizce	31	6	Lisans
K8	Erkek	Coğrafya	46	21	Lisans
K9	Kadın	Sosyal Bilgiler	26	3	Lisans
K10	Erkek	Tarih	35	10	Yüksek Lisans
K11	Kadın	Bilişim Teknolojileri	43	19	Yüksek Lisans
K12	Erkek	Fen Bilgisi	32	8	Lisans
K13	Kadın	Kimya	38	14	Yüksek Lisans
K14	Erkek	Müzik	49	25	Lisans

Bu tablo, bir araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini içermektedir. Tablodaki verilerin analizi, katılımcıların cinsiyet, branş, yaş, kıdem ve öğrenim durumu gibi önemli demografik değişkenleri ortaya koymaktadır. Cinsiyet dağılımına bakıldığında, katılımcıların %46'sının kadın,

%54'ünün ise erkek olduğu görülmektedir. Bu, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet açısından nispeten dengeli bir dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Branş dağılımı incelendiğinde, öğretmenlerin farklı alanlarda uzmanlaştığı görülmektedir. Örneğin, fen bilgisi, matematik, Türk dili, müzik, beden eğitimi, İngilizce, coğrafya, sosyal bilgiler, tarih, bilişim teknolojileri gibi çeşitli branşlarda uzmanlaşmış öğretmenler bulunmaktadır. Yaş dağılımı ise katılımcıların geniş bir yaş aralığına sahip olduğunu göstermektedir. En genç katılımcı 26 yaşında iken en yaşlı katılımcı 49 yaşındadır. Ortalama yaşın hangi aralıkta olduğu ve yaş dağılımının genel profil üzerindeki etkileri daha ayrıntılı bir analize ihtiyaç duyabilir. Kıdem açısından incelendiğinde, öğretmenlerin deneyimlerinin genellikle 3 ile 25 yıl arasında değiştiği görülmektedir. Kıdem dağılımı, araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki geçmişlerinin çeşitli olduğunu göstermektedir. Öğrenim durumu bakımından çoğunluğun yüksek lisans düzeyinde eğitim aldığı görülmektedir. Katılımcıların %71'i yüksek lisans mezunu iken, %29'u lisans düzeyinde eğitim almıştır. Bu durum, araştırmaya katılan öğretmenlerin genellikle daha yüksek öğrenime sahip olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, bu demografik analiz, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, branş, yaş, kıdem ve öğrenim durumu açısından çeşitli özelliklere sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu bilgiler, araştırmanın genel profiline ve sonuçlarına daha kapsamlı bir bağlam sağlamak için daha fazla analize ihtiyaç duymaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplamak için ayrıntılı görüşmeler kullanılmıştır. Çalışmanın tüm yönleriyle ele alınmasını sağlayan derinlemesine mülakat yaklaşımı kullanılarak katılımcılarla yüz yüze, bire bir görüşme yapıldı. Genellikle açık uçlu sorular yöneltilir (Tekin ve Tekin, 2006). Veriler araştırmacı tarafından toplanmıştır. Doğrudan alıntılara yer verilerek analiz edilmiştir.

BULGULAR

Sınıfınızın genel iklimini değerlendirdiğinizde, öğrenciler arasındaki güven ortamını nasıl tanımlarsınız? Öğrenciler arasında olumlu bir ilişki ve güven hissi oluşturmak için neler yapıyorsunuz?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “Sınıfınızın genel iklimini değerlendirdiğinizde, öğrenciler arasındaki güven ortamını nasıl tanımlarsınız? Öğrenciler arasında olumlu bir ilişki ve güven hissi oluşturmak için neler yapıyorsunuz?” şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) “Sınıf içindeki güven ortamını 'aile' gibi bir atmosfer oluşturarak tanımlayabilirim. Öğrenciler arasında açık iletişim ve dayanışma hissi, öğrenmeyi olumlu bir deneyime dönüştürüyor.”

(K2) “Benim sınıfımda öğrenciler arasında olumlu bir ilişki kurmak için düzenli olarak grup çalışmalarını düzenliyorum. Bu, öğrencilerin birbirleriyle daha yakın çalışmalarını ve birbirlerini daha iyi tanımlarını sağlıyor.”

(K3) “Güven ortamını oluşturmak için sınıf içinde her öğrencinin fikirlerine değer veriyorum. Herkesin kendini ifade etme şansı bulunduğu, sınıfın dinamikleri olumlu yönde etkileniyor.”

(K4) “Sınıf içindeki güveni artırmak adına öğrencilere sorumluluklar veriyorum. Bu, öğrencilerin birbirlerine güvenmelerini sağlıyor ve bir ekip olarak çalışma becerilerini geliştiriyor.”

(K5) “Öğrenciler arasındaki güveni pekiştirmek için sınıfta 'paylaşım günleri' düzenliyorum. Her öğrenci, ilgi alanları veya hobileri hakkında diğerleriyle paylaşımında bulunarak birbirlerini daha yakından tanıma fırsatı buluyor.”

(K6) “Benim için sınıf içindeki güven, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına önem vermekle başlıyor. Öğrencilerin hislerini anlamak ve onlarla empati kurmak, sınıfta olumlu bir atmosfer oluşturmanın temelidir.”

(K7) “Sınıf içinde güveni artırmak için öğrencilerin birbirleriyle işbirliği yapmasını teşvik ediyorum. Grup projeleri ve ortak etkinlikler, öğrenciler arasında dayanışma duygusunu güçlendiriyor.”

(K8) “Güven ortamını desteklemek adına sınıf kurallarını birlikte belirliyoruz. Öğrencilerin kurallara katılımı, onların sınıf içinde daha fazla sorumluluk almasına ve birbirlerine karşı daha saygılı olmalarına katkı sağlıyor.”

(K9) “Sınıf içindeki güveni artırmak için öğrencilere sorumluluk veriyorum. Sınıf düzenini birlikte belirleyerek, her öğrencinin kendini değerli hissetmesini sağlıyorum.”

(K10) “Güven ortamını güçlendirmek için sınıf içinde olumlu dil kullanımına özen gösteriyorum. Öğrenciler arasındaki iletişimin pozitif olması, sınıf atmosferini olumlu yönde etkiliyor.”

(K11) “Öğrencilerin birbirleriyle daha iyi iletişim kurabilmeleri için düzenli olarak 'paylaşım çemberleri' düzenliyorum. Bu, öğrencilerin duygusal bağlarını güçlendiriyor.”

(K12) “Sınıf içinde güveni artırmak için öğrencilere yönlendirici sorular soruyorum. Bu, öğrencilerin düşüncelerini paylaşmaya teşvik ediyor ve birbirlerini daha iyi anlamalarını sağlıyor.”

(K13) “Güven ortamını oluşturmak için sınıfta açık iletişimi teşvik ediyorum. Öğrencilerin sorular sormaya ve düşüncelerini paylaşmaya cesaret etmeleri, sınıf içinde olumlu bir dinamik yaratıyor.”

(K14) “Sınıf içinde güveni pekiştirmek için öğrencilere düzenli olarak geri bildirim veriyorum. Bu, öğrencilerin güçlü yönlerini görmelerine ve birbirlerine destek olmalarına olanak tanıyor.”

Öğretmenlerin verdiği ifadeler, sınıf içinde olumlu bir güven ortamı oluşturmak adına çeşitli stratejilerin benimsendiğini ortaya koymaktadır. Bu stratejiler arasında, öğrenciler arasında açık iletişimi teşvik etme, grup çalışmalarını düzenleme, sorumlulukları paylaşma, duygusal ihtiyaçlara duyarlılık gösterme, öğrencilere yönlendirici sorular sorma, paylaşım günleri veya çemberleri düzenleme gibi yöntemler bulunmaktadır.

Sınıf içinde güven ortamının oluşturulmasında önemli bir unsur olarak vurgulanan açık iletişim, öğrencilerin duygusal ifade ve düşünce paylaşımını teşvik ederek birbirleriyle daha yakın ilişkiler kurmalarına olanak tanımaktadır. Ayrıca, grup çalışmaları ve sorumluluk paylaşımı gibi stratejiler, öğrencilerin birbirlerine karşı güven geliştirmelerini sağlayarak sınıf içinde işbirliği ruhunu desteklemektedir.

Öğrencilere yönlendirici sorular sorma pratiği, öğrencilerin düşünsel katılımını artırarak sınıf içindeki etkileşimi zenginleştirmekte ve öğrenciler arasında daha güçlü bir iletişim kurulmasına yardımcı olmaktadır. Bu, sınıf içindeki güvenin temelini oluşturan bir diğer unsurdur.

Ayrıca, duygusal ihtiyaçlara duyarlılık gösterme, öğrencilerin sınıf ortamında kendilerini güvende hissetmelerini ve duygusal olarak desteklenmelerini sağlamaktadır. Bu da öğrencilerin öğrenmeye daha olumlu bir tutumla yaklaşmalarına katkıda bulunmaktadır.

Sonuç olarak, öğretmenlerin uyguladığı bu çeşitli stratejiler, sınıf içinde güvenin oluşturulmasına yönelik etkili yaklaşımlar sunmaktadır. Bu yaklaşımlar, öğrenciler arasındaki ilişkileri güçlendirerek sınıf atmosferini olumlu bir şekilde etkileyebilir ve öğrencilerin akademik başarılarına olumlu katkılarda bulunabilir.

Okulumuzda öğrenci güvenliği konusunda farkındalığı artırmak adına neler yapılabilir? Bu konuda öğrenci, öğretmen ve veliler arasında nasıl bir işbirliği sağlanabilir?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “Okulumuzda öğrenci güvenliği konusunda farkındalığı artırmak adına neler yapılabilir? Bu konuda öğrenci, öğretmen ve veliler arasında nasıl bir işbirliği sağlanabilir?” şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) “Öğrenci güvenliği konusunda farkındalığı artırmak için okul içinde düzenli olarak güvenlik seminerleri veya etkinlikleri düzenlemeliyiz. Bu, öğrencilere riskleri anlama ve önleme konusunda bilgi sağlayabilir.”

(K2) “Velilerle işbirliği yaparak, okul içinde ve dışında güvenliği artırmak adına ailelerin de katılımını sağlamalıyız. Örneğin, veli toplantılarında güvenlik konularını ele alarak bilgi paylaşımı yapabiliriz.”

(K3) “Öğrenci güvenliği için bir 'güvenlik ekibi' oluşturabiliriz. Bu ekip, öğrenciler, öğretmenler ve veliler arasında sürekli iletişim kurarak güvenlikle ilgili sorunlara hızlı çözümler üretebilir.”

(K4) “Öğrencilere, güvenliği artırmak için kendi çevrelerini nasıl değerlendirebileceklerini öğretecek öğrenme materyalleri veya atölyeler düzenlemeliyiz.”

(K5) “Güvenliği artırmak için öğrenci-öğretmen iletişimini güçlendirmek önemlidir. Öğrencilere, endişelerini rahatça paylaşılabilecekleri bir ortam sağlamalıyız.”

(K6) “Okuldaki güvenlik önlemlerini öğrencilere ve velilere düzenli olarak güncellemeliyiz. Bilgi paylaşımı, farkındalığı artırmanın temel bir adımıdır.”

(K7) “Sosyal medya kullanımı konusunda öğrencilere eğitim vererek, çevrimiçi güvenliği artırabiliriz. Aynı zamanda velileri de bu konuda bilinçlendirmek önemlidir.”

(K8) “Öğrenci güvenliği için acil durum tatbikatları düzenleyerek, öğrencilerin nasıl tepki vermeleri gerektiği konusunda pratiğe geçmelerini sağlamalıyız.”

(K9) “Öğrenci, öğretmen ve veliler arasında düzenli olarak toplantılar düzenleyerek, güvenlik konularını tartışmalı ve her bir tarafın görüşlerini paylaşmasını sağlamalıyız.”

(K10) “Güvenlik konularını içeren interaktif oyunlar ve etkinlikler düzenleyerek, öğrencilerin bu konuda bilinçlenmelerini sağlayabiliriz.”

(K11) “Okul içinde güvenliği artırmak için öğrencilere, güvenlikle ilgili endişelerini nasıl bildirebileceklerini anlatan bir mekanizma oluşturabiliriz.”

(K12) “Velilere, çocuklarının güvenliği için evde alabilecekleri önlemler konusunda düzenli olarak bilgilendirici materyaller sağlamalıyız.”

(K13) “Okul içinde güvenlikle ilgili geribildirim alma sistemi kurarak, öğrencilerin ve velilerin endişelerini daha etkili bir şekilde anlamalıyız.”

(K14) “Öğrencilere, güvenliği artırmak adına kendi çevrelerini nasıl değerlendirebilecekleri ve güvenlik önlemleri konusunda farkındalık oluşturacak eğitimler vermeliyiz.”

Öğretmenlerin sunduğu çeşitli öneriler, okul ortamında öğrenci güvenliği farkındalığını artırmak amacıyla benzersiz stratejilere işaret etmektedir. Öne çıkan temalar arasında güvenlik seminerleri düzenleme, velilerle işbirliği yapma, güvenlik ekipleri oluşturma ve öğrencilere yönelik eğitim programları düzenleme gibi önlemler bulunmaktadır.

Öğrenci, öğretmen ve veliler arasında düzenli iletişimi güçlendirmek amacıyla önerilen toplantılar, tatbikatlar ve bilgi paylaşımı, güvenlik konularında ortak bir anlayışın oluşturulmasına katkıda bulunabilir. Aynı zamanda, öğrencilerin çevrelerini değerlendirme becerilerini artırmak ve çevrimiçi güvenliği vurgulamak, güvenlik farkındalığını daha geniş bir perspektiften ele almayı amaçlamaktadır.

Eğitim materyalleri ve etkinliklerin kullanımı, öğrencilere güvenliği öğrenme süreçlerine entegre etme ve bu konuda etkileşimli bir öğrenme deneyimi sağlama yoluyla farkındalığı güçlendirebilir. Bu öneriler, öğrenci güvenliği konusunda bir kültür oluşturarak, okulun bütün paydaşlarını bir araya getirmeyi hedeflemektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin öne sürdüğü bu stratejiler, öğrenci güvenliği konusundaki farkındalığı artırmak adına etkili ve kapsamlı bir yaklaşım sunmaktadır. Bu önerilerin bir araya getirilmesi, güvenli bir öğrenme ortamının sürdürülebilir şekilde oluşturulmasına katkıda bulunabilir.

Öğrencilerin duygusal ve psikolojik güvenliğini sağlamak adına sınıf içinde hangi stratejileri kullanıyorsunuz? Özellikle öğrenciler arasında olası sorunlara karşı nasıl bir destek sistemini önceden oluşturuyorsunuz?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “Öğrencilerin duygusal ve psikolojik güvenliğini sağlamak adına sınıf içinde hangi stratejileri kullanıyorsunuz? Özellikle öğrenciler arasında olası sorunlara karşı nasıl bir destek sistemini önceden oluşturuyorsunuz?” şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) “Öğrencilerin duygusal güvenliğini sağlamak için sınıf içinde 'duygu paylaşım köşesi' oluşturuyorum. Burada öğrenciler, hissettiklerini yazarak veya çizerek duygusal ifadelerini paylaşabiliyorlar.”

(K2) “Sınıf içinde 'güvenilir bir arkadaş sistemi' kuruyorum. Öğrenciler birbirlerine destek olabilmek adına güvenebilecekleri bir arkadaş seçiyorlar ve sorunları olduğunda bu arkadaşlarına başvurabiliyorlar.”

(K3) “Her hafta düzenlediğimiz 'duygusal check-in' oturumları ile öğrencilerin hissettikleri konusunda konuşma fırsatı sağlıyoruz. Bu, sınıf içinde duygusal bir destek ağı oluşturmamıza yardımcı oluyor.”

(K4) “Öğrenciler arasında olası sorunlara karşı 'çözüm odaklı konuşma' yöntemini benimsemeye özen gösteriyorum. Sorunlar ortaya çıktığında, öğrencilere birbirleriyle açıkça iletişim kurma ve sorunları birlikte çözme fırsatı tanıyorum.”

(K5) “Sınıf içinde düzenlediğim 'duygusal wellness günleri' ile öğrencilere rahatlama, birbirleriyle bağlantı kurmaları ve hissettikleri konusunda konuşmaları için zaman tanıyorum.”

(K6) “Öğrencilere, günlük hissettikleri konusunda kısa notlar yazmalarını sağlıyorum. Bu notlar, sınıf içindeki bireysel duygusal durumları takip etmemi sağlıyor ve gerektiğinde destek sağlama fırsatı sunuyor.”

(K7) “Benim sınıfımda 'duygusal mentörlük' uygulamasını kullanıyorum. Duygusal olarak daha güçlü olan öğrenciler, diğer öğrencilere destek oluyor ve onlarla birlikte duygusal beceriler geliştirmelerine yardımcı oluyor.”

(K8) “Öğrencilerle bire bir görüşmeler düzenleyerek, onların hissettikleri konusunda daha derinlemesine bir anlayış geliştirmeye çalışıyorum. Bu, olası sorunları önceden tespit etmeme ve gerekli destekleri sağlamama yardımcı oluyor.”

(K9) “Sınıf kurallarını birlikte belirleyerek, öğrencilerin hissettikleri konusunda kendilerini özgürce ifade etmelerini teşvik ediyorum. Böylece sınıf içinde bir güven ortamı oluşturuyoruz.”

(K10) “Öğrenciler arasında empatiyi geliştirmek adına 'empati günleri' düzenliyorum. Bu günlerde öğrenciler, birbirlerinin duygusal deneyimlerini daha iyi anlamak için farklı aktivitelerle bir araya geliyorlar.”

(K11) “Duygusal güvenliği artırmak için 'duygusal haritalar' kullanıyorum. Öğrencilere hissettikleri duyguları renklerle ifade etmelerini sağlıyor ve bu haritaları sınıfta paylaşımlarına olanak tanıyorum.”

(K12) “Sınıf içinde 'duygu günlüğü' tutma uygulamasını kullanarak, öğrencilerin hissettikleri duyguları izlemelerine ve bu konuda benimle iletişim kurmalarına fırsat tanıyorum.”

(K13) “Öğrencilere duygusal güvenliği artırmak adına 'duygu ifadesi sanatı' atölyeleri düzenliyorum. Bu atölyelerde öğrenciler, sanat aracılığıyla duygusal ifadelerini keşfetme fırsatı buluyorlar.”

(K14) “Sınıf içinde 'duygu kartları' kullanıyorum. Öğrenciler, duygusal durumlarını belirli bir renk veya sembole ifade ederek, ihtiyaç duydukları destek konusunda daha açık iletişim kurabiliyorlar.”

Öğretmenlerin sunduğu stratejiler, sınıf içinde öğrencilerin duygusal ve psikolojik güvenliğini güçlendirmek amacıyla çeşitli etkileşimli yöntemlere odaklanmaktadır. Duygu paylaşım köşesi, güvenilir arkadaş sistemleri, duygusal check-in oturumları gibi uygulamalar, öğrencilere hissettikleriyle ilgili açık iletişim kurma ve birbirlerine destek olma fırsatları sunarak sınıf içinde bir duygusal destek ağı oluşturmayı hedeflemektedir.

Stratejiler arasında yer alan duygusal wellness günleri ve duygusal mentörlük uygulamaları, öğrencilere sınıf ortamında rahatlama, bağlantı kurma ve duygusal becerilerini geliştirme imkanları sağlamaktadır. Bireysel görüşmeler, duygusal güvenliği bire bir seviyede takip etme ve olası sorunlara daha önceden müdahale etme amacı taşımaktadır.

Empati günleri, duygusal haritalar ve duygu ifadesi sanatı atölyeleri gibi uygulamalar, öğrencilerin empati geliştirmelerine ve duygusal ifadelerini sanat yoluyla keşfetmelerine katkıda bulunarak sınıf içinde duygusal zenginliği artırmayı amaçlamaktadır. Bu stratejiler, öğrencilerin sınıf içinde daha fazla güven duymalarını ve duygusal ihtiyaçlarını ifade etmelerini teşvik ederek öğrenme ortamının pozitif bir atmosferle dolmasına olanak tanır.

SONUÇ

Öğretmenlerin ifadelerinden çıkan sonuçlar, sınıf içinde güven ortamının oluşturulmasında benimsenen çeşitli stratejilerin, öğrenciler arasında pozitif bir etkileşim ve işbirliği atmosferi yaratma amacına hizmet ettiğini göstermektedir. Açık iletişim, grup çalışmaları, sorumluluk paylaşımı gibi uygulamalar, öğrencilerin birbirlerine duydukları güveni artırarak sınıf içinde daha sağlam bir bağ kurmalarına yardımcı olmaktadır.

Bu stratejiler aynı zamanda öğrencilere duygusal destek sağlama ve onların duygusal ihtiyaçlarına duyarlılık gösterme yoluyla sınıf içinde bir güven duygusu oluşturmayı amaçlamaktadır. Bu, öğrencilerin sınıf ortamında rahat hissetmelerini ve öğrenmeye daha olumlu bir şekilde katılmalarını teşvik edebilir.

Öte yandan, öğrencilere yönlendirici sorular sorma pratiği, öğrencilerin düşünsel katılımını artırarak sınıf içinde daha etkileşimli bir öğrenme ortamı sağlamaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin düşüncelerini paylaşmaya cesaret etmelerini teşvik ederek sınıf içindeki iletişimi zenginleştirebilir.

Sonuçlar, sınıf içinde güven ortamının oluşturulmasında kullanılan bu stratejilerin öğrenci ilişkilerini güçlendirdiğini ve öğrencilerin sınıf ortamına daha olumlu bir bakış açısıyla yaklaşmalarına yardımcı olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğrenci motivasyonunu artırabilir, öğrencilerin birbirleriyle işbirliği yapma becerilerini geliştirebilir ve genel olarak öğrenme deneyimini olumlu yönde etkileyebilir.

Öğretmenlerin sunduğu çeşitli stratejiler, okullarda öğrenci güvenliği farkındalığını artırmak amacıyla geniş bir yelpazede etkili yaklaşımları içermektedir. Bu öneriler, sadece öğrenciler arasındaki güveni değil, aynı zamanda öğrenci, öğretmen ve veli arasındaki işbirliğini güçlendirmeyi hedeflemektedir.

Güvenlik seminerleri ve etkinlikleri düzenleme önerisi, öğrencilere riskleri anlama ve önleme konusunda bilgi sağlayarak güvenlik farkındalığını artırabilir. Velilerle işbirliği yapma önerisi, aileleri bu sürece dahil ederek daha kapsamlı bir güvenlik kültürünün oluşturulmasına olanak tanır.

Güvenlik ekipleri oluşturma ve öğrencilere güvenlikle ilgili eğitimler verme önerileri, öğrenci güvenliğini sistematik bir şekilde ele almaya yönelik stratejilerdir. Ayrıca, çevrimiçi güvenlik konusunda öğrenci ve velilere eğitim verme önerisi, teknoloji kullanımının arttığı günümüzde öğrencilerin çevrimiçi ortamda güvenli bir şekilde hareket etmelerine katkıda bulunabilir.

Toplantılar düzenleme ve bilgi paylaşımı gibi öneriler, öğrenci, öğretmen ve veliler arasındaki etkileşimi artırarak güvenlik konularında ortak bir anlayışın oluşturulmasına yardımcı olabilir. Bu önerilerin birleşimi, okul topluluğunun güvenli bir ortamda bir araya gelmesine ve öğrenci güvenliği konusunda sürekli bir farkındalık oluşturulmasına olanak tanır.

Sonuç olarak, bu stratejiler, sadece güvenlik önlemlerini değil, aynı zamanda öğrencilerin güvenlikle ilgili konularda bilinçlenmelerini ve aktif bir rol almalarını teşvik ederek, okulun genel güvenlik kültürünü güçlendirebilir.

Öğretmenlerin önerdiği çeşitli stratejiler, sınıf içinde öğrencilerin duygusal ve psikolojik güvenliğini güçlendirmeye yönelik kapsamlı bir yaklaşım sergilemektedir. Bu stratejiler, sadece öğrencilerin duygusal durumlarını anlamalarını sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda sınıf içinde bir destek ağı oluşturarak olası sorunlara karşı hazırlıklı olunmasına da katkı sağlamaktadır.

Özellikle vurgulanan “duygu paylaşım köşesi,” “güvenilir arkadaş sistemleri,” ve “duygusal check-in oturumları” gibi uygulamalar, öğrencilerin duygusal ifadelerini rahatça paylaşmalarına ve birbirlerine destek olmalarına olanak tanımaktadır. Bu, sınıf içinde bir dayanışma atmosferinin oluşmasına zemin hazırlayarak öğrenciler arasındaki güveni artırabilir.

Ayrıca, bireysel görüşmeler ve duygusal wellness günleri gibi stratejiler, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını daha derinlemesine anlamaya ve gerektiğinde müdahale etmeye yönelik etkili araçlar sunmaktadır. Empati günleri, duygusal haritalar ve duygu ifadesi sanatı atölyeleri ise öğrencilere duygusal zenginliklerini keşfetme ve birbirlerinin deneyimlerine daha iyi anlam katma fırsatı sunmaktadır.

Bu stratejiler, sınıf içindeki duygusal güvenliği artırmak adına bir dizi etkileşimli ve öğrenci odaklı yöntemi içermekte olup, öğrenme ortamını daha destekleyici ve güvenilir bir hale getirme potansiyeline sahiptir.

Duygusal Güvenliği Güçlendirmek İçin Etkinliklerin Çeşitlendirilmesi: Stratejiler arasında yer alan duygusal wellness günleri, duygusal mentörlük uygulamaları gibi etkinliklerin çeşitlendirilmesi, öğrencilere farklı platformlarda duygusal destek sağlama imkanı tanıyabilir. Sanat atölyeleri, müzik dinletileri gibi etkinliklerle öğrencilere duygusal ifade konusunda yeni yollar sunulabilir.

Öğrenci İşbirliği ve Grup Çalışmalarını Teşvik Etmek: Pozitif etkileşimi artırmak adına stratejiler arasında yer alan grup çalışmalarına ve sorumluluk paylaşımına vurgu yapılabilir. Öğrencilere daha fazla grup projeleri ve işbirliği içeren aktivitelerle katılım fırsatları sunulurken, sınıf içinde dayanışma ve güveni artırmak mümkündür.

Öğrenci Geri Bildirimini Değerlendirme: Öğrencilerin bu stratejilere yönelik görüşleri alınarak geri bildirim süreci düzenlenebilir. Anketler veya düzenli toplantılar aracılığıyla öğrencilerin stratejilere katılımını ve etkilerini değerlendirmek, daha etkili uygulamaların belirlenmesine yardımcı olabilir.

Duygusal Destek Ağı Oluşturmak İçin Aileleri Dahil Etmek: Öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına daha geniş bir bakış açısı kazanmak ve destek ağını genişletmek adına velilerle daha fazla işbirliği yapılabilir. Aileleri, öğrencilerin duygusal gelişimine dair bilgilendirici seminerlere dahil etmek ve onlarla düzenli iletişim kurmak faydalı olabilir.

Duygusal Becerilere Odaklanan Eğitim Materyalleri Geliştirmek: Sınıfta kullanılan eğitim materyalleri, duygusal becerilere odaklanan içerikleri içerecek şekilde geliştirilebilir. Duygusal zeka, empati ve iletişim becerilerini güçlendirmeye yönelik özel ders materyalleri ve etkinlikler oluşturmak, öğrencilerin duygusal güvenliklerini destekleyebilir.

Sınıf İçi İletişimi Güçlendirmek İçin İlgili Eğitimler: Öğretmenlere, sınıf içi iletişimi artırmak ve öğrenciler arasında güveni pekiştirmek adına özel eğitimler ve seminerler düzenlenebilir. İletişim becerilerini geliştirmeye odaklanan bu eğitimler, öğrencilerle daha etkili bir şekilde iletişim kurmaya yönelik stratejiler sunabilir.

KAYNAKLAR

Çalık, T., Özbay, Y., Erkan, S., Kurt, T. ve Kandemir, M. (2009). Seçim teorisi temelli güvenli okul iklimi oluşturma projesi. Proje No: 106K016. (Proje, Tübitak Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmalarını Destekleme Grubu tarafından desteklenmiştir).

Debarbieux, E. (2009). Okulda şiddet (Çeviren: İsmail Yerguz). İstanbul: İletişim.

Elo, S., Käärinäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *SAGE open*, 4(1), 215.824.4014522633

Finger, L. R., Craven, R.G., Marsh, H. W., & Parada, R. H. (2005). Characteristics of effective anti-bullying interventions: What research says.

Halpin, A.W., & Croft, D.B. (1963). The organizational climate of schools. Chicago: Midwest Administration Center

Hernandez, T. J., Seem, S.R. (2004). A safe school climate: A systemic approach and the school counselor. *Professional School Counseling*, 7(4)

Hoy, W. K. (2003). School climate. In J.W. Guhtrie (Ed.), *Encyclopedia of education* (s. 2121-2124), New York: Thompson Gale.

Hoy, W.K., & Miskel, C. G. (2010). Eğitim yönetimi, teori, araştırma uygulama. (Çeviri Editörü Selahattin Turan). Ankara: Nobel.

Loukas, A., Suzuki, R., & Horton, K. D. (2006). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolescence*, 16(3), 491-502

Olgun, C. K. (2008). Nitel Araştırmalarda İçerik Analizi Tekniği. *Sosyoloji Notları*, 66.

Orpinas, P., & Horne, M. A. (2006). *Bullying prevention: Creating positive school climate and developing social competence*. Washington: American Psychological Association

Scales, P.C., & Taccogna, J. (2001). Developmental assets for school and life. *The Education Digest*, 66(6), 34-39

Tekin, H. H., & Tekin, H. (2006). Nitel sraştırma yönteminin bir veri toplama tekniği olarak derinlemesine görüşme. *İstanbul University Journal of Sociology*, 3(13), 101-116.

Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *ANNALS, AAPSS*, 567,

Wilde, J. (1995). *Anger management in schools alternative to student violence*. Basel: Technomic Publishing Co., Inc

Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin.

Eğitim Yönetiminde Liderlik: Etkili Liderlik Modelleri

Leadership in Education Management: Effective Leadership Models

Belma Ercan Taban¹ Güven Yiğit² Mustafa Şaban Yelmer³ Zekine Kılınç Yörük⁴ Durmuş Serdar Şenay⁵

¹ Öğretmen, MEB, Muğla, Türkiye Orcid No: 0009-0002-1702-3930

² Öğretmen, MEB, Muğla, Türkiye Orcid No: 0009-0006-3841-9298

³ Öğretmen, MEB, Muğla, Türkiye Orcid No: 0009-0007-1810-136X

⁴ Öğretmen, MEB, Muğla, Türkiye Orcid No: 0009-0003-0789-1790

⁵ Öğretmen, MEB, Muğla, Türkiye Orcid No: 0009-0009-2334-4766

ÖZET

Eğitim yönetimi liderlik, modern toplumların gelişiminde kilit bir rol oynar. Bu makalede, eğitimde liderliğin önemi, liderlik modelleri ve etkili liderlik nitelikleri ele alındı. Giriş bölümünde, eğitim yönetiminin bireylerin potansiyellerini geliştirmesi ve başarılı öğrenme ortamları oluşturması açısından önemine vurgu yapıldı. Liderliğin tanımı, genel özellikleri ve toplumsal etkileri tartışılmıştır. Liderlik modelleri arasında otokratik, demokratik ve laissez-faire yaklaşımları incelendi, her birinin özellikleri ve eğitimdeki etkileri ele alındı. Eğitim yönetiminde etkili liderlik nitelikleri olarak iletişim becerileri, vizyon ve stratejik planlama, ekip yönetimi gibi unsurlar belirlendi. Bu niteliklerin eğitim kurumlarında başarıya nasıl katkı sağladığı detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Makalenin ikinci bölümünde, eğitim yönetiminde karşılaşılan zorluklar işlendi. Eğitim sistemi dinamikleri, personel yönetimi ve finansal zorluklar, liderlerin karşılaştığı temel zorluklar olarak açıklandı. Bu zorlukların üstesinden gelmek için liderlerin göstermesi gereken stratejik düşünce, duygusal zekâ ve iletişim becerileri vurgulanmıştır. Sonuç ve değerlendirme bölümünde ise eğitim yönetiminde liderliğin kritik bir faktör olduğu ve etkili liderlerin öğrenci başarısını artırma, öğretmenleri motive etme ve kurumsal hedeflere ulaşma konusundaki önemine vurgu yapıldı. Bu özet, eğitimde liderlik konusundaki temel bilgileri kapsayan bir rehber niteliğindedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Eğitim Yönetimi, Liderlik, Etkili Liderlik.

ABSTRACT

Leadership in educational administration plays a key role in the development of modern societies. In this article, the importance of leadership in education, leadership models and effective leadership qualities are discussed. In the introduction, the importance of educational management in terms of developing the potential of individuals and creating successful learning environments is emphasized. The definition, general characteristics and social effects of leadership are discussed. Among leadership models, autocratic, democratic and laissez-faire approaches were examined, the characteristics of each and their effects on education were discussed. Elements such as communication skills, vision and strategic planning, team management were identified as effective leadership qualities in educational administration. How these qualities contribute to success in educational institutions is explained in detail. In the second part of the article, the challenges faced in educational administration were discussed. Education system dynamics, personnel management and financial challenges were explained as the main challenges faced by leaders. The strategic thinking, emotional intelligence and communication skills that leaders need to demonstrate to overcome these challenges were emphasized. In the conclusion and evaluation section, it was emphasized that leadership is a critical factor in educational management and the importance of effective leaders in increasing student achievement, motivating teachers and achieving organizational goals. This summary is a guide to the basics of leadership in education

Keywords: Education, Educational Administration, Leadership, Effective Leadership.

GİRİŞ

Eğitim yönetimi, günümüzde toplumların gelişiminde öncü bir rol oynamakta olup, eğitim kurumlarının başarılı bir şekilde yönetilmesi, bireylerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmaları için uygun öğrenme ortamlarının oluşturulmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda, liderlik eğitim yönetimi süreçlerinde hayati bir öneme sahiptir. Bu giriş bölümü, eğitim yönetiminde liderliğin kritik önemini vurgulayarak, bu alandaki temel kavramları ve tartışma noktalarını ele almayı amaçlamaktadır.

Eğitimde liderlik, sadece bir okulu veya kurumu idare etmekle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda öğretmenleri, öğrencileri ve diğer paydaşları bir araya getirerek ortak bir vizyonun oluşturulmasını ve sürdürülmesini içermektedir. Liderlik, eğitim kurumlarında etkili bir biçimde uygulandığında, öğrenci

Citation: Ercan Taban, B., Yiğit, G., Yelmer, M.Ş., Kılınç Yörük, Z. & Şenay, D.S. (2024), "Eğitim Yönetiminde Liderlik: Etkili Liderlik Modelleri", International QMX Journal, 3(1), 139-147. ISSN: 3023-6037.

Copyright © 2024 by author(s) and Scientific Research Publishing Inc. This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0)

başarısı, öğretim kalitesi ve genel öğrenme ortamının iyileştirilmesi gibi önemli kazanımları beraberinde getirebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, eğitim yönetiminde liderliğin rolünü daha derinlemesine anlamak ve etkili liderlik modellerini ortaya koymaktır. Eğitimde liderlik, öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer paydaşların bir araya gelerek eğitim kurumlarındaki başarıyı artırmak amacıyla nasıl kullanılabileceğini anlamak, geliştirmek ve optimize etmek adına geniş bir perspektifi kapsamaktadır.

Araştırmanın ilk hedefi, eğitimde liderlik kavramını daha iyi anlamak ve bu liderliğin eğitim kurumlarına olan etkisini açıklamaktır. Bu kapsamda, liderlik modellerinin öğrenci başarısı, öğretim kalitesi ve eğitim ortamının genel kalitesi üzerindeki etkileri üzerine odaklanmak amaçlanmıştır. Bu amacın altında, farklı liderlik modellerinin eğitimde nasıl uygulandığı, bu modellerin avantajları ve zorlukları, öğrenme süreçlerine olan etkileri gibi konuları anlamak bulunmaktadır.

İkinci bir hedef ise eğitimde liderliği daha etkili kılmak için kullanılan liderlik niteliklerini ve stratejilerini belirlemektir. İletişim becerileri, vizyon oluşturma, ekip yönetimi, stratejik planlama gibi liderlik nitelikleri incelenerek, bu niteliklerin eğitim kurumlarındaki başarıya olan katkıları üzerinde durulacaktır.

Son olarak, bu araştırmanın amacı, eğitim yönetiminde liderlik konusundaki literatürdeki boşlukları doldurarak, uygulanabilir ve yenilikçi liderlik modellerini tanımlamaktır. Bu çalışma, eğitimde liderliğin dinamik ve değişen doğasını anlamak ve gelecekteki liderlik pratiklerini şekillendirmek adına bir temel oluşturmayı amaçlamaktadır.

Çalışmanın Kapsamı

Bu çalışma, eğitim yönetiminde liderlik konusunu kapsamlı bir şekilde ele alarak, farklı liderlik modellerinin eğitim kurumlarındaki uygulanabilirliğini ve etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın kapsamı, eğitimde liderliğin geniş bir yelpazesini içerecek şekilde tasarlanmıştır ve farklı öğrenim düzeyleri, coğrafi bölgeler ve eğitim kurumlarına odaklanmaktadır.

Öncelikle, çalışmanın odak noktası eğitimde liderlik kavramının geniş bir tanımını içermekte ve bu liderliğin hem teorik hem de pratik yönlerini kapsamaktadır. Eğitimde liderliğin öğrenci başarısı, öğretim kalitesi, öğretmen memnuniyeti gibi çeşitli faktörlere olan etkilerini değerlendirmek amacıyla çeşitli liderlik modelleri ele alınacak ve bu modellerin eğitim kurumlarındaki uygulanabilirliği tartışılacaktır.

Çalışma, farklı öğrenim düzeylerini kapsayarak, ilkokuldan üniversiteye kadar olan eğitim seviyelerinde liderlik modellerinin etkilerini inceleyecektir. Aynı zamanda, farklı coğrafi bölgelerdeki eğitim sistemlerini karşılaştırarak kültürel ve bölgesel farklılıkları göz önüne alacaktır.

Çalışmanın kapsamında, eğitimde liderlikte başarıyı etkileyen faktörler, liderlik modellerinin avantajları ve zorlukları, liderlikte kullanılan stratejiler gibi konular ele alınacaktır. Bu bağlamda, eğitim yönetimi ve liderlik arasındaki dinamik ilişki, çalışmanın kapsamındaki önemli bir boyutu oluşturacaktır.

Ancak, bu çalışmanın bazı sınırlamaları da bulunmaktadır. Örneğin, belirli bir coğrafi bölgeye veya eğitim seviyesine odaklanmanın getirdiği sınırlamalar, genellemelerin dikkatlice yapılmış olmasını gerektirecektir. Ayrıca, çalışma belirli liderlik modellerine odaklanarak, diğer potansiyel modellerin detaylı incelenmesine olanak tanıyamayabilir. Bu sınırlamalara rağmen, çalışmanın, eğitim yönetimi ve liderlik konusundaki literatüre katkı sağlaması hedeflenmektedir.

Yöntem

Bu çalışma, eğitim yönetiminde liderlik konusunu ele alacak ve derleme çalışması yöntemiyle gerçekleştirilecektir. Derleme çalışması, literatürdeki mevcut araştırmaları, makaleleri ve kaynakları inceleyerek, eğitimde liderlik konusunda geniş bir perspektif sunmayı amaçlamaktadır.

Literatür Taraması: Derleme çalışması için öncelikle, eğitim yönetiminde liderlik alanındaki temel literatür taraması yapılacaktır. Bu kapsamda, çeşitli akademik veritabanları, bilimsel dergiler ve eğitim

liderliği konusundaki önde gelen araştırmacıların çalışmaları taranacak ve bu alandaki önemli teorik çerçeveler, liderlik modelleri ve uygulamaları belirlenecektir.

Analiz ve Sentez: Literatür taraması ve sınıflandırma sonrasında, elde edilen bilgiler analiz edilerek sentezlenecektir. Bu aşamada, eğitimde liderliğin temel unsurları, liderlik modellerinin karşılaştırılması, liderlik nitelikleri ve bu niteliklerin eğitim kurumlarına etkileri gibi temel konulara odaklanılacaktır.

Sonuçların Değerlendirilmesi: Derleme çalışmasının son bölümünde, elde edilen bilgiler ve sentezlenen literatür, eğitim yönetiminde liderlik konusundaki mevcut durumu, literatürdeki boşlukları ve gelecekteki araştırma yönlerini belirlemek amacıyla değerlendirilecektir.

Derleme çalışması, eğitimde liderlik konusundaki mevcut bilgi birikimini özetlemeyi ve bu alandaki en güncel gelişmeleri sunmayı hedefleyerek, okuyuculara geniş bir bakış açısı sunacaktır.

EĞİTİM YÖNETİMİNDE LİDERLİĞİN ÖNEMİ

Eğitimde Liderliğin Tanımı

Eğitimde liderlik, bir eğitim kurumunun veya organizasyonun yönetilmesinde etkin bir rol oynayan ve öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkileyen bir kavramdır. Liderlik, sadece idari görevleri yerine getirmekle kalmaz, aynı zamanda vizyon oluşturmak, hedefler belirlemek, ekip çalışmasını teşvik etmek ve öğrenme ortamını geliştirmek gibi önemli sorumlulukları da içerir (Kiral, 2020).

Eğitimde liderlik, öğrencilerin, öğretmenlerin, velilerin ve diğer paydaşların bir araya gelmesini sağlayarak, eğitim kurumunun misyonunu ve vizyonunu belirler. Bu liderlik tipi, bir eğitim kurumunun uzun vadeli hedeflerini belirleme, stratejik planlamayı yönlendirme ve öğrencilerin başarılı bir şekilde öğrenmelerini destekleme amacını taşır. Bu tanım içinde lider, sadece idari bir figür değil, aynı zamanda bir vizyoneri ve rehberi temsil eder. Eğitimde lider, öğrenci başarısını en üst düzeye çıkarmak için çaba sarf eden, öğretmenleri destekleyen ve eğitim süreçlerini sürekli olarak iyileştirmek için çaba harcayan bir figür olarak ortaya çıkar (Leithwood & Azah, 2016).

Eğitimde liderlik aynı zamanda, değişen eğitim ortamına uyum sağlama, teknolojik gelişmeleri entegre etme ve öğrenci ihtiyaçlarına cevap verebilme yeteneği gerektirir (Gurr et al., 2006). Liderlik, sadece mevcut durumu idare etmekle kalmaz, aynı zamanda geleceğe yönelik planlamalar yaparak eğitim kurumlarını sürdürülebilir bir başarıya taşır. Bu tanım, eğitimde liderliğin karmaşıklığını ve çok yönlülüğünü vurgulayarak, liderin eğitim kurumlarında oynadığı stratejik rolü belirler. Bu bağlamda, eğitimde liderlik, öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimseyerek, öğrencilerin bireysel potansiyellerini geliştirmeye odaklanırken, aynı zamanda ekip çalışmasını teşvik eder ve kurumsal başarı için stratejik bir vizyon sunar (Rausch et al., 2001).

Eğitim Yönetiminde Liderliğin Rolü

Eğitim yönetiminde liderliğin rolü, bir eğitim kurumunun başarısı, öğrenci başarısı, öğretmen memnuniyeti ve genel öğrenme ortamının iyileştirilmesi gibi kritik unsurları etkileyen bir dizi önemli sorumluluğu içerir. Eğitim liderleri, idari görevlerin ötesine geçerek, bir vizyon oluşturmak, stratejik planlamayı yönlendirmek ve ekip çalışmasını teşvik etmek gibi kilit unsurlarda liderlik yaparlar (Kiral, 2020):

- ✓ Eğitim liderleri, eğitim kurumlarında bir vizyon oluşturarak, gelecekteki hedefleri belirler. Bu vizyon, öğrenci başarısı, öğretmen gelişimi ve eğitim kalitesini artırmaya odaklanabilir. Eğitim lideri, bu vizyonu paydaşlarla paylaşarak, ortak bir hedefe yönelik bir birlik ve motivasyon sağlar.
- ✓ Eğitim lideri, kurumun hedeflerine ulaşmak için stratejik planlamayı belirler ve yönlendirir. Bu, kaynakları etkili bir şekilde kullanmayı, öğrenme çıktılarını iyileştirmeyi ve kurumsal başarıyı sürdürülebilir kılmayı içerir. Liderlik, eğitim kurumunun uzun vadeli stratejik hedeflerine odaklanarak, planlama ve uygulama süreçlerinde liderlik yapar.
- ✓ Eğitim lideri, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer paydaşlar arasında etkili bir iletişimi teşvik eder. Ekip çalışması ön planda tutularak, her bir paydaşın katılımı ve işbirliği desteklenir. Lider, açık iletişim ve etkili ekip yönetimiyle, eğitim kurumundaki herkesin aidiyet duygusunu artırır.

- ✓ Eğitim lideri, öğretmenlerin profesyonel gelişimini destekler ve performanslarını değerlendirir. Bu, öğretmenlerin en iyi uygulamalarını paylaşmalarını, eğitim yöntemlerini güncellemelerini ve öğrenci başarılarını artırmaya yönelik stratejiler geliştirmelerini sağlar.
- ✓ Eğitim lideri, öğrenme ortamını etkileyen faktörleri değerlendirir ve iyileştirmek için stratejiler geliştirir. Bu, sınıf düzeni, öğrenci motivasyonu, teknoloji entegrasyonu ve öğrenci katılımını içerebilir. Lider, eğitim ortamının kalitesini artırarak öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlar.

Eğitim yönetiminde liderlik rolü, eğitim kurumlarının başarılı bir şekilde yönetilmesini sağlayarak, öğrenci başarısını artırma ve eğitim kalitesini yükseltme hedeflerine odaklanır (Rausch et al., 2001). Bu rol, bir kurumun sadece idaresini değil, aynı zamanda uzun vadeli başarı için stratejik bir liderlik sağlama misyonunu taşır.

Eğitimde Liderlik ve Başarı İlişkisi

Eğitimde liderlik, eğitim kurumlarının başarısı üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Bir liderin etkili liderlik becerilerine sahip olması, öğrenci başarısını artırma, öğretmen motivasyonunu yükseltme ve genel eğitim ortamını iyileştirme konularında kilit bir rol oynar. Eğitim liderleri, kurumlarında bir vizyon oluşturarak, bu vizyonu paydaşlarla paylaşarak bir birlik ve motivasyon ortamı sağlar. Bu vizyon, kurumsal hedeflere odaklanmayı ve uzun vadeli stratejik planlama yapmayı içerir (Black, 2015). Liderlik, aynı zamanda etkili iletişim ve ekip çalışması ile öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer paydaşlar arasında sağlam bir bağ kurar.

Eğitim liderleri, öğretmen gelişimini destekleyerek, profesyonel gelişim fırsatları sağlayarak ve performans yönetimi süreçlerini etkili bir şekilde yönlendirerek öğretmenlerin en iyi potansiyellerini ortaya çıkarmaya çalışırlar. Bu, öğrencilere daha nitelikli bir eğitim sunma kapasitesini artırır. Ayrıca, liderler öğrenme ortamını sürekli olarak değerlendirir ve iyileştirmek için stratejiler geliştirir (Leithwood & Azah, 2016). Sınıf düzeninden teknoloji entegrasyonuna kadar çeşitli faktörleri değerlendirir ve öğrencilerin daha etkili bir öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlar. Bu süreç, eğitim kurumlarının genel başarı düzeyini artırırken, öğrencilerin bireysel potansiyellerini en üst düzeye çıkarmaya odaklanır (Duttweiler & Hord, 1987). Sonuç olarak, eğitimde liderlik, bir kurumun başarısı ve sürdürülebilirliği üzerinde derinlemesine bir etki bırakarak, eğitim ortamlarını daha verimli ve etkili hale getirir.

EĞİTİM YÖNETİMİNDE LİDERLİK MODELLERİ

Otokratik Liderlik Modeli

Otokratik liderlik modeli, eğitim yönetiminde sıkça karşılaşılan bir liderlik yaklaşımıdır. Bu model, liderin karar alma süreçlerinde tek başına yetkili olduğu, diğer paydaşların katılımını sınırlayan ve genellikle emir-komuta zincirine dayalı bir liderlik tarzını ifade eder (Brymer & Gray, 2006). Otokratik lider, eğitim kurumlarında belirli bir konuda hızlı ve etkili kararlar alabilir, ancak bu modelde paydaşların katılımı ve fikir beyanı sınırlıdır.

Bu liderlik modeli, acil durumlar veya hızlı karar gerektiren durumlarda etkili olabilir. Ancak, uzun vadeli öğrenme ortamlarının oluşturulması ve sürdürülmesi açısından eleştiri almaktadır. Otokratik liderlikte, liderin güçlü bir karar alma rolü olduğu için öğretmen ve diğer paydaşların katılımı ve bağlılık düşük olabilir. Bu durum, kurumsal iletişimde eksikliklere ve motivasyon kayıplarına neden olabilir (Kiral, 2020).

Otokratik liderlik modeli, öğrenci-merkezli ve demokratik bir eğitim ortamının oluşturulmasına pek uygun olmayabilir. Ancak, bazı durumlarda, özellikle kriz anlarında veya belirli hızlı kararların alınması gerektiği durumlarda bu model etkili olabilir. Eğitim liderleri, otokratik liderlik modelini seçerken, paydaşların beklentilerini ve kurumun ihtiyaçlarını dikkate almalı ve bu liderlik tarzını dengelemelidir (Kalargyrou et al., 2012).

Demokratik Liderlik Modeli

Tanım ve Özellikler

Demokratik liderlik modeli, eğitim yönetiminde yaygın olarak tercih edilen bir liderlik yaklaşımıdır. Bu modelde lider, karar alma süreçlerine paydaşları aktif bir şekilde dahil eder ve kararlar genellikle ortak bir uzlaşma sonucunda alınır. Demokratik lider, iletişimi teşvik eder, farklı görüşlere saygı gösterir ve ekip üyelerini katılıma teşvik eder. Öğrenci, öğretmen ve diğer paydaşlar arasında işbirliği ve açık iletişim esastır (Bush, 2007).

Demokratik liderlikte, güç ve sorumluluk paylaşımı ön plandadır. Lider, karar alma süreçlerine katılanları dinler ve farklı perspektifleri değerlendirir. Bu modelde lider, ekip üyelerinin yeteneklerini ve fikirlerini değerlendirirken, onların kişisel ve profesyonel gelişimine katkı sağlamayı hedefler (Bush, 2020).

Uygulama Alanları

Demokratik liderlik modeli, eğitim kurumlarında çeşitli uygulama alanlarına sahiptir (Kalargyrou et al., 2012):

- ✓ Ekip Çalışması ve İşbirliği: Demokratik liderlik, öğretmenler arası işbirliğini ve ekip çalışmasını teşvik eder. Farklı perspektiflerin bir araya gelmesiyle öğretim kalitesi artabilir.
- ✓ Karar Alma Süreçleri: Demokratik lider, eğitim kurumunun yönetiminde önemli karar alma süreçlerinde paydaşların katılımını sağlar. Bu, kurumun misyonunu ve vizyonunu ortak bir anlayışla şekillendirme açısından önemlidir.
- ✓ Öğrenci Katılımı: Model, öğrencilerin eğitim süreçlerine katılımını teşvik eder. Öğrencilere sorumluluk verme ve onların fikirlerini değerlendirme, öğrenme ortamını daha katılımcı hale getirebilir.
- ✓ Profesyonel Gelişim: Demokratik liderlik, öğretmenlerin profesyonel gelişimine odaklanır. Lider, öğretmenlerin eğitim becerilerini geliştirmeleri için destek sağlar.
- ✓ Demokratik liderlik, eğitim kurumlarında işbirliği ve topluluk oluşturma üzerine odaklandığı için uzun vadeli başarı ve sürdürülebilirlik için önemli bir liderlik modelidir. Bu model, paydaşların katılımını artırarak kurumsal bağlılığı ve etkinlikleri artırabilir.

Laissez-faire Liderlik Modeli

Laissez-faire liderlik modeli, liderin genellikle müdahale etmeyen ve belirli bir yönlendirme sağlamayan bir liderlik tarzını ifade eder. Bu modelde, lider, karar alma süreçlerine minimum müdahalede bulunur ve genellikle sorumlulukları takım üyelerine bırakır (Brymer & Gray, 2006). Lider, genellikle grup üyelerinin inisiyatif kullanmasına ve kendi görevlerini kendilerinin belirlemesine izin verir.

Bu liderlik tarzının temel özellikleri arasında minimum kontrol, serbestlik, özgürlük ve karar alma süreçlerinde geniş bir özerklik bulunur. Laissez-faire lider, genellikle takım üyelerinin kendi yetenekleri doğrultusunda görevlerini yerine getirmelerine olan güveni yansıtır (Amanchukwu et al., 2015).

Laissez-faire liderlik modelinin eğitimdeki etkileri çeşitli olabilir (Harris, 2002):

- ✓ Laissez-faire liderlik, bireylere kendi yöntemlerini seçme özgürlüğü tanıdığı için öğretmenlerin ve öğrencilerin bağımsızlık ve yaratıcılık geliştirmesine olanak tanır.
- ✓ Bu model, bireylere kendi görevlerini belirleme ve bu görevlerde sorumluluk alma fırsatı sağladığı için, öğrenci ve öğretmenlerin sorumluluk alma yeteneklerini geliştirebilir.
- ✓ Laissez-faire liderlik, yönlendirmede eksiklik olduğu için iletişim zorluklarına yol açabilir. Özellikle belirsizlik durumlarında öğrenci ve öğretmenlerin liderden net bir rehberlik beklmeleri mümkündür.
- ✓ Liderin müdahale eksikliği, öğrenci ve öğretmenlerin motivasyonunu etkileyebilir. Belirgin bir yönlendirme olmaması, bazı bireylerde motivasyon eksikliğine neden olabilir.

Laissez-faire liderlik, doğru bağlamda kullanıldığında yaratıcılığı teşvik edebilir ve bireylerin sorumluluk alma becerilerini güçlendirebilir. Ancak, eğitimde belirgin bir liderlik ve yönlendirme ihtiyacı olan durumlarda, bu liderlik tarzının etkili olmaması mümkündür. Bu nedenle, laissez-faire liderlik modelinin, eğitim kurumları içinde uygun bağlamda ve belirli durumları ele almak üzere kullanılması gereklidir.

EĞİTİM YÖNETİMİNDE ETKİLİ LİDERLİK NİTELİKLERİ

İletişim Becerileri

Eğitim yönetiminde etkili liderlik, açık iletişim becerilerini içerir. Lider, düşüncelerini, beklentilerini ve hedeflerini net bir şekilde ifade etmeli ve paydaşlarla açık bir diyalog sürdürmelidir. Açık iletişim, eğitim kurumlarındaki vizyonun etkili bir şekilde paylaşılmasını, karar alma süreçlerinde şeffaflığı ve işbirliğini destekler. Lider, açık iletişim sayesinde öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer paydaşlar arasında güçlü bir bağ kurar, güven oluşturur ve kurumsal hedeflere yönelik bir anlayış oluşturur (Kalargyrou et al., 2012).

Eğitim liderlerinin etkili olabilmesi için empati, önemli bir liderlik niteliğidir. Lider, öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamalı, duygusal zekâyı kullanarak onların hislerine saygı göstermeli ve onları desteklemelidir. Empati, eğitim kurumlarında insan odaklı bir liderlik anlayışını güçlendirir. Liderin empatik olması, öğretmenler arasında işbirliğini artırır, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına duyarlılık gösterir ve kurum içinde pozitif bir kültür oluşturur. Empatik liderlik, öğrenci başarısı ve öğretmen memnuniyeti üzerinde olumlu bir etki bırakarak, sürdürülebilir bir eğitim ortamının temelini oluşturur (Brymer & Gray, 2006). İletişim becerileri, liderin etkili bir şekilde yönetim yapabilmesi ve paydaşlarla etkili bir şekilde etkileşimde bulunabilmesi için kritik öneme sahiptir. Açık iletişim ve empati, eğitim yönetiminde liderin etkili bir liderlik sergilemesine olanak tanıyan temel iletişim becerileridir.

Vizyon ve Stratejik Planlama

Eğitim yönetiminde etkili liderlik, net bir vizyon oluşturmayı ve bu vizyon doğrultusunda hedefler belirlemeyi içerir. Lider, eğitim kurumlarının gelecekte nereye ulaşmayı hedeflediğini belirleyerek, paydaşlarıyla ortak bir anlayış oluşturmalıdır. Hedef belirleme, liderin kurumsal misyonu ve vizyonu temel alarak, öğrenci başarısını artırmaya, öğretmen gelişimini desteklemeye ve eğitim kalitesini yükseltmeye odaklanmasını sağlar. Hedeflerin belirlenmesi, eğitim kurumlarının uzun vadeli başarılarını ve sürdürülebilirliğini destekler. Stratejik planlama, eğitim yönetiminde liderin vizyonunu ve belirlenen hedefleri uygulama sürecini yönlendiren temel bir unsurdur (Simkins, 2005). Lider, stratejik planlama sürecinde mevcut durumu değerlendirir, güçlü ve zayıf yönleri belirler, fırsatları ve tehditleri analiz eder. Bu analizler doğrultusunda, lider, stratejik hedefleri belirler ve bu hedeflere ulaşmak için somut adımlar planlar.

Stratejik planlamanın rolü, liderin kurumsal kaynakları etkili bir şekilde yönetmesini, öncelikleri belirlemesini ve eğitim kurumlarını belirlenen hedeflere doğru yönlendirmesini içerir. Stratejik planlama, liderin uzun vadeli hedeflere odaklanmasını ve mevcut kaynakları en etkili şekilde kullanmasını sağlar. Ayrıca, stratejik planlama süreci, paydaşları sürece dahil ederek ortak bir anlayış ve bağlılık oluşturur. Eğitimde etkili liderlik, vizyon oluşturmayı ve stratejik planlama ile bu vizyonu hayata geçirmeyi içerir. Hedef belirleme ve stratejik planlama, liderin eğitim kurumlarını başarıya taşıyan önemli liderlik niteliklerindedir (Day, 2000).

Ekip Yönetimi

Eğitim yönetiminde etkili liderlik, ekip yönetimi becerilerini içerir ve bu beceriler arasında motivasyon önemli bir rol oynar. Lider, öğretmenleri, öğrencileri ve diğer paydaşları motive etmek için çeşitli stratejiler kullanmalıdır. Motivasyon, eğitim çalışanlarının işlerine bağlılığını artırabilir, performanslarını yükseltebilir ve kurum içinde olumlu bir atmosfer oluşturabilir. Lider, öğretmenleri bireysel hedeflerine ulaşmaları için teşvik etmeli, başarılarına dikkat çekmeli ve onların profesyonel gelişimine destek olmalıdır. Ayrıca, öğrencilere yönelik motivasyon stratejileri geliştirmek ve öğrencilerin öğrenmeye olan ilgilerini artırmak da liderin sorumluluğundadır (Kalargyrou et al., 2012). Ekip içinde güçlü bir motivasyon, eğitim kurumlarının genel başarısını artırabilir ve kurumsal hedeflere ulaşmayı kolaylaştırabilir.

Ekip yönetimi, çeşitli görüşlerin ve farklılıkların bulunduğu bir ortamda çatışmaların ortaya çıkmasını içerir. Eğitim lideri, çatışmaları etkili bir şekilde yönetmeli ve olumlu bir çalışma ortamını korumak için çözümler bulmalıdır. Çatışma yönetimi, liderin duygusal zekâsını kullanmasını, etkili iletişim becerilerini sergilemesini ve çatışmaları olumlu bir çözüme kavuşturmasını gerektirir. Lider, çatışma durumlarını önceden fark etmeli, tarafları dinlemeli ve herkesin perspektifini anlamaya çalışmalıdır. Adil ve şeffaf bir çözüm süreci belirleyerek, ekip içinde güvenin korunmasını sağlamalıdır. Çatışmaların yönetimi, ekip içindeki işbirliğini artırabilir, iletişimi güçlendirebilir ve kurumsal hedeflere ulaşmayı kolaylaştırabilir (Bush & Sargsyan, 2013). Ekip yönetimi, liderin motivasyonu artırma ve çatışmaları etkili bir şekilde çözme becerilerini içerir. Bu liderlik nitelikleri, eğitim kurumlarında sağlıklı bir çalışma ortamının oluşturulmasına ve uzun vadeli başarıya katkıda bulunmaya yardımcı olabilir.

EĞİTİM YÖNETİMİNDE LİDERLİKTE KARŞILAŞILAN ZORLUKLAR

Eğitim Sistemi Dinamikleri

Eğitim yönetiminde etkili liderlik, ekip yönetimi becerilerini içerir ve bu beceriler arasında motivasyon önemli bir rol oynar. Lider, öğretmenleri, öğrencileri ve diğer paydaşları motive etmek için çeşitli stratejiler kullanmalıdır. Motivasyon, eğitim çalışanlarının işlerine bağlılığını artırabilir, performanslarını yükseltebilir ve kurum içinde olumlu bir atmosfer oluşturabilir. Lider, öğretmenleri bireysel hedeflerine ulaşmaları için teşvik etmeli, başarılarına dikkat çekmeli ve onların profesyonel gelişimine destek olmalıdır. Ayrıca, öğrencilere yönelik motivasyon stratejileri geliştirmek ve öğrencilerin öğrenmeye olan ilgilerini artırmak da liderin sorumluluğundadır. Ekip içinde güçlü bir motivasyon, eğitim kurumlarının genel başarısını artırabilir ve kurumsal hedeflere ulaşmayı kolaylaştırabilir.

Ekip yönetimi, çeşitli görüşlerin ve farklılıkların bulunduğu bir ortamda çatışmaların ortaya çıkmasını içerir. Eğitim lideri, çatışmaları etkili bir şekilde yönetmeli ve olumlu bir çalışma ortamını korumak için çözümler bulmalıdır. Çatışma yönetimi, liderin duygusal zekâsını kullanmasını, etkili iletişim becerilerini sergilemesini ve çatışmaları olumlu bir çözüme kavuşturmasını gerektirir. Lider, çatışma durumlarını önceden fark etmeli, tarafları dinlemeli ve herkesin perspektifini anlamaya çalışmalıdır (Bush & Sargsyan, 2013). Adil ve şeffaf bir çözüm süreci belirleyerek, ekip içinde güvenin korunmasını sağlamalıdır. Çatışmaların yönetimi, ekip içindeki işbirliğini artırabilir, iletişimi güçlendirebilir ve kurumsal hedeflere ulaşmayı kolaylaştırabilir. Ekip yönetimi, liderin motivasyonu artırma ve çatışmaları etkili bir şekilde çözme becerilerini içerir. Bu liderlik nitelikleri, eğitim kurumlarında sağlıklı bir çalışma ortamının oluşturulmasına ve uzun vadeli başarıya katkıda bulunmaya yardımcı olabilir.

Personel Yönetimi

Eğitim yönetiminde liderlik, personel yönetimi açısından özel zorluklarla karşılaşır. Bu zorluklar arasında (Simkins, 2005):

Öğretmen Motivasyonu: Eğitim liderleri, öğretmenlerin motivasyonunu korumak ve artırmak zorundadır. Öğretmenlerin işlerine duydukları bağlılığı ve memnuniyeti sağlamak, öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etki yaratır. Ancak, motivasyonu yüksek tutmak, eğitim liderleri için sürekli bir çaba gerektirir.

Performans Değerlendirmesi: Eğitim liderleri, öğretmenlerin performansını değerlendirmek ve gelişim fırsatları sunmakla sorumludur. Ancak, adil ve objektif bir performans değerlendirme yapmak, öğretmenlerin becerilerini doğru bir şekilde değerlendirmek ve profesyonel gelişim planları oluşturmak önemlidir. Bu, hassas bir denge gerektirir.

Profesyonel Gelişim İhtiyaçları: Eğitim liderleri, öğretmenlerin profesyonel gelişim ihtiyaçlarını belirlemeli ve bu ihtiyaçlara uygun eğitim fırsatları sağlamalıdır. Fakat sınırlı kaynaklar, zaman baskısı ve çeşitli öğretmen profilleri bu süreci karmaşık hale getirebilir.

Çatışma Yönetimi: Personel yönetiminde, ekip içindeki çatışmaları etkili bir şekilde çözmek liderlerin sorumluluğundadır. Çeşitli bakış açıları, beklentiler ve çalışma tarzları, çatışmaları doğurabilir. Liderler, bu çatışmaları önlemek için proaktif adımlar atmalı ve ortaya çıkan sorunları adil ve etkili bir şekilde çözmelidir.

Personel yönetimi, eğitim liderlerine bir dizi zorluk sunar ve bu zorlukları aşmak için liderler, duygusal zekalarını kullanmalı, iletişim becerilerini geliştirmeli ve adil bir liderlik anlayışı benimsemelidirler.

Finansal Zorluklar

Eğitim yönetiminde liderlik, sık sık finansal zorluklarla karşılaşır. Bu zorluklar, kısıtlı bütçe kaynakları ve mali sürdürülebilirlikle ilgili konuları içerir.

Kısıtlı Bütçe Kaynakları: Eğitim liderleri, genellikle sınırlı bütçe kaynaklarıyla çalışmak zorundadırlar. Bu durum, öğrenci başarısını artırmaya yönelik programların finanse edilmesi, teknolojik altyapının güncellenmesi ve öğretmen gelişimi gibi önemli alanlarda kısıtlamalara neden olabilir. Liderler, mevcut kaynakları en etkili şekilde kullanmak ve öncelikli ihtiyaçlara odaklanmak zorundadırlar (Bush & Sargsyan, 2013).

Mali Sürdürülebilirlik: Eğitim kurumlarında uzun vadeli başarı için mali sürdürülebilirlik önemlidir. Liderler, gelecekteki finansal zorlukları öngörmeli, gelir ve harcamalar arasında dengeli bir yaklaşım benimsemeli ve uzun vadeli mali stratejiler geliştirmelidirler. Bu, eğitim kurumlarının uzun vadeli misyon ve vizyonlarına uygun olarak finansal kararlar almayı içerir (Simkins, 2005).

Fon Diversifikasyonu: Finansal zorluklarla başa çıkmak için liderler, çeşitli fon kaynaklarına yönelmelidir. Bağışlar, hibe programları, iş ortaklıkları ve diğer alternatif finansman yöntemleri, eğitim kurumları için ek kaynaklar sağlayabilir. Ancak, bu kaynaklara ulaşmak ve sürdürülebilir bir finansal model oluşturmak liderlerin stratejik bir yaklaşım benimsemesini gerektirir.

Finansal zorluklar, eğitim liderlerinin bütçe yönetimi, kaynakları etkili kullanma ve mali sürdürülebilirlik konularında stratejik düşünme becerilerini geliştirmelerini gerektirir. Bu zorlukların üstesinden gelmek için liderler, esneklik, yaratıcılık ve etkili planlama becerilerine odaklanmalıdır.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Eğitim yönetiminde liderlik, kompleks bir süreçtir ve bir dizi önemli unsuru içerir. Bu makalede, eğitim yönetiminde etkili liderlik için gerekli olan temel konuları incelenmiştir.

Eğitim yönetiminde liderlik, modern toplumların gelişiminde kilit bir rol oynar. Eğitim kurumlarının etkili bir şekilde yönetilmesi, başarılı öğrenme ortamlarının oluşturulmasına ve bireylerin potansiyellerinin tam olarak geliştirmelerine olanak tanır. Liderlik, eğitimde sadece bir okulu veya kurumu idare etmekle kalmaz, aynı zamanda öğretmenleri, öğrencileri ve diğer paydaşları bir araya getirerek ortak bir vizyon oluşturmayı ve sürdürmeyi içerir. Otokratik, demokratik ve laissez-faire liderlik modelleri, eğitim kurumlarında farklı bağlamlarda kullanılan liderlik yaklaşımlarıdır. Her bir modelin özellikleri, uygulama alanları ve etkileri değerlendirilmiştir. İletişim becerileri, vizyon ve stratejik planlama, ekip yönetimi gibi liderlik nitelikleri, eğitim yönetiminde başarılı bir liderin olmazsa olmaz unsurlarıdır. Eğitim sistemi dinamikleri, personel yönetimi ve finansal zorluklar, liderlerin karşılaştığı temel zorluklardır. Bu zorluklar, liderlerin esneklik, çözüm odaklılık ve stratejik düşünme becerilerini kullanmalarını gerektirir.

Eğitim yönetiminde liderlik, eğitim kurumlarını başarıya taşıyan kritik bir faktördür. Etkili liderler, vizyoner, iletişim becerilerine sahip, ekip yönetimini iyi yapan ve karşılaştıkları zorluklarla başa çıkabilen liderlerdir. Eğitim liderleri, öğrenci başarısını artırmak, öğretmenleri motive etmek ve kurumsal hedeflere ulaşmak için sürekli bir öğrenme ve gelişim sürecinde olmalıdırlar.

KAYNAKLAR

Amanchukwu, R. N., Stanley, G. J., & Ololube, N. P. (2015). A review of leadership theories, principles and styles and their relevance to educational management. *Management*, 5(1), 6-14.

Black, S. A. (2015). Qualities of effective leadership in higher education. *Open Journal of Leadership*, 4(02), 54.

Brymer, E., & Gray, T. (2006). Effective leadership: Transformational or transactional?. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 10, 13-19.

Bush, T. (2007). Educational leadership and management: Theory, policy and practice. *South African journal of education*, 27(3), 391-406.

- Bush, T. (2020). Theories of educational leadership and management. *Theories of Educational Leadership and Management*, 1-208.
- Bush, T., & SARGSYAN, G. (2013). Educational leadership and management: Theory, policy, and practice. *Main Issues of Pedagogy and Psychology*, 1(3), 31-43.
- Day, C. (2000). Effective leadership and reflective practice. *Reflective practice*, 1(1), 113-127.
- Duttweiler, P. C., & Hord, S. M. (1987). Dimensions of Effective Leadership.
- Gurr, D., Drysdale, L., & Mulford, B. (2006). Models of successful principal leadership. *School leadership and management*, 26(4), 371-395.
- Harris, A. (2002). Effective leadership in schools facing challenging contexts. *School Leadership & Management*, 22(1), 15-26.
- Kalargyrou, V., Pescosolido, A. T., & Kalargiros, E. A. (2012). Leadership skills in management education. *Academy of Educational Leadership Journal*, 16(4), 39.
- Kiral, E. (2020). Excellent Leadership Theory in Education. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 4(1), n1
- Leithwood, K., & Azah, V. N. (2016). Characteristics of effective leadership networks. *Journal of Educational Administration*, 54(4), 409-433.
- Rausch, E., Halfhill, S. M., Sherman, H., & Washbush, J. B. (2001). Practical leadership-in-management education for effective strategies in a rapidly changing world. *Journal of Management Development*, 20(3), 245-258.
- Simkins, T. (2005). Leadership in Education: 'What Works' or 'What Makes Sense'?. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(1), 9-26.

Öğretmenlerin Okul Stratejik Plan Hazırlama Sürecindeki Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Evaluation Of Teachers' Opinions On School Strategic Plan Preparation Process

Muhammet Ulvi Bozkurt¹ Muharrem Kurtça² Mehmet Aktaş³ Fitnat Aktaş⁴

¹ Müdür Yard., Uz. Öğretmen, MEB, Asarcık Şht. Zafer Akkuş A.L., Samsun, Türkiye Orcid No: 0009-0000-4706-6523

² Müdür Yard., Uz. Öğretmen, MEB, Canik Fatih Temiz İlkokulu, Samsun, Türkiye Orcid No: 0009-0006-3413-6637

³ Okul Müdürü, Öğretmen, MEB, Vezirköprü Beşpınar Ortaokulu, Samsun, Türkiye Orcid No: 0009-0005-1783-4532

⁴ Uz. Öğretmen, MEB, Vezirköprü Çamlık Anaokulu Samsun, Türkiye Orcid No: 0009-0007-6391-8723

ÖZET

Bu araştırma öğretmenlerin okul stratejik plan hazırlama sürecindeki görüşlerini tespit etmek ve bu görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşma durumunu ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Samsun ili Asarcık ve Kavak ilçelerinde resmi okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem evren içerisinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 202 öğretmen oluşmaktadır. Araştırmada Prof. Dr. Mehmet ÜNLÜ ve Gökhan KAVALCI (2013) tarafından geliştirilen Eğitimde Stratejik Planlamaya İlgili Öğretmen Görüşler anketi kullanılmıştır. Bu ölçeğin yanında katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek için kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Frekans, yüzde, standart sapma, aritmetik ortalama, basıklık çarpıklık gibi istatistiksel bilgilere yer verilmiştir. Ölçme aracı elde edilen bulguların analiz sonucuna göre stratejik planlama ile ilgili öğretmen görüşlerinin olum yönde olduğu ve ölçek genelinde öğretmen görüşlerinin katılıyorum düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada kullanılan değişkenlerden yaş değişkeni ve okul türü değişkeni açısından öğretmenlerin stratejik planla sürecine ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılıklara rastlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Strateji, Stratejik Planlama, Öğretmen

ABSTRACT

This study was conducted to determine the views of teachers on the process of preparing school strategic plans and to reveal the differentiation of these views in terms of various variables. The research was conducted in the survey model from quantitative research methods. The population of the study consists of teachers working in public schools in Asarcık and Kavak districts of Samsun province in the 2023-2024 academic year. The sample consists of 202 teachers determined by simple random sampling method from the universe. In the study, Teacher Opinions on Strategic Planning in Education questionnaire developed by Prof. Dr. Mehmet ÜNLÜ and Gökhan KAVALCI (2013) was used. In addition to this scale, a personal information form was used to determine the demographic characteristics of the participants. SPSS package program was used to analyze the collected data. Statistical information such as frequency, percentage, standard deviation, arithmetic mean, kurtosis and skewness were included. According to the results of the analysis of the findings obtained in the measurement tool, it was concluded that teachers' views on strategic planning were positive and that teachers' views were at the level of agreement throughout the scale. Among the variables used in the study, significant differences were found in teachers' views on the strategic planning process in terms of age variable and school type variable.

Keywords: Strategy, Strategic Planning, Teacher

GİRİŞ

Günümüzde, toplumlar hızlı bir değişim süreci içindedir. Her toplum, bu hızlı değişime ayak uydurmak ve bu değişimin bir parçası olmak zorundadır. Değişime uyum sağlamak için, yeniliklere açık olmak gereklidir. Değişiklikleri gerçekleştirmeye temelden başlamak, sürdürülebilirliği sağlayacaktır. Bu nedenle, insanları yetiştirmekle görevli olan eğitim kurumları ve okullar da bu değişime açık olmalıdır (Koçak, 2016). Okullardaki değişimi yönlendirmek için öngörülerde bulunarak plan yapma ihtiyacı belirmiştir. Bu gereklilik, eğitim kurumlarımızın hayatına stratejik planlamayla birlikte dâhil olmuştur(Aslan ve Şahin, 2008).

Citation: Bozkurt, M.U., Kurtça, M., Aktaş, M. & Aktaş, F. (2024), "Öğretmenlerin Okul Stratejik Plan Hazırlama Sürecindeki Görüşlerinin Değerlendirilmesi", International QMX Journal, 3(1), 148-162. ISSN: 3023-6037.

Copyright © 2024 by author(s) and Scientific Research Publishing Inc. This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0)

Strateji terimi, başlangıçta askeri bir kavram olarak ortaya çıkmıştır, ancak daha sonra iş dünyasında da yaygın bir şekilde kullanılmaya başlamıştır. Strateji, mevcut durumdan hareketle önceden belirlenen hedeflere ulaşmak için misyonlar ve vizyonlar çerçevesinde izlenen yol olarak adlandırılabilir (Ereş, 2004). Stratejiyi tanımlamak için bir örgütün şimdi ve gelecek zamandaki konumunu belirlemek için amaç ve hedeflerine varmasını sağlayan yol ve yöntemler olarak tanımlayabiliriz (Üzün, 2000).

Eğitimin, özellikle de okulların gelişmelere ayak uydurabilmesi, çevreye adaptasyonu analitik bir bakış açısıyla açık ve planlı olan stratejiler geliştirmesi zorunlu hale gelmektedir. Değişim için son derece önemli hale gelen stratejik planlama, çevresel öğeleri merkeze alarak gelecek için doğru tahminlerde bulunabilmeyi ve problemler karşısında daha kolay ve hızlı çözümler geliştirebilmeyi sağlayan bir yaklaşımdır (Çalık, 2003, s.252).

Eğitim kurumlarını özellikle okulları diğer örgütlerden ayıran en önemli faktörlerden birisi de insan girdi ve çıktısının olmasıdır. Eğitim örgütlerinde yürütülen çalışmalarda okulun boyutu kurumsal boyuttan daha hassas, kayıt dışı yanı sıra resmîyette olan yanından daha ağır ve etki alanı yetki alanından daha kapsamlıdır (Bursalıoğlu, 2013, s. 33)

Kurumların hedeflerine ulaşması ve bu hedeflere ulaşmak için yapılması gereken doğru uygulamaların yapılması için eğitimin planlanması önemli bir çalışmadır. Bu aşamada yöneticilerin önemli yetilere sahip olması gerekliliği gündeme gelmektedir. Mevcut durumların iyi analiz edilebilmesi, geleceği planlayabilecek öngörüye sahip olma, eksiklikleri görüp geliştirme, olasılık ve imkânsızlıklar karşısında çözüm üretebilme bu özelliklerden bazılarıdır. Bu özellikler örgütleri hedeflerine ulaştırmada önemli yere sahiptir (Uçar, Kaçmaz, Turan ve Küçüköğlü, 2010, s.3).

Mevcut imkânlardan yararlanmak suretiyle geleceği tasarlamak için hayaller geliştirmek, amaç ve hedeflere uygun çalışma ve uygulamalar yürüterek amaçlara ulaşmaya yarayacak davranışlar belirlemek, stratejik planlamanın hayatımızın içerisine yerleştiğinin göstergeleridir (Yenipınar ve Akgün, 2017: 1040). Stratejik planı; örgütün bütün paydaşlarının önemsendiği, mevcut kaynakların paylaşımında önceliğe dikkat edildiği, üyelere karşı saydam bir bakış açısının olduğu, çevre incelemeleri sayesinde var olan potansiyelin gün yüzüne çıkarıldığı geleceğe dönük katılımcı bir belge” biçiminde tanımlamak mümkündür. (Memduhoğlu ve Uçar, 2012b: 236)

Okullarda, stratejik planlamanın önemi içeriğindeki özellikler incelendiğinde anlaşılmaktadır. Stratejik planlamalar sayesinde örgütler dış çevreleri ile iletişim ve işbirliği halinde bulduklarından kendilerini geliştirme ve yenileme imkânına sahip olmaktadır. Düzenli olarak devam eden araştırmalar sayesinde örgüt için uygun olan fırsatları değerlendirme imkânı sunarken erkenden tahmin edilen kriz durumlarına karşı önleyici tedbirler almayı sağlayarak olası krizlerin en az hasarla atlatılmasını sağlayan bir plandır (Çetin, 2012).

Stratejik planlamanın yapısal özellikleri ve eğitim kurumlarına uygunluğu göz önüne alındığında yasalarla mecburi hale getirilen stratejik planın amacına uygunluğu ve işlevselliği ne derece yerindedir?

Stratejik planlamanın amacına ulaşabilmesi ve beklenen sonuçların alınması için planlama yapılırken örgütsel yapının özellikleri göz önünde bulundurulmalı ve kurgulanırken uygulanabilirliğine dikkat edilmelidir. Mevcut durum dikkate alınarak hazırlanması son derece önem arz etmektedir (Bulut, 2014). Bütün örgütsel yapılar için hazırlanan planlarda olması gerektiği gibi okullar içinde hazırlanan stratejik planların kurgulanma ve uygulanma adımlarında bütün paydaşların ortak görüşlerine ve iş birliğine gereksinim vardır. Bu bağlamda çalışmada öğretmenlerin stratejik planlama sürecindeki görüşlerinin belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerin okul stratejik plan hazırlama sürecindeki görüşlerini tespit etmek ve bu görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşma durumunu ortaya çıkarmaktır.

Stratejik planlamanın başarılı olmasında önemli adımlardan birisi, planlamaya katılan kurumdaki üyelerinin dâhil edilmesidir. Bu bağlamda, eğitim kurumlarındaki üyelerin, özellikle öğretmenlerin görüşleri, planlamanın eğitim hizmetleri üzerinde etkili olup olmadığı açısından önemlidir. Bu açıdan öğretmen görüşleri son derece önemlidir. Bu planlamanın yapılabilmesinde mevcut kurumun yapısal olarak bu planlamaya uygunluğu da oldukça önemlidir. Bu konuda yönetici ve öğretmenlerin stratejik planlama hakkında eğitimler alması ve bu sürecin ciddiyetle yürütülmesi oldukça önemlidir (Kaya,

2019). Kurumların kendilerini geliştirmeleri ve eksikliklerini tespit edebilmeleri açısından çalışmada elde edilecek bulgu ve sonuçların önemli olduğu düşünülmektedir.

Stratejik plan hazırlama ve uygulama sürecinde kurumsal yapıdaki mevcut durumun öğretmen bakış açısı ile değerlendirilmesi eksikliklerin tamamlanması adına yok gösterici olması bakımından önemlidir. Stratejik planlama uygulamalarında karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri üzerinden değerlendirilmesi ve gerekli önlemlerin alınması açısından çalışma önemli görülmektedir. Araştırmada kullanılacak değişkenler açısından farklılıkların olup olmadığının tespit edilmesi ve yapılacak değerlendirmeler bakımından çalışma önemli görülmektedir.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Strateji kelimesi Yunanca bir kelime olup savaş yönetimi sanatı anlamına gelmektedir. Yunancada yer alan “stratos” (ordu) ve “ago” (yönetmek) sözcüklerinin bir araya gelmesiyle oluşan strateji, amaca ulaşmak için yollar belirlemek ve gerekli durumlarda öngörü yardımı ile yönlendirmeler yapmak olarak ifade edilebilir (Aktan, 2008).

Türk Dil Kurumuna göre ise strateji; “Bir ulusun veya uluslar topluluğunun, barış ve savaşta benimsenen politikalara destek vermek amacıyla politik, ekonomik, psikolojik ve askerî güçleri bir arada kullanma bilimi ve sanatı” biçiminde tanımlanmıştır (TDK, 2023).

Strateji kavramı askeri alanda oldukça uzun zamandır kullanılan bir kavram olduğu için askeri bir kelime olarak düşünülmüş ve askerleri belirli bir tasarı halinde konumlandırma ve doğru adımlarla yönlendirme kabiliyeti biçiminde adlandırılmıştır (Erdem, 2015). Bu kavramın askeri alanının dışında kullanılmaya başlaması ilk olarak 20. Yüzyılın ortalarında başlamıştır. Bu yıllardan itibaren ekonomi ve kalkınma gibi alanlarda da kullanımına rastlanmaya başlanmıştır (Budak, 2000).

Bu kavramın farklı alanlarda kullanımının başlamasıyla birlikte konuyla ilgili çalışmalar yapan yazarlardan farklı tanımlamaların ortaya çıktığını görmek mümkündür. Aksu (2002) stratejiyi; bir organizasyonu belirledikleri hedeflere ulaştırmak, gelecekteki konumuna kavuşturmak için ortaya konulan etkinliklerin ve bu sürece dair yönlendirmelerin bütünüdür. Bu kavramı bir süreç şeklinde de tanımlamak olasıdır. Bir organizasyonu hedefleri doğrultusunda iç ve dış çevreyle ilişkisini göz önünde bulundurarak hedeflerine varması adına ortaya koyduğu etkinlikleri kapsayan bir süreçtir (Becerikli, 2000).

Strateji tanımları incelendiğinde asıl odak noktanın, mevcut koşullardan hareketle örgütlerin ilerleyen zamanlarda ulaşmayı planladığı hedeflere varabilmek adına bütün çevresel şartları da değerlendirerek kullandığı yöntemlerin bütünü olduğunu söylenebilir. Strateji, uzun bir süreci, incelemelerin dikkatli yapılmasını, belirli bir plan dâhilinde amaçlara varabilmeyi içermektedir (Çevik, 2001). Öngörüler sayesinde geleceğin şekillendirilmesi de stratejinin bir diğer odak noktalarından birisidir (Narinoğlu, 2009). Bu bağlamda söz konusu odak noktalardan yola çıkılarak örgütlerin iç yapısının analizi ve dış çevresinin detaylı taranması neticesinde ortaya çıkan fırsat ve kuvvetli yönlerin örgütün menfaatine olacak biçimde kullanılması tehdit ve tehlikelerden mümkün olduğunca uzak durulması aynı zamanda önleyici tedbirlerin alınması strateji kavramı kapsamında değerlendirilir (Ülgen ve Mirze, 2006). Bu açıdan bakıldığında strateji kavramının yapı taşları; iç ve dış çevre analizleri, hedefler ve amaçlardan oluşmaktadır.

Strateji kavramı çoğunlukla taktik ve politika kavramları ile karıştırılmaktadır. Fakat bu kavramların birbirlerini karşılayan kavramlar olduğunu söylemek tam olarak doğru değildir. Politika ya da siyaset kurumların genel olarak hatlarını ve ilkelerini belirlemektedir. Strateji ise belirlenmiş olan ilkeler çerçevesinde hedefleri belirlemektedir. Strateji amaçlara ulaşmak için kullanılacak yolları, bu süreçteki engelleri, engelleri aşmak için gerekli önlemleri ve ihtiyaç duyulacak her türlü kaynakları kullanmayı içermektedir (Dinçer, 2013). Politika önceden tanımlanmış ve daha net durumlarda alınan kararları ifade ederken strateji ise politikayı da kapsayan bunun yanında belirgin olmayan durumlara karşı tedbirleri de dikkate alarak kararlar almayı içermektedir (Güçlü, 2003).

Taktik kavramı ise; “İstenen sonuca ulaşmak amacıyla izlenen yol ve kullanılan yöntemlerin tümü” (TDK, 2023) biçiminde tanımlanmakla birlikte stratejiye yön veren detayları oluşturmaktadır. Taktik stratejilerin hayata geçirilmesinde beliren kısa dönemli fikirlerdir aynı zamanda stratejinin tam zıttı düşünceleri de savunabilmektedir (Eren, 2005).

Stratejinin Özellikleri

Strateji üzerine yapılan çalışmalar farklı tanımlamalar göz önüne alındığında oldukça farklı özelliğinin olduğunu söylemek mümkündür. Yapılan her bir tanımlama stratejinin farklı bir özelliğine değinerek geliştirildiği için özelliklerini belirlemek önem arz etmektedir.

Mintzberg, stratejiye ait bazı özellikleri şöyle sıralamaktadır;

- ✓ Sadece yönetimi değil tüm çalışanları kapsayıcı niteliktedir.
- ✓ Bir kurumun olduğu ve olmak istediği yere ilişkin kurma bilgi sunar.
- ✓ Yapılan işin bilincinde olarak ortaya konmuş hedefleri gerçekleştirmeye yarayan bir plandır.
- ✓ Yapılan planlama kapsamına bağlı kalarak geneli kapsayan ya da daha özele indirgenen bir şekilde olabilir.
- ✓ Anlık değişimlere de imkân sunarak diğerlerinin önünde yer almayı sağlayabilir özelliktedir (akt. Çetin, 2012).

Stratejilerin en temel özelliklerini; geçmişin analizi sayesinde geleceğe dönük öngörü fırsatı sunma, değişim ve yeniliklerin örgüt bünyesine entegre edilmesine fırsat verme, dinamik bir yapısının olması, çevreye duyarlı olması, problem durumlarında yol gösterici olması, tüm üyelerin katılımını sağlaması, kurumsal fayda temelli olması şeklinde sıralamak mümkündür (Narinoğlu, 2009).

Bunların yanında stratejilerin yönetsel bakımdan da bir takım özelliklerinin bulunduğu ifade edilebilir. Strateji, örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesinde kullanılan bir araçtır. Hedeflerin gerçekleştirilmesinde kullanılacak bilgilerin toplanması ve karar alma süreçlerinde dengeyi sağlayan bir planlamadır. Stratejiler, örgütlerin çevreleri ile içyapıları arasında dengeyi sağlayarak tehditler ve fırsatları değerlendiren çözümleyicilerdir. Örgütlerin geleceğini öngörü temeline dayandırarak biçimlendirerek üyelerin motivasyonunu artırır (Eren, 2005).

Stratejinin Faydaları

Stratejilerin özellikleri göz önüne alındığında örgütleri strateji geliştirmeye yönelten birçok faydasının olduğunu söyleyebiliriz. Dinçer (2013)'e göre strateji geliştirmenin örgütlere sağladığı faydaların başında yönetim kalitesinin göstergesi olması gelmektedir. Bunun yanı sıra en önemli özellikleri arasında karşılaşılan fırsatların değerlendirilmesi ve oluşabilecek tehditlerden korunmayı sağlaması gelmektedir. Ayrıca örgütlerin kendilerini doğru ifade edebilmelerini sayılan bir araç olması stratejinin önemli faydaları arasındadır.

Kurumların yöneticilerini hedefler üzerine yoğunlaştırması, yürütülen çalışmalar için harcanan vakitleri ve uğraşları boşa çıkarmaması, süreç içerisinde gelişen durumlara göre düzenlemelere fırsat tanınması, denetleme sistemini işlevsel hale getirmesi stratejilerin önemli yararlarından (Ertürk, 2000). Gerek iç gerekse dış çevre ile düzenli ilişki halinde olmayı gerektiren stratejilerin, çevreden doğacak fırsatlar ve tehditlerden haberdar olmayı ve faydalanmayı sağlaması problem ve kriz durumlarına karşı hazırlıklı olmayı sağlaması önemli faydalarındandır (Eren, 2005).

Stratejinin bir diğer faydası da örgütlerin kendilerini tanıyabilmeleri için bilgi sağlamasıdır. Yani örgütlerin kendilerini analiz etmelerine imkân sağlayarak güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmelerini sağlayarak gerekli tedbirlerin alınmasına imkân verir. Aynı zamanda stratejiler ortak amaçlar için bütüncül olarak harekete geçmeyi ve örgütlerin süreç içerisinde ardışık etkinliklerde bulunmalarını sağlar (Güler, 2013).

Sunulan çeşitli yorumlardan, stratejinin kurumlara çeşitli faydaların olduğu açıkça görülmektedir. Stratejinin en önemli avantajlarından biri, organizasyonun izlemesi gereken net bir yönü belirlemek ve kargaşanın ortasında netlik sağlamasıdır. Ayrıca strateji, hem iç hem de dış etkilere karşı sürekli tetikte olma kültürünü teşvik ederek beklenmedik sürprizleri önler ve değerli kaynakları korur. Stratejik yaklaşımın benimsenmesiyle kurumlar kendi güçlü ve zayıf yönlerini tespit ederek bunları kuruma fayda sağlayacak olumlu niteliklere dönüştürürken aynı zamanda olası zararları da azaltabilirler (Kaya, 2019).

Stratejik Yönetim

Yönetim, toplumsal düzen içerisinde tüm alanlarda ve her yerde karşılaştığımız önemli bir kavramdır. Gerek örgütsel yapılar gerekse kurumlar için yönetim; var olmanın önemli bir koşulunu oluşturmaktadır. 1970’li yıllardan günümüz örgütlerin rekabetçi yaklaşımı benimsemeleri nedeniyle yönetimlerde strateji geliştirme ön plana çıkmaya başlamıştır. Bun yanında öngörülerden yola çıkarak uygun rotaları belirlemenin çok daha önemli olacağı fikriyle stratejik planlama çalışmalarına başlanmıştır. Oluşturulmuş yol haritalarının çevre etkisiyle değiştirmenin gerekli görüldüğü durumlarda yapılan çalışmaların neticesi alınan geri dönütlerden faydalanarak organizasyonun haritasında değişiklikler öngörülmesi gerekliliği stratejik yönetimi meydana getirmiştir (Güçlü, 2003).

Örgütlerin geleceğinin şekillenmesinde strateji belirlemenin oldukça önemli olduğunu söyleyebiliriz. Günümüz şartlarında modern dönemin gerekliliklerini yakalamak isteyen toplumlarda yönetsel alanda yürütülen çalışmaların stratejik yönetim düşüncesi üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Güler, 2013).

Stratejik yönetimi; örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesi için alınan kararlar, bu kararların hayata geçirilmesi ve yürütülen çalışmaların neticesinde geri dönüt veren bir mekanizma olarak tanımlayabiliriz (Köse, 2008). Dinçer (2013) ise stratejik yönetimi şu şekilde tanımlamaktadır; örgütlerin içyapıları ve dış çevre koşullarını kapsayacak strateji geliştirmeyi, yapılan planı süreç içerisinde hayata geçirme ve bu süreçte rastlanan kriz anlarına müdahale etmeyi ve varılan noktada değerlendirme yapabilmeyi içeren etkinlik ve kuralların bütünüdür.

Stratejik yönetim, organizasyonların kendi yapıları ile alakalı doğrudan kararlar verme yaklaşımıdır aynı zamanda yönetici konumundaki kişilerin değerlendirmelerinin doğruluğu neticesinde sonuç alınabilecek bir süreçtir (Kocatepe, 2010). Benzer yapılardaki örgütler ileriye dönük kararları ve doğru adımları sayesinde diğerlerinden daha ileride olmayı başarabileceklerdir. Bu durum gerçekleşmesinde stratejik yönetim adına etkili olan yöneticilerin rolü oldukça fazladır (Yenipınar ve Akgün, 2017). Örgütlerin mevcut konumları ile gelecekteki konumları arasındaki bağlantıyı kuracak olan stratejik yönetimidir. Bunu yapacak olan da kurumların yöneticileri olacaktır (Gülşen, 2013). Bu bakımdan yöneticilerin sahip olması gereken özellikler oldukça önem kazanmaktadır. Geniş bir bakış açısı, öngörü sahibi olma, çözüm üretebilme, tüm üyeleri aynı amaca yönelterek birleştirici olabilme bu özelliklerden bazılarıdır (Ülgen ve Mirze, 2004).

Stratejik Planlama

Bir örgütsel yapı kuruluş gayesine yönelik çevresinde başarılı olarak nitelendirilebilmesi adına, uzun dönemde nasıl hareket edeceği ve ne şekilde ilerleme göstereceğini öngörülere dayalı olarak önceden planlamalıdır. Bu çalışma ile dış çevre koşulları, içyapısı, imkânların değerlendirilmesi, kriz ve problem durumları için önlemlerin geliştirilmesi başarıyı yakalama noktasında etkili olacaktır. Bu detayların yanında planlamanın asıl unsuru belirginleştirilmiş amaçlar ve hedeflerdir. Örgütlerin devamlılığını sürdürebilmelerinde doğru yolları tercih etmelerinin önemi büyüktür. Doğru bir planlama da detaylı bir inceleme ve doğru değerlendirmelerin sonucunda yapılabilir (Gülşen, 2013).

Türk Dil Kurumu’nun tanımlarına göre plan, “bir işin, bir eserin gerçekleştirilmesi için uyulması tasarlanan düzen” iken planlama, “ulaşılacak amaçları belirleyen, uygulanması gerekli çareleri önceden gösteren, programın belli süreçler için hazırlanması işi” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Stratejik planlama ise, kurumların çevresi ve içyapısı ile bir bütün olarak değerlendiren, ileriye yönelik problemlere karşı çözüm ve başarı merkezli uzun süreli bir planlamadır (Aslan ve Şahin, 2008). Stratejik planlama, uzak amaçları gerçekleştirebilmek adına öncesinde yapılacak işlerin belirlenmesidir (Güçlü, 2003).

Stratejik planlama, örgütün mevcut çevresini ve kendi yapısını analiz ederek varmak istediği konumu arasında köprü oluşturmayı sağlayan bir araçtır. Örgütün bu günkü bulunduğu konumu ve mevcut güçlerin belirlenmesi ile başlayan, eldeki kaynaklardan faydalanarak ulaşmak istediği yere karar vererek ilerleyen ve bulunduğu yerden olmak istediği yere nasıl ulaşılacağını planlayan bir süreçtir (Gürer, 2006).

Planlamada yakın geleceği hedefleyerek yol almaya çalışan kurumlar, istenilen düzeyde başarı ortaya koyamayınca çareyi uzun vadeli planlar geliştirmekte aramışlardır. Uzun vadeli yapılan planlamaların

örgüt yapılarının devamlılığını sağlama ve örgütsel gelişimi destekleme konusundaki başarılı sonuçları stratejik planlamanın önemini daha da artırdığı söylenebilir. Bu gelişmeler stratejik planlamanın gündem güne önem kazanması ve stratejik yönetim düşüncesinin gündeme gelmesine katkı sağlamıştır.

Stratejik Planlamanın Özellikleri

Başarılı yönetimlerden beklenti, mevcut imkânları en uygun şekilde kullanarak kurumsal hedeflerin gerçekleştirilmesi ve kurumları amaçlanan konumlara ulaştırabilmesidir. Stratejik planlama özellikleri gereği, gelişmeleri, değişimleri, çevresel faktörleri, önleyici tedbirleri doğru analiz ederek mevcut imkânları da bu mantıkla yerinde ve doğru şekilde kullanarak hareket etmesinden dolayı yönetim ve yöneticiler için önemli bir araçtır (Özmantar, 2011).

DTP (2006)'nin II. Sürüm stratejik planlama Kılavuzundaki bazı özellikler de oldukça önemlidir. Stratejik planlama sürecinin sonucunda ulaşılan veriler oldukça önemlidir. Farklılaşan koşulları kurumların lehine dönüştürme odaklıdır. Gelişime sürekli açık konumdadır ve gerek duyulan zamanlarda değiştirilip yeniden düzenleme yapılabilecek yapıya sahiptir. Gerçekçi amaçlara göre hareket etmek önemlidir. Kurumların kendilerini amaçları doğrultusunda ifade edebilmelerini ve başlangıçta hedeflerin doğru belirlenmesini destekleyen yapıdaki kararların bütünüdür. Kurumların yollarına devam etmelerini sürecin ve sonucun tüm aşamalarını analiz ederek geri dönüt sağlaması sayesinde sağlamaktadır. Bütün üyelerin katkısı sayesinde tam olarak istenilen sonuca ulaşılabilecek bir yapısı vardır.

Narinoğlu (2009) stratejik planlamanın bazı özelliklerini şöyle dile getirmiştir;

- ✓ Stratejik planlama statik bir yapıda değildir. Mevcut durumların analizi sonucu değişkenlik gösteren durumlara göre değişebilir.
- ✓ Planlanan bütün etkinlikler belli bir düzene uygun yönetimin bütün fonksiyonlarını kapsayıcı niteliktedir.
- ✓ Sonuçların değerlendirilmesi önemli bir unsurdur.
- ✓ Gelecek odaklıdır.
- ✓ Stratejik planlama örgütün bütün çalışanları ilgilendiren ortak üründür.

Örgütlerin yapısı ve hedefleri çevreleri ile sıkı ilişkiler kurmaya dönük ise bu örgütler çevrelerine uyum sağlayabilmeleri için stratejik planlamaya gereksinim duymaktadırlar. Stratejik planlama sayesinde kurumlar geleceklerine şekil verebilmektedirler. Bunun yanı sıra stratejik planlama tüm örgüt üyelerinin ortak amaçlar için birlikte hareket etmesini destekleyecek niteliktedir (Gül ve Kırılmaz, 2013).

Stratejik planlamanın önem kazanmasında; örgütsel misyon ve vizyonu odak noktasına koyup belirsizliklerin geliştiği durumlarda örgütün yol göstericisi olması, oldukça etkili olmuştur. Bunun yanı sıra dış çevre ile olan ilişkilerin ve gelişmelerin örgüt bünyesine dâhil edilmesine ve örgütün kendisini geliştirmesine olanak sağlaması bu planlamanın önemini artırmaktadır. Süreç analizleri sayesinde doğru ve hızlı kararlar alınmasını kolaylaştırması yöneticilerin bu planlamaya sıcak bakmalarını sağlamaktadır (Gürer, 2006). Stratejik planlamanın bir başka özelliği de süreç boyunca yapılan etkinlik ile çalışmaların ve ulaşılan mevcut durumun değerlendirilebilmesine fırsat vermesi bu dönütler sayesinde kurumların eksiklik ve hatalarını düzeltme imkânına sahip olmasıdır (Kırılmaz, 2013).

Stratejik planlamanın diğer plan çeşitlerine göre neden daha fazla tercih edildiğine aralarındaki farkları açıklayarak yer vermek daha doğru olacaktır. Bu bağlamda en belirgin fark stratejik planın bünyesinde yürütülen çalışmalar ve sonuçlara yönelik değerlendirme ve dönüt sistemin olmasıdır (Yıldırım, 2000). Bir diğer önemli farklılık ise; kriz yönetim süreçlerinde stratejik planlamanın geleneksel olarak yürütülen planlamalara göre daha etkili sonuçlar vermesidir. Stratejik planlamanın bünyesinde var olan analiz yapma özelliği sayesinde oldukça fazla veriye ulaşılmaktadır bu durum karşılaşılabilecek problem ve benzeri senaryolar karşısında öngörü olmaya ve tedbirli davranmaya imkân sunmaktadır. Geleneksel planlama ise bugünün mevcut sorunlarını çözüme kavuşturmaya çalışır. Oysa stratejik planlama geleceğe dönük olarak öngörü temelli tedbirler almayı gerektirir (Gürer, 2006).

Stratejik Planlamanın Faydaları

Stratejik planların örgütler için önemi oldukça fazladır. Bryson (1995) stratejik planlamanın faydalarından bazılarını şu şekilde açıklamıştır;

Örgüt adına geleceğe yönelik ve sonuca yönelik düşünmeyi ve buna göre hareket etmeyi sistematik hale getirir.

Örgütün karar verme süreçlerini düzenler. Örgütün kendisini doğru ifade etmesine destek olarak geleceğe dönük doğru kararlar almalarını ve süreç boyunca bu kararları geliştirmelerine imkân sağlar.

Örgütlerin kendilerini tanımlarken güçlü ve zayıf taraflarının bilincinde olmalarını ve dış çevreden doğabilecek tehditleri erkenden tahmin etmelerine olanak tanır. Bu sayede örgütler farklılıklar karşısında zaman ve kontrolü yitirmeden müdahalede bulunabilirler.

Bütün örgüt üyelerinin rol aldığı ve herkesin sorumluluğunun farkında olduğu bir planlama olduğundan dolayı örgüt içinde düzenli iletişim ve birliktelik sağlar (akt. Memduhoğlu ve Uçar, 2012).

Farklı bir ifadeyle stratejik planlamanın kurumlar üzerinde; kendilerini doğru tanımlaması, geleceğe yönelik hedeflerini doğru açıklaması, etkili kararlar sayesinde geleceğin öngörülerle inşa edilmesi, yöneticilerin kendilerini geliştirebilmeleri, örgütsel hedefler etrafında üyeleri birleştirerek işbirliğini sağlaması şeklinde faydaları mevcuttur (Gürer, 2006).

Stratejik planlama örgütsel düzen ve çalışmaların baştan sona kadar belirli bir plan ve program dâhilinde sürdürülmesini sağlar. Bu bağlamda durum analizlerini yaparak iç ve dış çevreyle ilgili gerekli bilgilerin elde edilmesini sağlar. Yapılacak etkinlikleri düzenler, bu sayede hedeflere ulaşmada hangi sıranın izleneceğine hangi yolların kullanılacağına netlik kazandırır. Yapılacakların belirli olması mevcut imkânların tasarruflu kullanımına imkân verir. Bu sayede kurum kaynaklarının israfını önler. Kurumsal ve bireysel performans verilerine yer vererek kurumun yenilenme ve düzenlenmesine fırsat yaratır (Kaya, 2019).

Stratejik Plan Hazırlama Süreci

Stratejik planlama birbirini destekleyen aşamaların olduğu bir süreçtir. Yapılan planın beklentileri karşılayabilmesi ve ön görülen sonuçlarının alınması tüm aşamaların gerekli özeni göstererek dikkatle hazırlanması gerekir. Kabaca bu süreci; örgütün ortaya koyduğu vizyona uygun stratejilerin belirlenmesi, bu stratejiye göre eylemlerin başlatılması ve denetim mekanizmasının işlevsel olarak kullanılması şeklinde özetleyebiliriz (Gürer, 2006).

Planlamanın Planlanması

Planlama sürecine başlamadan kurumun bütün üyeleri tarafında bu düşüncenin sahiplenilmesi ve tüm üyelerin katılımının sağlanması oldukça önemli bir unsurdur. Tüm üyelerin onayını alması, istekli katılımların sağlanması ve her aşamasında nelere yer verileceği, nasıl yapılacağı net bir biçimde ortaya konmalıdır. Yöneticilere bu aşamada oldukça önemli sorumluluklar düşmektedir. Kurumsal kültür kapsamında işbirliğinin oluşturulması ve gerekli katılımın gönüllülük temelli olarak sağlanması hususunda yöneticinin görevi oldukça önemlidir (Daş, 2016).

Durum Analizi

Plan hazırlıklarının tamamlanmasından sonra stratejik planın sonraki aşaması örgütün iç ve dış çevresi ile ilgili analizleri yapmaktır. Durum analizi diye adlandırdığımız bu analiz; örgütün tarihsel geçmişi, kanuni yükümlülükleri, paydaşlarının kimlerden oluştuğu, hitap edeceği kesim ve etkilenen kişilerin belirlenmesi, mevcut kaynakların durumu ve ortamın analizini kapsamaktadır (DTP, 2006).

Bu aşamada örgütün güçlü (G) ve zayıf (Z) yönlerinin, fırsatlar (F) ve tehditlerin (T) birbiri ile karşılaştırmalı analizini içeren GZFT analizi ya da İngilizce isimlerinin kısaltması olan SWOT analizi yapılması söz konusudur. Kurumun içyapısıyla ilgili olan güçlü yönlerinin analizi ile kurum kendi yapabileceklerinin farkına varır. Yine içyapısıyla alakalı olan zayıf yönlerin analizi de kurumun eksik oldukları yönlerinin farkına vararak gerekli tedbirlerin önceden alınmasını sağlayacaktır. Kurumun etkinliğini sürdürdüğü çevreden kaynaklanan fırsatların ve tehditlerin analizleri ise fırsatları kurumun yararına olacak şekilde değerlendirmeye, tehditleri ise öngörerek gerekli önlemlerin alınmasına olanak

sağlayacaktır (DPT, 2006). SWOT analizi ile asıl amaç bu ifadeleri tek tek analiz etmekten de öte birbirleri ile arasında bir bağlantı olup olmadığını ilişkilendirmenin mümkün olup olmadığını analiz etmektir. Böylece kurum açısından en avantajlı olabilecek stratejiyi seçmeye temel oluşturmaktadır (Küçüksüleymanoğlu, 2008).

Vizyon ve Misyon

Kurumların stratejilerini doğru oluşturabilmeleri için öncelikle gelecek ile ilgili hayallerini içeren vizyonun ve diğer kurumlardan farkını açığa çıkaran misyonun belirlenmesi gerekmektedir (Bulut, 2014). Misyon, örgütün varlık sebeplerini ve yapılacak işlerin kimler tarafından ne şekilde yapılacağını belirler. Vizyon ise örgütün ilerleyen zamanlarda olmayı planladığı konunun ifade edilmesidir (DTP, 2006). Ülgen ve Mirze'ye (2006) göre misyonun özellikleri şu şekildedir.

Her kurumun kendine hastır ve benzeri olamaz. Uzun dönemli gerçekleştirilecek bütün amaçları kapsar ve kurumun her zaman bir adım öteye taşıyacak niteliktedir. Bütün paydaşlar için anlamlı ve değerli olmalıdır.

Vizyon, kurumların olmak istedikleri yerin açık ifade edilmesidir. Kurumsal kültürün oluşturulmasında ve işbirliğini geliştirilmesinde katkı sağlamaktadır. Amaçlara varabilmek adına yapılması gereken önemli noktaların tespit edilmesini sağlar (Daş, 2016).

Amaç ve Hedefler

Örgütsel başarının sağlanabilmesinin önemli koşullarında biriside amaç ve hedeflerin örgütün kuruluş felsefesini yansıtabilecek biçimde doğru olarak ortaya konmasıdır. Amaçlar, stratejik planların çerçevesini oluşturan uzun vadeli başarıyı tasarladığı sonuçların ifade edilmesidir. Bunun yanında amaçlar kesinlikle örgütsel vizyon ve misyon ile bağlantılı ve birbirini tamamlar nitelikte olmalıdır. Hedef ise belirlenen amaçlarının detaylarını ortaya koyan yorumlamalardır. Hedeflerde daha yakın bir zaman söz konusudur ve amaçlara kıyasla daha açık ve net ifadelerden oluşur (Küçüksüleymanoğlu, 2008).

Eylem Planları ve Performans Göstergeleri

Planlamanın bir sonraki adımında örgütün belirlenen hedeflere ulaşmasında ne gibi çalışmaların yürütüleceğinin tasarlandığı eylem planlarının oluşturulması yer almaktadır. Bu aşamada uygulanacak yöntem ve stratejiler detaylı bir şekilde anlatılmalı, amaçlara ulaşmayı sağlayacak en kullanışlı planlama hazırlanmalıdır (Küçüksüleymanoğlu, 2008).

Bu aşamada yer alan performans göstergeleri, hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğine, süre, maliyet, kalite gibi unsurlar bakımından kıyaslanmasına yarayan ölçütlerdir (Maliye Bakanlığı, 2004).

Stratejinin Belirlenmesi

Gerçekleştirilen analizler ışığında örgüt yapısına uygun stratejilerin hazırlandığı aşamadır. Örgütlerin gerek iç gerekse dış çevre analizleri neticesinde karşılaşılabilecek fırsat ve tehditler karşısında güç ve zayıflıklarını göz önünde bulundurarak stratejinin oluşturulmasıdır (Ülgen ve Mirze, 2006). Strateji belirlemede dikkat edilmesi gereken doğabilecek problemlerin belirlenip çözüm önerileri hazırlanması ve mevcut kaynakların tasarruflu kullanılması üzerine odaklanılmalıdır (Küçüksüleymanoğlu, 2008).

Stratejik Planlamanın Uygulanması

Geliştirilen stratejilerin hazırlanmış olan plana göre hayata geçirilmesi stratejik planın uygulama adımını ifade eder. Oldukça uzun bir zaman dilimini ifade eder. Bu sürecin verimli bir biçimde devam ettirilmesi, üyelerin hazırlanmış plana bağlı bir şekilde işbirliğine dayalı çalışmalar yürütmesine ve tasarlanan faaliyetlere bağlı kalınmasıyla ilgilidir (Ülgen ve Mirze, 2006).

Kontrol ve Değerlendirme

Stratejik planlamanın tercih edilme nedeni olan rapor oluşturma bu aşamada gerçekleştirilir. Hazırlanmış olan planın işlevselliğini amaç ve hedeflere hangi ölçülerde ulaşıldığını ölçmenin yanında ortaya çıkan eksikliklerin tespit edilerek gerekli düzenlemenin yapılmasına imkân verir (Ülgen ve Mirze, 2006).

Stratejik planlamasını başarılı olarak değerlendirilmesi, performans göstergeleri ile yapılan değerlendirmelerin kıyaslanması neticesinde belli olur (Durna ve Eren, 2007). Tüm bu adımlardan sonra yapılacak olan işlem, kaynak kullanımını tasarruflu şekilde yapmak için gerekli dağılımın yapılmasıdır. Son olarak da performans değerlendirmesi yapılarak planlama sonucuna göre amaçlara ne ölçüde ulaşıldığının kontrolü sağlanır (Küçüksüleymanoğlu, 2008).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, öğretmenlerin okul stratejik plan hazırlama sürecindeki görüşlerini tespit etmek ve bu görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşma durumunu ortaya çıkarmak amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modelinin amacı, geçmiş dönemlerde yaşanmış veya araştırmanın yapıldığı zamanda varlığını sürdüren durumların, mevcut durumunu devam ettirdiği biçimi ile betimleyebilmektir. Araştırılacak olan olay, durum veya konu mevcut durumu korunarak, dışarıdan değişiklik yaratacak herhangi bir unsur ilave etmeden, kendi şartları dâhilinde var olduğu biçimde tanımlanır (Karasar, 2010). Tarama modelinde incelemenin özünü oluşturan olaylar veya durumları fotoğraflayarak betimlemek amaçlanmaktadır. Bu modelin önemli artlarından birisi sayı olarak fazla olan örneklerden ulaşılan verileri çalışmayı yapan kişiye sunmasıdır. Tarama modelinde bir olay, durum veya konuyu kendi bağlamı kapsamında tanımlamaya çalışılır. (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2023).

Evren ve Örneklem

2023-2024 eğitim öğretim yılı güz döneminde Samsun İli Asarcık ve Kavak ilçelerinde öğretmen olarak görev yapmakta olan 710 öğretmen arasından %90 güven düzeyi ve $\pm 0,05$ hata payı ile basit seçkisiz örnekleme yolu ile seçilen 202 öğretmen çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Çalışmaya katılım sağlayan öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 3,1’de belirtilmiştir. Basit seçkisiz örneklemede her bir örneklem seçimine eşit seçilme ihtimali vererek gerçekleştirilen örneklem belirleme yöntemidir. Bu yöntemde evrendeki tüm birimlerin eşit örnekleme dâhil edilebilmek için bağımsız ve eşit şansı bulunmaktadır. Temsil edici bir örneklem belirlemenin en geçerli yöntemi basit seçkisiz örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2023).

Veri Toplama Araçları

Çalışmada incelenen verilere ulaşmak için “Eğitimde Stratejik Planlamaya İlgili Öğretmen Görüşleri” anketi ve kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu katılımcılara ait demografik bilgilerin elde edilmesi için kullanılmıştır. Stratejik plan ile ilgili öğretmen görüşlerini belirlemek için, Prof. Dr. Mehmet ÜNLÜ ve Gökhan KAVALCI (2013) tarafından geliştirilen Eğitimde Stratejik Planlamaya İlgili Öğretmen Görüşler anketi kullanılmıştır. Ölçek toplam 30 maddeden oluşmaktadır ve 5’li Likert ölçek kullanılarak hazırlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Eğitimde Stratejik Planlamaya İlgili Öğretmen Görüşleri ölçeğini çalışmada kullanabilmek için Prof. Dr. Mehmet ÜNLÜ ’den ölçek kullanım izni alınmıştır. Ölçeğin kullanım izni alındıktan sonra Google form aracılığı ile ölçek çevrimiçi cevaplanabilecek formata dönüştürülmüştür. Sosyal medya iletişim araçları yardımı ile form ilgili kişilere ulaştırılmış olup toplam 204 geri dönüş alınmıştır. 2 katılımcının formunda eksiklikler olduğu için çalışmaya dâhil edilmemiş ve 202 kişi den oluşan örneklem grubu oluşturulmuştur. Toplanan veriler Excel formatında düzenlenerek SPSS programında analiz edilmek üzere hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Okul stratejik plan hazırlanması hakkında katılımcıların görüşleri tespit edilmiştir. Araştırmaya katılanların bu görüşleri ölçekte yer alan değişkenler açısından farklılaşma durumu analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS Statistcs 27 programı kullanılmıştır. Öncelikle verilerin istatistiksel dağılımları hesaplanmıştır. Ulaşılan verilerin standart sapması (Ss), frekans değeri (f), yüzdesi (%) ve aritmetik ortalaması (\bar{X}) çıkartılmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanarak verilerin normallik analizi yapılmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 3 aralığında olması verilerin normal dağıldığını göstermiştir (Pituch ve Stevens, 2015). Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha

katsayısına göre değerlendirilmiştir. Cronbach Alpha katsayısının 0,700'ün üzerinde olması ölçek ve alt boyutlarının güvenilir olduğunu göstermektedir (Coşkun, Altunışık ve Yıldırım, 2019). Toplanan verilere dayalı olarak öğretmenlerin okul stratejik plan hazırlanması ile ilgili görüşlerinin yaş, hizmet yılı ve görev yapılan kurum faktörüne bağlı olarak anlamlı farklılıklar içerip içermediğini kontrol etmek için ANOVA testi, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığın olup olmadığını tespit etmek için t testi tercih edilmiştir. Analizlerde $p < 0,05$ değeri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Verilerin Normallik Analizi

Tablo 1: Stratejik Plan Hazırlama Sürecinde Öğretmen Görüşlerine İlişkin Tanımlayıcı Bulgular

Değişken	n	Min	Max	Ort.	SS	Medyan	ÇA	Basıklık	Çarpıklık	Cronbach Alpha
Ölçek Geneli	202	1,17	5	3,786	0,614	3,866	0,64	1,318	-0,956	0,948

Stratejik Plan Hazırlama Sürecinde Öğretmen Görüşlerine ilişkin tanımlayıcı bulguları Tablo 1'de görülmektedir. Bu bulgulara göre ölçek genelinin ortalaması $3,786 \pm 0,614$ olduğu belirlenmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerine göre değişkenlerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Cronbach Alpha katsayısına göre Stratejik Plan Hazırlama Sürecinde Öğretmen Görüşleri Ölçeğinin güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların Anket Maddelerine Vermiş Oldukları Cevapların Dağılımı

Araştırmaya katılanların ifadelerine vermiş oldukları cevapların yüzde dağılımı, aritmetik ortalaması ve standart sapma değerleri Tablo 2'de ifade edilmiştir.

Tablo 2: Katılımcı Cevaplarının Yüzde Dağılımı, Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
		%	%	%	%	%	%	%
1	Okulumda Stratejik Planlama çalışmalarına yeterli zaman ayrılmaktadır.	1	10,4	11,9	55,9	20,8	3,85	0,90
2	Stratejik Plan çalışmalarından önce öğretmenler süreç hakkında bilgilendirilmektedir.	1	12,4	8,9	54	23,8	3,87	0,94
3	Stratejik Plan okulun tüm birimlerinin görüşleri alınarak hazırlanmaktadır.	0,5	13,4	1,4	51,5	24,3	3,85	0,95
4	Stratejik planlama çalışmalarına katkıda bulunacak bilgi ve birikime sahibim.	1,5	7,4	21,8	46,5	22,8	3,81	0,92
5	Okul müdürü Stratejik Planlama konusunda yeterli bilgiye sahiptir.	2,5	6,4	12,4	54	24,8	3,92	0,92
6	Stratejik Planlama ekibi stratejik planlama konusunda yeterli bilgiye sahiptir.	2,5	8,4	11,4	55,4	22,3	3,86	0,93
7	Stratejik Plan gerçekçi ve ulaşılabilir hedeflerle oluşturulmaktadır.	0,5	7,9	17,3	55,9	18,3	3,83	0,83
8	Stratejik Plan okulun tüm faaliyetlerini kapsamaktadır.	1	7,4	18,8	49,5	23,3	3,86	0,89
9	Stratejik Plan okulun başarısının ve gelişmesinin planıdır.	0,5	6,4	8,9	57,9	26,2	4,02	0,80
10	Stratejik Plan okul yönetimi tarafından sahiplenilmektedir.	2	6,4	13,9	55,9	21,8	3,89	0,88
11	Stratejik Plan öğretmenler tarafından sahiplenilmektedir.	4,5	6,9	15,8	48,5	24,3	3,81	1,02
12	Okulumda öğretmenler okulun misyonunu bilmektedir.	2	9,4	9,9	56,4	22,3	3,87	0,93
13	Okulumda öğretmenler okulun vizyonunu bilmektedir.	1,5	9,9	12,4	55,4	20,8	3,84	0,91
14	Okulumda öğretmenler okulun stratejik amaçlarını bilmektedir.	2	9,4	18,8	42,6	27,2	3,83	0,99
15	Stratejik Plan kaynakların etkili, verimli ve ekonomik kullanılmasını sağlamaktadır.	0,5	8,4	5,4	58,9	26,7	4,02	0,83

16	Stratejik Plan kaynakların kullanılmasında mali saydamlık sağlamaktadır.	0,5	6,9	11,4	56,4	24,8	3,98	0,82
17	Stratejik Plan okulda belirsizliği ortadan kaldırmaktadır.	0,5	7,4	10,4	55,4	26,2	3,99	0,84
18	Stratejik Plan okulun çevreyle etkileşimini artırmaktadır.	0,5	6,9	9,9	48	34,7	4,09	0,87
19	Stratejik Plan öğretmenlerin sorumluluk duygusunu geliştirmektedir.	2	6,9	5,9	56,4	28,7	4,02	0,89
20	Stratejik Plan okulda grup çalışmalarını etkin kılmaktadır.	2	5,9	12,9	49,5	29,7	3,99	0,91
21	Stratejik Plan öğretmenlerin yeteneğini ortaya çıkarmaktadır.	1	8,9	21,3	48	20,8	3,78	0,90
22	Stratejik Plan öğretmenlerle yöneticiler arasındaki etkili iletişimi artırmaktadır.	1	7,4	14,9	53	23,8	3,91	0,87
23	Stratejik Plan işlerin daha düzenli yapılmasını sağlamaktadır.	1	7,9	7,9	49	34,2	4,07	0,90
24	Stratejik Plan eğitim kalitesinde belirgin bir artış sağlamaktadır.	1	6,9	1,4	55,9	25,7	3,98	0,85
25	Stratejik Plan uygulama süresince sürekli kontrol edilmekte ve gerekli düzenlemeler yapılmaktadır.	3	8,9	12,4	55,4	20,3	3,81	0,95
26	Stratejik Plan zorunlu olduğu için yapılmaktadır.	24,3	35,6	16,8	17,8	5,4	2,44	1,19
27	Stratejik Plan zamanın boşa harcanmasıdır.	9,4	18,3	19,3	32,7	20,3	3,36	1,25
28	Stratejik Plan sadece evrak üzerinde kalmaktadır.	14,4	23,8	14,4	32,7	14,9	3,09	1,31
29	Stratejik Plan okulun belirli bir kesiminin ürünüdür.	10,4	22,8	17,8	33,2	15,8	3,21	1,25
30	Stratejik Plan kaynakların gereksiz yere tüketilmesidir.	9,4	14,9	9,9	37,6	28,2	3,60	1,29

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların katılımcı görüşlerinin; “Stratejik Plan zorunlu olduğu için yapılmaktadır” maddesinde “katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Kararsızım düzeyinde cevaplanan maddelerin ise; “Stratejik Plan zamanın boşa harcanmasıdır”, “Stratejik Plan sadece evrak üzerinde kalmaktadır”, “Stratejik Plan okulun belirli bir kesiminin ürünüdür” olduğu tespit edilmiştir. Diğer maddelerin cevaplarının ortalaması “katılıyorum” düzeyindedir.

Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Analizi

Çalışmaya katılan öğretmen görüşlerinin cinsiyet faktörüne göre farklılaşma durumunu tespit etmek için t Testi uygulanmış ve analiz sonucu Tablo 3’de belirtilmiştir.

Tablo 3: Cinsiyet Değişkenine Göre Katılımcı Görüşlerinin Farklılaşma Analizi

	Cinsiyet	N	Ort	SS	t	p
Ölçek Geneli	Kadın	110	3,791	0,549	0,125	0,9
	Erkek	92	3,78	0,688		

Araştırmaya katılanların cinsiyetlerine göre Stratejik Plan Hazırlama Sürecinde Öğretmen Görüşleri Ölçeğinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t testine ilişkin analiz bulguları Tablo 3’te sunulmuştur. Bu bulgulara göre Stratejik Plan Hazırlama Sürecinde Öğretmen Görüşleri Ölçeğinde katılımcıların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. ($p>0,05$).

Yaş Değişkenine Göre Farklılık Analizi

Çalışmaya katılan öğretmen görüşlerinin yaş faktörüne göre farklılaşma durumunu tespit etmek için ANOVA Testi uygulanmış ve analiz sonucu Tablo 4’te belirtilmiştir.

Tablo 4: Yaş Değişkenine Göre Katılımcı Görüşlerinin Farklılaşma Analizi

	Yaş	N	Ort	SS	F	P	Post Hoc Test LSD
Ölçek Geneli	20-30	30	4,018	0,207	2,742	0,044	1-2
	31-40	98	3,705	0,682			p=0,014
	41-50	55	3,74	0,661			1-3
	51 ve Üzeri	19	3,97	0,403			P=0,044

Araştırmaya katılanların yaşlarına göre Stratejik Plan Hazırlama Sürecinde Öğretmen Görüşleri Ölçeğinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testine ilişkin analiz bulguları Tablo 4’te sunulmuştur. Bu bulgulara göre Stratejik Plan Hazırlama Sürecinde Öğretmen Görüşleri Ölçeğinde katılımcıların yaşlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Bu farklılığın hangi değişkenler arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post Hoc LSD Testine göre 20-30 yaş ile 31-40 yaş ve 20-30 yaş ile 41-50 yaş aralığı değişkenlerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$).

Hizmet Yılı Değişkenine Göre Farklılık Analizi

Çalışmaya katılan öğretmen görüşlerinin hizmet yılı faktörüne göre farklılaşma durumunu tespit etmek için ANOVA Testi uygulanmış ve analiz sonucu Tablo 5’te belirtilmiştir.

Tablo 5: Hizmet Yılı Değişkenine Göre Katılımcı Görüşlerinin Farklılaşma Analizi

	Hizmet Yılı	N	Ort	SS	F	P
Ölçek Geneli	0-7	41	3,863	0,427	0,483	0,695
	8-14	65	3,741	0,704		
	15-21	62	3,752	0,644		
	22 ve Üzeri	34	3,841	0,577		

Araştırmaya katılanların hizmet yılına göre Stratejik Plan Hazırlama Sürecinde Öğretmen Görüşleri Ölçeğinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testine ilişkin analiz bulguları Tablo 5’de sunulmuştur. Bu bulgulara göre Stratejik Plan Hazırlama Sürecinde Öğretmen Görüşleri Ölçeğinde katılımcıların hizmet yılına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>0,05$).

Kurum Türü Değişkenine Göre Farklılık Analizi

Çalışmaya katılan öğretmen görüşlerinin çalıştığı kurum türü faktörüne göre farklılaşma durumunu tespit etmek için ANOVA Testi uygulanmış ve analiz sonucu Tablo 6’da belirtilmiştir.

Tablo 6: Katılımcıların Çalıştığı Kurum Türü Değişkenine Göre Katılımcı Görüşlerinin Farklılaşma Analizi

	Okul Türü	N	Ort	SS	F	p	Post Hoc TUKAY Test
Ölçek Geneli	İlkokul	51	3,643	0,579	5,341	0,006	1-3 p=0,018 2-3 p=0,026
	Ortaokul	53	3,66	0,616			
	Lise	98	3,928	0,605			

Araştırmaya katılanların çalıştığı kurum türüne göre Stratejik Plan Hazırlama Sürecinde Öğretmen Görüşleri Ölçeğinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testine ilişkin analiz bulguları Tablo 6’da sunulmuştur. Bu bulgulara göre Stratejik Plan Hazırlama Sürecinde Öğretmen Görüşleri Ölçeğinde katılımcıların çalıştığı okul türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Bu farklılığın hangi değişkenler arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post Hoc TUKAY testine göre İlkokul ile Lise ve Ortaokul ile Lise değişkenlerinde anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,05$).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada, eğitimde stratejik planlama ile ilgili öğretmen görüşlerinin ölçek genelinde ortalaması (3,768) katılıyorum düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Stratejik planlamanın okul ortamında algılanma biçimini değerlendirmek için yapılan bu araştırmada öğretmenlerin stratejik planlama ile ilgili olumlu bir görüşe sahip olduğu söylenebilir. Kavalcı, (2013) çalışmasında benzer bir sonuca ulaşarak öğretmenlerin stratejik planlamanın işlevselliği ve faydaları ile ilgili olumlu görüşlere sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Güler (2013) “okullarda stratejik yönetim ve stratejik planlama uygulamalarının ortaöğretim kurum yöneticilerinin tutumlarına göre değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde okul yöneticilerinin stratejik planlama sürecine genel olarak pozitif bakmakta ve stratejik planlamaya karşı olumlu tutum sergilemekte oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar çalışmada ulaşılan sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre stratejik planlama sürecine yönelik öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Kaya (2019) çalışmasında okullarda stratejik planlama uygulamalarının değerlendirilmesi amacıyla yaptığı çalışmasında cinsiyet değişkenine göre

anamlı bir farklılığın oluşmadığı ancak stratejik planlamanın uygulanmasına yönelik anket bölümünde kadınların daha olumlu görüşe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şener (2009) tarafında yapılan çalışmada da benzer bir sonuç olarak stratejik plan uygulamalarının değerlendirilmesinde cinsiyet faktörüne göre anlamlı farklılıkların oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Stratejik planlama sürecine ilişkin görüşlerin yaş unsuru açısından değerlendirilmesinde 20-30 yaş ile 31-40 ve 20-30 yaş ile 41-50 yaş grupları arasında anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin stratejik planlama sürecine yönelik algılarının değişebileceğini ve özellikle genç ve orta yaş grubundaki öğretmenlerin bu sürece farklı bakış açılarıyla yaklaşabileceğini gösteriyor olabilir. Bu durum, stratejik planlama sürecinin öğretmenler arasında yaşa bağlı olarak farklı yorumlanabileceğini ve bu farklılıkların stratejik planlamanın uygulanmasında ve kabul edilmesinde önemli olabileceğini düşündürülebilir. Kaya (2019) çalışmasında yaş değişkenine göre stratejik plan değerlendirme sürecinde anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 41-50 yaş arası katılımcıların stratejik planlama ile ilgili daha olumlu düşüncelere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Koçak (2016) tarafından yapılan çalışmada da yaş grupları arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmüş ve büyük yaş gruplarının daha olumlu bakış açısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer çalışmalarda ulaşılan bu sonuçlar çalışmada ulaşılan sonuçlar ile çelişmektedir. Bu çelişkinin çalışmaların yapıldığı zaman aralıkları ve katılımcı farklılıklarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Araştırmada ulaşılan bulgulara göre katılımcıların hizmet yıllarının, stratejik planlama sürecine olan algıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu, öğretmenlerin hizmet süresiyle stratejik planlama sürecini algılama arasında belirgin bir ilişki olmadığı anlamına gelir. Ekici (2015) çalışmasında katılımcı görüşlerinin mesleki hizmet süresi değişkeni açısından anlamlı farklılıklar oluşturduğu ve bu farkın 18 ve üzeri hizmet yılını sahip katılımcıların lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç çalışmada ulaşılan sonucu desteklemektedir.

Stratejik planlama sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin görev yapılan okul kademesine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılıklar ilköğretim ve lise kademesi ile ortaokul ve lise kademesi arasında olduğu görülmektedir. Bu bağlamda; farklı okul türlerindeki öğretmenlerin stratejik planlama sürecine yönelik algılarının değişebileceğini söyleyebiliriz. Bu durum, stratejik planlama sürecinin okul türüne göre farklı yorumlanabileceğini ve bu farklılıkların stratejik planlamada ve uygulamasında önemli olabileceğini düşündürülebilir. Karaman (2007) çalışmasında benzer bir sonuca ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

Öğretmenlerin stratejik planlama sürecine pozitif bir bakış açısına sahip olmaları, eğitim kurumlarının bu konudaki bilincini artırmayı hedeflemelidir. Eğitim faaliyetlerinde stratejik planlamanın önemi, öğretmenlere düzenlenecek seminer, atölye çalışmaları veya eğitim programları aracılığıyla vurgulanabilir. Yaş, hizmet yılı ve okul türü gibi değişkenlerin stratejik planlama algısı üzerindeki etkileri daha derinlemesine analiz edilmelidir. Farklı yaş grupları, hizmet yılları ve okul türleri arasındaki farklılıklar anlaşılmalı ve bu gruplar arasındaki iletişim ve anlayış geliştirilmelidir. Stratejik planlama sürecine öğretmenlerin katılımını artıracak yöntemler ve mekanizmalar oluşturulmalıdır. Öğretmenlerin sürece dâhil olmaları ve görüşlerinin daha fazla dikkate alınması sağlanmalıdır. Farklı okul türlerinde çalışan öğretmenlerin stratejik planlama sürecini daha iyi anlamalarını sağlamak için evrensel standartlar ve yönergeler geliştirilmelidir. Stratejik planlamanın etkinliği ve kabulü sürekli değerlendirilmeli ve gerektiğinde iyileştirme adımları atılmalıdır. Farklı değişkenlerin stratejik planlama üzerindeki etkilerini tespit etmek için çalışmada kullanılan değişkenler değiştirilerek araştırma yeniden uygulanabilir. Çalışma farklı il ve bölgelerde yeniden uygulanarak stratejik planlama süreci ile ilgili ulusal düzeyde fikir sahibi olunabilir.

KAYNAKÇA

- Aksu, M. B. (2002). Eğitimde stratejik planlama ve toplam kalite yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aktan, C. C. (2008). Stratejik yönetim ve stratejik planlama. Çimento İşveren Dergisi, 22(4), 4-21.
- Aslan, N., & Şahin, S. (2008). İlköğretim okul yöneticilerinin stratejik planlamaya ilişkin görüşleri üzerine nitel bir çalışma (Gaziantep ili örneği). Gaziantep University Journal of Social Sciences, 7(1), s. 172-189.

- Bayram, A. (2009). Ankara il Milli Eğitim Müdürlüğü'nde stratejik planlamanın uygulanmasına ilişkin ilköğretim müfettişi, yönetici ve diğer çalışanların görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Becerikli, S. (2000). Stratejik yönetim planlaması:2000'li yıllarda işletmeler için yeni bir açılım. Amme İdaresi Dergisi(3), 97-109.
- Budak, G. (2000). Öğrenen örgütlerde stratejik planlama ve stratejik öğrenme. Dokuz Eylül Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi, 15(1), 1-11.
- Bulut, H. (2014). Yöneticilerin Milli Eğitim Bakanlığı stratejik planlama uygulamalarına yönelik değerlendirmeleri (Tekirdağ ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2023). Bilimsel araştırma yöntemleri (34. bas). Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, R., Altunışık, R., & Yıldırım, E. (2019). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı (10 b.). Ankara: Sakarya Yayıncılık.
- Çalık, T. (2003). Eğitimde stratejik planlama ve okulların stratejik planlama açısından nitel değerlendirilmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 11(2), 251-268.
- Çetin, H. (2012). Eğitim kurumlarında stratejik planlama bilinç düzeyi ve stratejik yönetimde karşılaşılan sorunlar: Denizli ilinde bir araştırma. Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Çevik, H. H. (2001). Türk kamu yönetimi sorunları. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Demir, C. & Yılmaz, M., (2010). Stratejik planlama süreci ve örgütler açısından önemi. Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 25(1), 69- 88.
- Dinçer, Ö. (2013). Stratejik yönetim ve işletme politikası. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- DPT(DevletPlanlamaTeşkilatı). (2006). Kamu kuruluşları için stratejik planlama kılavuzu 2. Sürüm. Ankara: Başbakanlık Yayınları.
- Erdem, A. R. (2015). Yükseköğretimi ve üniversiteyi farklılaştıran kritik öge: Akademik strateji., A. Aypay (Ed.) Türkiye'de yükseköğretim: Alanı, kapsamı ve politikaları (s. 243–260). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Eren, E. (2005). İşletmelerde stratejik planlama ve yönetim. İstanbul: İstanbul Yayınevi.
- Ereş, F. (2004). Eğitim yönetiminde stratejik planlama. Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1), s. 21-29.
- Erkan, V. (2008). Kamu kuruluşlarında stratejik planlama, türkiye uygulaması ve kuruluşlarda başarıyı etkileyen faktörler. Ankara: DPT Yayınları.
- Ertürk, M. (2000). İşletmelerde yönetim ve organizasyon. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Güçlü, N. (2003). Stratejik yönetim. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(23), 61-85.
- Gül, S. K., & Kırılmaz, M. (2013). Kamu kurumlarında stratejik yönetim. Ankara: Adalet Yayınevi.
- Güler, A. (2013). Okullarda stratejik yönetim ve stratejik planlama uygulamalarının ortaöğretim kurum yöneticilerinin tutumlarına göre değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Gülşen, H. A.Y. (2013). Stratejik planlama ve uygulanabilirliği: Milli Eğitim Bakanlığı örneği. Yüksek Lisans Tezi, Karatekin Üniversitesi, Çankırı.
- Gürer, H. (2006). Stratejik planlamanın temelleri ve türk kamu yönetiminde uygulanmasına yönelik öneriler. Sayıştay Dergisi(63), 91-105.
- Karasar, N. (2010). Bilimsel araştırma yöntemi (bas. 21). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kırılmaz, M. (2013). Kamu kurumlarında stratejik yönetim İçişleri bakanlığı örneği. Yayınlanmamış Doktora Tezi, T.C. Polis Akademisi, Güvenlik Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kocatepe, Ş. (2010). Eğitimde stratejik planlama ve toplam kalite yönetimi uygulamalarının okul yöneticileri tarafından algılanması. Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Koçak, S. (2016). İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin stratejik planlama ile okul kültürüne yönelik algıları. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Köse, A. (2008). Stratejik yönetim. İstanbul: Kum Saati Yayınları.
- Küçüksüleymanoğlu, R. (2008). Stratejik planlama süreci. Kastamonu Eğitim Dergisi, 16(2), 403-412.
- Maliye Bakanlığı. (2004). Performans esaslı bütçeleme rehberi. Maliye Bakanlığı Yayınları.
- Memduhoğlu, H. B., & Uçar, İ. H. (2012). Okullarda stratejik planlama algısı ölçeği ile stratejik planlama uygulamalarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 4(4), 545-524.
- Narinoğlu, A. (2009). Yerel yönetimlerde stratejik yönetim ve planlama. İstanbul: Mart Matbaacılık.
- Özmantar, Z.K. (2011). Balanced Scorecard'ın okullarda stratejik performans yönetim aracı olarak kullanılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Ülgen, H., & Mirze, S. K. (2006). İşletmelerde stratejik yönetim. İstanbul: Literatür Yayıncılık.
- Üzün, C. (2000). Stratejik yönetim ve halkla ilişkiler. İzmir: Dokuz Eylül Yayıncılık
- Yenipınar, Ş., & Akgün, N. (2017). Stratejik yönetimin ilköğretim kurumlarında uygulanması. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(2), 1039-1060.
- Yıldırım, V. (2000). Genel işletmecilik (I-II). Adapazarı: Değişim Yayınları.

Eğitim Kurumlarında Örgütsel Sessizlik Hakkında Öğretmen Görüşleri

Teachers' Views on Organizational Silence in Educational Institutions

Gülsüm Aydın¹ Oğuzhan Gökçimen² Fatih Akcan³

¹ Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye ORCID N.: 0009-0005-3053-0779

² Öğretmen, MEB, İstanbul Türkiye ORCID N.: 0009-0000-5260-1172

³ Öğretmen, MEB, İstanbul Türkiye ORCID N.: 0009-0002-4179-3169

ÖZET

Bu çalışmanın amacı eğitim kurumlarında örgütsel sessizlik hakkında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu kapsamda, çalışmada nitel araştırma metodolojisi kullanılmış ve 14 kişiyle derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerin değerlendirmeleri, eğitim kurumlarında örgütsel sessizlikle mücadele için yönetim, öğretmenler ve diğer paydaşlar arasında etkili iletişim ve işbirliği stratejilerinin önemini vurguluyor. Yönetimle iletişim eksikliği, karar alma süreçlerine sınırlı katılım ve açık diyalog eksikliği gibi faktörler, örgütsel sessizliği artırabilir. Bu durum, öğretmenlerin görüşlerini paylaşma konusunda çekingen olmalarına neden olabilir. Bu değerlendirmeler, eğitimde başarı için sadece pedagojik stratejilerin değil, aynı zamanda öğretmenler arası iletişim ve işbirliğinin kritik önem taşıdığını gösteriyor. Eğitim kurumlarında güvenli ve açık iletişim kanalları kurmak, yönetim ve öğretmenler arasında etkili bir işbirliği kültürü oluşturmak, örgütsel sessizliği azaltmada temel adımları oluşturabilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Örgütsel Sessizlik, Öğretmen.

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate teachers' views on organizational silence in educational institutions. In this context, qualitative research methodology was used in the study and in-depth interviews were conducted with 14 teachers. Teachers' assessments highlight the importance of effective communication and collaboration strategies between management, teachers and other stakeholders to combat organizational silence in educational institutions. Factors such as lack of communication with management, limited participation in decision-making processes and lack of open dialogue can increase organizational silence. This can make teachers hesitant to share their views. These assessments suggest that not only pedagogical strategies but also communication and collaboration among teachers are critical for educational success. Establishing safe and open communication channels in educational institutions and creating a culture of effective collaboration between management and teachers can be key steps in reducing organizational silence.

Keywords: Education, Organizational Silence, Teacher.

GİRİŞ

Hemen hemen tüm kurumlarda görülen örgütsel sessizlik, toplumsal ilerlemede önemli bir rol oynayan üniversitelerde de kendini göstermektedir. Bu konuyu tartışmadan önce sessizlik kavramını ele alalım. Türk Dil Kurumu'na göre sessizlik, ses üretmekten kaçınma durumu olarak tanımlanmaktadır. Benzer şekilde, Türk Dil Kurumu'na göre "sessiz" terimi, duyulabilir herhangi bir ses veya gürültü üretmeden gerçekleştirilen bir faaliyet olarak nitelendirilmektedir. Bu kriterlere dayanarak, bir kişi sessiz kaldığında, kasıtlı olarak kendisini belirli bir durumdan uzaklaştırmayı seçtiği sonucuna varabiliriz. Bu, bireyin başlangıçta kurum içinde karşılaştığı kötü muamele, saygı eksikliği, sevgi yokluğu ve diğer olumsuz faktörlerin bir sonucu olarak kurumuna karşı bir güven kaybı yaşadığı anlamına gelir. Sonuç olarak, bunun bir tezahürü olarak, sessizlik yoluyla ısrarlı bir protesto biçimine başvururlar. Literatürde örgütsel sessizlik olarak tanımlanan olgu, bir kişi tarafından gösterilen bu davranışı ifade etmektedir.

Örgütsel sessizlik hem bireysel düzeyde hem de bir kolektif içinde ortaya çıkabilir. Geleneksel liderlik tarzlarına bağlı kalan ve çalışanlarının uzmanlık ve bireyselliklerini takdir etmeyen işletmelerde,

Citation: Aydın, G., Gökçimen, O. & Akcan, F. (2024), "Eğitim Kurumlarında Örgütsel Sessizlik Hakkında Öğretmen Görüşleri", International QMX Journal, 3(1), 163-171. ISSN: 3023-6037.

Copyright © 2024 by author(s) and Scientific Research Publishing Inc. This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0)

bireylerin düşünce ve görüşlerini bağımsız olarak ifade etmek yerine grup ortamlarında kurumsal sessizlik sergilemeleri yaygındır. Durak (2012), amirlerin astları tarafından sağlanan olumsuz geri bildirimleri değerlendirmek yerine ceza uygulama eğilimleri nedeniyle çalışanlar arasında kurumsal sessizliğin ortaya çıkabileceğini belirtmiştir. Yönetimin örgüt üyelerine yönelik olumsuz duyguları ister istemez örgütün bir parçası olmama hissi uyandırmaktadır. Yönetimin örgütsel sessizliğinin bir diğer sakıncası da, yöneticinin personele olan inançsızlığı nedeniyle ortaya çıkan istikrarsızlaştırma politikasıdır. Burada örgüt yönetimi, çalışanların bağımsız karar verme özerkliğini sürekli olarak reddeder, onların karar verme sorumluluğunu üstlenir ve sürekli olarak onlardan girdi ister. Kurumsal sessizlik davranışının dikey bir yapıya sahip firmalarda daha yaygın olduğunu ileri sürmektedir. Astlık ve üstlük gibi hiyerarşik yapıların varlığı nedeniyle, astlar fikirlerini üstlerine etkili bir şekilde iletmekte zorlanırlar. Zamanla bu durum, karar verme esneklikleri sınırlı olduğu için bireyin kurumuna olan inancını aşındırır. Örgütsel sessizlik bazen hem görsel hem de metinsel medyada yer alır, ancak sınırlı miktarlarda. Milliyet gazetesinde 17.12.2022 tarihinde yayınlanan "Yükseköğretimde Sessiz İstifa-1" başlıklı yazıda köşe yazarı, yükseköğretim kurumlarında çalışanların eski heyecanlarını, adanmışlıklarını, başarıya olan inançlarını ve akademik çalışma arzularını kaybettiklerini gözlemlemiştir. (Morrison ve Milliken, 2000). Bu durum hem soyut hem de somut anlamda bir istifa biçimi olarak görülebilir. Manşet gazetesinin 22.12.2022 tarihli haberinde, literatürdeki örgütsel sessizliğe atıfta bulunularak "sessiz istifa" kavramı ele alınmıştır. Bireylerin dinamik ve samimi etkileşimlerden ve çalışmalardan aniden çekilmesi, statik bir moda geçmesi olarak tanımlandı. Makalede ayrıca bu olgunun son zamanlarda önemli ölçüde arttığı vurgulandı. Makaleye göre sessiz istifa, bir kişinin kendi değerinin takdir edilmediğini algıladığı durumu ifade etmektedir. Örgütsel güvenin tesis edilmesi, bir şirkette başarıya ulaşmanın, çalışan güvenini teşvik etmenin ve insanların iş yükümlülüklerini yerine getirmelerini sağlamanın ön koşuludur. Bu da çağdaş yönetim stratejileri ve güncel toplumsal taleplere cevap verebilme becerisi ile sağlanabilir (Mayhew, Grunwald ve Dey, 2006).

Örgütsel sessizlik, bir şirkette bir kez mevcut olduğunda, yavaş yavaş yayılacak ve sonunda diğer çalışanları ve tüm çalışma ortamını etkileyecektir. Örneğin, bir okuldaki öğretmenler müdürün veya diğer öğretmenlerin etkisiyle görüşlerini veya endişelerini dile getirmekten kaçınırlarsa, bu durum okulun varlığının temel amacı olan "öğrencilerin eğitimini" baltalayacaktır. Örgütsel sessizlik bağlamında bir öğretmen, öğrencilerin akademik başarıları, sosyo-kültürel, bilişsel ve fizyolojik gelişimleriyle aktif olarak ilgilenmek yerine, ders vermeye ve performanslarını değerlendirmeye odaklanan didaktik bir yaklaşımı tercih edecektir. Bu da zamanla kayıtsız eğitimcilerin kayıtsız kohortlar yetiştirmesine yol açacaktır. Eğitim kurumları içindeki iletişimin öğrenciler üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu iddia etmektedir. Yine böyle bir kurumda, öğretmenler arasında dedikodu yayılması ve gizli bilgilerin ifşa edilmesi söz konusu olabilir. Ayrıca, böyle bir kurumda müdürün otoritesi sarsılabilir (Bowditch, 1997).

Örgütsel sessizlik, çalışanların şirkete yönelik tutumları ve eylemleri üzerinde zararlı bir etkiye sahiptir. Örgütsel sessizliğin, daha az örgütsel bağlılık, bireylerin işten ayrılmayı düşünmesi ve işlerinden memnuniyetten hoşnutsuzluğa geçiş gibi olumsuz sonuçları olduğunu keşfetmiştir. Böyle bir kariyer yörüngesi, çalışanlar arasında sürekli baskı ve kronik strese yol açtığından, çalışan görev süresinin azalmasına ve işyeri verimliliğinin düşmesine neden olacaktır. Bağlı olduğu grup içinde değersizlik hissi yaşayan bir kişi, sonunda bedeninde ve yaşamında psikolojik ve fizyolojik sonuçlar doğuracaktır. Macit ve Erdem (2020), çalışanlar örgütsel sessizlik yaşadıklarında, bunun psikolojik sorunlara yol açtığını, işyerinde uyumsuzluğa ve zaman içinde kendi sektörlerinde yetersizlik duygularına neden olduğunu göstermektedir. Örgütsel sessizlik, iş, eğitim ve diğer sosyal kurumlar gibi çeşitli ortamlarda görülmektedir. Zararlı etkisi bu bağlamlarda tutarlıdır. Örgütsel sessizlik çalışanlar için sadece tercih edilen bir seçenek değil, aynı zamanda zorunlu bir seçenektir. Örgütsel sessizlik davranışının demokratik olmayan, geleneksel liderlere sahip, çalışanlara karşı ayrımcılık yapan, onların fikirlerini görmezden gelen ve uzmanlıklarını hiçe sayan çalışma ortamlarında ortaya çıkması muhtemeldir. Bu davranış, liderlerin çalışanları üzerinde mutlak hakimiyet kurmaya çalıştığı örgütlerde yaygındır (Blackmon, 2003). Bu tür davranışların sergilendiği bağlamlarda örgütsel sessizliğin varlığı, çalışanların işlerine olan bağlılıklarını ve kurumun başarı şansına olan güvenlerini giderek azaltacağından, şirketin hayatta kalması için doğrudan bir tehdit oluşturur. Söz konusu kurum bir okul ya da yüksek öğretim kurumu ise, bunun yansımaları kuşkusuz daha da şiddetlenecektir. Herhangi bir okulda öğretmenlerin iletişim eksikliği öğrenciler tarafından hemen fark edilir ve bu durum öğrencileri akademik performansları ve okula bağlılıkları da dahil olmak üzere birçok açıdan olumsuz etkileyebilir.

Eğitmenler ve okul yetkilileri arasındaki kötü bir etkileşim önemsiz gibi görünse de öğrenciler tarafından farklı yorumlanır ve önemli sonuçlar doğurur (Brinsfield, 2009). Bu durum diğer kurumlara da uygulanabilir ancak bizim odak noktamız yükseköğretim kurumlarıdır.

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel bir araştırma yöntemi olan fenomenoloji tekniği kullanılmıştır. Fenomenolojik tekniğin amacı, bir kavrama (öfke, korku veya güven gibi) sahip birkaç bireyin deneyimleri arasında ortak bir anlam bulmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme tekniklerinden biri olan ölçüt örnekleme metodolojisi kullanılmıştır. Tablo 1 katılımcıların demografik verilerini sunmaktadır.

Tablo 1: Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

Kod	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Erkek	Matematik	40	15 yıl	Yüksek Lisans
K2	Kadın	Fizik	36	14 yıl	Lisans
K3	Erkek	Türk Dili	25	1 yıl	Lisans
K4	Erkek	Biyoloji	49	24 yıl	Yüksek Lisans
K5	Kadın	Sosyal Bilgiler	35	11 yıl	Lisans
K6	Erkek	Coğrafya	42	19 yıl	Yüksek Lisans
K7	Kadın	İngilizce	31	8 yıl	Lisans
K8	Erkek	Tarih	48	21 yıl	Yüksek Lisans
K9	Kadın	Beden Eğitimi	26	3 yıl	Lisans
K10	Erkek	Müzik	33	9 yıl	Yüksek Lisans
K11	Kadın	Görsel Sanatlar	42	17 yıl	Lisans
K12	Erkek	Bilişim Teknolojileri	32	7 yıl	Lisans
K13	Erkek	Psikoloji	38	13 yıl	Doktora
K14	Erkek	Felsefe	50	25 yıl	Yüksek Lisans

Bu demografik tablo, araştırmaya katılan öğretmenlerin çeşitli özelliklerini içermektedir. Cinsiyet, branş, yaş, kıdem ve öğrenim durumu değişkenleri, katılımcıların profillerini belirlemek amacıyla incelenmiştir.

Cinsiyet açısından, araştırmaya katılan öğretmenlerin %57,1'i erkek, %42,9'u ise kadındır. Bu dağılım, araştırmadaki cinsiyet demografisinin bir özelliğini yansıtmaktadır.

Branşlara göre dağılıma bakıldığında, en fazla katılımcının Matematik branşında (%14,3) bulunduğu görülmektedir. Ardından Fizik ve Türk Dili branşları sırasıyla %7,1 ile ikinci sırada yer almaktadır. Diğer branşlardaki dağılımlar ise çeşitlilik göstermektedir.

Katılımcıların yaşları incelendiğinde, genel bir yaş aralığına yayıldıkları görülmektedir. En genç öğretmen 25 yaşında iken en yaşlı öğretmen 50 yaşındadır. Ortalama yaş, genel bir dengeyi yansıtmaktadır.

Kıdem açısından bakıldığında, öğretmenlerin öğretmenlik deneyimleri oldukça çeşitlidir. 1 ila 25 yıl arasında değişen kıdem süreleri, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinde geniş bir yelpazeyi temsil etmektedir.

Öğrenim durumu değerlendirildiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde eğitim aldığı gözlemlenmektedir. Bu durum, katılımcıların akademik düzeyde yeterliliğe sahip olduğunu ve öğrenim düzeylerinin genellikle yüksek olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, bu demografik analiz, araştırmaya katılan öğretmenlerin çeşitli demografik özelliklere sahip olduğunu göstermektedir. Bu çeşitlilik, elde edilen verilerin geniş bir öğretmen profiline dayandığını ve sonuçların genel geçerliliğini artırdığını söyleyebiliriz.

Veri Toplama ve Analiz

Veri toplamak görüşme formu kullanılmıştır. elde edilen veriler katılımcı görüşlerinden oluşan doğrudan ifadelerle desteklenerek yorumlanmıştır.

BULGULAR

Eğitim kurumlarında örgütsel sessizliği nasıl tanımlarsınız? Günlük işleyişte veya öğrenci-öğretmen etkileşiminde hangi durumlar sizce örgütsel sessizliği yansıtabilir?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “Eğitim kurumlarında örgütsel sessizliği nasıl tanımlarsınız? Günlük işleyişte veya öğrenci-öğretmen etkileşiminde hangi durumlar sizce örgütsel sessizliği yansıtabilir?” şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

“(K1) Örgütsel sessizlik, karar alınırken öğretmenlerin fikirlerinin dikkate alınmamasını ifade eder. Bu durum, günlük karar süreçlerinde sıkça karşılaştığımız bir durum.”

“(K2) Eğitim kurumlarında örgütsel sessizlik, öğretmenlerin eğitim politikaları veya program değişiklikleri gibi önemli konularda görüşlerini ifade etme korkusu nedeniyle ortaya çıkabilir.”

“(K3) Sınıf içinde öğrenci-öğretmen etkileşiminde, öğretmenler arasında oluşan anlaşmazlıkların yüz yüze konuşulmayarak sessiz kalınması örgütsel sessizlik olarak adlandırılabilir.”

“(K4) Örgütsel sessizlik, yönetimin öğretmenlere açık iletişim kanalları sağlamadığı durumlarda ortaya çıkabilir. Öğretmenlerin görüşlerini paylaşma fırsatı bulamadığı zamanlarda bu durum daha belirgin hale gelir.”

“(K5) Eğitim kurumlarında örgütsel sessizlik, sınıf içindeki yeniliklere veya pedagojik değişikliklere ilişkin fikirlerin paylaşılmaması ve öğretmenler arasında konuşulmaması durumudur.”

“(K6) Birçok öğretmen, öğrenci performansı veya ders programları gibi konularda kişisel görüşlerini ifade etmekten çekiniyor. Bu durum, örgütsel sessizliğin bir belirtisi olabilir.”

“(K7) Eğitim kurumlarında örgütsel sessizlik, toplu karar alma süreçlerinde öğretmenlerin aktif olarak katılmaması veya fikirlerini dile getirmemesi olarak tanımlanabilir.”

“(K8) Sessizlik, öğrenci-öğretmen etkileşiminde sıkça görülen bir durumdur. Öğretmenler arasında ders içi konular hakkında açık bir iletişim eksikliği var gibi hissedebiliriz.”

“(K9) Öğretmenler arasında günlük işleyişle ilgili konularda konuşma ortamları oluşturulmadığında, örgütsel sessizlik ortaya çıkabilir.”

“(K10) Eğitim kurumlarında örgütsel sessizlik, öğretmenlerin yönetimle açık bir diyalog kurma konusundaki isteksizliği veya korkusu nedeniyle ortaya çıkabilir.”

“(K11) Örgütsel sessizlik, öğretmenlerin çeşitli konularda fikirlerini paylaşmaktan kaçınmaları ve bu nedenle toplu bir sessizlik ortamının oluşması durumudur.”

“(K12) Eğitim kurumlarında örgütsel sessizlik, öğretmenlerin işlerine ilişkin sorunları dile getirmekten çekindikleri ve bu nedenle sorunların çözümü için etkili bir iletişim kurulamadığı durumdur.”

“(K13) Sessizlik, öğretmenler arasında mesleki gelişim ve eğitim konularında açık bir paylaşım eksikliği anlamına gelebilir.”

“(K14) Örgütsel sessizlik, öğretmenler arasında ortak bir vizyon oluşturma süreçlerine katılmama veya bu süreçlere ilişkin fikirlerini ifade etmeme durumunu yansıtabilir.”

Öğretmenlerin bu değerlendirmeleri, eğitim kurumlarında karşılaşılan örgütsel sessizliğin çeşitli yönlerini ve kaynaklarını anlamamıza ışık tutmaktadır. Katılımcıların belirttiği konular arasında yönetimle iletişim eksikliği, karar alma süreçlerine katılımın düşük olması, öğretmenler arasında açık bir diyalog kurmaktan kaçınılması ve sınıf içi konuların paylaşılmaması gibi önemli unsurlar yer almaktadır.

Öğretmenlerin ortak vurgusu, eğitim kurumlarında örgütsel sessizliğin, açık iletişim kanallarının olmaması veya kullanılmaması durumunda ortaya çıktığı yönündedir. Ayrıca, öğretmenler arasında görüşlerini paylaşmaktan çekinme ve bu nedenle ortak bir iletişim eksikliği yaşanması, örgütsel sessizliğin temel bir belirleyeni olarak öne çıkmaktadır.

Bu değerlendirmeler, eğitim kurumlarında etkili bir iletişim ve işbirliği ortamının önemini vurgulamaktadır. Eğitimde başarılı olabilmek için, öğretmenler arasında açık ve destekleyici bir iletişim kültürü oluşturulması gerektiği anlaşılmaktadır. Aynı zamanda, yönetim tarafından öğretmenlerin görüşlerine daha fazla değer verilmesi ve karar alma süreçlerine etkin katılımın teşvik edilmesi, örgütsel sessizliği azaltmak adına önemli adımlar olarak öne çıkmaktadır.

Sonuç olarak, öğretmenlerin bu değerlendirmeleri, eğitim kurumlarında örgütsel sessizliği anlama ve çözüme çabalarına katkı sağlamaktadır. Bu sorunların çözümü için, açık iletişim ve katılımı teşvik eden stratejiler geliştirilmesi, eğitim kurumlarının daha etkili ve sağlıklı bir çalışma ortamına evrilmesini destekleyebilir.

Öğretmenler arasında iletişimde yaşanan potansiyel örgütsel sessizlik faktörleri nelerdir? Bu faktörlerin öğrenci başarısı ve öğretim sürecine etkilerini nasıl değerlendirirsiniz?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “Öğretmenler arasında iletişimde yaşanan potansiyel örgütsel sessizlik faktörleri nelerdir? Bu faktörlerin öğrenci başarısı ve öğretim sürecine etkilerini nasıl değerlendirirsiniz?” şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

“(K1) Öğretmenler arasındaki sınırlı iletişim, öğrenci başarısını olumsuz etkileyebilir. Öğrenci ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilmek için birbirimizle daha fazla paylaşmalıyız.”

“(K2) İletişim eksikliği, öğrenci projeleri veya etkinlikleri konusunda bilgi paylaşımını zorlaştırıyor. Bu durum, öğrenci katılımını ve öğrenmeyi olumsuz etkileyebilir.”

“(K3) Sınıf içindeki öğretmenler arasında yaşanan çatışmaların açıkça konuşulmaması, öğrencilere olumsuz bir örnek teşkil edebilir ve sınıf atmosferini olumsuz yönde etkileyebilir.”

“(K4) Öğretmenler arasında rekabet duygusu, bilgi paylaşımını kısıtlayabilir ve bu durum öğrenci başarısını azaltabilir. Birbirimize destek olmak önemlidir.”

“(K5) İletişim eksikliği, sınıf içi stratejilerin paylaşılmasına neden olabilir. Bu durum öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uygun öğretim yöntemlerini kullanmamıza engel olabilir.”

“(K6) Sınıf içi planlamada diğer öğretmenlerle işbirliği yapmamak, öğrenci başarısını olumsuz etkileyebilir. Farklı bakış açılarından faydalanmak önemlidir.”

“(K7) Sınıf içi sorunlar hakkında öğretmenler arasında konuşmamak, öğrencilere daha etkili destek sağlamamıza engel olabilir. İletişim önemli bir araçtır.”

“(K8) Öğrenci performansını değerlendirmek ve geliştirmek için öğretmenler arasında daha fazla işbirliği yapmalıyız. Ancak, bu durumu teşvik edecek bir ortam yok gibi hissediyoruz.”

“(K9) Öğretmenler arasında yaşanan güvensizlik, açık iletişimi engelleyebilir ve bu durum öğrenci başarısını olumsuz etkileyebilir. Güven oluşturmak önemlidir.”

“(K10) Sınıf içi konularda fikir paylaşmak yerine herkes kendi başına hareket ediyor gibi hissediyorum. Bu durum, öğrenci öğrenimine daha fazla katkı sağlayacak işbirliklerini engelliyor.”

“(K11) Öğretmenler arasındaki iletişim eksikliği, öğrencilere yönelik destek programlarını koordine etmeyi zorlaştırabilir ve bu durum öğrenci başarısını etkileyebilir.”

“(K12) Sınıf içi etkileşim eksikliği, öğrencilerin çeşitli öğrenme fırsatlarından mahrum kalmasına neden olabilir. Daha fazla işbirliği yapmalıyız.”

“(K13) Öğretmenler arasında paylaşılan kaynakların sınırlı olması, öğrenci öğrenimini çeşitlendirmeyi engelleyebilir ve bu durum başarıyı olumsuz etkileyebilir.”

“(K14) Sınıf içindeki öğretmenler arasında yaşanan iletişim sorunları, öğrencilerin derinlemesine öğrenmelerini engelleyebilir. İletişimi artırmak, öğrenci başarısını destekleyebilir.”

Öğretmenlerin ifadeleri, eğitim kurumlarında örgütsel sessizliğin temel faktörlerini ve bu faktörlerin öğrenci başarısı ile öğretim sürecine olan etkilerini aydınlatmaktadır. Katılımcılar, öğretmenler arasındaki iletişim eksikliği, sınırlı işbirliği ve açık diyalogun zorluğu gibi konulara odaklanmaktadır.

Öğretmenlerin vurguladığı iletişim eksikliği, öğrenci başarısını olumsuz etkileyebilecek bir anahtar faktördür. İletişimdeki bu zorluklar, öğrenci projeleri, etkinlikleri ve sınıf içi stratejilerin etkili bir şekilde paylaşılmasına neden olabilir. Bu durum, öğrenci katılımını kısıtlayabilir ve öğrenme sürecinde çeşitliliği azaltabilir.

Ayrıca, öğretmenler arasındaki açık diyalog eksikliği ve sınıf içindeki konuların paylaşılmaması, öğrencilere etkili destek sağlanmasını engelleyebilir. İletişimdeki bu zorluklar, öğrenci performansının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi için gerekli işbirliğini zorlaştırabilir. Öğretmenlerin kendi aralarındaki güvensizlik, açık iletişimi engelleyerek öğrenci başarısını olumsuz etkileyebilir.

Sonuç olarak, bu değerlendirmeler, eğitimdeki örgütsel sessizlikle mücadelede, öğretmenler arasında güçlü bir iletişim ve işbirliği kültürünün oluşturulmasının önemini vurgulamaktadır. Bu zorlukların üstesinden gelmek için, güven oluşturulması, iletişim kanallarının açılması ve öğretmenler arasında bilgi paylaşımını teşvik edecek stratejilerin benimsenmesi önemlidir.

Eğitim kurumlarında öğretmenler arasında yaşanan örgütsel sessizliği gidermek veya azaltmak için neler önerirsiniz? Bu konuda yönetim, öğretmenler ve diğer paydaşlar arasında nasıl bir işbirliği sağlanabilir?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “Eğitim kurumlarında öğretmenler arasında yaşanan örgütsel sessizliği gidermek veya azaltmak için neler önerirsiniz? Bu konuda yönetim, öğretmenler ve diğer paydaşlar arasında nasıl bir işbirliği sağlanabilir?” şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

“(K1) Öğretmenler arası iletişimi güçlendirmek için düzenli olarak mesleki gelişim etkinlikleri düzenlenmeli ve bu etkinliklere katılım teşvik edilmelidir.”

“(K2) (Eğitim Kurumu Yönetimi) Yönetim, öğretmenlere düzenli geri bildirim sağlamalı ve açık iletişim kanalları oluşturarak öğretmenlerin görüşlerine değer vermeli.”

“(K3) (Öğretmenler) Birbirimizin sınıflarını ziyaret etmek ve derslerimize göz atmak, öğrenci öğrenimini paylaşmamıza yardımcı olabilir.”

“(K4) (Diğer Paydaşlar) Velilerle düzenli toplantılar düzenleyerek, öğrenci başarısı ve eğitim süreciyle ilgili tüm paydaşların görüşlerini bir araya getirebiliriz.”

“(K5) (Eğitim Kurumu Yönetimi) Toplantılarda öğretmenlerin söz alabileceği bir platform oluşturarak, karar alma süreçlerine etkin katılımı teşvik etmeli.”

“(K6) (Öğretmenler) Açık iletişim için düzenli toplu görüşmeler düzenlenmeli ve bu toplantılarda öğretmenlerin sorunlarını ve önerilerini paylaşmalarına olanak tanınmalı.”

“(K7) (Diğer Paydaşlar) Eğitim konferansları veya atölyeler düzenlenmeli ve bu etkinliklere öğretmenlerin yanı sıra veliler ve diğer paydaşlar da dahil edilmelidir.”

“(K8) (Eğitim Kurumu Yönetimi) Öğretmenlerin profesyonel gelişim ihtiyaçlarını belirlemek için düzenli olarak anketler yapılmalı ve bu doğrultuda destek sağlanmalı.”

“(K9) (Öğretmenler) Meslektaşlarımızla düzenli olarak deneyimlerimizi paylaşmak ve öğrenme grupları oluşturmak, öğretmenler arası iletişimi artırabilir.”

“(K10) (Diğer Paydaşlar) Velilerle iletişimi artırmak için okul içi etkinlikler ve veli toplantıları düzenlenmeli, böylece öğrenci başarısına ortak bir bakış açısı geliştirilebilir.”

“(K11) (Eğitim Kurumu Yönetimi) Yönetim, öğretmenlere düzenli geri bildirimler sağlayarak onların görüşlerine değer vermeli ve bu geri bildirimleri değerlendirerek politika değişiklikleri yapmalı.”

“(K12) (Diğer Paydaşlar) Sosyal medya ve diğer dijital platformları kullanarak öğretmenler arasında iletişimi güçlendirmek için dijital etkileşim platformları oluşturulabilir.”

“(K13) (Öğretmenler) Okul içi projeler ve etkinliklerde öğretmenler arası işbirliği teşvik edilmeli, bu sayede farklı disiplinlerden gelen öğretmenler bir araya gelebilir.”

“(K14) (Eğitim Kurumu Yönetimi) Yönetim, öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemek adına bütçe ayırmalı ve öğretmenlere mentorluk programları gibi destek sistemleri sağlamalı.”

Bu değerlendirmeler, eğitim kurumlarında öğretmenler arasındaki örgütsel sessizliği azaltma veya giderme amacıyla alınabilecek önlemlere dair çeşitli önerileri içermektedir. Öğretmenlerin sunduğu bu öneriler, eğitim kurumlarındaki iletişim eksikliklerini ve işbirliği zorluklarını aşma konusundaki çeşitli perspektifleri yansıtmaktadır.

Öğretmenler arası etkileşimi güçlendirmek adına öne çıkan öneriler arasında düzenli mesleki gelişim etkinlikleri düzenleme, açık iletişim kanalları oluşturma, sınıfları birbirlerinin ziyaret etme ve deneyim paylaşma bulunmaktadır. Ayrıca, yönetimin öğretmenlere düzenli geri bildirim sağlaması, toplu görüşmeler düzenleyerek sorunları ve önerileri ele alma, velilerle düzenli toplantılar düzenleme gibi faktörler de vurgulanmıştır.

Diğer öneriler arasında, öğretmenlerin profesyonel gelişim ihtiyaçlarını belirlemek için anketler düzenleme, meslektaşlar arası deneyim paylaşımını teşvik etme, dijital etkileşim platformları oluşturma ve okul içi projelerde işbirliğini artırma gibi stratejiler de yer almaktadır.

Bu öneriler, eğitim kurumlarındaki yönetim, öğretmenler ve diğer paydaşlar arasında etkili bir işbirliğini teşvik etmeye yönelik çoklu boyutlu bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Bu çeşitlilik, örgütsel sessizliği azaltmada kapsamlı bir çözümü desteklemek adına önemli bir temel oluşturabilir.

SONUÇ

Bu değerlendirmeler, eğitim kurumlarında örgütsel sessizlikle ilgili önemli konulara ışık tutuyor. Öğretmenlerin vurguladığı temel noktalardan biri, yönetimle iletişim eksikliği ve karar alma süreçlerine sınırlı katılımın örgütsel sessizliği tetikleyebileceği. Bu durum, öğretmenlerin kendi görüşlerini paylaşmaktan kaçındıkları veya çekindikleri durumları beraberinde getirebilir. Aynı zamanda, öğretmenler arasında açık diyalog eksikliği ve sınıf içindeki konuların paylaşılmaması da örgütsel sessizliği artırabilecek faktörler olarak öne çıkıyor.

Bu sonuçlar, eğitim kurumlarında etkili bir iletişim ve işbirliği kültürünün oluşturulmasının önemini vurguluyor. Eğitimde başarıya ulaşmak için, öğretmenler arasında açık iletişim kanalları kurulmalı ve yönetim tarafından öğretmen görüşlerine daha fazla değer verilmelidir. Karar alma süreçlerine etkin katılımın teşvik edilmesi, eğitim kurumlarında daha demokratik bir atmosfer oluşturabilir ve örgütsel sessizliği azaltabilir.

Bu değerlendirmeler, eğitimdeki zorlukların sadece pedagojik veya akademik olmadığını, aynı zamanda örgütsel dinamiklerin de önemli bir rol oynadığını gösteriyor. Eğitim kurumlarında etkili bir değişim ve gelişim için, öğretmenler arası iletişim ve işbirliğine odaklanan stratejilerin geliştirilmesi gerekebilir. Bu stratejiler, öğretmenlerin sesini duyurmasını ve eğitimdeki potansiyelini daha iyi kullanmasını destekleyerek örgütsel sessizliği azaltabilir.

Bu sonuçlar, eğitim kurumlarında öğretmenler arasında yaşanan iletişim eksikliği ve işbirliği zorluklarına dikkat çekiyor. Özellikle, öğretmenlerin belirttiği örgütsel sessizlik faktörleri, öğrenci başarısını etkileyebilecek önemli dinamikleri yansıtmaktadır. İletişim eksikliği, öğrenci projeleri, etkinlikleri ve sınıf içi stratejilerin paylaşılmasına neden olabilir, bu da öğrenci katılımını ve öğrenmeyi olumsuz etkileyebilir.

Ayrıca, öğretmenler arasında güvensizlik ve açık diyalog eksikliği, öğrencilere etkili destek sağlanmasını engelleyebilir. Bu durum, öğrenci performansının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi için gereken işbirliğini kısıtlayarak eğitim sürecini etkileyebilir.

Bu değerlendirmeler, eğitimde sadece pedagojik stratejilerin değil, aynı zamanda öğretmenler arası iletişim ve işbirliği kültürünün de önemli olduğunu gösteriyor. Eğitim kurumlarında etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak için, öğretmenler arasında açık iletişim kanallarının kurulması, bilgi paylaşımının teşvik edilmesi ve güven ortamının oluşturulması önemlidir.

Sonuç olarak, bu sonuçlar, eğitim kurumlarında örgütsel sessizliğin azaltılması ve öğrenci başarısının artırılması için öğretmenler arasındaki iletişim ve işbirliği süreçlerinin güçlendirilmesi gerekliliğini

vurgulamaktadır. Bu bağlamda, eğitim yöneticileri ve paydaşları, öğretmenler arası iletişimi geliştirecek politikalar ve destek mekanizmaları oluşturarak bu zorlukları aşmaya odaklanmalıdır.

Bu değerlendirmeler, öğretmenler arasında örgütsel sessizliği azaltma veya giderme amacıyla bir dizi çeşitli öneriyi içermektedir. Öğretmenlerin bu önerileri sunarken vurguladıkları noktalar, eğitim kurumlarında iletişim eksikliklerinin, işbirliği zorluklarının ve örgütsel sessizliğin temel nedenlerini yansıtmaktadır.

Eğitim kurumlarındaki yönetim, öğretmenler ve diğer paydaşlar arasında gerçekleştirilecek işbirliği, düzenli iletişim platformları, mesleki gelişim etkinlikleri ve paylaşılan projeler gibi stratejiler, öğretmenler arası etkileşimi güçlendirmek adına önemli adımlar olarak öne çıkmaktadır. Bu öneriler, sadece öğretmenler arasındaki etkileşimi değil, aynı zamanda velileri, yönetimi ve diğer paydaşları da içeren geniş bir perspektifi kapsamaktadır.

Sonuçlar, eğitim kurumlarında öğretmenler arasındaki örgütsel sessizliği azaltma çabalarının sadece mesleki gelişime odaklı olmakla kalmayıp aynı zamanda açık iletişim, toplu görüşmeler ve dijital etkileşim gibi çeşitli yöntemleri içermesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu önerilerin uygulanmasıyla birlikte, eğitimde daha sağlıklı bir işbirliği kültürü oluşturulabilir ve öğrenci başarısını artırmaya yönelik daha etkili stratejilere geçilebilir.

Düzenli İletişim Platformları Kurma: Eğitim kurumları, yönetim, öğretmenler ve diğer paydaşlar arasında düzenli toplantılar ve iletişim platformları oluşturarak açık bir diyalog ortamı sağlayabilir. Bu sayede öğretmenlerin görüşlerini ifade etmeleri teşvik edilebilir.

Yönetim ve Öğretmen İşbirliği: Yönetim, öğretmenlere düzenli geri bildirimler sağlamalı ve karar alma süreçlerine etkin katılımlarını teşvik etmelidir. Öğretmenlerin yönetimle daha yakın bir işbirliği içinde olmaları, örgütsel sessizliği azaltabilir.

Mesleki Gelişim Etkinlikleri: Düzenli mesleki gelişim etkinlikleri düzenlenerek öğretmenler arası etkileşim artırılabilir. Bu etkinlikler, öğretmenlerin birbirlerinin sınıflarını ziyaret etmelerine ve deneyimlerini paylaşmalarına olanak tanıyabilir.

Güveni Artırmak İçin Destek Mekanizmaları: Yönetim, öğretmenler arasında güveni artırmak için destek mekanizmaları sağlamalıdır. Mentorluk programları ve öğretmenler arası destek grupları, güven ortamının oluşumuna katkıda bulunabilir.

Velilerle İşbirliği ve İletişim: Eğitim kurumları, velilerle düzenli toplantılar ve etkinlikler düzenleyerek öğretmenlerin velilerle iletişimini güçlendirebilir. Velilerin eğitim sürecine daha aktif katılımı, öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebilir.

Bu öneriler, eğitim kurumlarında örgütsel sessizliği azaltmaya yönelik holistik bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Etkili bir iletişim kültürü ve işbirliği ortamı oluşturmak, öğretmenlerin potansiyelini artırabilir ve eğitim kalitesini yükseltebilir.

KAYNAKLAR

Blackmon, K. (2003). Spirals of Silence: The Dynamic Effects of Diversity on Organizational Voice. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1393-1417.

Bowditch, B. B.-N. (1997). Participation, contingent pay, representation and workplace performance: Evidence from Great Britain. *British Journal of Industrial Relations*, 33(3), 279-415. Bowen, F., &

Brinsfield, C. T. (2009). *Employee Silence: Investigation of Dimensionality, Development of Measures And Examination of Related Factors*. USA: The Ohio State University

Macit, G., Erdem, R. (2020), Örgütsel Sessizliğe Dair Kavramsal Bir İnceleme, *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 93-114.

Mayhew, M. J., Grunwald, H. E. & Dey, E. L. (2006). Breaking the silence: Achieving a positive campus climate for diversity from the staff perspective. *Research in Higher Education*, 47(1), 63-88.

Morrison, E. W. & Milliken, F. J.(2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. *Academy of Management Review*, 25(4), 32

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage publications.

Olgun, C. K. (2008). Nitel Araştırmalarda İçerik Analizi Tekniği. *Sosyoloji Notları*, 66.

Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 533-544

Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin.

Eleştirel Düşünme Becerileri İle İlgili Eğitim Bilimleri Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Examination Of Graduate Thesis In The Field Of Educational Sciences Relating To Critical Thinking Skills

Mustafa Kaya¹ Hasan Arıcılık² Hatice Kartoğlu³ Murat Baysal⁴ Tanju Gülsoy⁵

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Şanlıurfa, Türkiye ORCID N.: 0000-0001-8466-7766

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Karaman, Türkiye ORCID N.: 0000-0002-2594-9947

³ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Karaman, Türkiye ORCID N.: 0000-0002-7913-3396

⁴ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Karaman, Türkiye ORCID N.: 0000-0002-3640-1100

⁵ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Karaman, Türkiye ORCID N.: 0000-0003-4089-1680

ÖZET

Araştırmanın amacı öncelikle okul çağında olan bireylerin derslerde düşünme, konulara akılcı yaklaşma, mantık çerçevesinde düşünebilme, konular hakkında akıl yürütme, eleştirel düşünme gibi öğrencinin bilişsel yeteneklerinin bir üst düzeye çıkartmaya uygun aktivitelerin neler olduğunu araştırmaktır. Bu aktivitelerin öğrencilerin başarı, davranış, tutum ve eleştirel becerileri gibi birtakım özellikleri üzerindeki etkinliğini araştırmaktır. Bu çalışmada 2017-2022 yılları arasında eğitim alanındaki YÖK Ulusal Tez Merkezinden elde edilen yüksek lisans tezleri incelenmiştir. Bulunan bu tezlerden yola çıkarak oluşturulan 12 farklı ölçüt baz alınarak incelenmiş, incelenen veriler sonucunda elde edilenler düzenlenerek oluşturulan formlara kaydedilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi algı düzeyleriyle ders içi anlamayı kolaylaştıran aktivitelerden drama ve hikayeleştirme gibi etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine katkı sağladığı gözlemlenmiştir. Farklı yaş grubuna ait öğrencilerin katılımı ile gerçekleşen tez çalışmalarında her yaş grubunda eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilebilir olduğu ve ders içinde yapılan drama ve hikayeleştirme gibi etkinliklerin bunu desteklediği gözlemlenmiştir. Bu anlamda bakıldığında yapılan çalışma kapsamında yazılan lisansüstü tez çalışmalarının incelenerek, eleştirel düşünme becerisi kavramı hakkında bilgi edinilmesi sağlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel Düşünme, İçerik Analizi, Tez İncelemesi

ABSTRACT

The aim of the research is, first of all, to investigate what activities are suitable for school-aged individuals to take the student's cognitive abilities to the next level, such as thinking in lessons, approaching subjects rationally, thinking within the framework of logic, reasoning about subjects, and critical thinking. The aim is to investigate the effectiveness of these activities on some characteristics of students such as achievement, behavior, attitude and critical skills. In this study, master's theses obtained from the higher education board National Thesis Center in the field of education between 2017 and 2022 were examined. It was examined based on 12 different criteria created based on these theses, and the data obtained as a result of the examined data were arranged and recorded in the created forms. In this context, it has been observed that teachers' critical thinking skill perception levels and in-class activities that facilitate understanding, such as drama and storytelling, contribute to students' critical thinking skills. In thesis studies carried out with the participation of students from different age groups, it was observed that critical thinking skills can be improved in all age groups and that activities such as drama and storytelling in the course support this. In this sense, it is possible to obtain information about the concept of critical thinking skill by examining the postgraduate theses written within the scope of the study.

Keywords: Critical Thinking, Content Analysis, Thesis Review

GİRİŞ

İnsan beyninin herhangi bir kavram ile ilgili erişebildiği, elde ettiği ve bu doğrultuda edindiği ortaya çıkan düşünce olgusu, fikir ve görüş bildirme olarak tanımlanmaktadır. Düşünce kişinin etrafındaki dünyayı ve çevreyi anlayabilmesi olarak da tanımlanabilmektedir (Kaya, 2022). Düşüncenin komplike bir kavram olması geçmiş yıllardan beri pek çok bilim insanının üzerinde çalıştığı bir kavram haline gelmektedir. Kişi düşünerek içerisinde bulunduğu hayatı düzene koymakta, gereksinim duyduğu insani faaliyetleri gerçekleştirebilmektedir.

Citation: Kaya, M., Arıcılık, H. Kartoğlu, H., Baysal, M. & Gülsoy, T. (2024), "Eleştirel Düşünme Becerileri İle İlgili Eğitim Bilimleri Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi", International QMX Journal, 3(1), 172-181. ISSN: 3023-6037. Copyright © 2024 by author(s) and Scientific Research Publishing Inc. This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0)

Düşünme

Düşünme aktivitesi, geçmişten günümüze kişinin yeryüzündeki faaliyetlerinde ve çevre ile olan savaşında onu etrafında bulunan diğer varlıklardan ayıran en önemli ve ayırt edici bir özelliği olmaktadır. İnsan dünyaya geldiği ilk günden itibaren sahip olduğu düşünebilme yetisini ilerleyen zamanlarda geliştirerek bir güç niteliği kazandırmaktadır. Düşünce becerilerini en iyi şekilde değerlendiren insanların toplumda yer alması, içerisinde buldukları toplumların kendini geliştirmesinde önem teşkil etmektedir. Günümüzde bilgiye ulaşımın kolay olması neticesinde, doğru olan verileri yanlış olandan ayırt edebilmek, düşünme yetki ve becerileri ile gerçekleştirilmektedir (Baş, 2022).

Düşünmenin belirli evre ve süreçlerden meydana gelen sistematik bir şekilde ilerleyen bir fiil olduğunu söyleyen bir düşünür'e göre, bu düşünmenin sahip olduğu alt bileşenler aşağıdaki gibi incelenebilmektedir (Kaya, 2022):

1. Gözleme ve gördüğünü algılama
2. Edinilen bilgileri bellekte muhafaza etme ve yeri geldiğinde hatırlayabilme (hafıza)
3. Edinilen bilgileri analiz etme ve analiz sonucunda değerlendirme (mantık)
4. Tüm aşamalar gerçekleştikten sonra bir bütün şeklinde gözde canlandırma, ilerisi için fikir ortaya atma veya bu fikri geliştirme (yaratıcılık)

Düşünme becerileri, etrafımızda olup biten olayların farkına varmak ve karşılaşılan zor durumlar karşısında en etkili çözüm yöntemlerini bularak problemleri sonuca bağlamak için kullanılan bir aracı bilgidir. Düşünme becerileri adı altında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, analitik düşünme, problem çözme ve karar verme olarak sınıflandırılabilir (Aydemir, 2022).

Eleştirel Düşünme; 21.yüzyılda insanların araştırmacı kişilikleri sayesinde daha büyük bir önem taşımaya başlamıştır. Eleştirel düşünmede kişi, neye inanacağına ve bu inandığı olgu doğrultusunda neye karar vereceğine değinmektedir (Öztürk, A.K. 2022). Eleştirel düşünme aynı zamanda bireyin kendi açısından düşünebilme prosesini önemsemesi, kendi çevresinde ve iç dünyasında meydana gelen olayları kavrayabilmesi, etkin bir şekilde katılım gerçekleştirerek düşüncesele bir olay içerisinde bulunmasını ifade etmektedir.

Yaratıcı düşünme, yenilikleri kovalayan, karşılaşılan problemlere daha önce bulunmamış yeni çözümler bularak onları ortaya atan düşünme biçimi olarak tanımlanmaktadır. Bu süreç hem aktif hem de özgün olmak zorundadır.

Analitik düşünme, mevcut durumu bir bütün olarak ele aldıktan sonra alt dallarına ayrılması ve bütün ile alt dallar arasındaki ilişkinin belirlenmesi süreci olarak adlandırılmaktadır. Çözümleme denilen yöntem ile bütün parçalara ayrılmaktadır. Parçalara ayrılan bütünün alt dalları tanımlanarak, bir sınıf içerisinde sokulmaktadır (Yazgan, 2022).

Problem çözme, bazı araştırmacılara göre başa çıkma eylemi ile aynı anlama gelmektedir. İnsanın içinde bulunduğu durumda sonuca bağlaması gereken gerçek problemlerle, içsel ve dışsal taleplere uygun sonuçlanması için bir hedefe doğru yönelmesi olarak adlandırılmaktadır.

Karar verme, ihtiyaç duyulduğu zaman günlük hayatta ya da iş hayatında karşılaşılan problemlerin sonuca bağlanması için sonuca bağlanması gereken problemler sürecidir. Karar verme sürecinde ilk önce amaçları belirlemek gerekmektedir. Belirlenen amaçlar doğrultusunda kriterleri ortaya atmak gerekmektedir. Daha sonra seçenekler değerlendirilerek bu seçenekleri kriterlere göre tekrar değerlendirilmesi sağlanmaktadır. En son bir karara varılarak varılan karar incelenmektedir. İnceleme işlemi bittikten sonra gereği görülürse belirli ölçüde değişiklikler yapılabilmektedir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın amacı, okul çağında olan bireylerin ders içerisinde düşünme, konulara akılcı yaklaşma, mantık çerçevesinde düşünebilme, konular hakkında akıl yürütme, eleştirel düşünme gibi öğrencinin bilişsel yeteneklerini geliştirebilecek bazı aktiviteler ile verilecek öğretimin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkinliğini araştırmaktır. Bu bağlamda düşünme kavramı birçok ders alanının ve bilimin kaynağıdır. Bu çalışmada Türkiye içerisinde bulunan eğitim alanında faaliyet gösteren kurumlardaki kişilerin eleştirel düşünme becerileri ile ilgili yazdığı lisansüstü tez çalışmalarından faydalanarak bir literatür taraması yapmak ve yapılan araştırma sonucunda rapor oluşturmak amaçlanmaktadır. Araştırmanın bir diğer amacı ise kişinin düşünme, karşılaşılan durumlar karşısında mantığını kullanabilme, bu doğrultuda akıl yürütebilme ve mevcut zekasını geliştirebilme gibi özelliklerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini gözlemleyebilmektir. Çünkü fikir geliştirme olgusu insanın yetenek ve mantığı ile doğrudan ilişkilendirilebilmektedir. Araştırmada eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler ve onların öğrencileri arasında yapılan araştırmanın yazılan tezler üzerinden incelenmesi gerçekleştirilmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlere gelecek araştırmalar ve çalışmalar doğrultusunda yol gösterici bilgilerin verilmesi beklenmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırmada eleştirel düşünme becerileri ile ilgili eğitim bilimleri alanında yapılmış lisansüstü araştırmalar incelenecektir. Bu çalışmanın sonucunda; eleştirel düşünme becerileri ile ilgili araştırmaların etkinliği gözlemlenerek, yapılan bu araştırmaların geliştirilmesi için literatüre ve bulunan kapsamına göre katkı sağlanması beklenmektedir. Eleştirel düşünme becerileri ile ilgili yapılan bu çalışmada son beş yıl içerisinde (2017-2022) eğitim bilimleri alanında yapılmış YOKTEZ sitesinde bulunan lisansüstü tezler incelenecektir. Yapılan bu araştırma sonucunda eleştirel düşünme becerileri ile ilgili yapılan araştırmaların mevcut durumu değerlendirilerek gelecek çalışmaların geliştirilmesine dair uygulama alanına büyük ölçüde faydası olacağı varsayılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışma içerisinde 2017-2022 yılları arasında yazılmış yüksek lisans tezlerinden faydalanılmaktadır. Doküman analizi yöntemi kullanarak YOKTEZ platformu içerisinde bulunan eğitim alanında yazılmış yüksek lisans tezlerinin incelenmesi sağlanmaktadır.

BULGULAR

Aşağıda verilen tabloda literatür içerisinde eleştirel düşünme becerilerine ait 2022-2017 yılları arasında yayınlanmış yüksek lisans tezlerinin içerikleri ile ilgili bilgilere Tablo 1’de yer verilmektedir. Tablo-1’de yer alan tezlerin analiz edilmesi de konuların sıklık derecesine göre yapılmıştır. Tablo-1’in sol sütununda; incelenen eleştirel düşünme becerileri yüksek lisans tezlerinin içerisinde kullanılan yöntemlere, sağ sütunun da ise hangi yazarlar tarafından bu yöntemlerin kullanıldığından bahsedilmektedir.

Tablo 1: Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesinde Kullanılan Yöntemler

Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesinde Kullanılan Yöntemler	Kaynakça
Hikayeleştirme ile Eleştirel Düşünme (7 tez)	Arslan, Kaya, Kasap, Ceran, Kemaneci, Şahin, Ünlü
Betimsel Analiz ile Eleştirel Düşünme (1 tez)	Coşgun
Stem ile Eleştirel Düşünme (1 tez)	Kebeli
Günlük Tutma ile Eleştirel Düşünme (1 tez)	Öztürk
Anket ile Eleştirel Düşünme (1 tez)	Çevik
Tarama ile Eleştirel Düşünme (4 tez)	Kiraz, Aslanyürek, Arslan, Akbay
Kitap Okuma ile Eleştirel Düşünme (5 tez)	Salcı, Sahil, Ergün, Usta, Han
Uygulama ve Eğitim ile Eleştirel Düşünme (28 tez)	Erturan, Baş, Çaylan, Güzel, Şimşek, Berk, Taş, Tekin, Asal, Hocaoglu, Baştürk, Erkan, Bağcı, Seçmen, Salur, Yüksekbilgili, Demirbüken, Özcan, Karşahin, Şivgin,

	Ağdacı, Bayır, Baştopçu, Yazıcı, Akdağ, Arıkan, Gül, Kölemen
Birden Fazla Dil Bilde ile Eleştirel Düşünme (3 tez)	Özkaya, Kurtuluş, Altıntaş
Dijital Platform Kullanımı ile Eleştirel Düşünme (2 tez)	Ekeman, Alp,
Zekâ Oyunları ile Eleştirel Düşünme (2 tez)	Vural, Savaş,
Tiyatral Yol ile Eleştirel Düşünme (2 tez)	Özarpalı, Uzun,
Robotik Kodlama Eğitim ile Eleştirel Düşünme (1 tez)	Çelik
Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eleştirel Düşünme (1 tez)	Açıl
Müzik ile Eleştirel Düşünme (1 tez)	Soğukpınar

Yapılan araştırma sonucunda eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi noktasında öğretmenlerin, öğrenciler üzerinde yapmış oldukları bazı aktiviteler bulunmaktadır. Bu aktivitelerin başında uygulama ve eğitim ile eleştirel düşünme gelmektedir. Burada öğretmenler, öğrencinin eleştirel düşünme becerisini arttırmak için yapabilecekleri faaliyetleri keşfetmek için bazı eğitimlere tabi tutulmaktadır. Öğrendikleri bu faaliyetleri de öğretim verdikleri okul içerisinde bulunan öğrencilere uygulayarak öğrenciler üzerinde eleştirel düşünme becerilerinin gelişme aşamalarını gözlemlemişlerdir. Öğretmenlerin aldıkları eğitimler doğrultusunda daha verimli bir şekilde öğrenciye etkisinin olduğu fakat sahip oldukları cinsiyetin, yaşın, ekonomik durumlarının bu düşünceyi aktarma biçiminde etkisini olmadığı incelenen yüksek lisans çalışmaları sonucunda varılmıştır.

En çok kullanılan bir diğer yöntem de hikayeleştirme ile eleştirel düşünme becerilerini artırma faaliyet yöntemidir. Burada amaç öğrencinin derslere olan ilgisini ve yaklaşımını konuyu hikâyeye dönüştürüp anlatıldığı zaman öğrenme düzeyinin artış gösterip göstermediğini incelemektedir. Yapılan araştırmalar sonucunda hikayeleştirme yönteminin öğrencinin eleştirel düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmaktadır.

Eleştirel düşünme kişinin birçok farklı açıdan konuları ele almasını ve anlamasını sağlamaktadır. Bu doğrultuda sıklıkla kullanılan bir diğer yöntem de birden fazla dil bilmektir. Bu yöntem ile kişinin öğrenme yetisinde bir artış meydana geldiği görülmektedir. 2 dil bilen öğrencilerin tek dil bilen öğrencilere göre eleştirel düşünme becerilerinin daha gelişmiş olduğu yapılan araştırmalar sonucunda kanıtlanmıştır.

Yine bu yolla derslerin anlatılması için konuyu destekleyici bilgisayar programlarının kullanılması, zekâ oyunları oynanması, müzik gibi konunun sanatla birleştirilerek anlatılması öğrencinin eleştirel zekâsını arttırmaktadır.

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

İncelenen çalışmalar içerisinde en çok kişilik analiz envanteri kullanılarak kişilerin kişilik özelliklerinin not edildiği tespit edilmiştir. Yapılan bu tarama çalışmasında incelenen kaynaklar ve çalışmalar sonucunda göze çarpan sonuçlardan birisi kişinin eğitim durumu, cinsiyeti, ailesinin sosyo ekonomik konumu, ekonomik konumu gibi özelliklerinin eleştirel düşünme becerileri kavramı ile en çok ilişkilendirilmeye çalışılan kavramlar olmaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre eleştirel düşünme becerisi ile kişinin ekonomik durumu, yaşadığı çevre, cinsiyeti gibi faktörlerin etkisinin bulunmadığı çoğunlukla gözlemlenmektedir. Kişinin eğitim seviyesinin ya da ailesinin eğitim seviyesinin de düşünme becerisini etkilediğini söylemek gerekmektedir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi algı düzeyleriyle ders içerisinde anlamayı kolaylaştıran drama, hikayeleştirme gibi faaliyetlerin öğrencinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Her yaş grubundan öğrencinin katılımı ile gerçekleşen tez çalışmalarında her yaş grubunun eleştirel düşünme becerisinin geliştirilebilir olduğu ve yapılan çalışmaların bunu desteklediği gözlemlenmiştir. Farklı anaokulları, ilkokullar, ortaokul ve liseler üzerinden gerçekleştirilen çalışmada eleştirel düşünme becerilerinin yıl geçtikte kişide farkındalık uyandırarak hayatı sorgular bir biçimde yaşadığı ve bu doğrultuda fikirler ürettiğini söylemek mümkündür.

Bu araştırmayı gerçekleştirme amacı; Türkiye’de eğitim enstitüsünde okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile ilgili yazdıkları yüksek lisans tezlerini incelemek, literatür araştırması yapmak ve ulaşılan verileri rapor halinde sunarak bir sonuca ulaşmaktadır. Bu hedefi gerçekleştirmek için incelenen tezlerin; yayımlandıkları üniversitelere göre dağılımları, enstitüsü ve anabilim dallarına göre dağılımları, yayımlandıkları yıllara göre dağılımları, yayın türü, araştırmacının danışman unvanına, tezde bir zet bölümünün olmasına, kullanılan araştırma yöntemlerine ve desenine, üzerinde çalışılan örneklerin özellikleri ve hedef kitle, öneriler bölümünün olup olmamasına, kullanılan kaynak sayısına, ölçeklerin belirtilmesi ile ilgili önemli bulgulara erişim sağlanmıştır.

Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde en çok drama öğrenme, karşılaştıkları problemleri hikayeleştirme ya da zekâ oyunlarına başvurarak ders başarılarını arttırma gibi yöntemler tercih edilmektedir. Eleştirel düşünme becerilerinin kişinin sahip olduğu cinsiyet, ekonomik durum, eğitim seviyeleri, aile yaşam çevresi gibi faktörler en çok Uluslararası Kişilik Envanteri adı verilen bölüme kaydedilmektedir.

İncelenen yüksek lisans tezlerinde hedef kitleyi ğretmen adayları, öğretmenler, okul idaresi, okulda okuyan ilkokul, ortaokul, lise öğrencileri oluşturmaktadır. Genellikle ortaokul öğretmenleri ve öğrencileri birçok araştırmada hedef kitle durumundadır. En çok öğretmenlerin katılımı ile gerçekleştirilen tez çalışmalarında daha sonra üniversitede okuyan ğretmen adayları tezlerde hedef kitle seçiminde yoğunluk göstermektedir. Eleştirel düşünme becerileri ile ilgili yazılan tezlerin hepsinde öneriler bölümüne yer verilmektedir.

Araştırmaların tamamında araştırma model ve denesine uygun veri toplama araçlarının kullanıldığı ve kullanılan formların tezin ekler bölümünde belirtildiği görülmektedir. Diğer taraftan araştırmalarda ölçeklere ve formlarla ilgili ayrıntılı analizlere ve araştırmanın literatür bilgine yer verilmektedir.

Yaptığımız literatür taramasında elde edilen sonuçlardan bir diğerisi ise eğitim faaliyetlerinin geçmişten beri var olan ve birçok değişime uğrayarak günümüze gelen bir yöntem olduğudur. Eğitim kelimesi ile kişi ilk önce okulu aklına getirmektedir. Hayata dair birçok Şey okul içerisinde öğrenilmektedir. Öğretim faaliyetleri hep devam etse de zamanla birçok değişime uğramıştır. Öğretmenler ğrencilere anlattıkları bu yolda benimsedikleri eğitim felsefeleri ile öğrenmeyi geliştirdikleri yapılan literatür taraması ile gözlenmektedir. Öğrenmenin ezbere dayalı öğrenmeden çıkararak eğlenceli ve öğrencilerin anlayabileceği Şekilde ilerlemesi ile eleştirel düşünme kavramı ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda eğitim veren öğretmenler öğrencilerine duyduklarını anlayıp sorgulayabilmesi için onları eğitime teşvik etmektedir. Bu doğrultuda kişinin sahip olduğu cinsiyet, ekonomik durum, okuduğu enstitüsü, yaşadığı evre gibi faktörleri inceleyerek kişilik analiz envanteri oluşturularak bunun eleştirel düşünmeye etkilerini olduğu gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra öğrenmeyi çeşitlendirme kişinin eleştirel düşünme becerisini geliştirmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak öneriler:

- ✓ öğretmenler eğitim süreçlerinde klasik eğitim anlayışının dışına çıkararak ğretim aşamalarında hikayeleştirme yaparak anlatım, müzikle anlatım gibi sanatsal yöntemler kullanılarak öğrencinin öğrenim düzeyini arttırabilir.
- ✓ öğrencilerin derslere ilgisini arttırmak ve eleştirisel becerilerini geliştirmek için bilgisayar destekli programlardan yardım alarak öğrenmeyi farklı ve eğlenceli hale getirerek gelişim sağlanabilir.
- ✓ öğrencilere ikinci bir yabancı dil eğitimi almaları tavsiye edilerek yeni bir dil öğrenmenin eleştirisel düşünme becerilerini arttırması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Açıl, F., Y., (2018). *stn Yetenekli ğrencilerin Matematiksel retkenlik Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, stn Zekalıların Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Ağdacı, G., (2018). *ğretmenlerin Eğitim Felsefeleri Eğilimi ile Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki*. Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Arıkan O., (2018). *OKS, SBS ve TEOG Fen Bilimleri Testi Sorularının Bilimsel Süreç Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Göre İncelenmesi*. Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Akbay, F., (2017). *Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Yer Alan Eleştirel Düşünme Becerisi Kazanımlarına Ait Etkinliklerin İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Akdağ, E., (2018). *Eleştirel Düşünme Becerilerinin Ortaöğretim 10.Sınıf İngilizce Derslerine Sunulması*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Alp, G., (2019). *Scratch Programı ile Web Destekli İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlkokul 5.Sınıf Öğrencilerinin Kavramsal Anlama Düzeylerine ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*. Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Altıntaş, E., (2019). *Tek Dilli ve Çift Dilli Çocukların Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Karşılaştırılması*. On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Arslan, A. (2020). *Beliren Yetişkinlik Dönemindeki Bireylerin Ahlaki Gelişim Düzeylerinin Eleştirel Düşünme Becerisi, Empatik Eğilim ve Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Arslan, G., (2022). *Hikayeleştirme Yöntemi ile Desteklenen Argümantasyon Temelli Eğitim Kapsamında Öğretilen Sosyo Bilimsel Konuların 8.Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine, Fene Karşı Tutumlarına ve Argümantasyon Seviyelerinin Gelişmelerine Olan Etkisinin İncelenmesi*. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Asal, R., (2020). *Mühendislik Tasarım Temelli Fen Öğretiminin İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Yaratıcılık ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Aslanyürek, Sezer, E., (2021). *Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Üzerine Bir Meta-Analiz Çalışması*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Aydemir, C. (2022). *Okul Öncesi Dönem Sorgulama Temelli Etkinliklerin Çocukların Felsefi Tutum ve Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerine Etkisi*. İnönü Üniversite, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, s (10-71).

Bağcı, K., (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ile Görsel Sanatlar Dersi Başarıları Arasındaki İlişki*. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Baş, Ö. (2022). *Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Eleştirel Düşünme Becerisinin Yeri*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, s (12-47).

Baştopçu, G., (2018). *Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisini Kazandırmaya Yönelik Uyguladıkları Yöntem, Teknik ve Etkinliklerin Kullanımının İncelenmesi*. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Baştürk, G., (2019). *Otantik Öğrenme Uygulamalarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Bayır, A., (2018). *Güzel Sanatlar Liselerinde Probleme Dayalı Öğrenmenin 11.Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Berk, H., (2022). *Okul Yöneticilerinin Kriz Yönetim Tutumları: Eleştirel Düşünme Becerileri, Medeni Durum, Görev Türü, Eğitim Durumu ve Eğitim Kademesinin Rolü*. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Ceran, C., (2019). *Resimli Çocuk Kitaplarının Eleştirel Düşünme Becerilerini Desteklemesi Yönünden İncelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitim Programı, Yüksek Lisans Tezi.

Coşgun, B., (2022). *Ortaokul Türkçe Öğretim Programının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri*. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Çaylan, S. (2022). *İstihdamda ve Eğitimde Eleştirisel Düşünme Becerisi*. İstanbul Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Doktora Tezi, s (53-75).

Çelik, Ş., B., (2019). *Robotik Programlama Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*. Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Çevik, M., N., (2022). *Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Pedagoji Temelli ve Öz Yeterlilik Yönelimli Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Geliştirme Çalışması*. İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Demirbükten, B., (2019). *Edebi Metinler Kullanılarak Verilen Eleştirel Düşünme Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Durmuş B., F. (2022). *Çocuklarla Felsefe Konusunda Türkiye’de Yapılmış Akademik Çalışmaların İçerik Analizi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, s (7-28).

Ekemen, M., (2022). *Web 2.0 Araçları ile Zenginleştirilmiş Sosyal Medya Destekli Fen Öğretiminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanım Durumlarına, Dijital Okuryazarlık Düzeylerine ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Ergün, A., (2019). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği)*. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Erkan, D., (2019). *Görsel Sanatlar Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Kişiliklerine Göre Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi*. Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Erturan, B., (2022). *İngilizce Öğretmeni Adaylarının Algılanan Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi*. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Gül, M., D., (2017). *Sosyo-Bilimsel Sorunlar Odaklı Eğitim Yönteminin Hizmet Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerine Etkisi*. Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Güzel, İ. (2022). *Eleştirisel Düşünme Becerisi Öğretiminin Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirisel Düşünme Becerilerine ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi*. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Doktora Tezi, s (7-56).

Han, Ş. (2020). *Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi*. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Hocaoğlu, M., E., (2020). *İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Argüman Haritaları Kullanımının Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Karavaşin, N. (2019). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocuklarda Görülen Problem Davranışlar ile Annelerin Eleştirel Düşünme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Kasap, B., (2022). *Fen Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımının Öğrencilerin Fen Dersine Yönelik Tutumlarına, Dijital Okuryazarlık Seviyelerine ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Kaya, E. (2022). *Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırması Bağlamında Hamdullah Köseoğlu'nun Çocuk Romanlarının İncelenmesi*. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, s (12-46).

Kebeli, S., (2022). *Fen Bilimleri Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerilerinin ve STEM'E Yönelik Yeterlilik ve Tutumlarının Belirlenmesi*. Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Kemaneci, E., (2019). *Aytül Akal'ın Öykülerinin Çocuklara Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırması Bağlamında İncelenmesi*. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Kiraz, B., (2022). *Eleştirel Düşünme Becerisini Geliştirme Açısından Türkçe Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme*. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Kölemen, C., (2017). *Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Öğrencilerinin Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme Becerileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Kurtuluş, F. (2021). *Eleştirel Çok Kültürlü Eğitimin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerisi, Eğilimi ve Çok Kültürlü Yeteneklerine Etkisi*, Bolu İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora Tezi, s (50-91).

Özarpalı, Ö., (2020). *Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisine ve Çevresel Duyarlılığına Etkisi*. Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Özcan Yılmaz, N. (2019). *Argümantasyon Temelli Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarı Tutum ve Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi*. Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Özkan, C., (2019). *7.Sınıf Rasyonel Sayılar Konusunun 5E Öğrenme Modeli ile Öğretiminin Öğrenci Başarısına ve Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi*. On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Özkaya, N., (2022). *İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Matematiksel Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi*. Giresun Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Öztürk, A., K. (2022). *Çocuklar İçin Felsefe Programının 10.Sınıf Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi*. Düzce Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, s (20-66).

Polat, S. (2014). *Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretiminin Çok Yönlü İncelenmesi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora Tezi, s (8-32).

Sahil, Ö., (2019). *Muzaffer İzgü'nün Çocuk Kitaplarının Çocukların Eleştirel Düşünme Becerisine Katkısı*. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Salcı, S., (2022). *Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları ile Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki*. Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Salur, İ., (2019). *Sorgulamaya Dayalı Öğretimin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Erişilerine, Sorgulayıcı Öğrenme ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Savaş, M., (2019). *Zekâ Oyunları Eğitiminin Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerine Etkisi*. Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Seçmen, G., A. (2019). *Akdeniz Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümünde Mitoloji Tabanlı Eleştirel Düşünme Etkinlikleri ile Eleştirel Düşünme Becerisinin Geliştirilmesi*. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Soğukpınar, İ., (2017). *Müzik Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi*. Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Şahin, Y., (2018). *Coğrafya Eğitiminde 5E Modeli ile Zenginleştirilmiş Kavram Karikatürlerinin Öğrencilerin Kavram Öğrenimine ve Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi*. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Coğrafya Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Şıvgın, C., (2019). *Lise Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları, Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bilimsel Süreç Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Şimşek, V., (2022). *STEM Eğitimi Uygulamalarının Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Taş, H. (2021). *Mantık Etkinlikleriyle Destekli Matematik Öğretiminin 7.Sınıf Öğrencilerinin Başarısına, Tutumuna ve Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi*. Erzurum Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, s (15-60).

Tekin, M., (2021). *Covid 19 Pandemi Sürecinde Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Düşünme Becerisine Yönelik Metaforik Alguları*. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilimler Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi.

Usta, M., (2019). *Sınıf Öğretmenleri ve İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Anlama Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Uzun, E., (2019). *Ortaokul 5.Sınıf Görsel Sanatlar Dersinde Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Ünlü, B., (2018). *Dijital Öykülerle Desteklenmiş Sosyal Bilgiler Dersinin Öğrencilerin Başarısı, Kontrol Odağı ve Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Vural, A., (2021). *Zekâ Oyunlarının 6. Ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi ve Fen Bilimleri Dersi Başarılarına Yönelik Öğrenci Görüşleri*. Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Yazgan, Z. (2022). *Felsefe Dersinde Yaratıcı Drama Tekniklerinin Kullanımının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, s (26-87).

Yazıcı, Ş., (2018). *Öğretmen Görüşlerine Göre Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Kazanımlarının Eleştirel Düşünme Becerilerine Katkısı*. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Yüksekbilgili, B., (2019). *İlköğretim 4.Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ile Matematik Başarılarının İncelenmesi*. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Politikalarının Okul Yönetimine Etkisi

The Impact of Education Policies on School Management

Recep Koç¹ Adnan Morkoç² Bilal Özdemir³ Barış Yılmaz⁴

¹ Öğretmen, MEB, Ankara, Türkiye ORCID N.: 0009-0004-8304-2974

² Öğretmen, MEB, İzmir, Türkiye ORCID N.: 0009-0001-4542-737X

³ Öğretmen, MEB, Ankara, Türkiye ORCID N.: 0009-0009-6857-1962

⁴ Öğretmen, MEB, İzmir, Türkiye ORCID N.: 0009-0009-1190-2492

ÖZET

Bu çalışmanın amacı eğitim politikalarının okul yönetimine etkisine yönelik öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu kapsamda, çalışmada nitel araştırma metodolojisi kullanılmış ve 14 kişiyle derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Eğitim politikalarındaki evrilmeler, okul yöneticilerinin rollerini ve liderlik yaklaşımlarını derinden etkileyerek, onları daha dinamik ve öğrenci merkezli bir yönetim anlayışına yönlendirmektedir. Bu değişiklikler, öğretmenlerin pedagojik serbestliklerini sınırlayabilecek ve adaptasyon becerilerini zorlayacak nitelikte olup, eğitim pratiğinde sürekli bir uyum sürecini gerekli kılmaktadır. Politika yenilikleri, okul yöneticilerine daha katılımcı ve hesap verebilir bir karar alma mekanizması sunarken, eğitimcilerin profesyonel gelişimlerine ve yenilikçi düşünceye odaklanmalarını da teşvik etmektedir. Bu süreçte, kriz yönetimi ve hızlı karar verme yetenekleri önem kazanmakta, bu da yöneticilerin eğitim alanındaki değişen dinamiklere hızla adapte olmalarını gerektirmektedir. Nihayetinde, eğitim politikalarındaki bu dönüşümler, yöneticilerin ve öğretmenlerin, çeşitlilik ve esneklik gerektiren eğitim ortamında stratejik ve duyarlı yaklaşımlar benimsemelerini zorunlu kılarak eğitimdeki genel başarıyı artırmayı hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Politika, Eğitim Politikaları, Okul Yönetimi.

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate teachers' views on the impact of educational policies on school management. In this context, qualitative research methodology was used in the study and in-depth interviews were conducted with 14 participants. Evolutions in educational policies have profoundly affected the roles and leadership approaches of school principals, leading them to a more dynamic and student-centered management approach. These changes may limit teachers' pedagogical freedom and challenge their adaptability, necessitating a continuous process of adjustment in educational practice. Policy innovations provide school administrators with a more participatory and accountable decision-making mechanism, while encouraging educators to focus on their professional development and innovative thinking. In this process, crisis management and quick decision-making skills gain importance, requiring administrators to adapt quickly to the changing dynamics in the field of education. Ultimately, these transformations in educational policies aim to improve overall educational achievement by requiring administrators and teachers to adopt strategic and responsive approaches in an educational environment that requires diversity and flexibility.

Keywords: Education, Politics, Educational Policies, School Management.

GİRİŞ

Lunenburg ve Ornstein, (2013) okulu sosyal ve açık bir yapı olarak tanımlamaktadır. Okulun biçimsel yapısının yanı sıra politik bir bileşeni de vardır. Bu politik boyutu belirleyen unsur ise kişidir. Politika, işin kaçınılmaz bir bileşenidir (Hoy ve Miskel, 2012). Politik yöntem, rasyonel olmayan örgütsel eylemlerin çoğunu açıklamak için kullanılabilir. Politik yaklaşımı incelemeyenler, şirket ve paydaşlarının tamamen uyum içinde olduğunu varsayar. Gerçekte böyle bir uyum yoktur. Örneğin, her bireyin kendi hedef ve beklentileri doğrultusunda daha fazla kaynağa sahip olma hırsı, bütçelerin, görev ve sorumlulukların, ücretlerin ve terfilerin paylaşımında kişileri karşı karşıya getirir ve kaçınılmaz bir güç mücadelesine yol açar. Dolayısıyla, daha fazla kazanma ve elde etme arayışında olan insanların bulunduğu örgütler politik süreçlere daha açıktır (Mohan Bursal ve Bac, 2011:). Şirketlerdeki kişi ya da grupların örgütsel performansla çelişen bu ve benzeri eylemlerini açıklamak için politik teoriler

Citation: Koç, R., Morkoç, A., Özdemir, B. & Yılmaz, B. (2024), "Eğitim Politikalarının Okul Yönetimine Etkisi", International QMX Journal, 3(1), 182-190. ISSN: 3023-6037.

Copyright © 2024 by author(s) and Scientific Research Publishing Inc. This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0)

kullanılabilir (Sarpkaya, 2003). Politik modeller, politik koşulların genel yönetim sürecinde faydalı olabileceğini iddia eden yöntemlerdir. Yönetim süreçleri, özellikle de karar alma, bu çerçevelerdeki pazarlıkların bir sonucudur. Hükümetin görevi siyasi davranışı kontrol etmektir. Çıkar grupları belirli siyasi hedeflere ulaşmak için ittifaklar kurar ve inşa ederler. Bu süreçte çatışma doğal bir olgu olarak görülür ve güç, koalisyonları yönetmede önemli bir bileşendir. Siyasetin okullar ve yönetimleri üzerinde önemli bir etkisi vardır (Bush, 2003) ve okullar çeşitli dış etkilere açık dinamik örgütlerdir (Eilertsen, Gustafson ve Salo, 2008). Bunun nedeni okulun çevresiyle etkileşim halinde olmasıdır (Akyol, Evren, avuş ve Dumlu, 2016). Okulun rol yapısı giderek daha karmaşık hale gelmektedir. Çünkü okul çevresi ve çıkar grupları, eğitim politikası oluşturma sürecinde her zamankinden daha fazla nüfuza sahiptir. Bu bağlamlar ve örgütler hem resmi eğitim yetkililerini hem de resmi yetkisi olmayan yerel ve ulusal aktörleri içerebilir (Frankenberg & Diem, 2012). Her zaman güç elde etmek ve bunu kendi çıkarları doğrultusunda kullanmak isteyenler olacaktır (Hoy ve Miskel, 2012). Her kuruluş, özellikle de kamu kuruluşları, kişilerin ya da grupların çıkarlarından etkilenir. Organizasyonun içinden veya dışından bireyler veya gruplar dahil olabilir. Pazarlık ve müzakere, kuruluşun amaçlarından işleyişine, karar alma sürecinden politika oluşturmaya kadar her düzeyde gerçekleşir. Örneğin coğrafi faktör, okul politikasının belirlenmesinde önemli bir rol oynar (Caffyn, 2010). Bu ve diğer unsurların örgüt üzerinde etkisi olabilir. Mikropolitika, sınıflarda kullanılan politik modelleri ifade eder. Öte yandan, okullarda mikropolitika üzerine nispeten az literatür vardır. Ancak, örgütler ve okullar politikaya açık olduğundan, akademisyenler bunların politik karakterini iyi bilmektedir (Eilertsen, Gustafson ve Salo, 2008). Hoyle (1986, 126) mikropolitik eylemleri, bireylerin veya örgütlerin güç ve etki kaynaklarını kullanarak örgütsel ortamda hedeflerine ulaşmak için kullandıkları teknikler olarak tanımlamaktadır. Mikropolitika, işlevsel örgütler içindeki bireylerin, grupların ya da alt grupların kıt ve önemli maddi ve sembolik kaynaklar üzerinde rekabet ettiği bir süreçtir. Okullardaki mikropolitik davranış, kontrol, güç ve etki için sürekli bir mücadele olarak nitelendirilebilecek doğal bir süreçtir. Mikropolitik kalite yönetimi okulun örgütsel yaşamı için kritik öneme sahiptir (Ehrich ve Cranston, 2004, 21).

Eğitim politikalarının okul yönetimine etkisi, bir ülkenin genel eğitim sistemini düzenleyen ve yönlendiren politika ve düzenlemeleri içerir. Bu politikalar, okulların programlarını, müfredat standartlarını, performans değerlendirmelerini, öğretmen niteliklerini ve bütçe dağılımlarını belirleyerek doğrudan okul yönetimini etkiler. Ayrıca, öğrenci değerlendirmeleri, yönlendirmeler ve veli işbirliği gibi konularda da rehberlik sağlar. Öğrenci eşitliği ve çeşitliliğini teşvik eden politikalar, okul yönetimine her öğrenciye adil bir eğitim sunma sorumluluğu yükler. Bu politikaların uygulanması, okulların yerel ihtiyaçlarına ve koşullarına göre esneklik gösterse de, genel olarak bir ülkenin eğitim sistemini şekillendirme amacını taşır. Okul yönetimi, bu politikalara uygun olarak öğrenci başarısını artırmaya, öğretmenleri desteklemeye ve kaynakları etkili bir şekilde kullanmaya çalışır.

YÖNTEM

Bu çalışma, nitel bir araştırma yöntemi olan fenomenoloji tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Fenomenolojik tekniğin temel amacı, belirli bir kavrama sahip bireylerin deneyimleri arasında ortak anlamlar bulmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırma grubu, ölçüt örnekleme metodolojisi kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırmacının belirlediği ölçütler doğrultusunda katılımcıları seçme tekniğini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Çalışmada, araştırmacıların sosyal çevrelerinde bulunan ve ilgili olgularla deneyime sahip olan katılımcılar ölçüt örnekleme tekniği ile seçilmiştir.

Veri toplama aracı olarak ayrıntılı görüşmeler kullanılmıştır. Derinlemesine mülakat yaklaşımı ile katılımcılarla bire bir, yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiş ve genellikle açık uçlu sorular sorulmuştur (Tekin ve Tekin, 2006).

Veriler araştırmacı tarafından toplanmış, çevrimiçi görüşme yöntemi kullanılarak ortalama otuz dakika süren görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara öncesinde çalışmanın amacını içeren bir e-posta gönderilmiş ve gönüllülük ve gizlilik ilkelerine uyulacağı belirtilmiştir.

Verilerin analizi için araştırmacı üçgenlemesi yaklaşımı kullanılmış, güvenilirlik için Lincoln & Guba'nın (1985) belirlediği standartlar göz önünde bulundurulmuştur. İçerik analizi, derinlemesine görüşmelerden elde edilen materyalin düzenlenmesi ve analizi için tümevarım tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Olgun, 2008).

Çalışmanın sonuçları, insanlar ve teknolojinin etkileşimine odaklanarak, pazarlama disiplinlerinde uygulamaların yanı sıra psikoloji, yönetim, tüketici davranışı gibi diğer alanlarda da önemli olabilecek bulgular sunmaktadır. Geçerlilik ve güvenilirlik kaygılarına yönelik önlemler alınarak, araştırma tasarımı detaylı bir şekilde açıklanmıştır (Palinkas vd., 2015). Tablo 1 katılımcıların demografik verilerini sunmaktadır.

Tablo 1: Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

Kod	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Kadın	Türkçe	35	10	Yüksek Lisans
K2	Erkek	İngilizce	42	18	Lisans
K3	Kadın	Sosyal Bilgiler	29	7	Yüksek Lisans
K4	Erkek	Matematik	48	23	Yüksek Lisans
K5	Kadın	Fen Bilgisi	34	9	Lisans
K6	Erkek	Müzik	40	15	Yüksek Lisans
K7	Kadın	Beden Eğitimi	31	6	Lisans
K8	Erkek	Coğrafya	46	21	Lisans
K9	Kadın	Kimya	26	3	Lisans
K10	Erkek	Tarih	35	10	Yüksek Lisans
K11	Kadın	Bilişim Teknolojileri	43	19	Yüksek Lisans
K12	Erkek	Fen Bilgisi	32	8	Lisans
K13	Kadın	Türk Dili	38	14	Yüksek Lisans
K14	Erkek	Müzik	49	25	Lisans

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini içeren Tablo 1, cinsiyet, branş, yaş, kıdem ve öğrenim durumu gibi değişkenleri kapsamaktadır. Bu demografik özellikler, katılımcıların profilini anlamak ve araştırmanın genel bağlamını belirlemek adına önemlidir.

Cinsiyet açısından, katılımcıların yarıya yakın bir bölümü kadın (7 kadın, %50) ve erkek (7 erkek, %50) öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu eşit dağılım, cinsiyet bazında temsilin dengeli olduğunu göstermektedir.

Branş dağılımına baktığımızda, Türkçe, İngilizce, Sosyal Bilgiler, Matematik, Fen Bilgisi, Müzik, Beden Eğitimi, Coğrafya, Kimya, Tarih, Bilişim Teknolojileri ve Türk Dili gibi farklı branşlardan öğretmenlerin bulunduğunu görüyoruz. Branşlara göre frekans değerleri incelendiğinde ise en fazla temsil edilen branşların Türkçe, İngilizce ve Matematik olduğu gözlemlenmektedir.

Yaş dağılımına göre en genç öğretmen 26 yaşında iken en yaşlı öğretmen 49 yaşındadır. Katılımcıların yaşları genel olarak 26 ile 49 arasında dağılmıştır.

Kıdem açısından incelendiğinde, öğretmenlerin kıdem süreleri 3 ile 25 yıl arasında değişmektedir. Ortalama kıdem süresi değerlendirilerek öğretmen grubunun genel deneyim düzeyi hakkında bilgi elde edilebilir.

Öğrenim durumu bakımından, öğretmenlerin çoğunluğunun Yüksek Lisans düzeyinde eğitim aldığı görülmektedir. Bu durum, araştırmaya katılan öğretmenlerin genel olarak yüksek öğrenim düzeyine sahip olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, Tablo 1'deki demografik veriler, araştırmanın katılımcı profili hakkında detaylı bir bakış sunmaktadır. Bu demografik özellikler, araştırmanın sonuçlarını daha iyi anlamak ve genellemeler yapabilmek adına önemli bir temel oluşturmaktadır.

BULGULAR

Eğitim politikalarının okul yönetimine olan etkisi hakkında görüşlerinizi paylaşabilir misiniz? Belirli eğitim politikalarının günlük okul yönetimi üzerindeki etkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile "Eğitim politikalarının okul yönetimine olan etkisi hakkında görüşlerinizi paylaşabilir misiniz? Belirli eğitim politikalarının günlük okul yönetimi üzerindeki etkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?" şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) “Eğitim politikaları, okul yönetiminde genellikle yeni uygulamaların getirilmesine neden oluyor. Ancak, hızlı değişimler bazen planlama ve uygulama süreçlerinde zorluklara yol açabiliyor.”

(K2) “Eğitim politikalarının okul yönetimine etkisi, bazen öğretmenlerin ve yöneticilerin daha fazla belgeleme ve raporlama yükümlülükleriyle sonuçlanabiliyor. Bu da zamanımızın büyük bir kısmını bürokratik işlere ayırmamıza neden oluyor.”

(K3) “Politika değişiklikleri, öğrenci değerlendirme yöntemlerinden, müfredat içeriğine kadar birçok alanda etkili olabiliyor. Bu değişikliklere hızlı adapte olmak zor olabiliyor.”

(K4) “Eğitim politikalarının okul yönetimine etkisi, bazen öğretmenlerin pedagojik özgürlüklerini kısıtlayabilir. Belirli standartlara uymak zorunda kalmak, sınıf içi esnekliği azaltabilir.”

(K5) “Politika değişiklikleri, öğrenci odaklılığı artırabilir ancak aynı zamanda öğretmenleri sürekli değişen beklentilere uyum sağlamaya zorlayabilir.”

(K6) “Eğitim politikaları, okul yönetimini öğrenci başarılarına odaklanmaya yönlendirebilir. Ancak, bu başarıyı ölçme ve değerlendirme baskısı zaman zaman stres yaratabilir.”

(K7) “Politikaların sık sık değişmesi, planlamada ve süreçlerin istikrarlı yürütülmesinde zorluklara yol açabilir. Öğretmenler olarak bu sürekli değişimlere hızla uyum sağlamak zorundayız.”

(K8) “Eğitim politikalarının okul yönetimine etkisi, bazen öğretmenlerin profesyonel gelişimine olumlu katkılarda bulunabilir. Ancak, bu gelişim süreçleri değişen politikalara bağlı olarak şekillenebiliyor.”

(K9) “Politikaların öğrenci merkezli olması önemli, ancak bu politikaların uygulanabilir ve sürdürülebilir olması da bir o kadar kritik.”

(K10) “Eğitim politikaları, bazen öğretmenler arasında işbirliğini artırabilir. Ortak hedeflere odaklanmak, politika değişikliklerine daha etkili bir şekilde adapte olmamıza yardımcı olabilir.”

(K11) “Politikalar, okul yönetiminde şeffaflığı artırabilir ve bu da topluluk içinde daha güçlü bir iletişim ortamı oluşturabilir.”

(K12) “Politikaların getirdiği standartlar, öğrenci başarılarını değerlendirme konusunda objektif bir temel oluşturabilir. Ancak, bu standartların her öğrenciye uygun olup olmadığı konusunda bazen şüphe duyuyorum.”

(K13) “Politika değişiklikleri, eğitimcilerin güncel kalmalarını ve sürekli olarak profesyonel gelişimlerini sürdürmelerini teşvik edebilir.”

(K14) “Eğitim politikalarının okul yönetimine etkisi, öğrenci odaklı hedeflere ulaşmamızda kılavuzluk edebilir. Ancak, bu politikaların yüksek beklentileri ve yoğun denetimi beraberinde getirmesi zorlayıcı olabilir.”

Eğitim politikalarının okul yönetimine olan etkisi konusundaki öğretmen görüşleri çeşitlilik göstermektedir. Katılımcıların bir kısmı, politika değişikliklerinin okul yönetimine getirdiği yeni uygulamaların, planlama ve uygulama süreçlerinde zorluklara neden olduğuna dikkat çekmiştir. Ayrıca, bu değişikliklerin öğretmenlere daha fazla belgeleme ve raporlama yükümlülükleri getirdiği ve zamanın büyük bir kısmının bu tür bürokratik işlere harcanmasına sebep olduğu belirtilmiştir.

Diğer bir perspektiften, politika değişikliklerinin öğrenci değerlendirme yöntemlerinden müfredat içeriğine kadar birçok alanda etkili olabileceği vurgulanmıştır. Ancak, bu değişikliklere hızlı bir şekilde adapte olmanın zor olabileceği ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin bir kısmı, eğitim politikalarının sınıf içi pedagojik özgürlükleri kısıtlayabileceğini ve belirli standartlara uymak zorunda kalmakla sınıf içi esnekliği azaltabileceğini ifade etmiştir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki pratiğinde daha fazla özgürlük arayışında olanlar için potansiyel bir zorlayıcı faktör olabilir.

Politikaların öğrenci odaklılığı artırabileceği, ancak aynı zamanda öğretmenleri sürekli değişen beklentilere uymaya zorlayabileceği yönündeki görüşler de dikkat çekicidir. Bu durum, öğretmenlerin öğrenci başarılarına odaklanırken aynı zamanda sürekli değişen politika beklentilerine ayak uydurabilme yeteneğine bağlı olarak denge sağlamalarını gerektirebilir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin eğitim politikalarının okul yönetimine olan etkisi konusundaki değerlendirmeleri karmaşık bir tabloyu yansıtmaktadır. Politika değişikliklerinin getirdiği yeni uygulamalara hızlı bir adaptasyon ve öğretmenlerin sürekli değişen beklentilere uyum sağlama zorluğu gibi faktörler, bu alandaki zorlukları belirlemektedir.

Okul yönetimi perspektifinden, mevcut eğitim politikalarının öğrenci başarısı, öğretmen performansı ve genel okul atmosferi üzerindeki etkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “Okul yönetimi perspektifinden, mevcut eğitim politikalarının öğrenci başarısı, öğretmen performansı ve genel okul atmosferi üzerindeki etkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?” şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) “Eğitim politikaları öğrenci başarısını artırma hedefi taşısa da, bu hedeflere ulaşmak için uygulanan standartlar bazen öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yeterince odaklanmıyor.”

(K2) “Mevcut politikalar, öğrenci başarısı üzerinde daha fazla odaklanmamıza yol açtı, ancak aynı zamanda öğretmenleri sık sık değerlendirmenin getirdiği baskıyı da artırıyor.”

(K3) “Politikalar, genel okul atmosferini belirleyebilir. Ancak, bu atmosferin öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisi konusunda daha fazla incelenebilirlik ve ölçüm gerekiyor.”

(K4) “Öğrenci başarısını değerlendirme araçlarındaki politika değişiklikleri, öğrencilerin gerçek bilgi ve beceri kazanımını ölçme konusunda zorluklara neden olabilir.”

(K5) “Politikaların öğrenci başarısına etkisi karmaşık. Öğrenci değerlendirme metrikleri ve standartlar sık sık değişiyor, bu da sürekli bir adapte olma gerekliliği doğuruyor.”

(K6) “Öğretmen performansı değerlendirme politikaları, öğretmenler arasında rekabeti artırabilir. Bu da genel okul atmosferini olumsuz etkileyebilir.”

(K7) “Eğitim politikalarının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi, sınıflar arası eşitsizlikleri artırabilir. Politikaların daha adil bir değerlendirme sistemini nasıl destekleyebileceği önemli bir sorun.”

(K8) “Politikalar, öğrenci başarısını artırmak adına öğretmenler arasında işbirliğini destekleyebilir. Ancak, bu işbirliğinin sağlanması için politikaların daha iyi tasarlanması gerekiyor.”

(K9) “Mevcut eğitim politikaları, genel okul atmosferini standartlara uygun hale getirmeye yönelik. Ancak, bu atmosferin öğrenci motivasyonu ve öğrenme isteği üzerindeki etkisi değerlendirilmeli.”

(K10) “Politikaların getirdiği öğretmen performans değerlendirmeleri, öğretmenleri sürekli olarak geliştirmeye teşvik edebilir. Ancak, bu sürecin adil ve destekleyici olması önemli.”

(K11) “Politikalar, okul atmosferini oluşturan unsurları belirleyebilir. Ancak, bu unsurların öğrenci refahını artırmaya yönelik olması önemli.”

(K12) “Öğrenci başarısı, politika değişikliklerine bağlı olarak sürekli olarak değerlendiriliyor. Ancak, bu değerlendirmelerin öğrenci öğrenimini tam olarak yansıtmadığı sorgulanmalı.”

(K13) “Eğitim politikalarının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi, öğretmenlerin kendi öğretme yöntemlerini uygulamalarını kısıtlayabilir. Daha fazla esneklik önemli.”

(K14) “Politikalar, öğrenci başarısı ve genel atmosfer konusunda belirleyici olabilir. Ancak, bu belirleyiciliğin daha adil ve kapsamlı olması gerekiyor.”

Bu değerlendirmeler, eğitim politikalarının öğrenci başarısı, öğretmen performansı, okul atmosferi ve öğrenci motivasyonu üzerindeki etkilerini kapsamlı bir şekilde ele alıyor. İncelenen görüşler, politikaların genellikle öğrenci başarısını artırmayı hedeflediğini, ancak bu hedeflerin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve öğretmenlerin öğretme yöntemlerine yeterince odaklanmadığını vurguluyor.

Öğrenci değerlendirme metotları ve öğretmen performans değerlendirmelerindeki sık değişiklikler, öğretmenler ve öğrenciler üzerinde sürekli bir adaptasyon baskısı yaratıyor. Bu durum, öğretmenler arasında rekabeti artırarak genel okul atmosferini olumsuz yönde etkileyebilir ve öğrenci

motivasyonunu düşürebilir. Politikaların uygulanmasıyla ilişkili olarak, sınıflar arası eşitsizliklerin artabileceği ve öğretmenlerin öğretim yöntemlerinin kısıtlanabileceği de dile getiriliyor.

Öte yandan, politikaların doğru tasarlanması ve uygulanması halinde, öğretmenler arasında işbirliğini teşvik ederek öğrenci başarısını artırabileceği ve okul atmosferini iyileştirebileceği belirtiliyor. Ancak, bu etkilerin ölçümü ve incelenmesi için daha fazla araştırma ve veri analizine ihtiyaç duyulduğu vurgulanıyor.

Genel olarak, bu değerlendirmeler eğitim politikalarının karmaşıklığını ve çok yönlü etkilerini ortaya koyuyor. Politikaların amacına ulaşabilmesi için, öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul atmosferinin ihtiyaçlarına daha hassas bir yaklaşım gerektiği sonucuna varılıyor. Bu, politika yapıcılarının, eğitimcilerin ve araştırmacıların bu konulara dair daha derinlemesine çalışmalar yapması gerektiğini gösteriyor.

Eğitim politikalarındaki değişikliklerin okul yöneticilerinin rol ve sorumlulukları üzerindeki etkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu değişiklikler, okul yöneticilerinin karar alma süreçlerini ve liderlik stratejilerini nasıl etkiliyor?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “Eğitim politikalarındaki değişikliklerin okul yöneticilerinin rol ve sorumlulukları üzerindeki etkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu değişiklikler, okul yöneticilerinin karar alma süreçlerini ve liderlik stratejilerini nasıl etkiliyor?” şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) “Eğitim politikalarındaki değişiklikler, okul yöneticilerine daha fazla esneklik ve özgünlük kazandırdı. Artık daha yaratıcı çözümler üretebiliyoruz.”

(K2) “Yeni politikalar nedeniyle, öğretmenler ve öğrencilerle daha fazla iletişim kurmamız gerekiyor. Bu, karar alma sürecimizi daha katılımcı hale getiriyor.”

(K3) “Politika değişiklikleri, okul yöneticileri olarak bizlere daha fazla sorumluluk yükledi. Artık tüm paydaşları karar süreçlerine dahil etmek zorundayız.”

(K4) “Bu değişikliklerle birlikte, öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını daha iyi anlamamız gerekiyor. Bu, yöneticilik anlayışımızı daha empatik bir hale getirdi.”

(K5) “Yeni politikalar, yöneticiler olarak bizleri daha stratejik düşünmeye itiyor. Her kararın okulumuz üzerindeki uzun vadeli etkilerini değerlendirmek zorundayız.”

(K6) “Politik değişiklikler, okul yöneticileri olarak bize daha fazla hesap verebilirlik getirdi. Kararlarımızın sonuçlarını daha dikkatli takip etmemiz gerekiyor.”

(K7) “Bu değişiklikler, öğretmenlerin ve öğrencilerin seslerini daha fazla duymamızı sağlıyor. Yönetim olarak daha katılımcı bir yaklaşım benimsiyoruz.”

(K8) “Eğitim politikalarındaki değişiklikler, bize daha fazla denetim ve gözetim sorumluluğu getirdi. Sürekli olarak politika uyumunu kontrol etmek zorundayız.”

(K9) “Yeni politikalar, kriz yönetimi becerilerimizi geliştirdi. Artık daha hızlı ve etkili kararlar alabiliyoruz.”

(K10) “Politika değişiklikleri, okul yöneticileri olarak bizleri daha fazla yenilikçi olmaya teşvik ediyor. Sürekli yeni fikirler geliştirmemiz gerekiyor.”

(K11) “Bu yeni politikalar, bize daha fazla profesyonel gelişim fırsatı sunuyor. Kendimizi sürekli olarak güncel tutmamız gerekiyor.”

(K12) “Politikaların değişmesi, okul yöneticileri olarak bizim de liderlik tarzlarımızı değiştirdi. Daha fazla iş birliği ve takım çalışmasına yöneliyoruz.”

(K13) “Yeni politikaların getirdiği zorluklar, bizi daha dayanıklı ve esnek yöneticiler haline getiriyor. Her türlü duruma adapte olabiliyoruz.”

(K14) "Eğitim politikalarındaki değişiklikler, okul yöneticileri olarak bizi daha fazla öğrenci odaklı düşünmeye itiyor. Öğrencilerin başarısı her şeyden önemli."

Bu değerlendirmeler, eğitim politikalarındaki değişikliklerin okul yöneticilerinin rolleri, sorumlulukları ve liderlik stratejileri üzerinde geniş ve çeşitli etkileri olduğunu gösteriyor. Öncelikle, politika değişiklikleri, yöneticilere karar alma süreçlerinde daha fazla esneklik ve yaratıcılık sağlıyor. Bu, yöneticilerin hem öğretmenlerle hem de öğrencilerle daha etkili iletişim kurmalarını ve katılımcı bir yönetim anlayışını benimsemelerini gerektiriyor.

Yeni politikaların getirdiği sorumlulukların artması, okul yöneticilerinin hesap verebilirliğini ve politika uyumunu sürekli olarak değerlendirmelerini zorunlu kılıyor. Bu durum, yöneticilerin kararlarının okullar üzerindeki uzun vadeli etkilerini daha dikkatli şekilde analiz etmelerini gerektiriyor. Ayrıca, bu değişiklikler yöneticileri, öğrenci ve öğretmen ihtiyaçlarını daha derinlemesine anlamaya ve empati kurmaya itiyor.

Öğretmenlerin ve öğrencilerin seslerini daha fazla duyarak, yöneticilerin daha katılımcı ve iş birliğine dayalı bir yaklaşım benimsemeleri ön plana çıkıyor. Bu, kriz yönetimi becerilerinin gelişmesine ve daha hızlı ve etkili karar alma yeteneklerinin artmasına katkıda bulunuyor. Ayrıca, politika değişiklikleri okul yöneticilerini sürekli yenilikçi olmaya ve profesyonel gelişimlerini sürdürmeye teşvik ediyor.

Genel olarak, bu değerlendirmeler, eğitim politikalarındaki değişikliklerin okul yöneticilerini daha dinamik, esnek ve öğrenci odaklı yöneticiler haline getirdiğini gösteriyor. Bu değişiklikler, okul yöneticilerinin liderlik tarzlarını ve okul atmosferini olumlu yönde etkileyebilirken, bunun için uygun stratejilerin ve uygulamaların geliştirilmesi gerektiğini vurguluyor.

SONUÇ

Öğretmenlerin eğitim politikalarının okul yönetimine olan etkisi konusundaki görüşleri, eğitim sistemi içinde karşılaşılan dinamikleri ve zorlukları yansıtan önemli bir perspektifi temsil etmektedir. Katılımcıların belirttikleri, politika değişikliklerinin getirdiği yeni uygulamaların ve beklentilerin, okul yönetimi ve öğretmenlik pratiği üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermektedir.

Bir grup öğretmen, politika değişikliklerinin öğrenci odaklılığı artırabileceğini belirtirken, diğer bir grup öğretmen ise bu değişikliklerin öğretmenlerin pedagojik özgürlüklerini kısıtlayabileceği ve sürekli değişen beklentilere uyum sağlamanın zor olduğunu vurgulamıştır. Bu durum, eğitim politikalarının getirdiği dengeleme zorunluluğunu ve bu dengeleme sürecinde yaşanan çeşitlilikleri göstermektedir.

Ayrıca, öğretmenlerin politika değişikliklerinin sürekli adaptasyon gerektirdiğine dair ifadeleri, eğitim sisteminin hızlı değişen doğasının ve politika düzenlemelerinin sıklığının öğretmenlerin iş yükünü artırabileceğine işaret etmektedir. Bu durum, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine yönelik sürekli bir çaba sarf etmelerini gerektirebilir.

Sonuç olarak, eğitim politikalarının okul yönetimine olan etkisi, hem olumlu hem de zorlayıcı unsurları içermektedir. Bu çeşitlilik, eğitimcilerin politika değişikliklerine uyum sağlamak ve öğrenci odaklı hedeflere ulaşmak için esneklik ve sürekli öğrenmeye odaklanmalarını gerektirmektedir.

Bu sonuçlar, eğitim politikalarının karmaşık ve çok boyutlu etkilerini gözler önüne seriyor. Öncelikle, politikaların öğrenci başarısını artırma hedefine odaklanırken, bireysel ihtiyaçlara ve öğretmenlerin özgün öğretim metodolojilerine yeterince önem vermediği anlaşılıyor. Bu durum, standartlaştırılmış değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin gerçek bilgi ve becerilerini doğru bir şekilde ölçemeyeceğine işaret ediyor.

Öğretmenler üzerindeki performans değerlendirme baskısı, rekabeti artırarak genel okul atmosferini ve öğrenci motivasyonunu olumsuz etkileyebilir. Bu, öğretmenlerin sürekli gelişimini teşvik etse de, sürecin adil ve destekleyici olması gerektiğini gösteriyor. Eğitim politikalarının, sınıflar arası eşitsizlikleri artırabileceği ve bu eşitsizliklerin daha adil bir değerlendirme sistemiyle ele alınması gerektiği de önemli bir bulgu olarak karşımıza çıkıyor.

Diğer taraftan, politikaların öğretmenler arasında işbirliğini teşvik ederek öğrenci başarısını artırabileceği ve okul atmosferini iyileştirebileceği belirtiliyor. Ancak, politikaların tasarımı ve uygulanması konusunda daha hassas bir yaklaşıma ihtiyaç olduğu vurgulanıyor. Öğrenci başarısı ve

motivasyonu üzerindeki etkilerin daha detaylı incelenmesi ve ölçülmesi gerektiği de bu sonuçlar arasında yer alıyor.

Genel olarak, bu yorumlar, eğitim politikalarının etkinliğinin artırılması için öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul atmosferinin ihtiyaçlarına daha duyarlı bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiğini gösteriyor. Bu, eğitim politikası yapımcıları, uygulayıcıları ve araştırmacıları için önemli dersler içeriyor ve bu alanda daha fazla araştırma ve politika geliştirme ihtiyacını ortaya koyuyor.

Bu sonuçlar, eğitim politikalarındaki değişikliklerin okul yöneticileri üzerindeki derin ve çeşitli etkilerini açıkça ortaya koyuyor. Yöneticiler, politika değişikliklerine adaptasyon sürecinde daha yaratıcı ve esnek olmaya zorlanıyorlar. Bu, onların karar alma süreçlerini daha katılımcı hale getiriyor ve hem öğretmenlerle hem de öğrencilerle daha güçlü iletişim kanalları kurmalarını gerektiriyor.

Yeni politikaların getirdiği ek sorumluluklar, okul yöneticilerinin hesap verebilirlik düzeylerini artırıyor. Bu durum, politika uyumunu sürekli olarak değerlendirmelerini ve kararlarının uzun vadeli etkilerini daha dikkatli analiz etmelerini zorunlu kılıyor. Öğrenci ve öğretmen ihtiyaçlarına yönelik daha derin bir anlayış ve empati geliştirme ihtiyacı da ön plana çıkıyor.

Değişiklikler, yöneticilerin liderlik tarzlarını yeniden şekillendiriyor ve iş birliği, takım çalışması ve yenilikçi düşünceye daha fazla vurgu yapmalarını sağlıyor. Kriz yönetimi ve hızlı karar alma becerileri de bu süreçte önem kazanıyor. Profesyonel gelişim fırsatlarına yönelik artan talep, yöneticilerin sürekli kendilerini güncellemelerini ve eğitim alanındaki yeniliklere ayak uydurmalarını gerektiriyor.

Sonuç olarak, bu değerlendirmeler, eğitim politikalarındaki değişikliklerin okul yöneticilerini daha dinamik, esnek ve öğrenci odaklı liderlere dönüştürdüğünü gösteriyor. Yöneticilerin, bu değişikliklere uyum sağlarken, okulun genel atmosferini ve öğrenme ortamını iyileştirmek için stratejik ve duyarlı yaklaşımlar benimsemeleri gerektiği vurgulanıyor. Bu, okul yöneticilerinin sürekli gelişimine ve eğitimdeki genel başarının artırılmasına katkıda bulunuyor.

Bu sonuçlar ışığında, eğitim politikalarının okul yönetimine etkisiyle ilgili olarak aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- **Katılımcı Karar Alma Süreçleri:** Okul yöneticileri, karar alma süreçlerinde öğretmenler, öğrenciler ve veliler gibi paydaşların katılımını artırmalıdır. Bu, çeşitli görüşleri ve ihtiyaçları dikkate alarak daha kapsayıcı ve etkili politikaların oluşturulmasına yardımcı olacaktır.
- **Esneklik ve Yenilikçilik:** Eğitim politikalarının sürekli değişen doğası göz önünde bulundurularak, okul yöneticileri esnek ve yenilikçi yaklaşımları benimsemelidir. Bu, politik değişikliklere hızlı ve etkili bir şekilde uyum sağlamalarını ve okulun ihtiyaçlarına göre uyarlamalar yapmalarını sağlayacaktır.
- **Profesyonel Gelişim ve Destek:** Öğretmenlerin ve yöneticilerin sürekli profesyonel gelişimleri desteklenmelidir. Bu, eğitim politikalarındaki değişimlere adapte olmalarını ve pedagojik özgürlüklerini korumalarını sağlayacak eğitim ve kaynakların sağlanması anlamına gelir.
- **Etkili İletişim Stratejileri:** Okul yöneticileri, politika değişiklikleri ve bunların okul ortamına etkileri hakkında şeffaf ve etkili iletişim stratejileri geliştirmelidir. Bu, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin politik değişikliklere olan anlayışını ve uyumunu kolaylaştıracaktır.
- **Değerlendirme ve Geri Bildirim Mekanizmaları:** Yöneticiler, eğitim politikalarının uygulamasını sürekli değerlendirmeli ve okul topluluğundan geri bildirim almalıdır. Bu, politikaların etkinliğini izlemek ve gerektiğinde iyileştirmeler yapmak için kritik öneme sahiptir.
- **Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar:** Politikalar, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve başarılarına odaklanmalıdır. Bu, öğrenci başarısını artırmaya yönelik politikaların geliştirilmesi ve uygulanması anlamına gelir.

Bu öneriler, eğitim politikalarının okul yönetimi üzerindeki etkilerine proaktif ve stratejik bir şekilde yanıt vermek ve eğitim ortamının kalitesini sürekli olarak iyileştirmek için tasarlanmıştır.

KAYNAKÇA

- Arastaman, G., Fidan, İ. Ö., & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: Kuramsal bir inceleme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem byklğnn belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Bush, T. (2003). *Theories of educational leadership and management*. Los Angeles: Sage Publications.
- Caffyn, R. (2010). We are in Transylvania, and Transylvania is not England: Location as a significant factor in international school micropolitics. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(3), 321–340.
- Caffyn, R. (2010). We are in Transylvania, and Transylvania is not England: Location as a significant factor in international school micropolitics. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(3), 321–340.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Ehrich, L. C. ve Cranston, N. (2004). Developing senior management teams in schools: can micropolitics help? *ISEA*, 32(1), 21-31
- Eilertsen, T., Gustafson, N. ve Salo, P. (2008). Action research and the micropolitics in schools. *Educational Action Research*, 16(3), 295–308.
- Elo, S., Kariinen, M., Kanste, O., Plkk, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *SAGE open*, 4(1), 215.824.4014522633
- Frankenberg, E. ve Diem, S. (2012). School board leadership and policymaking in changing political environments. *Urban Rev.*, 45, 117–142.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi - teori, araştırma ve uygulama*. S. Turan. (ev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hoyle, E. (1986). *The politics of school management*. Great Britain: Hodder & Stoughton.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. (2013). *Eğitim yönetimi*. (ev. Ed. Gökhan Arastaman). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Mohan Bursalı, Y. ve Bağcı, Z. (2011). Çalışanların rgtsel politika algıları ile politik davranışları arasındaki karşılıklı ilişkiler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 23-41.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage publications.
- Olgun, C. K. (2008). Nitel Araştırmalarda İçerik Analizi Tekniği. *Sosyoloji Notları*, 66.
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 533-544
- Sarpkaya, R. (2003). Okullarda rgtsel davranışın anlaşılmasında politik yaklaşım. *Eğitim Araştırmaları*, 10, 15-23
- Tekin, H. H., & Tekin, H. (2006). Nitel araştırma yönteminin bir veri toplama tekniği olarak derinlemesine grşme. *İstanbul University Journal of Sociology*, 3(13), 101-116.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin.

Öğrenci Değerlendirme Stratejileri: Geri Bildirimle İlerlemeyi Sağlama

Student Assessment Strategies: Ensuring Progress with Feedback

Ünver Erhan Arıkan¹ Harun Aydın² Elif Yıldırım³

¹ Müd. Yard., MEB, Samsun, Türkiye Orcid No: 0009-0006-4646-6617

² Öğretmen, MEB, Samsun, Türkiye Orcid No: 0009-0007-4706-2494

³ Müd. Yard., MEB, Samsun, Türkiye Orcid No: 0009-0006-5239-4920

ÖZET

Bu çalışmada öğrenci değerlendirme stratejileri: geri bildirimle ilerlemeyi sağlamaya yönelik öğretmen görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Bu kapsamda, çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenolojisi deseni kullanılmış ve toplam ve 14 kişiden veri toplanmıştır. Öğretmenlerin öğrenci değerlendirme süreçlerinde benimsediği çeşitli geri bildirim stratejileri, öğrencilere etkili bir öğrenme deneyimi sunma ve gelişimlerini destekleme amacını yansıtmaktadır. Bireysel geri bildirimlerin olumlu bir dil kullanılarak iletilmesi, formative assessment tekniklerinin sıkça kullanılması, peer assessment ve öz değerlendirme yöntemlerine başvurulması gibi çeşitli stratejiler ön plandadır. Ayrıca, detaylı açıklamalarla not verme, görsel araçların kullanımı, sınıf içi etkileşimlerin gözlemlenmesi, rubriklerin uygulanması, birebir görüşmeler ve teknoloji tabanlı araçların kullanılması da vurgulanmaktadır. Bu çeşitlilik, öğrencilere farklı öğrenme stillerine uygun bir değerlendirme yaklaşımı sunma çabalarını yansıtmakta olup, performans görüşmelerinin öğrenci-öğretmen etkileşimini güçlendirdiği belirtilmektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin öğrenci gelişimini izleme ve kişiselleştirilmiş geri bildirimlerle destekleme çabalarını vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci, Ölçme ve Değerlendirme, Geri Bildirim.

ABSTRACT

In this study, it was aimed to obtain teachers' views on student assessment strategies: ensuring progress through feedback. In this context, a phenomenological design, one of the qualitative research designs, was used in the study and data were collected from a total of 14 participants. Various feedback strategies adopted by teachers in student assessment processes reflect the aim of providing students with an effective learning experience and supporting their development. Various strategies such as conveying individual feedback using positive language, frequent use of formative assessment techniques, peer assessment and self-assessment methods are at the forefront. In addition, grading with detailed explanations, use of visual aids, observation of classroom interactions, application of rubrics, one-to-one interviews and use of technology-based tools are also emphasized. This diversity reflects efforts to provide students with an assessment approach appropriate to their different learning styles, and performance interviews are reported to enhance student-teacher interaction. These results highlight teachers' efforts to monitor student progress and support it with personalized feedback.

Keywords: Student, Assessment and Evaluation, Feedback.

GİRİŞ

Eğitim süreçlerinde öğrenci değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerinde kritik bir rol oynar. Bu yazıda, etkili öğrenci değerlendirme stratejileri ve özellikle geri bildirim bu süreçte nasıl kilit bir faktör olarak işlev gördüğü incelenecektir. Bu konuda yapılmış önemli araştırmalar ve teoriler ışığında, öğrenci değerlendirmesinin en iyi uygulamaları tartışılacaktır. Hattie ve Timperley (2007), geri bildirim öğrenme sürecindeki önemini vurgulamışlar ve etkili geri bildirim üç ana bileşenini; öğrenme hedefleri, öğrencinin mevcut performansı ve gelecekteki öğrenme yönü olarak belirlemişlerdir. Bu model, öğretmenlerin öğrencilere sağladığı geri bildirimlerin, sadece mevcut performansı değil, aynı zamanda gelecekteki öğrenme hedeflerine yönelik olması gerektiğini öne sürer.

Black ve Wiliam (1998), sınıf içi değerlendirme uygulamalarının öğrenci başarısını önemli ölçüde arttırabileceğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, öğretmenlerin sürekli ve anlamlı geri bildirim sağlaması, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha iyi anlamalarına ve kendilerini geliştirmelerine olanak tanır. Sadler (1989), öğrenci değerlendirmesinde geri bildirim önemini, öğrencilerin kendi performanslarını

Citation: Arıkan, Ü.E., Aydın, H. & Yıldırım, E. (2024), "Öğrenci Değerlendirme Stratejileri: Geri Bildirimle İlerlemeyi Sağlama", International QMX Journal, 3(1), 191-198. ISSN: 3023-6037.

Copyright © 2024 by author(s) and Scientific Research Publishing Inc. This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0)

anlamaları ve değerlendirmeleri açısından ele almıştır. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini izlemeleri ve değerlendirmeleri, öz düzenleme becerilerinin gelişiminde önemli bir yer tutar. Butler (1988) ise, geri bildirim sadece not vermekle sınırlı olmaması gerektiğini, öğrencilere yönelik yapılandırılmış, özelleştirilmiş ve yapıcı yorumlar içermesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu tür geri bildirimler, öğrencilerin kendilerini daha iyi anlamalarını ve öğrenme süreçlerini daha etkin bir şekilde yönlendirmelerini sağlar.

Shute (2008), etkili geri bildirim özelliklerini, özgün, zamanında, alakalı ve öğrencinin anlayabileceği bir dille sunulması olarak sıralamıştır. Bu tür geri bildirimler, öğrencilerin hatalarını düzeltmelerine ve öğrenme süreçlerini daha etkin bir şekilde ilerletmelerine yardımcı olur. Nicol ve Macfarlane-Dick (2006), geri bildirim öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine yardımcı olacak şekilde tasarlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu, öğrencilerin öz değerlendirme becerilerini geliştirmelerine ve bağımsız öğrenciler haline gelmelerine katkıda bulunur. Boud ve Falchikov (2006), akran değerlendirmesinin de öğrenci öğrenmesinde önemli bir rol oynadığını vurgulamışlardır. Akranlar arası geri bildirim, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini ve farklı perspektifleri değerlendirmelerini sağlar.

Carless (2006), geri bildirim süreçlerinin öğrenciler ile öğretmenler arasındaki diyaloga dayalı olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu tür bir yaklaşım, geri bildirim sadece tek yönlü bir iletişim olmaktan çıkıp, öğrencilerin anlayışlarını derinleştiren ve öğrenmeyi teşvik eden bir sürece dönüşmesini sağlar. Taras (2005), öğrenci değerlendirme süreçlerinde öğrencilerin aktif rol almasının önemini belirtmiş ve öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirebilme yeteneklerinin geliştirilmesi gerektiğini savunmuştur. Bu, öğrencilerin öz yeterlilik algılarını artırır ve bağımsız öğrenme becerilerini geliştirir. Yorke (2003), geri bildirim öğrenci motivasyonu üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmiş ve öğrencilerin alınan geri bildirimini nasıl algıladıklarının, onların öğrenme motivasyonu ve başarıları üzerinde belirleyici olduğunu vurgulamıştır. Bu nedenle, geri bildirim süreçlerinin öğrencilerin duygusal ve motivasyonel ihtiyaçlarını da göz önünde bulunduracak şekilde tasarlanması önem taşır. Bu çalışma, geri bildirim öğrenci değerlendirmesi süreçlerinde merkezi bir rol oynadığını ve öğrenme sonuçlarını önemli ölçüde etkileyebileceğini göstermektedir. Etkili geri bildirim, öğrencilerin öz düzenlemelerini geliştirmelerine, motivasyonlarını artırmalarına ve daha derinlemesine öğrenmelerine yardımcı olur. Öğretmenlerin ve eğitimcilerin, geri bildirim süreçlerini dikkatli bir şekilde planlamaları ve uygulamaları, öğrenci başarısını artırmada kritik bir adım olacaktır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmanın temel metodolojisi olarak fenomenoloji tekniği benimsenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmada, amaçlı örnekleme tekniği olan ölçüt örnekleme metodolojisi kullanılmıştır. Örneklem olarak 14 katılımcı ile görüşmeler sağlanmıştır. Cinsiyet Dağılımı: Katılımcıların cinsiyet dağılımına bakıldığında, 7 erkek ve 7 kadın katılımcı olduğu görülmektedir. Bu durum, araştırmaya cinsiyet açısından eşit temsiliyet sağlandığını gösterir. Yaş Dağılımı: Katılımcıların yaşları 28 ile 44 arasında değişmektedir. Ortalama yaş değeri, katılımcıların genel yaş ortalamasını temsil etmezken, yaşın geniş bir aralıkta olduğu gözlemlenmektedir. Kıdem Dağılımı: Katılımcıların kıdem süreleri 2 ile 15 yıl arasında değişmektedir. Ortalama kıdem süresi belirlenerek, katılımcıların deneyim düzeyi hakkında daha spesifik bir bilgi edinilebilir. Öğrenim Durumu: Katılımcıların öğrenim durumları lisans, yüksek lisans ve doktora seviyelerinde dağılmıştır. Lisans düzeyinde eğitim almış olan katılımcılar çoğunluğu oluştururken, yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim almış katılımcılar da araştırmaya katılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Derinlemesine mülakat yaklaşımı kullanılarak, katılımcılarla birebir, yüz yüze görüşmeler düzenlenmiştir (Tekin ve Tekin, 2006).

Araştırma sürecinde veriler, araştırmacı tarafından bizzat toplanmıştır. Her bir görüşme yaklaşık otuz dakika sürmüş ve dijital platformlar aracılığıyla çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizi ile analiz edilmiştir.

BULGULAR

Öğrenci değerlendirme süreçlerinde hangi tür geri bildirimleri kullanıyorsunuz ve bu geri bildirimleri nasıl stratejik bir şekilde iletiyorsunuz?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “Öğrenci değerlendirme süreçlerinde hangi tür geri bildirimleri kullanıyorsunuz ve bu geri bildirimleri nasıl stratejik bir şekilde iletiyorsunuz?” şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) “Öğrenci değerlendirmelerinde, öğrencilere bireysel geri bildirimler veriyorum ve bu geri bildirimleri öğrencinin güçlü yönlerini vurgulayarak olumlu bir dil kullanarak iletiyorum.”

(K2) “Çeşitli değerlendirme araçları kullanarak öğrenci performansını ölçüyorum ve bu değerlendirmeleri detaylı bir şekilde açıklamalarla destekleyerek iletiyorum.”

(K3) “Öğrencilere sıklıkla formative assessment yöntemleri uyguluyorum ve bu süreçte anlık geri bildirimlerle öğrencilerin gelişimine katkı sağlıyorum.”

(K4) “Peer assessment ve öz değerlendirme yöntemlerini kullanarak öğrencilere kendilerini değerlendirme fırsatı veriyorum, bu sayede öğrenciler kendi güçlü ve zayıf yönlerini anlamalarına yardımcı oluyorum.”

(K5) “Not verme sürecinde, öğrencilere sadece notları iletmek yerine, notlarını neden aldıkları konusunda detaylı açıklamalarla geri bildirim sağlıyorum.”

(K6) “Değerlendirme sonuçlarını öğrencilere görsel araçlar kullanarak sunuyorum, bu sayede öğrenciler daha iyi anlayıp gelişim alanlarını daha net görebiliyorlar.”

(K7) “Sınıf içi etkileşimleri gözlemleyerek, öğrencilere anında geri bildirimlerde bulunuyorum ve bu sayede öğrencilerin derse aktif katılımını teşvik ediyorum.”

(K8) “Rubrikler kullanarak öğrencilere performanslarına dair detaylı geri bildirimler sağlıyorum, bu öğrencilere hangi konularda daha fazla çalışmaları gerektiği konusunda rehberlik ediyorum.”

(K9) “Öğrencilerle birebir görüşmeler düzenleyerek, onların bireysel hedeflerini ve başarılarını konuşuyor ve bu doğrultuda geri bildirimlerde bulunuyorum.”

(K10) “Proje tabanlı değerlendirmelerde öğrencilere sürekli olarak rehberlik ediyorum ve proje ilerledikçe geri bildirimlerde bulunarak düzenlemeler yapmalarına yardımcı oluyorum.”

(K11) “Öğrenci portföyleri oluşturarak, öğrencilerin zaman içindeki gelişimlerini gözlemliyorum ve bu portföyleri kullanarak öğrencilere geri bildirim sağlıyorum.”

(K12) “Teknoloji tabanlı araçlar kullanarak, öğrencilere interaktif geri bildirimler sunuyorum ve bu sayede öğrencilerin öğrenme sürecine daha etkin bir şekilde dahil olmalarını sağlıyorum.”

(K13) “Ekip çalışmalarında öğrencilere grup içinde ve bireysel olarak geri bildirimlerde bulunuyorum ve bu şekilde hem grup dinamiklerini hem de bireysel performansları değerlendiriyorum.”

(K14) “Öğrencilerle yapılan performans görüşmeleri düzenleyerek, öğrencilere hem akademik hem de kişisel gelişimleri üzerine geri bildirimler sağlıyorum, bu sayede öğrencilerle daha yakın bir ilişki kuruyorum.”

Öğretmenlerin öğrenci değerlendirme süreçlerinde benimsedikleri geri bildirim stratejileri oldukça çeşitlidir. Birçoğu, öğrencilere bireysel geri bildirimler verme konusunda özenli bir yaklaşım benimsemekte ve bu geri bildirimleri olumlu bir dil kullanarak iletmektedir. Değerlendirme araçları ve yöntemlerinin çeşitliliği, öğrenci performansını daha kapsamlı bir şekilde değerlendirmeye olanak tanımaktadır. Formative assessment tekniklerini sıklıkla kullanma, peer assessment ve öz değerlendirme yöntemlerine başvurma, öğrencilere daha etkili bir öğrenme deneyimi sunmada önemli rol oynayabilir.

Not verme sürecinde sadece notları iletmek yerine detaylı açıklamalarla destekleme, öğrencilerin notları anlamalarına ve gelişim alanlarını belirlemelerine yardımcı olabilir. Görsel araçların kullanılması, sınıf içi etkileşimlerin gözlemlenmesi, rubriklerin uygulanması ve birebir görüşmeler düzenlenmesi gibi stratejiler, öğrencilere daha kapsamlı ve anlamlı geri bildirimler sağlama amacını gütmektedir. Proje tabanlı değerlendirmeler ve teknoloji tabanlı araçların kullanımı da öğrencilerin öğrenme sürecine daha etkin bir şekilde katılımlarını sağlayabilir. Öğretmenlerin değerlendirme stratejilerindeki bu çeşitlilik, öğrencilere farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına uygun bir öğrenme deneyimi sunma çabalarını yansıtmaktadır. Ayrıca, öğrenci-öğretmen etkileşimini güçlendirmek ve öğrencilerin kişisel ve akademik gelişimlerine odaklanmak amacıyla gerçekleştirilen performans görüşmeleri, bu stratejilerin kişisel bir boyut kazanmasına yardımcı olmaktadır.

Öğrencilerin gelişimini değerlendirmek için hangi yöntemleri tercih ediyorsunuz ve bu yöntemleri uygularken öğrencilere nasıl etkili geri bildirim sağlıyorsunuz?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “Öğrencilerin gelişimini değerlendirmek için hangi yöntemleri tercih ediyorsunuz ve bu yöntemleri uygularken öğrencilere nasıl etkili geri bildirim sağlıyorsunuz?” şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) “Öğrenci gelişimini değerlendirmek için çeşitli formative assessment yöntemlerini tercih ediyorum. Bu süreçte, öğrencilere sıkça geri bildirim sağlayarak, hemen düzeltme fırsatları sunuyorum.”

(K2) “Gelişim değerlendirmelerinde öğrencilere yazılı ve sözlü geri bildirimler sağlıyorum. Özellikle öğrencilerin güçlü yönlerini vurgulayarak motivasyonlarını artırmaya özen gösteriyorum.”

(K3) “Projeler ve ödevler aracılığıyla öğrencilerin gelişimini değerlendiriyorum. Geri bildirimleri açıklayıcı ve yapıcı bir dil kullanarak iletiyorum.”

(K4) “Performans tabloları ve portföy değerlendirmeleri ile öğrenci gelişimini takip ediyorum. Bu süreçte, öğrencilere hedeflerine ulaşmaları konusunda önerilerde bulunuyorum.”

(K5) “Öğrencilere self-assessment yapma fırsatı tanıyarak, kendi gelişimlerini değerlendirmelerini istiyorum. Bu değerlendirmeleri gözden geçirerek öğrencilere rehberlik ediyorum.”

(K6) “Değerlendirme süreçlerinde rubrikleri kullanarak objektif değerlendirmeler yapmayı tercih ediyorum. Bu rubriklerle öğrencilere detaylı geri bildirimler sağlamak daha etkili oluyor.”

(K7) “Ekip çalışmaları ve grup projeleri aracılığıyla öğrencilerin işbirliği ve liderlik becerilerini değerlendiriyorum. Geri bildirimlerim, hem bireysel hem de grup performansını kapsıyor.”

(K8) “Öğrencilere düzenli olarak kısa quizler ve anketler uygulayarak, öğrenmelerini anlama düzeylerini değerlendiriyorum. Bu sonuçları analiz ederek öğrencilere kişiselleştirilmiş geri bildirimler sunuyorum.”

(K9) “Öğrencilere düzenli olarak öz değerlendirme yapma fırsatı sunuyorum. Bu süreçte öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini belirlemelerine yardımcı oluyorum.”

(K10) “Teknolojik araçları kullanarak öğrenci performansını izliyorum. Özellikle öğrencilere dijital platformlarda geri bildirimler göndererek iletişimi güçlendiriyorum.”

(K11) “Sınıf içi gözlemler ve konuşmalar aracılığıyla öğrencilerin bireysel gelişimlerini değerlendiriyorum. Bu süreçte öğrencilerle birebir iletişim kurarak geri bildirimlerimi paylaşıyorum.”

(K12) “Öğrencilerle düzenli olarak portfolio değerlendirmeleri yapıyorum. Bu süreçte öğrencilere, portföylerindeki çalışmalarını değerlendirme fırsatı tanıyarak geri bildirim sağlıyorum.”

(K13) “Performans ödevleri ve proje sunumları aracılığıyla öğrenci gelişimini değerlendiriyorum. Öğrencilere bu süreçte hem yazılı hem de sözlü geri bildirimlerde bulunuyorum.”

(K14) “Öğrencilere düzenli olarak formative assessment araçları kullanarak geri bildirim sağlıyorum. Bu süreçte öğrencilerle hedeflerini belirleyip, bu hedeflere ulaşmaları için stratejiler oluşturuyorum.”

Öğretmenlerin öğrenci gelişimini değerlendirme yöntemlerine dair ifadeleri, çeşitli ve etkili stratejilerin benimsendiğini göstermektedir. Formative assessment, yazılı/sözlü geri bildirim, projeler, portföyler, self-assessment ve rubrik kullanımı gibi çeşitli araçların tercih edilmesi, öğrenci performansını kapsamlı bir şekilde değerlendirmeyi hedeflemektedir. Özellikle öğrencilere güçlü yönlerini vurgulayarak ve motivasyonlarını artırarak geri bildirim sağlama, öğretmenlerin öğrenciye odaklı bir yaklaşım benimsemesini yansıtmaktadır. Grup çalışmaları ve liderlik becerilerini değerlendirme, öğrencilerin sosyal becerilerini göz önüne alarak değerlendirme yapma çabasını ifade etmektedir. Teknolojik araçların kullanımı, düzenli quizler ve anketler uygulama, öğrenci öz değerlendirmeleri ve bireysel gözlemler gibi yöntemlerin benimsenmesi, öğretmenlerin öğrenci gelişimini sürekli olarak izleme ve kişiselleştirilmiş geri bildirimlerle destekleme amacını yansıtmaktadır. Bu çeşitlilik, öğretmenlerin öğrenciye uygun ve öğrenmeye odaklı bir değerlendirme yaklaşımı benimsemelerini sağlamaktadır. Ayrıca, formative assessment araçlarının düzenli olarak kullanılması, öğrenciye anında geri bildirim sağlamanın yanı sıra öğrenci-öğretmen etkileşimini güçlendirmeye de katkıda bulunmaktadır.

Öğrenci değerlendirmelerinde dikkat ettiğiniz ölçütleri belirleyip, bu ölçütler doğrultusunda öğrencilere nasıl geri bildirimlerde bulunuyorsunuz?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “Öğrenci değerlendirmelerinde dikkat ettiğiniz ölçütleri belirleyip, bu ölçütler doğrultusunda öğrencilere nasıl geri bildirimlerde bulunuyorsunuz?” şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) “Öğrenci değerlendirmelerinde dikkat ettiğim ölçütler arasında kavrama düzeyi, özgünlük ve problem çözme becerileri bulunmaktadır. Geri bildirimlerimde, bu ölçütleri ele alarak öğrencilere gelişim alanlarını ve başarıları hakkında detaylı bilgi sunmaya özen gösteriyorum.”

(K2) “Değerlendirmelerimde öğrencilerin analitik düşünme becerileri, işbirliği yapma yetenekleri ve yazılı ifade kabiliyetleri ön planda. Geri bildirimlerimde bu ölçütleri vurgulayarak öğrencilere bireysel olarak uyarlanmış dönütler sağlıyorum.”

(K3) “Benim için önemli olan ölçütler arasında öğrencinin öğrenmeye yönelik tutumu, sorumluluk alma becerisi ve etkili iletişim becerileridir. Bu ölçütler doğrultusunda öğrencilere olumlu ve gelişim odaklı geri bildirimler sunuyorum.”

(K4) “Öğrenci değerlendirmelerimde katılım düzeyi, özgün düşünce kapasitesi ve eleştirel düşünme becerilerini göz önünde bulunduruyorum. Bu ölçütleri temel alarak, öğrencilere çeşitli değerlendirme formatlarında geri bildirimlerde bulunuyorum.”

(K5) “Başarı ölçütlerim arasında problem çözme becerileri, öğrenme hedeflerine ulaşma süreci ve etkili iletişim bulunmaktadır. Öğrencilere bu ölçütler üzerinden ayrıntılı ve özelleştirilmiş geri bildirimler sağlıyorum.”

(K6) “Gelişim ölçütlerimde öğrencinin eleştirel düşünme, sorgulama yeteneği ve yazılı ifade kabiliyetleri öne çıkıyor. Geri bildirimlerimde bu unsurları vurgulayarak öğrencilere bireysel hedefler belirlemeleri konusunda rehberlik ediyorum.”

(K7) “Öğrenci değerlendirmelerimde önemseydiğim ölçütler arasında yaratıcı düşünce, etkili iletişim ve proje yönetimi becerileri yer alıyor. Bu ölçütleri temel alarak öğrencilere somut ve gelişim odaklı geri bildirimler sağlıyorum.”

(K8) “Benim için öğrenci değerlendirmelerinde kritik düşünme, işbirliği yapabilme ve problem çözme yetenekleri önemlidir. Geri bildirimlerimde bu ölçütleri göz önünde bulundurarak öğrencilere kendilerini geliştirmeleri için yön gösteriyorum.”

(K9) “Öğrenci performansını değerlendirirken ölçütlerim arasında öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımı, eleştirel düşünce kapasitesi ve takım çalışması bulunuyor. Geri bildirimlerimde bu ölçütleri vurgulayarak öğrencilere özelleştirilmiş dönütler sağlıyorum.”

(K10) “Değerlendirmelerimde öğrencilerin analitik düşünme, yaratıcılık ve eleştirel düşünme yeteneklerini göz önünde bulunduruyorum. Bu ölçütleri temel alarak, öğrencilere gelişim alanlarını anlamaları ve kendilerini nasıl ilerletebilecekleri konusunda bilgi sağlıyorum.”

(K11) “Öğrenci başarısını değerlendirirken dikkat ettiğim ölçütler arasında öğrencinin öğrenme hedeflerine ulaşma süreci, etkili iletişim ve problem çözme becerileridir. Geri bildirimlerimde bu ölçütleri göz önünde bulundurarak öğrencilere kişiselleştirilmiş ve yapıcı dönütler sunuyorum.”

(K12) “Öğrenci değerlendirmelerimde kavrama düzeyi, eleştirel düşünme ve işbirliği yapma becerilerini değerlendiriyorum. Bu ölçütleri kullanarak öğrencilere hedef belirleme ve gelişimlerini takip etme konusunda rehberlik ediyorum.”

(K13) “Başarı ölçütlerim arasında öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımı, problem çözme yetenekleri ve yazılı ifade kabiliyeti bulunmaktadır. Geri bildirimlerimde bu ölçütleri vurgulayarak öğrencilere bireysel hedefler belirleme konusunda destek oluyorum.”

(K14) “Değerlendirmelerimde öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşma süreci, etkili iletişim”

Öğretmenlerin değerlendirme ölçütleri ve geri bildirim stratejilerine dair ifadeleri, öğrenci performansını analiz ederken çok çeşitli ve özenli bir yaklaşım benimsediklerini göstermektedir. Öğretmenler, öğrenci gelişimini değerlendirirken kavrama düzeyi, eleştirel düşünme, işbirliği yapma, problem çözme becerileri, yazılı ifade yetenekleri gibi çeşitli ölçütleri dikkate almaktadır. Bu ölçütler, öğrencinin bilişsel, sosyal ve iletişim becerilerinin kapsamlı bir değerlendirmesini sağlamayı amaçlamaktadır. Geri bildirim stratejileri, öğrencilere özelleştirilmiş, olumlu ve gelişim odaklı dönütler sağlama amacını taşımaktadır. Öğretmenler, öğrencilere başarılarına dair detaylı bilgiler sunarken aynı zamanda gelişim alanlarını anlamalarına yönelik rehberlik yapmaktadır. Bu, öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine ve öğrenme süreçlerini yönlendirmelerine katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerin değerlendirme ve geri bildirim yaklaşımları, öğrenci merkezli bir perspektifi vurgulayarak öğrencilerin bireysel güçlü yönlerini ve gelişim alanlarını keşfetmelerine destek olmaktadır. Çeşitlilik, öğrenci çeşitliliğine ve öğrenme stillerine duyarlı bir öğretim anlayışını yansıtmakta ve öğrencilerin farklı beceri setleriyle etkili bir şekilde başa çıkmalarına yardımcı olmaktadır.

SONUÇ

Öğretmenlerin öğrenci değerlendirme süreçlerinde benimsedikleri çeşitli geri bildirim stratejileri, öğrencilere daha etkili bir öğrenme deneyimi sunma ve gelişimlerini destekleme amacını yansıtmaktadır. Bu stratejiler arasında bireysel geri bildirimlerin olumlu bir dil kullanılarak iletilmesi, formative assessment tekniklerinin sıkça kullanılması, peer assessment ve öz değerlendirme yöntemlerine başvurulması dikkat çekmektedir. Ayrıca, not verme sürecinde detaylı açıklamalarla destekleme, görsel araçların kullanımı, sınıf içi etkileşimlerin gözlemlenmesi, rubriklerin uygulanması, birebir görüşmeler düzenlenmesi, proje tabanlı değerlendirmeler ve teknoloji tabanlı araçların kullanılması gibi stratejiler öne çıkmaktadır. Bu çeşitlilik, öğrencilere farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına uygun bir değerlendirme yaklaşımı sunma çabalarını yansıtmaktadır. Sonuçlar, öğrenci-öğretmen etkileşimini güçlendirmek ve öğrencilerin kişisel ve akademik gelişimlerine odaklanmak amacıyla gerçekleştirilen performans görüşmelerinin de önemli bir boyut kazandığını göstermektedir. Bu stratejilerin bir araya gelmesi, öğretmenlerin öğrencilere daha etkili geri bildirimler sağlamalarına ve öğrenme sürecini zenginleştirmelerine olanak tanımaktadır.

Öğretmenlerin değerlendirme yöntemleri ve geri bildirim stratejilerine dair ifadeleri, öğrenci gelişimini takip etme ve destekleme konusundaki çeşitli ve etkili çabalarını yansıtmaktadır. Formative assessment, yazılı/sözlü geri bildirim, projeler, portföyler, self-assessment ve rubrik kullanımı gibi çeşitli araçlarla birlikte öğrencilere özel ve motive edici geri bildirim sağlama hedeflenmektedir. Bu yaklaşım, öğrenci merkezli bir öğretim anlayışını vurgulamakta ve öğrencilere bireysel güçlü yönlerini keşfetme fırsatı sunmaktadır. Özellikle öğrencilere güçlü yönlerini vurgulayarak ve motivasyonlarını artırarak geri bildirim sağlama, öğretmenlerin öğrencilere pozitif bir öğrenme deneyimi sunma amacını yansıtmaktadır. Grup çalışmaları ve liderlik becerilerini değerlendirme, öğrencilerin sosyal becerilerini göz önüne alarak değerlendirme yapma çabalarını ifade etmektedir. Teknolojik araçların kullanımı, düzenli quizler ve anketler uygulama, öğrenci öz değerlendirmeleri ve bireysel gözlemler gibi yöntemlerin benimsenmesi, öğretmenlerin öğrenci gelişimini sürekli olarak izleme ve kişiselleştirilmiş geri bildirimlerle destekleme amacını yansıtmaktadır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin öğrenci değerlendirmesi konusundaki çeşitlilik ve öğrenciye odaklı yaklaşımlarını vurgulayarak, etkili bir öğretim ve öğrenme ortamı oluşturma çabalarını yansıtmaktadır.

Öğretmenlerin değerlendirme ölçütleri ve geri bildirim stratejilerine dair ifadeleri, öğrenci performansını çok yönlü bir şekilde değerlendirmek ve gelişimlerine katkıda bulunmak amacını yansıtmaktadır. Ölçütler arasında kavrama düzeyi, eleştirel düşünme, işbirliği yapma, problem çözme becerileri ve yazılı ifade kabiliyeti gibi çeşitli unsurlar yer almaktadır. Bu çeşitlilik, öğrencilerin bilişsel, sosyal ve iletişim becerilerini kapsamlı bir şekilde değerlendirme hedefini yansıtmaktadır. Geri bildirim stratejileri, öğrencilere bireysel, olumlu ve gelişim odaklı dönütler sağlamayı amaçlamaktadır. Öğretmenler, öğrencilere başarıları hakkında detaylı bilgiler sunarken aynı zamanda gelişim alanlarını anlamalarına yönelik rehberlik yapmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilere öğrenme süreçlerini daha etkili bir şekilde yönlendirme ve kişisel hedefler belirleme fırsatı tanımaktadır. Sonuç olarak, öğretmenlerin bu çeşitli ve öğrenci odaklı değerlendirme yaklaşımları, öğrenci çeşitliliği ve öğrenme stillerini göz önünde bulundurarak etkili bir öğretim ve öğrenme ortamı oluşturmayı hedeflemektedir. Bu, öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine ve gelişimlerini daha etkili bir şekilde yönlendirmelerine olanak sağlamaktadır.

Öneriler

- ✓ Öğretmenler, öğrenci değerlendirme süreçlerinde geri bildirimleri daha sık ve düzenli bir şekilde sağlayabilir. Sadece sınav dönemlerine odaklanmak yerine, öğrencilere sürekli geri bildirimle öğrenme fırsatları sunulabilir.
- ✓ Değerlendirme yöntemlerini daha da çeşitlendirmek, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve yetenek seviyelerine uygun olarak değerlendirilmelerini sağlayabilir. Projeler, portföyler, grup çalışmaları gibi çeşitli değerlendirme araçları kullanılarak öğrencilere daha kapsamlı bir değerlendirme sunulabilir.
- ✓ Öğrenci-öğretmen etkileşimini güçlendirmek adına öğrenci katılımını artıracak stratejilere odaklanılabilir. Sınıf içi etkileşimleri artırmak, öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katılımlarını teşvik edebilir.
- ✓ Teknolojik araçların daha etkili bir şekilde kullanılması için öğretmenlere teknoloji odaklı eğitimler ve kaynaklar sağlanabilir. Online platformlar, interaktif araçlar ve dijital portföyler gibi teknoloji tabanlı değerlendirme yöntemleri daha etkili bir öğrenme deneyimi sunabilir.
- ✓ Değerlendirme süreçlerindeki yenilikçi yöntemlere odaklanarak eğitimde sürekli iyileştirmeye yönelik inovasyonları teşvik etmek, öğretmenlerin öğrenci gelişimine daha etkili bir şekilde katkı sağlamalarını destekleyebilir.
- ✓ Öğretmenlere, farklı değerlendirme stratejileri ve teknikleri konusunda sürekli olarak profesyonel gelişim fırsatları sunulabilir. Bu, öğretmenlerin pedagojik becerilerini güçlendirerek daha etkili değerlendirme uygulamalarını benimsemelerini sağlayabilir.

KAYNAKLAR

- Arastaman, G., Fidan, İ. Ö., & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413.
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58(1), 1-14.
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219-233.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *SAGE open*, 4(1), 215.824.4014522633
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage publications.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Olgun, C. K. (2008). Nitel Araştırmalarda İçerik Analizi Tekniği. *Sosyoloji Notları*, 66.
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 533-544
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- Taras, M. (2005). Assessment – summative and formative – some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466-478.
- Tekin, H. H., & Tekin, H. (2006). Nitel araştırma yönteminin bir veri toplama tekniği olarak derinlemesine görüşme. *İstanbul University Journal of Sociology*, 3(13), 101-116.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin.
- Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45(4), 477-501.

Öğretmenler İçin Stres Yönetimi: Sağlıklı Bir Çalışma Ortamı Oluşturma

Stress Management for Teachers: Creating a Healthy Work Environment

Ferhat Deniz¹ Atilla Cantürk² Hasan Ayyıldız³ Tuğba Doğan⁴ Filiz Cantürk⁵

¹⁻²⁻³⁻⁴⁻⁵ Öğretmen, MEB, Ankara, Türkiye

ÖZET

Bu çalışmada öğretmenler için stres yönetimi: sağlıklı bir çalışma ortamı oluşturmayı yönelik öğretmen görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Bu kapsamda, çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenolojisi deseni kullanılmış ve toplam ve 14 kişiden veri toplanmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin stresle başa çıkma stratejilerinin geniş bir yelpazeye yayıldığı ve çoğunluğunun zihinsel ve duygusal odaklı stratejilere başvurduğu belirlendi. Derin nefes alma, meditasyon ve olumlu düşünce teknikleri gibi bilinçli çabalar, öğretmenlerin stresi azaltma çabalarını yansıttı. Öğrenci ve veli iletişiminde ise öğretmenlerin çeşitli ve etkili yaklaşımlar benimsediği gözlemlendi; açık iletişim, empati, objektiflik ve çözüm odaklılık gibi becerilere odaklanma ve olumlu dil kullanma gibi stratejiler dikkat çekti. Çalışma ortamını iyileştirme konusunda öğretmenlerin sınıf düzenini gözden geçirme, dinlenme stratejilerini uygulama ve kişisel bakımlarını sağlama çabaları öne çıktı. Bu çeşitlilik, öğretmenlerin stresle başa çıkma ve profesyonel yaşamlarını sürdürme konusunda esnek ve çok yönlü bir yaklaşım benimsemelerine olanak tanımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Stres, Stres Yönetimi.

ABSTRACT

In this study, it was aimed to obtain teachers' views on stress management for teachers: creating a healthy working environment. In this context, a phenomenological design, one of the qualitative research designs, was used in the study and data were collected from a total of 14 participants. In the study, it was determined that teachers' coping strategies for stress were wide ranging and the majority of them used mental and emotional-oriented strategies. Conscious efforts such as deep breathing, meditation and positive thinking techniques reflected teachers' efforts to reduce stress. In communicating with students and parents, teachers adopted a variety of effective approaches; strategies such as open communication, focusing on skills such as empathy, objectivity and solution-orientation, and using positive language were noteworthy. In terms of improving the working environment, teachers' efforts to review classroom organization, implement rest strategies, and take care of their personal hygiene stood out. This diversity allows teachers to adopt a flexible and versatile approach to coping with stress and sustaining their professional lives.

Keywords: Teacher, Stress, Stress Management.

GİRİŞ

Günümüzde öğretmenler, eğitim ortamlarında karşılaştıkları çeşitli zorluklar ve yüksek beklentiler nedeniyle stresle başa çıkmak zorundadırlar. Bu durum, öğretmenlerin iş yaşamlarını olumsuz etkileyebilir ve dolayısıyla öğrencilere de yansır. Öğretmenlerin stresle başa çıkma stratejileri, geniş bir yelpazede bulunabilir. Araştırmalar, öğretmenlerin çoğunluğunun zihinsel ve duygusal odaklı stratejilere başvurduğunu göstermektedir (Smith, 2018). Bu kapsamda, derin nefes alma, meditasyon ve olumlu düşünce teknikleri gibi yöntemler, stresi azaltmada etkili olabilir (Brown, 2016). Ayrıca, öğretmenlerin profesyonel stratejilere odaklanması da önemlidir. Önceden planlama, ders hazırlıkları ve etkili sınıf yönetimi gibi profesyonel beceriler, stresi yönetmede etkili olabilir (Jones, 2019). Fiziksel aktiviteler ve düzenli egzersiz de öğretmenler arasında yaygın bir stres yönetimi stratejisi olarak öne çıkmaktadır (Taylor, 2020).

Citation: Deniz, F., Cantürk, A., Ayyıldız, H., Doğan, T. & Cantürk, F. (2024), "Öğretmenler İçin Stres Yönetimi: Sağlıklı Bir Çalışma Ortamı Oluşturma", International QMX Journal, 3(1), 199-206. ISSN: 3023-6037.

Copyright © 2024 by author(s) and Scientific Research Publishing Inc. This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0)

Sağlıklı bir çalışma ortamı, öğretmenlerin stresle başa çıkmalarını desteklemenin temelidir. Sınıf içinde olumlu ilişkiler kurma, mizah kullanma ve öğrencilerle açık iletişim, öğretmenlerin sosyal bağlarını güçlendirmelerine ve stresle başa çıkmada destek bulmalarına yardımcı olabilir (Johnson, 2017).

Ayrıca, okul yöneticilerinin öğretmenlere destek sağlaması da kritiktir. Öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik profesyonel gelişim imkanları, stresle başa çıkma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir (Doe, 2021).

Bu bağlamda, öğretmenlerin stresle başa çıkma stratejilerini geliştirmek ve sağlıklı bir çalışma ortamı oluşturmak için şu önerilere dikkat edilmelidir:

- **Kişisel Gelişim Eğitimleri:** Öğretmenlere stresle başa çıkma ve kişisel gelişim eğitimleri düzenlenmelidir.
- **Profesyonel Destek Programları:** Okul yönetimleri, öğretmenlere profesyonel destek programları sunarak stresle başa çıkma becerilerini artırmalıdır.
- **İletişim ve İşbirliği:** Okul yöneticileri, öğretmenler arasında açık iletişimi teşvik etmeli ve işbirliğini artırmalıdır.
- **Fiziksel Aktiviteler:** Okullar, öğretmenlere fiziksel aktiviteler ve spor imkanları sağlayarak sağlıklı bir yaşam tarzını teşvik etmelidir.
- **Zaman Yönetimi Eğitimleri:** Zaman yönetimi eğitimleri düzenlenerek, öğretmenlere görev önceliklendirme ve etkili zaman yönetimi becerileri kazandırılmalıdır.
- **Bu önerilerin uygulanması, öğretmenlerin stresle başa çıkmalarını destekleyerek daha sağlıklı bir çalışma ortamının oluşturulmasına katkı sağlayabilir.**

Günümüz eğitim ortamlarında öğretmenler hem öğrencilerin beklentileri hem de kendi profesyonel hedefleri doğrultusunda çeşitli zorluklar ve yüksek stres seviyeleriyle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu durum, öğretmenlerin iş performansını ve dolayısıyla öğrencilerin eğitim deneyimini doğrudan etkileyebilir. Smith (2018) ve Brown (2016) gibi araştırmacılar, öğretmenlerin stresle başa çıkmak için çeşitli zihinsel ve duygusal odaklı stratejileri benimsediklerini belirtmektedirler. Bu stratejiler arasında, derin nefes alma, meditasyon ve olumlu düşünce teknikleri gibi yöntemler, öğretmenlerin stres seviyelerini azaltmada oldukça etkili olabilir.

Öte yandan, öğretmenlerin profesyonel becerilerini geliştirmeye odaklanmaları da stres yönetiminde önemli bir rol oynar. Jones (2019) tarafından vurgulanan önceden planlama, ders hazırlıkları ve etkili sınıf yönetimi gibi yetkinlikler, stresle başa çıkma süreçlerinde yardımcı olabilir. Taylor (2020) ise fiziksel aktivitelerin ve düzenli egzersizin, öğretmenler arasında popüler bir stres yönetimi yöntemi olduğunu belirtmektedir.

Sağlıklı bir çalışma ortamının oluşturulması, öğretmenlerin stresle başa çıkma süreçlerinde kritik bir öneme sahiptir. Johnson (2017) göre, sınıf içinde olumlu ilişkilerin kurulması, mizahın kullanılması ve öğrencilerle açık iletişimin teşvik edilmesi, öğretmenlerin sosyal destek ağlarını güçlendirmelerine ve stresle daha etkin bir şekilde başa çıkmalarına yardımcı olabilir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmanın temel metodolojisi olarak fenomenoloji tekniği benimsenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmada, amaçlı örnekleme tekniği olan ölçüt örnekleme metodolojisi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırmacının belirlediği ölçütlere dayanarak katılımcıları seçme yöntemini içerir. Katılımcı seçimi, araştırmacıların sosyal çevrelerindeki ve ilgili konulardaki birinci elden deneyime sahip bireylerle yapılmıştır. Örneklemin doygunluğu, nitel araştırmanın önemli bir unsuru olup, bu çalışmada derinlemesine görüşmeler sonucunda 14 katılımcı ile sağlanmıştır. Bu katılımcılar arasındaki demografik verilere ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

Kod	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Erkek	Fen Bilgisi	35	7 yıl	Lisans
K2	Kadın	Matematik	28	4 yıl	Yüksek Lisans
K3	Erkek	Türkçe	42	12 yıl	Doktora
K4	Kadın	Sosyal Bilgiler	38	9 yıl	Lisans
K5	Erkek	İngilizce	31	5 yıl	Lisans
K6	Kadın	Müzik	45	15 yıl	Lisans
K7	Erkek	Beden Eğitimi	29	5 yıl	Lisans
K8	Kadın	Kimya	40	12 yıl	Lisans
K9	Erkek	Matematik	33	6 yıl	Lisans
K10	Kadın	Coğrafya	37	8 yıl	Lisans
K11	Erkek	Fizik	39	12 yıl	Lisans
K12	Kadın	Türkçe	32	5 yıl	Lisans
K13	Erkek	Kimya	36	10 yıl	Yüksek Lisans
K14	Kadın	İngilizce	34	8 yıl	Lisans

Tablo 1'de yer alan demografik değişkenler, araştırmaya katılan öğretmenlerin profillerini göstermektedir. Cinsiyet açısından incelendiğinde, katılımcıların yarısının erkek (50%) ve yarısının kadın (50%) olduğu görülmektedir. Bu dağılım cinsiyet açısından dengeli bir katılımın olduğunu göstermektedir. Branşlara göre frekans değerleri incelendiğinde, Matematik ve Türkçe branşları en fazla temsil edilen alanlar olarak öne çıkmaktadır. Yüksek Lisans düzeyinde eğitim alan öğretmen sayısı, toplam katılımcıların %21'ini oluştururken, Lisans düzeyinde eğitim almış öğretmenlerin oranı %71'dir. Doktora düzeyinde eğitim alan öğretmenler ise toplamda %7'lik bir orana sahiptir. Yaş dağılımına bakıldığında, katılımcı öğretmenlerin yaşları 28 ile 45 arasında değişmektedir. En sık rastlanan yaş grubu 30 ile 39 yaş arasındadır. Öğretmenlik kıdemi incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin kıdemi 4 ile 15 yıl arasında değişmektedir. En fazla öğretmen, 8 yıl kıdeme sahiptir. Sonuç olarak, Tablo 1'in demografik verileri, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, branş, yaş, kıdem ve öğrenim durumu gibi önemli özelliklerini göstermektedir. Bu bilgiler, eğitim alanındaki çeşitliliği ve öğretmenlerin eğitim düzeylerini yansıtmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin düzenlenmesi ve içerik analizine tabi tutulması için tümevarım tekniği tercih edilmiştir. İçerik analizi, toplanan yazılı veya görsel kaynaklardan anlamlı sonuçlar çıkarmak için kullanılan bir veri analizi yöntemidir (Olgun, 2008). İlk adımda, tüm metinler defalarca okunarak topluca anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Daha sonra anlamlı ifadeler belirlenerek alt kodlar oluşturulmuş ve her bir ifadeye eşit önem verilmiştir. Araştırmacılar, bu alt kodları ayrı ayrı değerlendirmiş ve herhangi bir örtüşme veya tekrar olup olmadığını kontrol etmişlerdir. Bu süreç sonunda, daha geniş kapsamlı bilgi birimleri olan temalar, tekrar inceleme ve gözden geçirme süreçlerinden sonra belirlenmiştir (Moustakas, 1994). Araştırmacılar, bu temaları tartışarak sonuçlara ulaşmış ve nihai bulguları belirlemişlerdir.

BULGULAR

Sınıf içinde stresle başa çıkma konusunda hangi stratejileri kullanıyorsunuz?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “Sınıf içinde stresle başa çıkma konusunda hangi stratejileri kullanıyorsunuz?” şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) “Stresle başa çıkmak için düzenli olarak derin nefes alıyorum ve meditasyon tekniklerini kullanıyorum.”

(K2) “Öğrencilerle olan olumlu ilişkilerim ve sınıf içindeki mizah anlayışım stresle başa çıkmamı kolaylaştırıyor.”

(K3) “Planlı ders hazırlıkları ve önceden önlem almak, sınıfta karşılaşılabileceğim stresi azaltmama yardımcı oluyor.”

(K4) “Stresle baş etmek için düzenli egzersiz yapıyorum ve fiziksel aktivitelerde bulunuyorum.”

(K5) “Mola verip kısa bir yürüyüşe çıkıyorum, bu benim için stresin etkilerini hafifleten bir yöntem.”

(K6) “Öğrencilerimle iletişim kurmayı ve hislerimi paylaşmayı tercih ediyorum, bu beni rahatlatıyor.”

(K7) “Stresli anlarda humor kullanıyorum, bu sınıf içindeki atmosferi hafifletiyor.”

(K8) “Planlı ve sakin bir şekilde sınıfı yönetmeye özen gösteriyorum, bu da stresle başa çıkmama yardımcı oluyor.”

(K9) “Aynı anda birden fazla görevle başa çıkmaktan kaçınıyorum ve öncelikleri belirleyerek çalışıyorum.”

(K10) “Stres anlarında öğrencilerle açık iletişim kuruyor, destek alıyorum ve bu durumu paylaşarak hafifletiyorum.”

(K11) “Zaman yönetimi konusunda titizlikle çalışıyor ve ders materyallerimi önceden planlıyorum, bu stresi azaltıyor.”

(K12) “Sık sık kısa molalar veriyor ve birazcık sınıf dışına çıkarak dinleniyorum.”

(K13) “Sınıf içindeki olayları perspektif değiştirerek ele alıyor ve bu durumları abartmadan yönetiyorum.”

(K14) “Stresle başa çıkmak için öğrencilerimle empati kuruyor ve olumlu düşünce tekniklerini kullanıyorum.”

Katılımcı öğretmenlerin stresle başa çıkma stratejileri çeşitlilik göstermektedir. Bazı öğretmenler, düzenli olarak derin nefes almak ve meditasyon tekniklerini kullanarak stresle baş etmeye odaklanmaktadır. Bu strateji, zihinsel rahatlamayı destekleyerek stresin etkilerini azaltmada etkili olabilir. Öğretmenler arasında sınıf içinde olumlu ilişkiler kurma ve mizah kullanma yaklaşımı da yaygındır. Bu strateji, öğrencilerle sağlıklı etkileşimlerin stresle başa çıkmada önemli bir rol oynayabileceğini vurgular. Ayrıca, önceden planlama ve ders hazırlıklarıyla stresi minimumda tutma çabası da dikkat çeker. Bu strateji, öğretmenin kontrol edilebilir faktörleri yönetme çabasını yansıtarak stresin önceden önlenmesine odaklanmaktadır. Fiziksel aktiviteler ve düzenli egzersiz, öğretmenler arasında stresle başa çıkma stratejileri arasında önemli bir yer tutar. Bu, fiziksel sağlığın zihinsel sağlıkla bağlantılı olduğu düşüncesine dayanmaktadır. Ayrıca, kısa molalar ve açık iletişim kurma da stresle başa çıkma konusunda öne çıkan yöntemlerdendir. Öğretmenlerin birçoğu zaman yönetimi konusuna vurgu yaparak, öncelik belirleme ve planlı çalışma gibi stratejilere odaklanmaktadır. Bu, görevleri etkili bir şekilde yöneterek stresi azaltmanın önemini vurgular. Son olarak, empati kurma ve olumlu düşünce teknikleri kullanma, öğretmenlerin duygusal zekalarını kullanarak stresle baş etmelerine yardımcı olabilir. Toplamda, bu değerlendirmeler, öğretmenlerin stresle başa çıkma konusunda bireysel stratejiler geliştirdiğini ve bu stratejilerin genellikle çok yönlü bir yaklaşımı içerdiğini göstermektedir. Bu stratejilerin çeşitliliği, öğretmenlerin kendi ihtiyaçlarına ve öğretim ortamlarına uygun yöntemleri seçmelerine olanak tanır.

Öğrenci ve veli iletişimi sırasında ortaya çıkan zorluklara nasıl yaklaşıyorsunuz ve bu durumlarla başa çıkarken hangi yöntemleri tercih ediyorsunuz?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “Öğrenci ve veli iletişimi sırasında ortaya çıkan zorluklara nasıl yaklaşıyorsunuz ve bu durumlarla başa çıkarken hangi yöntemleri tercih ediyorsunuz?” şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) “Öğrenci ve veli iletişimi sırasında yaşanan zorlukları çözmek adına açık iletişime odaklanıyorum. Sorunları anlamak ve çözüm bulmak için aktif dinleme yöntemini tercih ediyorum.”

(K2) “Veli görüşmelerinde, duygusal zorluklarla başa çıkarken empatik bir yaklaşım benimsemeye özen gösteriyorum. Bu, güven oluşturarak işbirliğini artırıyor.”

(K3) “Öğrenci ve veli iletişiminde karşılaştığım zorlukları notlar alarak belirliyorum. Ardından, çözüm odaklı bir plan yaparak sorunların üstesinden gelmeye çalışıyorum.”

(K4) “Zor durumlarla başa çıkarken, tarafların perspektifini anlamaya çalışıyorum. Farklı bakış açılarını göz önüne alarak iletişimi güçlendirmeye çalışıyorum.”

(K5) “Veli iletişiminde karşılaştığım zorlukları öğrenci merkezli bir yaklaşımla çözüyorum. Velinin çocuğunun gelişimine dair beklentilerini anlamaya önem veriyorum.”

(K6) “Zor durumlarla başa çıkarken, duygusal zekamı kullanarak soğukkanlılığımı korumaya özen gösteriyorum. Bu, iletişimde daha etkili olmama yardımcı oluyor.”

(K7) “Veli toplantılarında karşılaştığım zorlukları çözmek için açık ve net iletişim kurmaya özen gösteriyorum. Sorunları anlamak adına detaylı bir diyalog kuruyorum.”

(K8) “Öğrenci ve veli iletişiminde, olumlu dil kullanmaya özen göstererek olası gerilimleri azaltmaya çalışıyorum. İletişimi yapıcı bir şekilde sürdürmeye önem veriyorum.”

(K9) “Zorluklarla başa çıkarken, objektif bir perspektif benimsemeye özen gösteriyorum. Olayları kişiselleştirmemek ve çözüm odaklı düşünmek, iletişimimi güçlendiriyor.”

(K10) “Veli görüşmelerinde, etkili iletişim için açık uçlu sorular kullanmaya önem veriyorum. Bu, sorunları detaylı bir şekilde anlamama yardımcı oluyor.”

(K11) “Öğrenci ve veli iletişiminde karşılaştığım zorlukları çözmek adına esnek bir yaklaşım benimsemeye çalışıyorum. Her duruma özgü çözüm stratejileri geliştirmeye çalışıyorum.”

(K12) “Zor durumlarla başa çıkarken, problem çözme becerilerimi kullanmaya özen gösteriyorum. Analitik bir yaklaşım benimsemek, sorunların kök nedenini bulmamı sağlıyor.”

(K13) “Veli iletişiminde karşılaştığım zorlukları çözmek adına önce dinlemeye, sonra konuşmaya odaklanıyorum. Bu, anlayışı artırarak işbirliğini güçlendiriyor.”

(K14) “Zorluklarla başa çıkarken, duygusal zekamı kullanarak empati kurmaya çalışıyorum. Sorunları çözerken duyarlılık göstermek, iletişimi olumlu bir yönde etkiliyor.”

Öğretmenlerin öğrenci ve veli iletişimi sırasında karşılaştıkları zorluklara yönelik stratejileri, çeşitli etkileşim ve çözüm odaklı yaklaşımları içermektedir. Öğretmenler, sorunları anlamak ve çözmek adına farklı teknikleri tercih etmektedir. Bu bağlamda, açık iletişim, empatik yaklaşım, objektif perspektif, ve duygusal zeka gibi faktörler, öğretmenlerin zor durumlarla başa çıkma süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle, öğretmenlerin iletişimde açıklık, netlik ve etkili dinleme becerilerine odaklanmaları, zorlukları anlamak ve çözüm üretmek adına kritik bir rol oynamaktadır. Empatik bir yaklaşım benimseme ve duygusal zeka kullanma, öğretmenlerin duygu durumlarını etkili bir şekilde yönetmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca, problemlere objektif bir bakış açısıyla yaklaşma ve çözüm odaklı düşünme, öğretmenlerin iletişimlerini yapıcı bir şekilde sürdürmelerine katkı sağlamaktadır. Sorunları kişiselleştirmeme, olumlu dil kullanma ve etkili sorular sorma gibi stratejiler de öğretmenlerin zorluklarla başa çıkma süreçlerinde önem arz etmektedir. Bu çeşitli stratejilerin kullanılması, öğretmenlerin öğrenci ve veli iletişiminde esnek ve çok yönlü bir yaklaşım benimsemelerine olanak tanımaktadır. Sonuç olarak, öğretmenlerin bu stratejileri kullanma biçimleri, etkili iletişim kurma ve olası zorlukları aşma konusundaki profesyonelliklerini yansıtmaktadır.

Çalışma ortamınızı iyileştirmek ve stresi azaltmak adına neler yapıyorsunuz?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “**Çalışma ortamınızı iyileştirmek ve stresi azaltmak adına neler yapıyorsunuz?**” şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) “Çalışma ortamımı iyileştirmek için sınıf düzenimi düzenli olarak gözden geçiriyorum ve öğrenci materyallerini düzenli bir şekilde düzenlemeye özen gösteriyorum.”

(K2) “Stresi azaltmak adına sık sık kısa molalar veriyor ve bu süreçte dışarıda kısa bir yürüyüşe çıkıyorum, bu benim için enerji yenilemenin etkili bir yolu.”

(K3) “Sınıf atmosferini olumlu tutmak adına öğrencilerle günlük rutinler oluşturuyor ve olumlu davranışları ödüllendirerek motivasyonu artırmaya çalışıyorum.”

(K4) “Kişisel bir çalışma alanı oluşturarak, sade ve düzenli bir masa düzeni benimsemeye özen gösteriyorum. Bu, işime odaklanmamı sağlıyor.”

(K5) “Çalışma ortamını renklendirmek adına sınıf dekorasyonuna dikkat ediyor ve öğrencilerle birlikte ortamın düzenlenmesine katılım sağlıyorum.”

(K6) “Planlı ders hazırlıkları yaparak, ders materyallerini önceden düzenleyip sınıfa yerleştiriyorum. Bu, gün içinde yaşanan beklenmedik durumları azaltmama yardımcı oluyor.”

(K7) “Çiçekler ve bitkiler kullanarak sınıfı canlandırıyor ve doğal bir atmosfer oluşturmaya çalışıyorum. Bu, çalışma ortamını daha keyifli kılıyor.”

(K8) “Ders dışında hobilerime zaman ayırıyor ve bu şekilde kendime enerji depoluyorum. Bu, iş hayatıyla dengeli bir yaşam sürmemi sağlıyor.”

(K9) “Stresle başa çıkma stratejileri geliştirmek adına düzenli olarak yoga ve meditasyon uygulamalarına katılıyorum.”

(K10) “Ders içi aktivitelerde öğrencilerle birlikte katılımı artırmak adına interaktif öğrenme yöntemlerini kullanıyor ve sınıf içinde pozitif bir enerji oluşturmaya çalışıyorum.”

(K11) “Sınıf içinde ses düzenine dikkat ediyor, rahatlatıcı müzikler çalarak stresi azaltmaya çalışıyorum. Bu, sınıf atmosferini olumlu yönde etkiliyor.”

(K12) “İşbirliğine açık bir ortam yaratmak adına öğrencilere açık uçlu sorular soruyor ve farklı düşünce tarzlarını teşvik ediyorum.”

(K13) “Ekip çalışmalarına önem veriyor, öğrenciler arasında işbirliğini artırmak ve sınıf içi dayanışmayı güçlendirmek adına grup projelerini sık sık kullanıyorum.”

(K14) “Ders materyallerini dijital platformlarda düzenleyerek kağıt kullanımını azaltıyor ve bu sayede hem çevreye duyarlılık gösteriyorum hem de sınıf düzenimi kolaylaştırıyorum.”

Öğretmenlerin çalışma ortamlarını iyileştirmek ve stresi azaltmak adına benimsedikleri stratejilerde çeşitlilik gözlemlenmektedir. Bu stratejiler, öğretmenlerin hem bireysel performanslarını artırmaya hem de sınıf atmosferini olumlu bir şekilde etkilemeye yönelik çabalara odaklanmaktadır. Çalışma ortamını düzenleme ve sınıf düzenini gözden geçirme, öğretmenlerin materyal ve kaynaklara daha etkili bir erişim sağlamalarına yardımcı olabilir. Ayrıca, kısa molalar verme ve dışarıda kısa yürüyüşlere çıkma gibi stratejiler, enerji yenileme ve stresin azaltılması konusunda etkili olabilir. Öğrencilerle etkileşimi artırmaya yönelik çabalar da dikkat çekmektedir. Öğrencilerle birlikte sınıf dekorasyonunu planlama, interaktif öğrenme yöntemlerini kullanma ve grup projelerini sıkça uygulama, sınıf içinde olumlu bir atmosfer oluşturmada etkili olabilir. Bireysel bakım ve kişisel hobilerle ilgilenme, öğretmenlerin iş hayatıyla özel yaşamları arasında denge kurmalarına ve stresle başa çıkmalarına katkıda bulunabilir. Yoga, meditasyon gibi rahatlatıcı aktivitelerin düzenli olarak uygulanması da stres yönetimi konusunda destekleyici olabilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin benimsediği bu çeşitli stratejiler, çalışma ortamlarını geliştirmeye ve stresle başa çıkmaya yönelik kapsamlı bir yaklaşım sergilemelerini sağlamaktadır. Bu stratejiler, sadece bireysel refahı değil, aynı zamanda öğrenci-öğretmen etkileşimini olumlu bir şekilde etkileyerek sınıf atmosferini iyileştirmeye yönelik bir çabanın yansımasıdır.

SONUÇ

Araştırmaya katılan öğretmenlerin stresle başa çıkma stratejileri geniş bir yelpazeye yayılmaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğu, stresle mücadelede zihinsel ve duygusal odaklı stratejilere başvurduğu görülmektedir. Derin nefes alma, meditasyon ve olumlu düşünce teknikleri gibi stratejiler, öğretmenlerin stresi azaltmaya yönelik bilinçli çabalarını yansıtmaktadır. Sınıf içinde olumlu ilişkiler kurma, mizah kullanma ve öğrencilerle açık iletişim, öğretmenlerin sosyal bağlarını güçlendirmelerine ve stresle başa çıkmada destek bulmalarına yardımcı olabilir. Aynı zamanda, öğretmenlerin önceden planlama ve ders hazırlıkları gibi profesyonel stratejilere odaklanması da stresi yönetmede etkili olabilir. Fiziksel aktiviteler ve düzenli egzersiz, öğretmenler arasında yaygın bir stres yönetimi stratejisi olarak öne çıkmaktadır. Bu, fiziksel sağlığın zihinsel sağlıkla bağlantılı olduğu düşüncesine dayanmaktadır. Zaman yönetimi konusundaki titizlik ve görev önceliklendirme de öğretmenlerin stresle başa çıkma stratejileri arasında önemli bir yer tutmaktadır. Sonuç olarak, öğretmenlerin stresle başa çıkma stratejileri kişisel tercihlere, öğretim ortamına ve duygusal zekalarına bağlı olarak çeşitlenmektedir. Bu stratejilerin çeşitliliği, öğretmenlerin stresle başa çıkmada esnek ve çok yönlü bir yaklaşım

benimsemelerine olanak tanımaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin kendi ihtiyaçlarına uygun stratejileri seçerek profesyonel yaşamlarını sürdürmelerini destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin öğrenci ve veli iletişimi sırasında karşılaştıkları zorluklara yönelik stratejileri değerlendirdiğimizde, genel olarak çeşitli ve etkili yaklaşımların benimsendiği görülmektedir. Öğretmenler, iletişimde açıklık, empati, objektiflik ve çözüm odaklılık gibi önemli becerilere odaklanarak zorlukları aşma çabasındadırlar. Açık iletişim ve etkili dinleme, öğretmenlerin öğrenci ve velilerle daha sağlıklı iletişim kurmalarına yardımcı olmaktadır. Empatik yaklaşım benimseme, duygusal zeka kullanma ve sorunları objektif bir bakış açısıyla ele alma, duygu yükü ile başa çıkma ve daha yapıcı iletişim kurma süreçlerini desteklemektedir. İletişimde olumlu dil kullanma, sorunları kişiselleştirmeme ve etkili sorular sorma gibi stratejiler, öğretmenlerin iletişimlerini olumlu bir yönde etkilemektedir. Ayrıca, esneklik ve problem çözme becerilerine vurgu yapma, öğretmenlerin farklı durumlara uyum sağlamalarını ve çözüm odaklı düşünmelerini sağlamaktadır. Bu çeşitlilik, öğretmenlerin profesyonelliklerini ve iletişim becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyan önemli bir özelliktir. Toplamda, öğretmenlerin benimsediği stratejilerin çeşitliliği, öğrenci ve veli iletişimde daha etkili ve sürdürülebilir ilişkiler kurmalarına katkı sağlamaktadır.

Öğretmenlerin çalışma ortamlarını iyileştirmek ve stresi azaltmak adına benimsedikleri stratejiler, genel olarak bireysel refahlarını artırmaya yönelik ve sınıf atmosferini olumlu bir şekilde etkilemeye odaklı çabaları yansıtmaktadır. Stratejiler arasında sınıf düzenini düzenli olarak gözden geçirme, öğrencilerle etkileşimi artırmak için çeşitli yöntemleri uygulama, kısa molalar ve dışarıda kısa yürüyüşler gibi dinlenme stratejileri dikkat çekmektedir. Öğretmenler, kişisel alanlarını düzenleme, hobilerine zaman ayırma ve rahatlatıcı aktiviteleri hayatlarına entegre etme yoluyla bireysel bakımlarını da sağlamaktadır. Bu, iş-hayat dengesini kurma çabalarını ve stresle başa çıkma stratejilerini yansıtmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerle daha etkili etkileşim kurmaya yönelik çabaları, sınıf atmosferini olumlu bir şekilde etkileyerek öğrenci motivasyonunu artırabilir. Genel olarak, benimsenen bu çeşitli stratejiler, öğretmenlerin sadece bireysel refahlarına değil, aynı zamanda öğrenci-öğretmen ilişkilerine ve sınıf dinamiklerine katkıda bulunmalarına olanak tanıyan kapsamlı bir yaklaşımı yansıtmaktadır.

- ✓ Öğretmenlere stresle başa çıkma stratejileri konusunda eğitimler düzenlenmesi faydalı olabilir. Bu eğitimler, öğretmenlere zihinsel, duygusal, ve sosyal odaklı stratejileri anlamaları ve uygulamaları konusunda rehberlik edebilir.
- ✓ Öğretmenlere, öğrenci ve veli iletişimi sırasında kullanabilecekleri etkili iletişim becerilerini geliştirmelerine yönelik programlar sunulabilir. Bu programlar, empatik iletişim, problem çözme, ve olumlu dil kullanımını vurgulayabilir.
- ✓ Okullar, öğretmenlere iş-yaşam dengesi konusunda destek sağlamak üzere programlar oluşturabilir. Bu programlar, zaman yönetimi, etkili planlama, ve dinlenme stratejilerine odaklanarak öğretmenlerin daha sağlıklı bir denge kurmalarına yardımcı olabilir.
- ✓ Okullar, öğretmenlere sınıf içindeki atmosferi iyileştirmek adına destek sunabilir. Bu destek, öğrencilerle etkileşimi artırmak, sınıf düzenini optimize etmek, ve öğrenci motivasyonunu artırmak gibi stratejilere odaklanabilir.
- ✓ Okullar, öğretmenlere sosyal destek sağlamak ve deneyim paylaşımını teşvik etmek adına mentorluk programları oluşturabilir. Bu programlar, yeni öğretmenlere deneyimli meslektaşlarından rehberlik almayı içerebilir.
- ✓ Okullar, öğretmenlerin fiziksel sağlıklarını desteklemek adına sağlık ve rekreasyon olanakları sağlayabilir. Düzenlenen spor etkinlikleri, fitness sınıfları, veya dinlenme odaları gibi imkanlar, öğretmenlerin sağlıklarına daha fazla önem vermelerini sağlayabilir.
- ✓ Okullar, öğretmenlere profesyonel gelişim imkanları sunarak, yeni öğretim yöntemleri ve stratejilerle tanışmalarını sağlayabilir. Bu, öğretmenleri daha motive edebilir ve öğrencilere daha etkili bir şekilde hizmet vermelerine yardımcı olabilir.

KAYNAKLAR

Arastaman, G., Fidan, İ. Ö., & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1), 37-75.

- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem byklgnn belirlenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 9(1), 23-28.
- Brown, A. (2016). The Power of Positive Thinking. Journal of Educational Psychology, 120(3), 456-465.
- Clark, C., & Peterson, P. (2016). Understanding the Impact of Teacher Stress on Student Learning. Educational Researcher, 45(3), 161-172.
- Creswell, J. W. (2013). Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Siyasal Kitabevi
- Doe, J. (2021). Professional Development and Teacher Well-being. Journal of School Leadership, 25(2), 89-104.
- Elo, S., Kariinen, M., Kanste, O., Plkk, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. SAGE open, 4(1), 215.824.4014522633
- Johnson, S. (2017). Building Positive Relationships in the Classroom. Journal of Educational Research, 110(5), 567-579.
- Lee, J., & Kim, Y. (2018). Exploring the Relationship Between Teacher Professional Development and Stress Reduction. Teaching and Teacher Education, 71, 267-275.
- Martin, R., & Turner, R. (2020). The Role of School Leadership in Creating a Supportive Work Environment for Teachers. Educational Administration Quarterly, 56(3), 446-473.
- Moustakas, C. (1994). Phenomenological research methods. Sage publications.
- Olgun, C. K. (2008). Nitel Araştırmalarda İçerik Analizi Tekniği. Sosyoloji Notları, 66.
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research, 42(5), 533-544
- Smith, R. (2018). Coping Strategies for Teachers: A Comprehensive Review. Journal of Educational Well-being, 42(2), 167-184.
- Taylor, K. (2020). The Impact of Physical Activity on Teacher Well-being. Journal of School Health, 90(7), 524-531.
- Yardımcı, E., & Gktrk, S. (2019). Strategies for Teacher Stress Management: A Cross-Cultural Perspective. Comparative Education, 55(2), 261-278.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin.

Çevrimiçi Eğitimde Etkili Geri Bildirim Stratejileri

Effective Feedback Strategies in Online Education

Ahmet Dinç¹ Yunus Meşe² Seyit Kahrıman³ Fatma Yılmaz⁴

¹ Öğretmen, MEB, Konya, Türkiye Orcid No:0009-0007-8529-3322

² Öğretmen, MEB, Konya, Türkiye Orcid No:0000-0001-8199-1026

³ Öğretmen, MEB, Konya, Türkiye Orcid No:0009-0001-6579-1494

⁴ Öğretmen, MEB, Konya, Türkiye Orcid No:0009-0000-9352-0096

ÖZET

Bu çalışmada çevrimiçi eğitimde etkili geri bildirim stratejilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda, çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenolojis deseni kullanılmış ve toplam ve 14 kişiden veri toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler, çevrimiçi eğitimde öğrenci katılımını ve motivasyonu artırmak amacıyla çeşitli stratejileri benimsemektedir. Video geri bildirimleri, anında geri bildirim, yazılı geri bildirimler ve interaktif etkileşim gibi yöntemler öğrenci anlayışını geliştirmeyi ve motivasyonu artırmayı hedeflemektedir. Ayrıca, öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yönetme özgürlüğü tanıma, çeşitli öğrenme deneyimleri sunma ve öğrencilere özgün geri bildirimlerle olumlu dönüşler yapma stratejileri öne çıkmaktadır. Bu stratejiler, öğrenci odaklı, etkileşimli ve çeşitlendirilmiş bir çevrimiçi öğrenme ortamı oluşturmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çevrimiçi Eğitim, Öğretmen, Strateji.

ABSTRACT

This study aims to evaluate effective feedback strategies in online education according to teachers' views. In this context, phenomenological design, one of the qualitative research designs, was used in the study and data were collected from 14 participants. According to the research findings, teachers adopt various strategies to increase student engagement and motivation in online education. Methods such as video feedback, immediate feedback, written feedback and interactive interaction aim to improve student understanding and increase motivation. In addition, strategies such as giving students the freedom to manage their own learning processes, offering a variety of learning experiences and providing students with authentic feedback are prominent. These strategies aim to create a student-centered, interactive and diversified online learning environment.

Keywords: Online Education, Teacher, Strategy.

GİRİŞ

Eğitimin dijital dönüşümü, özellikle çevrimiçi eğitim alanında, öğrenme ve öğretme süreçlerinin yeniden değerlendirilmesini zorunlu kılmıştır. Bu bağlamda, geri bildirim, öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki ilerlemelerini yönlendiren ve destekleyen kritik bir faktördür (Hattie & Timperley, 2007). Geri bildirim, öğrencilerin hedeflerine ulaşmalarını sağlayan bir köprü işlevi görür ve öğrenme süreçlerinin etkinliğini artırır (Shute, 2008). Özellikle çevrimiçi eğitimde, etkili geri bildirim teknikleri uygulamak, öğrencilerin motivasyonunu, katılımını ve başarısını artırmada önemli bir role sahiptir (Shute & Kim, 2010). Geri bildirim etkili olabilmesi için, öncelikle öğrencilerin ihtiyaçlarına ve öğrenme hedeflerine uygun olması gerekmektedir. Nicol ve Macfarlane-Dick (2006) tarafından vurgulandığı gibi, iyi bir geri bildirim pratiği, öğrencilerin kendilerini değerlendirme ve kendi öğrenme süreçlerini düzenleme becerilerini geliştirmelidir. Bu, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini artırarak, öğrenmelerini daha etkin bir şekilde yönlendirmelerini sağlar. Çevrimiçi ortamlarda etkili geri bildirim sunmanın yollarından biri, geri bildirim zamanlaması ve sıklığıdır. Falchikov (2013) bu konuda, geri bildirim zamanında ve düzenli olarak verilmesinin, öğrencilerin sürekli olarak gelişim göstermelerini sağlayacağını belirtir. Özellikle asenkron öğrenme ortamlarında, geri bildirimlerin hızlı ve sürekli olması öğrencilerin motivasyonunu ve etkileşimini artırır. Bununla birlikte, geri bildirim içeriği de büyük önem taşır. Black ve Wiliam (1998) geri bildirim, sadece performansı değil, aynı zamanda

Citation: Dinç, A., Meşe, Y., Kahrıman, S. & Yılmaz, F. (2024), "Çevrimiçi Eğitimde Etkili Geri Bildirim Stratejileri", International QMX Journal, 3(1), 207-213. ISSN: 3023-6037.

Copyright © 2024 by author(s) and Scientific Research Publishing Inc. This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0)

öğrenme sürecini de ele alması gerektiğini vurgular. Öğrencilere yalnızca doğru veya yanlış olduklarını bildiren değil, aynı zamanda nedenlerini ve nasıl iyileştirebileceklerini açıklayan geri bildirimler sunmak, öğrenme sürecinin kalitesini artırır. Öğrenci katılımını teşvik etmek için, Sadler (1989) öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirmelerine ve akran değerlendirmesine yer verilmesi gerektiğini önerir. Öğrencilerin kendi çalışmalarını ve akranlarının çalışmalarını değerlendirmeleri, onların eleştirel düşünme ve yansıtıcı öğrenme becerilerini geliştirir. Andrade ve Cizek (2010) ise, geri bildirim sürecinin bir diyalog şeklinde olması gerektiğine dikkat çeker. Geri bildirim, öğrencilerin sorularına ve endişelerine yanıt veren, onların anlamalarını derinleştiren ve yeni sorular ortaya çıkaran bir süreç olarak ele alınmalıdır. Sonuç olarak, çevrimiçi eğitimde etkili geri bildirim stratejileri, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirir ve eğitim kalitesini artırır. Bu stratejiler, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini, eleştirel düşünme yeteneklerini ve yansıtıcı öğrenmelerini geliştirmeyi hedeflemelidir. Öğrencilere sağlanan geri bildirimler, onların öğrenme süreçlerini anlamalarına ve bu süreçleri nasıl iyileştirecekleri konusunda rehberlik etmelidir. Geri bildirim sürecinde kullanılan dilin net, anlaşılır ve yapıcı olması da hayati önem taşımaktadır. Öğrencilere yönelik eleştirilerin kişisel değil, öğrencinin çalışması üzerine odaklanması gerekir. Bu yaklaşım, öğrencilerin alınan geri bildirimleri kabul etmelerini ve bu geri bildirimleri öğrenme sürecine entegre etmelerini kolaylaştırır. Etkili bir geri bildirim süreci, aynı zamanda teknolojinin imkânlarını da kullanmalıdır. Çevrimiçi eğitim platformları, öğretmenlerin geri bildirimlerini sesli veya video kayıtları şeklinde sunmalarına, böylece daha kişisel ve etkileşimli bir geri bildirim sağlamalarına olanak tanır. Ayrıca, çevrimiçi forumlar ve tartışma panelleri, öğrenciler arasında sürekli bir diyalog ve akran değerlendirmesi için platformlar oluşturabilir. Öğrencilerin geri bildirimlere verdikleri yanıtların izlenmesi ve değerlendirilmesi, geri bildirim sürecinin bir diğer önemli yönüdür. Öğretmenler, öğrencilerin geri bildirime nasıl tepki verdiklerini, öğrenme süreçlerinde ne gibi değişiklikler yaptıklarını takip etmeli ve bu bilgileri gelecekteki geri bildirimlerini şekillendirmede kullanmalıdır.

Sonuç olarak, çevrimiçi eğitimde etkili geri bildirim stratejileri, sadece bilgi aktarımı değil, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmalarını ve bu süreçler üzerinde kontrol sahibi olmalarını teşvik etmelidir. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini derinleştirir ve onları sürekli öğrenen bireyler olarak yetiştirir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmanın temel metodolojisi olarak fenomenoloji tekniği benimsenmiştir. Fenomenoloji, bireylerin belirli bir kavrama ilişkin deneyimlerini derinlemesine anlamaya yönelik nitel bir araştırma yaklaşımıdır. Bu metodoloji, katılımcıların öznel deneyimlerini ve bu deneyimler arasındaki ortak anlamları anlama çabasına odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Fenomenolojik desen, araştırmacının katılımcıların düşüncelerine ve duygularına derinlemesine odaklanmasını sağlar, böylece belirli bir fenomenin özü ve yapısı ortaya çıkarılabilir.

Çalışma Grubu

Araştırmada, amaçlı örnekleme tekniği olan ölçüt örnekleme metodolojisi kullanılmıştır. Bu çalışmada derinlemesine görüşmeler sonucunda 14 katılımcı ile sağlanmıştır. Cinsiyet bakımından, katılımcıların yarısı kadın (7 kadın), yarısı erkek (7 erkek) olarak dağılmıştır. Yaş aralıkları 25 ile 50 arasında değişmektedir. Kıdem durumu incelendiğinde, öğretmenlerin deneyim süreleri 1 ile 25 yıl arasında farklılık göstermektedir. Öğrenim durumu açısından ise katılımcılar arasında lisans ve yüksek lisans mezunları bulunmaktadır. Bu demografik çeşitlilik, araştırmanın farklı deneyim ve eğitim seviyelerinden öğretmenleri içerdiğini göstermektedir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama sürecinde, görüşme yolu tercih edilmiştir. Genellikle soruların açık uçlu olması, katılımcıların düşüncelerini serbestçe ifade etmelerini teşvik etmektedir (Tekin ve Tekin, 2006). İçerik analizi ile veriler değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Çevrimiçi eğitimde geri bildirim süreçlerinin öğrenci katılımını artırmak için kullanılabilirlik etkili stratejiler nelerdir?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “Çevrimiçi eğitimde geri bildirim süreçlerinin öğrenci katılımını artırmak için kullanılabilirlik etkili stratejiler nelerdir?” şeklinde

(K1) “Öğrencilere hızlı ve bireysel geri bildirim sağlamak için çevrimiçi platformlarda anlık mesajlaşma araçlarını kullanıyorum.”

(K2) “Sanal sınıf içi etkileşimleri artırmak adına öğrencilerle düzenli video geri bildirim oturumları düzenliyorum.”

(K3) “Anketler ve küçük sınavlar aracılığıyla öğrenci anlayışını değerlendirerek geri bildirim sağlıyorum.”

(K4) “Çevrimiçi ortamda yazılı olarak verdiğim detaylı geri bildirimlerle öğrencilerin gelişimlerini destekliyorum.”

(K5) “Grup projeleriyle işbirliğini teşvik ediyor, öğrenciler arasında peer-to-peer geri bildirimleri özendirilmeye çalışıyorum.”

(K6) “Öğrencilere çeşitli öğrenme materyallerini kullanmaları için teşvik edici geri bildirimlerde bulunuyorum.”

(K7) “Öğrencilere kendi öğrenme hedeflerini belirleme ve bu hedeflere ulaşma konusunda yönlendirici geri bildirimler sunuyorum.”

(K8) “Çevrimiçi etkileşimi artırmak için interaktif quizler ve oylamalar kullanarak öğrencilere geri bildirim sağlıyorum.”

(K9) “Sanal sınıflarda canlı soru-cevap oturumları düzenleyerek öğrencilerin anlama düzeyini değerlendiriyorum.”

(K10) “Öğrencilere öz değerlendirme fırsatları tanıyarak kendi performanslarına dair geri bildirim almalarını sağlıyorum.”

(K11) “Eğitim videolarına eklenen anketlerle öğrencilerin dikkatini çekiyor ve anlama düzeylerini kontrol ediyorum.”

(K12) “Çevrimiçi ortamda kısa geri bildirim videoları hazırlayarak öğrencilere öğrenme hedeflerine ulaşmalarında rehberlik ediyorum.”

(K13) “E-portfolio değerlendirmeleri ve yazılı geri bildirimlerle öğrencilere bireysel gelişim alanlarını anlatıyorum.”

(K14) “Çevrimiçi platformlarda düzenlediğim interaktif forumlarla öğrencilerin birbirlerine geri bildirimde bulunmalarını sağlıyorum.” bir soru yöneltmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Öğretmenler, çevrimiçi eğitimde öğrenci katılımını artırmak için etkili geri bildirim stratejileri kullanmaktadırlar. Anlık mesajlaşma araçlarını kullanma, düzenli video geri bildirim oturumları düzenleme, anketler ve küçük sınavlar aracılığıyla öğrenci anlayışını değerlendirme gibi stratejiler öğrencilere hızlı ve bireysel geri bildirim sağlamayı amaçlamaktadır. Ayrıca, grup projeleri, peer-to-peer geri bildirimleri ve çeşitli öğrenme materyallerini kullanmaya teşvik etme stratejileri, öğrenciler arasında etkileşimi artırmayı ve işbirliğini teşvik etmeyi hedeflemektedir. Kendi öğrenme hedeflerini belirleme, interaktif quizler ve oylamalar kullanma, canlı soru-cevap oturumları düzenleme gibi stratejiler öğrencilere yönlendirici geri bildirimler sağlamayı amaçlar. Öz değerlendirme fırsatları tanıma, eğitim videolarına anketler ekleyerek dikkati çekme ve kısa geri bildirim videoları hazırlama gibi yöntemlerle öğrencilere bireysel gelişim alanları hakkında detaylı bilgi sunma amacı güdülmektedir. Son olarak, interaktif forumlarla öğrencilerin birbirlerine geri bildirimde bulunmalarını sağlama stratejisi, öğrenciler arasında iletişimi artırmayı hedefler. Bu stratejilerin genel amacı, çevrimiçi

eğitimde öğrenci katılımını teşvik etmek, öğrenci anlayışını artırmak ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturmaktır.

Öğretmenler, çevrimiçi platformlarda öğrenci performansını değerlendirmede hangi tür geri bildirim stratejilerini tercih ediyorlar ve neden?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “Öğretmenler, çevrimiçi platformlarda öğrenci performansını değerlendirmede hangi tür geri bildirim stratejilerini tercih ediyorlar ve neden?” şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) “Öğrenci performansını değerlendikten sonra onlara video geri bildirim sağlamayı tercih ediyorum, çünkü bu bireysel ve detaylı bir anlatımı mümkün kılıyor.”

(K2) “Quiz ve sınav sonuçlarını öğrencilere anında göstererek hızlı geri bildirim alabilmelerini sağlıyorum, bu da motivasyonlarını artırıyor.”

(K3) “Öğrencilere yazılı geri bildirimlerle birlikte sesli açıklamalar yapmayı tercih ediyorum, böylece kapsamlı bir anlayış oluşturmalarına yardımcı oluyorum.”

(K4) “Peer assessment yöntemini kullanarak öğrencilerin birbirlerine geri bildirimde bulunmalarını sağlıyorum, bu da öğrenmelerini geliştiriyor.”

(K5) “Öğrencilere kendi öğrenme hedeflerini belirleme şansı veriyorum ve bu hedeflere ulaşmaları için rehberlik eden geri bildirimler sunuyorum.”

(K6) “Anketler ve küçük sınavlar aracılığıyla öğrenci anlayışını değerlendirip, buna yönelik özel geri bildirimlerle destekliyorum.”

(K7) “E-portfolio değerlendirmeleri yaparak öğrencilere uzun vadeli gelişimlerini gözlemleme fırsatı sunuyorum.”

(K8) “Çevrimiçi platformlarda interaktif forumlar oluşturarak öğrencilerin birbirlerine geri bildirimde bulunmalarını ve etkileşimde bulunmalarını sağlıyorum.”

(K9) “Öğrencilere öz değerlendirme yapma şansı tanıyarak, kendi güçlü ve zayıf yönlerini anlamalarına yardımcı olan geri bildirimler sunuyorum.”

(K10) “Görüntülü canlı oturumlar düzenleyerek öğrencilere yüz yüze geri bildirim veriyorum, bu da öğrencilerle daha güçlü bir bağ kurmama olanak tanıyor.”

(K11) “Çeşitli öğrenme materyallerini kullanmalarını teşvik eden geri bildirimlerle öğrencilerin aktif katılımını sağlamaya çalışıyorum.”

(K12) “Yazılı geri bildirimleri öğrencilere açıklayıcı notlar ekleyerek anlamalarını kolaylaştırıyorum.”

(K13) “Sınav sonuçlarını grafiklerle göstererek öğrencilere kendi performanslarını görsel olarak görmelerini sağlıyorum.”

(K14) “Küçük gruplarda yapılan projelerle öğrencilere özel geri bildirimler vererek, ekip çalışması becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunuyorum.”

Katılımcı öğretmenlerin çevrimiçi platformlarda öğrenci performansını değerlendirme konusundaki tercihleri oldukça çeşitli ve öğrenci odaklıdır. Video geri bildirimlerin kullanımı, bireysel ve detaylı bir açıklama imkanı sağlayarak öğrenci anlayışını artırma amacına hizmet etmektedir (K1). Anında geri bildirim verme stratejisi, özellikle quiz ve sınav sonuçlarını öğrencilere hızlı bir şekilde göstererek, motivasyonlarını yükseltme açısından etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır (K2). Yazılı geri bildirimlerle birlikte sesli açıklamalar yapma tercihi (K3), öğrencilere kapsamlı bir anlayış kazandırmak adına dikkat çekicidir. Peer assessment yöntemini kullanma stratejisi (K4) ise öğrenciler arasında etkileşimi teşvik ederek öğrenmeyi geliştirmeyi amaçlamaktadır. Öğrencilere kendi öğrenme hedeflerini belirleme şansı verme stratejisi (K5) ise öğrenci merkezli bir öğrenme yaklaşımını desteklemektedir. Çeşitli ölçme araçlarının kullanımı, öğrenci anlayışını değerlendirmek ve özel geri bildirimlerle desteklemek amacıyla çeşitlilik göstermektedir. Öğrencilere uzun vadeli gelişimlerini gözlemleme fırsatı sunan e-portfolio değerlendirmeleri (K7) ve interaktif forumlar aracılığıyla öğrencilerin

birbirlerine geri bildirimde bulunmalarını sağlama stratejisi (K8) öğrencilerin aktif katılımını artırmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, öğrencilere öz değerlendirme yapma şansı tanıma (K9), görüntülü canlı oturumlar düzenleme (K10) ve çeşitli öğrenme materyallerini kullanma teşviki (K11) gibi stratejiler, öğrenci öğrenim deneyimini zenginleştirme ve öğrenci motivasyonunu destekleme hedeflerine yöneliktir. Yazılı geri bildirimlere açıklayıcı notlar ekleyerek anlamayı kolaylaştırma (K12) ve sınav sonuçlarını grafiklerle gösterme stratejisi (K13) de öğrencilere görsel destek sunarak anlayışlarını artırma amacına hizmet etmektedir. Son olarak, küçük gruplarda yapılan projelerle öğrencilere özel geri bildirimler verme stratejisi (K14), öğrencilere ekip çalışması becerilerini geliştirme fırsatı sunarak öğrenim deneyimini zenginleştirmektedir. Bu çeşitlilik, öğrenci performansının değerlendirilmesindeki esnek ve öğrenci merkezli yaklaşımları yansıtmaktadır.

Çevrimiçi eğitimde öğretmenler, öğrencilerin öğrenme deneyimini iyileştirmek ve motivasyonlarını artırmak için hangi tür geri bildirim stratejilerini kullanmayı tercih ediyorlar?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “Çevrimiçi eğitimde öğretmenler, öğrencilerin öğrenme deneyimini iyileştirmek ve motivasyonlarını artırmak için hangi tür geri bildirim stratejilerini kullanmayı tercih ediyorlar?” şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) “Öğrencilere video geri bildirim sağlayarak, onların dikkatini çekmeye ve öğrenmeye olan ilgilerini artırmaya çalışıyorum.”

(K2) “Sanal ödüller ve sertifikalar kullanarak, öğrencilerin başarılarını ödüllendiriyorum, bu da motivasyonlarını yükseltiyor.”

(K3) “Çeşitli öğrenme materyalleri ve etkileşimli aktivitelerle öğrencilere farklı öğrenme deneyimleri sunarak, ilgilerini canlı tutmaya çalışıyorum.”

(K4) “Öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yönetme konusunda özgürlük tanıyarak, öğrenmeye olan kontrol duygularını artırmaya çalışıyorum.”

(K5) “Öğrencilere kişisel ve akademik hedefler koymaları konusunda rehberlik ediyor, bu hedeflere ulaştıklarında olumlu geri bildirimlerle ödüllendiriyorum.”

(K6) “Canlı sınıf oturumlarında öğrencilerle birebir etkileşimde bulunarak, öğrenme sürecine katılımlarını ve bağlılıklarını artırmaya çalışıyorum.”

(K7) “Öğrencilere özgün geri bildirimlerle birlikte olumlu geri dönüşler yaparak, kendi ilerlemelerini takdir etmelerine destek oluyorum.”

(K8) “Çevrimiçi platformlarda interaktif oyunlar ve simülasyonlar kullanarak, öğrencilerin öğrenme sürecini eğlenceli hale getirmeye çalışıyorum.”

(K9) “Öğrencilere kendilerini ifade etme fırsatı tanıyarak, yaratıcı projelerle özgüvenlerini artırmaya çalışıyorum.”

(K10) “Öğrencilerin günlük yaşamlarıyla bağlantı kurmalarını sağlamak için öğrenme materyallerini güncel olaylarla ilişkilendiriyorum.”

(K11) “Sanal sınıf içinde öğrencileri küçük gruplara ayırarak, işbirliği ve etkileşimi teşvik ediyor, bu da öğrencilerin birbirleriyle bağlantı kurmalarına yardımcı oluyor.”

(K12) “Öğrencilere düzenli olarak geri bildirim sağlayarak, performanslarını izleyip sürekli iyileştirmelerine destek oluyorum.”

(K13) “Soru-cevap oturumları düzenleyerek, öğrencilerin sorularını yanıtlamaya teşvik ediyor ve bu etkileşimi öğrenme sürecine dahil ediyorum.”

(K14) “Düzenlediğim kültür etkinlikleri ve online yarışmalarla öğrencilerin sosyal bağlarını güçlendirmeye çalışıyorum, bu da motivasyonlarını artırıyor.”

Öğretmenlerin ifadeleri, çevrimiçi eğitimde öğrenci katılımını artırmak ve motivasyonlarını yükseltmek amacıyla benimsedikleri stratejilere ışık tutmaktadır. Katılımcılar, öğrencilere yönelik geri bildirim stratejilerini çeşitlendirmekte ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek için çeşitli

yöntemlere başvurmaktadır. Öğrencilere video geri bildirimleri sağlama stratejisi, öğretmenin dikkat çekici ve etkili bir iletişim aracını kullanarak öğrencilerin öğrenme süreçlerine katılımını teşvik etme çabasını yansıtmaktadır. Bu, görsel öğelerin kullanımıyla öğrencilerin dikkatini çekmeyi ve öğrenme içeriğini daha çekici hale getirmeyi amaçlamaktadır. Sanal ödüller ve sertifikaların kullanılması, öğretmenin öğrencilere yönelik pozitif pekiştirmelerle motivasyonlarını artırmaya odaklandığını göstermektedir. Bu strateji, öğrencilere başarılarının takdir edildiği ve ödüllendirildiği bir ortam oluşturarak öğrenme sürecine olumlu bir etki yapmaktadır. Öğrencilere farklı öğrenme deneyimleri sunma yaklaşımı, öğretmenin çeşitli materyaller ve etkileşimli aktiviteler aracılığıyla öğrencilerin ilgilerini canlı tutmaya çalıştığını göstermektedir. Bu, öğrencilere çeşitli öğrenme yollarını deneme fırsatı vererek öğrenmeye olan katılımlarını artırmayı hedeflemektedir. Öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yönetme özgürlüğü tanıma stratejisi, öğretmenin öğrencilere daha fazla sorumluluk ve kontrol vererek öğrenme deneyimlerini kişiselleştirmeye çalıştığını göstermektedir. Bu, öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirleme ve yönetme becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunabilir. Öğrencilere özgün geri bildirimlerle birlikte olumlu dönüşler yapma stratejisi, öğretmenin bireysel öğrenci başarılarını tanıma ve vurgulama amacını yansıtmaktadır. Bu strateji, öğrencilere kişisel başarılarını anlamalarını ve değer vermelerini sağlamayı hedeflemektedir. Sanal sınıf içinde birebir etkileşimde bulunma stratejisi, öğretmenin öğrencilerle aktif olarak iletişim kurarak öğrenme sürecine katılımlarını artırmaya çalıştığını göstermektedir. Bu, öğrencilerin öğretmenleriyle daha yakın bir ilişki kurmalarına olanak tanıyarak etkileşimi güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Çevrimiçi platformlarda interaktif oyunlar ve simülasyonları kullanma stratejisi, öğretmenin öğrenme deneyimini eğlenceli ve etkileşimli hale getirme çabasını yansıtmaktadır. Bu, öğrencilerin öğrenme içeriğiyle etkileşimde bulunma ve bilgiyi daha etkili bir şekilde anlama potansiyelini artırabilir. Öğrencilere kendilerini ifade etme fırsatı tanıma stratejisi, öğretmenin öğrencilere yaratıcı projeler aracılığıyla özgüven kazandırma amacını göstermektedir. Bu strateji, öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerini teşvik ederek özgüvenlerini güçlendirmeye yöneliktir. Öğrencilere günlük yaşamlarıyla bağlantı kurma stratejisi, öğretmenin öğrenme materyallerini güncel olaylarla ilişkilendirerek öğrencilerin konularla bağlantı kurmalarını amaçladığını göstermektedir. Bu, öğrenmeyi günlük deneyimlere entegre etme çabasını yansıtmaktadır. Sanal sınıf içinde öğrencileri küçük gruplara ayırma stratejisi, öğretmenin işbirliği ve etkileşimi teşvik etmeye odaklandığını göstermektedir. Bu strateji, öğrencilerin birbirleriyle bağlantı kurmalarını sağlamak ve öğrenme deneyimini sosyal bir boyuta taşımak amacını taşımaktadır. Düzenli olarak geri bildirim sağlama stratejisi, öğretmenin öğrencilere performansları hakkında düzenli ve yapılandırılmış geri bildirimler sunarak öğrenme sürecini desteklemeye çalıştığını göstermektedir.

SONUÇ

Öğretmenlerin çevrimiçi eğitimde öğrenci katılımını artırma ve motivasyonu yükseltme amacıyla benimsediği stratejiler, öğrencilere yönelik etkili geri bildirimlerin önemini vurgulamaktadır. Video geri bildirimleri, görsel iletişim araçlarını kullanarak öğrencilerin dikkatini çekmeyi ve öğrenme içeriğini çekici hale getirmeyi amaçlamaktadır. Sanal ödüller ve sertifikalar, pozitif pekiştirmelerle öğrencilerin motivasyonunu artırma stratejisinin bir parçasıdır. Farklı öğrenme deneyimleri sunma yaklaşımı, öğrencilerin ilgisini canlı tutmayı hedeflerken, öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yönetme özgürlüğü tanıma stratejisi, öğrencilere sorumluluk ve kontrol vererek öğrenmeyi kişiselleştirmeye odaklanmaktadır. Ayrıca, öğrencilere özgün geri bildirimlerle olumlu dönüşler yapma, sanal sınıf içinde birebir etkileşimde bulunma, interaktif oyunlar ve simülasyonları kullanma, öğrencilere kendilerini ifade etme fırsatı tanıma, günlük yaşamlarıyla bağlantı kurma, öğrencileri küçük gruplara ayırma ve düzenli olarak geri bildirim sağlama stratejileri öne çıkmaktadır. Bu stratejiler, öğrenci odaklı, etkileşimli ve çeşitlendirilmiş bir çevrimiçi öğrenme ortamı oluşturmayı amaçlamaktadır.

Öğretmenlerin çevrimiçi platformlarda öğrenci performansını değerlendirme stratejileri, geniş bir yelpazede çeşitlenmiş ve öğrenci odaklı yaklaşımları içermektedir. Video geri bildirimleri, bireysel ve detaylı açıklamalar sunarak öğrenci anlayışını artırmayı hedeflerken, anında geri bildirim stratejisi özellikle quiz ve sınav sonuçlarını öğrencilere hızlı bir şekilde sunarak motivasyonu yükseltmeye odaklanmaktadır. Yazılı geri bildirimlerle birlikte sesli açıklamalar, peer assessment yöntemi, öğrencilere kendi hedeflerini belirleme şansı verme stratejileri gibi yaklaşımlar, öğrenci merkezli öğrenmeyi desteklemekte ve kapsamlı anlayışın oluşumunu teşvik etmektedir. Çeşitli ölçme araçları kullanılarak öğrenci performansı değerlendirilirken, e-portfolio değerlendirmeleri, interaktif forumlar

ve öğrenci arasında etkileşimi artırmayı amaçlayan stratejiler, öğrencilerin aktif katılımını artırmayı hedeflemektedir. Öğrencilere öz değerlendirme yapma şansı tanıma, görüntülü canlı oturumlar düzenleme, çeşitli öğrenme materyallerini kullanma teşviki gibi stratejiler, öğrenci motivasyonunu desteklemeyi ve öğrenci öğrenim deneyimini zenginleştirmeyi amaçlamaktadır. Yazılı geri bildirimlere açıklayıcı notlar ekleyerek anlamayı kolaylaştırma ve sınav sonuçlarını grafiklerle gösterme stratejisi de öğrencilere görsel destek sunarak anlayışlarını artırma amacına yöneliktir. Sonuç olarak, öğretmenlerin benimsediği bu çeşitli ve öğrenci odaklı değerlendirme stratejileri, çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin katılımını, motivasyonunu ve anlama düzeyini artırmayı amaçlamaktadır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin çevrimiçi eğitimde öğrenci başarısını değerlendirme konusundaki esnek ve yenilikçi yaklaşımlarını vurgulamaktadır.

Öğretmenler, çevrimiçi eğitimde öğrenci katılımını artırmak için çeşitli ve etkili geri bildirim stratejilerini benimsemektedir. Anlık mesajlaşma, video geri bildirim oturumları ve anketler gibi stratejiler, öğrencilere hızlı ve bireysel geri bildirim sağlama konusunda önemli bir rol oynamaktadır. Bu yöntemler, öğrencilerin dikkatini çekmek, motivasyonlarını artırmak ve interaktif bir öğrenme ortamı oluşturmak için kullanılmaktadır. Ayrıca, peer-to-peer geri bildirimleri teşvik etme, grup projeleri düzenleme ve çeşitli öğrenme materyallerini kullanma stratejileri, öğrenciler arasında işbirliğini ve etkileşimi desteklemeyi amaçlamaktadır. Yönlendirici geri bildirimler, öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirlemelerine yardımcı olma ve canlı etkileşimle öğrenci anlayışını değerlendirme konusunda önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencilere öz değerlendirme fırsatları tanıma, interaktif quizler ve oylamalar kullanma gibi stratejiler, öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, eğitim videolarına anketler ekleyerek ve kısa geri bildirim videoları hazırlayarak öğrencilere görsel ve anlaşılır geri bildirim sunma stratejileri öne çıkmaktadır. Sonuç olarak, öğretmenler çevrimiçi eğitimde öğrenci katılımını artırmak için çok yönlü ve öğrenci odaklı geri bildirim stratejilerini benimsemektedir. Bu stratejiler, öğrencilerin etkileşimini güçlendirmek, motivasyonlarını yükseltmek ve öğrenmeyi daha etkili hale getirmek için çeşitli yöntemleri kapsamaktadır.

KAYNAKLAR

- Andrade, H. L., & Cizek, G. J. (2010). *Handbook of formative assessment*. Routledge.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Routledge.
- Falchikov, N. (2013). *Feedback for learning: Developing learner autonomy*. Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage publications.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 533-544
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional*
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- Shute, V. J., & Kim, S. (2010). Formative feedback for learning and performance improvement. In H. L. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 289-306). Routledge.
- Tekin, H. H., & Tekin, H. (2006). Nitel sraştırma yönteminin bir veri toplama tekniği olarak derinlemesine görüşme. *İstanbul University Journal of Sociology*, 3(13), 101-116.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin.

Okulöncesi Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimleri ile Velilerin Dijital Oyun Rehberlik Stratejileri

Digital Game Addiction Tendencies of Preschool Students and Digital Game Guidance Strategies of Parents

Aykut Işık¹ Nuray Uluçay Şenol² Meral Yavanoğlu Akyol³ Gülcan Başman Ünal⁴ Muhittin Gök⁵

¹ Müdür yardımcısı, Vildan Nurettin Demirel İlkokulu, Ankara, Türkiye Orcid No: 0009-0000-9695-9520

² Okul Müdürü, Konyaaltı Halk Eğitim Merkezi, Antalya, Türkiye Orcid No: 0009-0003-9942-9666

³ Okul Müdürü, Gedikkaya Anaokulu, Giresun, Türkiye Orcid No: 0009-0006-8526-4372

⁴ Müdür yardımcısı, Abdülhamit Han Çok Programlı Anadolu Lisesi, İzmir, Türkiye Orcid No: 0009-0007-8345-7960

⁵ Müdür yardımcısı, Kızılören Sülün İmam Hatip Ortaokulu, Afyonkarahisar, Türkiye Orcid No: 0009-0009-9943-416X

ÖZET

Araştırmanın amacı öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık eğilimleri ile velilerin dijital oyun rehberlik stratejilerinin incelenmesidir. Ebeveynlerin dijital oyun süreçlerinde uyguladıkları yöntemler ile dijital oyunlara yönelik eğilimleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Buna göre aktif ebeveyn rehberlik stratejileri ile çocukların dijital oyunlara yönelik eğilimleri arasında negatif bir ilişki varken, serbest ebeveyn rehberlik stratejileri ve teknik ebeveyn rehberlik stratejileri ile çocukların dijital oyunlara yönelik eğilimleri arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. Ebeveyn ve çocuk ilişkisinin kurulmasında eğitim kurumlarının da önemi büyüktür. Özellikle okul öncesi dönemde yönetim ve iletişim gibi konuların dikkatle ele alınması ve yönetimde etkili iletişim becerilerinin kullanılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bağımlılık, Dijital Oyun, Dijital Oyun Rehberlik Stratejileri, Veli

ABSTRACT

The aim of the research is to examine students' digital game addiction tendencies and parents' digital game guidance strategies. The relationship between the methods used by parents in digital game processes and their tendencies towards digital games was investigated. Accordingly, while there is a negative relationship between active parental guidance strategies and children's tendencies towards digital games, there is a positive relationship between free parental guidance strategies and technical parental guidance strategies and children's tendencies towards digital games. Educational institutions are also of great importance in establishing the parent-child relationship. Especially in the preschool period, issues such as management and communication need to be handled carefully and effective communication skills should be used in management.

Key Words: Addiction, Digital Game, Digital Game Guidance Strategies, Parent

GİRİŞ

Problem Durumu

Çocukların çevrelerine meraklı oldukları ve aradıkları cevapları bulmaları için oyunların en iyi uygulama olduğu bilinmektedir. Oyun kelimesinin kökeni çok eskilere dayanmaktadır. Oyun ve eğlence tarih boyunca önemli olarak görülmüştür. Oyunlar, insanların sosyal etkileşiminin en eski biçimlerinden biridir ve tüm kültürlerin önemli bir parçasıdır. İnsanlık tarihi ve oyunlar ayrılmaz bir şekilde iç içe geçmiştir. Çoğu kültürde, yaşamın ilk aylarından itibaren bebekler ve ebeveynleri arasında "ce-e-boo" ve "pat-a-cake" oyunlarının çeşitli versiyonları ile başlayan ve çocuk büyüdükçe saklambaç oyununa kadar uzanan oyunların oynandığı bir gerçektir. İnsanlar uzun süre ya izleyerek ya da oynayarak oyunların bir parçası olmak istemişlerdir. Antik Yunan da M.Ö. 776 yılında insanlar sosyalleşme aracı olarak oyun oynarlardı. Antik Yunan'ın en büyük tanrısı Zeus onuruna dört yılda bir yarışmalar yapıyordu. Çoğunlukla spora dayalı olan bu oyunlar günümüz Olimpiyat Oyunlarının temelini oluşturmuştur (Swaddling, 1980). Yani saatlerce oyun oynayarak vakit geçirenler sadece modern insanlar değildir. Aksine, eski zamanlarda bile, oyunun ilahi ruhlara dua etmek gibi yürütülen yaygın bir uygulama olduğu görülmektedir.

Citation: Işık, A., Uluçay Şenol, N., Yavanoğlu Akyol, M., Başman Ünal, G. & Gök, M. (2024), "Okulöncesi Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimleri ile Velilerin Dijital Oyun Rehberlik Stratejileri", International QMX Journal, 3(1), 214-220. ISSN: 3023-6037.

Copyright © 2024 by author(s) and Scientific Research Publishing Inc. This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0)

Mobil teknolojideki yükseliş oyun endüstrisini yeniden şekillendirmiş ve oyunların daha geniş bir tüketici kitlesine ulaşmasını sağlamıştır. Öyle ki Türkiye’de yaklaşık 35 milyon kişi bilgisayar, telefon ve televizyon üzerinden oyun oynamaktadır (Türk Oyun Endüstrisi, 2020). Günümüzde ise oyunların genellikle cep telefonundan oynandığı görülmektedir. Fakat bu durumun zararlı etkileri de yaşamlarına yansımaktadır öyle ki kişilerin oyunlarla uzun süre vakit geçirmeleri, fiziksel ihtiyaçlarını erteleme veya sorumluluklarını ihmal etme davranışları oyun oynama alışkanlıklarının sorunlu olduğunu göstermektedir (Young, 2009). Türkiye’de oyun bağımlılığı konusunda bazı çalışmalar olmasına rağmen (Demirtaş Madran & Ferligül Çakılcı 2014; Gökçearsan & Durakoğlu, 2014; Güllü, Arslan, Dündar ve Murathan 2012; Öncel ve Tekin, 2015), sorunun ciddiyetini ortaya koyabilecek çalışma sayısı yetersizdir. Bu nedenle çocukların oyun bağımlılığının yanı sıra oyun bağımlılığı ile ilişkisi olabilecek ebeveyn dijital oyun rehberlik stratejilerinin de incelenmesi önemlidir.

ESA (Eğlence Yazılımları Derneği) 2020 raporuna göre ABD'deki çocukların (18 yaş altı) %70'i oyun oynamaktadır. Bu, ABD'deki toplam 214,4 milyon oyun oyuncusunun 51,1 milyonunun çocuk olduğu anlamına gelmektedir. Çocukların oyun bağımlılığının ve olası nedenlerinin araştırılması Eğitim Teknolojileri açısından önemli bir çalışma alanıdır. Ayrıca oyun bağımlılığı düzeylerinin yalnızlık, ebeveynlik tarzları, yaş, cinsiyet, okul türü ve diğer bazı değişkenlerden etkilenip etkilenmediğinin incelenmesi de önemlidir. Bu sayede psikoloji de dahil olmak üzere diğer disiplinlerin de yardımıyla belirli yaklaşımlar üzerinde çalışılması mümkün olmaktadır. Bağımlılığı erken dönemde kavrayabilmek, müdahalenin önlemden daha uzun sürebilmesi nedeniyle oldukça avantajlı olabilir.

Çocukların dijital oyun bağımlılıklarında velilerin uygulamış oldukları rehberlik stratejileri önemli olarak değerlendirilmektedir. Veliler özellikle çocukların serbest zamanlarının kontrolünde önemli bir yere sahiptir. Veliler tarafından serbest zamanın programlanması ve dijital oyunlara yönelik planlamanın yapılması gerekir. Çocukların yönlendirilmesi kapsamında veliler tarafından uygulanan dijital oyuna rehberlik stratejileri çocukların oyunlara yönelik algı ve bakış açısının kazandırılması açısından önemlidir. Bu nedenle çocuklarda dijital oyun bağımlılığının incelenmesinde özellikle velilerin dijital oyun rehberde stratejilerinin dikkate alınması beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık eğilimleri ile velilerin dijital oyun rehberlik stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Araştırmanın Önemi

Günümüzde bilgi ve iletişim sistemleri hızla değişmektedir. Teknik kaynaklarla etkileşimde bulunan kişilerin sayısı her geçen gün artmaktadır. Bu gelişmeler arasında bilgisayarların, özellikle de internetin kullanımı, hayatı çeşitli şekillerde kolaylaştırırken, giderek büyüyen bir eğlence ve oyun kaynağı olarak hizmet vermeye devam etmektedir. Dolayısıyla bilgisayar oyunları, oyun alanlarının azalması, internet bağlantısının yaygınlaşması, kentleşme gibi nedenlerden dolayı giderek geleneksel oyun pratiklerinin yerini almıştır.

Bilişim teknolojileri alanındaki gelişmelerden önce çocuklar ve ergenler zamanlarının çoğunu sokaklarda, parklarda, oyun alanlarında geçirirken, günümüzde zamanlarının önemli bir kısmı evlerde bilgisayar, internet/oyun salonları veya çevrimiçi aktivitelerde geçmektedir. Bu uygulama, özellikle gençler tarafından bu tür kullanımın giderek arttığı günümüz dünyasında, ölçsüz bir alışkanlığa dönüşmüştür. Kullanımdaki bu kontrol eksikliği “dijital oyun bağımlılığı” kavramını doğurmuştur. Günlük yaşamsal aktivitelerine ayırmaları gereken zamanı oyunlara harcayabilirler. Bu durumun neden olduğu sorunlara ilişkin birçok ülkede ileride yaşanabilecek problemler konusunda tedbirler alınmaktadır. Bazı nörobiyolojik çalışmaların sonuçları, dijital oyun bağımlılığının çok çeşitli fizyolojik, biyokimyasal ve nörolojik anormalliklerle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bilgisayar oyunlarının bağımlılık yapıcı yönünün yanı sıra, yalnızlık, sosyal ilişkilerinin ve günlük yaşam aktivitelerinin azalması, ebeveyn stilleri ve çeşitli demografik değişkenler gibi oyunların doğasıyla ilgisi olmayan başka hususlar da vardır. Bu durumun neden olduğu sorunlara ilişkin birçok ülkede önemli tedbirler alınmaya çalışılmaktadır. Bu konuda okullara ve velilere yönelik farkındalık çalışmaları yapılabilmektedir.

Eğitimin her kademesinde olduğu gibi, okul öncesi dönemde de çocuklara gerekli olan bilgi, beceri, tutum ve davranışların kazandırılmasında okul öncesi dönemde görevli öğretmenlerin büyük rol ve sorumlulukları bulunmaktadır. Öğretmen gibi okul yöneticisinin öğretmen ve diğer eğitimci personelin meslekî gelişmelerine katkıda bulunmak, demokratik yönetimi geliştirmek, planlama ve uygulamada öğretmenlerin sorumluluğunu arttırmak gibi görev ve sorumlulukları bulunmaktadır Okullarda yönetici, öğretmen, personel ve öğrencilerin karar alma süreçlerine doğrudan katılmaları ve alınan kararlarda söz sahibi olmaları, uygulamada daha etkili sonuçlar vermektedir. Özellikle, yönetici ve öğretmenlerin katılımıyla alınan kararlar, hem daha nitelikli, hem de bu kararların uygulanma şansı daha yüksek olacaktır (Can ve Bayramoğlu, 2016). Bu kapsamda okul yöneticileri tarafından karar alma süreçlerine ve planlamada tüm paydaşları göz önünde bulundurarak gerekli çalışmaları yapmaları gerekmektedir.

Çocukların sağlıklı bir şekilde yetiştirilmesi ve dijital bağımlılıklarının kontrol altında tutulabilmesi açısından özellikle veliler tarafından uygulanan rehberlik ve stratejileri önemlidir. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu kapsamında çocukların her türlü bağımlılıktan uzak duygusal ve sosyal yönden sağlıklı bir şekilde eğitim almalarının sağlanması temel amaçlar arasında yer almaktadır. Bu durum da bağımlılık gibi davranışlardan uzak kalmayı gerektirmektedir. Belirtilen bağımlılık türlerinden biri de dijital oyun bağımlılığıdır.

Öğretmenler öğrencilerin eğitiminde aileden sonra en büyük etkiye sahiptir. Okul ortamında öğrenciyi en iyi tanıyan kişiler olan öğretmenler, öğrencilerine davranışlarıyla rol model olmakta ve onların kişiliklerine şekil vermektedir. Öğretmenler, ailelerin koşullarını veya sosyo-ekonomik durumlarını değiştiremeseler de öğrencilerin doğru davranışlar kazanmasını sağlayarak onların gelecekteki yaşantılarına yön verebilir (Ulusoy, 2019). Bu çerçevede çocukların sağlıklı bir şekilde büyümelerinin ve bağımlılıktan uzaklaşmaları amacının gerçekleştirilmesinde öğretmen, veli ve yöneticiler tarafından uygulanan stratejiler önemlidir. Eğitimde her ne kadar okul ve öğretmen işlevi büyük olsa da, destekleyici nitelikteki velilerin bu konudaki rolleri büyüktür. Özellikle ev ortamında kontrolün velilerde olması ve çocukların dijital oyunlara ev ortamında daha fazla maruz kalmaları, velilerin rolünü artırmaktadır. Bu kapsamda okulda öğretmenler ve evde veliler tarafından destekleyici çalışmaların yürütülmesi önemlidir. Bu durum araştırmanın literatüre katkı sağlaması açısından önemlidir.

KAVRAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Oyun

Oyun, tarihin başlangıcına kadar uzanan, devam eden bir uygulamadır. Oyun, sayısız açıklama ve hipotezin yanı sıra bilimsel düşünme ve çalışma gerektiren bir alandır. Özellikle çocuksu bir etkinlik olarak görülen oyun hakkındaki görüşlerin, çocukluk döneminin yanı sıra ergenlik döneminde de yapılan bilimsel çalışmalar ve bulgular sonucunda önem kazanması bazı bilim adamlarını bu alana yöneltmiştir (Ulusoy, 2019).

Encyclopaedia Britannica, oyunu, genellikle oyalanma veya eğlence amaçlı gerçekleştirilen her türlü etkinliği içeren ve çoğu zaman bir yarışma veya rekabeti içeren bir durum yaratan evrensel bir eğlence modeli olarak tanımlamaktadır (Encyclopaedia Britannica, 2019). Oxford çevrimiçi sözlüğü oyunu, insanların eğlenmek için yaptığı, çoğunlukla kuralları olan ve insanların kazanabileceği veya kaybedebileceği bir aktivite olarak tanımlanmaktadır.

Oyun, Homo Ludens kitabında belirli zaman ve mekân sınırları içinde gerçekleşen ve belirli yasalara uyan bir eylem olarak tanımlanmaktadır. Gerilim, neşe ve rahatlamının tümü oyun oynamakla sağlanır (Huizinga, 2014). Bu açıklamadaki spesifik tanımlar, oyunun bulunduğu platforma veya konuma karşılık gelir. Tanım olarak yine "kurallar" ifade edilirken, bu kez "neşe", "gerilim" ve "rahatlama" kavramlarıyla karşılaşılmaktadır. Bazı çalışmalarda dijital oyunların gerginliği azaltmak ve stresi azaltmak amacıyla kullanıldığı da gözlemlenmiştir (Colwell, 2007). Kısaca oyun; bireylerin ruh hallerini iyileştirmek veya yaşadıkları çatışmalardan sonra "streslerini atmak" için yapmış oldukları bir eylem olarak özetlenebilir

Dijital oyun

Deterding, Khaled, Nacke ve Dixon'a (2011) göre dijital oyunlar, oyuncuların dijital ve teknik kaynakları kullanarak başkalarıyla rekabet etmesine veya iletişim kurmasına olanak tanıyan önceden yüklenmiş

uygulamalara sahiptir. Bazen bilgisayar oyunları, bazen de video oyunları olarak anılan oyunlar, literatürde kontrolör ve monitör gibi yardımcı cihazlarla etkileşime giren, kuralları ve amaçları olan bilgisayarlı sistemler topluluğu olarak tanımlanmaktadır (Kirriemuir, 2002). Gerçek hayattaki oyunların çoğu yerini bilgisayar oyunlarına bırakmış, bilgisayar platformunda her yaşta insanın oynayabileceği oyunlar geliştirilerek insanların eğlencesine sunulmuştur (Horzum ve Aydın, 2015).

Bağımlılık

Bağımlılık ASAM'a (Amerikan Bağımlılık Tıbbi Derneği, 2011) göre beyin ödülü, motivasyon, hafıza ve ilgili devrelerin birincil, kronik bir hastalığıdır. Bu sistemdeki işlev bozuklukları karakteristik biyolojik, psikolojik, sosyal ve ruhsal belirtilere yol açar. Bu, bireyin madde kullanımı ve diğer davranışlar yoluyla patolojik olarak ödül ve/veya rahatlama arayışına girmesine yansır. Bağımlılığın farklı tanımlarındaki ortak noktası, bağımlılığın bir "ilişki türü" olarak kendini göstermesidir. Çünkü bağımlılık kavramı genel olarak belli bir nesne veya durumla ilişki kurulduktan sonra ortaya çıkan ve birbiriyle ilişkili davranışların sonucu olarak görülen özel bir durum olarak değerlendirilmektedir (Young, 2004, s. 409).

İlk bağımlılık araştırması yalnızca alkol ve uyuşturucu gibi madde bağımlılıklarına odaklanmıştır. Ve bunlar her zaman "bağımlılık" olarak değil, "bozukluklar" olarak adlandırılmıştır. "Bağımlılık" kavramı ilk olarak 2013 yılında Amerikan Psikiyatri Birliği'nin (APA) Zihinsel Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı'nda (DSM) yer almıştır (Zastrow, 2017). Bağımlılık, bireyde yoksunluk hissini beraberinde getirmekte, stres, mutsuzluk gibi psikolojik sorunları ve uykusuzluk, yorgunluk gibi fiziksel belirtileri beraberinde getirmektedir. Günümüzde bağımlılık, birey üzerindeki olumsuz etkileri nedeniyle hem davranışları hem de beyni etkileyen bir hastalık olarak kabul edilmektedir (Tarhan, 2011, s. 21).

Dijital Oyun Bağımlılığı

Amerikan Bağımlılık Tıbbi Derneği'nin (ASAM, 2011) tanımına göre dijital oyun bağımlılığı ayrı bir bağımlılık türü olarak sınıflandırılmaktadır. Dijital oyun bağımlılığı, oyuna kısa süreliğine başlayıp uzun süre oynamayı bırakamamak, oyunu kontrol altına alarak gerçek hayatla ilişkilendirmek, işe müdahale etmek ve yerine getirememek olarak tanımlanmaktadır. Buna göre birey oyundaki yükümlülüklerini yerine getirmeli ve oyun oynamak dışında herhangi bir faaliyette bulunmamalıdır (Horzum, 2011).

Lemmens ve ark. (2009) dijital oyun bağımlılığını, bazı sorunlar sosyal, duygusal veya psikolojik nedenlerden kaynaklansa da, bireyin dijital oyunları aşırı kullanması ve kendini yönetememesi olarak tanımlamıştır. Bir başka ifadeyle dijital oyun bağımlılığı, bireyin dijital oyun oynamayı uzun süre bırakamaması, dijital oyunu gerçek hayatıyla bütünleştirememesi, dijital oyun oynaması sonucunda görev ve yükümlülüklerini aksatması ve dijital oyunları diğer etkinliklere tercih etmesi şeklinde ifade edilmektedir (Arslan, Kırık, Karaman ve Çetinkaya, 2015).

Amerikan Psikiyatri Birliği'nin Zihinsel Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı'nda oyun bağımlılığıyla ilgili bir bölüm bulunmaktadır (DSM-5). DSM-5 yazıldığında oyun oynama bozukluğunu zihinsel bir bozukluk olarak tanımlamak için yeterli kanıt yoktu. 2017 yılı için ICD-11 oyun oynama bozukluğu tanımında WHO (Dünya Sağlık Örgütü), en son Uluslararası Hastalık Sınıflandırması (ICD) ile yaptıkları çalışmada oyun oynama bağımlılığını (madde bağımlılığı ve davranışsal bağımlılıktan farklı olarak) bir bozukluk (ICD) olarak sınıflandırmaktadır (WHO, 2019). Young (2009) kişinin DİJİTAL oyun bağımlısı olduğunu gösteren belirtileri şu şekilde sıralamaktadır:

- ✓ Oyun kullanımını gizlemek veya bu konuda yalan söylemek
- ✓ Oyun dışındaki diğer aktivitelere ilgi kaybı
- ✓ Sosyal çekilme
- ✓ Kendini sürekli savunma durumu ve öfke
- ✓ Oyunu kaçış olarak tercih etmek
- ✓ Olumsuz etkilerine rağmen oynamaya devam etmek.

Dijital oyun oynamak bağımlılık yapıcı ve şiddet içeren davranışlarla da ilişkilidir (Lin, 2013). Dijital oyundan etkilenen çocuk tarafından bu içerikleri gerçek hayatta uygulama ihtimali söz konusu olabilmektedir. Dijital oyunlarda şiddet içerikli durumlar, çocuğun gerçek hayatına da yansıtılabilmektedir. Sonuç olarak dijital oyun bağımlılığı belirtilen olumsuz etkileri nedeniyle üzerinde

önemle durulması ve önleyici çalışmaların yapılması gereken bir konudur (Grüsser, Thalemann ve Griffiths, 2006).

Velilerin Dijital Oyun Rehberlik Stratejileri

Bireylerin ilk iletişime ve etkileşime geçtikleri ortam aile olup, eğitim ilk ailede başlamaktadır. Aile, bireyin kendisini tanıma girişimlerinin ilk gerçekleştiği yerdir. Bu nedenle ebeveynler ve uyguladıkları ebeveynlik tutumları çocuğun kendisini tanımasında önemlidir. Darling ve Steinberg'e (1993) göre ebeveynlik tutumları, "çocuğa iletilen ve ebeveynin davranışlarının ifade edildiği duygusal bir iklim yaratan, çocuğa yönelik tutumların bir kümesidir."

Ebeveynlik tarzı araştırmasının öncülerinden biri olan Baumrind (1967), bir ebeveynin çocuk yetiştirmedeki temel işlevinin, çocuğun kişisel haysiyet duygusunu korumasına yardımcı olurken aynı zamanda başkalarının ihtiyaçlarına uyum sağlayacak şekilde çocuğu sosyalleştirmek olduğu sonucuna varmıştır. Bu ebeveyn girişimini "ebeveyn kontrolü" olarak etiketlemiş bu kelime ebeveynlerin çocuğu aileye ve topluma dahil etme çabaları olarak kullanılmıştır (Baumrind, 1966, 1967).

Hem anneler hem de babalar için ebeveyn modelleri önermekte demokratik, otoriter, izin verici-hoşgörülü, izin verici-ihmkâr ebeveynlik tutumlarını değerlendirerek bu aile ilişkilerini duygusal olgunluk ve eylemli düşünceye bağlanmaktadır. İnternet kullanımına ilişkin sınırlamaların, düzenlemelerin ve yönergelerin kapsamı ebeveyn denetimine de yansır. Ebeveyn sıcaklığı, çocuğun bakım düzeyini ve çocukla geliştirilen iletişim düzeyini temsil eder (Valcke ve diğerleri, 2010).

Baumrind'e göre demokratik ebeveynlik en iyi ebeveyn tarzıdır çünkü kontrol ve açısından güçlüdür. Otoriter ebeveynler çocuğu mümkün olduğu kadar kendi eylemlerini yönetmeye ve çocuğa aşırı özen ve ilgi göstermeye teşvik etmektedir. Çocuğun faaliyetlerine mantıklı ve problem çözücü bir şekilde rehberlik etmektedir. Hem sözlü hem de fiziksel etkileşimi teşvik ederler ve stratejilerinin ardındaki nedenleri çocuğa açıklarlar. Çocuklarının eylemleri için makul hedefler oluşturur ve izlemektedirler (Baumrind, 1991; Leman, 2005). Bununla beraber otoriter ebeveynler duyarlı değildirler, daha ziyade talepkar ve yönlendiricidirler. Otoriter ebeveynlik tarzı ilgi eksikliği ve yüksek düzeyde otorite ile karakterize edilir. Sonuç olarak, baskıcı ebeveynler, çocuklarının eylemlerini ve tutumlarını daha yüksek bir otorite tarafından belirlenen bir dizi yönergeye göre şekillendirir, izler ve değerlendirir. Çocuklarının davranışlarını düzenlemek için genellikle sert cezalandırma yöntemleri kullanırlar ve iknaya yer bırakmazlar.

İzin verici-hoşgörülü tutum ise gücü en aza indirirken rahatlığı, ilgiyi ve sevgiyi vurgular. İzin verici tip olarak hoşgörülü ebeveynler talepkar ebeveynlere göre daha duyarlıdır; hoşgörülüdürler ve çocuklarının kendi eylemlerini kontrol etmesine izin verirler (Baumrind, 1967; Sümer ve Güngör, 1999). Daha da önemlisi, hoşgörülü ebeveynler, çocuklarının aceleci isteklerine ve davranışlarına karşı uzlaşmacı ve olumlu davranırlar. Ev yasalarını açıklamak için çocuğa danışırlar. Bu ebeveynler, bir tür denetim veya cezanın, çocuğun doğal eğilimlerini ve kendini gerçekleştirme olasılığını azalttığını varsayırlar. Sonuç olarak, çocuğu dışarıdan tanımlanmış beklentilere uymaya motive etmezler ve doğrudan kontrol yerine gerekçelendirme yoluyla amaçlarına ulaşmayı amaçlarırlar (Kim ve Chung, 2003).

Son olarak İzin verici-ihmkâr ebeveyn tutumları ne özenli ne de talepkardır; yapıyı kontrol etmezler, yardım sunmazlar ve kasıtlı olarak çocuklarını reddedebilirler (Sümer ve güngör, 1999). Aileler çocuklarına karşı duyarsız ve onlardan hiçbir talepte bulunmazlar. Ayrıca çocuklarıyla temaslarını azaltır hatta bazı durumlarda tamamen kaçınırlar. Nerede oldukları, ne yaptıkları umurlarında değildir. Bu aileler "nerede olduğun umurumda değil, ne istersen onu yap" gibi ifadeler kullanırlar (Kopko, 2007). İhmalkâr aile tarzında ebeveynlerin, çocuklarının internet kullanımını üzerinde hiçbir kontrolü ve ilgisi yoktur. Bu ailelerin çocuklarının internet kullanımına yönelik ne olumlu ne de muhafazakâr görüşleri vardır (Valcke ve diğerleri, 2010).

Örneğin Chiu, Lee ve Huang'a (2004) göre ilişkileri daha iyi işleyen ailelerden gelen Tayvanlı ergenlerin sorunlu oyun oynama düzeyleri daha düşüktür. Aile ilişkileri zayıf olan, ebeveynleri ayrı olan, ebeveynleri tarafından saygı görmeyen ve benimsenmeyen, ebeveynleriyle iyi iletişim kuramayan, ebeveynleriyle fikir ayrılığı yaşayan ergenlerin oyun bağımlılığının yüksek olduğu belirlenmiştir (Cui, Lee ve Bax, 2018). Kontrolsüz internet aktivitesine sahip olan ve ebeveynleri çevrimiçi dünyanın tehlikelerinin farkında olmayan kişiler, sorunlu oyun alışkanlıkları belirtileri göstermektedir (Anandari,

2016). Öte yandan, birçok araştırma çalışması, açık iletişim ve uyumun olduğu evlerde yaşayan, ebeveynleriyle sıkı ilişkileri olan internet ve etkileşimli cihaz kullanımları konusunda ebeveynleri tarafından aktif olarak denetlenen gençlerin, çevrimiçi oyun oynamanın bir sonucu olarak rahatsızlıklara maruz kalmaktadırlar (Valcke, Schellens, Van Keer ve Gerarts, 2007).

KAYNAKÇA

Anandari, R. D. (2016). Permissive parenting style and its risks to trigger online game addiction among children. Asean Conference, 2nd Psychology & Humanity, 773-781.

Arslan, A., Kırık, A. M., Karaman, M. ve Çetinkaya, A. (2015). Lise ve üniversite öğrencilerinde dijital bağımlılık. Uluslararası Hakemli İletişim ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 8(8), 34-58.

Baumrind, D. (1966). Yetkili ebeveyn kontrolünün çocuk davranışı üzerindeki etkileri. Çocuk Gelişimi, 37(4), 887-907.

Budak, K.S. (2020). Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı Ve Gençlik Hizmetleri Çocuk Gelişim. Bilecik Şeh Edebali Üniversitesi.

Can, E. ve Bayramoğlu, A.(2016). Eğitim yönetimi araştırmaları. "Ortaöğretimde okul yönetimine katılım". Ankara, Pegem Akademi.

Chiu, S. Lee, J. Huang, D. (2004). Tayvan'daki Çocuklarda ve Gençlerde Video Oyunu Bağımlılığı. Siberpsikoloji ve Davranış , Cilt.7, Sayı.5, hlm.571-581.

Chui J, Lee C, Bax T. A comparison of 'psychosocially problematic gaming' among middle and high school students in China and South Korea. Comput Hum Behav. 2018;85:86-94

Colwell, J. (2007). Needs met through computer game play among adolescents. Personality and Individual Differences, 43(8), 2072-2082.

Darling, N. ve Steinberg, L. (1993). Bağlam olarak ebeveynlik stili: bütünleştirici bir model. Psikolojik Bülten, 113(3), 487-496.

Demirtaş Madran, H.A. ve Ferligül Çakılcı, E. (2014). Çok oyunculu çevrimiçi video oyunu oynayan bireylerde video oyunu bağımlılığı ve saldırganlık. Anadolu Psikiyatri Dergisi.15(1), 99-107.

Goodman, A. (1990). Addiction: definition and implications. British journal of addiction, 85(11), 1403-1408.

Griffiths, M. (2005). Biyopsikososyal bir çerçeve içinde bağımlılığın 'bileşenleri' modeli. Madde Kullanımı Dergisi , 10 (4), 191-197.

Griffiths, MD ve Davies, MNO (2005). Video oyunu bağımlılığı: Var mı? Boston: MIT.

Grüsser, S., Thalemann, R. ve Griffiths, M. (2007). Aşırı Bilgisayar Oyunu Oynama: Bağımlılık ve Saldırganlığın Kanıtı? Siberpsikoloji ve Behavior, 10(2), 290-292.

Güllü, M., Arslan, C., DüNDAR, A. & Murathan, F. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Oyun Bağımlılıklarının İncelenmesi. Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi, 5(9).

Horzum, M. B., (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Eğitim ve Bilim, 36(159), 57-68. Horzum ve Aydın, 2015

Huizinga, J. (2014). Homo Ludens. Routledge.

İslamoğlu, A. H., & Alınçık, Ü. (2014). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. İçinde (511). İstanbul: Beta Yayınevi.

Jeong, Eui J. ve Doo H. Kim. 2011. Sosyal Etkinlikler, Öz Yeterlilik, Oyun Tutumları ve Oyun Bağımlılığı. Siber Psikoloji, Davranış ve Sosyal Ağ 14:213-21.

Kim, S. & Chung, YS (2003) "Bilgi Sistemleri dış kaynak kullanımı uygulaması için kritik başarı faktörleri, organizasyonlar arası ilişki perspektifini oluşturur", Journal of Computer Information Systems, Cilt 43 Sayı 4: s. 81-90.

- Kirriemuir, J. (2002). Video oyunları, eğitim ve dijital öğrenme teknolojileri. *Dlib Dergisi*, 8(2), 7.
- Koo, HJ ve Kwon, JH (2014). İnternet Bağımlılığının Risk ve Koruyucu Faktörleri: Kore'deki Ampirik Çalışmaların Meta-Analizi. *Yonsei Tıp Dergisi*, 55, 1691-1711.
- Kopko, K. (2007). Ebeveynlik Stilleri ve Ergenler. www.human.cornell.edu
- Leman, PJ (2005). Otorite ve ahlaki nedenler: Ebeveynlik tarzı ve çocukların yetişkin kurallarının gerekçelerine ilişkin algıları. *Uluslararası Davranış Gelişimi Dergisi*, 29(4), 265-270.
- Lemmens, SJ, Valkenburg, PM ve Peter, J. (2009). Ergenlere yönelik oyun bağımlılığı ölçeğinin geliştirilmesi ve geçerliliği. *Medya Psikolojisi*, (12):77-95.
- Liau, AK; Neo, AK; Gentile, DA; Choo, H.; Sim, T.; Li, D.; Khoo, A. Gençler arasında dürtüsellik, öz düzenleme ve patolojik video oyunları: Bir arabuluculuk modelinin test edilmesi. *Asia Pac. J. Halk Sağlığı*2015,27,
- Öncel, M. ve Tekin, A. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı ve Yalnızlık Durumlarının İncelenmesi. *Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(4), 7-17.
- Sağlam, M. ve Topsümer, F. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Dijital Oyun Oynama Nedenlerine İlişkin Nitel Bir Çalışma. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (32), 485-504.
- Samur, Y. (2012). Measuring engagement effects of educational games and virtual manipulatives on mathematics (Doctoral dissertation). Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia, USA.
- Sümer, N. & Güngör, D. (1999). The impact of perceived parenting styles on attachment styles [Çocuk yetiştirme stillerinin bağlanma stilleri, benlik değerlendirmeleri ve yakın ilişkiler üzerindeki etkisi]. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14(44), 61-62.
- Tarhan, N. ve Nurmedov, S. (2011). Bağımlılık, sanal veya gerçek (1. Baskı). İstanbul: Timaş.
- Türk Oyun Endüstrisi. (2020). <https://www.guvenliweb.org.tr/dosya/pMxCp.pdf>
- Ulusoy, B. (2019). Öğrencilerin Bilgisayar Oyunu Bağımlılığı Düzeylerine, Bilgisayar Oyunu Bağımlılığı Düzeylerine Etki Eden Etkenlere Ve Bilgisayar Oyunlarına İlişkin Veli Ve Öğretmen Görüşleri. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi.
- Ulusoy, B. (2019). Öğrencilerin bilgisayar oyunu bağımlılığı düzeylerine, bilgisayar oyunu bağımlılığı düzeylerine etki eden etkenlere ve bilgisayar oyunlarına ilişkin veli ve öğretmen görüşleri. Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi.
- Valcke, M., Bonte, S., De Wever, B. ve Rots, I. (2010). İnternet Ebeveynlik Stilleri ve İlkokul Çocuklarının İnternet Kullanımına Etkisi. *Bilgisayarlar ve Eğitim*, 55, 454-464
- Wan CS, Chiou WB. Çevrimiçi oyun bağımlısı ergenlerin motivasyonları: bilişsel bir bakış açısı. *Gençlik*. 2007 Baharı; 42(165):179-97.
- Zastrow M. Haber Özelliği: Video oyunu bağımlılığı gerçekten bir bağımlılık mıdır? *Proc Natl Acad Sci ABD A*. 2017 Nisan 25;114(17):4268-4272.

Eğitim Kurumlarında Kaynak Yönetimi ve Bütçeleme

Resource Management and Budgeting in Educational Institutions

Yalçın Tirsi¹ Nurşen Özgür Akın² Mikail Pınar³ İsa Ağaç⁴

¹ Öğretmen, MEB, İzmir, Türkiye Orcid No: 0009-0001-9788-3449

² Öğretmen, MEB, İzmir, Türkiye Orcid No: 0009-0009-9728-3046

³ Öğretmen, MEB, İzmir, Türkiye Orcid No: 0009-0007-3525-7729

⁴ VHKL, MEB, İzmir, Türkiye Orcid No: 0009-0006-7645-027X

ÖZET

Bu çalışmanın amacı eğitim kurumlarında kaynak yönetimi ve bütçelemeye yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu kapsamda, çalışmada nitel araştırma metodolojisi kullanılmış ve 14 kişiyle derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen görüşlerine göre, stratejik planlama ve kaynak yönetimi konularında eğitim kurumlarının daha etkili ve sürdürülebilir bir yaklaşım benimsemesi gerektiği vurgulanmaktadır. Stratejik planlama açısından, öğretmenlerin genel perspektifi, kurumun hedefleri ve planları hakkında daha fazla bilgiye ihtiyaç duydukları yönündedir. Kaynak yönetimi ve bütçeleme konusunda ise, öğretmenlerin beklentileri geniş bir yelpazede ortaya çıkmaktadır, bu da eğitim kurumlarının kaynaklarını daha dengeli kullanmaları ve öğretmenlerin işlerini daha etkili bir şekilde yerine getirmelerine destek vermeleri gerektiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Kaynak, Öğretmen, Bütçeleme.

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate teachers' views on resource management and budgeting in educational institutions. In this context, qualitative research methodology was used in the study and in-depth interviews were conducted with 14 teachers. According to teachers' views, it is emphasized that educational institutions should adopt a more effective and sustainable approach to strategic planning and resource management. In terms of strategic planning, the general perspective of teachers is that they need more information about the goals and plans of the institution. In terms of resource management and budgeting, a wide range of teachers' expectations emerged, suggesting that educational institutions need to use their resources in a more balanced way and support teachers to perform their work more effectively.

Keywords: Education, Resource, Teacher, Budgeting.

GİRİŞ

Eğitim ekonomisi, eğitim kurumlarının ve öğrencilerinin niteliklerinin artırılmasının yanı sıra toplumun hızla gelişen ihtiyaçlarının karşılanmasında ve eğitimin geleceğinin planlanmasında çok önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim, tüm sanayileşmiş ulusların en önde gelen gelecek stratejilerinin temel taşıdır. Bir toplumun varlığını sürdürebilmesi, gelecek nesillerin eğitimine bağlıdır. Bu nedenle, tüm uluslar eğitimin kalitesini yükseltmek ve eğitim kurumlarının etkinliğini artırmak için önemli mali kaynaklar ayırmakta ve çeşitli politikalar uygulamaktadır. Öğrenci temelli bütçeleme, performans temelli bütçeleme ve okul temelli bütçeleme gibi eğitim finansmanı politikaları, eğitim kalitesini ve okul performansını artırmak için uygulanmaktadır. Öğrenci bazlı bütçeleme, bütçe ve kaynakları öğrenci sayısına göre tahsis ederken, performans bazlı bütçeleme kaynakları eğitim kurumunun performansına göre tahsis eder. Okul bazlı bütçeleme, yöneticilere bütçelerini öğrencilerin ve okulun ihtiyaçlarına göre tahsis etme yetkisi verir.

Okul bazlı bütçeleme stratejisinin uygulanması, eğitim girişimlerini geliştirirken ve güvenli ve elverişli öğrenme ortamlarının oluşturulmasını teşvik ederken devlet okullarının mali gereksinimlerini etkili bir şekilde karşıladığı için çok avantajlıdır. Kurumların hedeflerini gerçekleştirmeleri, sorunları ele almaları, tehlikeli durumları azaltmaları ve okulun bulunduğu yere göre kaynak kullanımını optimize etmeleri için uygun bir ortam yaratılmasını kolaylaştırır (Cheung & Kan, 2009). Okul bazlı bütçeleme, yöneticilerin velilerle daha güçlü bağlar kurmasını, yerel yönetimlerle ilişkileri eğitim hedeflerine uygun hale getirmesini ve öğretmenlerin kuruma bağlılığını artırmasını kolaylaştırır. Ayrıca, okul bazlı

Citation: Tirsi, Y., Özgür Akın, N., Pınar, M. & Ağaç, İ. (2024), "Eğitim Kurumlarında Kaynak Yönetimi ve Bütçeleme", International QMX Journal, 3(1), 221-228. ISSN: 3023-6037.

Copyright © 2024 by author(s) and Scientific Research Publishing Inc. This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0)

bütçeleme stratejisinin kullanılması, öğrencilerle güçlü bir ilişkiye sahip olan öğretmen ve yöneticileri karar alma sürecine dahil ederek kurumun verimliliğini ve başarısını artıracaktır (Goertz, 2001). Bu bütçeleme modeli, okul yönetimlerinin ulusal kaynaklardan eğitime aktarılan paraları kullanma özerkliğini artırmaktadır. Okullara bu özerkliğin verilmesinin daha uygun ve iyi yapılandırılmış bir harcama politikasının geliştirilmesiyle sonuçlanacağı ve bunun da öğrencilerin eğitimi üzerinde iyi bir etkisi olacağı düşünülmektedir (Levin, 1987).

Türkiye'de okul bazlı bütçelemeye ilişkin temel politika belgeleri incelendiğinde, uygulamanın belirlenen uygulama tarihinden çok daha önce belirlendiği ortaya çıkmaktadır. Onuncu Kalkınma Planı'nın 154. maddesine göre, okul yönetimlerinin bütçeleme süreçlerindeki yetki ve görevlerinde artış olacaktır. Bu bilgi, 02.07.2013 tarih ve 28699 sayılı T.C. Resmi Gazete'de yayımlanan Onuncu Kalkınma Planı'nda (2014-2018) yer almaktadır. Orta Vadeli Program'ın (2016-2018) 102. Maddesine göre, kamu kurum ve kuruluşlarının stratejik planlarını Kalkınma Planı'nda belirtilen politikalarla uyumlu hale getirmeleri gerekecektir. Bu sayede stratejik plan ve performans programlarında yer alan öncelik ve faaliyetlerin bütçe hazırlık ve uygulama sürecine daha etkin bir şekilde dahil edilmesi sağlanacaktır. (Orta Vadeli Program (2016-2018), Resmi Gazete, 29590, 11.01.2016, Md. 102) sayı 64'tür. 64. Hükümet Programı'nda ilk ve ortaöğretimde okul bazlı mali yönetimin uygulanması hedefi belirtilmiştir (64. Hükümet Programı, 25.11.2015, s.42). Ayrıca, MEB Stratejik Planı'nın (2015-2019) 107. Maddesi de bunu açıkça belirtmektedir. MEB Stratejik Planı (2015-2019) Madde 107'ye göre, plan taşra teşkilatına, okullara ve kurumlara yetki, görev ve sorumluluklar vererek verimliliği artırmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, ilgili kurumlarla işbirliği içinde okul bazlı bütçeleme sistemi hayata geçirilecektir. Alıntı, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2015-2019 yıllarını kapsayan Stratejik Planı'nın özellikle 59. sayfasından yapılmıştır. Kalkınma Planları, Hükümet Programları, Orta Vadeli Program ve MEB Stratejik Planı aracılığıyla 2014 yılında başlatılan okul bazlı bütçelemeye geçişin, gerçekleştirilen örnek uygulamalara rağmen, farklı nedenlerle 2022 yılına kadar ülke çapında uygulanmadığı görülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli ve Çalışma Grubu

Bu çalışmada eğitim kurumlarında kaynak yönetimi ve bütçeleme konusu araştırılmış ve nitel araştırma tekniği ile sonuçlandırılmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre cinsiyet dağılımına bakıldığında, katılımcıların yüzde 50'sinin erkek ve yüzde 50'sinin kadın olduğu görülmektedir. Bu eşit dağılım, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet açısından dengeli bir grup oluşturduğunu göstermektedir. Branşlara göre frekans değerleri incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin Kimya, Sosyal Bilgiler, Matematik, Fen Bilgisi, Müzik, İngilizce, Beden Eğitimi, Tarih, Türk Dili, Coğrafya ve Bilişim Teknolojileri branşlarında yer aldığı görülmektedir. Bu da araştırmada geniş bir branş yelpazesinin temsil edildiğini göstermektedir. Yaş dağılımına bakıldığında, katılımcıların yaşlarının 27 ile 48 arasında olduğu gözlemlenmektedir. Bu, araştırmaya katılan öğretmenlerin farklı yaş gruplarından geldiğini ve deneyimlerinin çeşitli olduğunu göstermektedir. Kıdem sürelerine göre frekans değerleri incelendiğinde, katılımcıların 2 ile 23 yıl arasında değişen kıdemlere sahip oldukları görülmektedir. Bu da öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin çeşitli olduğunu ve araştırmaya farklı kıdem seviyelerinden katıldıklarını göstermektedir. Öğrenim durumlarına göre frekans değerleri analiz edildiğinde, katılımcıların Lisans ve Yüksek Lisans düzeylerinde eğitim aldıkları gözlemlenmektedir. Bu durum, araştırmaya katılan öğretmenlerin yüksek öğrenim düzeylerine sahip olduğunu ve çeşitli akademik geçmişlere sahip olduklarını göstermektedir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplamak için ayrıntılı görüşmeler kullanılmıştır. Çalışmanın tüm yönleriyle ele alınmasını sağlayan derinlemesine mülakat yaklaşımı kullanılarak katılımcılarla yüz yüze, bire bir görüşme yapılır. Genellikle açık uçlu sorular yöneltilir (Tekin ve Tekin, 2006).

Verilerin Toplanması ve İncelenmesi

Veriler araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Bir görüşme ortalama otuz dakika sürmüştür. Görüşmeler için çevrimiçi görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde

öncelikle tüm metinler defalarca okunmuş ve toplu olarak anlaşılmaya çalışılmıştır. Tekrar etmeyen veya örtüşmeyen ifadeler, daha kapsamlı bilgi birimleri olan temalar halinde derlenmeden önce tekrar kontrol edilmiş ve gözden geçirilmiştir (Moustakas, 1994). Araştırmacılar aynı prosedürden tekrar geçerek temaları tartışmış ve nihai bulgulara ulaşmışlardır.

BULGULAR

Eğitim kurumunuzdaki bütçe yönetimi sürecine ne kadar aşinasınız? Hangi kaynakları daha etkili bir şekilde kullanabileceğinizi düşünüyorsunuz?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “Eğitim kurumunuzdaki bütçe yönetimi sürecine ne kadar aşinasınız? Hangi kaynakları daha etkili bir şekilde kullanabileceğinizi düşünüyorsunuz?” şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) “Bütçe yönetimi sürecine oldukça aşinayım çünkü okulumuzda öğretmenler olarak bütçe harcamalarımızı takip etmek ve planlamakla ilgili bir rolümüz var.”

(K2) “Eğitim kurumumuzun bütçe yönetimi konusunda daha fazla şeffaflık ve eğitim şart. Bütçe hakkında daha fazla bilgi almalı ve harcamaların nasıl yapıldığını anlamalıyız.”

(K3) “Bütçe konusunda kısıtlı bilgiye sahibim. Daha fazla eğitime ve bütçe yönetimi sürecinin detaylarına ihtiyacımız var.”

(K4) “Bütçe konusunda sınırlı bir bilgiye sahibim, ancak okulumuzun kaynaklarını daha etkili bir şekilde kullanabileceğimizi düşünüyorum.”

(K5) “Bütçe sürecini anlamak ve okulumuzun ihtiyaçlarını karşılamak için bütçeyi daha etkili kullanmak önemlidir.”

(K6) “Bütçe yönetimi konusunda genel bir bilgiye sahibim, ancak daha fazla eğitim alarak kaynakları daha verimli kullanabiliriz.”

(K7) “Bütçe konusunda yeterince bilgiye sahibim, ancak bazı kaynakları daha etkili bir şekilde yönetebilmek için daha fazla destek ve işbirliği gerekiyor.”

(K8) “Bütçe yönetimi sürecine aşinayım ve okulumuzun daha etkili bir şekilde kaynakları kullanabilmesi için bazı önerilerim var.”

(K9) “Bütçe konusunda sınırlı bilgiye sahibim ve okulumuzun kaynaklarını daha etkili bir şekilde kullanmak için daha fazla eğitim almamız gerekiyor.”

(K10) “Bütçe süreciyle ilgili sınırlı bilgiye sahibim ve kaynakları daha etkili kullanmak için daha fazla rehberliğe ihtiyaç duyuyorum.”

(K11) “Bütçe yönetimi konusunda genel bir bilgiye sahibim, ancak okulumuzun özel ihtiyaçlarına yönelik daha etkili bir bütçe planlaması yapabiliriz.”

(K12) “Bütçe konusunda oldukça aşinayım ve okulumuzun kaynaklarını daha etkili bir şekilde kullanabileceğimize inanıyorum.”

(K13) “Bütçe yönetimi konusunda yeterli bilgiye sahibim ve okulumuzun daha etkili bir şekilde kaynakları kullanabilmesi için elimden geleni yapmaya hazırım.”

(K14) “Bütçe süreciyle ilgili sınırlı bir bilgiye sahibim ve okulumuzun kaynaklarını daha etkili kullanabilmek için daha fazla eğitim almalıyım.”

Bu değerlendirmeler, öğretmenlerin bütçe yönetimi sürecine yönelik farklı düzeylerde aşinalık ve bilgiye sahip olduklarını yansıtmaktadır. Bir grup öğretmen, bütçe harcamalarını takip etme ve planlama konularında aktif bir rol üstlendiklerini ifade etmiş, bu da bütçe yönetimi sürecine yüksek bir aşinalık düzeyi göstermektedir. Ancak, diğer bir grup öğretmen, sınırlı bilgiye ve aşinalığa sahip olduklarını ifade etmiş ve daha fazla eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.

Bütçe konusundaki sınırlı bilgi, öğretmenler arasında bütçe yönetimi sürecinin daha şeffaf ve anlaşılır hale getirilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu durum, okulların bütçe süreci ile ilgili daha fazla

eğitim ve rehberlik sağlamalarının önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin bütçe yönetimi konusundaki bilgi düzeylerini artırmak için işbirliği ve destek ihtiyacını göstermektedir.

Bazı öğretmenler, okullarının kaynaklarını daha etkili bir şekilde kullanabileceklerine inanmaktadır. Bu, öğretmenlerin bütçe yönetimi konusundaki bilgi ve becerilerini artırmak için motive olduklarını göstermektedir. Ancak, bu amaçla daha fazla eğitim ve rehberliğe olan ihtiyaçları da öne çıkmaktadır.

Sonuç olarak, öğretmenler arasında bütçe yönetimi sürecine dair farklı düzeylerde bilgi ve aşinalık olduğu görülmektedir. Bu durum, eğitim kurumlarının bütçe sürecini daha şeffaf hale getirmeleri, öğretmenlere daha fazla eğitim ve destek sağlamaları açısından önemli bir rehberlik sunmaktadır.

Eğitim kurumunuzun kaynak yönetimi konusundaki ihtiyaçlarını değerlendirebilir misiniz? Hangi alanlarda daha fazla kaynağa ihtiyaç duyulduğunu düşünüyorsunuz?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “Eğitim kurumunuzun kaynak yönetimi konusundaki ihtiyaçlarını değerlendirebilir misiniz? Hangi alanlarda daha fazla kaynağa ihtiyaç duyulduğunu düşünüyorsunuz?” şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) “Eğitim kurumumuzun kaynak yönetimi konusunda belirli bir plana ihtiyacı var. Kaynakların daha dengeli ve etkili bir şekilde kullanılması için rehberlik gerekiyor.”

(K2) “Bence teknolojik kaynaklara daha fazla yatırım yapılmalı. Özellikle güncel eğitim teknolojileri ile donatılmış sınıflar, öğrencilerin ilgisini daha iyi çekebilir.”

(K3) “Kütüphane kaynaklarına daha fazla yatırım yapılmalı. Kitap, makale ve diğer materyallerle desteklenmiş bir kütüphane, öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirebilir.”

(K4) “Personel gelişimi için daha fazla bütçe ayrılmalı. Öğretmenlerin ve idari kadronun sürekli eğitimi, kurumun genel kalitesini artırabilir.”

(K5) “Fiziksel ortamın iyileştirilmesi için kaynaklara ihtiyaç var. Sınıflar, spor alanları ve diğer tesislerin modernizasyonu, öğrencilerin konforunu ve motivasyonunu artırabilir.”

(K6) “Eğitim materyallerine daha fazla bütçe ayrılmalı. Güncel ders kitapları, öğrencilerin daha iyi bir eğitim almasına yardımcı olabilir.”

(K7) “Sanat ve kültür etkinlikleri için daha fazla destek gerekli. Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirebilmeleri için sanat ve kültür alanlarında çeşitli etkinliklere yatırım yapılmalı.”

(K8) “Dijital altyapıya yatırım yapılmalı. Online eğitim ve dijital öğrenme platformları, öğrencilerin teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmalarını sağlayabilir.”

(K9) “Okul kütüphanesinin yeniden düzenlenmesi için bütçe ayrılmalı. Daha çağdaş ve öğrenci dostu bir kütüphane, öğrencilerin okuma alışkanlıklarını artırabilir.”

(K10) “Öğrenci destek birimine daha fazla kaynak sağlanmalı. Rehberlik, psikolojik danışmanlık ve benzeri hizmetlere daha fazla bütçe ayrılmalı.”

(K11) “Mesleki gelişim için burs ve destekler sağlanmalı. Öğretmenlerin kendi alanlarında daha fazla uzmanlaşmalarına yardımcı olacak kaynaklar önemli.”

(K12) “Okul bahçesine daha fazla yatırım yapılmalı. Yeşil alanlar, öğrencilerin sosyal etkileşimini artırabilir ve genel öğrenme atmosferini iyileştirebilir.”

(K13) “Teknoloji destekli öğrenme materyallerine daha fazla bütçe ayrılmalı. Bilgisayar laboratuvarları ve diğer teknoloji odaklı kaynaklar, öğrencilerin dijital becerilerini güçlendirebilir.”

(K14) “Okul projeleri ve etkinlikleri için daha fazla maddi destek gerekiyor. Öğrencilerin sosyal ve kültürel gelişimine katkı sağlayacak projelere yatırım yapılmalı.”

Genel olarak, öğretmen görüşleri, eğitim kurumlarının kaynak yönetimi konusunda çeşitli alanlarda ihtiyaçlarının olduğunu ve bu ihtiyaçların karşılanması için daha stratejik bir yaklaşım benimsenmesi gerektiğini göstermektedir. Eğitimde çeşitlilik göz önüne alındığında, kaynakların dengeli ve öğrenci odaklı bir şekilde kullanılması, eğitim kalitesini artırmak adına önemli bir adım olabilir.

Öğretmen görüşleri, eğitim kurumlarının kaynak yönetimi konusundaki geniş bir perspektifi yansıtmaktadır. Katılımcıların belirttiği çeşitli ihtiyaçlar, okulların farklı alanlarda daha fazla kaynağa odaklanması gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu ihtiyaçlar arasında teknolojik altyapının güçlendirilmesi, fiziksel ortamın iyileştirilmesi, profesyonel gelişim için bütçe ayrılması gibi çeşitli konular bulunmaktadır.

Eğitim kurumlarının kaynak yönetimi, sadece maddi kaynakların yanı sıra personel gelişimi, teknoloji entegrasyonu ve sosyal etkinliklere de odaklanmayı gerektiren karmaşık bir süreçtir. Öğretmenlerin vurguladığı, kaynakların daha dengeli ve etkili bir şekilde kullanılması gerekliliği, stratejik bir planlamanın bu konuda önemli olduğunu işaret etmektedir.

Öğretmenlerin kaynak yönetimi konusundaki önerileri, eğitim kurumlarının sürdürülebilirliğini ve öğrenci başarısını artırmayı amaçlayan stratejik adımların atılması gerektiğini göstermektedir. Özellikle öğrenci destek birimlerinden profesyonel gelişime, fiziksel çevreden teknolojik altyapıya kadar geniş bir yelpazede kaynakların düşünülmesi ve planlanması önemlidir.

Sonuç olarak, bu değerlendirmeler, eğitim kurumlarının kaynak yönetimi süreçlerinin daha etkili hale getirilmesi için çeşitli önlemlerin alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu önlemler, öğrenci odaklı eğitimde çeşitliliği desteklemek, öğretmenlerin profesyonel gelişimini güçlendirmek ve genel öğrenme ortamını iyileştirmek amacıyla stratejik ve bilinçli bir şekilde kaynakların dağıtılmasını içermelidir.

Eğitimdeki bütçeleme sürecine daha fazla katılım sağlanması adına önerileriniz nelerdir? Hangi stratejilerle kaynakların daha etkili bir şekilde kullanılacağını düşünüyorsunuz?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “Eğitimdeki bütçeleme sürecine daha fazla katılım sağlanması adına önerileriniz nelerdir? Hangi stratejilerle kaynakların daha etkili bir şekilde kullanılacağını düşünüyorsunuz?” şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) “Bütçeleme sürecine öğretmenler olarak daha fazla dahil edilmemiz gerekiyor. Böylece ihtiyaçlarımızı daha iyi anlatırız.”

(K2) “Eğitimdeki bütçe kararlarını etkileme şansımız olmalı. Öğrenci ihtiyaçlarını en iyi bilen bizleriz.”

(K3) “Bütçe belirleme aşamasında öğretmenlerin fikirleri alınmalı. Hangi kaynakların daha fazla önemli olduğunu biliyoruz.”

(K4) “Eğitimdeki bütçeleme sürecinde şeffaflık önemli. Öğretmenler olarak neden ve nasıl harcama yapıldığını bilmeliyiz.”

(K5) “Kendi branşlarımızda ihtiyaçlarımızı belirleyebilmeliyiz. Böylece daha etkili bir şekilde kaynaklar kullanılabilir.”

(K6) “Bütçe planlaması, öğretmenlerin öğrenci başarısına katkılarını düşünerek yapılmalı. Eğitimdeki önceliklere uygun olmalı.”

(K7) “Bütçe konusunda öğretmenlere eğitim verilmeli. Nasıl daha etkili kullanabileceğimizi bilmek önemli.”

(K8) “Eğitimdeki bütçeleme sürecinde öğrenci destek hizmetlerine daha fazla kaynak ayrılmalı. Bu, öğrenci başarısını artırabilir.”

(K9) “Bütçeyle ilgili kararlarda öğretmenlerin deneyimlerine başvurulmalı. Pratikte nelerin işe yaradığını biliyoruz.”

(K10) “Bütçe konusunda daha fazla şeffaflık, öğretmenlerin sürece daha fazla katılımını sağlar. Herkes ne için ne kadar harcama yapıldığını bilmeli.”

(K11) “Eğitimdeki bütçe planlamasında geleceğe yönelik hedeflere odaklanmalıyız. Bu da stratejik ve sürdürülebilir bir bütçe oluşturmamıza yardımcı olur.”

(K12) “Bütçe sürecinde daha çok paylaşılan kararlar alınmalı. Her öğretmenin katkısı değerli.”

(K13) “Eğitimdeki bütçe planlamasında öğrenci merkezli olmalıyız. Öğrencilerin en çok ihtiyaç duyduğu alanlara öncelik verilmeli.”

(K14) “Bütçe konusunda eğitilmiş bir liderlik, kaynakların daha etkili kullanılmasına öncülük edebilir. Bu, herkesin çıkarına olur.”

Öğretmenlerin bütçe yönetimi sürecine dair ifadeleri, eğitim kurumlarında kaynakların etkili bir şekilde kullanılmasına yönelik çeşitli öneriler içermektedir. Öğretmenler, bütçe planlamasına daha fazla katılımın sağlanmasını ve bu süreçte öğretmenlerin görüşlerinin dikkate alınmasını vurgulamaktadır. Ayrıca, bütçe kararlarının öğrenci ihtiyaçlarına daha hassas bir şekilde odaklanması gerektiği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin, kendi branşlarındaki ihtiyaçları daha iyi belirleme ve değerlendirme konusundaki isteği, bütçe yönetiminde spesifik alanlara odaklanmanın önemini ortaya koymaktadır. Şeffaflık ve iletişim konularına vurgu yapılması, öğretmenlerin bütçe kararlarına dair daha iyi bilgilendirilmesini ve süreçte daha etkili bir şekilde dahil olmalarını sağlayabilir.

Ayrıca, öğretmenlerin bütçe sürecine eğitim düzeyinde katkı yapma isteği, bütçe konusunda öğretmenlere özel eğitimler düzenlenmesi gerekliliğini yansıtmaktadır. Bu, öğretmenlerin bütçe yönetimi konusunda daha bilinçli ve yetkin olmalarına olanak tanıyabilir.

Öğretmenlerin geleceğe yönelik hedeflere odaklanma isteği, bütçe planlamasının stratejik ve sürdürülebilir bir perspektife sahip olmasının önemini vurgulamaktadır. Bu, eğitim kurumlarının uzun vadeli hedeflerine uygun bir mali planlama yapmasını gerektirebilir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin bütçe yönetimi konusundaki değerlendirmeleri, eğitimdeki kaynakların etkili bir şekilde yönetilmesine yönelik daha katılımcı, şeffaf ve stratejik bir yaklaşımın benimsenmesini önermektedir. Bu önerilerin dikkate alınması, eğitim kurumlarının bütçe planlamasını güçlendirebilir ve öğretmenlerin bu süreçte daha etkili bir şekilde rol almasını sağlayabilir.

SONUÇ

Öğretmen görüşlerine dayalı olarak, eğitim kurumlarında stratejik planlama ve kaynak yönetimi konularındaki çeşitli ihtiyaçlar ve öneriler ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin genel perspektifi, bu alanlarda daha etkili ve sürdürülebilir bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiği yönündedir.

Stratejik planlama açısından, öğretmenlerin çoğunluğu, kurumun genel hedefleri ve planlar hakkında daha fazla bilgiye ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedir. Bu durum, liderlik ekiplerinin stratejik vizyonu daha açık bir şekilde iletmeleri ve öğretmenleri bu süreçte daha etkin bir şekilde dahil etmeleri gerekliliğini göstermektedir. Öğretmenlerin stratejik planlamaya daha fazla katılımı teşvik etmek ve onların bu süreçte etkili bir şekilde katkıda bulunmalarını sağlamak önemlidir.

Kaynak yönetimi ve bütçeleme konusunda ise, öğretmenlerin ihtiyaçları geniş bir yelpazede ortaya çıkmaktadır. Teknolojik altyapının güçlendirilmesi, fiziksel ortamın iyileştirilmesi, öğrenci destek birimlerinin güçlendirilmesi ve profesyonel gelişim için bütçe ayrılması gibi alanlarda öğretmenlerin beklentileri bulunmaktadır. Bu, eğitim kurumlarının kaynaklarını daha dengeli bir şekilde kullanmalarını, öncelikli ihtiyaçlara odaklanmalarını ve öğretmenlerin işlerini daha etkili bir şekilde yerine getirmelerini desteklemeleri gerektiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin bu alanlardaki ihtiyaçlarının ve önerilerinin dikkate alınması, eğitim kurumlarının stratejik yönetimlerini güçlendirebilir ve kaynaklarını daha verimli bir şekilde kullanmalarına yardımcı olabilir. Bu süreçte, öğretmenlerle etkili iletişim kurmak, onların katılımını teşvik etmek ve stratejik planlama ile kaynak yönetimi süreçlerine ortak bir vizyon oluşturmak önemli adımlardır.

Öğretmenlerin bütçe yönetimi sürecine ilişkin görüşleri, eğitim kurumları için önemli bir rehberlik sunmaktadır. Öğretmenler arasında farklı bilgi düzeyleri ve aşinalık seviyeleri olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, bütçe yönetimi konusunda eşit bir anlayışın sağlanması ve öğretmenlerin bu süreçte daha etkin katılımını teşvik etmek adına kurum içinde çeşitli destek ve eğitim ihtiyacının bulunduğunu göstermektedir.

Bazı öğretmenlerin bütçe sürecine aktif bir şekilde katılım gösterdikleri belirtilirken, diğerleri ise sınırlı bilgiye sahip olduklarını ifade etmiştir. Bu durum, bütçe yönetimi konusunda eğitim ve rehberliğin artırılması gerekliliğini vurgulamaktadır. Okulların, öğretmenlere bütçe yönetimi sürecini anlamaları ve katkıda bulunmaları için düzenli eğitimler düzenlemesi, bu alandaki bilinci güçlendirebilir. Öğretmenlerin kaynakları daha etkili kullanma konusundaki motivasyonları, eğitim kurumlarının bütçe sürecine olan katılımlarını artırabilir. Ancak, bu noktada öğretmenlerin daha fazla eğitim ve destek alması gerektiği belirtilmiştir. Eğitim kurumları, öğretmenlere bütçe yönetimi konusunda pratik beceriler kazandırmak, kaynakları daha verimli kullanabilmeleri için stratejiler geliştirmek ve bu alandaki farkındalığı artırmak amacıyla etkili programlar sunabilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin bütçe yönetimi sürecine dair çeşitli düzeylerde bilgi ve aşinalıkla yaklaştıkları gözlemlenmiştir. Bu çeşitlilik, eğitim kurumlarının stratejik bir şekilde öğretmenlere yönelik eğitim ve destek programları oluşturmasını gerektirmektedir. Böylece, bütçe yönetimi konusundaki bilinci artırmak ve öğretmenlerin etkin katılımını teşvik etmek mümkün olabilir.

Öğretmenlerin bütçe yönetimi ve kaynak kullanımı konusundaki değerlendirmeleri, eğitim kurumlarında daha etkili ve katılımcı bir bütçeleme sürecinin önemini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin bütçe planlamasına daha fazla katılım talepleri, eğitim kurumlarının bütçe kararlarını daha demokratik bir şekilde alması, öğretmenlerin ihtiyaçlarına daha duyarlı yaklaşması ve bu süreçte şeffaf bir iletişim kurması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin branşlarına özgü ihtiyaçlarını belirleme ve değerlendirme isteği, bütçenin daha özelleştirilmiş ve öğretmenlerin doğrudan etkilendiği alanlara odaklanmasının gerekliliğini yansıtmaktadır. Bu noktada, eğitim kurumlarının bütçe planlamasında daha esnek ve modüler bir yaklaşım benimsemesi, öğretmenlerin öğrenci başarılarına daha etkili bir şekilde hizmet etmelerine olanak tanıyabilir. Öğretmenlerin bütçe sürecine eğitim düzeyinde katkı yapma isteği, bütçe konusunda öğretmenlere yönelik özel eğitim programlarının düzenlenmesi gerekliliğini göstermektedir. Bu eğitim programları, öğretmenleri mali konularda daha bilinçli kılabilir ve bütçe planlamasına daha etkin bir şekilde katılmalarını sağlayabilir. Geleceğe yönelik hedeflere odaklanma isteği, bütçe planlamasının sadece mevcut ihtiyaçları karşılamakla kalmayıp aynı zamanda uzun vadeli eğitim hedeflerini desteklemesi gerekliliğini yansıtmaktadır. Bu, eğitim kurumlarının bütçe stratejilerini sürdürülebilir kılabilecek ve gelecek nesillerin eğitimine yönelik güçlü bir finansal temel oluşturacak bir perspektife sahip olmalarını gerektirebilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin bütçe yönetimi konusundaki değerlendirmeleri, eğitim kurumlarının mali süreçlerini güçlendirmek, öğretmenlerin katılımını artırmak ve daha etkili bir kaynak yönetimi sağlamak için stratejik adımlar atmalarını önermektedir.

Eğitim kurumu liderlik ekipleri, stratejik vizyonu daha açık bir şekilde ileterek öğretmenleri sürece daha etkin bir şekilde dahil etmelidir.

- ✓ Düzenli olarak stratejik planlama toplantıları ve eğitimler düzenlenerek öğretmenler arasındaki farkındalık artırılmalıdır.
- ✓ Öğretmenlerin stratejik planlamaya katılımını teşvik etmek adına motive edici ödüller veya tanıma sistemleri oluşturulabilir.
- ✓ Eğitim kurumları, öğretmenlerin beklentilerine odaklanarak bütçe planlamalarını revize etmeli ve öncelikli ihtiyaçlara daha fazla kaynak ayırmalıdır.
- ✓ Öğretmenlere yönelik bütçe yönetimi eğitim programları düzenlenerek, mali konularda bilinçlilik artırılmalı ve etkili katılım sağlanmalıdır.
- ✓ Eğitim kurumları, öğretmenlerin branşlarına özgü ihtiyaçlarını belirlemek için düzenli geribildirim toplama mekanizmaları oluşturmalıdır.
- ✓ Eğitim kurumları, öğretmenlerle etkili iletişim kurarak stratejik hedefleri ve bütçeleme süreçlerini şeffaf bir şekilde iletmelidir.
- ✓ Öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine odaklanan programlar oluşturularak, stratejik planlama ve bütçe yönetimi konusundaki bilgi ve becerileri artırılmalıdır.
- ✓ Kurum içinde stratejik planlama ve kaynak yönetimi konularında bir komite veya danışma birimi kurularak, öğretmenlerin sürece daha etkin katılımı sağlanabilir.

Bu öneriler, eğitim kurumlarının stratejik yönetimlerini güçlendirmek ve kaynaklarını daha etkili bir şekilde kullanabilmeleri için bir temel oluşturabilir.

KAYNAKLAR

Cheung, S. M. C., & Kan, F. L. F. (2009). Teachers' perceptions of incorporated management committees as a form of school-based management in Hong Kong. *Asia Pacific Education Review*, 10(2), 139-148.

Goertz, M. E. (2001). Comprehensive school reform and school-based budgeting in New Jersey. Paper presented at the 26th Annual Meeting of the American Education Finance Association, Cincinnati, OH.

Levin, H. M. (1987). Finance and governance implications of school-based decisions. Paper presented to the National Advisory Committee of the national policy study of "The Teacher: Ally in Educational Reform" of the Work in America Institute, New York City.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage

Millî Eğitim Bakanlığı 2015–2019 Stratejik Planı. 2015, s.59) https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf Erişim, 9 Aralık 2023.

Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği, 2012. Resmi Gazete, 28199, (09.02.2012). Erişim, 9 Aralık 2023. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/02/20120209-6.htm>

Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim, 2021/2022, https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_organ_egitim_2021_2022.pdf Erişim, 9 Aralık 2023.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage publications.

Tekin, H. H., & Tekin, H. (2006). Nitel araştırma yönteminin bir veri toplama tekniği olarak derinlemesine görüşme. *İstanbul University Journal of Sociology*, 3(13), 101-116.

Eğitim Yönetiminde Stratejik Planlama ve Hedef Belirleme

Strategic Planning and Goal Setting in Education Management

Mehmet Güney¹ Selma Bayrak² Abdulkadir Erten³ Dilek Koç⁴

¹ Öğretmen, MEB, Samsun, Türkiye Orcid No: 0009-0008-0485-3429

² Öğretmen, MEB, Samsun, Türkiye Orcid No: 0009-0003-7798-0131

³ Öğretmen, MEB, Gaziantep, Türkiye Orcid No: 0009-0004-4703-4811

⁴ Öğretmen, MEB, Ankara, Türkiye Orcid No: 0009-0003-5204-4080

ÖZET

Bu çalışma, eğitim yönetiminde stratejik planlama ve hedef belirlemenin önemini vurgulayarak, bu süreçlerin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli temel prensipleri incelemektedir. Eğitim kurumlarının uzun vadeli başarılarını planlamak, öğrenci başarısını artırmak ve kaliteli eğitim sunmak amacıyla stratejik planlama ve hedef belirleme süreçleri, bu çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Eğitim yönetimi kavramının temel unsurları, stratejik planlamanın eğitimdeki rolü, hedef belirlemenin etkileri ve süreçlerin temel prensipleri detaylı bir şekilde ele alınarak, eğitim kurumlarının bu süreçleri başarıyla yönetmelerine rehberlik edecek bir çerçeve sunulmaktadır. Bu bağlamda, vizyon ve misyon belirleme, SWOT analizi, stratejik hedeflerin belirlenmesi, SMART hedeflerin önemi, özgün hedef belirleme stratejileri ve sürecin aşamaları detaylı bir şekilde incelenmiştir. Çalışma, eğitim kurumlarının sürdürülebilir başarı elde etmeleri ve değişen koşullara uyum sağlamaları için kılavuz bir kaynak niteliği taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Yönetimi, Stratejik Planlama, Hedef Belirleme, Sürdürülebilir Başarı.

ABSTRACT

This study emphasizes the importance of strategic planning and goal setting in educational management and examines the basic principles necessary for the effective implementation of these processes. The focus of this study is on strategic planning and goal setting processes in order to plan the long-term success of educational institutions, increase student achievement and provide quality education. The basic elements of the concept of educational management, the role of strategic planning in education, the effects of goal setting and the basic principles of the processes are discussed in detail, and a framework is presented to guide educational institutions to successfully manage these processes. In this context, vision and mission setting, SWOT analysis, setting strategic goals, the importance of SMART goals, unique goal setting strategies and the stages of the process are examined in detail. The study serves as a guiding resource for educational institutions to achieve sustainable success and adapt to changing conditions.

Keywords: Educational Management, Strategic Planning, Goal Setting, Sustainable Success.

GİRİŞ

Eğitim yönetiminde stratejik planlamanın ve hedef belirlemenin önemi büyük bir titizlikle ele alınmalıdır, çünkü bu unsurlar, eğitim kurumlarının sürdürülebilir başarı ve etkinlik elde etmesinde temel rol oynar. Eğitim sektörü, sürekli değişen dinamiklere ve toplumsal ihtiyaçlara yanıt vermek zorunda olan bir alan olarak, etkili yönetim stratejileri ve açıkça belirlenmiş hedeflere olan ihtiyacını her geçen gün daha fazla hissetmektedir.

Bu bağlamda, bu makale, eğitim yönetiminde stratejik planlamanın ve hedef belirlemenin ne denli kritik olduğunu anlamak amacıyla giriş yapıyor. Stratejik planlama, eğitim kurumlarının uzun vadeli hedeflerini belirlemelerini ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli adımları planlamalarını sağlayan bir süreçtir. Hedef belirleme ise bu stratejik planın somutlaşmasıdır, çünkü belirlenen hedefler, eğitim kurumlarının başarılarını ölçmeleri ve değerlendirmeleri için temel göstergelerdir.

Citation: Güney, M., Bayrak, S., Erten, A. & Koç, D. (2024), "Eğitim Yönetiminde Stratejik Planlama ve Hedef Belirleme", International QMX Journal, 3(1), 229-238. ISSN: 3023-6037.

Copyright © 2024 by author(s) and Scientific Research Publishing Inc. This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0)

Araştırmanın Amacı ve Kapsamı

Araştırmanın amacı, eğitim yönetiminde stratejik planlamanın ve hedef belirlemenin sağladığı avantajları detaylı bir şekilde incelemek ve bu stratejilerin eğitim kurumlarının performansı üzerindeki etkisini açıklamaktır. Bu kapsamda, eğitimde stratejik yönetim ve hedef belirleme konularındaki en güncel bilimsel ve pratik yaklaşımları değerlendirmeyi hedeflenmektedir.

Makale, eğitim yönetiminde stratejik planlamanın ve hedef belirlemenin önemini vurgulamak için kuramsal çerçeveler, örnek olay analizleri ve güncel uygulamaları içerecek şekilde tasarlanmıştır. Bu sayede, eğitim kurumlarının daha etkin ve verimli bir şekilde yönetilebilmesi için uygulanabilir stratejilerin ve hedef belirleme yöntemlerinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Çalışmanın, eğitim yönetimi alanındaki araştırmacılara, eğitim liderlerine ve politika yapıcılara değerli bilgiler sağlaması beklenmektedir.

EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEMEL KAVRAMLAR

Eğitim Yönetimi

Eğitim Yönetimi, bir eğitim kurumunun kaynaklarını etkili bir şekilde kullanarak, öğrenme süreçlerini düzenleyen, öğrenci başarılarını artırmayı amaçlayan ve kurumsal hedeflere ulaşmayı sağlayan bir disiplindir. Bu, eğitim kurumlarının liderlik, planlama, organizasyon, izleme ve değerlendirme gibi çeşitli alanlarda stratejik bir yaklaşım benimsemelerini gerektirir. Eğitim yönetimi, birçok bileşeni içerir ve geniş bir perspektife sahiptir. İlk olarak, liderlik ön plandadır. Eğitim liderleri, vizyoner olmalı, kurumun misyonunu belirlemeli ve bu misyona bağlı olarak stratejik hedefler belirlemelidir. Ayrıca, liderler, öğrenci başarılarını artırmak ve öğretmenlerin etkinliğini optimize etmek için çeşitli stratejiler geliştirmelidirler (Hinton, 2012).

Stratejik planlama da eğitim yönetiminin temel bir unsuru olarak öne çıkar. Eğitim kurumları, uzun vadeli hedeflerini belirlemeli, bu hedeflere ulaşmak için gerekli adımları planlamalı ve bu planları sürekli olarak gözden geçirip güncellemelidir. Stratejik planlama süreci, eğitim kurumlarının iç ve dış çevre analizi yapmalarını, güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirmelerini ve fırsatları ile tehditleri tanımlarını içerir. Organizasyon da eğitim yönetiminin önemli bir unsuru olarak değerlendirilir. Eğitim kurumları, kaynakları doğru bir şekilde yönetmeli, personel ve öğrenci ilişkilerini etkili bir biçimde düzenlemeli ve öğrenme ortamlarını geliştirmelidir. Organizasyonun etkin bir şekilde işlemesi, eğitim kurumlarının misyonlarına ulaşmalarını kolaylaştırır (Jalal & Murray, 2019).

Eğitim yönetimi aynı zamanda izleme ve değerlendirmeyi içerir. Bu, eğitim programlarının etkinliğini değerlendirmek, öğrenci başarılarını ölçmek ve öğretmen performansını değerlendirmek için kullanılan süreçleri içerir. Veri analizi ve geri bildirim, eğitim kurumlarının sürekli olarak iyileşmelerini sağlamak için önemlidir. Sonuç olarak, eğitim yönetimi, bir eğitim kurumunun başarılı olabilmesi için temel bir öneme sahiptir. Bu disiplin, liderlik, planlama, organizasyon, izleme ve değerlendirme gibi çeşitli alanları içerir ve eğitim kurumlarının etkili bir şekilde yönetilebilmesi için stratejik bir yaklaşım benimsemeyi gerektirir (Priyambodo & Hasanah, 2021). Bu, öğrenci başarılarını artırmak, öğretmen etkinliğini optimize etmek ve kurumsal hedeflere ulaşmak için kritik bir rol oynar.

Eğitim Yönetimi Kavramı ve Temel Unsurları

Eğitim yönetimi, eğitim kurumlarının etkili bir şekilde yönetilmesini sağlayan bir disiplindir ve çeşitli unsurları içinde barındırır. Bu kavram, bir eğitim kurumunun liderlik, planlama, organizasyon, izleme ve değerlendirme gibi temel unsurları içeren geniş bir perspektife işaret eder. Eğitim yönetimi, liderlik unsuruyla başlar. Eğitim kurumlarının etkili bir şekilde yönetilebilmesi için liderler, vizyoner olmalı, misyonlarını belirlemeli ve bu misyona uygun stratejik hedefler belirlemelidir (Jalal & Murray, 2019). Liderlik, öğrenci başarılarını artırmak, öğretmenlerin etkinliğini optimize etmek ve kurumsal hedeflere ulaşmak için gerekli yönlendirmeyi sağlar.

Stratejik planlama da eğitim yönetiminin temel bir unsuru olarak önem taşır. Eğitim kurumları, uzun vadeli hedeflerini belirlemeli ve bu hedeflere ulaşmak için gereken adımları planlamalıdır. Stratejik planlama süreci, eğitim kurumlarının iç ve dış çevrelerini analiz etmelerini, güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirmelerini ve fırsatlar ile tehditleri tanımlarını içerir. Organizasyon, eğitim yönetiminin bir diğer önemli unsuru olarak değerlendirilir. Eğitim kurumları, kaynaklarını etkili bir şekilde yönetmeli,

personel ve öğrenci ilişkilerini düzenlemeli ve öğrenme ortamlarını geliştirmelidir. Etkin bir organizasyon, eğitim kurumlarının misyonlarına ulaşmalarını kolaylaştırır (Owolabi & Makinde, 2012).

İzleme ve değerlendirme, eğitim yönetiminin sürekli iyileşmeyi hedeflediği bir diğer unsurdur. Bu, eğitim programlarının etkinliğini değerlendirmek, öğrenci başarılarını ölçmek ve öğretmen performansını değerlendirmek için kullanılan süreçleri içerir. Veri analizi ve geri bildirim, eğitim kurumlarının sürekli olarak gelişmelerini sağlamak için önemlidir. Sonuç olarak, eğitim yönetimi kavramı, bir eğitim kurumunun başarılı bir şekilde yönetilebilmesi için gereken liderlik, stratejik planlama, organizasyon, izleme ve değerlendirme unsurlarını içeren kapsamlı bir disiplindir. Bu unsurların bir araya gelmesi, eğitim kurumlarının etkili bir şekilde yönetilmesini ve öğrenci başarılarının artırılmasını mümkün kılar (Albon, Iqbal, & Pearson, 2016).

Stratejik Planlamanın Yeri

Stratejik planlama, eğitim yönetiminde temel bir unsurdur ve bir eğitim kurumunun uzun vadeli hedeflerini belirleyerek, bu hedeflere ulaşmak için gereken stratejileri planlama sürecidir. Eğitim kurumları, hızla değişen eğitim ortamında rekabet avantajı elde etmek, sürdürülebilir bir başarı sağlamak ve öğrencilere en iyi eğitimi sunmak amacıyla stratejik planlamaya büyük önem vermelidir. Stratejik planlama, eğitim kurumlarının gelecek vizyonunu belirlemelerine yardımcı olur. Kurum liderleri, bu süreçte kurumun misyonunu ve değerlerini gözden geçirir ve bu temel taşları üzerine inşa edilen bir vizyon oluştururlar. Vizyon, kurumun nereye ulaşmak istediğini net bir şekilde belirtir ve tüm paydaşlar için bir rehber niteliği taşır (Taylor, Machado, & Peterson, 2008).

Ayrıca, stratejik planlama, eğitim kurumlarının iç ve dış çevrelerini analiz etmelerini sağlar. SWOT analizi (Güçlü Yönler, Zayıf Yönler, Fırsatlar, Tehditler) kullanılarak kurumun güçlü ve zayıf yönleri, fırsatları ve tehditleri belirlenir. Bu analiz, kurumun rekabet avantajını artırmak ve risklere karşı hazırlıklı olmasını sağlar. Stratejik planlama süreci aynı zamanda belirli hedeflerin ve alt hedeflerin belirlenmesini içerir. Bu hedefler, eğitim kurumlarının uzun vadeli başarılarını ölçmelerine ve değerlendirmelerine yardımcı olur. Hedeflerin belirlenmesi, kurumun hangi alanlarda gelişim sağlamak istediğini belirleyerek, stratejik planın somutlaşmasını sağlar.

Eğitim yönetiminde stratejik planlamanın yeri, aynı zamanda kaynakların etkili bir şekilde kullanılmasını içerir. Stratejik planlama, kurumun bütçesini ve diğer kaynaklarını belirli hedeflere yönlendirmesine yardımcı olur. Bu da, kurumun sürdürülebilirlik ve verimlilik açısından daha güçlü bir konuma gelmesini sağlar. Sonuç olarak, stratejik planlama, eğitim yönetiminde kurumların geleceklerini şekillendirmek ve gelişmelerini sağlamak için vazgeçilmez bir araçtır. Vizyon oluşturma, çevre analizi, hedef belirleme ve kaynak yönetimi gibi unsurları içeren bu süreç, eğitim kurumlarının karşılaştığı zorluklarla başa çıkabilmelerini ve uzun vadeli başarılarını sürdürebilmelerini sağlar.

STRATEJİK PLANLAMANIN EĞİTİM YÖNETİMİNDEKİ ROLÜ

Hedef Belirlemenin Önemi

Stratejik planlama ve hedef belirleme, eğitim yönetiminde kritik bir rol oynayarak eğitim kurumlarının başarılarını artırmalarına, etkin bir şekilde yönetilmelerine ve uzun vadeli hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olan temel unsurlardır. Stratejik planlama, eğitim kurumlarının geleceklerini şekillendirmelerine yardımcı olan bir süreçtir. Bu süreç, kurumların misyon ve vizyonlarını belirlemelerini, güçlü ve zayıf yönlerini analiz etmelerini, fırsatları ve tehditleri değerlendirmelerini içerir. Bu analizlerin sonucunda kurumlar, uzun vadeli hedeflerini belirler ve bu hedeflere ulaşmak için stratejiler geliştirirler. Stratejik planlama, kurumsal yönetim ve karar alma süreçlerine rehberlik ederek kurumun etkili bir şekilde yönetilmesine katkı sağlar. Eğitim kurumlarının stratejik planlamada belirledikleri hedefler, daha sonra hedef belirleme sürecinde somutlaşır. Hedef belirleme, kurumun stratejik planlamanın uygulanabilir kısmını oluşturur. Hedefler, genellikle SMART prensiplerine (Belirli, Ölçülebilir, Ulaşılabilir, İlgili, Zamanlı) dayanarak belirlenir (Priyambodo & Hasanah, 2021). Bu prensiplere uygun hedefler, kurumun ileriye dönük başarılarını ölçmek, değerlendirmek ve bu başarıları sürdürmek için önemlidir.

Hedef belirleme, eğitim kurumlarının öğrenci başarılarına odaklanmalarını sağlar. Öğrenci başarıları, eğitim kurumlarının temel önceliklerinden biridir ve belirlenen hedefler, öğrenci performansını izlemek ve değerlendirmek için kılavuz niteliği taşır. Aynı zamanda, öğretmenlerin etkinliğini artırmak,

öğrenciye özgü ihtiyaçlara daha etkili bir şekilde yanıt vermek ve eğitim kalitesini yükseltmek amacıyla stratejik bir yönlendirme sunar. Eğitim yönetiminde stratejik planlama ve hedef belirleme ayrıca kaynak yönetimini optimize etmeye yardımcı olur. Belirlenen hedeflere ulaşmak için gereken kaynaklar, bütçe planlaması ve diğer operasyonel süreçleri etkiler. Stratejik planlama ve hedef belirleme, kurumların sınırlı kaynaklarını en etkili şekilde kullanmalarını sağlayarak sürdürülebilirliklerini artırır (Priyambodo & Hasanah, 2021). Sonuç olarak, stratejik planlama ve hedef belirleme, eğitim yönetiminde kritik bir rol oynar. Bu süreçler, eğitim kurumlarının yönetimlerini güçlendirir, uzun vadeli hedeflere yönlendirir ve öğrenci başarılarına odaklanarak etkili bir eğitim sağlar. Aynı zamanda, kaynak yönetimini optimize ederek kurumların sürdürülebilir bir başarı elde etmelerine olanak tanır.

Hedef Belirlemenin Eğitimdeki Etkisi

Hedef belirleme, eğitimde önemli bir stratejik unsurdur ve öğrenci başarılarından öğretmen performansına, eğitim kurumlarının genel etkinliğine kadar bir dizi alanı olumlu bir şekilde etkileyebilir. Bu süreç, belirli ve ölçülebilir hedeflere odaklanarak, eğitimdeki çeşitli paydaşların motivasyonunu artırabilir, kaynakların daha etkin kullanılmasını sağlayabilir ve öğrenci odaklı bir eğitim ortamının oluşturulmasına katkıda bulunabilir. Öncelikle, hedef belirleme öğrenci başarılarını artırabilir. Belirli ve ölçülebilir hedefler, öğrencilerin odaklanmalarını sağlar ve onlara net bir yönlendirme sunar. Öğrenciler, bu hedeflere ulaşmak için daha motive olabilir ve öğrenme sürecine daha etkin bir şekilde katılabilirler (Chang, 2006). Bu durum, sınavlarda, proje teslimlerinde ve genel öğrenme performanslarında gözlemlenen artışlarla kendini gösterebilir.

Öğretmenlerin performansını iyileştirmek de hedef belirlemenin eğitimdeki etkileri arasındadır. Belirlenen hedefler, öğretmenlere profesyonel gelişim alanlarını belirleme ve kendi öğrenci gruplarına yönelik özel öğretim stratejilerini geliştirme fırsatı tanır. Bu, öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarına daha iyi yanıt vermesine ve sınıf içi etkileşimleri geliştirmesine olanak sağlar. Eğitim kurumlarının genel etkinliği üzerinde de hedef belirlemenin güçlü bir etkisi vardır. Kurumlar, stratejik planlamalarında belirledikleri hedeflere odaklanarak, eğitim kalitelerini artırabilir, öğrenci memnuniyetini yükseltebilir ve topluluklarına daha iyi hizmet sunabilirler. Aynı zamanda, belirlenen hedefler, kurumun bütçe yönetimini, kaynak tahsisini ve personel gelişimini şekillendirerek daha sürdürülebilir bir eğitim modeline ulaşmasına olanak tanır. Hedef belirlemenin eğitimdeki bir diğer önemli etkisi, öğrenci ve öğretmenler arasında işbirliğini teşvik etmesidir. Belirlenen hedefler, öğrenci ve öğretmenlerin ortak bir amaca odaklanmalarını sağlar. Öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerine daha aktif bir şekilde katılabilir ve öğretmenler, öğrenci ilerlemelerini izleme ve destekleme konusunda daha etkin bir rol oynayabilir (Taylor, Machado, & Peterson, 2008). Sonuç olarak, hedef belirlemenin eğitimdeki etkileri, öğrenci başarılarını artırma, öğretmen performansını geliştirme, eğitim kurumlarının genel etkinliğini yükseltme ve öğrenci-öğretmen işbirliğini güçlendirme gibi önemli alanlarda görülür. Bu süreç, eğitimde daha motive edici, etkili ve öğrenci odaklı bir ortamın oluşturulmasına katkıda bulunur.

STRATEJİK PLANLAMANIN TEMEL İLKELERİ

Vizyon ve Misyon Belirleme

Stratejik planlamanın temel ilkelerinden biri, bir kurumun vizyon ve misyonunu belirlemesidir. Vizyon ve misyon, kurumun temel değerlerini, hedeflerini ve gelecekte nasıl bir etki yaratmak istediğini açıkça ifade eden önemli bileşenlerdir. Bu belirleme süreci, kurumun stratejik planlama sürecinin temel taşlarından birini oluşturur ve kurumunuzun uzun vadeli hedeflerini şekillendirmek için kılavuzluk eder (Bryson, 2012). Vizyon, kurumun gelecekte nereye ulaşmak istediğini tanımlayan bir ifadedir. Bu ifade, kurumun en üst düzeyde başarmak istediği büyük, ilham verici bir hedefi yansıtarak çalışanları, öğrencileri ve diğer paydaşları etkiler. Vizyon belirleme süreci, kurumun liderlik ekibi, paydaşlar ve diğer ilgili taraflar arasında katılımı teşvik eder ve ortak bir hedef oluşturulmasına olanak tanır. Bu süreç aynı zamanda kurumsal kültürü oluşturarak çalışanların ve öğrencilerin birlikte çalışmaktan doğan bir dayanışma ve bağlılık duygusu geliştirmelerine yardımcı olur (Tsiakkios & Pashiardis, 2002).

Misyon, kurumun varoluş nedenini, temel değerlerini ve hangi ihtiyaçlara yanıt verdiğini açıklayan bir ifadedir. Misyon belirleme süreci, kurumun özgünlüğünü ve benzersiz niteliklerini vurgular. Bu süreç, kurumun topluma ve öğrencilere olan taahhüdünü netleştirir ve kurumun faaliyetlerinin temel amacını ortaya koyar. Misyon belirleme, kurumun stratejik yönelimini belirleyerek, öğrencilere yönelik öğrenme hedeflerini ve hizmet standartlarını açıklar. Vizyon ve misyon belirlemenin önemi, kurumun tüm

paydaşları arasında bir anlayış birliği oluşturmak ve bir ortak hedefe doğru birleşmektir (Bell, 2002). Bu ifadeler, öğrencilere, öğretmenlere, çalışanlara ve diğer paydaşlara kurumun amaç ve değerlerini anlatarak bir bütünlük ve bağlılık duygusu oluşturur. Ayrıca, vizyon ve misyon belirleme, kurumun stratejik planlama sürecinde rehberlik eder ve karar alıcıları, yöneticiler ve çalışanlar arasında bir anlayış birliği sağlar. Bu temel ilkeler aynı zamanda dışa yönelik iletişimi de etkiler. Kurumun vizyon ve misyon ifadeleri, veliler, öğrenciler, potansiyel iş ortakları ve diğer topluluk üyeleri için bir bakış açısı sağlar. Bu, kurumun topluluk içinde ve ötesinde güvenilir ve saygın bir konum kazanmasına yardımcı olur. Sonuç olarak, stratejik planlamanın temel ilkelerinden biri olan vizyon ve misyon belirleme, bir kurumun temel değerlerini, hedeflerini ve gelecekteki yönünü tanımlamak için hayati bir rol oynar. Bu süreç, kurumun liderliği, çalışanları ve paydaşları arasında birlik ve bağlılık oluşturarak, uzun vadeli başarıya giden yolda rehberlik eder.

Eğitim Kurumlarının Vizyon ve Misyonlarının Önemi

Eğitim kurumlarının vizyon ve misyon ifadeleri, kurumun amaçlarını, değerlerini ve hedeflerini belirleyen kilit unsurlardır. Bu ifadeler, kurumun genel stratejik planını yönlendirir ve tüm paydaşlara - öğrencilerden velilere, öğretmenlerden yöneticilere kadar herkese - bir yol haritası sunar. Vizyon ve misyonun belirlenmesi, eğitim kurumlarının uzun vadeli başarılarını şekillendirir ve sürdürülebilir bir eğitim ortamının temelini oluşturur. Bir eğitim kurumunun vizyonu, gelecekte ulaşmak istediği büyük ve ilham verici hedefleri ifade eder. Bu ifade, kurumun sahip olduğu değerleri, benimsediği eğitim felsefesini ve toplumda yaratmak istediği etkiyi belirler. Vizyon, eğitim kurumlarını motive eder, enerji verir ve tüm paydaşları ortak bir hedef etrafında birleştirir. Vizyon belirleme süreci, paydaşlar arasında katılımcılığı teşvik eder ve kurumun gelecekteki başarılarını şekillendirmek için birlikte çalışmayı özendirir bir etkileşim sağlar (Tsiakkiros & Pashiardis, 2002).

Misyon ifadesi ise, eğitim kurumunun varlık nedenini, öğrencilere ve topluma olan taahhüdünü ve temel değerlerini ifade eder. Misyon, kurumun günlük faaliyetlerini yönlendirir ve çalışanlara, öğrencilere ve diğer paydaşlara kurumun taahhüdünü net bir şekilde açıklar. Misyon ifadesi, kurumun benzersiz niteliklerini vurgular ve topluma nasıl hizmet etmeyi amaçladığını belirtir (Taylor & Miroiu, 2002). Bu ifade, eğitim kurumlarının toplumlarına değer katma ve öğrencilerine kaliteli bir eğitim sağlama konusundaki sorumluluklarını belirler. Vizyon ve misyon ifadelerinin önemi, eğitim kurumlarının stratejik planlama sürecini şekillendirmesinden kaynaklanır. Bu ifadeler, kurumun hedeflerini belirlemesine, bu hedeflere ulaşmak için stratejiler geliştirmesine ve tüm süreçleri bu ortak hedeflere yönlendirmesine yardımcı olur. Vizyon ve misyon, kurumun sadece kendi iç dinamikleriyle değil, aynı zamanda dış çevresiyle de uyumlu bir şekilde hareket etmesini sağlar. Bu ifadeler aynı zamanda kurum içi iletişimi güçlendirir ve çalışanlar arasında bir birlik ve bağlılık oluşturur. Vizyon ve misyon, kurumun tüm paydaşları arasında ortak bir dil oluşturur ve herkesi aynı hedefe doğru birleştirir. Bu, kurum içinde bir sinerji yaratır ve ekip çalışmasını teşvik eder. Sonuç olarak, eğitim kurumlarının vizyon ve misyon ifadeleri, kurumun genel stratejik planını şekillendiren, paydaşları bir araya getiren ve kurumun toplumsal sorumluluğunu belirleyen temel unsurlardır (Austin, 2020). Bu ifadeler, eğitim kurumlarının uzun vadeli başarılarını etkiler ve sürdürülebilir bir eğitim ortamının oluşturulmasına katkıda bulunur.

ANALİZ VE DEĞERLENDİRME

SWOT Analizi

SWOT analizi, bir kurumun güçlü ve zayıf yönlerini ile dış çevresindeki fırsatları ve tehditleri belirleme amacını taşıyan bir stratejik planlama aracıdır. Eğitim kurumları, SWOT analizi ile kendi iç dinamiklerini ve dış çevrelerini daha iyi anlayarak stratejik kararlar alabilirler. Güçlü yanları belirlemek, eğitim kurumlarının mevcut avantajlarını ve rekabet üstünlüklerini anlamalarına yardımcı olur. Örneğin, nitelikli öğretmen kadrosu, geniş öğrenci tabanı veya güçlü akademik programlar, bir eğitim kurumunun güçlü yanlarına örnek olabilir. Zayıf yönlerin belirlenmesi ise iyileştirme fırsatları sunar. Eğitim kurumları, öğrenci düşüklükleri, kaynak eksiklikleri veya yetersiz teknolojik altyapı gibi zayıf yönleriyle başa çıkarak performanslarını arttırabilirler. Fırsatlar, eğitim kurumlarının gelişme ve genişleme potansiyelini temsil eder. Örneğin, teknolojik gelişmeleri kullanarak çevrimiçi eğitime geçiş veya yerel bir toplulukla daha güçlü bağlar kurma gibi fırsatlar değerlendirilebilir (Nauffal & Nasser, 2012). Tehditler ise dikkatle yönetilmesi gereken risklerdir; örneğin, demografik değişimler, rekabetin

artması veya ekonomik belirsizlikler. SWOT analizi, eğitim kurumlarının bu tehlikelere karşı stratejiler geliştirmelerine olanak tanır.

Stratejik Amaçlar ve Alt Hedefler

Stratejik amaçlar, bir eğitim kurumunun uzun vadeli hedeflerini ve başarılarını belirler. Bu amaçlar, kurumun vizyon ve misyonu ile uyumlu olmalı ve SWOT analizi sonuçlarına dayanmalıdır. Stratejik amaçlar genellikle genel performansı artırmak, öğrenci başarılarını yükseltmek, kurumsal itibarı güçlendirmek gibi büyük hedefleri içerir. Stratejik amaçların altına yerleştirilen alt hedefler, bu büyük hedeflere ulaşmak için belirlenen adımları temsil eder. Örneğin, bir eğitim kurumu genel performansı artırmayı hedefliyorsa, bu amaç doğrultusunda öğrenci başarılarını ölçümlemek, öğretim yöntemlerini geliştirmek veya teknolojik altyapıyı iyileştirmek gibi alt hedefler belirlenebilir. Alt hedefler, stratejik planlama sürecinin uygulanabilirliğini artırır ve uzun vadeli hedeflere ulaşmak için belirlenen adımları somutlaştırır. Bu hedefler, kurumun bütün paydaşları için anlaşılır ve ölçülebilir olmalıdır. Ayrıca, alt hedeflerin belirlenmesi, kurum içindeki ekiplerin ve bireylerin belirli sorumluluklarını ve rollerini anlamalarını sağlar. Stratejik hedeflerin belirlenmesi ve alt hedeflerin oluşturulması, eğitim kurumlarının sürdürülebilir bir başarı elde etmelerine olanak tanır (Austin, 2020). Bu süreç, kurumların hedeflerine ulaşmak için stratejik bir planı takip etmelerini ve kaynaklarını etkili bir şekilde yönetmelerini sağlar.

HEDEF BELİRLEME STRATEJİLERİ

SMART Hedefler

Hedef belirleme stratejileri, bir kurumun veya bireyin belirli hedeflere yönelik planlamasını, uygulamasını ve değerlendirmesini sağlar. SMART hedefleri, bu stratejiler arasında öne çıkan bir yöntemdir ve belirli beş kriteri içerir: Belirli (Specific), Ölçülebilir (Measurable), Ulaşılabilir (Achievable), İlgili (Relevant), ve Zamanlı (Time-bound).

- ✓ Belirli (Specific): SMART hedefler, genel ve belirgin ifadeler yerine somut ve spesifik hedeflere odaklanır. Hedef, ne yapılması gerektiğini açıkça tanımlamalıdır. Örneğin, "Matematik başarılarını artırmak" genel bir ifadeyken, "Öğrencilerin matematik sınav notlarını %10 artırmak" belirli bir hedefi temsil eder.
- ✓ Ölçülebilir (Measurable): SMART hedefleri ölçülebilir olmalıdır, yani ilerleme ve başarı açısından somut bir ölçüme tabi olmalıdır. Ölçülebilir hedefler, performansı değerlendirmek ve gelişmeyi takip etmek için kullanılan belirli metrikleri içermelidir. Örneğin, "Haftalık öğrenci katılımını artırmak ve %90'a çıkarmak" ölçülebilir bir hedeftir.
- ✓ Ulaşılabilir (Achievable): SMART hedefleri gerçekçi ve ulaşılabilir olmalıdır. Hedef, belirlenen kaynaklar ve yeteneklerle uyumlu olmalıdır. Ayrıca, hedefe ulaşmak için gerekli adımlar ve çaba, mevcut koşullarda gerçekleştirilebilir olmalıdır. Unutulmamalıdır ki, zorlu olmak, ulaşılabilir olmak anlamına gelmez.
- ✓ İlgili (Relevant): SMART hedefleri, kurumun veya bireyin genel amaçlarına ve stratejik planına uygun olmalıdır. Hedef, kurumun misyonu ve vizyonu ile ilgili olmalı, kurumsal hedeflere katkı sağlamalıdır. İlgili hedefler, kurumun genel stratejik planlamasına entegre edilmelidir.
- ✓ Zamanlı (Time-bound): SMART hedefleri belirli bir zaman çerçevesi içinde gerçekleştirilmelidir. Hedef, başlangıç ve bitiş tarihleriyle belirlenmelidir. Bu zaman sınırları, hedefe odaklanmayı ve süreci takip etmeyi kolaylaştırır. Örneğin, "2024 sonuna kadar öğrenci memnuniyetini %20 artırmak" zamanlı bir hedeftir.

Bu SMART hedef kriterleri, hedef belirleme sürecini daha yönetilebilir ve etkili hale getirir. Bu strateji, belirginlik, ölçülebilirlik, ulaşılabilirlik, ilgili olma ve zaman sınırları koyma prensiplerine dayandığı için hedeflerin gerçekleştirilme olasılığını artırır ve performansı daha etkili bir şekilde değerlendirme imkanı tanır.

Eğitim Kurumu Bağlamında Hedef Belirleme

Eğitim kurumları, öğrenci başarılarını artırmak, öğretim kalitesini yükseltmek ve sürdürülebilir bir eğitim ortamı oluşturmak amacıyla özgün hedef belirleme stratejilerini benimsemektedir. Bu stratejiler,

kurumun misyon ve vizyonuyla uyumlu olmalı, öğrenci odaklı olmalı ve kurumsal etkinlikleri desteklemelidir. Eğitim kurumları, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına odaklanan özgün hedefler belirleme stratejilerini benimseyebilir. Bu, öğrenci başarılarını artırmak, öğrenme deneyimini geliştirmek ve öğrencilerin bireysel potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak amacıyla olabilir. Örneğin, öğrenci mentorluk programları kurmak, öğrenci geribildirimini düzenli olarak değerlendirmek veya farklı öğrenme stillerini destekleyen öğretim yöntemleri geliştirmek bu stratejilere örnek olabilir (Nauffal & Nasser, 2012).

Eğitim kurumları, teknolojik gelişmeleri yakından takip ederek ve eğitim süreçlerine entegre ederek özgün hedef belirleme stratejilerini oluşturabilirler. Bu stratejiler, dijital öğrenme platformlarını geliştirmek, öğrencilere çevrimiçi kaynaklara erişim sağlamak, öğretmenlerin eğitim teknolojilerini etkili bir şekilde kullanmalarını desteklemek gibi adımları içerebilir. Bu sayede, eğitim kurumları, öğrencilerin teknolojiye dayalı becerilerini geliştirmelerini sağlayabilir ve öğrenme deneyimini zenginleştirebilir. Eğitim kurumları, çeşitlilik ve kapsayıcılık ilkesini benimseyerek özgün hedefler belirleyebilirler. Bu stratejiler, farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilere uygun bir öğrenme ortamı sağlamayı, çeşitli perspektifleri değerlendirmeyi ve eğitim kurumunun toplum içindeki çeşitli kesimlere hitap etmeyi içerebilir. Çeşitlilik ve kapsayıcılık hedefleri, eğitim kurumlarının öğrenci başarılarını artırmasına ve toplumsal etki yaratmasına katkıda bulunabilir.

Eğitim Kurumlarında Özgün Hedef Belirleme Stratejileri

Eğitim kurumları, toplumla işbirliği ve paydaş katılımını artırmaya yönelik özgün hedef belirleme stratejilerini benimseyebilirler. Bu stratejiler, yerel işletmelerle ortak projeler geliştirmek, velileri daha aktif bir şekilde eğitim süreçlerine dahil etmek veya yerel topluluklarda sosyal sorumluluk projelerine katılmak gibi adımları içerebilir. Bu şekilde, eğitim kurumları, öğrencilere gerçek dünya deneyimleri sunabilir ve toplumlarına daha etkili bir şekilde hizmet verebilir. Eğitim kurumları, sürdürülebilirlik ve çevre bilinci hedeflerini benimseyerek öğrencilere çevre dostu değerleri öğretebilir ve bu değerlere yönelik bilinci artırabilirler. Bu stratejiler, enerji verimliliğini artırmak, atık yönetimi uygulamak, çevresel eğitim programları geliştirmek gibi sürdürülebilirlik odaklı adımları içerebilir.

Bu özgün hedef belirleme stratejileri, eğitim kurumlarının kendilerini sürekli olarak geliştirmelerine, öğrencilere daha etkili bir şekilde hizmet vermelerine ve toplumsal etkilerini artırmalarına olanak tanır. Bu stratejiler, kurumun misyon ve vizyonuyla uyumlu olarak belirlendiğinde daha etkili ve sürdürülebilir sonuçlar elde etmelerine yardımcı olabilir.

STRATEJİK PLANLAMA VE HEDEF BELİRLEME SÜRECİ

Stratejik Planlamanın Adımları ve Sürecin Yönetimi

Stratejik planlama, bir kurumun uzun vadeli hedeflerini belirlemek ve bu hedeflere ulaşmak için kullanılacak stratejileri planlamak amacıyla yapılan bir süreçtir. Stratejik planlamanın adımları ve sürecin yönetimi için önemli aşamalar (Nauffal & Nasser, 2012):

- ✓ Stratejik planlama süreci, kurumun mevcut durumunun detaylı bir analiziyle başlar. Bu adım, iç ve dış çevresin değerlendirilmesini, güçlü ve zayıf yönlerin belirlenmesini, fırsatlar ve tehditlerin ortaya konulmasını içerir. SWOT analizi bu aşamada sıkça kullanılır.
- ✓ Kurumun gelecekteki hedeflerini ve varlık nedenini tanımlayan vizyon ve misyon ifadeleri, stratejik planlamanın temelini oluşturur. Bu ifadeler, kurumun nereye ulaşmak istediğini ve neden var olduğunu net bir şekilde ifade etmelidir.
- ✓ Kurum, uzun vadeli hedeflerini belirler. Bu hedefler, genel olarak kurumun ulaşmayı hedeflediği büyük başarıları temsil eder. Hedefler belirli, ölçülebilir, ulaşılabilir, ilgili ve zamanlı (SMART) olmalıdır.
- ✓ Hedeflere ulaşmak için kullanılacak stratejiler belirlenir. Bu stratejiler, güçlü yönlerin kullanılması, zayıf yönlerin giderilmesi, fırsatların değerlendirilmesi ve tehditlere karşı önlemlerin alınması gibi faktörlere odaklanır.

- ✓ Stratejilerin uygulanması için detaylı eylem planları hazırlanır. Bu planlar, sorumlulukların ve görevlerin kimler tarafından gerçekleştirileceğini, bütçe ihtiyaçlarını, zaman çizelgelerini ve performans ölçütlerini içerir.
- ✓ Stratejik planın uygulanması sırasında, belirlenen performans ölçütleri düzenli olarak takip edilir ve değerlendirilir. Bu adım, planın etkinliğini değerlendirmek ve gerektiğinde ayarlamalar yapmak için önemlidir.
- ✓ Stratejik planlama sürecinin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için tüm paydaşlar arasında etkili bir iletişim sağlanmalıdır. Kurum içi ve kurum dışı iletişim stratejileri, çalışanlar, öğrenciler, veliler, ortaklar ve diğer paydaşlarla etkileşimi güçlendirir.
- ✓ Stratejik planlama süreci, dinamik bir ortamda gerçekleşir. Kurum, değişen koşullara hızlı bir şekilde adapte olabilmeli ve stratejik planını esnek bir şekilde güncelleyebilmelidir.

Stratejik planlama sürecinin başarılı bir şekilde yönetilmesi, tüm paydaşların katılımını içermeli, sürecin adımları düzenli olarak gözden geçirilmeli ve adaptasyon yeteneğine odaklanmalıdır. Ayrıca, stratejik planlamanın sürekli bir süreç olduğu ve kurumun gelişen koşullara uyum sağlayabilmesi için sürekli olarak gözden geçirilmesi gerektiği unutulmamalıdır.

Hedef Belirleme Aşamaları ve Uygulanması

Hedef belirleme süreci, bir kurumun veya bireyin belirli bir zaman diliminde ulaşmayı amaçladığı net ve ölçülebilir hedefleri belirleme sürecini içerir. Hedef belirleme aşamaları ve uygulanması için temel adımlar (Immordino, Gigliotti, Ruben, & Tromp, 2016):

- ✓ İlk adım, genel hedeflerin belirlenmesidir. Bu genel hedefler, kurumun veya bireyin ulaşmayı amaçladığı büyük başarıları temsil eder. Hedefler SMART kriterlerine (Belirli, Ölçülebilir, Ulaşılabilir, İlgili, Zamanlı) uygun olmalıdır.
- ✓ Belirlenen hedeflerin gerçekleştirilebilirliğini değerlendirmek için mevcut durum analizi yapılır. Bu aşamada, iç ve dış çevresel faktörler, güçlü ve zayıf yönler, fırsatlar ve tehditler değerlendirilir.
- ✓ Belirlenen hedeflere ulaşmak için stratejiler geliştirilir. Stratejiler, hedeflere ulaşmak için kullanılacak genel yaklaşımı ve eylem planını belirler. Bu aşamada, güçlü yönlerin ve fırsatların kullanılması, zayıf yönlerin giderilmesi ve tehditlere karşı önlemlerin alınması planlanır.
- ✓ Stratejilerin uygulanması için detaylı eylem planları hazırlanır. Bu planlar, hangi adımların, kimin tarafından ve ne zaman gerçekleştirileceğini belirler. Eylem planları, bütçe ihtiyaçlarını, kaynakları ve performans ölçütlerini içerir.
- ✓ Eylem planlarına uygun olarak stratejiler uygulanmaya başlanır. Bu aşamada, süreçleri izlemek, ilerlemeyi değerlendirmek ve gerektiğinde ayarlamalar yapmak önemlidir. Ekip çalışmasının ve koordinasyonun sağlanması bu aşamada kritiktir.
- ✓ Hedeflerin ilerlemesi düzenli olarak izlenir ve değerlendirilir. Bu, performans ölçütlerine dayalı olarak gerçekleştirilir. Değerlendirme sonuçları, stratejilerin etkili olup olmadığını ve hedeflere ne kadar yaklaşıldığını gösterir.
- ✓ İzleme ve değerlendirme sonuçlarına dayanarak gerekli düzeltici önlemler ve ayarlamalar yapılır. Hedeflere ulaşmak için stratejilerde ve eylem planlarında değişiklikler yapılabilir.
- ✓ Hedeflere ulaşıldığında veya hedeflerin revize edilmesi gerektiğinde, süreç kapanır. Ancak bu, bir süreç olmaktan ziyade sürekli bir döngüdür. Bu nedenle, yeni hedefler belirlenir ve süreç yeniden başlatılır.

Hedef belirleme süreci, belirlenen hedeflere ulaşmak için stratejilerin etkili bir şekilde planlanması, uygulanması ve izlenmesiyle sürekli bir gelişimi destekler. Bu aşamaların dikkatlice takip edilmesi, hedeflere yönelik başarı şansını artırır.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Eğitim yönetiminde stratejik planlama ve hedef belirleme, bir eğitim kurumunun vizyonunu ve misyonunu gerçekleştirmek, öğrenci başarısını artırmak, kaliteli eğitim sunmak ve sürdürülebilir bir

başarı elde etmek amacıyla izlenen kapsamlı bir süreçtir. Bu süreç, eğitim kurumlarının geleceğe dair stratejik hedefler belirlemelerine ve bu hedeflere ulaşmak için etkili stratejiler geliştirmelerine olanak tanır. İşte eğitim yönetiminde stratejik planlama ve hedef belirlemenin önemine dair bir sonuç analizi:

Eğitim kurumları, karmaşık bir ortamda faaliyet gösterirken, değişen ihtiyaçlara uyum sağlamak, rekabet avantajı elde etmek ve öğrencilere en iyi eğitimi sunmak için stratejik planlama ve hedef belirleme sürecine ihtiyaç duyarlar. Bu süreç, kurumun iç ve dış çevresini analiz ederek güçlü ve zayıf yönleri, fırsatları ve tehditleri belirler. Böylece, kurumlar mevcut durumlarını anlayarak geleceğe dair daha etkili adımlar atabilirler.

Eğitim kurumlarının stratejik planlama sürecinde vizyon ve misyon belirleme önemli bir adımdır. Vizyon, kurumun nereye ulaşmak istediğini, misyon ise neden var olduğunu açıklar. Bu ifadeler, eğitim kurumlarının öğrencilere sağlamayı hedeflediği değerleri ve eğitim kalitesini şekillendirir. Vizyon ve misyon, kurum içinde bir birlik ve bağlılık oluşturarak tüm paydaşları ortak bir hedef etrafında birleştirir.

Stratejik planlamanın bir diğer önemli unsuru, belirlenen stratejik hedeflerdir. Bu hedefler, kurumun uzun vadeli başarılarını temsil eder ve SMART kriterlerine uygun olarak belirlenir. Hedeflerin belirlenmesi, kurumun önceliklerini netleştirir ve çalışanlara, öğrencilere ve diğer paydaşlara yönelik bir yol haritası sunar. Aynı zamanda, hedeflerin ölçülebilir ve zamanlı olması, kurumun ilerlemesini düzenli olarak izleyerek gerekli ayarlamaları yapmasını sağlar.

Stratejik planlamanın ve hedef belirlemenin bir diğer katkısı, eğitim kurumlarının sürdürülebilir bir başarı elde etmelerine yardımcı olmasıdır. Eğitim sektöründe rekabetin artması ve değişen öğrenci beklentileri, kurumları daha etkili ve esnek olmaya zorlamaktadır. Stratejik planlama süreci, kurumların uzun vadeli başarılarını şekillendirmelerine, değişen koşullara uyum sağlamalarına ve sürekli olarak gelişmelerine olanak tanır.

Sonuç olarak, eğitim yönetiminde stratejik planlama ve hedef belirleme, bir eğitim kurumunun geleceğe dair bir vizyon oluşturmasını, bu vizyona ulaşmak için stratejiler geliştirmesini ve bu stratejileri etkili bir şekilde uygulayarak hedeflere ulaşmasını sağlar. Bu süreç, eğitim kurumlarının rekabet avantajı elde etmelerini, öğrenci başarılarını artırmalarını ve topluma daha etkili bir şekilde hizmet vermelerini sağlar. Eğitim sektöründeki dinamik değişimlere uyum sağlamak ve sürdürülebilir bir başarı elde etmek isteyen kurumlar için stratejik planlama ve hedef belirleme, önemli bir yönetim aracıdır.

KAYNAKÇA

- Albon, S. P., Iqbal, I., & Pearson, M. L. (2016). Strategic planning in an educational development centre: Motivation, management, and messiness. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 9, 207-226.
- Austin, I. S. (2020). Strategic planning: A remedy for the successful management of Nigeria secondary school system. *International Journal of Secondary Education*, 8(2), 53-68.
- Bell, L. (2002). Strategic planning and school management: full of sound and fury, signifying nothing?. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 407-424.
- Bryson, J. M. (2012). Strategic planning and management. *The SAGE handbook of public administration*, 2, 50-63.
- Chang, G. C. (2006). Strategic planning in education: Some concepts and steps. *Education Sector/UNESCO*.
- Hinton, K. E. (2012). *A practical guide to strategic planning in higher education (Vol. 7)*. Ann Arbor, MI: Society for College and University Planning.
- Immordino, K. M., Gigliotti, R. A., Ruben, B. D., & Tromp, S. (2016). Evaluating the impact of strategic planning in higher education. *Educational Planning*, 23(1), 35-47.
- Jalal, A., & Murray, A. (2019). Strategic planning for higher education: A novel model for a strategic planning process for higher education. *Journal of Higher Education Service Science and Management (JoHESSM)*, 2(2).
- Nauffal, D. I., & Nasser, R. N. (2012). Strategic planning at two levels. *Planning for Higher Education*, 40(4), 32.

Owolabi, S. A., & Makinde, O. G. (2012). The effects of strategic planning on corporate performance in university education: A study of Babco

Priyambodo, P., & Hasanah, E. (2021). Strategic planning in increasing quality of education. *Nidhomul Haq: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 6(1), 109-126.

Taylor, J. S., de Lourdes Machado, M., & Peterson, M. W. (2008). Leadership and strategic management: Keys to institutional priorities and planning. *European Journal of Education*, 43(3), 369-386.

Taylor, J., & Miroiu, A. (2002). Policy-Making, Strategic Planning, and Management of Higher Education. *Papers on Higher Education*. Carfax Publishing, Taylor & Francis Ltd., Customer Services Department, 325 Chesnut Street, 8th Floor, Philadelphia, PA 19106.

Tsiakkiros, A., & Pashiardis, P. (2002). Strategic planning and education: the case of Cyprus. *International Journal of Educational Management*, 16(1), 6-17.

Sınıf Öğretmenlerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Becerileri ve Dil Bilgisinin Öğretimine Yönelik Yaptıkları Çalışma ve Uygulamalar

Studies and Practices of Classroom Teachers on Teaching Language Skills and Grammar in Teaching Turkish as a Foreign Language

Hamza Arslan¹ Emine Arslan²

¹ Öğretmen, MEB, Samsun, Türkiye Orcid No:0009-0005-1943-4030

² Öğretmen, MEB, Samsun, Türkiye Orcid No:0009-0001-9285-434X

ÖZET

İnsanlar geçmişten günümüze sürekli etkileşim halinde olma gereği duymuşlardır. Bu durum gelişen teknoloji ile farklı iletişim kanalları ile gerçekleşecek olsa da etkileşim her daim var olacaktır. Duygu düşünce ve hislerini paylaşan ve aktaran bir canlıdır insan. Etkili iletişim kurmanın yolu iyi bir dinleme, sonra konuşma, daha sonra ise okuma ve yazma ile mümkün olacaktır.

Bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde, ilkökul düzeyi MEB'e bağlı kurumlarda sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin, sınıfında yabancı uyruklu öğrenci olması durumunda, Türkçe derslerinde dört temel dil becerisini geliştirmek ve dilbilgisi kurallarını kavratmak amacıyla yaptıkları çalışmalar incelenmiş, Yabancılar Türkçenin öğretilmesinde dört temel dil becerisi, dilbilgisi faaliyetleri ve okul dışı çalışmalarda yapılan faaliyetler ortaya konularak, sürecin başarılı işleyen kısımları ortaya konulmuş, hedef dilin öğretilmesinde sorun oluşturan hususların tespiti, sorunların çözümüne dönük atılabilecek adımların belirlenmesini sağlamak amaçlanmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 17 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak demografik bilgi formu ve standartlaştırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Google Forms aracılığı ile toplanmıştır ve elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde dört temel dil becerisi ve dilbilgisi kurallarının kavratılması amacıyla en çok görselleştirme, diyalog, dikte, sesli okuma, bakarak yazdırma, noktalama işaretlerini vurgulama, akran desteği içeren çalışmalara ağırlık verildiği tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin imkânlar ölçüsünde teknolojiyi aktif olarak kullandıkları, sınıf dışı çalışmalarda ödevlendirmeler yaptığı, akran eğitimine ve oyun yoluyla öğrenmeye başvurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular ilgili literatür ışığında tartışılmıştır

Anahtar Kelimeler: Dil öğretimi, Türkçe eğitimi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, dil öğretim yöntem ve teknikleri

ABSTRACT

People have heard that temporary flare-ups must be permanent. Even though this is achieved through different communication links with technology, communication will always exist. He is a person who shares and conveys his emotions, thoughts and feelings. The way to communicate effectively will be possible with good listening, then speaking, then reading and writing.

In teaching Turkish as a foreign language, those who can do this, who work as classroom teachers in institutions affiliated with the Ministry of Education at primary school level, in case there are foreign students in the class, are examined in Turkish lessons in order to teach the four basic language skills together with interest and grammar, and the four basic languages in teaching Turkish to foreigners. Error, grammatical operations and out-of-school operations are revealed, the parts of the successful execution of the process are revealed, the problems in teaching the target language disappear, and determination is ensured to determine the steps that can be taken without being resolved. In this research, basic qualitative research design, one of the qualitative research methods, was used. The study was conducted by a 17th grade teacher. Demographic information formula and standardized interview formula were used as data collection tools in the study. The data of the research is transmitted through Google Forms and the data obtained is provided by the content analysis method. As a result of the research, it was determined that the teaching of Turkish as a foreign language in the organization of classes mostly included visualization, dialogue, dictation, reading aloud, looking at printing, highlighting punctuation marks, and peer support in order to teach the four basic language skills and grammar. Opportunities to participate in the research were reached among those who were actively present in the studies, gave out-of-class privileges, and made healthy applications through peer education and games. Topics in the literature related to the findings were discussed.

Keywords: Language teaching, Turkish education, teaching Turkish as a foreign language, language teaching methods and techniques

Citation: Arslan, H. & Arslan, E. (2024), "Sınıf Öğretmenlerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Becerileri ve Dil Bilgisinin Öğretimine Yönelik Yaptıkları Çalışma ve Uygulamalar", International QMX Journal, 3(1), 239-254. ISSN: 3023-6037.

Copyright © 2024 by author(s) and Scientific Research Publishing Inc. This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0)

GİRİŞ

Problem

Dil, insanların hayatını belli bir plan dâhiline alan, insanların birlikte yurttaş olma bilincine vakıf olmasını sağlayan, konuşma, düşünme, düşünülenin manaya kavuşturularak, kavranılan durumu anlatma ve aktarmayı sağlayan bir iletişim yetisidir.(Adalı, 1983; akt. Kaya, 2010).

Tarihsel süreç içerisinde doğrudan ya da dolaylı olarak iletişim kuran insanoğlunun en büyük bildirişim aracı dildir. Dil, insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisandır. (Türkçe Sözlük, 2005).

Dilin tanımına baktığımızda farklı tanımlamalara ulaşmak mümkündür. Dil, bir arada yaşamının, yaşarken anlaşılabilmenin, anlaşma sonucu olarak da hayatımızı devam ettirebilmenin sağlayıcısıdır. Gelişen teknoloji ile artık insanlar farklı dilleri öğrenme gereksinimi duymaktadır. Ana dili, edinilirken, yabancı dil öğrenilmektedir. Dil eğitimi, düşünüldüğünde tek bir alanda öğrenmenin yeterli olmayacağı, dört temel dil becerisinin ‘dinleme, konuşma, okuma ve yazma’ bir bütün olarak kavratılması gerekliliği karşımıza çıkmaktadır. Ülkemizde ana dil öğretiminde Türkçe’nin öğretimi derslerinde dört temel dil becerisinin gelişimine yönelik çalışmalar, etkinliklerin temelini oluşturmaktadır.

Mete’ye göre (2012) okuma, insanın dünyasını genişleten, kişiliğini şekillendiren ve onu topluma bağlayan bir değerdir. Özetle okuma, yaşamı anlamlandırma sürecidir (Batur, Erkek, Kaplan, Ercan, 2017).Bireyin hayatını devam ettirerek içinde bulunduğu ortamla bütünleşmesi, geleceğe hazırlanmak için bilgi ve birikim elde etmesi okuma sayesinde mümkün olacaktır.

Birey, dinleme, konuşma ve okuma becerisini kazandıktan sonra yazma becerisini kazanmaya başlar. Yazma becerisi sayesinde, bilgi kuşaktan kuşağa aktarılmıştır. Toplumlar ve bireyler gelişmiş, gelişmeler toplumların ilerlemesine kapı aralamıştır. Atasözlerine konu olan yazma ‘Söz uçar, yazı kalır.’ Dört temel dil becerisinin temel taşlarından biridir. Öğrencilere dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri kazandırıldıktan sonra yazılı olarak ifade biçimleri oluşturmaları için noktalama işaretleri ve yazım kurallarına ait temel kazanımların kavratılması gerekmektedir.

Dilbilgisi, dilin doğru öğrenilmesi ve günlük hayatta iletişimin anlamlı ve doğru kurulması gerektiği gibi yabancı dil öğreniminde de hedef dilin doğru öğrenilmesi için gereklidir. yabancı dil öğretiminin temel taşlarından biri dil bilgisidir. Dil bilgisi bir dilin inceliklerini öğrenebilmek için önemli bir unsurdur. Dil bilgisi öğretimi öğrencilerin hedef dili kullanırken hata yapma olasılıklarını en aza indirir. Dili öğrenirken ve kullanım sürecindeki hataları en aza indirmede yardımcı olmaktadır. Anadilinde ya da yabancı dilde yapılan dil bilgisi yanlışlıklarının ya da cümle düşüklüklerinin, öğrenciler tarafından çoğu zaman uzun cümle kurma eğilimi göstermelerinden ortaya çıktığı düşünülürse dil bilgisi kurallarının da gittikçe çoğalan sözcük birimleri arasındaki bağlantıları düzenleyen buyruklar niteliğinde oldukları daha iyi görülebilir (Başkan, 1975; akt. Gün, Yalçın ve Pişkin, 2019).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dört temel becerinin geliştirilmesine yönelik yaptıkları çalışmalar ve faaliyet örnekleri ile dilbilgisinin öğrenilmesinde çalışılan etkinlik örneklerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken sınıflarında dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerisini geliştirici etkinlikler nelerdir?

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken dilbilgisinin öğretiminde yapılan etkinlikler nelerdir?

Araştırmanın Önemi

MEB’e bağlı devlet okullarında çalışan sınıf öğretmenleri ile görüşülerek yabancı dil olarak Türkçe’nin öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi ve dilbilgisi faaliyetlerine dönük öğretmen çalışmaları incelenerek, eğitim öğretim sürecinin işleyiş mekanizması ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır. Uygulamalardaki birlik, zenginlik ve farklılıklar gözlemlenecektir. Farklılık, neticede zenginlik sayılır,

bir öğrencinin hedef dili öğrenme de istifade ettiği verimli bir etkinlik, bu çalışma sayesinde başka bir öğrencinin de aynı etkinlik örneğinden istifade etmesine imkân sağlayacaktır.

Günümüzde, farklı sebeplerle ülkemize mülteci, sığınmacı vb. statülerle gelmiş olan bireylerle yaşadığımız coğrafyayı paylaştığımız gibi, eğitim kurumlarımızda da aynı sınıfları paylaşmaktayız. Sınıf öğretmenleri, sorumlu oldukları sınıflarda bu öğrencilere de eğitim vermek durumundadır. Bu alanda çalışan öğretmenlerimizin çalışmalarının incelenmesi neticesinde toplanacak veriler ışığında, ortaya çıkacak sonuçlar gelecek kuşak öğretmen ve öğrenciler için yol gösterici olacaktır.

Sayıtlar

Araştırma yöntemi olarak Nitel Araştırma modeli kullanılacaktır. Görüşmeler pandemi nedeniyle telefon aracılığıyla ve alt problemlere ait soruların yazılı olarak sunulması sonucu verilen yazılı cevapların tasnifi ile gerçekleşecektir. Seçilen araştırma yöntemi bu çalışmanın amacına, konusuna ve çözümüne uygundur.

Araştırma öncesi katılımcılar bilgilendirilecektir. Gizlilik ve gönüllülük esasına dayalı çalışma yürütülecektir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmesinde dört temel beceri ve dilbilgisi çalışmaları evreni içinden, MEB'e bağlı sınıf öğretmenlerinin sınıflarında Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde dört temel dil beceri ve dilbilgisi becerilerini geliştirmek için eğitim alan öğrenci örnekleme seçilmiştir. Araştırma bulguları MEB'e bağlı ilköğretim 1. kademedeki Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesine yönelik eğitim alan öğrenciler için dört temel dil becerisi ve dilbilgisi becerilerini geliştirmek için yapılan çalışmalar olacağı varsayılmaktadır.

Bu çalışma, sınıfında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencisi bulunan MEB'e bağlı devlet okullarında görevli sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

UZLAŞI : Farklı taraflar arasında varılan anlaşma

MEB : Milli Eğitim BAKANLIĞI

PANDEMİ : Dünyada birden fazla ülkede geniş alanda yayılan salgın hastalık

YÖS : Yabancı Öğrenci Sınavı

YÖK : Yüksek Öğretim Kurumu

Dil, Anadili, Yabancı Dil, İkinci Dil

Dil bireylerin iletişim sağlamasında, anlaşmasında, duygu, düşünce vb. his ve tavırların aktarımında kullanılan en temel araçtır. Geçmişten günümüze dilin iletişimdeki yeri, kültürümüzle özdeşleşen atasözlerinde de 'İnsanlar konuşa konuşa, hayvanlar koklaşa koklaşa anlaşır' kendine yer bulmuştur.

Ana dili, anne karnından başlayıp iki yaşında kendini göstermeye başlayan, yaşanan toplumdaki edinilen, toplum tarafından kullanılan, zihnin içselleştirdiği temel dildir. Birey, zihninde şekillendirdiği ve dış dünyaya iletim haline getirdiği ana dili, iki yaşından itibaren beş yaşına kadar telaffuz ederek iletişim kurmaya başlar. Birey dış dünyayı ana dili ile tanır, özümser ve o dünyanın bir parçası haline gelir.

İkinci dil ise, ana dil öğrenildikten sonra, çevresel faktörlerle etkileşim halinde olarak öğrenilen dildir. Örneğin yurt dışına çalışmaya giden bir Türk işçinin dünyaya gelen çocuğu, aile Türkçe konuşuyorsa, ana dil olarak Türkçe'yi öğrenmiştir. İkinci dil olarak ise yaşadığı ülke halkının konuştuğu dille iletişim kurma zorunluluğundan dolayı ikinci dil olarak, o ülkenin dilini öğrenmiştir.

Yabancı dil, ana dilimiz olmayan, eğitim ve öğretim faaliyetleri çerçevesinde öğrenmek istediğimiz dildir.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Dünyada ana dili konuşur olarak sayı bakımından beşinci sırada yer alan Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen kişi sayısı ülkemize çeşitli nedenlere gelen yabancı sayısındaki pozitif hareketliliğe istinaden her geçen gün hızla artmaktadır. Bu alandaki çalışmaların sayısı giderek artmış, özellikle son yıllarda ayrı bir yoğunluk kazanmıştır. Türkiye'de son yıllarda her şehirde en az bir üniversite bulunması

sağlanmış; 2010 yılında alınan bir karar ile YÖK denetiminde gerçekleştirilen Yabancı Öğrenci Sınavı (YÖS) kaldırılarak bununla Türkiye’de lisans ve lisansüstü öğrenim görmek isteyenlerle Türk üniversiteleri arasındaki psikolojik bariyerin kaldırılması amaçlanmıştır. Kendi kabul şartlarıyla öğrenci alan üniversiteler; ortaya çıkan talep karşısında, bu öğrencilerin çok büyük bir kısmı Türkçe eğitim veren bölümlerdeki derslere hazır hale getirilmesi için kendi bünyelerinde TÖMER’ler oluşturmaya başlamışlardır (Durmuş, 2013; akt.Erdem, Gün, Şengül ve Şimşek, 2015).

Ayrıca ülkemizde vakıf ve üniversiteler bünyesinde açılan “Türkçe Öğretim Merkezi” (TÖMER) ismi ile açılan kurumlarda Türkçe yabancı dil olarak öğretilmektedir. Bu kurumlar da yabancı dil olarak Türkçe’nin öğretiminde Türkçe derslerinde dört temel dil becerisi; okuma, dinleme, konuşma ve yazma temel becerilerinin gelişimi amacıyla kur sisteminde eğitim verilmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin yabancı dil olarak Türkçe’ nin öğretiminde dört temel beceri ve dilbilgisi faaliyet alanlarında yapılan bu çalışma, nitel araştırma deseninde oluşturulmuştur. Nitel araştırma “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemler kullanılarak algı ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” şeklinde tanımlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Temel nitel araştırmalar, birçok disiplin ve uygulama alanında kullanıldığı için eğitimde uygulanan en yaygın araştırma desenlerindedir. Temel nitel araştırmada araştırmacılar, insanların yaşantılarını yorumlama şekli ve deneyimlerine kattıkları anlamlarla ilgilenirler (Merriam, 2018).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında MEB’e bağlı Samsun’daki eğitim kurumlarında sınıf öğretmeni olarak görev yapan 17 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örneklemesinde amaç, önceden belirlenen ölçütü karşılayan bütün durumları çalışmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada ölçüt olarak sınıf öğretmenlerinin 2021-2022 eğitim-öğretim yılında sınıfında yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencisi bulunma şartı koyulmuştur. Çalışma grubu oluşturulurken bu ölçüt göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmaya katılan katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Araştırmanın Çalışma Grubundaki Öğretmenlere Ait Demografik Özellikler

	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Mesleki Kıdem Yılı	Görev Yapılan Yer	Okutulan Sınıf Düzeyi	Sınıf Mevcudu	Yabancı Uyumlu Öğrenci Sayısı	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesine Yönelik Eğitim Aldınız mı?
Ö 1	E	40	Lisans	19	İlçe Merkezi	3	26	2	Hayır
Ö 2	K	41	Lisans	16	İlçe Merkezi	1	24	1	Hayır
Ö 3	E	42	Lisans	19	İlçe Merkezi	3	26	6	Hayır
Ö 4	K	39	Lisans	19	İl Merkezi	3	25	3	Hayır
Ö 5	K	48	Lisans	27	İl Merkezi	3	38	1	Hayır
Ö 6	E	50	Lisans	30	İl Merkezi	2	33	1	Hayır
Ö 7	K	40	Lisans	18	İl Merkezi	1	32	1	Hayır
Ö 8	E	48	Lisans	26	İl Merkezi	4	17	9	Hayır
Ö 9	E	34	Lisans	14	İlçe Merkezi	1	15	1	Hayır
Ö 10	K	33	Lisans	12	İl Merkezi	3	17	9	Hayır
Ö 11	E	48	Lisans	20	Köy	4	19	0	Hayır
Ö 12	K	36	Lisans	14	İlçe Merkezi	1	15	0	Hayır
Ö 13	K	39	Lisans	16	İlçe Merkezi	1	27	3	Evet
Ö 14	K	36	Lisans	14	İlçe Merkezi	1	26	1	Hayır
Ö 15	E	53	Ön Lisans	33	İl Merkezi	2	17	2	Hayır
Ö 16	E	47	Lisans	25	İl Merkezi	1	24	3	Hayır
Ö 17	E	46	Lisans	24	İl Merkezi	2	21	2	Hayır

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan katılımcıların 9'unun erkek 8'inin kadın olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaşları 33 ile 53 arasında değişkenlik göstermektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu lisans mezunudur ve mesleki kıdemleri 14 yıl ile 33 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların çoğunluğu il merkezinde görev yapmaktadır.

Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik herhangi bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinden veri toplamak için nitel araştırma yöntemlerinde en sık kullanılan yöntemlerden biri olan görüşme tekniği kullanılmıştır. Kişilerin belirli bir konuya ait duygu ve düşüncelerini anlatma tekniği olan görüşme, bireyin iç dünyasını derinlemesine incelemeyi ve tutumlarını, deneyimlerini yorumlarını ortaya çıkarmayı amaçlar (Karataş, 2015). Araştırmada öğretmenlerin genel bilgilerini almak için "Kişisel Bilgi Formu", yabancı dil olarak öğretimde kullandıkları yöntem teknikleri belirlemeye yönelik düşünceleri ortaya çıkarmak için ise "Görüşme Formu" kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Bu formda öğretmenin cinsiyeti, yaşı, mesleki kıdemi, sınıftaki öğrenci sayısı, çalıştığı okul türü, sınıf mevcudu, sınıfında bulunan yabancı uyruklu öğrenci gibi sorulara yer verilecektir.

Görüşme Formu: Bu formda sınıf öğretmenlerinin yabancı dil olarak Türkçe'nin öğretiminde dört temel beceri ve dilbilgisi faaliyetlerini belirlemek ve görüşlerini ortaya koymak için açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan kişilerle görüşmeler pandemiden dolayı Google Forms üzerinden yapılmıştır. Öğretmenlere Google Forms üzerinden hazırlanan açık uçlu görüşme soruları gönderilerek, öğretmenlerin formu doldurmaları ve soruları yanıtlamaları sağlanmıştır. Görüşme formunda; "Sınıf öğretmenlerinin yabancı dil olarak Türkçeyi öğretirken sınıfta, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerisini geliştirici etkinlikler nelerdir? "Sınıfta yabancı dil olarak Türkçeyi öğretirken, dilbilgisinin öğretiminde yapılan etkinlikler nelerdir?" gibi sorulara yer verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması Kasım ayı içinde Google Forms aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Alan yazın incelemesi yapılarak, hazırlanan sorulara uzman görüşü alınarak son hali verilmiştir. Düzenlemeler yapılarak Google Forms üzerine aktarılmış ve öğretmenlere ulaştırılmıştır. Öğretmenlerin verdiği tüm yanıtlar bilgisayar ortamında oluşturulan bir dosyada kayıt altına alınmıştır. Öğretmenlere araştırmanın amacı açıklanmıştır ve gizlilik hakkında bilgi verilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, yazılı ve sözlü materyallerin sistemli, ayrıntılı bir analizle kodlanarak sayısallaştırılması olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Verilerin analizinde şu adımlar izlenmiştir:

- ✓ Elde edilen veriler Word ortamına aktarılmıştır ve yazılı hale dönüştürülmüştür.
- ✓ Toplanan veriler defalarca okunarak temalar ve kodlar oluşturulmuştur.
- ✓ Araştırmacı tarafından oluşturulan temalar incelenerek uzman görüşüne sunulmuş veriler üzerinde bir görüş birliğine varılmıştır.
- ✓ Görüş birliğine varıldıktan sonra kodlar ve temaların son hali verilerek bulgular kısmında detaylıca açıklanmıştır.
- ✓ Bulgular kısmında alıntılar belirtilirken her katılımcı için gizlilik ilkesi esas alınarak katılımcılara kodlar verilmiştir (Ö1, Ö2, Ö3..)

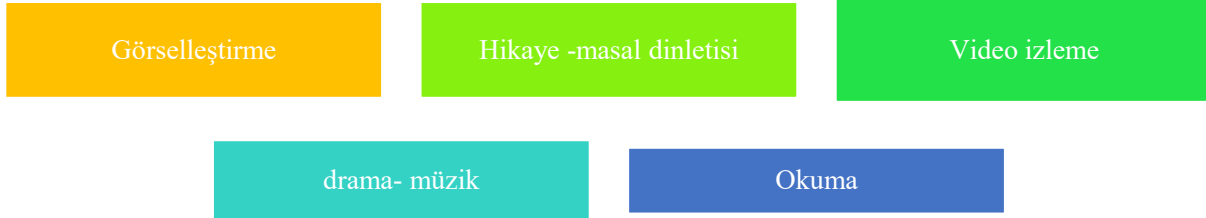
BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesinde MEB'e bağlı kurumlarda sınıf öğretmeni olarak görev yapan uygulayıcıların görüşlerine başvurulmuştur, uygulayıcıların sahadaki deneyimlerinden faydalanılarak proje oluşturulmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular; "Dinleme

becerisini geliştirmek için yapılan etkinlikler”, “Konuşma becerisini geliştirmek için yapılan etkinlikler”, “Okuma becerisini geliştirmek için yapılan etkinlikler”, “Yazma becerisini geliştirmek için yapılan etkinlikler”, “Dil bilgisini geliştirmek için yapılan etkinlikler” ve “ Okul dışı yapılan çalışmalar” başlıkları altında incelenmiştir ve elde edilen bulgular detaylıca açıklanmıştır.

Dinleme Becerisini Geliştirmek İçin Yapılan Etkinlikler

Araştırmaya katılan sınıf retmenlerinin yabancı dil olarak Türkçeyi üretirken dinleme becerisini geliştirici olarak yaptıkları etkinlikler Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1: Yabancı Dil Olarak Türkçeyi retirken Dinleme Becerisini Geliştirici Olarak Kullanılan Etkinlikler

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Şekil 1 incelendiğinde retmenlerin, yabancı dil olarak Türkçeyi üretirken dinleme becerisini geliştirici olarak görselleştirme etkinliklerinden sıklıkla yararlandıkları gözlemlenmektedir. Görsellerin, rencide çağrıştırdığı anlamın ortak olması, retmenlerin bu etkinliğı sıklıkla kullanmalarının gerekçesi olmaktadır. Bu konuya iat örnek görüşler aşağıda gösterilmiştir:

“Kelime ve cmlerler görselleriyle desteklendi(Ö 11).”

“Dinleme becerileri bir dili renmenin ilk basamağıdır. Bunun için rencilerimize görsel materyaller ile rencilerimizin ilgisini çekmeye çalıştım(Ö 14).”

“Görseller sayesinde rencinin dikkatini çekiyorum(Ö 17).”

İfadelerinden de anlaşıldığı üzere, görseller, rencinin dikkatini çekerken, motivasyonuarttırmakta ve üretilmek istenilenin fotografik karşılığını renciye sunmaktadır.

“Hikye dinletisi, sesli okuma (Ö 2).”

“Masal ve hikâye oluyor anlatıyorum (Ö 10).”

“Dinleme metinleri (Ö 16).”

retmenlerden edinilen yukarıdaki bulgular, dinleme etkinlikleri içinde hikâye ve masalın dinletiminin önemini vurgulamaktadır. İlkokul düzeyi rencilerde masal ve hikâye dinlemek, yaş grubunun beklentisi dhilindedir. Hayal dünyalarına hitap eden bu etkinlikler derse olan ilgiyi yüksek tutacaktır.

Hikye okumanın, retmen tarafından sesli olarak gerçekleştirilen bir eyleme dönüştüğünde alternatif bir etkinlik olarak hedef dilin renilmesine katkı sağlamıştır. Bu husus aşağıdaki bulgularda desteklenmektedir.

“Sesli okuma yaparım (Ö 2).”

“Her okuma parçasını mutlaka kendim bir kez okurum (Ö 8).”

Video izletimi, drama etkinlikleri ve müzik dinletimi bir diğer bulgu olarak görülmektedir. Üretim sürecinde birden fazla duyuya hitap edebilen etkinlikler motivasyonu diri tutmakta ve renmenin daha kalıcı olmasını sağlamaktadır. Bu hususun yabancılara Türkçenin üretilmesinde, uygulayıcıların tercihi olduğunu aşağıdaki bulgulardan anlamaktayız.

“Video film izleme (Ö 4).”

“Rol model, gösterme, drama (Ö 15).”

“Videolardan yararlanıyorum. Bir şarkı ile dikkatlerini çekiyorum (Ö 17).”

Konuşma Becerisini Geliştirmek İçin Yapılan Etkinlikler

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yabancı dil olarak Türkçeyi öğretirken konuşma becerisini geliştirici olarak yaptıkları etkinlikler Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2: Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğretirken Konuşma Becerisini Geliştirici Olarak Kullanılan Etkinlikler

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Şekil 2 incelendiğinde öğretmenlerin, yabancı dil olarak Türkçeyi öğretirken konuşma becerisini geliştirmek amacıyla, karşılıklı konuşma ve diyalog etkinliklerine sıkça yer verdikleri, sürekli iletişim halinde olmayı gerektirici diyalog ortamlarına zemin hazırladıkları bulgusu ağırlık kazanmaktadır. Bu hususa bulgular aşağıda ifade edilmiştir.

“Karşılıklı konuşma (Ö 4).”

“Onları konuşurmaya çalışıyorum (Ö 8).”

“Etkinliklere öğrenciyi katarak diyalog etkinliği yaptırıyorum (Ö 10).”

“Konuşma becerilerini geliştirmek için bol tekrar çalışmaları yaptık. Örneğin anne kelimesini hem kendi dilinde hem de Türkçe dilinde söyledik bu şekilde kalıcı olmasını sağlamaya çalıştık (Ö 14).”

“Kelimeleri sık sık tekrar ettiriyorum (Ö 17).”

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler, Türk öğrencilerle aynı sınıfları paylaşmakta ve aynı eğitim öğretim olanaklarından istifade etmektedir. Bulgular gösteriyor ki, öğrenciler arası konuşma ve diyalog neticesinde, birlikte hareket etme, oyun oynama, yaşanan durumlara ortak tepki verme vb. durumlar sıkça görülmektedir. Bu kaynaşmanın olumlu bir getirisi ise İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin süreç içinde gerçekleşmesine zemin oluşmasıdır. Yaşlılarıyla, aynı atmosferi paylaşan öğrenci, yaşlıları ile birlikte hareket ederek hedef dili öğrenme becerisini kazanmaktadır. Bu husus, aşağıdaki bulgularda kendini göstermektedir.

“Bazen anlaşıyoruz, kendi diline çeviriyoruz arkadaşları ile (Ö 3).”

“Arkadaşlarının da onlar ile sürekli etkileşim halinde olmaları için yönlendiriyorum (Ö 8).”

“Akran öğrenmeleri için sınıf içi oyunlarda yabancı uyruklu öğrencilerimize pozitif ayrımcılık yaptım. Teneffüslerde beraber dolaşmaları için uygun ortamı hazırladım (Ö 14).”

Henüz oyun çağında olan ilkökul öğrencisinin eğitim ve öğretimden istifade etmesinde, oyunla sunulan veya drama ile canlandırılan etkinliklerin, öğrenmenin kalıcılığını sağlamadaki rolünü aşağıdaki bulgularda görmekteyiz.

“Drama etkinliklerinden yararlanıyorum (Ö 1).”

“Drama çok sık kullanıldı (Ö 11).”

“Yaptığımız etkinlikler ve dramalar da görev vererek yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamaya çalıştık (Ö 11).”

“Rol yapma (Ö 15).”

Anlatım neticesinde yapılan tekrar etkinliklerinin de konuşma becerisinin gelişmesi noktasında yararı gözlemlenmiştir. Dil edinim süreci ile ilgili ortaya çıkan görüşlerin büyük bir kısmında, ebeveyn konuşmalarının çocuktaki dil becerilerinin gelişmesine etkisi ifade edilmektedir. Hedef dili öğrenecek öğrenci de, dile ait ses, hece ve kelime kalıplarının telaffuzunu önce doğru işitmeli ki, sonrasında doğru

seslendirme gerçekleştirmeli. Bu hususta öğretmene görev düşmekte, anlatımı yapan, anlattığını tekrar ettiren öğretmenin süreçten verim aldığını aşağıdaki bulgulardan gözlemlemekteyiz.

“Kısa cümlelerle bol tekrar, akranlardan yararlanıyorum (Ö 5).”

“Öğrendiği kelimeleri tekrar etme. Drama çok sık kullanıldı (Ö 11).”

“Konuşma becerilerini geliştirmek için bol tekrar çalışmaları yaptık. Örneğin anne kelimesini hem kendi dilinde hem de Türkçe dilinde söyledik bu şekilde kalıcı olmasını sağlamaya çalıştık (Ö 14).”

“Anlatım, oyunlaştırma (Ö 15).”

“Günlük yaptığı işleri anlattırmak (Ö 16).”

“Kelimeleri sık sık tekrar ettiriyorum(Ö 17).”

Okuma Becerisini Geliştirmek İçin Yapılan Etkinlikler

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken okuma becerisini geliştirici olarak yaptıkları etkinlikler Şekil 3’de gösterilmiştir.



Şekil 3:Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğretirken Okuma Becerisini Geliştirici Olarak Kullanılan Etkinlikler

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Şekil 3 incelendiğinde, okuma becerisini geliştirmenin en etkin yolunun okuma çalışmalarına ağırlık verilmesi bulgusunu ortaya koymuştur. Katılımcı görüşlerine, bu durum aşağıdaki ifadelerde yansımıştır:

“Kısa şiir tekerleme, cümle yazma okuma (Ö 5).”

“Sesli okuma çalışmalarına önem veriyorum. Bu öğrencilerimi her okuma parçasında sesli okuma yapmalarını sağlıyorum (Ö 8).”

“Sessiz sesli örnek okuma, resim yorumlama, başlık üzerinde konuşurma (Ö 15).”

“Sesli okuma çalışmaları (Ö 16).”

“Kelimeleri doğru okumaları için sık sık okuma yaptırıyorum (Ö 16).”

Okumaya geçen ilkökul düzeyi öğrencinin, okuma becerisinin gelişmesi amacıyla ilk etapta sesli okuma çalışmalarına yer verilmektedir. İlkokuma yazma öğretiminde uygulanan bu sistemin, öğrenci gelişimindeki olumlu etkisinden, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde de yararlandığı yukarıdaki ifadelerden anlaşılmaktadır.

İşbirlikçi öğrenmenin faydasına, yabancılara Türkçenin öğretiminde okuma becerisinin geliştirilmesi için yapılan çalışmalar içinde rastlamak ta mümkün olmaktadır. Bu husustaki bulgular:

“Daha 1. Sınıf olduğu için diğer öğrencilerle birlikte okumayı öğreniyor (Ö 9).”

“Normal öğrencilerime nasıl etkinlik uyguluyorsam yabancı uyruklu öğrencilere de aynı çalışmayı yaptırıyorum (Ö 10).”

Bu ifadeler göstermektedir ki, yaşlıları içinde kendini güvende hisseden öğrenci motive olmakta ve okuma becerisini geliştirici etkinliklere akranlarına eşlik ederek katılmakta ve süreçten verim elde etmektedir.

Öğretmenin rol model olmayı üstlendiği, öğrenciyi cesaretlendirdiği, öğrenciye yaparak ve yaşayarak öğrenme imkânı oluşturduğu etkinliklerde okuma becerisinin geliştiği gözlemlenmiştir. Ayrıca, tekrar çalışmalarına ağırlık verildiğinde yavaş okuyan öğrencilerin hızlandığı, hızlanma neticesinde de

metinde anlatılanları kavrama becerilerinin geliştiği, araştırma sonuçlarına yansımıştır. Bu hususa ait bulgular aşağıda ifade edilmiştir.

“Birebir çalışma (Ö 3).”

“Sık sık örnek okuma, telaffuz etkinlikleri yapıldı (Ö 11).”

“Okuyacağı kitapları sade anlaşılır ve öğrendiği kelimelerden hazırlamaya dikkat ettik. Okuyacağı metin ve kitaplar görsel açıdan zengin öğrencinin ilgisini çekmesine dikkat ettim (Ö 14).”

“Yavaş okuyan çocuklar, okuduklarını anlamakta zorlanır bu yüzden de okumaktan sıkılabilir. Bu yüzden bol tekrar çalışmaları yaptık (Ö 14).”

“Okuyamadığı kelimeyi ben söyleyip öğrencime tekrar ettiriyorum (Ö 17).”

İlkokul düzeyi öğrencilerle yapılan okuma yarışmalarına benzer uygulamalar, hedef dili öğrenen öğrencilerin, okuma becerilerinin gelişmesi için yapılan etkinliklerde de karşımıza çıkmaktadır.

“Okuma yarışması yapıyorum (Ö 1).”

Yazma Becerisini Geliştirmek İçin Yapılan Etkinlikler

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yabancı dil olarak Türkçeyi öğretirken yazma becerisini geliştirici olarak yaptıkları etkinlikler Şekil 4’de gösterilmiştir.



Şekil 4: Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğretirken Yazma Becerisini Geliştirici Olarak Kullanılan Etkinlikler

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

İlkokula yeni başlayan öğrenci, ses hissettirme etkinliklerinden sonra, öğrendiği sesi yazım tekniğine uygun olarak yazarken, yazım esnasında seslendirme yapmaktadır. Bu sayede, öğrenilen sesin kavranması ve ses öğretiminde kalıcı öğrenmenin büyük oranda gerçekleşmesi sağlanmaktadır. Hedef dili öğrenen öğrenci için de benzer çalışmanın yapıldığını, bu çalışma sayesinde öğrenmenin gerçekleştiğini aşağıdaki örnek görüşlerden anlamaktayız.

“Dikte çalışması veya görerek yazma (Ö 1).”

“Dikte çalışmaları ile birebir bakarak yazdırma işlemi yaptırıyoruz (Ö 6).”

“Her konu ile ilgili kısa kısa notlar yazdırıyorum. Bu öğrencilerim de yazma becerilerini eksiksiz olarak yapabiliyorlar (Ö 8).”

“Dikte çalışmaları yaptırıyorum (Ö 10).”

“Dikte çalışmaları (Ö 16).”

“Yazma etkinliklerinde yazamadığı harf olduğunda dikte çalışması yapar gibi yavaş söylüyorum (Ö 17).”

Dikte çalışmalarında, dikteyi sağlayan en önemli unsur, bir söyleyenin (dikte ettiren kişinin) olmasıdır. Öğrencinin her zaman, bir söyleyici bulamayacağını varsaydığımız da, bir diğer uygulamanın bakarak yazma etkinliği olduğu araştırma sonucunda karşımıza çıkmaktadır. Bakarak yazdırmanın, okuma ve yazmanın birlikte ilerlemesini sağlaması açısından, alfabeyi doğru kullanma becerisini geliştirmesi

açısından hedef dilin öğretilmesinde yazma becerisini geliştirici bir etkinlik olarak kullanıldığını aşağıdaki örnek görüşlerden anlamaktayız.

“Görerek yazma (Ö 1).”

“Metin yazımı (Ö 2).”

“Kısa cümle ve metinleri yazma (Ö 4).”

“Alfabeyi doğru kuralına uygun yazma, bol tekrar (Ö 5).”

“Bakarak yazdırma işlemi yaptırıyoruz (Ö 6).”

Oyunlardan yararlanarak, öğrencilerin Türkçeyi sevdikleri, öğrenciler arası oyunla kaynaşma arttığında işbirlikçi öğrenmenin gerçekleştiği araştırma bulgularına yansımıştır. Kendini sınıfın bir paydaşı olarak gören öğrenci, diğer becerilerde olduğu gibi yazma becerisinin gelişmesinde de, uygulanan etkinliklere katılım sağlayarak, süreç sonunda kazanımları elde etmede olumlu bir mesafe kat etmiştir. Bu husus, bulgulara aşındaki ifadelerle yansımıştır.

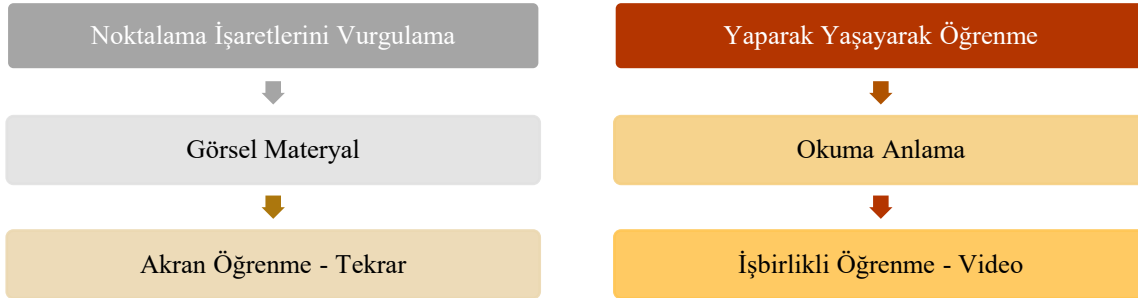
“1. Sınıf olduğundan diğer öğrencilerle bir yazıyor (Ö 9).”

“Türk öğrencilere nasıl öğretiyorsak aynı yöntemler kullanıldı (Ö 11).”

“Oyun etkinlikleri ile Türkçeyi önce sevdirmeye çalıştık.Okumayı seven ve öğrenen öğrenciler yazma çalışmalarında sınıf içi oyunlar ile sevmelerini sağladık. Yazma çalışmalarında basit kelimelerden, cümleye doğru ilerledik. Yaptığımız çalışmalarda küçük ödüller vererek motivasyonu ve başarıya duygusunu arttırdık. (Ö 14).”

Dil Bilgisini Geliştirmek İçin Yapılan Etkinlikler

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yabancı dil olarak Türkçeyi öğretirken dilbilgisini geliştirici olarak yaptıkları etkinlikler Şekil 5’de gösterilmiştir.



Şekil 5: Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğretirken Dilbilgisini Geliştirici Olarak Kullanılan Etkinlikler

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Okuma faaliyetlerinin başladığı evrede, okunulananın anlaşılması için dilbilgisi kurallarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu hususta uygulayıcılar, ağırlıklı olarak noktalama işaretlerinin kavratılması ile işe başlamışlardır. Bu husus, hedef dilin öğrenilmesi faaliyetlerinde aşağıdaki ifadelerle bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

“Noktalama işaretlerini vurguluyorum (Ö 1).”

“Dilbilgisi o hissettirme (Ö 4).”

“Noktalama işaretleri tanıtıldı. Zaten işaretler dünyanın her yerinde aynı. Özel bir çaba sarf etmedik (Ö 11).”

“Noktalama işaretlerini tanıttık. Her işaretin görsellerini ve hangi durumlarda kullanılması gerektiğini görseller ile anlattık. Bol tekrar çalışması ile çalışmalara devam edeceğiz(Ö 14).”

“Noktalama işaretlerini kullanarak cümle yazma (Ö 16).”

Yaşadığı ortamda, çevresel ses ve dil çeşitliliğini kodlayan birey zamanla maruz kaldığı dilin yapısını öğrenebilmektedir. Sınıf ortamı, okul dışı hayattaki benzer ortamı sağladığında, yaparak ve yaşayarak öğrenme etkinliklerine, akran diyaloglarına ve tekrar çalışmalarına yer verildiğinde hedef dilin

öğrenilmesi mümkün olmaktadır. Bu uygulamalara, dilbilgisi çalışmalarında da yer verilmiş olduğunu aşağıdaki örnek görüşlerde görmekteyiz.

“Yaparak yaşayarak öğrenme ortamı oluşturmaktayım (Ö 1).”

“Birebir konuşmalarında Türkçe konuşmalarını istiyoruz. Evde zorunlu olmadıkça anadillerini çok konuşmalarını talep ediyoruz (Ö 6).”

“Diğer arkadaşlarıyla aynı çalışmaları uyguluyorum (Ö 10).”

“En etkili yöntem akranlarıyla Türkçe konuşması, hiç dil bilmeyen öğrencim bile bir ay sonra karşılıklı etkileşimden az da olsa öğreniyor. Derslerde dilden kaynaklı daha zor öğreniyorlar (Ö 17).”

Noktalama işaretlerinin ağırlıklı olarak, benzer manalar taşımalarının, evrenselliğe sahip olmasının süreç içinde uygulayıcılar için kolaylık sağladığı, araştırma bulgularına yansımıştır. İlkokul düzeyi öğrenci deki görsellere olan duyarlılıktan istifade eden öğretmenler, noktalama işaretlerinin görsellerini kullanmışlar, anlatım yapmışlar ve tekrar çalışmalarına ağırlık vererek dilbilgisi çalışmalarını yürütmüşler. Sahadaki uygulamaların bu hususları desteklediğini aşağıdaki öğretmen görüşlerinden anlamaktayız.

“Görselleri gösterip okutma söyletme bol tekrar (Ö 5).”

“Vurgulu okuma (Ö 2).”

“Bol tekrar çalışması ile çalışmalara devam edeceğiz (Ö 14).”

“Her işaretin görsellerini ve hangi durumlarda kullanılması gerektiğini görseller ile anlattık (Ö 14).”

Aynı sıraları paylaşan, aynı havayı soluyan, aynı binayı ve bahçeyi kullanan öğrencilerin, birbirleri ile etkileşim kurmaları olağandır. Bu durum, öğrenciler arası etkileşime dayalı faaliyetlerin, akran öğrenmesi ve işbirliğine dayalı öğrenci faaliyetlerinin dilbilgisini geliştirici faaliyetlerde tercih edilmesine zemin hazırlamıştır. Bu durumun hedef dilin öğrenilmesine katkı sağlayan örnek uygulamaları aşağıda ifade edilmektedir.

“Akran eğitiminden yararlanıyoruz (Ö 3).”

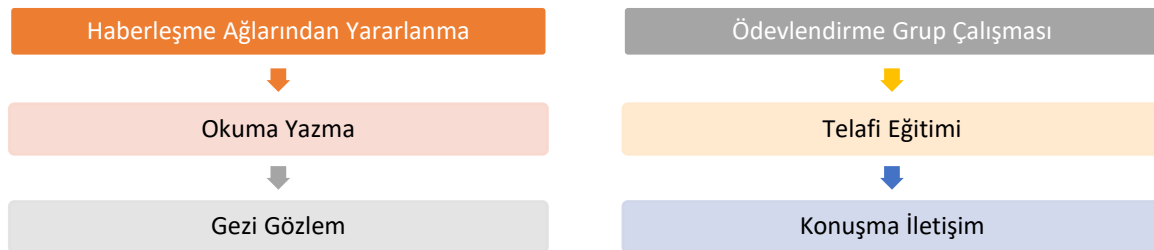
“En etkili yöntem akranlarıyla Türkçe konuşması, hiç dil bilmeyen öğrencim bile bir ay sonra karşılıklı etkileşimden az da olsa öğreniyor. Derslerde dilden kaynaklı daha zor öğreniyorlar (Ö 17).”

Dilbilgisini geliştirici bir diğer faaliyet, video izletimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Fazla duyuya hitap eden çalışmaların, öğrenmenin kalıcılığını arttırmasındaki etkisi ilkökul çağında önem arz etmektedir. Öğretmenlerin, videodan istifade etmeleri, bulgulara yansımıştır.

“Videolardan yola çıkarak dilbilgisi o hissettirme (Ö 4).”

Okul Dışı Yapılan Çalışmalar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin varsa okul dışı çalışmalarına ait bulgular Şekil:6 ‘da gösterilmiştir.



Şekil 6: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Okul Dışı Çalışmalara Ait Bulgular

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Gelişen teknolojinin haberleşme olanaklarını kolaylaştırmasının, hedef dilin öğretim sürecine olumlu katkısını bu başlıkta görmekteyiz. Öğretmenler teknolojiyi kullanabilen, internet altyapısına sahip öğrencilerle iletişim kurarak, ödevlendirmeler yaparak okul dışı faaliyetlerde mesafe almışlar. Zoom

üzerinden okuma yazma çalışmaları yaptırıldığını anlıyoruz. Bu durum aşağıdaki öğretmen görüşlerine yansımıştır.

“Ayrıca okuma yazma çalışmaları yaptırmaya çalışıyorum (Ö 2).”

“Watsapta veri toplamak (Ö 3).”

“Zoom’ dan ek okuma yazma çalışmaları yaptım (Ö 4).”

“Sınıfta komşu öğrencilere grup ödevleri verdim (Ö 10).”

Birden fazla duyuya hitap eden ortamın hazırlanmasının öğretim sürecine olumlu etkisi, sınıf dışına çıkarak yaşanılan çevre ile içi içe bir ortamda öğretim sürecinin planlanmasının öğrenme üzerindeki olumlu etkisini elde etmek isteyen uygulayıcıların, öğrencileri gezi, ziyaret ve araştırmaya teşvik ettiklerini aşağıdaki görüşlerden anlamaktayız.

“Müze gezileri, çevre gezileri (Ö 7).”

“Gezi, gözlem, ziyaret, araştırma (Ö 11).”

Telafi eğitimlerinin olumlu etkisinden yararlanmak isteyen öğretmenlerin, okul kurslarında ders telafisi yaptıkları da araştırmaya bir bulgu olmuştur.

“Okul kurslarında ders telafisi yapıyorum (Ö 12).”

Öğrenci aileleri ülkemiz sınırları içinde yaşamakta olduğundan, çevreleri ile olan iletişimlerinden dolayı belli ölçülerde Türkçeye vakıf olmak durumundadır. Bu hususu dikkate alan öğretmenlerin, veli ile iletişime geçerek, aile içi iletişimlerinde, ana dilin yanında hedef dili kullanmalarının teşvik edildiğini araştırma bulgularında görmekteyiz. Bu iletişime açık ailelerin öğrencilerinde muhtemel ki hedef dilin öğrenilmesinde pozitif etkiler gözlemlenecektir. Bu hususu aşağıdaki öğretmen görüşünden anlamaktayız.

“Okul dışında veliler ile iletişime geçtim. Mümkün olduğu kadar evde de öğrencimiz ile bilgisi kadar Türkçe dilini kullanmasını rica ettim. Mahallede Türk arkadaşları ile oyun oynamalarını söyledim (Ö 10).”

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Sonuç

Birey dünyaya geldikten sonra, dinleme refleksinin gelişimi ve zihinsel algının oluşması neticesinde ailesinin konuşmalarını ilk etapta dinleyerek kodlamaktadır. Bu kodlama neticesinde, bireyin fiziksel dil gelişimi yeterli düzeye geldiğinde konuşma davranışı ortaya çıkar ve ana dil edinilmeye başlar. Yapılan araştırmalar genelde bu sürecin varlığından bahsetmektedir. İyi bir konuşma için iyi bir dinleme gereklidir. İlkokul eğitimine başlayan birey, kendisi için planlanmış dört temel dil becerisini geliştiren ve dilbilgisi yetisini kazandırmaya çalışan müfredattan istifade etmektedir. Ülkemize farklı gerekçelerle (eğitim, dini, askeri ticaret, turizm, ülkelerinde yaşanan sıkıntılı ortamdaki uzaklaşma vb. sebepler) göç etmek durumunda kalmış öğrenciler, MEB’e bağlı kurumlarda, ilkokul düzeyinde eğitim öğretim almaktadır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenecek olan öğrencilere, iyi bir dil becerisi kazandırmanın ön koşulu dört temel dil becerisinin ve dilbilgisi konularının en etkili şekilde kavratılması ile mümkün olacaktır. Bu durumu Sever(2003);Türkçe öğretiminin öncelikli sorumluluğu, öğrencilerin dört temel dil becerisini bilimsel bir anlayışla planlı bir biçimde geliştirmek, dilimizi doğru, bilinçli kullanma duyarlılığı ve alışkanlığı kazandırmak şeklinde ifade etmektedir.

Ayrıca ; Girmen, Kaya ve Bayrak (2010) tarafından yapılan araştırmada da bireylerin çevreleriyle düzgün bir şekilde iletişim kurabilmeleri için, eğitimleri sırasında öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için, ana dilini düzgün ve doğru bir biçimde kullanmaları gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilerin iletişim kurmaları, bilgi edinmeleri, öğrenmeleri ve kendilerini her yönden geliştirmelerinde dilin önemli bir yeri bulunmaktadır. Eğitim kurumları, uyguladıkları eğitim programlarıyla, temelde bireylerin işlevsel değeri yüksek bir dil kullanımını kazanmaları yönünde çaba göstermektedirler. Bu amaçla öğrencilere, dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisi kazandırılmaya çalışılmaktadır. Türk eğitim sisteminde, sözü edilen dilsel becerilerin bireylere kazandırılması görevi, öncelikle ana dilinin öğretimini temel alan Türkçe öğretiminin sorumluluğundadır.

MEB'e bağılı kurumlarda ilkokul düzeyinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde dört temel dil becerilerinin geliştirilerek, dilbilgisi yeterliliklerinin artırılmasına yönelik izlenen yol, yapılan çalışmalara ait bulgular, araştırmanın bu kısmında ifade edilmiştir.

Dinleme becerilerinin geliştirilmesi için yapılan çalışmalara ait bulgular incelendiğinde, hikâye, masal, şarkı dinletisi, sesli okuma etkinliklerine yer verildiği, görsel materyaller hazırlanarak, dinlenecek metne ait motivasyonun artırılmaya çalışıldığı sonucu karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca resimli kartlar, oyunla desteklenen dinleme odaklı faaliyetler ve internet imkânlarının aktif kullanımı ile ilgili görüşlere de ulaşmak mümkündür. Bu durum, dinleme içeriklerinin zengin ortamlarda desteklendiğinde, sürecin başarılı olacağı kanaatini desteklemektedir. Akın ve Çeçen (2015)'in 6. sınıf öğrencilerinin dinleme eğitiminde çoklu ortam kullanılması ile ilgili olarak yaptıkları çalışmalarının sonuçları, İngilizce öğretmenlerinin görsel ve işitsel araçlarla dinleme yapılması görüşünü desteklemektedir. Akın ve Çeçen'in bu çalışmasında, çoklu ortamda dinleme yapan öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri ve Türkçe dersine yönelik tutumları olumlu yönde gelişmiştir. Araştırma bulgularındaki öğretmen görüşleri de büyük oranda bu fikri desteklemektedir.

Konuşma becerilerinin gelişmesine yönelik çalışmalara bakıldığında sınıf içinde öğrenciler arası işbirliği gerektirecek faaliyetlere ağırlık verildiği, arkadaşlar arası etkileşimi zorunlu kılan çalışmalardan faydalandığı sonucuna ulaşılmaktadır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler, özellikle 1. Sınıf kabul edilirse, konuşma faaliyetinin okuma ile birlikte daha kolay gerçekleştiği ifade edilmektedir. Bu husus gerçekleşmişse, sahada uygulayıcıların süreçten daha verimli sonuç aldıkları bilgisi alınmıştır. Konuşma becerisinin gelişimi için, derslerde öğrenciye sık sık söz hakkı verildiği, kısa cümlelerle bol tekrar çalışmalarından yararlandığı, öğrencinin oyun ve dramalar aktif katılım sağlaması için görevlendirildiği ifade edilmiştir. Anlaşılmayan kelimeler için görsel kullanımı, diyalog zeminini zorunlu kılan faaliyet seçiminden istifade edilmesi, bunun yanında, ailede Türkçeyi kısmen de öğrenmiş aile büyükleri ile iletişime geçerek Türkçe konuşmanın günlük hayatta teşvik edilmesi yoluna gidilmiştir. Aile içinde Türkçeyi az da olsa bilen birey olmadığında, iletişim kopukluğundan dolayı, konuşma becerisinin gelişmesine yönelik çalışmalarda mesafe almakta güçlük çekildiği bir diğer bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Barın (2000), öğrencilerin sınıf içerisinde konuşma eğitimi sırasında aktif olması gerektiğini vurgular. Bu sonuç, konuşma eğitiminde öğrencilerin cesaretlendirilmesi gerektiği görüşünü desteklemektedir. Bu çıkarım, araştırmaya katılan öğretmen görüşleri ile uyum sağlamaktadır.

Okuma alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde, ilkokul düzeyinde okumaya geçen öğrencilerde uygulanan sesli okuma çalışmalarının sıkça kullanıldığını göstermektedir. Öğretmenler tarafından sade anlaşılır öğrenci düzeyine uygun kitap, şiir ve kısa cümle seçimi yapılarak, öğrencilerin sesli okumaya teşvik edildikleri bulgusuna ulaşmaktayız. Yavaş okuyan öğrencilerin sıkılmaması için tekrarlı okuma çalışması yapıldığı, sık sık örnek okuma rol model faaliyetlerine yer verildiği, birebir çalışma zemininde öğrencilerle ilgilenildiği bilgisine ulaşmaktayız. Öğrencilerin, normal öğretim sürecine dâhil edilerek, işbirliğine dayalı, aktif öğrenme faaliyetlerine etkin katılım gerektiren çalışmaların yapıldığı bulgusu. Öğretmen görüşlerinde yer almaktadır. Sesli okumalarda velev ki, kelimenin telaffuzunda güçlük yaşıyorsa, öğretmenin örnek telaffuz etkinlikleri ile sürecin gelişmesini desteklediği ifade edilmiştir. Gün (2013)'hem Türkçe hem de İngilizce öğretmenleri, okuma eğitiminde kullanılacak metinlerin sınıf seviyeleri dikkate alınarak hazırlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Okuma becerisi ile ilgili Gün (2013)'ün yukarıdaki ifadesi, araştırmaya katılan öğretmen görüşlerini desteklemektedir.

Okuma yazma eğitiminde öğrencilerin sesleri kavrayarak, seslerden hece ve kelimelere ulaşmasında etkin yöntemlerden bir tanesi olan dikte çalışması, araştırmada yazma çalışmaları içinde, öğretmenler tarafından en çok tercih edilen bir faaliyet alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Yazmada güçlük çekilen harfler olduğunda dikte çalışmasında yavaşça sesin daha vurgulu söylendiği, öğrencinin günlük hayatta sıkça karşılaştığı basit kelimelerin seçilerek dikte çalışması yapıldığı ifade edilmiştir. Bir diğer çalışma ise, yazarken okumanın desteklenmesi, alfabe öğretiminin pekişmesi amacıyla bakarak yazdırma faaliyetleri olmuştur. Öğrencilerin yaş düzeyinin Türk öğrencileri ile aynı olmasının avantaj olduğu, bu husus neticesinde, işbirliğine dayalı akran öğrenmelerinden yararlandığı bulgulara yansımıştır. Oyunların, öğrencide oluşturduğu heyecan, katılım isteği, zevk alma duygusu, yazma çalışmalarında öğretmenlerin faaliyet tercihi olarak oyunlaştırarak yazma çalışmalarına ağırlık vermelerine sebep olmuştur. Oyunlar, süreç sonunda yarışma şeklinde kısa ödüllerle alternatiflendirilmiş, oyunlaştırılan sürece katılan öğrenci hem eğlenmiş, hem de eğlenirken öğrenmiştir. Aktaş ve Gündüz (2009)'a göre

yazma becerisi kazandırmanın en etkili yolu öğrencilerde yazma isteği ve gereği uyandırmaktır fakat öğrenciler çoğu kez bu isteği ve gereği duymazlar (Akt; Arslan & Klicic, 2015). Brown (2001) ise yazma becerisinde karşılaşılan diğer bir problemin öğrencilerin ilgilerini çekebilecek ve onların ihtiyaçlarına cevap verebilecek yazma etkinliklerinin olmadığını ifade etmiştir (Akt; Arslan & Klicic, 2015). Bu iki görüşe ait tespitler ile araştırma bulguları örtüşmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler, yazma sürecini verimli yönetebilmek için, ilgiyi canlı tutacak, motivasyonu arttıracak öğrenci ihtiyaçlarına cevap olabilecek çalışmalara sıkça yönelmişlerdir.

Dilbilgisi kurallarının kavratılmasının hedef dilin öğretilmesinde, anlamlı okuma anlamının gerçekleşerek, yazım bütünlüğünün eksiksiz oluşmasında ki etkisi büyük öneme sahiptir. Dilbilgisi çalışmaları, dört temel dil becerisi ile birlikte kavratılarak, hedef dil öğretim süreci gerçekleşmelidir. İyi bir dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerisini kazanamayan birey, muhtemeldir ki dilbilgisi kurallarını hedef dille bütünleştiremeyecek ve sağlam bir dil öğrenimi gerçekleştiremeyecektir. Bu hususun bilincinde olan uygulayıcılar, dilbilgisini geliştirici çalışmalara ilk olarak noktalama işaretlerinden başlamışlar. Görsellerle noktalama işaretlerinin yazım tekniği verilmiş, akabinde okuma çalışmalarında vurgu ve tonlamalar noktalama işaretlerinin kullanım amacına uygun olarak gerçekleştirilmiş, hangi durumlarda hangi noktalama işaretinin kullanılması gerektiği anlatılmıştır. Hedef dil öğretim süreci bir bütün olarak kabul edilmiş, dersler arası bütüncül bir yaklaşımla farklı derslerde de noktalama işaretlerine sıkça vurgu yapıldığı sonucuna ulaşmaktayız. Yapararak yaşayarak öğrenme ortamlarının oluşturulduğu, sınıf içi konuşmaların teşvik edilmesi ile dilbilgisi kurallarının gözlemlenmesine imkân sağlandığı, dilbilgisi kurallarının hissettirilmesine yönelik videolardan yararlanıldığı, akran eğitimi uygulamaları ile çalışmaların çeşitlendirildiği bilgisi bulgulara yansımıştır. Erdem (2008), Demir (2013) ve Bağcı Ayrancı (2017) yaptıkları araştırmalarda, dil bilgisi, kurallarının ezberlenen ayrı bir alan değil, kuralları sezdirilen ve diğer dil becerileriyle bütün olarak ele alınan bir alan olması gerektiğini, dil bilgisinin diğer dil becerileriyle ilişki içinde bulunduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca dil bilgisi kurallarının öğrenciye doğrudan verilmemesi gerektiğini, kuralların dil becerilerine yönelik etkinliklerle öğrencilere sezdirilmesi gerektiğini ve bu süreçte, dil bilgisi öğretiminin, diğer dil becerileriyle birlikte yer alan etkinliklerle yürütmenin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu görüşlerin ortaya koyduğu tespitle, araştırmaya katılan öğretmenlerden alınan dönütler örtüşmektedir. Şöyle ki; araştırmaya katılan öğretmenler, dilbilgisi kurallarını önce sezdirmeye, daha sonra uygulamalarla göstermeye ve dilbilgisi becerilerini, dört temel beceri ile birlikte kavratmaya çalışmışlardır.

Okul dışı çalışmalara ait bulgular incelendiğinde, gelişen teknolojiye paralel olarak haberleşme uygulamalarından faydalandığını görmekteyiz. Bu hususu açacak olursak; internet, bilgisayar vb. teknik altyapıya sahip, velisinin sürece destek verdiği öğrencilerle okul dışı zamanlarda iletişime geçilmiş, örneğin zoom uygulamasında konuşma, okuma yazma çalışmalarının yapıldığı verileri araştırma bulgularına yansımıştır. Okulda verilen ödevlerin takibi yapılmış, okul dışı zamanlarda gezi-gözlem imkânı sunan çalışmalara yer verilmiş olduğu bilgisine ulaşmaktayız. Ödev yapan öğrencilerde, yaşayarak öğrenme imkânı sunan gezi vb. faaliyetlere katılan öğrencilerde hedef dilin öğrenilmesinde olumlu etkileri gözlemlenmiştir. Ayrıca okulda telafi kursları açılması durumunda öğretmenlerin bu kurslarda aktif rol üstlenerek, hedef dilin öğretilmesinde müspet sonuçlara ulaştıkları bulgularına ulaşmaktayız. Okul dışı çalışmalarda veli yardımı olmadığında, veli ve öğrencinin Türkçeyi bilmediği bir ortamda sürecin sekteye uğradığı hususlarında dönütler alınmıştır. Bu durumun yaşanmadığı, örneğin; yabancı öğrencinin sınıf arkadaşının komşuluk ilişkisinin olduğu Türk öğrencinin varlığından haberdar olan öğretmenler, bu öğrencileri okul dışı zamanlarda birlikte çalışmaya teşvik etmiş ve hedef dilin öğretilmesinde başarılı bir süreç yaşamışlardır.

Öneriler

MEB'e Bağlı kurumlarda, ilkökul düzeyi, sınıfında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencisi bulunan öğretmenlerin dört temel dil becerisi, dilbilgisi çalışmaları ve okul dışı faaliyetlere yönelik yaptığı çalışmalarla ilgili bulgulara dayalı sonuçlara ulaşılmış ve bu sonuçlara aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

- ✓ Dört temel dil becerisi ve dilbilgisi çalışmalarında uygulayıcıların mevcut imkânlarla materyal üretme çabası içinde oldukları bulgusundan hareketle, sınıfında Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenler için, internet ortamında içerik oluşturulabilir veya tedarik sağlanabilir.

- ✓ İlkokul müfredatına, sınıfında Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin istifadesi için, dört temel dil becerisi ve dilbilgisi çalışmalarını destekleyici içerik eklenebilir.
- ✓ Bu öğrenci grubunun olduğu sınıflar ek içerik, kitap vb. doküman oluşturularak süreç desteklenebilir.
- ✓ Öğretmenlere dönük çevrimiçi ortamda hizmet içi seminer düzenlenebilir. Uygulamaya dönük pratik bilgiler öğretmenlere sunulmalıdır.
- ✓ Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencisi sayısı belli bir yoğunluğa ulaşmış okullarda, telafi kurs programlanabilir, yabancı dil alt sınıflarını oluşturulabilir.
- ✓ Ailelerin Türkçe öğrenmesi için imkânlar dâhilinde, bölgesel ölçekte dil kursları açılarak, velilerin de sürece etkin katılımları sağlanabilir.
- ✓ Öğrencilerin hedef dili öğrenmesini kolaylaştıracak kültürel yapıya uygun çizgi film, sesli hikâye dinletisi vb. içerik oluşturularak okul dışı zamanlarda bu içeriklere öğrencinin ulaşması sağlanabilir.
- ✓ İnternet, bilgisayar vb. altyapıda sıkıntı yaşayan öğretmen ve öğrencilerin, teknolojiye erişimini kolaylaştıracak donanım ihtiyacı giderilebilir.
- ✓ Ülkemiz öğrencilerine sağlanan Eba Platformu'na öğrenci erişimi sağlanabilir. Bu öğrencilerin hedef dili öğrenmesinde süreci kolaylaştıracak çalışmalara bu platformda ulaşmaları sağlanabilir.
- ✓ TÖMER'lerde, hedef dili öğrenen üniversite düzeyi öğrencilerden, tercümanlık noktasında faydalanılabilir.
- ✓ Yabancı Dil olarak Türkçenin öğretilmesi, lisans düzeyinde bazı üniversitelerin Türkçe bölümlerinde ders olarak okutulmakta iken, Yükseköğretimde dört yıllık lisans bölümü olarak öğretmen yetiştirme amacıyla açılabilir.
- ✓ Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrenciler ödüllendirilerek gelecek kuşaklar teşvik edilebilir.
- ✓ Yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesine dönük akademik çalışmalar desteklenmelidir ve içerik oluşturulmalıdır.
- ✓ Öğrencilerin hedef dili konuşma becerisi kazanmaları yeterli görülmemeli, diğer dil becerilerinin de bir bütün olarak kazandırılması teşvik edilmelidir.
- ✓ Hedef dili, dört temel beceri alanında kavrayan ve dilbilgisi kurallarını öğrenen bireylerin birikimleri teoride kalmamalı, uygulamaya dönük faaliyetleri ortaya koyması istenmelidir.

KAYNAKÇA

Akın, E. & Çeçen, M. A. (2015). Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin 6. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerine ve Türkçe dersi tutumlarına etkisi. *Uluslar Arası Eğitim Bilimleri Dergisi (TheJournal Of International EducationScience)(5)*, 285-309.

Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *TurkishStudies International PeriodicalfortheLanguages, LiteratureandHistory of TurkishorTurkic*, 5(3), 728-749.

Arslan, M. (2012). Tarihi süreçte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi-öğrenimi çalışmaları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 167-188.

Arslan, M.,&Klicic, E. (2015). Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde yazma becerisinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar: Bosna Hersek örneği. *Kırkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (2), 169-182.

Bağcı Ayrancı, B. (2017). Sezdirme yöntemi ile dil bilgisi öğretimi üzerine Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Languages' EducationandTeaching*, 5(4), 145-164.

Bakır, S. (2014). Türkiye'deki yabancılara Türkçe öğretim merkezleri ve Atatürk Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (Dilmer). *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 51, 435-456.

Barın, M. (2000). Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin önemi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi(26)*, 123-127.

- Baş, B. (2002). Türkçe temel dil becerilerinin öğretiminde atasözlerinin kullanımı. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 0(12), 60-68.
- Batur, Z., Erkek, G., Kaplan, K. & Ercan, E. (2017). Türkçe eğitimi ve yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisinin edinimine ilişkin öğretmen görüşleri. Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 1(1), 42-75.
- Demir, T. (2013). Türkçe derslerinde dil bilgisi öğrenimi için kullanılan öğrenme stratejileri üzerine bir değerlendirme. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 11, 167-206.
- Erdem, İ. (2008). Öğretmen görüşlerine göre dil bilgisi konularının öğretilme güçlükleri. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(1), 85-105.
- Erdem, M. D., Gün, M., Şengül, M. ve Şimşek, R. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan okuma metinlerinin öğretim elemanlarınca diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni ve işlevsel metin özellikleri kapsamında değerlendirilmesi. TurkishStudies, 10(3), 455-476.
- Ergin, M. (2007). Üniversiteler İçin Türk Dili, İstanbul: Bayrak Basım.
- Eroğlu, D. ve Sarar Kuzu, T. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. Başkent UniversityJournal of Education, 1(1), 72-80.
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi(11), 332-352.
- Girmen, P., Kaya, M. F. & Bayrak, E. (2010). Türkçe eğitimi alanında yaşanan sorunların lisansüstü tezlere dayalı olarak belirlenmesi. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20 -22 Mayıs 2010), Elazığ, s. 133-138.
- Gün, M. (2013). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma etkinliklerinde öğrenme ortamları ile kullanılan araç gereçlerin yeterliliği. Tarih Okulu Dergisi, (15), 545-567.
- Gün, M., Yalçın, Ç. & Pişkin, B. S. (2019). Temel seviye yabancılar Türkçe eğitimi kitaplarında yer alan dil bilgisi konularının ve etkinliklerinin karşılaştırılması ve analizi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23, 2089-2101.
- İshoğlu, S. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1(1), 62-80.
- Kaya F. (2010). Ana dili olarak Türkçe eğitimi üstüne. Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, 379, 31-35.
- Merriam, S. B. (2013). Nitelaraştırma. Desenveuygulama için bir rehber. (Çev. Ed. Turan, S.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mete, G. (2012). İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma (Malatya ili örneği). Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 1(1), 43-66.
- Sarı, M. (2008). Türkçenin Batı Dilleriyle İlişkisi. Ankara: TDK Yayınları.
- Sever, S. (2003). Türkçe öğretiminde yeni yapılanma çalışmaları. Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi(TÜBAR), 13(13), 27-38.
- Tunca, E. A. (2006). Türk harf devriminin halka tanıtımı çalışmaları. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(2), 111-122.
- Türkçe Sözlük (2005) . Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Sürdürülebilir Kalkınma ve Yeşil Yönetim Uygulamaları

Sustainable Development and Green Management Practices

Nijer Yonca Sarıkaya¹ Murat Er² Rabia Türkmen³ Metin Aral⁴ Sakine İzgi⁵

¹ Okul Müdürü, 80. Yıl Cumhuriyet Ortaokulu, İstanbul, Türkiye Orcid No: 0009-0002-2234-304X

² Okul Müdürü, 100. Yıl Şehit Sahin Kaya Ortaokulu, Nevşehir, Türkiye Orcid No: 0009-0000-4069-6848

³ Okul Müdürü, İbrahim Yılmaz kız Anadolu imam hatip lisesi, Ankara, Türkiye Orcid No: 0009-0000-9580-3255

⁴ Okul Müdürü, Kumburgaz Serdar Adıgüzel Ortaokulu, İstanbul, Türkiye Orcid No: 0009-0003-3952-4385

⁵ Okul Müdürü, Şile Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, İstanbul, Türkiye Orcid No: 0009-0007-0765-9173

ÖZET

Bu çalışma amacı, yeşil yönetim uygulamalarını incelemek ve "yeşil yönetim" uygulayan okulların uygulamalarında sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle ilişkisini araştırmaktır. Araştırma ilişkisel tarama modeli olarak tasarlanmıştır. Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma; yeşil yönetim uygulamaları ve yeşil yönetim stratejisinin zorlukları algılarının ortalamasının üstünde çıktığı tespit edilmiştir. Cinsiyete göre incelemede; öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma, yeşil yönetim uygulamaları ve yeşil yönetim stratejisinin zorlukları tutumlarında; kadınların sürdürülebilir kalkınma, yeşil yönetim uygulamaları ve yeşil yönetim stratejisinin zorluk algıları erkeklerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Medeni duruma göre incelemede; öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma, yeşil yönetim uygulamaları ve yeşil yönetim stratejisinin zorlukları tutumlarında; evlilerin sürdürülebilir kalkınma, yeşil yönetim uygulamaları ve yeşil yönetim stratejisinin zorluk algıları bekarlardan daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Yaşa göre incelemede; sadece yeşil yönetim uygulamaları ölçeğinde yaş değişkenine göre farklılık çıkmıştır. Hizmet yılına göre incelemede; sadece yeşil yönetim uygulamaları ölçeğinde hizmet yılı değişkenine göre farklılık çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma ile yeşil yönetim uygulamaları alguları arasında düşük düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişki çıkmıştır. Yine yeşil yönetim stratejisinin zorlukları ile yeşil yönetim uygulamaları alguları arasında orta düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilir kalkınma, yeşil yönetim uygulamaları, yeşil yönetim stratejisinin zorlukları, öğretmen.

ABSTRACT

The aim of this study is to examine green management practices and to investigate the relationship between sustainable development goals in the practices of schools that apply "green management". The research was designed as a relational screening model. Sustainable development of teachers; It has been determined that perceptions of green management practices and the difficulties of green management strategy are above average. In the analysis by gender; teachers' attitudes towards sustainable development, green management practices and the challenges of green management strategy; It has been revealed that women's perceptions of the difficulty of sustainable development, green management practices and green management strategy are higher than men. In the analysis according to marital status; teachers' attitudes towards sustainable development, green management practices and the challenges of green management strategy; It has been revealed that married people's perception of the difficulty of sustainable development, green management practices and green management strategy is higher than single people. In the analysis according to age; There was a difference only in the green management practices scale according to the age variable. In review according to years of service; There was a difference only in the green management practices scale depending on the year of service variable. Additionally, a low-level, significant and positive relationship emerged between teachers' perceptions of sustainable development and green management practices. Again, there is a moderate, significant and positive relationship between the difficulties of green management strategy and perceptions of green management practices.

Keywords: Sustainable development, green management practices, challenges of green management strategy, teacher.

GİRİŞ

Problem

Tüketicilerden sürdürülebilir uygulamalara yönelik artan taleple birlikte, şirketlerin çevresel etkilerini azaltmak için çevre dostu uygulamalara veya "yeşil yönetime" yönelmeleri her zamankinden daha önemli hale gelmiştir. Yeşil yönetimin gelişimi veya kurumsal sürdürülebilirlik veya çevre yönetimi, yıllar içinde akademik literatürde ilgi görmüştür (Lannelongue, Gonzalez-Benito, & Gonzalez-Benito,

Citation: Sarıkaya, N.Y., Er, M., Türkmen, R., Aral, M. & İzgi, S. (2024), "Sürdürülebilir Kalkınma ve Yeşil Yönetim Uygulamaları", International QMX Journal, 3(1), 255-267. ISSN: 3023-6037.

Copyright © 2024 by author(s) and Scientific Research Publishing Inc. This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0)

2013). Bazı araştırmacılar, dış paydaşların yöneticilerin kaynakları kullanırken sorumluluk alması gerektiği yönündeki görüşlerinin artması nedeniyle yeşil yönetimin önemli olduğunu iddia ederken (Dhull & Narwal, 2016), diğer araştırmacılar bunun aynı zamanda ekonomik bir fırsat olduğunu ve karlılıkla sonuçlanabileceğini göstermektedir (Hosseini, 2007).

Yeşil yönetim, Kurumsal Sosyal Sorumluluğun (KSS) esas olarak şirketin çevresel etkisine, özellikle de çevre ayağına odaklanan bir parçasıdır. Ayrıca, yeşil yönetimi, çevresel faaliyetlerinde sürekli iyileştirmeyi amaçlayan bir kuruluş faaliyeti olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda sorumluluğu çalışanlara devretmeyi, yapılandırılmış sistemlere sahip olmayı ve hem kurum içinde hem de kurum dışında açık iletişimi içerir (Poksinska, Jörn Dahlgaard, & Eklund, 2003). Yeşil yönetimi diğer sürdürülebilir kalkınma kavramlarından ayıran şey, yalnızca farklı şirketlerin çevre üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmak için neler yapabileceklerine odaklanmasıdır.

ISO 14000 gibi standartlar da şirketlerin mevcut uygulamalarının tamamını ve bunların çevreyi nasıl etkilediğini görmelerine yardımcı olmak için mevcuttur. ISO 14000, şirketlerin çevreye karşı nasıl davranmaları gerektiğine dair bir kılavuz görevi gören ve aynı zamanda onlara rekabet avantajı için bir araç olarak kullanabilecekleri bir damga sağlayan bir çevre yönetim sistemidir. Çevre yönetim sistemi, hedefleri ifade etmek, bilgi toplamak, ilerlemeyi ölçmek ve bu ilerlemeyi geliştirmek için tasarlanmış bir sistemdir (Florida & Davison, 2001).

Değişime bakıldığında, daha fazla şirket bu standartları ve çevre yönetim sistemleri, özellikle de çevre yönetimiyle ilgili standartların toplu adı olan ISO 14000'i takip etmiştir. İstatistiksel olarak, ISO 14001'in edinilmesinde dünya çapında bir artış olmuştur. Bu araştırmanın odak noktası eğitim sektörü olacaktır çünkü yeşil yönetim kavramı kapsamlı bir şekilde araştırılmamıştır ve eğitim kurumlarının çevre üzerinde önemli bir etkisi (öğrenci ve veli) olduğu için bu konu önem arz etmektedir.

Bu araştırma boşluğu, eğitim sektöründeki faaliyet gösteren kurumların yeşil yönetimin uygulanmasını etkileyen faktörlerin neler olduğuna odaklanan ilgili araştırmalara yer açmaktadır. Bu amaçla, eğitim kurumlarında yeşil yönetim uygulamalarını incelemek ve “yeşil yönetim” uygulayan okulların uygulamalarında sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle ilişkisini anlamak önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma amacı, yeşil yönetim uygulamalarını incelemek ve “yeşil yönetim” uygulayan okulların uygulamalarında sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle ilişkisini araştırmaktır.

Araştırmanın Önemi

Bu çalışmanın amacı, eğitim kurumların mevcut işleyiş biçimi için sistemlerin nasıl tasarlandığını ve sürdürülebilirlikle ve yeşil yönetim uygulamalarıyla ilgili nasıl düşündüklerini ve endişelerini anlamaya dayanmaktadır. Bu, kuruluşların faaliyet gösterirken temel dayanaklarını ortaya çıkarmakla ilgilidir. Bu çalışmanın önemi, eğitim kurumların sürdürülebilirlik ve yeşil yönetim ilkelerini göz önünde bulundurarak genel işleyiş biçimlerinde potansiyel bir paradigma değişikliği konusunda farkındalık yaratmasında yatmaktadır.

Çevresel sürdürülebilirlik açısından, başta enerji, su kaynakları, biyoçeşitlilik ve toprak olmak üzere doğal kaynakların verimli ve rasyonel kullanımının yanı sıra tüm üretken sektörlerde iklim değişikliğinin belirleyicilerini azaltmaya yönelik aktif politikaların uygulanması gerekmektedir. Bu kaynakların istikrarlı ekonomik büyüme ve iklim değişikliğinin olası tehditleri dahilinde kullanılabilirliğini ve kalitesini sağlamak, gelişmiş ülkelerin karşı karşıya olduğu en büyük zorluklardan biridir. Mevcut doğal kaynakların verimsiz tüketimi sera gazı emisyonlarının ve diğer hava kirleticilerin artmasına neden olmakta, enerji bağımlılığı sorununu daha da derinleştirmekte, sağlıkla ilgili sonuçlar doğurmakta ve tarım gibi faaliyetlerin hayatta kalmasını tehlikeye atmaktadır. Tüm bunlar, üretici sektörlerin yönetiminin iyileştirilmesini, gelişmiş teknolojilerin benimsenmesini, ulaşım ağlarının optimize edilmesini, ulaşım kullanımında mod değişiminin kolaylaştırılmasını, sera gazı ve diğer kirleticilerin emisyonlarının kontrol edilmesini ve atıkların ekonomik değerinin artırılmasının yanı sıra vatandaşların ve şirketlerin bu önlemlerin faydaları konusunda eğitilmesini, bilgilendirilmesini ve bilinçlendirilmesini gerektirmektedir.

Özellikle, eğitim kurumlarında hem öğrenci hem veli tarafında sürdürülebilirlik ve yeşil yönetim ilkelerinin benimsenmesi önemli görülmektedir.

Sayıtlar

- ✓ Bu araştırmada katılımcıların kullanılacak veri toplama aracında yer alan sorulara tarafsız ve samimi bir şekilde yanıt verdikleri varsayılmıştır.
- ✓ Çevrimiçi (online) anket yoluyla ulaşılan öğretmenlerle, çalışma gerçekleştirilecektir.

Sınırlılıklar

Belirlenen örneklem grubu tarafından verilen cevapların bireylerin kendi beyanlarına dayalı olması araştırmanın sınırlılıklarındandır. Ayrıca;

- ✓ Araştırma belli bir zaman aralığında yapılacağından, süreç içinde örneklem grubunun algı, düşünce ve tutumlarının değişebileceği düşünüldüğünde, araştırma yapıldığı zaman ile sınırlı olacaktır.
- ✓ Veriler 1-15 Eylül 2023 tarihleri arasında toplanmıştır.
- ✓ Araştırmada ölçmek istenen algılara ait kullanılan ölçüklerin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.
- ✓ Araştırmaya katılanların yaş sınırı 19-70 yaş arası ve bir kurumda çalışma şartı ile sınırlıdır.

Tanımlar

Yeşil Yönetim: Bir firmanın çevre koruma yoluyla çevresel sorunları ele almak ve firmanın ürünlerinin yaşam döngüleri boyunca olumsuz çevresel etkilerini en aza indirmek için sistematik yönetim uygulamaları şeklinde tanımlanmaktadır (Shu, Zhou, Xiao, & Gao, 2014).

Sürdürülebilir Kalkınma: Sürdürülebilir kalkınma, gelecek nesillerin kendi ihtiyaçlarını karşılama kabiliyetinden ödün vermeden mevcut neslin ihtiyaçlarını karşılayan kalkınma olarak tanımlanmaktadır (Schaefer & Crane, 2005).

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Sürdürülebilirlik Kavramı

Kelimenin tam anlamıyla sürdürülebilirlik, bir varlığı, sonucu veya süreci zaman içinde devam ettirme kapasitesi anlamına gelmektedir. Ancak kalkınma literatüründe çoğu akademisyen, araştırmacı ve uygulayıcı bu kavramı insani kalkınma için sağlıklı bir ekonomik, ekolojik ve sosyal sistemin geliştirilmesi ve sürdürülmesi anlamında kullanmaktadır (Tjarve & Zemite, 2016). Ayrıca, sürdürülebilirliği, sınırlı bir ekosistemin sınırları içinde sosyo-ekonomik faaliyetlerin yürütülmesi ile kaynakların kuşak içi ve kuşaklar arası verimli ve eşit dağılımı olarak tanımlamaktadır. Yine sürdürülebilirliği, nüfus ile çevrenin taşıma kapasitesi arasındaki etkileşim sürecinde dinamik bir denge olarak görmektedir; öyle ki nüfus, bağlı olduğu çevrenin taşıma kapasitesi üzerinde geri dönüşü olmayan olumsuz etkiler yaratmadan tam potansiyelini ifade edecek şekilde gelişmektedir. Bu bakış açısına göre sürdürülebilirlik, insan faaliyetlerine ve bu faaliyetlerin, ellerindeki üretken kaynakları tüketmeden veya tüketmeden insan ihtiyaçlarını ve isteklerini karşılama kabiliyetine odaklanmaktadır (Mensah & Enu-Kwesi, 2018). Dolayısıyla bu, insanların ekonomik ve sosyal yaşamlarını, insani gelişim için mevcut ekolojik kaynaklardan yararlanarak nasıl sürdürmeleri gerektiğine dair düşünceleri teşvik etmektedir.

Küresel toplumu, çevreyi ve ekonomiyi sürdürülebilir bir hale dönüştürmenin, gezegenin taşıma kapasitesi bağlamında yapılması gerektiğinden, bugün insanlığın karşı karşıya olduğu en zorlu görevlerden biri olduğu savunulmaktadır (Hák, Janoušková, & Moldan, 2016). Dünya Bankası (2017) bunun gerçekleri yönetmek için yenilikçi yaklaşımlar gerektirdiğini belirtmektedir. Ayrıca, bu argümanı desteklemek üzere, sürdürülebilirlik kavramının nihai amacının, özünde, gezegenin yaşamı destekleyen ekosistemlerinin yenilenme kapasitesi açısından toplum, ekonomi ve çevre arasında uygun uyum ve dengeyi sağlamak olduğunu belirtmektedir. Bu duruma göre, sürdürülebilirliğin anlamlı bir tanımının odak noktası bu dinamik uyum ve denge olmalıdır

Ancak Mensah ve Enu-Kwesi (2018) tarafından yapılan tanımda, aynı zamanda nesiller arası eşitlik kavramını da vurgulamalıdır ki bu açıkça önemli bir fikir olmakla birlikte, gelecek nesillerin

ihtiyaçlarının ne tanımlanması ne de belirlenmesi kolay olduğundan zorluklar doğurmaktadır. Yukarıda belirtilenlere dayanarak, geçici sürdürülebilirlik teorileri, insani zorlukları ele almada sosyal, çevresel ve ekonomik modellere öncelik vermeyi ve bunları sürekli olarak insanlara faydalı olacak şekilde entegre etmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda, ekonomik modeller doğal ve finansal sermayeyi sürdürülebilir bir şekilde biriktirmeyi ve kullanmayı; çevresel modeller temel olarak biyoçeşitlilik ve ekolojik bütünlük üzerinde durmayı; sosyal modeller ise insan onurunu ve refahını sürekli olarak sağlamak için diğerlerinin yanı sıra siyasi, kültürel, dini, sağlık ve eğitim sistemlerini iyileştirmeyi amaçlamaktadır (Hussain, Chaudhry, & Batool, 2014).

Sürdürülebilirlik Kalkınma Kavramı

Sürdürülebilir kalkınma, farklı tanımlar, anlamlar ve yorumlarla ilişkilendirilerek kalkınma söyleminde moda sözcük haline gelmiştir. Kelime anlamıyla ele alındığında sürdürülebilir kalkınma basitçe "sonsuzca kadar ya da belirli bir süre boyunca devam ettirilebilen kalkınma" anlamına gelecektir (Dernbach, 2003). Yapısal olarak kavram, "sürdürülebilir" ve "kalkınma" olmak üzere iki kelimeden oluşan bir ifade olarak görülebilir. Sürdürülebilir kalkınma kavramını oluşturan iki kelimenin, yani "sürdürülebilir" ve "kalkınma" kelimelerinin her birinin farklı açılardan tanımlanmış olması gibi, Sürdürülebilir kalkınma kavramına da farklı açılardan bakılmış ve bu da kavramın çok sayıda tanımının yapılmasına yol açmıştır. Sürdürülebilir kalkınma ile ilgili çok sayıda tanım olmasına rağmen, kavramın en sık atıfta bulunulan tanımı Brundtland Komisyonu Raporu tarafından önerilen tanımdır (Schaefer & Crane, 2005). Raporda Sürdürülebilir kalkınma, gelecek nesillerin kendi ihtiyaçlarını karşılama kabiliyetinden ödün vermeden mevcut neslin ihtiyaçlarını karşılayan kalkınma olarak tanımlanmaktadır.

Sürdürülebilir kalkınmanın küresel kalkınma politikası ve gündeminde temel bir kavram olduğunu savunulmaktadır. Gelecek için kaynaklara zarar verme riski olmadan toplumun çevre ile etkileşime girebileceği bir mekanizma sağlamaktadır. Dolayısıyla, dünyanın ekosistemlerini tehlikeye atmadan veya iklim değişikliği ve türlerin yok olması gibi sorunlara yol açabilecek ormansızlaşma, su ve hava kirliliği gibi çevresel zorluklara neden olmadan yaşam standartlarını iyileştirme çağrısında bulunan bir kalkınma paradigması ve kavramıdır (Browning & Rigolon, 2019).

Bir yaklaşım olarak bakıldığında sürdürülebilir kalkınma, kaynakları başkaları için var olmaya devam etmelerini sağlayacak şekilde kullanan bir kalkınma yaklaşımıdır. Ayrıca bu kavramı, insani kalkınma hedeflerine ulaşırken aynı zamanda doğal sistemlerin, ekonominin ve toplumun bağlı olduğu doğal kaynakları ve ekosistem hizmetlerini sağlama kabiliyetini sürdürmeye yönelik düzenleme ilkesiyle ilişkilendirmektedir. Bu açıdan bakıldığında sürdürülebilir kalkınma, sosyal ilerlemeyi, çevresel dengeyi ve ekonomik büyümeyi sağlamayı amaçlamaktadır (Zhai & Chang, 2019).

Sürdürülebilir kalkınmanın öneminin her geçen gün daha da arttığı, çünkü nüfusun artmaya devam ettiği, ancak insan ihtiyaç ve isteklerinin karşılanması için mevcut doğal kaynakların artmadığı savunulmaktadır. Håk ve diğerleri (2016), bu olgunun bilincinde olarak, gelecek nesillerin ihtiyaçlarını karşılama kabiliyetlerini baltalamadan mevcut neslin ihtiyaçlarını karşılamının her zaman mümkün olması için mevcut kaynakların akıllıca kullanılmasına yönelik küresel endişelerin her zaman dile getirildiğini belirtmektedir. Bu, Sürdürülebilir kalkınmanın ekonomik büyüme, çevresel bütünlük ve sosyal refah arasında bir denge sağlama çabası olduğu anlamına gelmektedir. Bu da sürdürülebilir kalkınma kavramında örtük olarak bulunan, sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir kalkınmanın hem kısa hem de uzun vadeli etkilerini kabul eden nesiller arası eşitlik argümanını güçlendirmektedir (Dernbach, 2003). Ekonomik, çevresel ve sosyal kaygıların karar alma süreçlerine entegre edilmesiyle başarılabilir. Bununla birlikte, insanların sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir kalkınmayı benzer ve eş anlamlı kavramlar olarak ele alması yaygındır, ancak bu iki kavram birbirinden ayırt edilebilir (Kolk, 2016). Buna göre sürdürülebilirlik, sürdürülebilir kalkınma adı verilen bir sürecin hedefi ya da son noktasıdır.

Çevre, Ekonomi ve Toplum Arasındaki İlişkiler

Sürdürülebilirlik kavramı, kalkınma bilimine ilişkin gelecekteki söylemleri etkilemektedir. Bu, en iyi seçeneklerin toplumun ihtiyaçlarını karşılayan, çevresel ve ekonomik olarak uygulanabilir, ekonomik ve sosyal olarak eşitlikçi, sosyal ve çevresel olarak katlanılabilir seçenekler olarak kalacağı anlamına gelmektedir. Bu durum, Şekil 1'de görüldüğü üzere Sürdürülebilir kalkınmanın çevresel, ekonomik ve sosyal yönleri arasındaki ilişkileri tanımlayan, birbiriyle bağlantılı üç sürdürülebilirlik alanı veya etki alanına yol açmaktadır.

Temel olarak, şekilden, insanın yeryüzünde yaptığı veya yapmayı planladığı neredeyse her şeyin çevre, ekonomi veya toplum ve bu bağlamda insan ırkının devam eden varlığı ve refahı üzerinde etkileri olduğu sonucuna varılabilir. Buna benzer şekilde, küreler, sürdürülebilir kalkınma arayışında insan kararlarının ve eylemlerinin temelini oluşturması gereken birbiriyle ilişkili bir dizi kavram oluşturmaktadır (Yang, 2019). Ayrıca, temel olarak, şeklin sürdürülebilir kaynak yönetimine ilişkin doğru kararların sürdürülebilir bir toplum için sürdürülebilir büyümeyi beraberinde getireceğini gösterdiğini ifade ederek bu argümanı desteklemektedir. Bunlara örnek olarak arazi kullanımı, yüzey suyu yönetimi, tarımsal uygulamalar, bina tasarımı ve inşası, enerji yönetimi, eğitim, eşit fırsatlar ile kanun yapma ve uygulama kararları verilebilir. Sürdürülebilirliğin üç alanında yer alan kavramlar gerçek dünya durumlarına iyi bir şekilde uygulandığında herkes kazanır çünkü doğal kaynaklar korunur, çevre korunur, ekonomi canlanır ve dirençli olur, barış ve insan haklarına saygı olduğu için sosyal yaşam iyi olur (DESA-UN, 2018).

Sürdürülebilirliğin birbiriyle bağlantılı üç alanı arasındaki bağlantıları ve sürdürülebilir kalkınma için bunların entegre edilmesi ihtiyacını göstermektedir. Bu durumda, sürdürülebilirliğin ekonomik, sosyal ve çevresel alt katmanlarının birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu ve sürdürülebilir kalkınmayı nasıl teşvik edebileceğini bağlamsal olarak ortaya koymaktadır (Wanamaker, 2018).

Sürdürülebilir Kalkınmanın Temelleri

Vizyoner ve ileriye dönük bir kalkınma paradigması olarak sürdürülebilir kalkınma, temelde sosyal, ekonomik ve çevresel faktörlere dayanan olumlu bir dönüşüm yörüngesini vurgulamaktadır. Ayrıca, sürdürülebilir kalkınmanın üç ana konusu ekonomik büyüme, çevrenin korunması ve sosyal eşitlik. Buna dayanarak, sürdürülebilir kalkınma kavramının temelde üç kavramsal sütuna dayandığı söylenebilir. Bu sütunlar "ekonomik sürdürülebilirlik", "sosyal sürdürülebilirlik" ve "çevresel sürdürülebilirlik"tir (Mensah, 2019).

Yeşil Yönetim Kavramı

Yeşil yönetim kavramı, bir kuruluşun tamamında yeşil ve sürdürülebilir uygulamalar gerçekleştirmeyi amaçlayan ve hem finansal açıdan hem de çevreye yönelik etki açısından gözle görülür sonuçlar doğuran yeni bir kurumsal stratejidir. Yeşil yönetim, bir firmanın çevre koruma yoluyla çevresel sorunları ele almak ve firmanın ürünlerinin yaşam döngüleri boyunca olumsuz çevresel etkilerini en aza indirmek için sistematik yönetim uygulamaları şeklinde tanımlanmaktadır (Shu, Zhou, Xiao, & Gao, 2014). Ayrıca yeşil yönetimin içerdiği iki ana uygulamayı da sunmaktadırlar. Bunlar:

- ✓ Çevrenin ve kaynaklarının korunmasını ifade eden çevre yönetimi.
- ✓ Bir şirketin enerji tüketiminde ve süreçleriyle ilgili diğer faaliyetlerinde operasyonel etkinlik.

Yeşil yönetim tanımı daha da geliştirmekte ve farklı şirketlerin yeşil yönetimi nasıl benimsediğini daha derinlemesine incelenmektedir. Bunun yeni ürün ve hizmetler, performansı izlemek ve ölçmek için kontrol sistemleri geliştirmek veya hükümet düzenlemelerini karşılamak ve sürdürmek yoluyla olabileceğini savunmaktadırlar (Alfred & Adam, 2009).

Yöneticilerin katılımı yeşil yönetimin uygulanmasının bir diğer önemli parçasıdır ve en iyi şekilde başarılı olmak için erken bir aşamada temel değerleri ve yeşil yetkinlikleri oluşturmaları gerekir. Temel değerler açık olmalı ve kuruluşun tüm paydaşları tarafından anlaşılabilir bir şekilde iletilmelidir. Tüm paydaşların bu değerlere inanması ve uyması önemlidir, aksi takdirde bir sonraki adım olan yeşil yetkinliklerin oluşturulması zor olacaktır (Kurland & Zell, 2011).

Yeşil yetkinlikler esasen şirketin davranış kurallarını anlayan ve bunlara uymak için aktif olarak çalışan bilgili ve esnek bir işgücüdür (Kurland ve Zell, 2011). Bu, araştırmanın yeşil yönetimi tanımladığı şeyin özüdür ve etkili bir şekilde çalışması için yerinde olması gereken temel uygulamaları temsil eder.

Yeşil yönetim arayışına yönelik motivasyonlar farklılık göstermektedir. Kurumların yeşile yönelmesi için rekabet gücü, meşrulaştırma ve sosyal sorumluluk üzere 3 ana motivasyon kaynağı bulunmaktadır. Rekabetçilik, bir şirketin çevresel girişimleri aracılığıyla rekabet avantajı yaratma hedefidir. Yeşil yönetim bu anlamda bir iş fırsatı olarak görülmektedir. Hedefin, şirketin çevresel etkisini azalttığında yaratılan değerden kar ve pazar payını artırmak olduğunu savunmaktadır. Meşrulaştırma kabul ve uyum ile ilgilidir. Bir şirket hayatta kalmak ve şirket paydaşları ile devlet kurumlarının genel norm ve mevzuatlarına uymak için motive olur (Cronstam & Grönberg , 2017).

Çabalarının çoğu, meşruiyetini kanıtlamak için büyük paydaşları memnun etmeyi amaçlamaktadır, bu nedenle bu şirketlerin fazladan yol kat etme eğilimi yoktur, bunun yerine gerekeni yaparlar. Daha etik bir motivasyon faktörü olan sosyal sorumluluk ise şirketlerin yeşil yönetimin peşinden gitmesi olarak tanımlanır çünkü yapılması gereken doğru şey budur (Bansal & Roth, 2000). Şirketler elbette değerlerinin ne olduğuna bağlı olarak bir, iki veya tüm faktörler tarafından motive edilebilir.

Yeşil Yönetim İlkeleri

Kurland ve Zell (2011), 20 farklı sektörden 30 farklı sürdürülebilir yöneticiyle görüşerek 10 yönetim ilkesi geliştirmiştir. Buradan hareketle, sürdürülebilir bir yöneticinin şirketin çevresel hedeflerine ulaşmak için üstlenmesi gereken 10 ilke geliştirmişlerdir. Sürdürülebilir bir yönetici olarak tüm ilkelere sahip olmak önemli olsa da, bunlardan en önemlileri:

- ✓ Yöneticiler şirketlerinin yeşil değerlerini oluşturmalıdır
- ✓ Yöneticiler yeşil hedefleri formüle etmeli ve uygulamalıdır
- ✓ Yöneticiler uyumluluğu sağlamak için ölçütler oluşturmalıdır.

Bu ilkeler, kuruluşların en çok ilişkilendirilebilir olmaları ve birbirleriyle güçlü bir şekilde bağlantılı olmaları nedeniyle seçilmiştir. Bu ilkeler daha genel bir kitleye yönelik olsa da, yeşil uygulamaları uygulamak ve yeşil hedefler belirlemek için güçlü bir temele sahip olmak için nelerin gerekli olduğunu açıkladıkları için lojistik sektöründeki şirketler için de uygulanabilir (Cronstam & Grönberg , 2017).

Birinci İlke: Yöneticiler Şirketlerinin Yeşil Değerlerini Oluşturmalıdır

Bu ilke, yeşil değerlerin şirketin temel değerlerinde uygulanmasıyla ilgilidir. Kurland ve Zell (2011) sadece yeşil temel şirket değerlerine değil, aynı zamanda yeşil kişisel değerlere de sahip olmanın önemini vurgulamaktadır. Bunun, odak noktası çevre ve sürdürülebilirlik olan bir zihinsel modele sahip olmakla başarılabileceğini belirtmişlerdir. Çevre dostu uygulamalarla ilgili kişisel değerler belirleyerek, yöneticilerin bu değerlere sahip çıkmaları halinde bunu şirket içinde daha kolay uygulayabileceklerini savunmaktadırlar. Bu, şirketin yeşil hedeflerinin daha net hale gelmesini ve dolayısıyla tüm kuruma kolayca aktarılmasını sağlayabilir.

İkinci İlke: Yöneticiler Yeşil Hedefler Oluşturmalı ve Yürütmelidir

Bu ilke, seçilen ilk ilke ile iyi bir şekilde bağlantılıdır. Şirketin yeşil değerlerini net bir şekilde ifade ettikten sonra, bir sonraki adım şirketin ulaşması gereken yeşil hedefleri oluşturmak olacaktır. Burada sürdürülebilir kalkınmadan sorumlu yöneticilerin hedef belirleme sürecine dahil edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu hedefler, operasyonların, ürünlerin ve hizmetlerin nasıl yeşil hale getirileceği gibi belirli alanları kapsamalıdır. Bu, şirketin tesislerinde belirli enerji tasarruf cihazlarının kurulması, atıkların azaltılması ve önemli ölçüde emisyon üreten belirli malzemelerin kullanımının kaldırılması yoluyla yapılabilir (Cronstam & Grönberg , 2017).

Üçüncü İlke: Yöneticiler Uyumluluğu Sağlamak için Sürdürülebilirlik Ölçütleri Oluşturmalıdır

Bu ilke bir anlamda ikinci ilkenin mümkün olduğunca etkili olabilmesi için gereklidir. Kurland ve Zell (2011), yöneticilerin bu ilkeye uymalarını sağlamak için takip edebilecekleri birkaç kilit nokta belirlemiştir. Bunlardan ilki, ürünü yaşam döngüsü açısından düşünmektir. Değer zincirine tam olarak neyin girdiğini düşünmek ve çevresel etkisinin her adımını ölçmek. Bu sayede kuruluşlar daha büyük bir etkiye sahip olabilecek çeşitli faktörleri belirleyebilir ve bunları azaltmanın yollarını bulabilir. Gündeme getirdikleri ikinci nokta, çevresel hedeflere ulaşmak için kuruluşta nelerin ölçülebileceğini bilmektir. Ölçüt olarak kullanılacak gerçek faktörlere bakmak şirkete daha gerçekçi bir hedef verir. Üçüncü nokta, şirkete iştahları ile ilgili soru sormaya yöneliktir. Yazarlar, şirketlerin çevresel etkilerinin tam olarak nereden kaynaklandığını tespit etmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Şirket, kaynağını bilerek çevresel etkisini azaltmak için kolayca hedefler belirleyebilir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modeli olarak tasarlanmıştır. Belirlenen konudaki bireylerin ifadelerinin veya ilgisi, becerisi, yeteneği, tutumu vb özelliklerinin belirlenmiş olduğu, çoğunlukla farklı çalışmalara göre

çok fazla veriler üstünde gerçekleştirilen araştırmalar bütünüdür. Taramadaki amaç; nesnenin, toplumun, kurumun, olayın doğasını ve özelliği tanımlayabilmektir. Tarama araştırma modelinin bir özelliği genelleyici olmasıdır (Şimşek & Yıldırım, 2011).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni İstanbul ilindeki temel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışma verilerini toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan ve katılımcıların demografik özelliklerini elde etmeyi amaçlayan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Ayrıca Ling (2019) tarafından geliştirilen sürdürülebilir kalkınma ölçeği 9 madde ve 3 boyuttan oluşmaktadır. Çevre, sosyal ve ekonomik olarak sürdürülebilir kalkınmayı ölçmektedir. Ankette yer alan maddeler beşli Likert ölçeğe sahip olacak şekilde tasarlanmıştır. Spesifik olarak, sürdürülebilir kalkınma boyutlarının her bir ögesinin yanıtlanması gereken beş seçeneği vardır. Yine Ling (2019) tarafından geliştirilen yeşil yönetim ölçeği 29 madde ve 5 boyuttan oluşmaktadır. Pazar, İş verimliliği, İşgücü, Motivasyon ve Zorluklar alt boyutu olarak yeşil yönetim algısını ölçmektedir. Ankette yer alan maddeler beşli Likert ölçeğe sahip olacak şekilde tasarlanmıştır. Yenilenebilir Enerji Farkındalığı Ölçeği: Çakırlar (2015) tarafından geliştirilen ölçek, Duyuşsal ve bilişsel olmak üzere iki boyut tanımlandığından, ölçme aracı için hazırlanan maddeler bu boyutlar göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Bilişsel alt boyuta ait olan maddeler oluşturulurken, ilgili kaynaklara yönelik genel bilgiler, Türkiye’deki kullanım durumunu, ekolojik ve ekonomik avantaj ile dezavantajlarını içermesine özen gösterilmiştir. Duyuşsal boyut oluşturulurken, yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik ilgi, duyarlılık ve bilinci belirlemeye yönelik maddelerin seçimine özen gösterilmiştir. 5’li Likert ölçeğinde, toplam 23 ifadeden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında ihtiyaç duyulan verileri elde etmek için, araştırmacı tarafından, resmi izinler ve etik kurul izni alındıktan sonra yüzyüze görüşme yoluyla oluşturup öğretmenlere iletilecektir. Elde edilen veriler önce betimsel olarak analiz edilecek ve daha sonra normallik varsayımı test edilecektir. Normallik varsayımına (Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) göre parametrik veya non-parametrik analizler yapılacaktır. Veri toplama sürecinde, çalışma grubundaki katılımcıların gönüllü katılımı esas alınmış ve çalışma sadece gönüllü katılımcılar ile yürütülmüştür.

Verilerin Analizi

Kodlama ve analizde “IBM SPSS Ver.22” paket programından yararlanılmıştır. İstatistiksel analizlerde ankete katılan bireylere ilişkin demografik tanımlamalar Frekans (n) ve Yüzde (%) olarak verilmiştir. Ölçeklerde yer alan sorular ve alt boyutlara ilişkin Ortalama (Ort) ve Standart Sapma (SS) değerleri tablolarda verilmiştir. Ölçekler ve alt boyutlara ilişkin anket güvenilirliği Cronbach Alpha testi ile kontrol edilmiştir. Ölçeklerin ve alt boyutlarının normal dağılıma uygunluğunun belirlenmesi için Çarpıklık ve Basıklık testi uygulanmıştır. Normallik testi sonuçlarına göre sürdürülebilir kalkınma ölçeği ve yeşil yönetim ölçeğinin normal dağılıma uygun olduğu saptanmış olup parametrik testlere başvurulmuştur. İki gruptan oluşan cinsiyet değişkeni gibi faktör puanlarının değişiklik göstermediğini belirlemek için T-testi testinden faydalanılmıştır. İki denli fazla gruptan oluşan değişkenlerdeki farklılığın olup olmadığını tespit etmek için ANOVA testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak $p < 0.05$ değeri kabul edilmiştir.

Tablo 1:Sürdürülebilir Kalkınma Ölçeği ve Yeşil Yönetim Ölçeğinin Normallik Varsayımı Testi

	Skewness	Std. Hata	Kurtosis	Std. Hata
Sürdürülebilir kalkınma ölçeği	-,409	,199	,416	,396
Yeşil yönetim uygulamaları ölçeği	-,154	,199	1,049	,396
Yeşil yönetim stratejisinin zorlukları ölçeği	,062	,199	,291	,396

Sürdürülebilir kalkınma ölçeği ve yeşil yönetim ölçeğinin çarpıklık ve basıklık değeri +1.0 ile -1.0 arasında olduğu görülmektedir. Araştırma ölçeği analizinde, Hair ve arkadaşlarına (2013) göre çarpıklık ve basıklık değeri +1.0 ile -1.0 arasında olduğunu zaman parametrik test olarak kabul edilip ona göre işlem yapılabileceğini ifade etmektedir (Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2013). Aynı şekilde Tabachnick ve Fidell’ e göre de çarpıklık ve basıklık değeri +1.5 ile -1.5 arasında olduğunu zaman

parametrik test olarak kabul edilip ona göre işlem yapılabileceğini ifade etmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013).

BULGULAR ve YORUM

Demografik Özelliklere Ait Bulgular

Araştırmanın demografik değişkenlerine ait bulgular aşağıda birlikte verilmiştir.

Tablo 2: Demografik Değişkenlere Göre Dağılım

Değişken	Grup	Sayı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	116	78,4
	Erkek	32	21,6
Yaş Grupları	22-30 yaş arası	28	18,9
	31-40 yaş arası	88	59,5
	41 yaş ve üzeri	32	21,6
Hizmet Yılı	1 - 5 yıl arası	12	8,1
	6 - 10 yıl arası	24	16,2
	11 - 15 yıl arası	64	43,2
	16 yıl ve üzeri	48	32,4
Medeni Durumu	Evli	116	78,4
	Bekar	32	21,6
	Toplam	148	100,0

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan katılımcıların % 78,4'ünün kadın olduğu; % 59,5'inin 31-40 yaş arasında olduğu; % 43,2'sinin 11-15 yıl arası çalışma süresine sahip olduğu ve % 78,4'ünün evli olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma, yeşil yönetim uygulamaları ve yeşil yönetim stratejisinin zorluklarına ait düzeyleri için betimsel istatistik sonucu aşağıdaki Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 2: Ölçeklerin Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	N	Min	Maks.	Ortalama	S.S.
Sürdürülebilir kalkınma ölçeği	148	2,00	4,50	3,5838	,54984
Yeşil yönetim uygulamaları ölçeği	148	3,00	4,94	3,9561	,39201
Yeşil yönetim stratejisinin zorlukları ölçeği	148	2,71	5,00	3,8958	,50503

*p <.05

Yukarıdaki tabloya göre katılımcıların sürdürülebilir kalkınma, yeşil yönetim uygulamaları ve yeşil yönetim stratejisinin zorlukları genel ölçeklerinin tutumlarına ilişkin veriler bulunmaktadır. Sürdürülebilir kalkınma genel ortalaması 3,58±0,54 olduğu; yeşil yönetim uygulamaları genel ortalaması 3,95±0,39 olduğu ve yeşil yönetim stratejisinin zorlukları genel ortalaması 3,89±0,50 olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma, yeşil yönetim uygulamaları ve yeşil yönetim stratejisinin zorluklarına ait düzeylerine ait algıların ortalamasının üstünde çıktığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın Fark Testleri

Cinsiyet Değişkeni

Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma, yeşil yönetim uygulamaları ve yeşil yönetim stratejisinin zorlukları tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık olup olmadığını incelemek için parametrik testlerden t- testi kullanılmıştır. Aşağıda ilk çıkan tablo betimsel istatistikler tablosudur. Yani hangi grupta kaç kişi bulunmaktadır ve her grubun ortalaması ve standart sapmasını gösteren tablodur.

Tablo 4: Ölçeklerin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	Ortalama	S.S.	t	df	p
Sürdürülebilir kalkınma ölçeği	Kadın	116	3,6379	,56471	2,315	146	,022*
	Erkek	32	3,3875	,44703			
Yeşil yönetim uygulamaları ölçeği	Kadın	116	4,0453	,34059	5,831	146	,000*
	Erkek	32	3,6328	,40090			
Yeşil yönetim stratejisinin zorlukları ölçeği	Kadın	116	3,9409	,48329	2,094	146	,038*
	Erkek	32	3,7321	,55477			

*p <.05

Bağımsız örneklem t testi, öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma, yeşil yönetim uygulamaları ve yeşil yönetim stratejisinin zorlukları tutumları ölçeğinin cinsiyete göre tutum farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma, yeşil yönetim uygulamaları ve yeşil yönetim stratejisinin zorlukları tutumlarının kadın ve erkeğe göre istatistiki yönden anlamlı farklılık bulunmuştur.

Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma, yeşil yönetim uygulamaları ve yeşil yönetim stratejisinin zorlukları tutumlarında; kadınların sürdürülebilir kalkınma, yeşil yönetim uygulamaları ve yeşil yönetim stratejisinin zorluk algıları erkeklerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Medeni Durum Değişkeni

Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma, yeşil yönetim uygulamaları ve yeşil yönetim stratejisinin zorlukları tutumlarının medeni durum değişkenine göre farklılık olup olmadığını incelemek için parametrik testlerden t- testi kullanılmıştır. Aşağıda ilk çıkan tablo betimsel istatistikler tablosudur. Yani hangi grupta kaç kişi bulunmaktadır ve her grubun ortalaması ve standart sapmasını gösteren tablodur.

Tablo 3: Ölçeklerin Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	Ortalama	S.S.	t	df	p
Sürdürülebilir kalkınma ölçeği	Evli	116	3,6241	,58779	2,256	83,765	,027*
	Bekar	32	3,4375	,35172			
Yeşil yönetim uygulamaları ölçeği	Evli	116	4,0517	,34225	6,366	146	,000*
	Bekar	32	3,6094	,36856			
Yeşil yönetim stratejisinin zorlukları ölçeği	Evli	116	3,9606	,51096	3,057	146	,003*
	Bekar	32	3,6607	,41013			

*p <.05

Bağımsız örneklem t testi, öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma, yeşil yönetim uygulamaları ve yeşil yönetim stratejisinin zorlukları tutumları ölçeğinin medeni duruma göre tutum farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma, yeşil yönetim uygulamaları ve yeşil yönetim stratejisinin zorluklarında istatistiki yönden anlamlı farklılık bulunmuştur.

Buna göre öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma, yeşil yönetim uygulamaları ve yeşil yönetim stratejisinin zorlukları tutumlarında; evlilerin sürdürülebilir kalkınma, yeşil yönetim uygulamaları ve yeşil yönetim stratejisinin zorluk algıları bekarlardan daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Yaş Değişkeni

Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma, yeşil yönetim uygulamaları ve yeşil yönetim stratejisinin zorlukları tutumlarının yaş değişkenine göre farklılık olup olmadığını incelemek için parametrik testlerden ANOVA testi kullanılmıştır. Aşağıda ilk çıkan tablo betimsel istatistikler tablosudur. Yani hangi grupta kaç kişi bulunmaktadır ve her grubun ortalaması ve standart sapmasını gösteren tablodur.

Tablo 4: Ölçeklerin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Puan	Grup	f, x ss Değerleri				ANOVA Sonuçları				
		N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Sürdürülebilir kalkınma ölçeği	22-30 yaş arası	28	3,6000	,50479	Gruplar arası Grup içi Toplam	1,668 42,773 44,441	2 145 147	,834 ,295	2,828	,062
	31-40 yaş arası	88	3,5091	,59027						
	41 yaş ve üzeri	32	3,7750	,42426						
	Total	148	3,5838	,54984						
Yeşil yönetim uygulamaları ölçeği	22-30 yaş arası	28	3,9911	,42277	Gruplar arası Grup içi Toplam	1,293 21,297 22,590	2 145 147	,646 ,147	4,400	,014 3>2
	31-40 yaş arası	88	3,8864	,42617						
	41 yaş ve üzeri	32	4,1172	,14700						
	Total	148	3,9561	,39201						
Yeşil yönetim stratejisinin zorlukları ölçeği	22-30 yaş arası	28	3,8980	,40937	Gruplar arası Grup içi Toplam	,208 37,285 37,494	2 145 147	,104 ,257	,405	,668
	31-40 yaş arası	88	3,8701	,58588						
	41 yaş ve üzeri	32	3,9643	,30575						
	Total	148	3,8958	,50503						

*p <.05

Yukarıdaki ANOVA tablosuna göre öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma, yeşil yönetim uygulamaları ve yeşil yönetim stratejisinin zorluk tutumlarına ait genel puanlar incelendiğinde; sadece yeşil yönetim

uygulamaları ölçeğinde yaş değişkenine göre farklılık çıkmıştır. Bu durumda hangi gruplarda farklılık olup olmadığının tespiti için posthoc analizlerinden LSD testi yapılır.

LSD analizi sonucuna göre; öğretmenlerin yeşil yönetim uygulamaları ölçeğinde; 41 yaş ve üzeri gruplarının yeşil yönetim uygulamaları algısı 31-40 yaş arası gruptan daha yüksek çıkmıştır.

Hizmet Yılı Değişkeni

Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma, yeşil yönetim uygulamaları ve yeşil yönetim stratejisinin zorlukları tutumlarının hizmet yılı değişkenine göre farklılık olup olmadığını incelemek için parametrik testlerden ANOVA testi kullanılmıştır. Aşağıda ilk çıkan tablo betimsel istatistikler tablosudur. Yani hangi grupta kaç kişi bulunmaktadır ve her grubun ortalaması ve standart sapmasını gösteren tablodur.

Tablo 5: Ölçeklerin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		<i>f, x ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	<i>p</i>	
Sürdürülebilir kalkınma ölçeği	1 - 5 yıl arası	12	3,6667	,61693	Gruplar arası	,834	3	,278	,918	,434	
	6 - 10 yıl arası	24	3,5500	,36713							Grup içi
	11 - 15 yıl arası	64	3,5125	,47124	Toplam	44,441	147				
	16 yıl ve üzeri	48	3,6750	,68928							
	Total	148	3,5838	,54984							
Yeşil yönetim uygulamaları ölçeği	1 - 5 yıl arası	12	4,1667	,44381	Gruplar arası	1,922	3	,641	4,463	,005	
	6 - 10 yıl arası	24	3,7604	,41771							Grup içi
	11 - 15 yıl arası	64	3,9219	,31536	Toplam	22,590	147			4>2	
	16 yıl ve üzeri	48	4,0469	,41827							
	Total	148	3,9561	,39201							
Yeşil yönetim stratejisinin zorlukları ölçeği	1 - 5 yıl arası	12	3,9524	,54936	Gruplar arası	,398	3	,133	,516	,672	
	6 - 10 yıl arası	24	3,7857	,32358							Grup içi
	11 - 15 yıl arası	64	3,9286	,53634	Toplam	37,494	147				
	16 yıl ve üzeri	48	3,8929	,53085							
	Total	148	3,8958	,50503							

**p* < .05

Yukarıdaki ANOVA tablosuna göre öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma, yeşil yönetim uygulamaları ve yeşil yönetim stratejisinin zorluk tutumlarına ait genel puanlar incelendiğinde; sadece yeşil yönetim uygulamaları ölçeğinde hizmet yılı değişkenine göre farklılık çıkmıştır. Bu durumda hangi gruplarda farklılık olup olmadığının tespiti için posthoc analizlerinden LSD testi yapılır. LSD analizi sonucuna göre; öğretmenlerin yeşil yönetim uygulamaları ölçeğinde; 1 - 5 yıl arası grubun yeşil yönetim uygulamaları algısı 6 - 10 yıl arası ve 11 - 15 yıl arası gruptan daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca 16 yıl ve üzeri grubun yeşil yönetim uygulamaları algısı 6 - 10 yıl arası gruptan daha yüksek çıkmıştır.

Korelasyon Analizi

Aşağıdaki tabloda öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma, yeşil yönetim uygulamaları ve yeşil yönetim stratejisinin zorluk boyutlarının parametrik analizlerden Pearson korelasyon analizine ilişkin bulgular bulunmaktadır.

Tablo 6: Ölçekler ve Alt Boyutlarla Korelasyon Tablosu

	Sürdürülebilir kalkınma ölçeği	Yeşil yönetim uygulamaları ölçeği	Yeşil yönetim stratejisinin zorlukları ölçeği
Sürdürülebilir kalkınma ölçeği	1	,282**	-,127
Yeşil yönetim uygulamaları ölçeği		1	,585**
Yeşil yönetim stratejisinin zorlukları ölçeği			1

p* < .05; *p* < .01

Yukarıdaki tablodaki korelasyon analizine ilişkin bulgulara göre; öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma ile yeşil yönetim uygulamaları algıları arasında düşük düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır (*r*= 0,282, *p*<0,01). Ayrıca yeşil yönetim stratejisinin zorlukları ile yeşil yönetim uygulamaları algıları arasında orta düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır (*r*= 0,585, *p*<0,01).

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Sonuç

Bu çalışma amacı, yeşil yönetim uygulamalarını incelemek ve “yeşil yönetim” uygulayan okulların uygulamalarında sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle ilişkisini araştırmaktır. Araştırma ilişkisel tarama modeli olarak tasarlanmıştır. Araştırmaya katılan katılımcıların % 78,4’ünün kadın olduğu; % 59,5’inin 31-40 yaş arasında olduğu; % 43,2’sinin 11-15 yıl arası çalışma süresine sahip olduğu ve % 78,4’ünün evli olduğu tespit edilmiştir.

Sürdürülebilir kalkınma genel ortalaması $3,58\pm 0,54$ olduğu; yeşil yönetim uygulamaları genel ortalaması $3,95\pm 0,39$ olduğu ve yeşil yönetim stratejisinin zorlukları genel ortalaması $3,89\pm 0,50$ olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma, yeşil yönetim uygulamaları ve yeşil yönetim stratejisinin zorluklarına ait düzeylerine ait algıların ortalamasının üstünde çıktığı tespit edilmiştir.

Cinsiyete göre incelemede; öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma, yeşil yönetim uygulamaları ve yeşil yönetim stratejisinin zorlukları tutumlarında; kadınların sürdürülebilir kalkınma, yeşil yönetim uygulamaları ve yeşil yönetim stratejisinin zorluk algıları erkeklerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Medeni duruma göre incelemede; öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma, yeşil yönetim uygulamaları ve yeşil yönetim stratejisinin zorlukları tutumlarında; evlilerin sürdürülebilir kalkınma, yeşil yönetim uygulamaları ve yeşil yönetim stratejisinin zorluk algıları bekarlardan daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Yaşa göre incelemede; sadece yeşil yönetim uygulamaları ölçeğinde yaş değişkenine göre farklılık çıkmıştır. öğretmenlerin yeşil yönetim uygulamaları ölçeğinde; 41 yaş ve üzeri gruplarının yeşil yönetim uygulamaları algısı 31-40 yaş arası gruptan daha yüksek çıkmıştır.

Hizmet yılına göre incelemede; sadece yeşil yönetim uygulamaları ölçeğinde hizmet yılı değişkenine göre farklılık çıkmıştır. öğretmenlerin yeşil yönetim uygulamaları ölçeğinde; 1 - 5 yıl arası grubun yeşil yönetim uygulamaları algısı 6 - 10 yıl arası ve 11 - 15 yıl arası gruptan daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca 16 yıl ve üzeri grubun yeşil yönetim uygulamaları algısı 6 - 10 yıl arası gruptan daha yüksek çıkmıştır.

Ayrıca öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma algıları ile yeşil yönetim uygulamaları arasında düşük düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişki ortaya çıkmıştır. Ayrıca yeşil yönetim stratejisinin zorlukları ile yeşil yönetim uygulamalarına ilişkin algılar arasında orta düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmaktadır.

Tartışma

Sürdürülebilirliğin ekonomik olarak kaynakların kuruluşlar tarafından verimli kullanılmasıyla ilişkili olduğu gerçeği doğrultusunda kuruluşların uzun vadeli finansal performansı ve ekonomik sorumluluklarını ciddiye alması gerekir ve bu bakımdan sürdürülebilirlik açısından örgütsel sapmalar önemli kayıplara neden olabilir (Madu & Kuei, 2012).

Bir diğer konu ise örgütlerde sosyal sorumlulukların sürdürülebilirlik açısından ele alınmasıdır (Madu ve Kuei, 2012). Örgüt yöneticilerinin sosyal sermaye, insan kaynaklarının ve yeteneklerin korunması, kurumsal vatandaşlık, toplumsal ihtiyaç ve kaygıların karşılanması konularındaki davranışları kurumsal sürdürülebilirliği kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda sürdürülebilirliğin kurumun işleyişinde yapılan çalışmalarla bir araya getirilmesi ve entegre edilmesi gerekmektedir (Wisconsin, 2020).

Sürdürülebilir yönetim açısından bir diğer konu ise sürdürülebilirlik anlayışına ve farkındalığına sahip olmaktır. Bu anlamda yöneticilerin çeşitli yetkinlik alanları, anlayış ve davranışları örgütsel açıdan sürdürülebilir bir bakış açısının elde edilmesinde önemlidir. Bu bağlamda gelecek hakkında düşünme, işbirliği yapma, eleştirel düşünme ve problem çözüme, farkındalık gibi yetkinliklerin yanı sıra geleceğe yönelik vizyon oluşturma, belirsizliklerle başa çıkma, ilişkileri anlama ve tanıma, saygı duyma ve anlayış gösterme gibi duyarlı bir anlayış başkalarının ihtiyaçları sürdürülebilir yönetimi destekler (Hakio & Mattelmaki, 2019).

Öneriler

- ✓ Sürdürülebilir Kalkınma kavramı temel olarak ekonomik büyümeyi ve kalkınmayı, gelecek nesillerin hayatını tehdit etmeden bugünden sağlayabilme yeteneğidir. Ekonomik kalkınmayı tasarlarken çevresel etkileri dikkate almazsak gelecek nesillere kalkınma planları yapabilecek bir yaşam alanı bırakılmayacaktır. Bu nedenle okullarda sürdürülebilir kalkınma kavramının öğretilmesi gerekmektedir.
- ✓ Sürdürülebilir kalkınma kavramıyla birlikte ekonomik büyüme, ekonomik bir bakış açısının ötesine geçerek sosyal ve çevresel boyutlarıyla bütünsel olarak ele alınmalı ve okullarda yeşil yönetim uygulamaları benimsenmelidir.

KAYNAKÇA

- Alfred, A., & Adam, R. (2009). Green Management Matters Regardless. *Academy Of Management Perspectives*, 17-26.
- Bansal, P., & Roth, K. (2000). Why Companies Go Green: A Model Of Ecological Responsiveness. *Academy Of Management Journal*, 717-736.
- Browning, M., & Rigolon, A. (2019). School green space and its impact on academic performance: A systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 420-429.
- Cronstam, O., & Grönberg, J. (2017). Influencing Factors in the Implementation of Green Management Practices. *Jönköping : Jönköping University*.
- Çakırlar, E. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin yenilenebilir enerji kaynakları konusundaki farkındalık düzeylerinin belirlenmesi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dernbach, J. C. (2003). Achieving sustainable development: The Centrality and multiple facets of integrated decision making. *Indiana Journal of Global Legal Studies*, 247-285.
- DESA-UN. (2018). The Sustainable Development Goals Report 2017. . <https://undesa.maps.arcgis.com/apps/MapSeries/index.html>.
- Dhull, S., & Narwal, M. (2016). Drivers and barriers in green supply chain management adaptation: A state-of-art review. *Uncertain Supply Chain Management*, 61-76.
- Dünya Bankası, S. (2017). Atlas of sustainable development goals . *World Development Indicators*. doi:10.1596/978-1-4648-10. adresinden alındı
- Florida, R., & Davison, D. (2001). Gaining from Green Management: Environmental Management Systems inside and outside the Factory. *California Management Review*, 64-84.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate Data Analysis*. Boston: Pearson Education Limited.
- Hák, T., Janoušková, S., & Moldan, B. (2016). Sustainable development goals: A need for relevant indicators. *Ecological Indicators*, 565-573.
- Hakio, K., & Mattelmaki, T. (2019). Future Skills of Design for Sustainability: An Awareness-Based Co-Creation Approach. *Sustainability*, 1-24.
- Hosseini, A. (2007). Identification of green management system's factors: A conceptualized model. *International Journal of Management Science and Engineering Management*, 221- 228.
- Hussain, F., Chaudhry, M. N., & Batool, S. A. (2014). Assessment of key parameters in municipal solid waste management: a prerequisite for sustainability. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 519-525.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kolk, A. (2016). The social responsibility of international business: From ethics and the environment to CSR and sustainable development. *Journal of World Business*, 23-34.

- Kurland, N., & Zell, D. (2011). Green management: Principles and examples. *Organizational Dynamics*, 49-56.
- Lannelongue, G., Gonzalez-Benito, O., & Gonzalez-Benito, J. (2013). Environmental Motivations: The Pathway to Complete Environmental Management. *Journal Of Business Ethics*, 135-147.
- Ling, Y. (2019). Examining green policy and sustainable development from the perspective of differentiation and strategic alignment. *Business Strategy and the Environment*, 1096-1106.
- Madu, C. N., & Kuei, C. H. (2012). Introduction To Sustainability Management. *Handbook of Sustainability Management*.
- Mensah, J. (2019). Sustainable development: Meaning, history, principles, pillars, and implications for human action: Literature review. *Cogent Social Sciences*, DOI: 10.1080/23311886.2019.1653531.
- Mensah, J., & Enu-Kwesi, F. (2018). Implication of environmental sanitation management in the catchment area of Benya Lagoon, Ghana. *Journal of Integrative Environmental Sciences.*, 10-20.
- Poksinska, B., Jörn Dahlgaard, J., & Eklund, J. A. (2003). Implementing ISO 14000 in Sweden: Motives, benefits and comparisons with ISO 9000. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 585–606.
- Schaefer, A., & Crane, A. (2005). Addressing sustainability and consumption. *Journal of Macromarketing*, 76–92.
- Shu, C., Zhou, K., Xiao, Y., & Gao, S. (2014). How Green Management Influences Product Innovation in China: The Role of Institutional Benefits. *Journal Of Business Ethics*, 471-485.
- Şimşek, A., & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston : Pearson.
- Tjarve, B., & Zemite, I. (2016). The Role of Cultural Activities in Community Development. *Acta Universitatis Agriculturae et Silviculturae Mendelianae Brunensis*, 2151–2160.
- Wanamaker, C. (2018). The Environmental, Economic, and Social Components of Sustainability: The Three Spheres of Sustainability: Adapted from the U.S. Army Corps of Engineers . <https://soapboxie.com/social-issues/The-Environmental-Economic-and-Social-Components> adresinden alındı
- Wisconsin, U. (2020). Sustainable Management. <https://sustain.wisconsin.edu/sustainability/sustainable-management/> adresinden alındı
- Yang, L. X. (2019). From general principles of civil law to general provisions of civil law: A historical leap in contemporary Chinese civil law. *Social Sciences in China*, 85–91.
- Zhai, T. T., & Chang, Y. C. (2019). Standing of environmental public-interest litigants in China: Evolution, obstacles and solutions. *Journal of Environmental Law*, 369–397

Dijital Dönüşümde Eğitim Yönetimi: Teknolojinin Rolü

Educational Management in Digital Transformation: The Role of Technology

Ali Nilgün Gökmar¹ Özge Ayaydın² Erdoğan Karaaytu³

¹ Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye Orcid No: 0009-0006-4954-8159

² Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye Orcid No: 0009-0001-5196-4841

³ Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye Orcid No: 0009-0009-2693-6556

ÖZET

Dijital dönüşüm, eğitim sektöründe önemli ve etkileyci bir gelişmedir. Bu makale, eğitimde dijital dönüşümün çok yönlü doğasını ve eğitim yönetimindeki kilit rolünü vurgulamaktadır. Dijital teknolojilerin eğitime entegrasyonu, öğrenme ve öğretme süreçlerinde devrim niteliğinde değişikliklere neden olmaktadır. Eğitim kurumlarının yönetim yaklaşımlarını yeniden şekillendiren bu süreç, öğrencilere ve eğitimcilere zaman ve mekan sınırlamalarını aşan bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Uzaktan eğitim ve çevrimiçi öğrenme platformları sayesinde esneklik artmakta, teknoloji bireysel öğrenme ihtiyaçlarına uygun kişiselleştirilmiş eğitim deneyimleri sunmaktadır. Dijital araçlar, öğrencilerin ders içeriğiyle etkileşimli bir biçimde bağlantı kurmalarını sağlayarak öğrenmeyi daha ilgi çekici hale getirir. Ayrıca, eğitimcilerin öğrenci performansını izlemelerine ve değerlendirmelerine olanak tanıyan teknoloji, öğrenci başarısını artırmak ve kişiselleştirilmiş eğitim stratejileri geliştirmek için önemli bir araçtır. Dijital dönüşüm aynı zamanda eğitim yönetiminde de önemli değişikliklere neden olmuştur. Veri analitiği, çevrimiçi öğrenme yönetimi sistemleri, mobil uygulamalar ve interaktif eğitim araçları gibi araçlar, eğitim yönetim süreçlerini daha etkin ve öğrenci odaklı hale getirmektedir. Ancak, internet erişimi, teknoloji adaptasyonu ve güvenlik gibi zorlukların üstesinden gelinmesi gereken önemli faktörler olduğunu unutmamak önemlidir. Bu nedenle, eğitimcilerin ve yöneticilerin sürekli olarak teknolojiyi etkili bir şekilde kullanma becerilerini geliştirmeleri ve öğrencilere dijital çağı gerektirdiği becerileri kazandırmak için çaba göstermeleri gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Dijital Dönüşüm, Teknoloji.

ABSTRACT

Digital transformation is an important and impressive development in the education sector. This article highlights the multifaceted nature of digital transformation in education and its key role in educational management. The integration of digital technologies into education is causing revolutionary changes in learning and teaching processes. This process is reshaping the management approaches of educational institutions, offering students and educators a learning environment that transcends the limitations of time and space. Distance education and online learning platforms increase flexibility, and technology offers personalized educational experiences tailored to individual learning needs. Digital tools make learning more engaging by allowing students to interactively connect with course content. In addition, technology that allows educators to monitor and evaluate student performance is an important tool for improving student achievement and developing personalized educational strategies. Digital transformation has also led to significant changes in education management. Tools such as data analytics, online learning management systems, mobile applications and interactive educational tools make educational management processes more effective and student-oriented. However, it is important to note that challenges such as internet access, technology adaptation and security are important factors to overcome. Therefore, educators and administrators need to continuously improve their ability to use technology effectively and strive to provide students with the skills required by the digital age.

Keywords: Education, Digital Transformation, Technology.

GİRİŞ

Dijital dönüşüm, 21. yüzyılın en önemli fenomenlerinden biridir ve eğitim dünyasını derinden etkilemektedir. Bu dönüşüm, teknolojinin hızlı gelişimi ve bilgi erişiminin kolaylaşmasıyla eğitim kurumları, öğretim yöntemleri ve öğrenme süreçlerini yeniden şekillendirmektedir. Günümüzde, eğitim, sınıf duvarlarının ötesine geçerek dijital platformlara ve sanal ortamlara yayılmıştır. Dijital teknolojiler, eğitimin erişilebilirliğini, etkileşimini ve kişiselleştirilmesini artırarak, öğrenme deneyimlerini daha zengin ve çeşitli hale getirmiştir. Bu bağlamda, dijital dönüşümün eğitim yönetimine etkisi, eğitimciler, öğrenciler ve eğitim politikaları üzerinde önemli değişimler yaratmaktadır.

Citation: Gökmar, A.N., Ayaydın, Ö. & Karaaytu, E. (2024), "Dijital Dönüşümde Eğitim Yönetimi: Teknolojinin Rolü", International QMX Journal, 3(1), 268-276. ISSN: 3023-6037.

Copyright © 2024 by author(s) and Scientific Research Publishing Inc. This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0)

Dijital Dönüşüm ve Eğitimdeki Önemi

Dijital dönüşüm, eğitim sektöründe paradigma değişikliğine yol açmıştır. Geleneksel öğretim metodolojileri, dijital araçlar ve teknolojilerle birleşerek, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkileşimli ve esnek hale getirmiştir. Eğitimde dijital dönüşümün önemi, sadece teknolojik araçların kullanımıyla sınırlı değildir; bu dönüşüm aynı zamanda eğitim kurumlarının yapılarını, öğretim stratejilerini ve öğrenme yaklaşımlarını da kapsar. Öğrenciler artık bilgiye sınırsız erişime sahip oldukları bir dünyada yaşamakta ve bu durum, eğitimcilerin öğrenme ortamlarını nasıl tasarladıkları ve öğrencilerle nasıl etkileşime girdikleri üzerinde derin etkiler yaratmaktadır (Timokhina VD., 2021).

Dijital teknolojiler, eğitimde kişiselleştirme ve farklılaştırma imkanları sunar. Her öğrencinin öğrenme tarzı ve ihtiyaçları farklıdır ve dijital araçlar, bu bireysel farklılıkları destekleyerek daha etkili öğrenme deneyimleri sağlar. Ayrıca, dijital dönüşüm, eğitimde daha kapsayıcı ve erişilebilir ortamlar yaratılmasına olanak tanıyarak, coğrafi ve fiziksel engellerin ötesine geçebilmekte ve daha geniş bir öğrenci kitlesine ulaşmaktadır (Balyer & Öz, 2018).

Amacı ve Kapsam

Bu makalenin amacı, dijital dönüşümün eğitim yönetimi üzerindeki etkisini derinlemesine incelemek ve bu süreçte teknolojinin oynadığı rolü ortaya koymaktır. Makale, dijital dönüşümün eğitim sektöründe nasıl bir evrim yarattığını, bu dönüşümün eğitim yönetimindeki uygulamaları ve stratejileri nasıl etkilediğini ele alacaktır. Dijital dönüşümün eğitim yönetimine etkisi, öğrenci başarısını artırmak, öğrenme süreçlerini zenginleştirmek ve eğitimde daha adil ve kapsayıcı bir ortam yaratmak açısından önemlidir. Bu bağlamda, teknolojinin eğitimdeki rolü, sadece bilgi aktarımı ve öğrenme araçları sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı becerilerini geliştirmek için de önemli bir faktördür (Mohamed Hashim vd., 2021).

Makale, dijital dönüşümün eğitimdeki etkilerini çeşitli perspektiflerden ele alarak, eğitim politikaları ve uygulamaları için öneriler sunmayı hedeflemektedir. Eğitimde teknolojinin entegrasyonu, kurumların ve öğretmenlerin rolünün yeniden tanımlanmasını gerektirir. Bu, eğitimcilerin ve yöneticilerin, teknolojiyi etkili bir şekilde kullanma, öğrencilere rehberlik etme ve dijital çağın gerektirdiği becerileri kazandırma konusunda yeni stratejiler geliştirmelerini zorunlu kılar (Purwanto vd., 2023).

Sonuç olarak, bu makale, eğitim yönetiminde dijital dönüşümün önemini vurgulayarak, bu alandaki mevcut uygulamaları ve gelecekteki potansiyel gelişmeleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Dijital dönüşüm, eğitimin geleceğini şekillendirme potansiyeline sahiptir ve bu süreçte eğitimcilerin, öğrencilerin ve politika yapımcıların bilinçli ve stratejik kararlar alması gerekmektedir. Makale, dijital teknolojilerin eğitimdeki rolünü ve bu teknolojilerin eğitim yönetimine sağladığı katkıları detaylı bir şekilde ele alarak, eğitim alanındaki yenilikçi yaklaşımlar ve stratejiler hakkında kapsamlı bir bakış sunmayı hedeflemektedir.

EĞİTİMDE DİJİTAL DÖNÜŞÜMÜN TEMEL KAVRAMLARI

Dijital Dönüşüm

Dijital dönüşüm, geleneksel iş süreçlerinin, yönetim biçimlerinin ve toplumsal pratiklerin, dijital teknoloji ve bilgi işlem araçları tarafından dönüştürüldüğü bir süreci ifade eder. Bu kapsamlı değişim, bir kurumun veya bir sektörün dijital teknolojileri etkin bir şekilde benimsemesi ve kullanması sonucunda ortaya çıkar. Dijital dönüşüm, bir işletmenin sadece iş süreçlerini dijitalleştirmesi değil, aynı zamanda müşteri etkileşimlerini, organizasyon kültürünü ve stratejik yaklaşımlarını da etkileyen bir bütünsel bir dönüşüm sürecini ifade eder (Bilyalova vd., 2020).

Dijital dönüşümün temel itici güçleri arasında şunlar bulunmaktadır (Timokhina VD., 2021):

- ✓ Dijital dönüşümün temelini, hızla gelişen teknolojik araçlar oluşturur. Yapay zeka, büyük veri analitiği, bulut bilişim, nesnelerin interneti (IoT) gibi teknolojiler, işletmelerin verimliliğini artırma ve rekabet avantajı elde etme potansiyeli sunar.
- ✓ Tüketicilerin dijital dünyaya olan bağlılıkları, şirketleri müşteri odaklı hizmetler sunmaya yönlendirir. Dijital dönüşüm, müşteri deneyimini artırmak ve kişiselleştirmek amacıyla yapılır.

- ✓ Dijitalleşme, büyük miktarda verinin etkili bir şekilde toplanması, depolanması, işlenmesi ve analiz edilmesini sağlar. Bu da karar alma süreçlerini güçlendirir ve işletmelerin daha bilgi odaklı hale gelmesine katkı sağlar.
- ✓ Dijital dönüşüm, şirketler arasındaki rekabeti artırarak, daha etkili ve hızlı bir şekilde çalışma zorunluluğunu getirir. Bu, işletmelerin rekabet avantajı sağlamak için dijital araçları benimsemelerini teşvik eder.
- ✓ Dijital teknolojiler, iş süreçlerini daha esnek ve hızlı hale getirir. Bu da işletmelerin değişen pazar koşullarına daha çabuk adapte olmalarını sağlar.
- ✓ Dijital dönüşümün birkaç temel unsuru bulunmaktadır (Abad-Segura vd., 2020):
- ✓ Çalışanların dijital becerilerinin geliştirilmesi, iş süreçlerinin yeniden tasarlanması ve dijital kültürün oluşturulması.
- ✓ Süreçlerin dijitalleştirilmesi, otomatikleştirilmesi ve daha verimli hale getirilmesi.
- ✓ Bulut bilişim, büyük veri depolama ve analitiği, yapay zeka gibi teknolojik altyapıların kullanımı.
- ✓ Müşteri beklentilerine uygun dijital pazarlama stratejilerinin benimsenmesi ve müşteri deneyimini iyileştirmeye yönelik çalışmalar.

Dijital dönüşüm, bir işletmenin rekabet avantajını sürdürmesi, büyümesi ve sürdürülebilir başarı elde etmesi için kaçınılmaz bir gerekliliktir. Bu süreç, sadece teknolojik değişiklikleri içermekle kalmaz, aynı zamanda kültürel, organizasyonel ve stratejik dönüşümleri de beraberinde getirir. İşletmelerin bu dönüşüme uyum sağlaması ve sürekli olarak yenilikçi çözümler geliştirmesi, rekabet avantajı elde etmelerine ve gelecekteki zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olacaktır.

Eğitimde Dijitalleşme ve Yenilikçi Yaklaşımlar

Dijital dönüşüm, günümüzde pek çok sektörü etkileyen bir kavramdır, ancak eğitim alanında bu dönüşüm, öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin yaşadığı büyük değişimlere işaret eder. Eğitimde dijitalleşme, geleneksel öğretim yöntemlerini modern teknoloji ile birleştirerek daha etkili, erişilebilir ve yenilikçi eğitim yaklaşımlarının ortaya çıkmasına olanak tanır.

Dijitalleşme, sınıf içi eğitimden uzaktan eğitime, öğrenci değerlendirmesinden kaynak yönetimine kadar bir dizi alanı etkilemiştir. Bu süreç, öğrencilerin daha etkili öğrenmelerini sağlamak, öğretmenlere daha fazla kaynak ve araç sunmak ve genel olarak eğitim süreçlerini daha verimli hale getirmek amacıyla gerçekleştirilmektedir.

Bu bağlamda, eğitimde dijitalleşmenin temel avantajları arasında şunlar bulunmaktadır (Bilyalova vd., 2020):

- ✓ Erişilebilirlik ve Esneklik: Dijitalleşme, öğrencilere istedikleri zaman ve yerde öğrenme fırsatı sunar. Uzaktan eğitim platformları, öğrencilere coğrafi sınırlamalara tabi olmaksızın derslere erişim imkanı tanır.
- ✓ Kişiselleştirilmiş Öğrenme Deneyimleri: Dijital araçlar ve uygulamalar, öğrencilerin öğrenme tarzlarına uygun olarak kişiselleştirilmiş içerikler sunabilir. Bu, her öğrencinin kendi hızında ilerlemesine ve güçlü yönlerini geliştirmesine olanak tanır.
- ✓ İnteraktif ve Katılımcı Öğrenme: Dijital platformlar, öğrencilere etkileşimli içeriklerle çalışma ve sanal sınıf ortamlarında katılımcı olma şansı verir. Bu, öğrencilerin daha fazla etkileşimde bulunmalarını ve öğrenmeye daha aktif bir şekilde katılmalarını sağlar.
- ✓ Hızlı Geri Bildirim ve Değerlendirme: Dijital araçlar, öğrencilere hızlı geri bildirim sağlamak ve öğrenci performansını anında değerlendirmek için kullanılabilir. Bu, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini daha hızlı anlamalarına yardımcı olur.
- ✓ Yenilikçi Öğretim Metotları: Dijitalleşme, sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik ve yapay zeka gibi yenilikçi teknolojilerin eğitimde kullanılmasını sağlar. Bu, öğrencilerin öğrenmeyi daha ilgi çekici ve etkileyici hale getirir.

Ancak, eğitimde dijitalleşme sürecinde dikkate alınması gereken zorluklar da bulunmaktadır. İnternet erişimine sahip olmayan öğrenciler, güvenlik konuları ve teknolojiye adaptasyon gibi faktörler, bu dönüşüm sürecinde ele alınması gereken önemli konulardır. Eğitimde dijitalleşme, bu zorluklarla başa çıkmak ve daha kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturmak için sürekli olarak geliştirilmelidir.

TEKNOLOJİNİN EĞİTİMDEKİ ROLÜ

Eğitimde Teknolojinin Tarihsel Gelişimi

Eğitimde teknolojinin tarihsel gelişimi, insanlığın bilgi ve öğrenme ihtiyacına yanıt vermiş, sürekli bir evrim göstermiştir. Taş Devri'nde resimlerin duvarlara çizilmesi ve işaretlerin bırakılması, ilk öğretim materyallerinin oluşturulmuş olduğunu göstermektedir. Matbaanın icadıyla kitap üretimi hız kazanmış ve bilgi transferi daha geniş kitlelere ulaşmıştır (Timokhina VD., 2021).

Sesli ve görüntülü iletişim araçlarının ortaya çıkışı, radyo ve televizyon sayesinde eğitim programlarının kitlelere ulaşmasını sağlamıştır. Bilgisayar teknolojisinin 20. yüzyıl ortalarında yaygınlaşması, öğrenme deneyimini interaktif hale getirerek bireyselleştirmeye katkıda bulunmuştur. Bugün, eğitimde teknolojinin kullanımı, akıllı tahtalar, tablet bilgisayarlar, çevrimiçi öğrenme platformları ve yapay zeka destekli öğrenme sistemleri gibi yenilikçi araçlarla daha da gelişmiş durumdadır (Osorio & Banzato, 2021).

Teknolojinin bu evrimi, öğrencilere daha etkili ve etkileşimli bir öğrenme deneyimi sunma potansiyeline sahip olmuştur. Eğitimde teknoloji, öğrencilere daha fazla kaynak ve etkileşim imkanı sunarak erişilebilirliği artırmakta ve öğretmenlere daha etkili bir öğretim yapma imkanı sağlamaktadır. Bu nedenle, eğitimde teknolojinin evrimi, öğrenme süreçlerini zenginleştirerek bilgiye ulaşımı kolaylaştırmaya yönelik önemli adımlar içermiştir (Abad-Segura vd., 2020).

Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinde Teknolojinin Katkıları

Öğrenme ve öğretme süreçlerinde teknolojinin katkıları, eğitim alanında önemli bir dönüşümü temsil eder. Gelişen teknolojik araçlar, öğrencilere ve öğretmenlere daha etkili, etkileşimli ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunma potansiyeline sahiptir.

Teknolojinin öğrenme süreçlerine katkısı, öğrencilere çeşitli kaynaklara anında erişim imkanı sağlamaktadır. İnternet, dijital kütüphaneler ve e-öğrenme platformları, öğrencilere dünya genelinden bilgiye ulaşma fırsatı vererek öğrenmeyi zenginleştirmekte ve genişletmektedir. Bu, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha bağımsız hale getirirken, aynı zamanda kendi ilgi alanlarına odaklanmalarına da olanak tanır (Purwanto vd., 2023).

Eğitimde teknolojinin bir diğer katkısı, öğrencilere interaktif ve etkileşimli öğrenme deneyimleri sunmasıdır. Akıllı tahtalar, eğitim uygulamaları ve dijital oyunlar gibi araçlar, öğrencilerin ders içeriğini daha eğlenceli ve ilgi çekici bir şekilde öğrenmelerini sağlar. Bu, öğrenmeyi sıkıcı olmaktan çıkararak öğrencilerin motivasyonunu artırır ve öğrenme sürecini daha etkili kılar. Ayrıca, teknoloji, öğretmenlere daha verimli ve etkili bir şekilde öğretim yapma imkanı sunar. Öğretmenler, çeşitli dijital araçlar kullanarak ders içeriğini daha çekici hale getirebilir, öğrenci ilerlemesini takip edebilir ve öğrencilere geri bildirim sağlayabilir. Bu da öğretmenlerin öğrencilere daha fazla özelleştirilmiş destek sunmalarına olanak tanır (Altınay vd., 2016).

Uzaktan eğitim, öğrenme ve öğretme süreçlerinde teknolojinin önemli bir yere sahip olduğu alanlardan biridir. Özellikle pandemi koşulları altında, dijital iletişim araçları ve çevrimiçi öğrenme platformları, öğrencilere evlerinden bağlanarak eğitim almalarını sağlamıştır. Bu, coğrafi sınırlamaları ortadan kaldırarak daha geniş bir öğrenci kitlesine ulaşma imkanı sunar. Bununla birlikte, teknolojinin öğrenme süreçlerine entegrasyonu ile ilgili bazı zorluklar da bulunmaktadır. Öğrenciler arasında erişim farklılıkları, teknik sorunlar ve bilgi güvenliği gibi konular, dikkate alınması gereken önemli hususlardır (Osorio & Banzato, 2021).

Sonuç olarak, öğrenme ve öğretme süreçlerinde teknolojinin katkıları, eğitim alanında önemli bir ilerleme ve dönüşümü temsil etmektedir. Öğrencilerin daha etkili öğrenme deneyimleri yaşamalarını sağlarken, öğretmenlere de daha etkili bir şekilde öğretim yapma imkanı tanımaktadır. Ancak, bu teknolojik gelişmelerin dikkatlice yönetilmesi ve eğitim sistemiyle uyumlu bir şekilde entegre edilmesi önemlidir.

DİJİTAL EĞİTİM YÖNETİMİ: TEMEL İLKELER VE YAKLAŞIMLAR

Yönetim Süreçlerinde Dijital Araçların Kullanımı

Dijital eğitim yönetimi, modern eğitim ortamlarında öğretim süreçlerini daha etkili bir şekilde yönetmeyi amaçlayan bir kavramdır. Bu yönetim yaklaşımı, geleneksel eğitim yöntemlerine dijital araçların entegre edilmesini içerir ve eğitim kurumlarının daha etkili, verimli ve öğrenci odaklı hale gelmesine olanak tanır. Yönetim süreçlerinde dijital araçların kullanımı, bir dizi temel ilkeye ve yaklaşıma dayanmaktadır (Balyer & Öz, 2018).

✓ Veri Yönetimi ve Analitiği

Dijital eğitim yönetimi, öğrenci performans verileri, öğretim materyali kullanım istatistikleri ve öğretmen geri bildirimleri gibi çeşitli verilerin toplanmasını ve analiz edilmesini içerir. Bu veri analitiği, eğitim kurumlarına öğrenci başarı düzeylerini anlama, öğrenci ihtiyaçlarına yönelik kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri tasarlama ve öğretim süreçlerini iyileştirme fırsatı sunar (Al Nuaimi vd., 2023).

✓ Çevrimiçi Öğrenme Yönetimi Sistemleri

Dijital eğitim yönetiminde kullanılan çevrimiçi öğrenme yönetimi sistemleri (LMS), öğrenci kaydı, içerik dağıtımı, sınavlar ve öğrenci değerlendirmeleri gibi süreçleri merkezi bir platformda yönetmeyi amaçlar. Bu sistemler, öğrenci-öğretmen etkileşimini kolaylaştırarak, içerik yönetimini iyileştirir ve öğrenci ilerlemesini izleme imkanı sağlar.

✓ Mobil Uygulamalar ve Erişilebilirlik

Dijital eğitim yönetimi, mobil uygulamalar aracılığıyla öğrencilere ve öğretmenlere daha fazla esneklik ve erişilebilirlik sunar. Mobil uygulamalar, öğrencilere ders içeriğine herhangi bir zamanda ve herhangi bir yerden erişme imkanı tanıyarak öğrenmeyi kişiselleştirir.

✓ İnteraktif Eğitim Araçları

Yönetim süreçlerinde dijital araçlar arasında interaktif eğitim araçları da yer alır. Sanal sınıflar, interaktif simülasyonlar, eğlenceli öğrenme oyunları gibi araçlar, öğrencilerin daha etkileşimli ve katılımcı bir öğrenme deneyimi yaşamalarına katkıda bulunur.

✓ Sosyal Medya ve İletişim

Dijital eğitim yönetimi, sosyal medya platformları ve çevrimiçi iletişim araçları aracılığıyla öğrencilerle ve öğretmenlerle etkileşimi artırır. Bu, öğrenci katılımını artırır, öğrenci-öğretmen etkileşimini güçlendirir ve eğitim kurumları ile öğrenciler arasında daha etkili bir iletişimi destekler (Altınay vd., 2016).

✓ Güvenlik ve Mahremiyet İlkeleri

Dijital eğitim yönetimi süreçlerinde güvenlik ve veri mahremiyeti büyük bir öneme sahiptir. Öğrenci bilgilerinin güvenliği ve gizliliği sağlanarak, dijital eğitim ortamlarının güvenilirliği artırılır ve eğitim süreçleri daha sağlam hale getirilir.

Dijital eğitim yönetimi, bu temel ilkeler ve yaklaşımlar çerçevesinde eğitim kurumlarının daha etkili ve öğrenci odaklı bir şekilde yönetilmesine olanak tanır. Bu yönetim süreci, teknolojinin eğitimdeki rolünü güçlendirerek öğrencilerin daha kaliteli bir eğitim deneyimi yaşamalarına katkıda bulunur.

Öğrenci, Öğretmen ve İdareciler Arasındaki Etkileşimde Teknolojinin Rolü

Öğrenci, öğretmen ve idareciler arasındaki etkileşimde teknolojinin rolü, eğitim süreçlerini daha verimli, etkili ve katılımcı kılma açısından önemli bir etken olarak öne çıkar. Teknolojinin bu rolü, öğrenci-öğretmen etkileşimini güçlendirme, öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlama ve idarecilerin eğitim kurumlarını daha etkin bir biçimde yönetmesine olanak tanıma şeklinde çeşitlenir (Balyer & Öz, 2018).

✓ Öğrenci Perspektifi

Teknoloji, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha ilgi çekici ve etkileşimli hale getirir. Dijital eğitim araçları, interaktif ders içerikleri ve öğrenme oyunları, öğrencilere farklı öğrenme stillerine uygun bir

öğrenme deneyimini sunar. Ayrıca, çevrimiçi öğrenme platformları, öğrencilere kendi hızlarında öğrenme ve içeriklere erişim imkanı vererek kişiselleştirilmiş öğrenmeyi destekler (Mohamed Hashim vd., 2021).

✓ Öğretmen Perspektifi

Teknoloji, öğretmenlere öğretim yöntemlerini zenginleştirme ve öğrencilerle daha etkili bir şekilde etkileşimde bulunma imkanı sunar. Akıllı tahtalar, öğretim uygulamaları ve çevrimiçi kaynaklar, öğretmenlere ders içeriğini görselleştirme ve anlatma, öğrenci ilerlemesini izleme ve değerlendirme konularında yardımcı olur. Bu da öğrenciye odaklı öğretim stratejilerinin benimsenmesine olanak tanır.

✓ İdareci Perspektifi

Eğitim kurumlarını yöneten idareciler için, teknoloji veri analitiği ve raporlama araçları ile eğitim süreçlerini daha iyi anlama ve yönetme fırsatı sunar. Dijital öğrenci bilgi sistemleri, idarecilere öğrenci başarıları, devamsızlık oranları ve öğretmen performansları gibi verileri takip etme imkanı sağlar. Bu verilere dayalı kararlar olarak eğitim kurumlarını daha etkin bir biçimde yönetebilirler.

✓ İletişim ve İşbirliği

Teknoloji, öğrenci, öğretmen ve idareciler arasındaki iletişimi güçlendirir ve işbirliğini artırır. Sanal sınıflar, çevrimiçi toplantılar ve dijital iletişim araçları, taraflar arasında hızlı ve etkili iletişim sağlar. Ayrıca, eğitim yönetim sistemleri, öğrenci performansı hakkında öğrenci, öğretmen ve idareciler arasında bilgi paylaşımını kolaylaştırır (Mohamed Hashim vd., 2021).

✓ Uzaktan Eğitim ve Esneklik

Son zamanlarda yaşanan olaylar, uzaktan eğitimi daha önemli hale getirmiştir. Teknoloji, öğrencilere uzaktan erişim imkanı sağlayarak eğitim süreçlerini kesintisiz bir şekilde sürdürmelerine yardımcı olur. Bu, öğrencilerin coğrafi sınırlamalardan bağımsız olarak eğitim almalarını ve öğretmenlerin öğrencilere esnek bir şekilde öğretim sağlamalarını mümkün kılar (Altınay vd., 2016).

Sonuç olarak, öğrenci, öğretmen ve idareciler arasındaki etkileşimde teknolojinin rolü, eğitim süreçlerini daha etkili ve öğrenci odaklı hale getirme potansiyeli taşır. Ancak, bu teknolojik entegrasyonun dikkatlice planlanması, eğitimcilerin ve yöneticilerin uyum sağlaması ve teknolojinin etkili bir şekilde kullanılması önemlidir. Bu sayede eğitimde teknolojinin sunduğu avantajlar en iyi şekilde değerlendirilebilir.

E-ÖĞRENME PLATFORMLARI VE UYGULAMALARI

Popüler E-Öğrenme Platformları ve Özellikleri

E-öğrenme, dijital teknolojilerin kullanılmasıyla öğrenme deneyimini çevrimiçi ortamlara taşıyan ve öğrencilere esneklik, erişilebilirlik ve kişiselleştirilmiş öğrenme imkanı sunan bir yöntemdir. E-öğrenme platformları, öğrencilere çeşitli konularda ders alabilme, etkileşimli içeriklere erişme ve öğretmenlerle iletişim kurma olanağı tanır. Popüler e-öğrenme platformları ve özellikleri (Al Nuaimi vd., 2023):

✓ Moodle

Moodle, özellikle açık kaynak olmasıyla bilinen bir e-öğrenme platformudur. Eğitim kurumları, işletmeler ve bağımsız eğitimciler tarafından yaygın olarak kullanılır. Moodle, çeşitli öğrenme materyalleri oluşturmayı, sınavlar düzenlemeyi, etkileşimli içerikler eklemeyi ve öğrenci performansını izlemeyi mümkün kılar. Ayrıca, geniş bir eklenti yelpazesi sayesinde özelleştirilebilir.

✓ Canvas

Canvas, öğrenci ve öğretmenleri etkileşime geçiren bir e-öğrenme platformudur. Online sınıflar, etkileşimli içerikler, görevler ve sınavlar oluşturabilir. Aynı zamanda, öğrenci ilerlemesini takip etme, notlandırma ve geri bildirim sağlama gibi özelliklere sahiptir. Canvas, kullanımı kolay arayüzü ve geniş özellik seti ile birçok eğitim kurumu tarafından tercih edilmektedir.

✓ Blackboard Learn

Blackboard Learn, öğrenci-öğretmen etkileşimini destekleyen bir e-öğrenme platformudur. Sanal sınıflar oluşturma, öğrencilere çevrimiçi materyallere erişim sağlama ve sınavlar düzenleme imkanı

sunar. Ayrıca, öğrenci performansını izlemeyi ve öğrencilere geri bildirimde bulunmayı kolaylaştıran araçlar içerir. Blackboard Learn, öğrencilere katılım ve etkileşim için çeşitli araçlar sunarak öğrenmeyi daha ilgi çekici hale getirir.

✓ **edX**

edX, çevrimiçi kurslar ve MOOC'lar (Açık Çevrimiçi Kurslar) sunan bir platformdur. Harvard ve MIT tarafından kurulan edX, dünya çapındaki üniversiteler ve kurumlar tarafından desteklenir. edX, geniş bir konu yelpazesi sunarak öğrencilere ücretsiz veya ücretli kurslara katılma imkanı sağlar. Etkileşimli içerikler, öğrenci forumları ve sınavlar, platformun öğrencilere zengin bir öğrenme deneyimi sunmasını sağlar.

✓ **Google Classroom**

Google Classroom, G Suite ile entegre bir şekilde çalışan bir e-öğrenme platformudur. Öğrenci ve öğretmenlere, ders materyallerini paylaşma, ödevleri takip etme, geri bildirimde bulunma ve çevrimiçi sınıflar oluşturma imkanı tanır. Google Classroom, özellikle Google Drive entegrasyonu ile öğrenci ve öğretmenlerin içerik paylaşımını kolaylaştırır.

E-öğrenme platformları, öğrencilere çeşitli konularda öğrenme fırsatları sunarken, öğretmenlere de etkili bir şekilde içerik oluşturma ve öğrenci performansını takip etme imkanı sağlar. Platformların özellikleri ve kullanımı, eğitim kurumlarının ihtiyaçlarına ve öğrenme hedeflerine uygun olarak seçilebilir (Altınay vd., 2016).

Mobil Uygulamaların Eğitimdeki Yeri

Mobil uygulamalar, günümüzde eğitim alanında önemli bir role sahiptir ve öğrenme deneyimini mobil cihazlar aracılığıyla daha erişilebilir ve kişiselleştirilmiş hale getirir. Mobil uygulamaların eğitimdeki yeri, öğrencilere ve öğretmenlere esneklik, interaktiflik ve öğrenme materyallerine hızlı erişim gibi bir dizi avantaj sunmaktadır (Al Nuaimi vd., 2023).

✓ **Erişilebilirlik ve Esneklik**

Mobil uygulamalar, öğrencilere diledikleri zaman ve yerde öğrenme fırsatı tanır. Bu, geleneksel sınıf sınırlamalarını kaldırarak öğrencilere esnek bir öğrenme ortamı sağlar. Öğrenciler, kendi hızlarında öğrenme imkanına sahip olurlar ve öğrenmeye uygun bir zaman dilimini seçebilirler (Fenech vd., 2019).

✓ **Kişiselleştirilmiş Öğrenme Deneyimi**

Mobil uygulamalar, öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunar. Öğrencilerin ilgi alanlarına ve öğrenme stillerine uygun içerikleri seçmelerine olanak tanır. Adaptif öğrenme algoritmaları, öğrenci performansına dayanarak özel ders planları oluşturabilir, böylece her öğrenciye uygun bir öğrenme süreci sunulabilir.

✓ **İnteraktif Materyaller ve Oyunlaştırma**

Mobil uygulamalar, interaktif materyaller ve oyunlaştırma öğeleri kullanarak öğrenmeyi daha eğlenceli ve etkileşimli hale getirebilir. Bu, öğrencilerin dikkatlerini çeker ve öğrenmeye olan motivasyonlarını artırır. Örneğin, quiz oyunları, öğrencilerin bilgiyi öğrenirken eğlenmelerini sağlar (Oliveira & de Souza, 2022).

✓ **Anlık Geri Bildirim ve Değerlendirme**

Mobil uygulamalar, öğrencilere anlık geri bildirim ve değerlendirme imkanı sağlar. Öğrenciler, hemen hemen her aşamada performanslarını gözden geçirebilir ve eksikliklerini anında fark edebilirler. Bu, öğrencilere öğrenme sürecini daha etkili bir şekilde yönetme ve geliştirme fırsatı tanır.

✓ **Çeşitli Öğrenme Kaynaklarına Erişim**

Mobil uygulamalar, öğrencilere geniş bir öğrenme kaynakları yelpazesi sunabilir. Bu kaynaklar, ders kitaplarından interaktif öğrenme materyallerine, video derslerden e-kitaplara kadar çeşitli içerikleri içerir. Bu sayede öğrenciler, kendi öğrenme ihtiyaçlarına uygun kaynaklara kolayca erişebilirler.

✓ İletişim ve İşbirliği

Mobil uygulamalar, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki iletişimi artırabilir. Sınıf içi sohbet grupları, çevrimiçi forumlar veya öğretmen-öğrenci mesajlaşma araçları, öğrencilerin ve öğretmenlerin sorular sormasını, işbirliği yapmasını ve öğrenme deneyimini paylaşmasını sağlar.

Sonuç olarak, mobil uygulamalar eğitimde öğrencilerin ve öğretmenlerin daha etkileşimli, kişiselleştirilmiş ve esnek bir öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlar. Bu uygulamalar, teknolojinin eğitimdeki rolünü genişleterek öğrenmeyi daha çağdaş ve etkili hale getirir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Dijital dönüşümün eğitim sektörü üzerindeki etkisi, çağımızın en belirgin ve etkileyici gelişmelerinden biridir. Bu makalede incelenen konular, eğitimde dijital dönüşümün çok yönlü doğasını ve bu sürecin eğitim yönetimindeki önemli rolünü ortaya koymaktadır. Dijital teknolojilerin eğitime entegrasyonu, öğrenme ve öğretme süreçlerinde devrim niteliğinde değişiklikler getirmekte ve eğitim kurumlarının yönetim yaklaşımlarını yeniden şekillendirmektedir. Dijital teknolojiler, öğrencilere ve eğitimcilere zaman ve mekan sınırlamalarını aşan bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Bu esneklik, özellikle uzaktan eğitim ve çevrimiçi öğrenme platformları aracılığıyla kendini göstermektedir. Teknoloji, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına uygun kişiselleştirilmiş eğitim deneyimleri sunma imkanı sağlamaktadır. Böylece her öğrencinin kendi hızında ve tarzında öğrenmesine olanak tanınmaktadır. Dijital araçlar, öğrencilerin ders içeriğiyle daha etkileşimli ve katılımcı bir biçimde bağlantı kurmasını sağlamaktadır. Bu da öğrenme sürecinin daha ilgi çekici ve anlamlı hale gelmesine katkıda bulunur. Teknoloji, eğitimcilerin öğrenci performansını daha etkin bir şekilde izlemelerine ve değerlendirmelerine olanak tanır. Bu, öğrenci başarısını artırmak ve kişiselleştirilmiş eğitim stratejileri geliştirmek için kritik öneme sahiptir. Dijital dönüşüm, eğitim yönetiminde de önemli değişiklikler getirmiştir. Veri analitiği, çevrimiçi öğrenme yönetimi sistemleri, mobil uygulamalar ve interaktif eğitim araçları, eğitim yönetim süreçlerini daha etkin, verimli ve öğrenci odaklı hale getirmektedir. İnternet erişimi, teknoloji adaptasyonu ve güvenlik gibi zorluklar, dijital dönüşüm sürecinde dikkate alınması gereken önemli faktörlerdir. Eğitimde dijitalleşmenin başarılı olabilmesi için bu zorlukların üstesinden gelinmesi gerekmektedir. Eğitimcilerin ve yöneticilerin, teknolojiyi etkili bir şekilde kullanma, öğrencilere rehberlik etme ve dijital çağın gerektirdiği becerileri kazandırma konusunda sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir.

Öneriler

- ✓ Öğretmen Eğitimi: Öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusunda sürekli eğitim alması, dijital araçların verimli kullanılmasını sağlar. Bu eğitimler, öğretmenlere yeni teknolojileri öğrenme ve öğretim stratejilerine entegre etme konusunda destek olmalıdır.
- ✓ Dijital Okuryazarlık: Öğrencilere ve öğretmenlere yönelik dijital okuryazarlık ve güvenlik eğitimleri düzenlenmelidir. Böylece, teknolojik araçların güvenli ve etik kullanımı teşvik edilir.
- ✓ Eşit Erişim: Tüm öğrencilerin teknolojiye eşit erişimini sağlamak için gerekli altyapı ve kaynakların oluşturulması önemlidir. Özellikle internet erişimi ve dijital cihazların sağlanması, eğitimde fırsat eşitliğini artıracaktır.
- ✓ Özelleştirilmiş Öğrenme Yaklaşımları: Öğrencilerin bireysel ihtiyaç ve ilgi alanlarına göre özelleştirilmiş öğrenme planları geliştirilmelidir. Bu, her öğrencinin potansiyelini maksimize etmeye yardımcı olacaktır.
- ✓ Veri Analitiği Kullanımı: Eğitim kurumları, öğrenci performansını izlemek ve öğrenme deneyimlerini iyileştirmek için veri analitiği araçlarından yararlanmalıdır.
- ✓ Yenilikçi ve Esnek Yaklaşımlar: Eğitim yönetimi, sürekli değişen teknolojik trendlere uyum sağlamak ve yenilikçi öğrenme yöntemleri geliştirmek için esnek olmalıdır.
- ✓ Eğitim Politikaları: Eğitim politikaları, dijital dönüşümün gerekliliklerini ve zorluklarını dikkate alarak güncellenmelidir. Bu, eğitimde dijital dönüşümün başarılı bir şekilde uygulanmasına yardımcı olacaktır.

Sonuç olarak, eğitimde dijital dönüşüm, öğrencilerin, öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin gelecekteki zorluklarla başa çıkmaları ve çağdaş dünyada başarılı olmaları için hayati öneme sahiptir. Bu süreç, eğitim sektörünün sürekli gelişimini ve adaptasyonunu gerektirir. Eğitimde dijital dönüşüm, sadece teknolojiyi benimsemekle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda kültürel ve pedagojik değişiklikleri de

içermelidir. Bu bağlamda, eğitim yöneticileri, politika yapıcılar ve eğitimciler, teknolojinin sunduğu fırsatları en iyi şekilde değerlendirerek eğitim sistemlerini yeniden şekillendirmeli ve geleceğin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için stratejik kararlar almalıdırlar.

KAYNAKLAR

- Timokhina, G., Popova, O., Perepelkin, N., Murtuzalieva, T., & Ivashkova, N. (2021). Digital transformation of educational services in COVID-19 pandemic: Social and technological aspects. *Revista Gintec-Gestao Inovacao E Tecnologias*, 11(4), 1523-1546.
- Al Nuaimi, H., Ahmad, S. Z., & Khalid, K. (2023). The importance of the school principals' role in the digital transformation of the education sector. *International Journal of Comparative Education and Development*.
- Fenech, R., Baguant, P., & Ivanov, D. (2019). The changing role of human resource management in an era of digital transformation. *Journal of Management Information & Decision Sciences*, 22(2).
- Oliveira, K. & de Souza, R. A. (2022). Digital transformation towards education 4.0. *Informatics in Education*, 21(2), 283-309.
- Altınay, F., Dagli, G., & Altınay, Z. (2016). Digital transformation in school management and culture. In *Virtual Learning*. IntechOpen.
- Osorio, J., & Banzato, M. (2021). Digital Transformation of Education and Learning through Information Technology in Educational Management. In *Open Conference on Computers in Education* (pp. 286-295). Cham: Springer International Publishing.
- Abad-Segura, E., González-Zamar, M. D., Infante-Moro, J. C., & Ruipérez García, G. (2020). Sustainable management of digital transformation in higher education: Global research trends. *Sustainability*, 12(5), 2107.
- Mohamed Hashim, M. A., Tlemsani, I., & Matthews, R. (2021). Higher education strategy in digital transformation. *Education and Information Technologies*, 1-25.
- Balyer, A., & Öz, Ö. (2018). Academicians' Views on Digital Transformation in Education. *International Online Journal of Education and Teaching*, 5(4), 809-830.
- Purwanto, A., Purba, J. T., Bernarto, I., & Sijabat, R. (2023). Investigating the role digital transformation and human resource management on the performance of the universities. Available at SSRN.
- Bilyalova, A. A., Salimova, D. A., & Zelenina, T. I. (2020). Digital transformation in education. In *Integrated Science in Digital Age: ICIS 2019* (pp. 265-276). Springer International Publishing.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Konusunda Rehberlik Servisinden Beklentileri

Expectations of Preschool Teachers from the Guidance Service Regarding Classroom Management

Kemal Tursun¹ Nurol Demiroğlu² Arif Çiftçi³ Mehmet Kurtoğlu⁴ Zeynep Zerin Çiftçi⁵

¹ Okul müdür Vekili, Atatürk ilkokulu, Hatay, Türkiye Orcid No: 0009-0001-7964-6941

² Okul müdürü, Şinasi ve Figen Bayraktar Ortaokulu, Çanakkale, Türkiye Orcid No: 0000-0001-6823-9614

³ Müdür Yardımcısı, Kırıkhan Fen Lisesi, Hatay, Türkiye Orcid No: 0009-0002-5116-5887

⁴ Müdür Yardımcısı, Atatürk İlkokulu, Hatay, Türkiye Orcid No: 0009-0009-3995-928X

⁵ Müdür Yardımcısı, Atatürk Anaokulu, Hatay, Türkiye Orcid No: 0009-0006-5822-9002

ÖZET

Bu araştırmada, okulöncesi öğretmenlerin görüşlerine göre, sınıf yönetimi konusunda rehberlik servisinden beklentilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modeli olarak tasarlanmış ve okulöncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda rehberlik servisinden beklenti düzeylerini belirleme ölçeği ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre; okulöncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda rehberlik servisinden beklenti düzeylerini belirleme genel algısı ortalamanın üstünde olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlar arasında en yüksek faydalarına inanma alt boyutu çıkarken en düşük ise yeterince faydalanma alt boyutu düzeyi olduğu çıkmıştır. Ayrıca okulöncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda rehberlik servisinden beklenti düzeylerini belirleme tutumları kadın ve erkek öğretmenlere göre değişmemektedir. Yine okulöncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda rehberlik servisinden beklenti düzeylerini belirleme algıları hizmet yılına göre değişmemektedir. Son olarak okulöncesi öğretmenlerin yeterince faydalanma alt boyutunda; lisans tamamlama grubundaki okulöncesi öğretmenlerin yeterince faydalanma algıları 4 yıllık fakülte ve lisansüstü gruplarından daha yüksek çıkmıştır. Okulöncesi öğretmenlerin çalışmaya teşvik etme alt boyutunda; lisans tamamlama grubundaki okulöncesi öğretmenlerin çalışmaya teşvik etme algıları 4 yıllık fakülte ve lisansüstü gruplarından daha yüksek çıkmıştır. okulöncesi öğretmenlerin rehberlik servisinden beklenti düzeylerini belirleme genel ölçeğinde; lisans tamamlama grubundaki rehberlik servisinden beklenti düzeylerini belirleme genel algıları 4 yıllık fakülte ve lisansüstü gruplarından daha yüksek çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okulöncesi, öğretmen, rehberlik servisi.

ABSTRACT

In this research, the analysis of expectations from guidance services regarding classroom management, according to preschool technological views, ends. The research was designed as a screening model and data was collected through the behavior of determining expectation levels from the guidance service regarding preschool therapeutic classroom management. According to the research; It has been determined that the general perception of determining the expectation levels from the service regarding preschool treatment classroom management is above average. Among the sub-dimensions, the sub-dimension of believing in endurance was the highest, while the sub-dimension of utilizing enough was the lowest. In addition, the attitudes of determining the level of expectations from services regarding preschool treatment classroom management do not vary according to the differences between men and women. Again, perceptions of determining the level of expectations from services regarding preschool treatment classroom management do not vary according to service production. Finally, alternatives to benefiting sufficiently from preschool rehabilitation are; Perceptions of adequate utilization of undergraduate degree completion type preschool were higher than the 4-year faculty and graduate groups. Promoting preschool intervention sub-procedures; Perceptions of encouraging undergraduate study in undergraduate completion processes were higher than those in the 4-year and postgraduate groups. Determining the expectation levels from preschool treatment behavior services in general behavior; General perceptions of the determination of expectation levels from behavioral services during the undergraduate completion process appeared to be higher than the 4-year error-free and graduate groups.

Keywords: Preschool, teacher, guidance service.

GİRİŞ

Problem

Çağdaş sınıflarda öğretmenlerin, öğrencilerin 21. yüzyılda başarılı olabilmeleri için gerekli beceri ve yetkinlikleri geliştirebilecekleri verimli öğrenme ortamlarını kolaylaştırmaları gerekmektedir. Çocukların ne kadar etkili öğrendikleri ve ne kadar iyi davrandıkları, öğretmenin sınıfın farklı yönlerini yönetme becerisinden etkilenir. İyi yönetilen bir sınıf, öğretmenlerin öğrencileriyle iyi ilişkiler

Citation: Tursun, K., Demiroğlu, N., Çiftçi, A., Kurtoğlu, M. & Çiftçi, Z.Z. (2024), "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Konusunda Rehberlik Servisinden Beklentileri", International QMX Journal, 3(1), 277-286. ISSN: 3023-6037.

Copyright © 2024 by author(s) and Scientific Research Publishing Inc. This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0)

kurmasının yanı sıra sınıfta daha iyi bir öğretim ve organizasyon sağlamasına olanak tanır. Sınıf yönetimi, bir öğretmen tarafından yürütülen tüm yönetim görevlerini kapsar (Oyinloye, 2010).

Öğretmenin sınıf yönetimi ve öğretimindeki etkinliği, derslere katılım ve ödevler üzerinde çalışma gibi akademik faaliyetlere harcanan zamanı en üst düzeye çıkarma ve faaliyetlerin başlamasını bekleme, faaliyetler arasında geçiş yapma, yapacak bir şey olmadan oturma veya yanlış davranışlarda bulunma gibi akademik olmayan veya daha az akademik faaliyetlere harcanan zamanı en aza indirme becerisinde yatmaktadır. Etkili sınıf yönetimi ve öğretiminin bileşenlerini öğrenmek mümkün olsa bile, gerçek sınıf ortamında etkili bir öğretme ve öğrenme iklimi yaratmak öğretmenler için zorlu bir görevdir çünkü sınıf etkinliklerini etkileyen ve etkili veya etkisiz öğretimle sonuçlanabilecek çeşitli faktörler vardır (Küçükakın & Göloğlu Demir, 2021).

Eğitimciler, öğrenme-öğretme ortamındaki uyaranların zenginleşmesi, toplumsal ve eğitsel değişimler sonucunda bireylerin ihtiyaç, ilgi ve beklentilerinin dönüşmesi nedeniyle istenmeyen öğrenci davranışlarında artışla karşılaşmışlardır. Öğretmenin 21. yüzyıl sınıfındaki yeni rolü, öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımında değişiklikler gerektirmektedir. Sınıf içi etkinlikleri yönetebilmek ve sınıfta bireylerin ihtiyaçlarını eş zamanlı olarak karşılayabilmek için öğretmenin farklı alanlarda bilgi sahibi olması gerekir (Demir, 2009).

Öğretmenin ortamı yaratma, odayı dekore etme, kurallar geliştirme ve bu kuralları öğrencilere iletme, çocuklarla konuşma ve onların tepkilerini dinleme ve rutinleri uygulamaya koyma yetkinliğine sahip olması gerekir. Ayrıca, aynı sınıfta aynı anda farklı öğrencilerin farklı ihtiyaçlarının ortaya çıktığı göz önüne alındığında, bunu yapmak görünüşte zor olsa bile, öğretmen öğrencilere hak ettikleri ilgiyi vermekten sorumludur. Öğretmenin gerekli becerileri yerine getirme yeteneği, öğrencilerin başarı ve davranışlarını belirleyecektir (Khan, Khan, & Majoka, 2011).

İyi bir sınıf yönetimi becerisine sahip bir öğretmenin, sadece yanlış davranışları en aza indirmek için öğrencilerin işbirliğini sağlama ve yanlış davranış durumunda etkili bir şekilde müdahale etme becerilerini değil, aynı zamanda akademik faaliyetlerin az ya da çok sürekli olarak gerçekleşmesini ve sınıftaki yönetim sisteminin öğrencilerin bu faaliyetlere katılımını en üst düzeye çıkaracak şekilde kurulmasını sağlama becerilerini de geliştirmiş olması gerekir. Bu nedenle, herhangi bir sınıf yönetimi prosedürünün, sınıf etkinliklerinin tamamlanması sırasında ve arasında, bu etkinliklerin sürekliliğini ve etkililiğini destekleyecek şekilde yapılması gerekir; bu da etkinliklerin kendisinin ders sırasında etkili bir şekilde planlanması ve uygulanması gerektiği anlamına gelir. Etkili yönetim müdahaleleri, öğrencilerin akademik faaliyetlere katılımını artırırken, faaliyetlerin akışını da bozamaz.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, okulöncesi öğretmenlerin görüşlerine göre, sınıf yönetimi konusunda rehberlik servisinden beklentilerin incelenmesi amaçlanmıştır..

- ✓ Okulöncesi öğretmenlerin görüşlerine göre, okulöncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda rehberlik servisinden beklenti düzeyleri nedir?
- ✓ Okulöncesi öğretmenlerin görüşlerine göre, okulöncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda rehberlik servisinden beklenti düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- ✓ Okulöncesi öğretmenlerin görüşlerine göre, okulöncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda rehberlik servisinden beklenti düzeyleri medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- ✓ Okulöncesi öğretmenlerin görüşlerine göre, okulöncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda rehberlik servisinden beklenti düzeyleri mesleki deneyimlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Bu araştırma sonunda ortaya çıkacak bulgular okullarda uygulanan rehberlik çalışmalarının tekrar

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Sınıf Yönetiminin Tanımı ve Kapsamı

Sınıflar, öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitim hedeflerine ulaşmak için birlikte çalıştıkları eğitim ortamlarıdır. Eğitim sistemlerinde hedefe ulaşma sürecinin etkili yönetimi çok önemlidir. Bu nedenle, sınıfları yönetmek ve etkili bir öğrenme ortamı yaratmak eğitim çıktılarının merkezinde yer alır. Sınıflar,

sınıf yönetimi için zorlukları ortaya çıkaran çeşitli olayları ve karmaşıklıkları içerir (Wolff, Jarodzka, & Boshuizen, 2020).

Sınıflar, yönetim sürecinde çok sayıda farklı beceri ve bakış açısı gerektiren çok boyutlu öğrenme ortamlarıdır. Sınıf yönetimi, eskiden öğrencilerin istenmeyen davranışlarının yönetimi ve sınıf disiplini olarak kavramsallaştırılırdı. Ancak, etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak, istenmeyen davranışları yönetmek ve öğrencileri kontrol altında tutmak için sistematik bir yöntemden daha fazlasını gerektirir (Allen, 2010).

Sınıf yönetimi ya da sınıf yönetimi gibi kavramları ele alan akademisyenlerden bazıları, sınıfın düzenlenmesi, planlanması ve yürütülmesini içeren faaliyetlere atıfta bulunmaktadır. Öz yeterlilikten etkilenen belirli eylemlerin üstlenilmesini gerektirir. Dolayısıyla, sınıf yönetimi, öğrencilerin sosyal ve ahlaki gelişimini artırmayı amaçlayan ve öğrencilerin anlamlı akademik öğrenmeye katılımını sağlayan ortamı oluşturmak için öğretmenler tarafından gerçekleştirilen eylemler olarak kavramsallaştırılabilir (Slater & Main, 2020).

Sınıf Yönetimi Modelleri

Sınıf yönetimi, etkili öğretim ve öğrenimin gerçekleşebileceği olumlu bir sınıf iklimi yaratan öğretmen faaliyetlerini ifade etmektedir. Sınıf yönetiminin iki amacı vardır.

- ✓ Akademik öğrenmenin gerçekleşebilmesi için düzenli bir ortamın geliştirilmesi ve
- ✓ Öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenmelerinin desteklenmesi.

Öğretmenin öğrenci davranışını yönetmesi, öğretmen kontrolünden ya da öğrenme görevinin yönetiminden ayırt edilmelidir. Öğrenme görevlerinin yönetimi, öğrenme etkinliklerinin ve materyallerinin seçimi ve performansın değerlendirilmesi gibi uygulamaları ifade eder. Öğretmen odaklı öğrenmenin aksine, öğrencilerin kendi kendine öğrenme özgürlüğü ve sorumluluğunun derecesi ile ilgilenir.

Sınıf yönetimi ve disiplin terimleri genellikle birbirlerinin yerine kullanılır, ancak farklı anlamları vardır. Disiplin, öğrenci davranışlarına yönelik yapılar ve kurallar ile öğrencilerin kurallara uymasını sağlamakla ilgilidir. Disiplin uygun davranışı şekillendiren, düzelten ve ilham veren bir etken iken, sınıf yönetimi öğretmenin sınıfta öğrenme, sosyal etkileşim ve öğrenci davranışı gibi bir dizi faaliyetle başa çıkma becerisini ve çabasını ifade eden şemsiye bir terimdir. Başka bir deyişle disiplin, daha geniş bir kavram olan sınıf yönetiminin sadece tek bir yönüdür. Sınıf yönetimini üç geniş bileşenden oluşan çok boyutlu bir prosedür olarak tanımlanmakta ve bunların kişi, öğretim ve disiplinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin öğrenciler hakkındaki inançları kişi boyutunu oluştururken, öğretim boyutu sınıf rutinlerinin gerçekleştirilmesi, fiziksel düzenleme ve zaman yönetimi gibi öğrenmeyle sonuçlanan etkinlikleri içermektedir. Disiplin boyutu ise öğretmenlerin öğrencilerin davranışlarına yönelik standartlar belirleme ve uygulama eylemlerini içermektedir .

Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin algılarını anlamak önemli bir konudur çünkü öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin farklı inançları vardır ve bu da öğretimin etkililiğini etkilemektedir. Aynı şekilde, öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançları ile sınıf yönetimi uygulamaları arasında da güçlü bir bağ vardır (Oyinloye, 2010).

Sınıf yönetimine ilişkin öğretmen inançlarını müdahaleci, müdahaleci olmayan ve etkileşimci olmak üzere üç yaklaşım açısından açıklamak için bir çerçeve ortaya konulmuştur. Bu modele göre müdahaleci yaklaşım, insan gelişiminin dış çevreden (insanlar ve olanaklar) etkilendiği varsayımına dayanır ve bu da öğretmenlerin tam kontrolünü haklı çıkarır. Müdahaleciler, öğretmen tarafından oluşturulan ödül ve cezaların uygun davranış biçimlerinin öğrenilmesinin arkasındaki itici güçler olduğu görüşündedir. Bu da sınıf etkinlikleri ve prosedürleri üzerinde yüksek düzeyde bir öğretmen kontrolü olduğunu göstermektedir (Djigic & Stojiljkovic, 2011).

Öte yandan, müdahaleci olmayanlar, bireyin kendine özgü ihtiyaçlarını ifade etmesi ve gerçekleştirilmesi gerektiğine ve öğretmenin minimum kontrole sahip olması gerektiğine inanmaktadır. Bu yaklaşıma göre, öğrenciler gerçek dünyada kendini yansıtmaya gereken içsel bir güdüye sahiptir. Bu nedenle,

öğrencilere sınıf prosedürleri üzerinde önemli bir etkide bulunma özgürlüğü verilmeli ve öğretmenlerin onların davranışlarını ayarlamada daha az aktif olmalıdır. Etkileşimcilere göre, öğrenciler uygun davranış biçimlerini dış dünyadaki insanlar ve nesnelere etkileşime girerek edinirler. Bu nedenle, öğrenciler ve öğretmenler sınıf yönetiminin temellerini belirlemede eşit söz hakkına sahip olmalıdır (Kavrayıcı, 2021).

Sınıf Yönetimine İlişkin Araştırma Çalışmaları

Sınıf yönetiminin farklı boyutları üzerine yapılan araştırmalar, etkili bir sınıf yönetiminin özellikle etkili öğretim ve daha yüksek öğrenci başarısı ile sonuçlandığını ortaya koymuştur. Sınıf yönetimi üzerine yapılan çalışmalar, öğretmenlerin sınıf yönetiminin farklı boyutlarına ilişkin algılarını cinsiyet, deneyim ve öğrencilerin başarı düzeyi gibi bazı değişkenler açısından incelemektedir. Ayrıca, öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin inançlarının, deneyim yoluyla daha fazla içgörü ve bilgi kazandıkça değiştiğini ortaya koymuştur (Freiberg, Huzinec, & Templeton, 2009).

Deneyimli öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları açısından daha az otoriter oldukları bulunmuştur. Deneyim ve cinsiyete göre anlamlı farklılıklar ortaya konulan araştırmalarda bulunmaktadır. Deneyimli öğretmenler daha az deneyimli öğretmenlere göre daha kontrolcü puanlar alırken, kadınlar erkeklere göre daha müdahaleci puanlar almışlardır. Öte yandan, Khan, Khan ve Majoka (2011) ortaokul öğretmenleri tarafından benimsenen sınıf yönetimi stratejilerindeki cinsiyet farklılıklarını araştırmıştır. Bu çalışma, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla daha otoriter olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, kadın öğretmenler erkek öğretmenlere kıyasla sınıflarını yönetmede daha ciddi sorunlar yaşamaktadır.

Sınıf yönetiminin boyutlarını akademik başarı, kapsayıcı pedagojik stratejiler ve etkili öğrenme ortamı gibi farklı değişkenlerle ilişkili olarak inceleyen birçok çalışma da bulunmaktadır. Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik sınıf stratejilerini incelediği çalışmalarda, öğretmenlerin kaynaştırma pedagojik stratejilerinin bir parçası olarak sınıf yönetimi uygulamaları analiz edilmiştir. Araştırmalarda, öğretmenlerin öğrencilere aidiyet duygusu ve öz disiplin aşılama için sınıf yönetimi sorumluluğunu öğrencilerle paylaştıklarını ortaya koymuştur (Kurawa, 2010).

Öğretmen etkililiğini artıran sınıf yönetimi, öğretmen yetiştirme programlarının önemli bir parçasıdır. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin algıları ve uygulamaları çoğunlukla sınıf yönetimi dersleri aracılığıyla şekillenmektedir. İncelenen çalışmalar, sınıf yönetimi derslerinde uygulanan öğretim yöntemleri ve öğretim stratejilerinin etkisine ilişkin farklı bulgular ortaya koymuştur. Akar ve Yıldırım (2009) araştırmalarında, sınıf yönetimi dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmen adaylarının algılarındaki kavramsal değişimi incelemişlerdir. Çalışma, yapılandırmacı öğrenme süreci sayesinde öğretmen adaylarının sınıf yönetimi anlayışlarında kontrol odaklı imajlardan öğrenme odaklı imajlara doğru bir kayma olduğunu göstermiştir.

Literatürdeki sınıf yönetimi tanımları, sınıf yönetimi ile öğrencilerin öğrenmeleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi vurgulamaktadır. Önceki çalışmalar da sınıf yönetiminin öğrencilerin öğrenmesini nasıl etkilediğini ortaya koymuştur.

Okullardaki Rehberlik Hizmetleri

Bir dizi faaliyet, bir yaklaşım olarak rehberlik, bireyle ilişkili olarak birçok kişi için farklı anlamlara ve görünümlere sahiptir. Ebeveyn için rehberlik, genel etki ve örnek, çocukların olumlu bir şekilde yetiştirilmesinde rehberlik anlamına gelebilir. Öğretmen için "iyi öğretim" anlamına gelebilir. Etkili öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanmasına yardımcı ve destek olmak, öğretim sırasında ortaya çıkan sorunları ele alıp çözmek ve uygun bir öğretim ortamının yaratılmasına katkıda bulunmak olarak algılanabilir (Poyraz, 2007).

Rehberlik uzmanı veya danışmanı için, bir dizi işlevi olan özel ve profesyonel bir meslektir. Genel olarak rehberlik, psikolojik danışma ile birlikte, okul başarısı ve akademik gelişim, kişisel ve sosyal ilişkiler, eğitsel ve mesleki yönlendirme alanlarında öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak ve sorunlarını çözmek için bireysel ya da grup olarak onlara sağlanan yardım olarak görülmektedir. Bu rehberlik algısının, bireylerin kendilerini tanımlarını ve kendilerini kendi yararlarına ve dolayısıyla toplum yararına kullanmayı öğrenmelerini sağlayacağı savunulmaktadır (Özoğlu, 2002).

Rehberlik, bireylerin akılcı seçimler yapabilmeleri ve çevrelerine uyum sağlayabilmeleri için eğitim uygulamalarında sağlanan yardım olarak düşünüldüğünde, rehberlik bir anlayış (yaklaşım), bir ilgi ve bir hizmetler grubudur. Bu anlamda rehberlik incelendiğinde, birey ve onun gelişimindeki ihtiyaçları ve özgürlüğü rehberlik anlayışının ve hizmetlerinin merkezindedir. Demokratik ilke, her bireyin başkalarının haklarına müdahale etmeden yaşamda kendi yolunu seçme hakkı ve görevi olduğu inancına dayanır. Bu seçim yapma hakkı doğuştan gelir. Rehberlik bireyler için seçim yapmaz. Rehberlik, bireylerin başkalarının yardımını olmadan bağımsız olarak karar ve seçim yapabilmeleri için yeterliliklerini, yeteneklerini ve becerilerini anlamalarına, teşvik etmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olur.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modeli olarak tasarlanmıştır. Belirlenen konudaki bireylerin ifadelerinin veya ilgisi, becerisi, yeteneği, tutumu vb özelliklerinin belirlenmiş olduğu, çoğunlukla farklı çalışmalara göre çok fazla veriler üstünde gerçekleştirilen araştırmalar bütünüdür (Şimşek & Yıldırım, 2011).

Evren ve Örneklem

Araştırma için okul öncesi kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenler araştırmanın evrenini/örneklemi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışma verilerini toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan ve katılımcıların demografik özelliklerini elde etmeyi amaçlayan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada kullanılan Okulöncesi Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Konusunda Rehberlik Servisinden Beklenti Düzeylerini Belirleme Ölçeği Söker (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 4 boyuttan (26 madde) oluşmaktadır. Ölçekler, Likert tipi beşli derecelendirme şeklinde hazırlanmıştır. Bu derecelendirme seçenekleri; (1) Hiç Katılmıyorum (5) Tamamen Katılıyorum aralığındadır..

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde, çalışma grubundaki katılımcıların gönüllü katılımı esas alınmış ve çalışma sadece gönüllü katılımcılar ile yürütülmüştür.

Verilerin Analizi

Kodlama ve analizde “IBM SPSS Ver.22” paket programından yararlanılmıştır. İstatistiksel analizlerde ankete katılan bireylere ilişkin demografik tanımlamalar Frekans (n) ve Yüzde (%) olarak verilmiştir. Ölçeklerde yer alan sorular ve alt boyutlara ilişkin Ortalama (Ort) ve Standart Sapma (SS) değerleri tablolarda verilmiştir. Normallik testi sonuçlarına göre okulöncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda rehberlik servisinden beklenti düzeylerini belirleme ölçeğinin normal dağılıma uygun olduğu saptanmış olup parametrik testlere başvurulmuştur. İki gruptan oluşan cinsiyet değişkeni gibi faktör puanlarının değişiklik göstermediğini belirlemek için T-testi testinden faydalanılmıştır. İki gruptan oluşan değişkenlerdeki farklılığın olup olmadığını tespit etmek için ANOVA testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak $p < 0.05$ değeri kabul edilmiştir.

Tablo 1 : Okulöncesi Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Konusunda Rehberlik Servisinden Beklenti Düzeylerini Belirleme Ölçeğinin Normallik Varsayımı Testi

	Skewness	Std. Hata	Kurtosis	Std. Hata
Yeterince faydalanma alt boyutu	-1,356	,235	1,615	,465
İlişki kurma sıklığı alt boyutu	-1,285	,235	1,869	,465
Çalışmaya teşvik etme alt boyutu	-1,272	,235	1,951	,465
Faydalarına inanma alt boyutu	-1,488	,235	1,313	,465
Rehberlik Servisinden Beklenti Düzeylerini Belirleme Ölçeği	-1,232	,235	1,812	,465

Okulöncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda rehberlik servisinden beklenti düzeylerini belirleme ölçeğinin çarpıklık ve basıklık değeri +1.0 ile -1.0 arasında olduğu görülmektedir. Araştırma ölçeği analizinde, Hair ve arkadaşlarına (2013) göre çarpıklık ve basıklık değeri +1.0 ile -1.0 arasında olduğunu zaman parametrik test olarak kabul edilip ona göre işlem yapılabileceğini ifade etmektedir (Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2013).

BULGULAR ve YORUM**Demografik Özelliklere Ait Bulgular**

Araştırmanın demografik değişkenlerine ait bulgular aşağıda birlikte verilmiştir.

Tablo 2: Demografik Değişkenlere Göre Dağılım

Değişken	Grup	Sayı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	91	85,8
	Erkek	15	14,2
Mesleki Deneyim	5 yıl ve daha az	28	26,4
	6-10 yıl	12	11,3
	11-15 yıl	25	23,6
	16-20 yıl	24	22,6
	20 yıldan fazla	17	16,0
Mezuniyet	Öğretmen Okulu	5	4,7
	Eğitim Enstitüsü	4	3,8
	Lisans Tamamlama	14	13,2
	4 Yıllık Fakülte	68	64,2
	Lisans Üstü	15	14,2
	Toplam	106	100,0

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan katılımcıların % 85,8'inin kadın olduğu; % 26,4'ümümü 5 yıl ve daha az mesleki deneyime sahip olduğu ve % 64,20'sinin lisans mezunu oldukları tespit edilmiştir.

Araştırmanın ilk problemi olan okulöncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda rehberlik servisinden beklenti düzeylerini belirleme düzeyleri sorusunun cevabı için betimsel istatistik sonucu aşağıdaki Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Ölçeklerin Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	N	Min	Maks.	Ortalama	S.S.
Yeterince faydalanma alt boyutu	106	1,0	5,0	3,884	,9773
İlişki kurma sıklığı alt boyutu	106	1,00	5,00	3,9434	,89024
Çalışmaya teşvik etme alt boyutu	106	1,00	5,00	3,9623	,87499
Faydalarına inanma alt boyutu	106	1,00	5,00	4,0425	,84423
Rehberlik Servisinden Beklenti Düzeylerini Belirleme Ölçeği	106	1,00	5,00	3,9575	,84255

*p <.05

Yukarıdaki tabloya göre katılımcıların okulöncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda rehberlik servisinden beklenti düzeylerini belirleme genel tutumlarına ilişkin veriler bulunmaktadır. Okulöncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda rehberlik servisinden beklenti düzeylerini belirleme genel ortalaması 3,95±0,84 olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlar arasında en yüksek Faydalarına inanma alt boyutu (4,04±0,84) çıkarken en düşük ise Yeterince faydalanma alt boyutu (3,88±0,97) düzeyi olduğu çıkmıştır. Sonuç olarak araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda rehberlik servisinden beklenti düzeylerini belirleme algıları ortalamanın üstünde çıktığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın Fark Testleri**Cinsiyet Değişkeni**

Katılımcıların okulöncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda rehberlik servisinden beklenti düzeylerini belirleme tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık olup olmadığını incelemek için parametrik testlerden t- testi kullanılmıştır. Aşağıda ilk çıkan tablo betimsel istatistikler tablosudur. Yani hangi grupta kaç kişi bulunmaktadır ve her grubun ortalaması ve standart sapmasını gösteren tablodur.

Tablo 4: Ölçeklerin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	Ortalama	S.S.	t	df	p
Yeterince faydalanma alt boyutu	Kadın	91	3,892	,9887	,196	104	,845
	Erkek	15	3,838	,9366			
İlişki kurma sıklığı alt boyutu	Kadın	91	3,9634	,86987	,567	104	,572
	Erkek	15	3,8222	1,03023			

Çalışmaya teşvik etme alt boyutu	Kadın	91	3,9681	,87761	,169	104	,866
	Erkek	15	3,9267	,88839			
Faydalarına inanma alt boyutu	Kadın	91	4,0769	,80058	1,036	104	,303
	Erkek	15	3,8333	1,08196			
Rehberlik Servisi Beklenti Düzeyi Belirleme Genel Ölçeği	Kadın	91	3,9721	,84365	,436	104	,663
	Erkek	15	3,8692	,85963			

*p <.05

Bağımsız örneklem t testi, katılımcıların okulöncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda rehberlik servisinden beklenti düzeylerini belirleme tutumları ölçeğinin cinsiyete göre tutum farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda istatistikî yönden anlamlı farklılık bulunmamıştır. Diğer bir ifade ile okulöncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda rehberlik servisinden beklenti düzeylerini belirleme tutumları kadın ve erkek öğretmenlere göre değişmemektedir.

Hizmet Yılı Değişkeni

Katılımcıların okulöncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda rehberlik servisinden beklenti düzeylerini belirleme tutumlarının hizmet yılı değişkenine göre farklılık olup olmadığını incelemek için parametrik testlerden ANOVA testi kullanılmıştır. Aşağıda ilk çıkan tablo betimsel istatistikler tablosudur. Yani hangi grupta kaç kişi bulunmaktadır ve her grubun ortalaması ve standart sapmasını gösteren tablodur.

Tablo 5: Ölçeklerin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Puan	Grup	f, x ss Değerleri				ANOVA Sonuçları				
		N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Yeterince faydalanma alt boyutu	5 yıl ve daha az	28	3,980	,7802	Gruplar arası	6,935	4	1,734	1,876	,120
	6-10 yıl	12	4,381	,4692						
	11-15 yıl	25	4,006	,9507	Toplam	100,290	105			
	16-20 yıl	24	3,619	1,0264						
	20 yıldan fazla	17	3,571	1,3363						
	Total	106	3,884	,9773						
İlişki kurma sıklığı alt boyutu	5 yıl ve daha az	28	4,1190	,74378	Gruplar arası	5,023	4	1,256	1,622	,174
	6-10 yıl	12	4,1944	,38817						
	11-15 yıl	25	4,0667	,87665	Toplam	83,216	105			
	16-20 yıl	24	3,7083	,93928						
	20 yıldan fazla	17	3,6275	1,19538						
	Total	106	3,9434	,89024						
Çalışmaya teşvik etme alt boyutu	5 yıl ve daha az	28	4,1929	,73279	Gruplar arası	5,299	4	1,325	1,782	,138
	6-10 yıl	12	4,3250	,55942						
	11-15 yıl	25	3,8840	1,02334	Toplam	80,389	105			
	16-20 yıl	24	3,8000	,70956						
	20 yıldan fazla	17	3,6706	1,13014						
	Total	106	3,9623	,87499						
Faydalarına inanma alt boyutu	5 yıl ve daha az	28	4,1488	,92222	Gruplar arası	3,456	4	,864	1,223	,306
	6-10 yıl	12	4,4028	,59653						
	11-15 yıl	25	4,0267	,89453	Toplam	74,837	105			
	16-20 yıl	24	3,9583	,56733						
	20 yıldan fazla	17	3,7549	1,05757						
	Total	106	4,0425	,84423						
Rehberlik Servisinden Beklenti Düzeylerini Belirleme Ölçeği	5 yıl ve daha az	28	4,1168	,70668	Gruplar arası	4,798	4	1,200	1,737	,148
	6-10 yıl	12	4,3429	,48469						
	11-15 yıl	25	3,9708	,92829	Toplam	74,538	105			
	16-20 yıl	24	3,7772	,72196						
	20 yıldan fazla	17	3,6584	1,14572						
	Total	106	3,9575	,84255						

*p <.05

Yukarıdaki ANOVA tablosuna göre okulöncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda rehberlik servisinden beklenti düzeylerini belirleme tutumlarına ait genel puanlar incelendiğinde; hizmet yılı değişkenine göre farklılık çıkmamıştır. Bu durumda katılımcıların okulöncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda rehberlik servisinden beklenti düzeylerini belirleme algıları hizmet yılına göre değişmemektedir.

Öğrenim Durumu Değişkeni

Katılımcıların okulöncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda rehberlik servisinden beklenti düzeylerini belirleme tutumlarının öğrenim durumu değişkenine göre farklılık olup olmadığını incelemek için parametrik testlerden ANOVA testi kullanılmıştır. Aşağıda ilk çıkan tablo betimsel istatistikler tablosudur. Yani hangi grupta kaç kişi bulunmaktadır ve her grubun ortalaması ve standart sapmasını gösteren tablodur.

Tablo 6: Ölçeklerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		<i>f, x ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	<i>p</i>	
Yeterince faydalanma alt boyutu	Öğretmen Okulu	5	4,371	,3860	Gruplar arası	9,799	4	2,450	2,734	,033*	
	Eğitim Enstitüsü	4	4,214	,6005	Grup içi	90,492	101	,896		3>4,5	
	Lisans Tamamlama	14	4,480	,5154	Toplam	100,290	105				
	4 Yıllık Fakülte	68	3,800	,9620							
	Lisans Üstü	15	3,457	1,2916							
	Total	106	3,884	,9773							
İlişki kurma sıklığı alt boyutu	Öğretmen Okulu	5	4,2000	,29814	Gruplar arası	4,896	4	1,224	1,578	,186	
	Eğitim Enstitüsü	4	3,6667	,27217	Grup içi	78,320	101	,775			
	Lisans Tamamlama	14	4,3810	,72627	Toplam	83,216	105				
	4 Yıllık Fakülte	68	3,9216	,83481							
	Lisans Üstü	15	3,6222	1,31455							
	Total	106	3,9434	,89024							
Çalışmaya teşvik etme alt boyutu	Öğretmen Okulu	5	4,3600	,21909	Gruplar arası	7,419	4	1,855	2,567	,043	
	Eğitim Enstitüsü	4	4,1750	,38622	Grup içi	72,970	101	,722		3>4,5	
	Lisans Tamamlama	14	4,4857	,66316	Toplam	80,389	105				
	4 Yıllık Fakülte	68	3,9000	,82661							
	Lisans Üstü	15	3,5667	1,21988							
	Total	106	3,9623	,87499							
Faydalarına inanma alt boyutu	Öğretmen Okulu	5	4,4000	,34561	Gruplar arası	5,391	4	1,348	1,960	,106	
	Eğitim Enstitüsü	4	4,1667	,62361	Grup içi	69,446	101	,688			
	Lisans Tamamlama	14	4,5357	,50289	Toplam	74,837	105				
	4 Yıllık Fakülte	68	3,9583	,85488							
	Lisans Üstü	15	3,8111	1,05384							
	Total	106	4,0425	,84423							
Rehberlik Servisinden Beklenti Düzeylerini Belirleme Ölçeği	Öğretmen Okulu	5	4,3538	,27655	Gruplar arası	7,006	4	1,752	2,620	,039	
	Eğitim Enstitüsü	4	4,1250	,44895	Grup içi	67,532	101	,669		3>4,5	
	Lisans Tamamlama	14	4,4835	,57261	Toplam	74,538	105				
	4 Yıllık Fakülte	68	3,8891	,80350							
	Lisans Üstü	15	3,6000	1,16812							
	Total	106	3,9575	,84255							

**p* <.05

Yukarıdaki ANOVA tablosuna göre okulöncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda rehberlik servisinden beklenti düzeylerini belirleme tutumlarına ait genel puanlar incelendiğinde; öğrenim durumu değişkenine göre yeterince faydalanma alt boyutu, çalışmaya teşvik etme alt boyutu ve rehberlik servisinden beklenti düzeylerini belirleme genel ölçeğinde farklılık çıkmamıştır. Bu durumda farklılığın hangi gruplarda olduğunun tespiti için posthoc analizlerinden LSD testi yapılır. LSD testine göre:

Katılımcıların yeterince faydalanma alt boyutunda; Lisans Tamamlama grubundaki okulöncesi öğretmenlerin yeterince faydalanma algıları 4 Yıllık Fakülte ve lisansüstü gruplarından daha yüksek çıkmıştır.

Katılımcıların çalışmaya teşvik etme alt boyutunda; Lisans Tamamlama grubundaki okulöncesi öğretmenlerin çalışmaya teşvik etme algıları 4 Yıllık Fakülte ve lisansüstü gruplarından daha yüksek çıkmıştır.

Katılımcıların rehberlik servisinden beklenti düzeylerini belirleme genel ölçeğinde; Lisans Tamamlama grubundaki rehberlik servisinden beklenti düzeylerini belirleme genel algıları 4 Yıllık Fakülte ve lisansüstü gruplarından daha yüksek çıkmıştır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Sonuç

Bu araştırmada, okulöncesi öğretmenlerin görüşlerine göre, sınıf yönetimi konusunda rehberlik servisinden beklentilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Okulöncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda rehberlik servisinden beklenti düzeylerini belirleme genel ortalaması $3,95\pm 0,84$ olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlar arasında en yüksek Faydalarına inanma alt boyutu ($4,04\pm 0,84$) çıkarken en düşük ise Yeterince faydalanma alt boyutu ($3,88\pm 0,97$) düzeyi olduğu çıkmıştır. Sonuç olarak araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda rehberlik servisinden beklenti düzeylerini belirleme algıları ortalamanın üstünde çıktığı tespit edilmiştir.

Ayrıca okulöncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda rehberlik servisinden beklenti düzeylerini belirleme tutumları kadın ve erkek öğretmenlere göre değişmemektedir. Yine okulöncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda rehberlik servisinden beklenti düzeylerini belirleme algıları hizmet yılına göre değişmemektedir.

Son olarak okulöncesi öğretmenlerin yeterince faydalanma alt boyutunda; Lisans Tamamlama grubundaki okulöncesi öğretmenlerin yeterince faydalanma algıları 4 Yıllık Fakülte ve lisansüstü gruplarından daha yüksek çıkmıştır. Okulöncesi öğretmenlerin çalışmaya teşvik etme alt boyutunda; Lisans Tamamlama grubundaki okulöncesi öğretmenlerin çalışmaya teşvik etme algıları 4 Yıllık Fakülte ve lisansüstü gruplarından daha yüksek çıkmıştır. Okulöncesi öğretmenlerin rehberlik servisinden beklenti düzeylerini belirleme genel ölçeğinde; Lisans Tamamlama grubundaki rehberlik servisinden beklenti düzeylerini belirleme genel algıları 4 Yıllık Fakülte ve lisansüstü gruplarından daha yüksek çıkmıştır.

Öneriler

- ✓ Rehberlik hizmetleri öğretmenlere her yönüyle tanıtılmalıdır.
- ✓ Öğretmenlerin rehberlik hizmetlerinin yararına inanmaları için çalışmalar yapılmalı ve daha fazla ilişki kurmaları için uygulamalar sağlanmalıdır.
- ✓ Özellikle rehberlik servislerinin görev ve işleyişinin öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından bilinmesi ve işbirliğinin daha iyi kurulması sağlanmalıdır.
- ✓ Rehberlik servislerine diğer öğretmenlerle işbirliğine katkı sağlayacak olanaklar sağlanmalıdır.
- ✓ Rehberlik servislerinin hizmet içi eğitimleri sürekli hale getirilmeli ve diğer öğretmenleri güncel gelişmelerden haberdar edebilecek konuma getirilmelidir.
- ✓ Rehberlik servisi öğretmenlerinin öğrenci, öğretmen, veli, idare, çevre ve ilgili taraflarla işbirliği yapabilmeleri için çalışma esasları ve zamanına ilişkin düzenlemeler yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Akar, H., & Yıldırım, A. (2009). Change in teacher candidates' metaphorical images about classroom management in a social constructivist learning environment. *Teaching in Higher Education*, 401–415.

Allen, K. P. (2010). Classroom management, bullying, and teacher practices. . *Professional Educator*, 34-40.

Demir, S. (2009). Teacher perceptions of classroom management and problematic behaviors in primary schools. . *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 584-589.

Djigic, G., & Stojiljkovic, S. (2011). lassroom management style, classroom climate and school achivement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 819-828.

Freiberg, H. J., Huzinec, C. A., & Templeton, S. M. (2009). Classroom management-a pathway to student achievement: A study of fourteen inner city elementary schools. *The Elementary School Journal*, 63-80.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate Data Analysis*. Boston: Pearson Education Limited.

- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kavrayıcı, C. (2021). The Relationship Between Classroom Management And Sense Of Classroom Community In Graduate Virtual Classrooms. *Turkish Online Journal Of Distance Education-Tojde* , 112-126.
- Khan, K., Khan, M. S., & Majoka, M. I. (2011). Gender differences in classroom management strategies at secondary level. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 580-589.
- Kurawa, G. (2010). Teaching diversity in a primary school: examining teachers' classroom strategies for inclusion. *Procedia - Social and Behavioral Science*, 1585-1591.
- Küçükakın, P. M., & Göloğlu Demir, C. (2021). The Relationship Between Classroom Management And Students' Learning: A Systematic Review. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 843-861.
- Oyinloye, G. (2010). Primary school teachers' perceptions of classroom management and its influence on pupils' activities. *European Journal of Educational Studies*, 305-312.
- Özoğlu, S. (2002). *Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. İzmir: Ege Üniversitesi Matbas.
- Poyraz, C. (2007). *Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Rehberlik Hizmetleri Üzerine Bir Araştırma*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- Slater, E. V., & Main, S. (2020). A measure of classroom management: validation of a pre-service teacher self-efficacy scale. *Journal of Education for Teaching*, 1-15.
- Şimşek, A., & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston : Pearson.
- Wolff, C. E., Jarodzka, H., & Boshuizen, H. P. (2020). Classroom Management Scripts: a Theoretical Model Contrasting Expert and Novice Teachers' Knowledge and Awareness of Classroom Events. *Educational Psychology Review*, 1-18.

Çok Kültürlü Eğitim Ortamlarında Yönetim Stratejileri

Management Strategies in Multicultural Educational Environments

Melek Demir¹ İsmnaz Akçay² Adem Albayrak³ Selçuk Adanur⁴

¹ Okul Müdürü, Ortahisar Çukurçayır Anaokulu, Trabzon, Türkiye Orcid No:0009-0006-3626-5942

² Müdür Yardımcısı, Ortahisar Tefvikbey Anaokulu, Trabzon, Türkiye Orcid No:0009-0001-9422-9273

³ Müdür Yardımcısı, Ortahisar Ömer Burak Terzi Özel Eğitim Anaokulu, Trabzon, Türkiye Orcid No:0009-0002-9494-0708

⁴ Okul Müdürü, Arsin Anaokulu, Trabzon, Türkiye Orcid No: 0009-0001-2764-9673

ÖZET

Çok kültürlü eğitim ortamlarının yönetimi, artan kültürel çeşitlilikle birlikte önemli zorluklar ve fırsatlar sunmaktadır. Bu ortamlarda başarılı yönetim, kültürel farkındalık, empati, çeşitlilik ve katılımı teşvik etme, adalet ve eşitlik ilkeleri gibi temel prensiplere dayanmalıdır. Etkili iletişim ve anlayışı artırmak amacıyla kültürlerarası iletişim önem kazanmakta, bu da güçlü bir takım ruhu ve işbirliği ortamı oluşturulmasına katkı sağlamaktadır. Çeşitlilik ve katılım, yaratıcılığı ve inovasyonu teşvik ederek, öğrencilere geniş bir müşteri tabanına daha iyi hizmet verme yeteneği kazandırır. Eğitimciler ve yöneticiler, çeşitli öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına uyum sağlayacak dinamik ve esnek öğretim metodolojileri geliştirmeli, öğrenci ve personel için destek sistemlerini güçlendirmelidir. Sürekli gelişim ve adaptasyon stratejileri, değişen eğitim ihtiyaçlarına hızla uyum sağlamak için kritik öneme sahiptir. Son olarak, çok kültürlü yönetimin iyileştirilmesi için geri bildirim ve değerlendirme mekanizmaları, sorun çözme ve kriz yönetimi becerileri, esnek yapılar ve veri odaklı karar alma süreçleri önemlidir. Bu yöntemler, öğretim ve yönetim süreçlerinde çeşitliliği ve içermeyi destekleyen açık politikaların uygulanmasına katkıda bulunur. Bu yaklaşımların benimsenmesi, eğitim ortamlarının zenginliğini ve potansiyelini en üst düzeye çıkararak, öğrencilere ve personeline daha etkili bir şekilde hizmet verilmesini sağlar.

Anahtar Kelimeler: Kültür, Okul Kültürü, Yönetim Stratejisi.

ABSTRACT

The management of multicultural educational environments presents significant challenges and opportunities with increasing cultural diversity. Successful management in these settings should be based on fundamental principles such as cultural awareness, empathy, promoting diversity and inclusion, and the principles of fairness and equity. Intercultural communication is becoming increasingly important to foster effective communication and understanding, which in turn contributes to building a strong team spirit and collaborative environment. Diversity and inclusion foster creativity and innovation, giving students the ability to better serve a broad customer base. Educators and administrators should develop dynamic and flexible teaching methodologies to accommodate diverse learning styles and needs, and strengthen support systems for students and staff. Continuous improvement and adaptation strategies are critical to quickly adjust to changing educational needs. Finally, feedback and evaluation mechanisms, problem-solving and crisis management skills, flexible structures and data-driven decision-making processes are important for improving multicultural management. These methods contribute to the implementation of clear policies that support diversity and inclusion in teaching and management processes. Adopting these approaches maximizes the richness and potential of educational environments, enabling students and staff to be served more effectively.

Keywords: Culture, School Culture, Management Strategy.

GİRİŞ

Günümüz eğitim ortamları, giderek artan kültürel çeşitlilikle birlikte karmaşıklık kazanmaktadır. Çok kültürlü eğitim ortamları, farklı etnik kökenlere, dil gruplarına, dinlere ve kültürlerle mensup öğrencilerin aynı sınıf veya okul çatısı altında bulunduğu alanlardır. Bu heterojen yapı, eğitimciler ve yöneticiler için benzersiz zorluklar ve fırsatlar sunmaktadır. Bu makalede, çok kültürlü eğitim ortamlarının tanımı ve önemi, bu bağlamdaki zorluklar ve fırsatlar, ayrıca çok kültürlü yönetim temel ilkeleri ele alınarak, bu dinamik yapıların etkili bir şekilde yönetilmesine odaklanılacaktır. Çok kültürlü eğitim ortamları, öğrencilerin farklı kültürlerden gelmeleri, çeşitli dil gruplarına mensup olmaları ve çeşitli sosyoekonomik geçmişlere sahip olmaları gibi özellikleri içinde barındıran bir yapıdır. Bu ortamlar, öğrencilere kültürel çeşitlilikle başa çıkma, empati geliştirme ve küresel vatandaşlar olarak yetişme fırsatı sunar. Aynı zamanda, çok kültürlü eğitim ortamları, öğrencilerin dünya görüşlerini

Citation: Demir, M., Akçay, İ., Albayrak, A. & Adanur, S. (2024), "Çok Kültürlü Eğitim Ortamlarında Yönetim Stratejileri", International QMX Journal, 3(1), 287-297. ISSN: 3023-6037.

Copyright © 2024 by author(s) and Scientific Research Publishing Inc. This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0)

genişletmelerine, önyargılardan arınmalarına ve farklı bakış açılarıyla etkileşime girmelerine olanak tanır.

Çok kültürlü eğitim ortamlarının yönetimi, pek çok zorluğu da beraberinde getirir. Dil bariyerleri, kültürel farklılıkların anlaşılması, eğitim materyallerinin çeşitlendirilmesi gibi konular, yöneticilerin karşılaştığı zorluklardan sadece birkaçıdır. Ancak, bu zorluklar aynı zamanda öğrencilerin ve personelin çeşitliliği değerlendirmeleri, farklı bakış açılarından güç alabilmeleri ve kültürel çeşitliliği zenginlik olarak görmeleri için birer fırsattır. Çok kültürlü yönetim, etkili bir şekilde çeşitlilikle başa çıkmak için belirli temel ilkeleri içerir. Kültürlerarası iletişim ve empati, çeşitliliği teşvik etme, adalet ve eşitlik ilkeleri bu temel prensiplere örnek olarak gösterilebilir. Bu ilkeler, yöneticilere ve eğitimcilere, çok kültürlü eğitim ortamlarında başarılı bir liderlik sergileme konusunda rehberlik eder. Bu makale, çok kültürlü eğitim ortamlarının karmaşıklığını anlamak ve bu ortamları yönetmek için etkili stratejiler geliştirmek isteyen eğitimciler, yöneticiler ve diğer paydaşlar için bir kaynak oluşturmayı amaçlamaktadır. Çeşitlilik, günümüz dünyasında kaçınılmaz bir gerçek olduğundan, bu konuda geliştirilen yönetim stratejileri, sadece eğitim kurumlarına değil, aynı zamanda küresel topluluklara da önemli katkılarda bulunacaktır.

YÖNTEM

Bu derleme makalesi, çok kültürlü eğitim ortamlarında etkili yönetim stratejilerini anlamak ve geliştirmek amacıyla yapılan literatür taraması üzerine odaklanmaktadır. İlk aşama olarak, çok kültürlü eğitim ortamlarındaki yönetim stratejilerine dair güncel ve ilgili konuları belirlemek adına konuyla ilgili anahtar kelimeler tespit edilmiştir. Bu anahtar kelimeler arasında, çok kültürlü eğitim, kültürel çeşitlilik yönetimi, eğitimde çeşitlilik ve yönetim stratejileri bulunmaktadır. Ardından, belirlenen anahtar kelimelerle yapılan arama stratejisi, çeşitli akademik veri tabanları ve kütüphane kaynaklarında uygulanmıştır. PubMed, ERIC, PsycINFO gibi güvenilir veri tabanları üzerinden yapılan araştırmalarla, çok kültürlü eğitim ortamlarındaki yönetim stratejileri hakkında yazılmış makaleler, kitaplar ve konferans bildirileri toplanmıştır. Bu adımda, araştırmanın kapsamını artırmak ve çeşitliliği sağlamak adına farklı yıllara, konu başlıklarına ve yazarlara odaklanılmıştır.

Seçilen kaynaklar, derleme makalesi için uygun olacak şekilde belirli kriterlere göre incelenmiştir. Konuyla ilgili olmayan veya belirli kalite standartlarını karşılamayan kaynaklar eleme kriterleri olarak kullanılmıştır. Seçim kriterlerine uyan makaleler daha sonra detaylı bir şekilde incelenmiş ve anahtar bulgular ile yönetim stratejileri belirlenmiştir. Bu literatür taraması, çok kültürlü eğitim ortamlarında yönetim stratejileri alanındaki mevcut bilgi birikimini sistematik bir şekilde analiz etmeyi amaçlamaktadır. Elde edilen bulgular, çok kültürlü eğitim ortamlarında etkili yönetim stratejilerini anlamak ve bu stratejileri geliştirmek isteyen eğitimciler, yöneticiler ve araştırmacılara değerli bir kaynak sunmayı hedeflemektedir.

ÇOK KÜLTÜRLÜ YÖNETİM: TEMEL İLKELER

Kültürlerarası İletişim ve Empati

Çok kültürlü yönetim, günümüzde giderek artan kültürel çeşitlilikle başa çıkabilmek ve başarılı bir iş ortamı oluşturabilmek adına önemli bir strateji haline gelmiştir. Bu bağlamda, çok kültürlü yönetimin temel ilkelerinden biri, kültürlerarası iletişim ve empati olmaktadır. Bu ilke, farklı kültürlerden gelen bireyler arasındaki etkileşimi zenginleştirmeyi, anlayışı artırmayı ve güven oluşturmayı amaçlar (Arenas, 2015).

Kültürlerarası İletişim: Köprüler Kurmak

Çok kültürlü yönetimde başarılı iletişim, çeşitli dil, gelenek ve davranış biçimlerine saygı göstermekle başlar. İletişimdeki bu çeşitlilik, işyerinde bir avantaj oluşturabilir ancak aynı zamanda yanlış anlamalara ve çatışmalara da yol açabilir. Bu nedenle, kültürlerarası iletişim, açık iletişim kanallarını desteklemek, misinterpretasyonları önlemek ve etkili bir işbirliği ortamı oluşturmak adına kritik bir öneme sahiptir. Farklı dil becerilerine sahip bireylerin iyi anlaşılmasını sağlamak, yazılı ve sözlü iletişimde açıklık sağlamak, kültürel duyarlılığı teşvik etmek bu sürecin temelini oluşturur.

Empati: Farklı Bakış Açılarını Değer Vermek

Empati, çok kültürlü yönetimde karşılaşılan zorlukların üstesinden gelmek ve birlikte çalışma ortamını iyileştirmek için kritik bir unsurdur. Yöneticilerin, çalışanlar arasındaki kültürel farklılıkları anlamaları ve hissetmeleri, güçlü bir takım oluşturulmasına katkı sağlar. Bu noktada, yöneticilerin farklı kültürlerden gelen bireylerin bakış açılarını değerli bulmaları ve empati kurmaları, güçlü bir liderlik ortaya koymalarına olanak tanır. Empatik bir liderlik anlayışı, çalışanların kendilerini değerli hissetmelerini sağlar ve motivasyonu artırarak iş verimliliğini destekler (Arenas, 2015).

Çok kültürlü yönetimin temel ilkesi olan kültürlerarası iletişim ve empati, bir iş ortamında uyumu artırarak sadece çeşitliliğe uygun bir şekilde yanıt verme yeteneğini güçlendirmekle kalmaz, aynı zamanda çalışanların işlerine olan bağlılığını artırır ve kurumsal başarıya katkıda bulunur. Bu ilkeler, iş dünyasındaki globalleşme ve kültürel çeşitlilik trendleri göz önüne alındığında, yöneticilerin ve liderlerin etkili bir çok kültürlü çalışma ortamı yönetmelerinde kritik bir rol oynamaktadır (Hardy & Tolhurst, 2014).

Çeşitlilik ve Katılımı Teşvik Etme

Çeşitlilik ve katılımı teşvik etmek, modern iş dünyasında sadece etik bir sorumluluk değil, aynı zamanda iş stratejilerinin temel bir unsurudur. Bu, çok kültürlü ve çeşitli bir çalışma ortamının oluşturulması ve sürdürülmesini içerir. Çeşitlilik, cinsiyet, ırk, etnik köken, yaş, cinsel yönelim, engellilik durumu ve dünya görüşü gibi farklı faktörlere dayanabilir. İş dünyasında çeşitlilik ve katılımı teşvik etmek, birçok avantajın yanı sıra bazı benzersiz zorlukları da beraberinde getirir. Çeşitlilik ve katılım, yaratıcılığı ve inovasyonu teşvik eder. Farklı bakış açıları ve deneyimler, şirketlerin problemlere farklı çözümler bulmasına yardımcı olabilir. Bu da rekabet avantajı sağlayarak şirketin sürdürülebilirliğini artırabilir. Ayrıca, çeşitli bir çalışan grubu, geniş bir müşteri tabanına daha iyi hizmet verme yeteneğine sahip olabilir (Canen & Canen, 2002).

Çeşitlilik ve katılımı teşvik etmek, şirket kültürünü geliştirir. Bu, çalışanların farklılıklarını kabul etmelerini, saygı göstermelerini ve birbirleriyle işbirliği yapmalarını sağlar. Çeşitli bir çalışma ortamı, takım üyelerinin birbirlerini daha iyi anlamalarına, bu da güçlü bir takım ruhu oluşturmalarına yardımcı olabilir. Bu, şirket içindeki iletişimi artırır ve işbirliğini güçlendirir. Bununla birlikte, çeşitlilik ve katılımı teşvik etme sürecinde karşılaşılan zorluklar da vardır. Önyargı, ayrımcılık ve kültürlerarası anlaşmazlıklar gibi sorunlar, etkili bir şekilde yönetilmezse şirket içinde olumsuz bir etkiye neden olabilir. Bu nedenle, yöneticilerin çeşitlilik konusunda eğitilmeleri ve şirket politikalarının çeşitliliği destekleyecek şekilde düzenlenmesi önemlidir (Hardy & Tolhurst, 2014).

Çeşitlilik ve katılımı teşvik etmek için şirketler, eğitim programları düzenleyebilir, çeşitlilik politikalarını belirleyebilir ve çeşitlilik konusundaki başarıları ödüllendirebilir. Aynı zamanda, işe alım süreçlerinde çeşitliliği artırmaya yönelik adımlar atabilir ve şirket kültürünü çeşitliliği destekleyecek şekilde şekillendirebilirler. Sonuç olarak, çeşitlilik ve katılımı teşvik etmek, iş dünyasında sadece bir etik sorumluluk değil, aynı zamanda rekabet avantajı sağlamak adına önemli bir stratejidir. Bu, şirketlerin daha inovatif, esnek ve müşteri odaklı olmalarını sağlar. Ancak, bu hedefe ulaşmak için sürekli bir çaba ve etkili yönetim stratejileri gereklidir.

Adalet ve Eşitlik İlkeleri

Adalet, bir organizasyon içindeki bireyler arasında fırsat eşitliğini ve hak dağılımını ifade eder. Çok kültürlü yönetimde, farklı kültürlerden gelen çalışanlar arasında adil bir muamele sağlamak, motivasyonu artırmak ve iş verimliliğini teşvik etmek açısından temel bir unsurdur. Adalet ilkesi, özellikle terfi, ödül, yükselme gibi kariyerle ilgili konularda adil bir politikanın benimsenmesini gerektirir. Bu, bireylerin performanslarına ve yeteneklerine dayanarak değerlendirilmesi, böylece liyakatin öne çıkartılması demektir (Arenas, 2015). Adalet, aynı zamanda bir hata veya haksız muamele durumunda etkili bir şekilde çözüm sağlanmasını içerir. Şikayet ve itirazlar, açık ve adil bir şekilde ele alınmalı, işçilerin haklarını koruyacak mekanizmaların bulunması gereklidir. Bu, organizasyon içinde güvenin korunmasını sağlar ve çalışanların adalet duygusunu tatmin eder.

EĞİTİM ORTAMINDA ÇEŞİTLİLİĞİN YÖNETİMİ

Etnik ve Kültürel Farklılıkları Kucaklama

Eşitlik, çok kültürlü bir çalışma ortamında kültürel çeşitliliği değerlendirmeyi ve her bireyin insanca ve adil bir şekilde muamele görmesini amaçlar. Kültürel eşitlik, herkesin kendi kültürel özelliklerini koruma hakkına saygı gösterilmesi gerektiğini vurgular. Bu, kişisel inançlar, dini pratikler ve geleneksel değerler gibi konularda hoşgörülü bir ortamın oluşturulmasını gerektirir.

Eşitlik ilkesi aynı zamanda organizasyon içinde liderlik pozisyonlarına ve sorumluluklara eşit şekilde erişim hakkını içerir. Çeşitli kültürlerden gelen bireylerin, liderlik pozisyonlarına yükselme konusunda eşit fırsatlar elde etmeleri, şirket içindeki çeşitliliğin güçlenmesine ve daha etkili bir yönetim yapısının oluşmasına olanak tanır (Hardy & Tolhurst, 2014). Bu temel prensipler olan adalet ve eşitlik, çok kültürlü yönetimde sadece bir kurumsal politika olmanın ötesinde, bir kültür ve değerler sistemi oluşturur. Bu prensipler, şirket içinde hoşgörülü bir ortamın sürdürülmesi ve çalışanların motivasyonunu artırmak adına kilit rol oynar. Ayrıca, topluluk içindeki bireyler arasında bir dayanışma hissi oluşturarak şirketin başarısına olumlu bir katkı sağlar (Canen & Canen, 2002).

Dinamik ve Esnek Öğretim Yaklaşımları

Dinamik ve esnek öğretim yaklaşımları, günümüz eğitim sistemlerinde giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu yaklaşımlar, geleneksel öğretim modellerini aşarak, öğrencilere daha etkili, katılımcı ve kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sunmayı amaçlar. Dinamik ve esnek öğretim, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına uyum sağlayarak, onları daha etkili bir şekilde motive eder ve öğrenme süreçlerini güçlendirir (Worku vd., 2019).

Dinamik öğretim, öğretim süreçlerini sürekli olarak gözden geçirme ve iyileştirme anlamına gelir. Öğretmenler, öğrenci ihtiyaçlarına hızlı bir şekilde cevap vermek ve ders içeriğini güncel tutmak için esneklik sağlar. Öğrenci geri bildirimleri ve değerlendirmeleri, dinamik öğretimde önemli bir rol oynar. Bu geri bildirimler, öğrenci ilerlemesini değerlendirirken öğretmenlere rehberlik eder ve öğrencilere özelleştirilmiş destek sağlamak için kullanılır. Esnek öğretim ise öğrencilere, zaman ve mekan bağımsızlığı sağlayarak öğrenmelerini kendi hızlarında yapma fırsatı tanır. Geleneksel sınıf ortamlarının sınırlamalarını aşarak çevrimiçi platformlar, video dersler ve interaktif materyallerle öğrencilere geniş bir erişim sunar. Bu, öğrencilerin öğrenmelerini kendi günlük rutinlerine ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde planlamalarına olanak tanır. Dinamik ve esnek öğretim yaklaşımları, öğrencilere aktif katılım, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirme şansı verir. Grup çalışmaları, proje tabanlı öğrenme ve öğrenci merkezli stratejiler, sınıf içinde etkileşimi artırırken aynı zamanda öğrencilerin bağımsız düşünme yeteneklerini güçlendirir. Bu yaklaşımlar, öğrencilere sadece belirli bir konuyu öğrenme süreci değil, aynı zamanda nasıl öğrenileceği konusunda da bilinç kazandırır. Öğrencilerin kendi öğrenme yollarını keşfetmelerine, ilgi alanlarına odaklanmalarına ve kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerine olanak tanır. Sonuç olarak, dinamik ve esnek öğretim yaklaşımları, modern eğitimde önemli bir role sahiptir. Bu yaklaşımlar, öğrencilere öğrenmeyi daha anlamlı ve etkili hale getirme fırsatı sunarak, onları geleceğin zorluklarına daha iyi hazırlar. Öğrenci merkezli, interaktif ve esnek öğretim modeli, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha aktif bir rol üstlenmelerine olanak sağlayarak eğitimde kaliteyi artırır.

ÖĞRENCİ KATILIMINI ARTIRMAK İÇİN STRATEJİLER

Çeşitli Öğrencilere Uygun Öğretim Metodolojileri

Öğrenci katılımını artırmak, etkili bir öğrenme ortamı oluşturmanın kritik bir unsuru olarak kabul edilmektedir. Bu hedefe ulaşmak için çeşitli öğrencilere uygun öğretim metodolojileri benimsemek, öğrencilerin farklı öğrenme stilleri ve ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilir. Bu strateji, öğrencilerin daha aktif, motivasyonlu ve katılımcı bir şekilde derslere dahil olmalarını sağlayarak öğrenme deneyimlerini zenginleştirir (Arenas, 2015). Birinci strateji olarak, öğrencilere çeşitli öğretim metodolojileri sunmak öğrenme çeşitliliğine saygı gösterir. Öğrencilerin görsel, işitsel, kinestetik veya okuma-yazma gibi farklı öğrenme tercihlerine uygun çeşitli öğretim materyalleri ve yöntemleri kullanmak, her öğrencinin güçlü yanlarını keşfetmesine olanak tanır. Örneğin, interaktif simülasyonlar, öğrencilere somut deneyimler sunarak konuları daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir (Parkhouse vd., 2019). İkinci strateji olarak, öğrencilere problem çözme, tartışma ve proje tabanlı öğrenme gibi

etkileşimli öğretim metodolojileri sunmak katılımı artırabilir. Öğrencilerin aktif olarak düşünmelerini ve sınıf içinde görüşlerini paylaşmalarını teşvik etmek, onları öğrenme sürecine daha fazla dahil edebilir. Bu strateji, sınıfta bir iletişim ve işbirliği atmosferi oluşturarak öğrencilerin kendi öğrenmelerine daha fazla sorumluluk almalarını sağlar (Hardy & Tolhurst, 2014). Üçüncü strateji olarak, öğrencilere geri bildirim ve değerlendirme süreçlerinde aktif rol alma fırsatları sunmak, katılımı artırabilir. Öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirmelerine, hedeflerini belirlemelerine ve öğrenmelerini nasıl geliştirebileceklerini anlamalarına olanak tanımak, öğrencileri daha sorumluluk sahibi ve motive kılar. Ayrıca, öğrencilere düzenli olarak geri bildirim vermek, başarılarına odaklanmak ve gelişim alanlarını belirlemek için bir fırsat sağlar (Borman vd., 1992). Son olarak, öğrencilere öğrenmelerini kişiselleştirme ve ilgi alanlarına yönlendirme fırsatları sunmak da katılımı artırabilir. Özel projeler, bağımsız çalışma olanakları veya öğrenci seçenekleri gibi esnek öğrenme yöntemleri, öğrencilere dersleri kendi ilgi alanlarıyla bağlantı kurarak daha çekici ve anlamlı hale getirme şansı verir (Worku vd., 2019).

Özetle, öğrenci katılımını artırmak için çeşitli öğretim metodolojilerini benimsemek, öğrencilere farklı öğrenme deneyimleri sunarak motivasyonlarını ve ilgilerini artırabilir. Bu stratejiler, sınıfta etkileşimi güçlendirerek öğrencilerin daha aktif bir şekilde öğrenmelerine olanak tanır ve öğrenme sürecini daha zengin ve etkili hale getirir (Parrish & Linder-VanBerschoot, 2010).

Katılımcı Sınıf Ortamları Oluşturma

Katılımcı sınıf ortamları oluşturmak, öğrencilerin etkileşimde bulunmalarını, düşüncelerini paylaşmalarını ve öğrenmeye aktif bir şekilde katılmalarını teşvik etmek açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu tür bir ortam, öğrencilerin sadece bilgiyi pasif bir şekilde almak yerine, bilgiyi anlamalarını, sorgulamalarını ve uygulamalarını sağlar. Katılımcı sınıf ortamları, öğrencilerin bireysel ve toplu olarak gelişmelerine olanak tanıyarak öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı hale getirebilir (Parkhouse vd., 2019). Birinci olarak, öğrencilerin fikirlerini özgürce ifade etmelerini teşvik etmek, katılımcı sınıf ortamlarının temelini oluşturur. Öğrencilere güvenli bir atmosfer sağlamak, hata yapma korkusunu azaltır ve öğrenmeye daha olumlu bir yaklaşım kazandırır. Bu, öğrencilerin sınıf içinde aktif olarak konuşmalarını, sorular sormalarını ve görüşlerini paylaşmalarını teşvik eder. Öğrenci katılımını artırmak için interaktif öğrenme yöntemleri ve grup çalışmaları kullanmak önemlidir. Grup çalışmaları, öğrencilerin birbirleriyle işbirliği yapmalarına ve farklı bakış açılarından yararlanmalarına olanak tanır. Ayrıca, sınıf içinde interaktif görevler ve oyunlar gibi etkileşimli öğrenme yöntemleri, öğrencilerin ders materyallerini daha etkili bir şekilde anlamalarını sağlar (Grobler vd., 2006). Teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmak, öğrencilerin katılımını artırabilir. Dijital araçlar, öğrencilere öğrenme içeriğiyle etkileşimde bulunma, çevrim içi tartışmalara katılma ve kendi hızlarında öğrenme fırsatları sunar. Bu, öğrencilerin ders materyallerini daha etkili bir şekilde sindirmelerine ve öğrenme süreçlerini kişiselleştirmelerine olanak tanır. Öğretmenin öğrencilere yönelik ilgisini ve rehberliğini artırmak, katılımcı bir sınıf ortamının vazgeçilmez bir unsurdur. Öğretmenin öğrencilerle birebir iletişim kurması, onların ilgi ve ihtiyaçlarına daha iyi yanıt vermesine yardımcı olur. Bu, öğrencilerin öğrenmeye olan bağlılıklarını artırır ve sınıf içinde daha fazla katılım sağlar (Parrish & Linder-VanBerschoot, 2010).

Sonuç olarak, katılımcı sınıf ortamları, öğrencilerin öğrenmeye aktif bir şekilde katılmalarını ve kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerini teşvik eder. Öğrencilere güvenli bir ortam sağlamak, interaktif öğrenme yöntemleri kullanmak, teknolojiyi etkili bir şekilde entegre etmek ve öğretmen-öğrenci etkileşimini güçlendirmek, bu tür bir sınıf ortamının oluşturulmasında önemli adımlardır. Bu stratejiler, öğrencilerin sınıf içinde daha fazla motivasyona sahip olmalarını sağlar ve öğrenmeyi sadece bir görev değil, aynı zamanda keyifli bir deneyim haline getirir.

Öğrenciler Arası İşbirliğini Teşvik Etme

Öğrenciler arası işbirliğini teşvik etmek, sınıf ortamlarını daha etkileşimli ve katılımcı hale getirerek öğrenme deneyimini zenginleştirebilir. Bu, öğrencilere bireysel ve sosyal beceriler kazandırmanın yanı sıra, öğrenmeyi daha anlamlı hale getirme ve öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlama potansiyeli taşır.

Grup çalışmaları ve proje tabanlı öğrenme yöntemleri kullanmak, öğrenciler arası işbirliğini güçlendirebilir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin belirli bir konu veya proje üzerinde bir araya gelmelerine, fikir alışverişinde bulunmalarına ve birlikte çözümler üretmelerine olanak tanır. Grup çalışmaları,

öğrencilere takım çalışması, iletişim ve liderlik gibi önemli becerileri geliştirme fırsatı sunar (Parkhouse vd., 2019). Sınıf içinde öğrenci tartışmalarını teşvik etmek, öğrencilerin kendi görüşlerini açıklamalarını, eleştirel düşüncelerini ve diğer öğrencilerle etkileşimde bulunmalarını sağlar. Bu, sınıf içinde birbirleriyle etkileşimde bulunan öğrenciler arasında bir topluluk oluşturmanın yanı sıra, öğrencilerin konuları daha derinlemesine anlamalarına olanak tanır (Parrish & Linder-VanBerschoot, 2010). Çeşitli yeteneklere ve ilgi alanlarına sahip öğrencileri bir araya getiren projeler ve etkinlikler düzenlemek, öğrenciler arası işbirliğini artırabilir. Bu, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlayarak sınıf içinde bir öğrenme topluluğu oluşturmanın yanı sıra, çeşitli bakış açılarından yararlanma fırsatı sunar (Worku vd., 2019). Dijital platformları ve çevrimiçi işbirliği araçlarını kullanmak, öğrencilerin zaman ve mekan sınırlamalarını aşarak birbirleriyle etkileşimde bulunmalarını sağlar. Çevrimiçi forumlar, grup sohbetleri veya işbirliği platformları, öğrencilere proje üzerinde birlikte çalışma, kaynakları paylaşma ve diğer öğrencilerle etkileşimde bulunma imkanı tanır (Janakiraman vd., 2019). Sonuç olarak, öğrenciler arası işbirliğini teşvik etmek, sınıf içindeki etkileşimi artırmanın yanı sıra öğrencilere önemli sosyal ve işbirliği becerileri kazandırabilir. Bu stratejiler, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde bulunma motivasyonunu artırır, öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı oluşturur ve öğrencilere gerçek dünya deneyimlerini simüle etme fırsatı sunar. Bu da öğrencilerin sadece ders materyallerini öğrenmekle kalmayıp aynı zamanda birbirleriyle etkileşimde bulunarak öğrenme deneyimini daha zengin ve anlamlı kılar.

ÖĞRETMENLER VE PERSONEL İÇİN DESTEK SİSTEMLERİ

Kültürel Farkındalık ve Eğitim

Öğretmenler ve diğer okul personeli için destek sistemleri, kültürel farkındalık ve eğitim alanında sağlanan destekleri içerir. Kültürel farkındalık, bir eğitim kurumunun çeşitli kültürlerden gelen öğrencilere ve personeline etkili bir şekilde hizmet verme yeteneğini ifade eder. Bu bağlamda, öğretmenlere ve diğer okul personeline sunulan destek sistemleri, kültürel farkındalığı artırma, kültürlerarası iletişimi güçlendirme ve eğitimde çeşitliliği değerlendirme konularında odaklanır (Grobler vd., 2006). İlk olarak, öğretmenlere yönelik kültürel farkındalık eğitim programları, öğretmenlerin farklı kültürleri anlamalarını ve bu anlayışı sınıf ortamlarına entegre etmelerini sağlar. Bu tür programlar, öğrencilerin kültürel geçmişlerini ve deneyimlerini daha iyi anlamak, dil bariyerlerini aşmak ve eğitim programlarını kültürlerarası bir perspektifle zenginleştirmek için öğretmenlere rehberlik eder (Parkhouse vd., 2019). İkinci olarak, kültürel farkındalığı artırmaya yönelik atölye çalışmaları ve seminerler, okul personelinin kültürel çeşitlilikle daha iyi başa çıkmasına yardımcı olabilir. Bu tür etkinlikler, öğretmenlerin ve diğer okul personelinin kendi önyargılarını anlamalarını, kültürel farkındalıklarını artırmalarını ve kültürlerarası iletişim becerilerini güçlendirmelerini amaçlar. Bu da sınıf içi etkileşimleri iyileştirir ve öğrenciler arasındaki olumlu bir öğrenme ortamı oluşturur (Janakiraman vd., 2019). Üçüncü olarak, okul personeline yönelik kültürlerarası eğitim kaynakları ve materyalleri sağlamak, öğretmenlerin ders içeriğini çeşitlendirmelerine yardımcı olabilir. Bu kaynaklar, öğrencilere farklı kültürlerden gelen yazarları, sanatçıları ve bilim adamlarını keşfetme fırsatı sunar. Aynı zamanda kültürel çeşitliliği vurgulayan kitaplar, filmler ve diğer materyaller, öğrencilerin kendi kimliklerini anlamalarına ve kültürel farkındalıklarını artırmalarına katkıda bulunabilir. Son olarak, öğretmenlere ve diğer okul personeline yönelik danışmanlık ve destek hizmetleri, kültürel farkındalığı artırmak için bireysel ihtiyaçlara uygun çözümler sunabilir. Bu destek sistemleri, öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştıkları kültürel zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olabilir ve daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturmalarına katkıda bulunabilir. Kültürel farkındalık ve eğitim, eğitim kurumlarının daha kapsayıcı, hoşgörülü ve adil bir ortam oluşturmalarına olanak tanır. Öğretmenlere ve diğer okul personeline yönelik destek sistemleri, bu hedefe ulaşmak için önemli araçlar sağlar ve çeşitli kültürlerden gelen öğrencilere daha iyi hizmet verme konusunda önemli bir rol oynar. Bu destek sistemleri, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini, öğrenmelerini ve başarılarını artırmalarını teşvik ederken aynı zamanda öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine katkıda bulunur (Janakiraman vd., 2019).

Çeşitlilik Eğitim Programları ve Seminerler

Çeşitlilik eğitim programları ve seminerler, eğitim kurumlarında çeşitli kültürlerden gelen öğrencilere ve personeline daha etkili bir şekilde hizmet verme amacını taşır. Bu tür programlar, kültürlerarası

anlayışı artırmak, önyargıları azaltmak, eşitlik ve adaleti teşvik etmek gibi hedefleri içerir. Çeşitlilik eğitimi, sadece öğrencilere değil, aynı zamanda eğitim personeline de çeşitli öğrenme fırsatları sunarak, daha kapsayıcı bir eğitim ortamının oluşturulmasına katkıda bulunur (Rahman vd., 2021).

Çeşitlilik eğitim programları, öğretmenlere çeşitli öğrenme stilleri ve kültürel arka planlara sahip öğrencilerle nasıl etkileşimde bulunacaklarını öğretme konusunda rehberlik eder. Bu programlar, öğretmenlere kültürel farkındalık becerilerini artırmak, dil bariyerlerini aşmak ve öğrencilere daha iyi hizmet vermek için pratik stratejiler sunar. Öğretmenlerin, çeşitli kültürlerden gelen öğrencilere daha duyarlı ve adaptasyon kabiliyetine sahip olmalarını sağlamak, eğitimde eşitlik ve adaleti güçlendirebilir (Parkhouse vd., 2019). Seminerler, öğretmenlere ve eğitim personeline çeşitlilik konularında güncel bilgiler sunma ve bu konularda güçlü bir farkındalık oluşturma fırsatı tanır. Bu seminerlerde, kültürlerarası iletişim, çok kültürlü sınıflarda etkili öğretim stratejileri, kültürel çeşitlilikle başa çıkma becerileri gibi konular işlenerek katılımcılara pratik bilgiler ve yöntemler sunulur. Bu, eğitim personelinin profesyonel gelişimine katkıda bulunarak, çeşitlilikle ilgili konularda güçlü bir bilinç oluşturabilir (Worku vd., 2019).

Çeşitlilik eğitim programları ve seminerler aynı zamanda öğrencilere de yönelik hizmetler içerir. Öğrencilere çeşitli kültürlerin ve yaşam tarzlarının anlatıldığı programlar, kültürel farkındalığı ve anlayışı artırır. Bu tür programlar, öğrencilerin kendi kültürlerine saygı duymalarını, farklılıkları kutlamalarını ve birbirleriyle daha iyi iletişim kurmalarını teşvik eder (Grobler vd., 2006). Sonuç olarak, çeşitlilik eğitim programları ve seminerler, eğitim kurumlarında kapsayıcı ve adil bir öğrenme ortamının oluşturulmasına önemli bir katkıda bulunur. Bu programlar, öğretmenleri ve eğitim personelinin çeşitlilikle daha etkili bir şekilde başa çıkmaya hazırlarken, öğrencilere de farklı kültürlerle daha iyi iletişim kurma ve birbirleriyle anlayış içinde yaşama becerileri kazandırır. Bu da daha kapsayıcı, hoşgörülü ve eşitlikçi bir eğitim ortamının oluşturulmasına yardımcı olur.

Mentörlük ve Danışmanlık Hizmetleri

Mentörlük ve danışmanlık hizmetleri, eğitim ortamlarında bireylerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamak, tecrübeli kişilerin deneyimlerini paylaşmak ve yeni gelenlerin uyum süreçlerine destek olmak amacıyla sunulan önemli bir destek mekanizmasıdır. Bu hizmetler, öğrencilerden öğretmenlere, yeni başlayanlardan kariyerlerinde ilerlemek isteyenlere kadar geniş bir yelpazede etki sağlar (Rahman vd., 2021). Mentörlük, bir deneyimli kişinin, genellikle bir yeni başlayanın, profesyonelin ya da öğrencinin, kendisine rehberlik ettiği ve ona bilgi, destek ve tavsiyeler sağladığı bir süreçtir. Mentörler, menti olarak bilinen kişilere, kendi deneyim ve bilgilerini paylaşarak, onların başarılarını artırmaya ve potansiyellerini geliştirmeye yardımcı olurlar. Bu süreç, genellikle bire bir etkileşim içerir ve kişiselleştirilmiş rehberlik sunarak öğrenme sürecini hızlandırır (Grobler vd., 2006). Danışmanlık hizmetleri ise genellikle profesyonel danışmanlar tarafından sağlanan bir destek türüdür. Danışmanlar, bireylerin kişisel, sosyal veya akademik sorunlarına yönelik çözümler sunarlar. Eğitim bağlamında, öğrencilere akademik danışmanlık, kariyer planlaması veya duygusal destek gibi konularda yardımcı olabilirler. Aynı zamanda, öğretmenlere profesyonel gelişimleri, sınıf yönetimi konularında danışmanlık sunabilirler (Parkhouse vd., 2019).

Mentörlük ve danışmanlık hizmetleri, eğitimde çeşitli avantajlar sağlar. Öncelikle, yeni başlayan öğretmenler veya öğrenciler için bu hizmetler, hızlı bir şekilde kuruma uyum sağlamalarına ve başarılarını artırmalarına yardımcı olabilir. Tecrübeli kişilerin deneyimlerini paylaşması, yeni gelenlere öğrenme süreçlerinde rehberlik ederek onların daha sağlam bir temel oluşturmalarını sağlar (Castaneda & Bateh, 2013). Ayrıca, mentörlük ve danışmanlık, öğretmenlerin ve diğer eğitim profesyonellerinin sürekli olarak gelişmelerini destekleyebilir. Profesyonel bir danışmanın rehberliği, bireylerin güçlü yönlerini belirlemelerine, zayıflıkları üzerine çalışmalarına ve kariyer hedeflerine odaklanmalarına yardımcı olabilir. Bu da eğitimcilerin kaliteli bir öğrenme ortamı oluşturmalarına ve öğrencilere daha etkili bir şekilde hizmet vermelerine olanak tanır. Sonuç olarak, mentörlük ve danışmanlık hizmetleri, eğitimde bireylerin gelişimine önemli bir katkı sağlar. Bu hizmetler, bilgi ve deneyim paylaşımı, kişisel gelişim ve profesyonel yönlendirme aracılığıyla bireylerin daha etkili eğitimciler veya öğrenciler olmalarına yardımcı olur.

ÇOK KÜLTÜRLÜ YÖNETİMİN İYİLEŞTİRİLMESİ

Geri Bildirim ve Değerlendirme Mekanizmaları

Çok kültürlü yönetim, farklı kültürlerden gelen bireyleri içeren bir organizasyonun etkili bir şekilde yönetilmesini amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu bağlamda, çok kültürlü yönetimin iyileştirilmesi için geri bildirim ve değerlendirme mekanizmalarının etkin bir biçimde kullanılması kritik bir öneme sahiptir. Bu mekanizmalar, organizasyonun kültürel çeşitliliğini anlamak, uyum sağlamak ve geliştirmek için gereklidir (Worku vd., 2019). Geri bildirim mekanizmaları, çalışanların performanslarını değerlendikleri, geribildirim aldıkları ve kendilerini geliştirmeleri için yönlendirildikleri bir süreci içerir. Çok kültürlü bir organizasyonda, geri bildirim, sadece bireysel performans değil, aynı zamanda kültürel etkileşim ve uyum üzerine de odaklanmalıdır. Yöneticiler, çalışanlara kültürel çeşitliliği nasıl daha etkili bir şekilde yönetebilecekleri konusunda geri bildirimde bulunarak, güçlü yönleri vurgulayabilir ve gelişim alanlarına odaklanabilir. Değerlendirme mekanizmaları, organizasyonun genel performansını değerlendiren ve iyileştirmek için stratejiler geliştiren bir süreci içerir. Bu mekanizmaların çok kültürlü yönetim bağlamında kullanılması, kültürel çeşitliliğin organizasyonun hedeflerine nasıl katkı sağlayabileceğini değerlendirmeyi içerir. Değerlendirme süreçleri, kültürlerarası ekip çalışmalarının etkinliğini ölçmek, çeşitlilik stratejilerini gözden geçirmek ve kültürlerarası liderlik becerilerini iyileştirmek için kullanılabilir (Rahman vd., 2021).

İyi bir çok kültürlü yönetim için geri bildirim ve değerlendirme mekanizmalarının kullanılması, aynı zamanda kültürel farkındalığı artırabilir. Yöneticiler, çalışanların kültürel çeşitliliği nasıl değerlendirdikleri ve bu farklılıkları nasıl bir avantaja dönüştürebilecekleri konusunda bilgi sahibi olabilirler. Bu da organizasyon içinde daha açık iletişim, güçlü bir kültürel uyum ve etkili bir işbirliği ortamı yaratma potansiyeli taşır (Kezar, 2023). Geri bildirim ve değerlendirme mekanizmalarının kültürel duyarlılık içermesi, çalışanların kendilerini ifade etmelerini, sorunları paylaşmalarını ve çözüm önerileri sunmalarını teşvik edebilir. Bu da çalışanların bağlılığını artırabilir, motivasyonlarını yükseltebilir ve kültürel çeşitliliğin organizasyonun başarısı için bir avantaja dönüşmesine katkı sağlayabilir (Castaneda & Bateh, 2013). Sonuç olarak, çok kültürlü yönetimi iyileştirmek için geri bildirim ve değerlendirme mekanizmalarının kullanılması, organizasyonun kültürel çeşitliliğini anlamak, değer katmak ve etkili bir şekilde yönetmek için önemlidir. Bu mekanizmalar, çalışanların performanslarını değerlendikleri ve geliştirdikleri bir sürecin yanı sıra kültürel çeşitliliği en üst düzeye çıkarmak için stratejiler geliştirdikleri bir süreci içermelidir

Sorunları Çözme ve Kriz Yönetimi

Sorunları çözme ve kriz yönetimi, her organizasyonun karşılaştığı zorlukları aşma yeteneğini ifade eden kritik bir yönetim becerisidir. Bu süreçler, beklenmeyen durumlarla başa çıkma, verimliliği artırma ve uzun vadeli başarı için stratejiler geliştirme açısından hayati bir rol oynar. Sorunları çözme becerisi, organizasyonların günlük işleyişlerinde karşılaştığı engelleri etkili bir şekilde ele alma yeteneğini içerir. Bu engeller, operasyonel süreçlerdeki aksaklıklar, verimlilik düşüşleri, müşteri memnuniyetsizlikleri veya rekabetle ilgili zorluklar olabilir. Sorunları çözme becerisi, bu tür durumları analiz etme, kök nedenleri belirleme ve etkili çözümler üretme yeteneğini içerir. Başarılı bir şekilde uygulandığında, bu beceri, organizasyonların sürdürülebilirliğini ve rekabet avantajını artırabilir (Parkhouse vd., 2019). Kriz yönetimi, beklenmeyen ve kontrol dışı durumlarla başa çıkma yeteneğini içerir. Doğal afetler, ekonomik dalgalanmalar veya pandemiler gibi kriz durumları, organizasyonların hızlı ve etkili bir tepki verme gerekliliğini ortaya koyar. Kriz yönetimi becerisi, acil durum planlarının oluşturulması, kriz iletişimi stratejilerinin belirlenmesi ve kriz anında liderlik gösterme yeteneği gibi unsurları içerir. Başarılı bir kriz yönetimi, organizasyonun itibarını koruma, zararları en aza indirme ve kriz sonrası toparlanma sürecini hızlandırma konularında kritik bir rol oynar (Worku vd., 2019). Hem sorunları çözme hem de kriz yönetimi becerileri, ekip içi işbirliği ve iletişim açısından da önemlidir. Bu süreçler, farklı departmanların bir araya gelmesini, farklı bakış açılarını değerlendirmeyi ve ortak bir çözüm bulmayı gerektirir. Ayrıca, organizasyon içinde açık bir iletişim kültürünün oluşturulması, sorunların erken tespiti ve çözümüne olanak tanır. Kriz yönetimi durumlarında ise etkili iletişim, çalışanların, müşterilerin ve paydaşların güvenini kazanmak açısından kritiktir (Kezar, 2023). Sonuç olarak, sorunları çözme ve kriz yönetimi becerileri, organizasyonların güçlü ve dirençli bir yapıya sahip olmalarını sağlayarak uzun vadeli başarılarını etkiler. Bu beceriler, değişen koşullara hızlı bir şekilde adapte olma,

fırsatları değerlendirme ve riskleri en aza indirme konularında organizasyonlara rekabet avantajı sağlar. Bu nedenle, yöneticilerin ve ekip üyelerinin bu becerileri geliştirmeye odaklanmaları, organizasyonların sürekli başarı ve büyüme sağlamalarına yardımcı olabilir (Grossman, 1991).

Sürekli Gelişim ve Adaptasyon Stratejileri

Sürekli gelişim ve adaptasyon stratejileri, organizasyonların hızla değişen iş ortamlarına ayak uydurabilme ve sürdürülebilir başarı elde etme amacını taşır. Bu stratejiler, organizasyonların rekabet avantajını sürdürmeleri ve gelişen koşullara hızlı bir şekilde adapte olmaları için gerekli olan çeşitli unsurları içerir (Castaneda & Bateh, 2013). Sürekli eğitim ve gelişim programları, çalışanların becerilerini güncel tutmalarına ve yeni bilgi ve teknolojilere adapte olmalarına yardımcı olur. Organizasyonlar, değişen iş dünyasında rekabet avantajını sürdürmek için çalışanlarının sürekli olarak eğitim almasını teşvik etmeli ve onların kariyer gelişimine yatırım yapmalıdır. Bu, çalışanların daha esnek ve çok yönlü hale gelmelerini sağlar.

Yenilik ve yaratıcılığı teşvik etmek, organizasyonların sürekli gelişimini destekler. Yenilik, organizasyonların iş süreçlerini, ürün ve hizmetlerini iyileştirmelerine ve müşteri ihtiyaçlarına daha etkili bir şekilde yanıt vermelerine olanak tanır. Yaratıcı düşünceyi teşvik eden bir kültür, çalışanların fikirlerini paylaşmalarını, risk almalarını ve yeni çözümler bulmalarını teşvik eder (Grossman, 1991). Esnek yapılar ve yönetim stratejileri, organizasyonların hızlı bir şekilde değişen koşullara uyum sağlamalarını kolaylaştırır. Çevresel faktörlerdeki değişikliklere hızla tepki verme yeteneği, organizasyonların dayanıklılığını artırır. Bu, sürdürülebilir başarı için gerekli olan adaptasyon kabiliyetini güçlendirir. Veri odaklı karar alımı ve analitik yaklaşımlar, organizasyonlara etkili stratejiler geliştirmeleri ve performanslarını sürekli olarak değerlendirmeleri konusunda yardımcı olur. Bilgiye dayalı kararlar, organizasyonların güçlü yönlerini belirleme, zayıflıklarını anlama ve iyileştirme fırsatlarını tanıma konularında kritik bir rol oynar (Pevzner vd., 2017). Sonuç olarak, sürekli gelişim ve adaptasyon stratejileri, organizasyonların değişen iş ortamlarında başarılı olmalarını sağlamak için hayati öneme sahiptir. Bu stratejiler, organizasyonların esnek, öğrenmeye açık ve yenilikçi bir kültür geliştirmelerine olanak tanır. Bu da uzun vadeli rekabet avantajı elde etmelerine, müşteri memnuniyetini artırmalarına ve sürdürülebilir bir başarıya ulaşmalarına yardımcı olur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu makale, çok kültürlü eğitim ortamlarının yönetiminde karşılaşılan temel zorlukları ve bu zorluklara karşı geliştirilebilecek stratejileri detaylı bir şekilde incelemiştir. Çok kültürlü eğitim ortamlarının karmaşıklığı, bu tür ortamları yöneten eğitimciler ve yöneticiler için hem zorluklar hem de fırsatlar sunmaktadır. Bu zorluklarla başa çıkabilmek ve bu ortamların sunduğu fırsatları en iyi şekilde değerlendirebilmek için, kültürel farkındalık, empati, çeşitlilik ve katılımı teşvik etme, adalet ve eşitlik ilkeleri, dinamik ve esnek öğretim yaklaşımları, öğrenci katılımını artırmak için stratejiler ve öğretmenler ile personel için destek sistemleri gibi temel prensipler benimsenmelidir.

Kültürlerarası iletişim ve empati, çok kültürlü eğitim ortamlarında etkili bir yönetim için temel taşlardır. Eğitimcilerin ve yöneticilerin, öğrencilerin ve personelin kültürel arka planlarını anlamaları ve bu çeşitliliği zenginlik olarak görmeleri gerekmektedir. Bu anlayış, öğrenci ve personelin ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak ve daha uyumlu bir eğitim ortamı oluşturmak için kritik öneme sahiptir.

Çeşitlilik ve katılımı teşvik etme, modern eğitim sistemlerinde bir zorunluluk haline gelmiştir. Eğitimciler ve yöneticiler, çeşitli kültürel, etnik ve sosyoekonomik arka planlardan gelen öğrencilerin ve personelin katılımını teşvik ederek, yaratıcılığı ve yenilikçiliği desteklemelidir. Bu, öğrencilerin ve personelin öğrenme ve çalışma deneyimlerini zenginleştirecek ve eğitim ortamının genel verimliliğini artıracaktır.

Adalet ve eşitlik ilkeleri, çok kültürlü eğitim ortamlarında her bireyin eşit muamele görmesini ve fırsat eşitliğine sahip olmasını sağlamak için temel bir yere sahiptir. Eğitimciler ve yöneticiler, bu ilkeleri benimseyerek, her bireyin kendi potansiyelini en iyi şekilde kullanabilmesi için gerekli ortamı yaratmalıdır.

Dinamik ve esnek öğretim yaklaşımları, öğrencilerin değişen ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine uyum sağlamak için önemlidir. Eğitimciler, geleneksel öğretim yöntemlerinin ötesine geçerek, öğrencilere

kişiselleştirilmiş ve etkileşimli öğrenme deneyimleri sunmalıdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha fazla katılımını ve motivasyonunu artırır.

Öğretmenler ve personel için destek sistemleri, çok kültürlü eğitim ortamlarında başarılı olmaları için gerekli araçları sağlamalıdır. Bu destek sistemleri, kültürel farkındalık ve çeşitlilik eğitim programları, mentörlük ve danışmanlık hizmetleri, ve sürekli profesyonel gelişim fırsatları içermelidir.

Son olarak, çok kültürlü yönetimin iyileştirilmesi için geri bildirim ve değerlendirme mekanizmaları, sorunları çözme ve kriz yönetimi becerileri, ve sürekli gelişim ve adaptasyon stratejileri gibi unsurlar hayati öneme sahiptir. Bu mekanizmalar, çok kültürlü bir ortamda etkili yönetim becerilerinin geliştirilmesi ve sürekli iyileştirilmesi için gerekli bir altyapı sağlar.

Öneriler:

Eğitimcilerin ve yöneticilerin kültürel farkındalıklarını artırmaya yönelik programlar düzenlenmeli ve bu programlar düzenli olarak güncellenmelidir.

Öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uyum sağlayacak esnek öğretim metodolojileri geliştirilmelidir. Bu metodolojiler, teknolojiyi etkin bir şekilde kullanarak öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunmalıdır.

Öğretmenler, öğrencilerin sınıf içi etkileşimini teşvik edecek ve her öğrencinin sesinin duyulmasını sağlayacak stratejiler benimsemelidir.

Öğretmenlere ve öğrencilere yönelik mentörlük ve danışmanlık hizmetleri, bireysel ihtiyaçlara ve zorluklara yönelik özelleştirilmiş destek sunmalıdır.

Eğitim kurumları, kültürel çeşitliliği yönetmek ve geliştirmek için etkin geri bildirim ve değerlendirme mekanizmalarını uygulamalıdır.

Eğitim kurumları, değişen eğitim ihtiyaçlarına ve kültürel dinamiklere uyum sağlamak için sürekli gelişim ve adaptasyon stratejilerini benimsemelidir.

KAYNAKLAR

Arenas, E. (2015). Affordances of Educational Learning Technologies in Higher Education Multicultural Environments. *Multicultural Learning Environments. Electronic Journal of E-Learning*, 13(4), pp217-227.

Borman, K., Timm, P., El-Amin, Z., & Winston, M. (1992). Using multiple strategies to assess multicultural education in a school district. *Research and multicultural education: From the margins to the mainstream*, 71-88.

Canen, A. G., & Canen, A. (2002). Innovation management education for multicultural organisations: challenges and a role for logistics. *European Journal of Innovation Management*, 5(2), 73-85

Castaneda, M. E., & Bateh, J. (2013). Strategies for multicultural management: Communication and a common set of values. *Journal of International Education Research (JIER)*, 9(1), 41-46.

Grobler, B. R., Moloi, K. C., Looock, C. F., Bisschoff, T. C., & Mestry, R. J. (2006). Creating a school environment for the effective management of cultural diversity. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(4), 449-472.

Grossman, H. (1991). Multicultural classroom management. *Contemporary Education*, 62(3), 161.

Hardy, C., & Tolhurst, D. (2014). Epistemological beliefs and cultural diversity matters in management education and learning: A critical review and future directions. *Academy of management learning & education*, 13(2), 265-289.

Janakiraman, S., Watson, W. R., Watson, S. L., & Bawa, P. (2019). Instructional design and strategies for multicultural education: A qualitative case study. *Journal of Educational Research and Practice*, 9(1), 21.

Kezar, A. J. (Ed.). (2023). *Rethinking leadership in a complex, multicultural, and global environment: New concepts and models for higher education*. Taylor & Francis.

Parkhouse, H., Lu, C. Y., & Massaro, V. R. (2019). Multicultural education professional development: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 89(3), 416-458.

Parrish, P., & Linder-VanBerschot, J. (2010). Cultural dimensions of learning: Addressing the challenges of multicultural instruction. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(2), 1-19.

Pevzner, M. N., Sheraizina, R. M., Ushanova, I. A., Petryakov, P. A., & Donina, I. A. (2017). Concepts and strategies of cultural diversity management at higher school. *Revista ESPACIOS*, 38(50).

Rahman, F., Ruswandi, U., & Erihadiana, M. (2021). The Strategy of Developing Multicultural Education. *Cendekia: Jurnal Kependidikan Dan Kemasyarakatan*, 19(2), 373-387.

Worku, K. G., Tamiru, A. B., & Mengiste, S. M. (2019). Assessing instructors' practices and their perceptions towards multicultural education strategies. *International Journal of Education and Management Studies*, 9(2), 109-113.

Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimi: Mesleki Gelişim Programlarının Etkinliği ve İyileştirme Yolları

Professional Development of Teachers: Effectiveness of Professional Development Programs and Ways to Improve

Eda Çimen¹ Seyhan Bolat² Semra Özgan³ Leyla Atila⁴

¹ Öğretmen, MEB, Çorum, Türkiye Orcid No: 0009-0006-9399-9838

² Öğretmen, MEB, Çorum, Türkiye Orcid No: 0009-0003-6180-9890

³ Öğretmen, MEB, Çorum, Türkiye Orcid No: 0009-0001-3462-4992

⁴ Öğretmen, MEB, Çorum, Türkiye Orcid No: 0009-0006-5450-9605

ÖZET

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin profesyonel gelişimi: mesleki gelişim programlarının etkinliği ve iyileştirme yollarına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu kapsamda, çalışmada nitel araştırma metodolojisi kullanılmış ve 14 kişiyle derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen ifadeleri, mesleki gelişim programlarının öğretmenler üzerindeki olumlu etkilerini vurgulayarak, sınıf içinde daha etkili öğretim stratejileri uygulanmasına katkı sağladığını gösteriyor. Programlardan elde edilen bilgi ve becerilerin öğrenci motivasyonu, öğretim stratejileri, öğrenci çeşitliliği, iletişim becerileri gibi temel alanlarda gözle görülür bir gelişme sağladığı belirtiliyor. Sınıf yönetimi ve disiplin konularında sağlanan gelişmeler, öğretmenlerin sınıf içinde daha etkili bir kontrol sağlamalarına ve olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmalarına katkıda bulunduğunu yansıtmaktadır. Programlar, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu ve yenilikçi öğretim materyallerini kullanma becerilerini güçlendirdiği ve mesleki ağları genişleterek güncel eğitim trendleri hakkında bilgi edinmelerine olanak tanıdığı belirtiliyor. Genel olarak, bu değerlendirmeler, mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin profesyonel kapasitelerini artırma ve sınıf içinde daha etkili bir eğitim sağlama konusunda önemli bir rol oynadığını gösteriyor.

Anahtar Kelimeler: Gelişim, Mesleki Gelişim, Profesyonel Gelişim, Öğretmen.

ABSTRACT

The purpose of this study is to assess teachers' professional development: their views on the effectiveness of professional development programs and ways to improve them. In this context, the study used qualitative research methodology and conducted in-depth interviews with 14 participants. Teacher testimonies highlight the positive effects of professional development programs on teachers, indicating that they contribute to the implementation of more effective teaching strategies in the classroom. The knowledge and skills gained from the programs are reported to have led to noticeable improvements in key areas such as student motivation, teaching strategies, student diversity, and communication skills. Improvements in classroom management and discipline reflect that the programs have contributed to teachers' more effective control of the classroom and to creating a positive learning environment. The programs are reported to have strengthened teachers' skills in technology integration and the use of innovative teaching materials, and allowed them to expand their professional networks and learn about current educational trends. Overall, these evaluations suggest that professional development programs play an important role in enhancing teachers' professional capacity and providing more effective instruction in the classroom.

Keywords: Development, Professional Development, Professional Development, Teacher.

GİRİŞ

Çok yönlü olan ve bu nedenle ulusal ve uluslararası literatürde farklı tanımları bulunan mesleki gelişim kavramı, Bradbury, Lewis & Embury, (2019) tarafından "öğretmenlerin yüksek düzeyde mesleki başarı elde ettikleri ve konu ve kariyer bilgilerini geliştirdikleri bir süreç" olarak tanımlanmaktadır. Amanatidis (2013) mesleki gelişimi "başlangıç eğitiminin ötesine geçen her türlü öğrenme faaliyeti" olarak tanımlamaktadır. Attride-Stirling (2001) ise "öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarının yanı sıra öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmeyi amaçlayan süreçler, eylemler ve etkinlikler" olarak tanımlamaktadır. OECD'ye (2009) göre mesleki gelişim, bir öğretmen olarak bireyin becerilerini, bilgisini, uzmanlığını ve diğer özelliklerini geliştiren faaliyetleri ifade eder. Richter ve diğerleri (2014) mesleki gelişimi "bilgi, inanç, motivasyon ve öz düzenleme becerileri de dahil olmak üzere

Citation: Çimen, E., Bolat, S., Özgan, S. & Atila, L. (2024), "Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimi: Mesleki Gelişim Programlarının Etkinliği ve İyileştirme Yolları", International QMX Journal, 3(1), 298-305. ISSN: 3023-6037.

Copyright © 2024 by author(s) and Scientific Research Publishing Inc. This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0)

öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini derinleştiren ve genişleten resmi ve gayri resmi öğrenme fırsatlarının elde edilmesi" olarak tanımlanmaktadır.

Etkili mesleki gelişim birçok temel özelliğe dayanır. Paniagua ve Istance, (2018) göre, başarılı mesleki gelişim uygulamalarının hem bireysel hem de sistemik eğitim düzeylerinde öğretmenlerin öğretim yöntemlerini ve öğrencilerin öğrenimini etkileyen 10 önemli özelliği vardır. Bu özellikler şunlardır: a) Kişiye özel ve duruma bağlı: Evrensel bir mesleki gelişim programı mevcut değildir. Bir tekniğin etkinliği, kullanıldığı duruma göre değişebilir. Bu nedenle, yerelleştirilmiş girişimler, eğitimcilerin kendi özgün koşullarında uygulayabilecekleri stratejilere öncelik vermeli ve mevcut kültürel bağlamı göz önünde bulundurmalıdır. b) Gelişime odaklanma: Düzenlenmesi planlanan eğitimler, eğitimcilerin eksikliklerini gidermek için tasarlanmış bir müdahale programı olarak görülmemelidir. Önceden var olan bilgi ile yeni kavramlar arasında etkili ilişkiler kurarak gelişimi kolaylaştırılmalıdır. c) Uygunluk, farklılaştırma ve destek: Etkili mesleki gelişim yaklaşımları öğretmenlerin günlük mesleki yaşamlarıyla ilgili olmalıdır. Öğretmenler arasında değişen farkındalık derecelerine uyum sağlamak için, eğitimlere alternatif başlangıç noktaları sağlamak gerekir. Bu eğitimlere katılımı artırmak için, diğer önlemlerin yanı sıra öğretmenlerin iş yükünü azaltmayı ve mali yardım sağlamayı da içerebilecek kolaylaştırıcı bir strateji kullanılması tavsiye edilir. d) Aşağıdan yukarıya-yukarıdan aşağıya sinerjiler: Öğretmenler, üst makamlar tarafından dikte edilen politika gereklilikleri ile öğrencilerin bireyselleştirilmiş ihtiyaçları arasında aracı görevi görürler. Bu nedenle, mesleki gelişim atölyelerinin içeriğinin ve metodolojisinin belirlenmesine dahil edilmeleri gerekir. Öğretmenlerin gerçek mesleki talepleri ancak bu şekilde karşılanabilir. Uzmanların katılımı ve rehberliği de bu prosedür üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. e) Yansıtma ve eleştirelilik: Öğretmenlerin mesleki yaşamları boyunca fikir ve deneyimlerini desteklemek ve sürekli bir gelişim süreci sağlamak için geri bildirim sağlanmalıdır. Bu nedenle, programların başkalarının deneyimlerinden yararlanarak iç gözlem ve bilgi edinme yolları sağlanması esastır.

Türkiye'deki mesleki gelişim eğitim programları çoğunlukla merkeziyetçi bir paradigmaya bağlıdır. Yukarıda bahsedilen mesleki gelişim özellikleri incelendiğinde, bağlam temelli ve işbirliğine dayalı unsurların yaygın özellikler olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Eğitim kurumlarının eğitim amaç ve hedeflerinin merkezden kavranması, kurumun işgücü arasındaki bağlılık ve motivasyon derecesini azaltabilir (Özdemir, 2020). Bu nedenle, yerel çalışmalara öncelik vermek çok önemlidir. Bu durum son yıllarda öğretmen akademilerinin kurulmasıyla bir dönüşüm geçirmiştir. Bu akademiler, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2017 bütçe sunumunda özetlenen gerekçeler üzerine kurulmuştur ve ilgili bölgedeki öğretmenlerin özel mesleki gereksinimlerini karşılamaya odaklanarak uygulanmaktadır. Mesleki gelişim programları, belirli alanlardaki mevcut ya da gelecekte ortaya çıkması beklenen ihtiyaçlara göre uyarlandığında, öğretmenlerin bu görevlere daha fazla zaman ayırması beklenmektedir (Özkan ve Anıl, 2014). Timperley (2011; aktaran Alagöz-Hamzaj, 2022), mesleki gelişim sürecine katılan bireylerin hesap verebilirlik ve edindikleri bilgilere ilişkin kendi iç süreçlerini isteyerek yapılandırma gibi özellikler göstererek bir sonraki aşama olarak kabul edilen mesleki öğrenme aşamasına geçebileceklerini belirtmektedir. Alagöz Hamzaj (2022) çalışmasında, araştırmaların mesleki öğrenmenin mesleki gelişim fikrinden daha geniş bir kapsama sahip olduğunu vurguladığını belirtmektedir. Merkezi olarak planlanan faaliyetlerin talepleri karşılamadaki yetersizliği, yerel ve bağlama özgü mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik artan eğilime önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır. Bu çalışmada geliştirilen mesleki gelişim eğitim programı, okul temelli mesleki gelişim yöntemine dayanmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel bir araştırma yöntemi olan fenomenoloji tekniği kullanılmıştır. Fenomenolojik tekniğin amacı, bir kavrama (öfke, korku veya güven gibi) sahip birkaç bireyin deneyimleri arasında ortak bir anlam bulmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme tekniklerinden biri olan ölçüt örnekleme metodolojisi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş bir dizi ölçüt temelinde çalışma katılımcılarını seçmeye yönelik bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Bizim çalışmamızda örnekleme doygunluğuna 14 kişiyle yapılan derinlemesine görüşmeler sonrasında ulaşılmıştır. Cinsiyet dağılımı

incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun erkek olduğu görülmektedir (%57.1). Branşlara göre dağılıma bakıldığında ise, fen bilgisi, Türkçe ve matematik öğretmenlerinin sayıca öne çıktığı görülmektedir. Bu, araştırmaya katılan öğretmenlerin temel branşlardan geldiğini göstermektedir. Ortalama yaş ve kıdem süresi değerleri incelendiğinde, öğretmenlerin genellikle orta yaş grubunda ve ortalama düzeyde kıdem sahibi oldukları gözlemlenmektedir (yaş için ortalama 33.14, kıdem için ortalama 6.36 yıl). Öğrenim durumu açısından ise, tüm katılımcıların lisans mezunu olması dikkat çekicidir (%100). Bu durum, öğretmen grubunun eğitim düzeyinin homojen olduğunu göstermekte olup, araştırma sonuçlarının genelleme potansiyelini artırmaktadır.

Veri Toplama Aracı, Verilerin Toplanması ve İncelenmesi

Veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından toplanmıştır. İçerik analizi ile yorumlanmıştır.

BULGULAR

Mesleki gelişim programlarına katıldıktan sonra, öğretmenler nasıl bir değerlendirme yaparak bu programların etkinliğini ölçerler?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “Mesleki gelişim programlarına katıldıktan sonra, öğretmenler nasıl bir değerlendirme yaparak bu programların etkinliğini ölçerler?” şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) “Mesleki gelişim programlarına katıldıktan sonra öğrenci motivasyonunu artırmada gözle görülür bir etki oldu.”

(K2) “Programlar, sınıf içinde uygulamak için pratik öğretim stratejileri sunarak benim öğretme becerilerimi güçlendirdi.”

(K3) “Katıldığım programlar, öğrenci çeşitliliği ve öğrenme ihtiyaçları konusunda daha duyarlı olmama yardımcı oldu.”

(K4) “Mesleki gelişim programları, sınıfta interaktif öğrenmeyi teşvik etme konusunda beni cesaretlendirdi.”

(K5) “Yenilikçi öğretim materyalleri ve teknoloji entegrasyonu konusundaki becerilerimi geliştirmede etkili oldu.”

(K6) “Programlar, sınıf yönetimi konusundaki becerilerimi artırmama yardımcı oldu ve disiplin sorunlarıyla başa çıkma konusunda daha yetkin hissettirdi.”

(K7) “Katıldığım programlar, öğrencilerle daha etkili iletişim kurmamı sağlayarak sınıf içinde daha pozitif bir atmosfer yaratmama yardımcı oldu.”

(K8) “Mesleki gelişim programları, öğrenci başarılarını izleme ve değerlendirme konusundaki stratejilerimi güçlendirdi.”

(K9) “Programlar, öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarını benimsememde etkili oldu ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha iyi odaklanmama yardımcı oldu.”

(K10) “Katıldığım programlar, mesleki ağımyı genişletmeme ve diğer öğretmenlerle deneyim paylaşmama olanak sağladı.”

(K11) “Mesleki gelişim programları, güncel eğitim trendleri ve araştırmaları hakkında bilgi edinmemde etkili oldu.”

(K12) “Programlar, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmek için kullanılabilir stratejiler sunarak beni ileriye taşıdı.”

(K13) “Katıldığım programlar, beni öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarına daha duyarlı hale getirdi.”

(K14) “Mesleki gelişim programları, sınıf içinde daha etkili bir öğretmen olmama yardımcı olacak kaynakları ve araçları sunarak beni destekledi.”

Bu değerlendirmeler, mesleki gelişim programlarının öğretmenler üzerinde çeşitli olumlu etkiler bıraktığını açıkça ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin ortak görüşü, bu programların öğrenci motivasyonunu artırdığı ve öğretmenlerin sınıf içinde daha etkili bir rol üstlenmelerine yardımcı olduğudur. Programların öğretim stratejilerini güçlendirdiği ve öğretmenlerin sınıf içinde daha etkili bir şekilde bilgi iletebilmelerini sağladığı belirtilmektedir. Ayrıca, programların öğretmenlerin öğrenci çeşitliliği ve öğrenme ihtiyaçları konusundaki duyarlılığını artırdığı, interaktif öğrenmeyi teşvik ettiği ve yenilikçi öğretim materyalleri ile teknoloji entegrasyonu konusundaki becerileri güçlendirdiği ifade edilmektedir. Sınıf yönetimi ve disiplin konusunda da programların olumlu etkileri vurgulanmaktadır. Programlar, öğretmenlere sınıf içinde düzeni daha etkili bir şekilde sağlama ve öğrencilerle daha etkili iletişim kurma becerilerini geliştirme konusunda destek sağlamış gibi görünmektedir. Ayrıca, iletişim becerilerini artırma noktasında da olumlu katkılarda bulunduğu belirtilmiştir. Bu değerlendirmeler, mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin profesyonel gelişimine olumlu katkılarda bulunduğunu ve sınıf içinde daha etkili bir öğretim sağlamalarına yardımcı olduğunu göstermektedir. Programların öğretmenlerin becerilerini güçlendirdiği, öğrenci odaklı stratejileri benimsemelerine olanak tanıdığı ve genel olarak eğitim kalitesini artırdığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenler, mesleki gelişim programlarından elde ettikleri bilgi ve becerileri sınıf içinde nasıl uygulayarak öğrenci başarısını artırabilirler?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “Öğretmenler, mesleki gelişim programlarından elde ettikleri bilgi ve becerileri sınıf içinde nasıl uygulayarak öğrenci başarısını artırabilirler?” şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) “Mesleki gelişim programları sayesinde edindiğim öğretim stratejilerini sınıf içinde uygulayarak öğrencilerin derinlemesine anlamalarını teşvik ediyorum.”

(K2) “Programlardan kazandığım pedagojik bilgilerle sınıf içinde daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturuyor, öğrencilerin aktif katılımını artırıyorum.”

(K3) “Yenilikçi öğretim materyallerini kullanarak ders içeriğini daha ilgi çekici hale getiriyor, bu sayede öğrencilerin dikkatini sürdürmelerini sağlıyorum.”

(K4) “Öğrenci çeşitliliği konusundaki farkındalığımı artırarak sınıftaki her öğrencinin öğrenme ihtiyacına daha duyarlı bir şekilde yanıt veriyorum.”

(K5) “Teknoloji entegrasyonunu sınıfta yaygın olarak kullanarak öğrencilere çağdaş beceriler kazandırıyor ve onları dijital dünyaya hazırlıyorum.”

(K6) “Programlardan elde ettiğim sınıf yönetimi stratejilerini kullanarak disiplin sorunlarıyla başa çıkıyor, sınıf içinde daha yapıcı bir atmosfer sağlıyorum.”

(K7) “Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarını benimseyerek, öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönlendirmelerine fırsat tanıyorum.”

(K8) “Değerlendirme stratejilerini geliştirerek öğrenci ilerlemesini daha etkili bir şekilde takip ediyor, bireysel öğrenci gereksinimlerine daha iyi odaklanıyorum.”

(K9) “Sosyal ve duygusal ihtiyaçlara duyarlı bir öğretmen olabilmek adına programlardan edindiğim bilgilerle öğrencilerle daha anlamlı bağlantılar kuruyorum.”

(K10) “Mesleki ağımlı genişletmek için öğretmen meslektaşlarımla deneyimlerimi paylaşıyor, bu sayede farklı bakış açılarından öğreniyorum.”

(K11) “Güncel eğitim trendlerini takip ederek, öğrencilere güncel ve çağdaş bilgiler sunuyorum ve onları geleceğe hazırlıyorum.”

(K12) “Eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmek adına programlardan edindiğim stratejileri kullanarak öğrencilerimi daha iyi hazırlıyorum.”

(K13) “Öğrencilerle etkili iletişim kurabilmek için programlardan edindiğim iletişim becerilerini kullanıyorum, sınıf içinde olumlu bir iletişim ortamı oluşturuyorum.”

(K14) “Programlardan kazandığım kaynakları ve araçları sınıf içinde akıllı bir şekilde kullanarak öğrencilere daha verimli bir öğrenme deneyimi sunuyorum.”

Bu öğretmen ifadeleri, mesleki gelişim programlarından elde edilen bilgi ve becerilerin sınıf içinde etkili bir şekilde nasıl uygulandığını yansıtmaktadır. Öğretmenler, bu programlardan edindikleri öğretim stratejilerini kullanarak öğrencilerin derinlemesine anlamalarını teşvik etmekte ve sınıf içinde daha etkili bir öğrenme atmosferi oluşturmaktadır. Yenilikçi öğretim materyalleri ve teknoloji entegrasyonu, öğrencilere çeşitli ve ilgi çekici öğrenme deneyimleri sunma konusunda öğretmenlere önemli katkılarda bulunmaktadır. Programlardan elde edilen pedagojik bilgiler, öğretmenlerin öğrenci çeşitliliği ve öğrenme ihtiyaçları konusunda daha duyarlı bir tutum benimsemelerine olanak sağlamaktadır. Ayrıca, sınıf yönetimi stratejileri sayesinde öğretmenler, disiplin sorunlarıyla başa çıkma konusunda daha yetkin hale gelmekte ve sınıf içinde daha pozitif bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Öğretmenler, programlardan elde ettikleri değerlendirme stratejilerini kullanarak öğrenci ilerlemesini daha etkili bir şekilde takip etmekte ve bireysel öğrenci ihtiyaçlarına daha iyi odaklanmaktadır. Sosyal ve duygusal ihtiyaçlara duyarlılık, öğretmenlerin öğrencilerle daha anlamlı bağlantılar kurmalarına ve olumlu bir sınıf kültürü oluşturmalarına katkıda bulunmaktadır. Programlardan elde edilen bilgilerin paylaşılması, öğretmenlerin mesleki ağlarını genişletmelerine ve deneyimlerini diğer meslektaşlarıyla paylaşmalarına olanak tanımaktadır. Bu da öğretmenlerin farklı bakış açılarından öğrenmelerine ve sürekli olarak güncel eğitim trendlerini takip etmelerine yardımcı olmaktadır. Sonuç olarak, bu öğretmen ifadeleri, mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin sınıf içindeki etkinliklerini zenginleştirmelerine, öğrenci başarısını artırmalarına ve genel olarak öğretim kalitesini yükseltmelerine önemli bir katkı sağladığını göstermektedir.

Mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin iş doyumunu, motivasyon ve stres yönetimi üzerindeki etkilerini nasıl değerlendirirler ve bu programlardan daha fazla fayda sağlamak için neler yapabilirler?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “Mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin iş doyumunu, motivasyon ve stres yönetimi üzerindeki etkilerini nasıl değerlendirirler ve bu programlardan daha fazla fayda sağlamak için neler yapabilirler?” şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) “Mesleki gelişim programları sayesinde edindiğim öğretim stratejilerini sınıf içinde uygulayarak öğrencilerin derinlemesine anlamalarını teşvik ediyorum.”

(K2) “Programlardan kazandığım pedagojik bilgilerle sınıf içinde daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturuyor, öğrencilerin aktif katılımını artırıyorum.”

(K3) “Yenilikçi öğretim materyallerini kullanarak ders içeriğini daha ilgi çekici hale getiriyor, bu sayede öğrencilerin dikkatini sürdürmelerini sağlıyorum.”

(K4) “Öğrenci çeşitliliği konusundaki farkındalığımı artırarak sınıftaki her öğrencinin öğrenme ihtiyacına daha duyarlı bir şekilde yanıt veriyorum.”

(K5) “Teknoloji entegrasyonunu sınıfta yaygın olarak kullanarak öğrencilere çağdaş beceriler kazandırıyor ve onları dijital dünyaya hazırlıyorum.”

(K6) “Programlardan elde ettiğim sınıf yönetimi stratejilerini kullanarak disiplin sorunlarıyla başa çıkıyor, sınıf içinde daha yapıcı bir atmosfer sağlıyorum.”

(K7) “Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarını benimseyerek, öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönlendirmelerine fırsat tanıyorum.”

(K8) “Değerlendirme stratejilerini geliştirerek öğrenci ilerlemesini daha etkili bir şekilde takip ediyor, bireysel öğrenci gereksinimlerine daha iyi odaklanıyorum.”

(K9) “Sosyal ve duygusal ihtiyaçlara duyarlı bir öğretmen olabilmek adına programlardan edindiğim bilgilerle öğrencilerle daha anlamlı bağlantılar kuruyorum.”

(K10) “Mesleki ağımlı genişletmek için öğretmen meslektaşlarımla deneyimlerimi paylaşıyor, bu sayede farklı bakış açılarından öğreniyorum.”

(K11) “Güncel eğitim trendlerini takip ederek, öğrencilere güncel ve çağdaş bilgiler sunuyor ve onları geleceğe hazırlıyorum.”

(K12) “Eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmek adına programlardan edindiğim stratejileri kullanarak öğrencilerimi daha iyi hazırlıyorum.”

(K13) “Öğrencilerle etkili iletişim kurabilmek için programlardan edindiğim iletişim becerilerini kullanıyorum, sınıf içinde olumlu bir iletişim ortamı oluşturuyorum.”

(K14) “Programlardan kazandığım kaynakları ve araçları sınıf içinde akıllı bir şekilde kullanarak öğrencilere daha verimli bir öğrenme deneyimi sunuyorum.”

Bu öğretmen ifadeleri, mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin iş doyumunu, motivasyon ve stres yönetimi üzerindeki etkilerini öne çıkarmaktadır. Öğretmenlerin programlardan elde ettikleri bilgi ve becerilerin, öğretmenlik pratiğini daha etkili bir hale getirme ve öğrencilerle daha sağlam bir etkileşim kurma noktasında olumlu bir etki yarattığı gözlemlenmektedir.

Programlardan kaynaklanan yenilikçi yöntemler ve öğretim stratejileri, öğretmenlerin işlerine olan tutkularını artırarak iş doyumlarını güçlendirmekte ve sınıflarındaki atmosferi olumlu bir şekilde etkilemektedir. Aynı zamanda, stresle başa çıkma becerilerini geliştiren programlar, öğretmenlerin daha sakin bir ortam oluşturmaya yardımcı olmaktadır. Öğretmenler, programlardan edindikleri destek ve kaynaklarla sınıf içindeki zorluklarla daha etkili bir şekilde başa çıkabilmekte ve bu da stres yönetimlerini güçlendirmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki ağlarını genişletmelerine olanak sağlayan programlar, meslektaşlarıyla iletişim kurma ve deneyim paylaşma konusunda iş doyumlarını artırmaktadır. Programlardan elde edilen yönetim becerileri ve öğrenci odaklı yaklaşımlar, öğretmenlerin sınıflarındaki düzeni sağlama ve öğrencilerle daha anlamlı bağlantılar kurma becerilerini güçlendirmektedir. Bu da iş doyumunu artırarak öğretmenlerin motivasyonunu yükseltmektedir. Genel olarak, bu değerlendirmeler mesleki gelişim programlarının, öğretmenlerin profesyonel yaşamlarını zenginleştirdiğini, iş doyumlarını artırdığını ve stres yönetimleri ile motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

SONUÇ

Bu öğretmen görüşleri, mesleki gelişim programlarının öğretmenler üzerindeki olumlu etkilerini vurguluyor. Programlar, öğretmenlerin sınıf içinde daha etkili olmalarına katkı sağlamış gibi görünüyor. Özellikle, öğrenci motivasyonu, öğretim stratejileri, öğrenci çeşitliliği ve iletişim becerileri gibi temel alanlarda gözle görülür bir gelişme kaydedildiği anlaşılıyor. Bu, öğretmenlerin sınıflarında daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturabilmek adına programlardan önemli öğrenimler çıkardıklarını göstermektedir. Sınıf yönetimi ve disiplin konularında sağlanan gelişmeler, öğretmenlerin sınıf içindeki kontrolü artırma ve daha pozitif bir öğrenme ortamı sağlama konusundaki başarılarını yansıtmaktadır. Ayrıca, programların öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu ve yenilikçi öğretim materyallerini kullanma becerilerini güçlendirdiği belirtiliyor. Bu, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine daha iyi adapte olma ve çağdaş öğretim araçlarını kullanma yeteneklerini artırma noktasında olumlu bir adım olarak değerlendirilebilir. Öğretmenler arasında bilgi ve deneyim paylaşımını teşvik eden programların, mesleki ağları genişletme ve güncel eğitim trendleri hakkında bilgi edinme açısından da etkili olduğu belirtiliyor. Bu, öğretmenlerin sürekli olarak güncellenen pedagojik yaklaşımları takip etmelerine ve meslektaşlarıyla etkileşimde bulunmalarına olanak tanıyarak mesleki gelişimlerine katkıda bulunuyor. Genel olarak, bu değerlendirmeler, mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin profesyonel kapasitelerini artırmada etkili olduğunu ve sınıf içinde daha etkili bir eğitim sağlamalarına önemli ölçüde katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Öğretmen ifadeleri, mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin iş doyumunu, motivasyon ve stres yönetimi üzerindeki olumlu etkilerini vurguluyor. Programlar, öğretmenlere yeni öğretim stratejileri, yönetim becerileri ve pedagojik yaklaşımlar kazandırarak sınıf içinde daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturma yeteneklerini artırıyor. Özellikle, programlardan elde edilen bilgi ve becerilerin iş doyumunu artırma noktasında kilit bir rol oynadığı belirtiliyor. Yenilikçi yöntemlerin uygulanması, öğretmenlerin işlerine olan tutkularını canlı tutmalarına ve öğrencilerle daha etkili etkileşim kurmalarına yardımcı oluyor. Aynı zamanda, stresle başa çıkma becerilerinin güçlenmesi, öğretmenlerin sınıflarında daha sakin bir atmosfer oluşturmalarına katkıda bulunuyor. Programlardan elde edilen destek ve kaynaklar,

öğretmenlerin zorluklarla daha etkili bir şekilde başa çıkabilmelerine olanak sağlıyor ve bu da stres yönetimlerini güçlendiriyor. Ayrıca, mesleki ağların genişletilmesi, öğretmenlerin deneyimlerini paylaşmalarına ve bu paylaşımlardan ilham almalarına olanak tanıyarak iş doyumunu artırıyor. Yönetim becerileri ve öğrenci odaklı yaklaşımların iş doyumunu üzerindeki olumlu etkileri, öğretmenlerin sınıf içinde düzeni sağlama yeteneklerini artırması ve öğrencilerle daha derin bağlantılar kurmalarına olanak tanınmasıyla açıkça görülmektedir. Bu da öğretmenlerin motivasyonunu yükselterek öğrenci başarısına olumlu katkılarda bulunmalarını sağlıyor. Genel olarak, bu değerlendirmeler, mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin iş yaşamlarını güçlendirdiğini ve bu etkilerin sadece öğretmenlerin bireysel performanslarını değil, aynı zamanda sınıf ortamlarını da olumlu bir şekilde etkilediğini gösteriyor. Bu öğretmen ifadeleri, mesleki gelişim programlarının öğretmenler üzerindeki olumlu etkilerini detaylı bir şekilde yansıtmaktadır. Programlardan elde edilen bilgi ve becerilerin, sınıf içinde nasıl uygulandığına dair öğretmenlerin açıklamaları, öğrenci odaklı bir öğretim yaklaşımının benimsenmesinden, öğrenci çeşitliliği ve öğrenme ihtiyaçlarına duyarlı bir tutum geliştirmeye kadar çeşitli alanlarda yoğunlaşmaktadır.

Öğretmenlerin, programlardan edindikleri öğretim stratejilerini kullanarak öğrencilere derinlemesine anlam kazandırmaya yönelik çabaları, öğrenme sürecini zenginleştirmeye ve öğrencilerin bilgiyi daha etkili bir şekilde kavramalarına olanak tanımaktadır. Ayrıca, yenilikçi öğretim materyalleri ve teknoloji entegrasyonunun vurgulanması, öğrencilere çeşitli öğrenme deneyimleri sunma konusundaki çeşitliliği artırmakta ve ders içeriğini daha ilgi çekici hale getirmektedir. Programlardan elde edilen pedagojik bilgilerin öğretmenlerin öğrenci çeşitliliği ve öğrenme ihtiyaçlarına duyarlı bir tutum benimsemelerine etki ettiği vurgulanmaktadır. Bu, öğretmenlerin sınıflarında daha özelleştirilmiş ve kapsamlı bir öğrenme deneyimi sunmaya yönelik çabalarını desteklemektedir. Sınıf yönetimi stratejilerinin vurgulanması, öğretmenlerin disiplin sorunlarıyla etkili bir şekilde başa çıkmalarına ve sınıf içinde pozitif bir öğrenme ortamı oluşturmalarına yönelik becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Aynı zamanda, öğretmenlerin değerlendirme stratejilerini kullanarak öğrenci ilerlemesini takip etmeleri ve bireysel öğrenci ihtiyaçlarına odaklanmaları, öğrenme sürecini daha kişiselleştirilmiş hale getirmektedir. Sosyal ve duygusal ihtiyaçlara duyarlılık vurgusu, öğretmenlerin öğrencilerle güçlü bağlantılar kurma ve sınıf içinde olumlu bir kültür oluşturma konusundaki çabalarını yansıtmaktadır. Bu, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını anlama ve destekleme noktasında öğretmenlerin daha bilinçli bir yaklaşım benimsemelerine olanak tanımaktadır. Programlardan elde edilen bilgilerin paylaşılması ve mesleki ağların genişletilmesi, öğretmenlerin sürekli olarak güncel eğitim trendlerini takip etmelerine ve birbirlerinden öğrenmelerine olanak tanımaktadır. Bu, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini sürdürmelerine ve öğrencilere en iyi öğrenme deneyimini sunabilmelerine yardımcı olmaktadır. Genel olarak, öğretmen ifadeleri, mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin profesyonel kapasitelerini artırmada ve sınıf içinde daha etkili öğretim stratejileri uygulamalarında önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Bu da öğrenci başarısını artırmak ve öğrenme deneyimini zenginleştirmek adına olumlu bir etki yaratmaktadır.

Öneriler

- ✓ Mesleki gelişim programları, öğretmenlerin sınıf içindeki etkinliklerini zenginleştirmekte ve öğrenci başarısını artırmada önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, programların daha fazla öğretmen tarafından uygulanabilir olması için düzenlenen atölyeler, seminerler veya çevrim içi eğitimler gibi destekleyici etkinliklere odaklanılabilir.
- ✓ Programlardan elde edilen bilgilerin paylaşılması ve mesleki ağların genişletilmesi, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerine ve deneyimlerini paylaşmalarına olanak tanımaktadır. Bu bağlamda, öğretmenler arası işbirliğini teşvik edici etkinlikler düzenlenerek, öğretmenlerin birbirleriyle daha sık etkileşimde bulunmaları sağlanabilir.
- ✓ Öğretmenler, programlar aracılığıyla teknoloji entegrasyonu ve yenilikçi öğretim materyalleri kullanma becerilerini güçlendiriyor. Bu nedenle, teknoloji odaklı eğitim içerikleri ve pratik uygulamaların artırılması, öğretmenlere dijital araçları daha etkili bir şekilde kullanmalarına yardımcı olabilir.

- ✓ Programlar, öğretmenlerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlara duyarlılık konusunda bilinçlenmelerine katkı sağlıyor. Bu çerçevede, öğretmenlere bu konuda daha fazla destek sunmak için özel eğitim ve danışmanlık hizmetleri düzenlenebilir.
- ✓ Programların etkilerini izlemek ve değerlendirmek, sürekli iyileştirme için önemlidir. Program organizatörleri, katılımcı öğretmenlerle düzenli geri bildirim toplantıları düzenleyerek, programların öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygunluğunu değerlendirebilir ve gerekirse ayarlamalar yapabilirler.
- ✓ Uygulama Sürekliliğini Sağlama: Öğretmenlerin programlardan elde ettikleri bilgi ve becerileri uzun vadeli olarak sınıflarında uygulamalarını sağlamak için sürekli destek mekanizmaları oluşturulabilir. Bu, öğretmenlerin öğrendiklerini günlük eğitim pratiklerine entegre etmelerini kolaylaştırabilir.

KAYNAKLAR

- Alagöz-Hamzaj, Y. (2022). Öğretmenlere yönelik mesleki öğrenme modeli geliştirilmesi ve modelin eğitimde oyunlaştırma konusunda uygulanması. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eskişehir
- Amanatidis, N. (2013). Unveiling the teachers' profiles through an INSET (in service training) course of Greek primary school teachers in the pedagogy of ICT (information and communications technology) in-classroom instruction. *Education and Information Technologies*, 20(2), 221–240.
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: An analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1(3), 385-405.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemsirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Bradbury, H., Lewis, R.& Embury, D.C. (2019). *Education Action Research: With and for the Next Generation*. The Wiley Handbook of Action Research in Education içinde. C. A. Mertler (Ed.), John Wiley&Sons,Inc.: USA.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *SAGE open*, 4(1), 215.824.4014522633
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- OECD (2019). *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2020). *Teachers and school leaders as valued professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris.
- Olgun, C. K. (2008). Nitel Araştırmalarda İçerik Analizi Tekniği. *Sosyoloji Notları*, 66.
- Özdemir, M. (2020). *Eğitim Örgütlerinde İnsan Kaynakları Yönetimi*. (2.Baskı). Anı Yayıncılık: Ankara.
- Özkan, Y.Ö. ve Anıl, D. (2014). Öğretmen mesleki gelişim değişkenlerinin ayırt edicilik düzeyi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 29(4), 205-216.
- Paniagua, A. and Istance, D. (2018). *Teachers as designers of learning environments: The importance of innovative pedagogies, educational research and innovation*. OECD Publishing, Paris.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2014). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teachers' professional development içinde* (pp. 97-121). Brill.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrencilerinin Öğrenme Kayıplarının İncelenmesi

Examination of Learning Losses of Students of Turkish as a Foreign Language

Cüneyt Şenyurt¹ Cevat Öztürk² Havva Özden³ Özge Ak Susulu⁴ Serpil Çelik⁵

¹ Okul müdürü, Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik İlkokulu, Ankara, Türkiye Orcid No: 0000-0002-2448-2388

² Okul müdürü, Şinasi ve Figen Bayraktar Ortaokulu Müdürlüğü, Ordu, Türkiye Orcid No: 0009-0001-4647-1356

³ Öğretmen, Kiralan ilkokulu, Denizli, Türkiye Orcid No: 0009-0003-4798-4107

⁴ Müdür Yardımcısı, Nurullah Baldöktü İlkokulu, İstanbul, Türkiye Orcid No: 0009-0005-0742-7845

⁵ Müdür Yardımcısı, Alaattin Keykubat Anaokulu, Antalya, Türkiye Orcid No: 0009-0006-8727-7011

ÖZET

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin öğrenme kayıplarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma genel tarama modeli olarak tasarlanmıştır. Araştırma sonucuna göre; ikinci dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı ortalamasının üstünde çıktığı tespit edilmiştir. Alt boyutlar arasında en yüksek anlatma teknikleri alt boyutu çıkarken en düşük ise anlama teknikleri alt boyutu düzeyi olduğu çıkmıştır. Katılımcıların ikinci dil olarak Türkçe öğrenirken daha çok anlatma yani konuşma yaparken kaygı hissettikleri ortaya çıkmıştır. Cinsiyete göre incelemede; anlatma teknikleri alt boyutunda erkeklerin anlatma teknikleri kaygıları kadınlardan daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca ikinci dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı genel boyutunda ise erkeklerin ikinci dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı genel kaygıları kadınlardan daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Medeni duruma göre incelemede; anlama teknikleri alt boyutunda bekarların anlama teknikleri kaygıları evlilerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Anlatma teknikleri alt boyutunda ise bekarların anlatma teknikleri kaygıları evlilerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. İkinci dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı genel boyutunda ise bekarların ikinci dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı evlilerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenim durumuna göre incelemede; katılımcıların ikinci dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı yaşamları lisans veya yüksek mezunu olmalarına göre değişmemektedir. Yaş gruplarına göre incelemede; katılımcıların ikinci dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı yaşamları yaş gruplarına göre değişmemektedir.

Anahtar Kelimeler: İkinci dil Türkçe öğrenimi, kaygı, yetişkinler.

ABSTRACT

This research aimed to examine the learning losses of Turkish students as a foreign language. The research was designed as a general screening model. According to the research results; It was determined that the anxiety of learning Turkish as a second language was above average. Among the sub-dimensions, the highest level was found to be the expression techniques sub-dimension, while the lowest level was the comprehension techniques sub-dimension. It was revealed that the participants felt more anxiety while explaining, that is, speaking, while learning Turkish as a second language. In the analysis by gender; In the narration techniques sub-dimension, it was revealed that men's anxiety about narration techniques was higher than women. In addition, in the general dimension of anxiety about learning Turkish as a second language, it was revealed that men's general anxiety about learning Turkish as a second language was higher than women. In the analysis according to marital status; In the comprehension techniques sub-dimension, it was revealed that single people's comprehension techniques concerns were higher than married people. In the sub-dimension of narration techniques, it was revealed that singles' concerns about narration techniques were higher than married people. In the general dimension of anxiety about learning Turkish as a second language, it was revealed that the anxiety of single people about learning Turkish as a second language was higher than married people. In the analysis according to education level; Participants' anxiety about learning Turkish as a second language does not vary depending on whether they have a bachelor's degree or a master's degree. In the analysis according to age groups; Participants' anxiety about learning Turkish as a second language does not vary according to age groups.

Keywords: Learning Turkish as a second language, anxiety, adults.

GİRİŞ

Problem

21. yüzyıl, bilimsel ve teknolojik açıdan hızla devam ettiği ve insanın yaşamı boyunca bu gelişimlerden her dönemkinden çok fazlaca etkilenebildiği bir dönemdir. Yeni iletişim araçlarının gelişmesi, insanlar arasındaki mesafeleri ortadan kaldırmış ve küresel bir yaşam modelini insanların kullanımına sunmuştur. Bu yeni yaşam modelinde yabancı dil öğrenmek çok önemli bir konu haline geldi. İnsanlar

Citation: Şenyurt, C., Öztürk, C., Özden, H., Ak Susulu, Ö. & Çelik, S. (2024), "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrencilerinin Öğrenme Kayıplarının İncelenmesi", International QMX Journal, 3(1), 306-316. ISSN: 3023-6037.

Copyright © 2024 by author(s) and Scientific Research Publishing Inc. This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0)

merak ettikleri coğrafyayı, ülkeyi, toplumu ve kültürü tanımak için o coğrafyada genellikle kullanılan dilleri öğrenmek istemektedir (Munawaroh & Nurmalasari, 2021).

Yabancı dil öğrenimi insan psikolojisiyle yakından ilişkili bir alandır. Psikolojiden oldukça etkilenmiş ve dil öğrenimi ile duyuşsal değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için birçok çalışma yapılmıştır. Tüm bu çalışmaların ortak noktası, duyuşsal faktörlerin dil öğrenme süreci üzerindeki dikkate değer etkisini ortaya koymalarıdır. İnsanların duygu ve hisleriyle ilişkili olan duyuşsal değişkenler, öz saygı, empati, içe dönüklük gibi belirli kişilik özelliklerini veya niteliklerini içerir. Yabancı dil öğrenimi ve duyuşsal değişkenler arasındaki ilişki üzerine yapılan araştırmalar genellikle benlik saygısı, risk alma, dışa dönüklük, motivasyon, kaygı gibi bir dizi kişilik faktörüne odaklanmaktadır. Dil öğrenme sürecinde bu niteliklerin olumlu ya da olumsuz etkileri olabilir. Bu niteliklerden biri de duyuşsal alanın önemli bir yönü olan kaygıdır (Kaffenberger, 2021).

Öğrenme kaybı, çevrimiçi öğrenmenin öngörülmesi gereken önemli bir dezavantajdır. Akademik olarak bilgi ve becerinin azalması durumu olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme sürecinin azalması ve öğrencilerin karşılaştığı zorluklar, elde edilmesi gereken bilgi ve becerilerin yerine getirilememesine, beceriyi uygulama fırsatının olmaması nedeniyle faaliyetlerin ve öğrenme deneyiminin kısıtlanmasına yansır. Bu durum, öğrenme çıktılarının yetersizliğine işaret eder ve öğrencilerin öz farkındalığı ile ilişkili değildir (Simal, Mahulauw, Leasa, & Batlolona, 2022).

Daha sonra, internet erişim zorlukları, organize olmayan program kalitesi, aile desteği, eğitimciler ve akran katılımı gibi bazı faktörler nedeniyle öğrenciler tarafından öğrenme kaybı yaşanabilir. Buna ek olarak, UNESCO (2021) beyinde anormal bir stres dengesi gibi öğrenme kaybını etkileyen bazı faktörlere değinmektedir; bu da zayıf zaman yönetimi, odaklanamama, yeni bilgileri önceki bilgilerle ilişkilendirme mücadelesi, okuduklarını veya duyduklarını hatırlamada zorluk, görevleri planlayamama ve önceliklendirememeye ve dikkat dağıtıcı unsurları görmezden gelememe gibi durumlara yol açmaktadır (Assiddiqi & Soeryanto.S., 2021).

Daha ayrıntılı olarak, öğrenme kaybı dünya çapında eğitim paydaşlarının dikkatini çekmektedir. Öğrenme başarısının kusurlu olmasına yol açtığı için öğrencilere birçok düzeyde çevrimiçi öğrenme uygulanırken daha erken çözülmesi gereken çeşitli zorlukları beraberinde getirmektedir. Okullar ne kadar uzun süre kapalı kalırsa veya öğrenmeyi iki modda kısmi olarak yürütürse, ciddi bir öğrenme kaybı yaşanabilir (Engzell, Frey, & Verhagen, 2021).

Okuldan uzak kalınan sürenin uzamasının, öğrenme kaybının daha yüksek oranda gerçekleşmesinde etkili olabileceği söylenebilir. Ayrıca, eğitim eşitsizliğini de artırabilir. Bu nedenle, okulun varlığını sürdürebilmesi için e-Öğrenimin geliştirilmesi ve uyarlanması gerekmektedir. Öğrenme kaybını en aza indirmek için harmanlanmış öğrenmenin tanıtılması, eğitimciler için eğitim, yetkinlik temelli bir müfredatın uygulanması, öğrenme materyallerinin çok modlu kaynakları ve kademeli değerlendirme de dahildir (Susanto, 2022).

Ayrıca, eğitimcilerin öğrenme kayıplarını şeffaf bir şekilde tespit etmeleri, nedenini araştırmaları ve kayıpları ortadan kaldırmanın yollarını bulmaları gerekmektedir, öğrenme kaybını engellemede dil gelişimlerini ortaya çıkarmak için öğrencilerin dil deneyimlerine teknolojinin nasıl aracılık ettiğini gözden geçirmeleri ve dil edinmede resmi olmayan dil ortamı ortamının resmi dil ortamı ortamına kıyasla farklı şekilde etkileneceğinin sonucunu veya karşı kanıtını analiz etmeleri gerekmektedir. Son olarak, öğrencinin ilerlemesinin kapsamlı bir şekilde izlenmesi ve izleme sonuçlarına göre daha ileri adımların değerlendirilmesi esastır. Öğrenme kaybindan kurtulmanın tüm bu yolları, öğrenmedeki kayıpların öngörülmesini sağlamak için dikkate alınmalıdır (Blaskó, Costa, & Schnepf, 2022).

Örneğin, İngilizce öğrenimi söz konusu olduğunda konuşma, diğer becerilere kıyasla öğrenme ortamında doğrudan etkileşim gerektirdiğinden, çevrimiçi veya hibrit öğrenme sırasında öğrenme kayıpları anlamında değerlendirilmek üzere büyük ilgi görmektedir. İnsanlar konuşurken mikro ve makro ortamlarda farklı stratejiler kullanarak özerk bir şekilde anlamlı ifadeler oluştururlar (Chapelle, 2007).

Dil becerilerinden biri olan konuşma, konuşma biçiminde doğrudan ve aktif dil üretimini gerektirir. Konuşma becerisini kullanabilmek için konuşmacının muhataplarıyla sosyalleşmesi ve etkileşim kurması gerekir (Zaim, Ardi, Rosita, & Zakiyah, 2023). Çevrimiçi öğrenme, öğrencilerin konuşma

pratiği konusunda sınırlı deneyim yaşamasına neden olmaktadır. Dahası, konuşma becerisi, öğrencilerin gerçek hayatta İngilizce iletişim kurabilmeleri için edinilir. Düşünceleri veya fikirleri ifade etme sürecinde birçok alt beceri söz konusudur. Konuşma sadece söz söylemekten ibaret değildir, aynı zamanda sözlü ve sözsüz mesajların senkronizasyonu, sıra alma ve sosyokültürel işlevleri de içerir. Bununla birlikte, teknoloji aracılı iletişim sözsüz ipuçları bakımından eksiktir ve sıklıkla iletişimsizliğe yol açar (Charney, Camarata, & Chern, 2020). Bu nedenle, öğrenme hedeflerinin daha etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için, konuşma derslerinde üniversite öğrencilerinin yaşayabileceği bilgi ve becerilerdeki düşümlere ilişkin bir araştırma yapılması talep edilmiştir.

Scott (2021) dinleme, okuma, yazma ve konuşma olmak üzere dört beceride yabancı dil öğrenme kaybının doğasını araştırmıştır. Öğretmenlerin de dil kaybı yaşadığını ve akranlarıyla konuşma konusunda özgüven eksikliği olduğunu tespit etmiştir. Evde öğrenme faktörleri de önemli faktörlerdir. İlgili çalışmaların gözden geçirilmesine dayanarak, konuşma öğrenimindeki kayıplar üzerine çok az çalışma vardır. Bundan dolayı, araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerin öğrenme kayıplarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, öğretmenlerin görüşlerine göre, yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerin öğrenme kayıplarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Önemi

Öğrenme kaybı dünya çapında eğitim paydaşlarının dikkatini çekmektedir. Öğrenme başarısının kusurlu olmasına yol açtığı için öğrencilere birçok düzeyde çevrimiçi öğrenme uygulanırken daha erken çözülmesi gereken çeşitli zorlukları beraberinde getirmektedir. Özellikle yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların çözümünde araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Bu yönüyle bu araştırma çıktıları akademisyenlere ve eğitim veren öğretmenlere katkısı olması yönüyle önem arz etmektedir.

Sayıtlar

- ✓ Bu araştırmada katılımcıların kullanılacak veri toplamada bulunan sorular için tarafsız ve içten şekilde yanıt verdikleri varsayılmıştır.
- ✓ Çevrimiçi (online) anket yoluyla ulaşılan öğrencilerle, çalışma gerçekleştirilecektir.

Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıklarından biri de örneklem grubunun verdiği cevapların bireylerin kendi beyanlarına dayanmasıdır. Ayrıca;

- ✓ Araştırma belirli bir zaman diliminde yapılacağından, örneklem grubuna ait algısı ve tutumunun süreç içerisinde değişebileceği göz önünde bulundurularak, araştırma yapıldığı zamanla sınırlı tutulacaktır.
- ✓ Veriler 1-30 Aralık 2023 tarihleri arasında toplanacaktır.
- ✓ Araştırmada ölçmek istenen algılara ait kullanılan ölçeklerin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

Araştırmaya katılanların yaş sınırı 25-60 yaş arası ve bir kurumda ve yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerden olma şartı ile sınırlıdır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Öğrenme Kaybı: Nedenleri ve Etkileri

Öğrenme kayıpları, 1906 yılında ilk kez belgelendiğinden beri eğitim alanındaki araştırmacıların ilgisini çekmektedir. "Öğrenme kaybı", öğrencilerin belirli veya genel bir bilgi ve beceri kaybına uğraması veya akademik ilerlemelerinin tersine dönmesi olgusu olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme kaybının yaygın nedenleri arasında yaz tatili, toplumsal huzursuzluk veya doğal afet gibi örgün eğitime ara verilmesi, uzun süreli sağlık sorunları ve etkisiz öğretim yer almaktadır. Öğrenme kaybının en sık çalışılan nedeni, yaz tatilinin sıklığı ve potansiyel olarak zararlı sonuçları nedeniyle yaz tatilidir (Quin, 2017).

Öğrenme kaybına ilişkin baskın açıklayıcı teori “musluk teorisi”dir. Bu teori, aynı okula devam eden tüm öğrenciler aynı öğrenme kaynaklarına maruz kalırken, öğrenciler evdeyken “kaynak musluğunun” bazı öğrenciler için kapatıldığını, diğerleri için kapatılmadığını öne sürmektedir. Özellikle, orta sınıf ve üst sınıf çocukları yaz aylarında kazanımlar elde etmeye devam ederken, daha az varlıklı çocuklar aslında zemin kaybetmektedir. Bunun nedeni, yoksul ailelerin çocuklarına okul yılı boyunca okul tarafından sağlanan kaynakları sağlayamamalarıdır (Entwisle, Alexander, & Olson, 2001).

Orta ve üst sınıf ebeveynlerin çocuklarına sağladığı ve daha az varlıklı çocukların elde edemediği avantajlar arasında kitaplar, oyunlar ve bilgisayarlar gibi fiziksel kaynakların yanı sıra evi daha elverişli bir öğrenme ortamı haline getirmeye yarayan insani, sosyal ve psikolojik sermaye unsurları da bulunmaktadır. Daha güçlü akademik performansla ilişkili bilişsel olmayan faktörler arasında organizasyon ve çalışma alışkanlıkları gibi akademik davranışlar, öz disiplin ve öz kontrol dahil azim, özgüven gibi zihniyetler, öğrenme stratejileri ve empati ve işbirliği gibi sosyal beceriler yer almaktadır. Daha yüksek eğitilmiş ve varlıklı ebeveynlerin bu becerileri çocuklarına sınıf ortamı dışında başarılı bir şekilde aşılama olasılığı daha yüksektir, böylece çocuklarına okul ortamında bir avantaj sağlarlar (Farrington, 2012).

Öğrenme kayıplarının bir diğer potansiyel nedeni de öğretmen-öğrenci ilişkisinin olmamasıdır. Öğretmen-öğrenci ilişkisi öğrenme ortamının en güçlü unsurlarından biridir (. Öğretmen-öğrenci ilişkisinin gücü, öğrenci başarısının birçok göstergesi ile güçlü bir yordayıcı ilişkiye sahiptir (Quin 2017). Yaz aylarında ya da öğrenme kayıplarının yaşanabileceği diğer devamsızlık dönemlerinde öğrencilerin gelişimlerini teşvik eden ve yönlendiren bir öğretmenlerinin olmaması, motivasyonlarının düşmesine ve öğrenme sürecine katılımlarının azalmasına neden olabilir. Bu azalan katılım da öğrenilen becerilerin uygulanmamasına yol açarak körelmeye neden olabilir (Liberante, 2012)

Literatürde öğrenme kayıplarının görülme sıklığı ve kapsamı konusunda anlaşmazlıklar bulunmaktadır. Yaz tatilinin neden olduğu öğrenme kayıplarının boyutuna ilişkin tahminler, okul içi öğrenmenin bir aylık değerinden üç aylık değerine kadar değişmektedir. Bazıları, sınavların farklı ölçeklendirilmesi ve sonbahar sınavı ile öncesinde yapılan bahar sınavı arasındaki değişken sınav zorluğu nedeniyle öğrenme kaybı ölçümlerinin abartılabileceğini savunsa da, mevcut literatür çoğunlukla en azından bazı öğrencilerin yaz aylarında okuldan uzak kaldıklarında bir gerileme yaşadıkları konusunda hemfikirlerdir (Kuhfeld, 2019).

Öğrenme kayıplarının ırk, sosyoekonomik durum ve önceki akademik performans değişkenleri arasında eşit olarak paylaşılıp paylaşılmadığı da önemli bir konudur. Bazıları, aynı öğrencilerin okul yılı boyunca daha az öğrenmelerine rağmen sosyo demografik yönden farklı öğrenciler arasında yaz öğrenme kayıplarının daha büyük olduğunu ifade etmektedir. Sosyoekonomik durum söz konusu olduğunda literatür daha büyük bir mutabakat içindedir ve musluk teorisinin daha az varlıklı öğrencilerin daha büyük öğrenme kayıpları yaşadığına dair çerçevesini doğrulamaktadır (McEachin & Atteberry, 2017).

Önceki akademik performans açısından bakıldığında, bir çalışma, bir önceki okul yılında en büyük kazanımları elde eden öğrenciler arasında öğrenme kaybı görülme sıklığının arttığını göstermektedir. Bu bulgu, daha yüksek başarı gösteren öğrencilerin daha büyük öğrenme kayıplarına maruz kalmasının, bazı öğrencilerin sonbaharda ilk sınavlarda düşük puan almakla ilkbaharda sınavlarda yüksek puan almak arasında değişken bir yol izlediği bir döngü anlamına geldiği göz önüne alındığında, öğrenme kaybı ölçümlerinin geçerliliği hakkında sorular ortaya çıkarmaktadır (Kuhfeld, 2019).

Bu olguyu açıklayan potansiyel mekanizmalardan biri, öğrenme kaybı ölçümlerinin, öğrencilerin sonbaharda gerçek potansiyellerinin altında puan almaları ve ilkbaharda daha iyi testler yapmaları nedeniyle şişirilmiş olması ve aslında verilerin gösterdiği ölçüde öğrenme kaybına uğramamasıdır. "Değişken yol" bulgusu, düşük başarılı grupların okul yılı boyunca sürekli olarak "daha dik" öğrenme yörüngeleri izlediği, yani diğer öğrencilerin çoğundan geride başladıkları, ancak en azından okul yılının başında daha hızlı öğrendikleri fikriyle uyumludur. Bu daha dik öğrenme yörüngeleri, okul yılının başlangıcından sonra düzleşiyor ve bazı durumlarda tersine dönüyor gibi görünmektedir (Quinn, 2016).

Ayrıca, farklı dersler öğrenme kaybında farklı eğilimlere yol açmaktadır. Öğrenme kayıpları matematikte okumaya kıyasla daha yaygın ve belirgindir. Bu farklılığın olası açıklamaları arasında okuma becerilerinin matematik becerilerine kıyasla daha kolay uygulanabilmesi ve sürdürülebilmesi ile

okumanın matematiğe kıyasla daha kavramsal temelli bir bilgi olması ve dolayısıyla bozulmaya daha az açık olması yer almaktadır (Akers & Chingos, 2012).

Yeni literatür, öğrencilerin yüzde kaçının toplam öğrenme kaybı yaşadığını belirlemeye çalışmıştır. Genel olarak öğrencilerin hem matematik hem de dil öğrenmede zemin kaybettiğini, bu etkinin öğrencilerin yarısından biraz fazlasının zemin kaybetmesinden kaynaklandığını, geri kalanların ise ya seviyelerini koruduğunu ya da yaz boyunca daha fazla öğrendiğini ortaya koymuştur. Öğrenme kayıpları büyük bir endişe kaynağıdır çünkü ekonomik zorluklarla sonuçlanabilir. Bu da sağlığın kendi kendine değerlendirilmesi, daha düşük hastalık vakaları ve daha düşük ölüm oranı gibi düşük yaşam kalitesi sonuçlarının yanı sıra evlilik olasılığı, ücretler ve iş memnuniyeti ile ilişkilidir. Hayatın pek çok yönünü etkileyen herhangi bir değişken araştırılmaya değerdir ve öğrenme kaybının eğitim üzerindeki etkisi, öğrenme kaybının önemli olduğunu göstermektedir (Jaume & Will, 2019).

Öğrenme Kaybını Neden Olan Potansiyel Moderatörler

Uzaktan eğitimin miktarı ve kalitesinin yanı sıra internet bağlantısına erişim, öğrenme kaybının tek olası moderatörleri değildir. Önceki akademik başarı da bir moderatör görevi görmektedir, zira daha önce yüksek başarı gösteren öğrenciler daha düşük başarı gösteren öğrencilerle aynı derecede öğrenme kaybı yaşamamaktadır. Bu durumda, önceki akademik başarı, cesaret, azim ve akademik çalışmanın değerine olan inanç gibi başarı ile ilişkili bilişsel olmayan davranışlar için bir vekil görevi görüyor olabilir. Daha iyi başa çıkma becerilerine ve kişisel dayanıklılığa sahip öğrenciler, akademik performansı olumsuz etkileyen kilitlenmenin neden olduğu yorgunluktan kaçınmada üstün bir yetenek göstermiştir (Altındağ, Filiz, & Tekin, 2021).

Daha yüksek düzeyde sosyo-duygusal becerilere sahip öğrenciler, öğrenme kayıplarının azalması da dahil olmak üzere üstün akademik sonuçlara sahiptir. Stres faktörleriyle başa çıkmak için yeterli başa çıkma stratejilerine sahip olmak, öğrencilerin bunalmak yerine bilgiyi doğru bir şekilde yorumlamalarına yardımcı olarak dikkatlerini eğitim gibi üretken alanlara odaklamalarını sağlar. Bilişsel olmayan becerilerin öğrenme kaybını önlemeyi desteklediği fikri, uyumluluk, vicdanlılık ve yeni deneyimlere açıklık gibi özelliklerde daha yüksek puan alan lisans öğrencilerinin akademik sınavlarda akranlarından daha iyi performans gösterdiğini ortaya koyan bir çalışma ile doğrulanmıştır (Salmela-Aro, 2021).

Öğrenme kayıplarının bir başka potansiyel moderatörü de ailedir. Aile desteği, öğretmen-öğrenci ilişkisinin yerine geçebilir. Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğrenci katılımı için çok önemli olduğu göz önüne alındığında, öğrenciyi motive etmek ve eğitimlerine devam etmelerini sağlamak için evde bir ebeveynin olması, öğrenmeyi kolaylaştırmada ve dolayısıyla öğrenme kaybını azaltmada büyük bir avantaj sağlayabilir. Ülkenin daha varlıklı bölgelerinde arama yoğunluğunda önemli ölçüde daha büyük artışlar görüldüğü için gelir, aile katılım düzeyi için bir vekil görevi görmüştür (McElrath, 2020).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada genel tarama modellemesi kullanılmıştır. Belirlenen konudaki bireylerin ifadelerinin veya ilgisi, becerisi, yeteneği, tutumu vb özelliklerinin belirlenmiş olduğu, çoğunlukla farklı çalışmalara göre çok fazla veriler üstünde gerçekleştirilen araştırmalar bütünüdür. Taramadaki amaç; nesnenin, toplumun, kurumun, olayın doğasını ve özelliği tanımlayabilmektir. Tarama araştırma modelinin bir özelliği genelleyci olmasıdır (Şimşek & Yıldırım, 2011).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Mersin İli Yenişehir İlçesindeki devlet okullarında görev yapan ve yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerden oluşmaktadır. Uygulama Mersin İli Yenişehir İlçesindeki çalışan 124 yetişkin ile gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışma verilerini toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan ve katılımcıların demografik özelliklerini elde etmeyi amaçlayan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada kullanılan İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenme Kaygısı Ölçeği (TÖKÖ) Polatcan ve arkadaşları (2019) tarafından

geliştirilmiştir. Ölçek 2 boyuttan (19 madde) oluşmaktadır. Araştırma verilerinin toplandığı ölçek geliştiricilerin geçerliliği ile güvenilirliğinin karşılandığı veri elde etme aracıdır. (Polatcan, Alyılmaz, & Er, 2019)

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında ihtiyaç duyulan verileri elde etmek için, araştırmacı tarafından, resmi izinler ve etik kurul izni alındıktan sonra yüzyüze görüşme yoluyla oluşturup öğretmenlere iletilecektir. Elde edilen veriler önce betimsel olarak analiz edilecek ve daha sonra normallik varsayımı test edilecektir. Normallik varsayımına (Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) göre parametrik veya non-parametrik analizler yapılacaktır. Veri toplama sürecinde, çalışma grubundaki katılımcıların gönüllü katılımı esas alınmış ve çalışma sadece gönüllü katılımcılar ile yürütülmüştür.

Verilerin Analizi

Ölçek ve alt boyutlarına ait normal dağılıma uygunluğunun belirlenmesi için Çarpıklık ve Basıklık testi uygulanmıştır. Normallik testi sonuçlarına göre TÖKÖ'nün normal dağılıma uygun olduğu saptanmış olup parametrik testlere başvurulmuştur. İki gruptan oluşan cinsiyet değişkeni gibi faktör puanlarının değişiklik göstermediğini belirlemek için T-testi testinden faydalanılmıştır. İki'den fazla gruptan oluşan değişkenlerdeki farklılığın olup olmadığını tespit etmek için ANOVA testinden yararlanılmıştır. Anlamlılığa ait kriter için $p < 0.05$ alınmıştır.

Tablo 1: TÖKÖ'nün Normallik Varsayımı Testi

	Skewness	Std. Hata	Kurtosis	Std. Hata
Anlama teknikleri alt boyutu	-,193	,217	-,845	,431
Anlatma teknikleri alt boyutu	-,362	,217	-1,191	,431
TÖKÖ	-,378	,217	-1,139	,431

TÖKÖ'nün çarpıklık ve basıklık değerleri +1.0 ile -1.0 arasındadır. Araştırma ölçeğinin analizinde Hair ve diğerlerine (2013) göre çarpıklığı ile basıklığa ait değeri +1.0 ile -1.0 aralığında bulunması parametrik kabul edilen test grubudur (Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2013).

BULGULAR ve YORUM

Demografik Özelliklere Ait Bulgular

Araştırmada yer alan öğretmenlerin demografik bilgileri aşağıdadır.

Tablo 2: Demografik Bilgiler

Değişken	Grup	Sayı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	100	80,6
	Erkek	24	19,4
Yaş Grupları	20-30	49	39,5
	31-40	75	60,5
Eğitim durumu	Lisans	94	75,8
	Yüksek Lisans	30	24,2
Medeni Durumu	Evli	86	69,4
	Bekar	38	30,6
	Toplam	124	100,0

Tablo 2'ye göre, öğretmenlerin % 80,6'sının kadın olduğu; % 60,5'inin 31-40 yaş arasında olduğu; % 75,8'inin lisans mezunu oldukları ve % 69,4'ünün evli olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın ilk problemi olan katılımcıların ikinci dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı düzeyleri sorusunun cevabı için betimsel istatistik sonucu aşağıdaki Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Ölçeklerin Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	N	Min	Maks.	Ortalama	S.S.
Anlama teknikleri alt boyutu	124	2,57	4,43	3,5495	,51942
Anlatma teknikleri alt boyutu	124	2,67	4,50	3,6008	,53589
TÖKÖ	124	2,68	4,26	3,5819	,48155

* $p < .05$

Yukarıdaki tabloya göre katılımcıların ikinci dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı tutumlarına ilişkin veriler bulunmaktadır. İkinci dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı genel ortalaması $3,58 \pm 0,48$ olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlar arasında en yüksek Anlatma teknikleri alt boyutu ($3,60 \pm 0,53$) çıkarken en

düşük ise Anlama teknikleri alt boyutu (3,54±0,51) düzeyi olduğu çıkmıştır. Katılımcıların ikinci dil olarak Türkçe öğrenme kaygı ortalaması 4,03±0,41 olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak araştırmaya katılanların ikinci dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı ortalamasının üstünde çıktığı tespit edilmiştir. Yani ikinci dil olarak Türkçe öğrenirken kaygıları olmaktadır.

Araştırmanın Fark Testleri

Cinsiyet Değişkeni

Katılımcıların İDTÖKÖ (İDTÖKÖ) ve alt boyutları tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık olup olmadığını incelemek için parametrik testlerden t- testi kullanılmıştır. Aşağıdaki tabloda tanımlayıcı istatistikler bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle grup gözeneğine düşen kişi adedi, ortalama ve standart sapma içeren tablo bulunmaktadır.

Tablo 4: Ölçeklerin Cinsiyete Göre İncelenmesi

	Cinsiyet	N	Ortalama	S.S.	t	df	p
Anlama teknikleri alt boyutu	Kadın	100	3,5443	,53440	-,229	122	,819
	Erkek	24	3,5714	,46147			
Anlatma teknikleri alt boyutu	Kadın	100	3,5150	,52603	-4,381	41,854	,000*
	Erkek	24	3,9583	,42349			
TÖKÖ	Kadın	100	3,5258	,48880	-2,717	122	,008*
	Erkek	24	3,8158	,37538			

*p <.05

Bağımsız örneklem t testi, katılımcıların İDTÖKÖ ve alt boyutları tutumları ölçeğinin cinsiyete göre tutum farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda sadece anlama teknikleri alt boyutu haricinde katılımcıların İDTÖKÖ ve alt boyutlarında istatistiki yönden anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Anlatma teknikleri alt boyutunda ise erkeklerin anlatma teknikleri kaygıları kadınlardan daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca ikinci dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı genel boyutunda ise erkeklerin ikinci dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı genel kaygıları kadınlardan daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Medeni Durum Değişkeni

Katılımcıların İDTÖKÖ ve alt boyutları tutumlarının medeni durum değişkenine göre farklılık olup olmadığını incelemek için parametrik testlerden t- testi kullanılmıştır. Aşağıdaki tabloda tanımlayıcı istatistikler bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle grup gözeneğine düşen kişi adedi, ortalama ve standart sapma içeren tablo bulunmaktadır.

Tablo 5: Ölçeklerin Medeni Durum İncelenmesi

	medeni durum	N	Ortalama	S.S.	t	df	p
Anlama teknikleri alt boyutu	Evli	86	3,4269	,55154	-5,278	118,295	,000
	Bekar	38	3,8271	,28985			
Anlatma teknikleri alt boyutu	Evli	86	3,5368	,52838	-2,025	122	,045
	Bekar	38	3,7456	,53128			
TÖKÖ	Evli	86	3,4963	,50311	-3,474	95,621	,001
	Bekar	38	3,7756	,36581			

*p <.05

Bağımsız örneklem t testi, katılımcıların İDTÖKÖ ve alt boyutları tutumları ölçeğinin medeni duruma göre tutum farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda İDTÖKÖ ve alt boyutlarında istatistiki yönden anlamlı farklılık bulunmuştur.

Anlama teknikleri alt boyutunda ise bekarların anlama teknikleri kaygıları evlilerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Anlatma teknikleri alt boyutunda ise bekarların anlatma teknikleri kaygıları evlilerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. İkinci dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı genel boyutunda ise bekarların ikinci dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı evlilerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğrenim Durum Değişkeni

Katılımcıların İDTÖKÖ ve alt boyutları tutumlarının öğrenim durum değişkenine göre farklılık olup olmadığını incelemek için parametrik testlerden t- testi kullanılmıştır. Aşağıdaki tabloda tanımlayıcı

istatistikler bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle grup gözeneklerine düşen kişi adedi, ortalama ve standart sapma içeren tablo bulunmaktadır.

Tablo 6: Ölçeklerin Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesi

	Öğrenim durum	N	Ortalama	S.S.	t	df	p
Anlama teknikleri alt boyutu	Lisans	94	3,5517	,53106	,081	122	,936
	Yüksek Lisans	30	3,5429	,48973			
Anlatma teknikleri alt boyutu	Lisans	94	3,5745	,54068	-,969	122	,335
	Yüksek Lisans	30	3,6833	,52083			
TÖKÖ	Lisans	94	3,5661	,47833	-,647	122	,519
	Yüksek Lisans	30	3,6316	,49643			

*p <.05

Bağımsız örneklem t testi, katılımcıların İDTÖKÖ ve alt boyutları tutumları ölçeğinin öğrenim durumuna göre tutum farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda İDTÖKÖ ve alt boyutlarında istatistiki yönden anlamlı farklılık bulunmamıştır. Diğer bir ifade katılımcıların ikinci dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı yaşamaları lisans veya yüksek mezunu olmalarına göre değişmemektedir.

Yaş Değişkeni

Katılımcıların İDTÖKÖ ve alt boyutları tutumlarının yaş değişkenine göre farklılık olup olmadığını incelemek için parametrik testlerden t- testi kullanılmıştır. Aşağıdaki tabloda tanımlayıcı istatistikler bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle grup gözeneklerine düşen kişi adedi, ortalama ve standart sapma içeren tablo bulunmaktadır.

Tablo 7: Ölçeklerin Yaşa Göre İncelenmesi

	Yaş	N	Ortalama	S.S.	t	df	p
Anlama teknikleri alt boyutu	20-30	49	3,6035	,40644	1,005	121,398	,317
	31-40	75	3,5143	,58148			
Anlatma teknikleri alt boyutu	20-30	49	3,7160	,57532	1,957	122	,053
	31-40	75	3,5256	,49811			
TÖKÖ	20-30	49	3,6745	,44435	1,788	110,730	,077
	31-40	75	3,5214	,49797			

*p <.05

Bağımsız örneklem t testi, katılımcıların İDTÖKÖ ve alt boyutları tutumları ölçeğinin yaşa göre tutum farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda İDTÖKÖ ve alt boyutlarında istatistiki yönden anlamlı farklılık bulunmamıştır. Diğer bir ifade katılımcıların ikinci dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı yaşamaları yaş gruplarına göre değişmemektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Sonuç

Bu araştırmada, öğretmenlerin görüşlerine göre, yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerin öğrenme kaygılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma genel tarama modeli olarak tasarlanmıştır.

Araştırmaya katılan katılımcıların % 80,6'sının kadın olduğu; % 60,5'inin 31-40 yaş arasında olduğu; % 75,8'inin lisans mezunu oldukları ve % 69,4'ünün evli olduğu tespit edilmiştir.

İkinci dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı genel ortalaması 3,58±0,48 olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlar arasında en yüksek Anlatma teknikleri alt boyutu (3,60±0,53) çıkarken en düşük ise Anlama teknikleri alt boyutu (3,54±0,51) düzeyi olduğu çıkmıştır. Katılımcıların ikinci dil olarak Türkçe öğrenme kaygı ortalaması 4,03±0,41 olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak araştırmaya katılanların ikinci dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı ortalamasının üstünde çıktığı tespit edilmiştir. Yani ikinci dil olarak Türkçe öğrenirken kaygıları olmaktadır.

Anlatma teknikleri alt boyutunda ise erkeklerin anlatma teknikleri kaygıları kadınlardan daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca ikinci dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı genel boyutunda ise erkeklerin ikinci dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı genel kaygıları kadınlardan daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Anlama teknikleri alt boyutunda ise bekarların anlama teknikleri kaygıları evlilerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Anlatma teknikleri alt boyutunda ise bekarların anlatma teknikleri kaygıları

evlilerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. İkinci dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı genel boyutunda ise bekarların ikinci dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı evlilerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların ikinci dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı yaşamları lisans veya yüksek mezunu olmalarına göre değişmemektedir. Katılımcıların ikinci dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı yaşamları yaş gruplarına göre değişmemektedir.

Tartışma

Mevcut araştırmamızda; anlatma teknikleri alt boyutunda ise erkeklerin anlatma teknikleri kaygıları kadınlardan daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca ikinci dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı genel boyutunda ise erkeklerin ikinci dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı genel kaygıları kadınlardan daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Farklı bir bulgu, Halat'ın (2015) araştırmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kaygıları, katılımcıların cinsiyetleriyle karşılaştırıldığında, anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. (Halat, 2015).

Mevcut araştırmamızda; katılımcıların ikinci dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı yaşamları lisans veya yüksek mezunu olmalarına göre değişmemektedir. Benzer bir bulguda Halat'ın (2015) araştırmasında; Türkçe'yi yabancı dil olarak öğrenen bireyin kaygısı katılımcının eğitim seviyesiyle karşılaştırmada anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durumda, yabancı dil öğrenen bireylerin kaygı faktörünün bireylerin eğitim düzeyinden daha çok kişilikleriyle alakalı olabileceği söylenebilir.

Mevcut araştırmamızda; katılımcıların ikinci dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı yaşamları yaş gruplarına göre değişmemektedir. Benzer bir bulguda Halat'ın (2015) araştırmasında; Türkçe'yi bir yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik kaygı incelemesinde katılımcı yaşı ile karşılaştırmada anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrenci yaşı ile kaygı ilişkisinde anlamlılık olmadığı sonucunda Melanhoğlu ve Demir (2013); ayrıca Boylu ve Çangal'ın (2015) yapmış olduğu çalışmanın sonucuyla paralellik bulunmaktadır.

Öneriler

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde öğretmenlerin, öğrencileri derse hazırlamaları ve kaygı giderici çalışmalar yapılmalıdır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretecek kişilerin telaffuzun, vurgunun ve tonlamanın nitelikli olması gerekir. Öğretmen iletişim sırasında konuşma hızını öğrencilerin anlayabileceği şekilde ayarlayabilmeli, kullandığı sözcükleri açık ve anlaşılır ifade etmeye dikkat etmelidir. Öğrencinin doğru anladığı bir öğretmen, öğrencinin karşılayabileceği yüksek kaygının da azalmasını sağlayacaktır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uygulanması gereken öğrenci merkezli yaklaşımla kaygısız bir sınıf ortamı oluşturulabilir, rehberlik hizmeti ve sosyal etkinlik açısından nitelikli ve farklı bir öğrenme ortamı oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

Akers, B., & Chingos, M. (2012). *Poor Students Can't Afford Teacher Strike*. <https://www.brookings.edu/blog/up-front/2012/09/10/poor-students-cant-afford-teacher-strike/>

Altındağ, D. T., Filiz, E. S., & Tekin, E. (2021). National Bureau of Econom. *Online Education Working?*

Assiddiqi, D. R., & Soeryanto.S. (2021). Peluang menurunnya capaian hasil belajar (learning loss) dan alternatif solusinya: Kajian kasus pembelajaran online di era Pandemi Covid-19 di Jurusan Teknik Mesin Unesa. *Jurnal Pendidikan Teknik Mesin*, 47–54.

Blaskó, Z., Costa, P., & Schnepf, S. V. (2022). Learning losses and educational inequalities in Europe: Mapping the potential consequences of the COVID-19 crisis. *Journal of European Social Policy*, 361–375.

Boylu, E., & Çangal, Ö. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna - Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 349-368.

- Chapelle, C. A. (2007). Technology and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 98–114.
- Charney, S. A., Camarata, S. M., & Chern, A. .. (2020). Potential Impact of the COVID-19 Pandemic on Communication and Language Skills in Children. *Otolaryngology. Head and Neck Surgery*.
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. . *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 118-127.
- Entwisle, D. R., Alexander, K., & Olson, L. S. (2001). *Keep the Faucet Flowing*. https://www.aft.org/periodical/american-educator/fall_2001/keep-faucet-flowing (visited on 04/14/2022). adresinden alındı
- Farrington, C. (2012). *Teaching Adolescents to Become Learners*. https://consortium.uchicago.edu/publications/teaching-adolescents-become-learners-role-noncognitive_factors-shaping-sc adresinden alındı
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate Data Analysis*. Boston: Pearson Education Limited.
- Halat, S. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dinleme Becerisine Yönelik Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi* . Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- Jaume, D., & Will, A. (2019). The Long-Run Effects of Teacher Strikes: Evidence from Argentina. *Journal of Labor Economics*, 1097–1139.
- Kaffenberger, M. (2021). Modeling the long-run learning impact of the Covid-19 learning shock: Actions to (more than) mitigate loss. *International Journal of Educational Development*.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kuhfeld, M. (2019). Surprising New Evidence on Summer Learning Loss. *hi Delta Kappan*, 25–29.
- Liberante, L. (2012). The importance of teacher–student relationships, as explored through the lens of the NSW Quality Teaching Model. *Journal of Student Engagement: Education Matters*, 2–9.
- McEachin, A., & Atteberry, A. (2017). The Impact of Summer Learning Loss on Measures of School Performance. *Education Finance and Policy*, 468–491.
- McElrath, K. (2020). *Nearly 93% of Households With School-Age Children Report Some Form of Distance Learning During COVID-19*. <https://www.census.gov/library/stories/2020/08/schooling-during-the-covid-19-pandemic.html> adresinden alındı
- Melanlıoğlu, D., & Demir, T. (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 389-404.
- Munawaroh, E., & Nurmalasari, Y. (2021). Students Resilience After Pandemic: Learning Loss Recovery. *Psikoeduko: Jurnal Psikologi*, 1– 10.
- Polatcan, F., Alyılmaz, S., & Er, O. (2019). İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenme Kaygısı Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 384-401.
- Quin, D. (2017). Longitudinal and Contextual Associations Between Teacher-Student Relationships and Student Engagement: A Systematic Review. *Review of Educational Research* . , 345–387.
- Quinn, D. (2016). Seasonal Dynamics of Academic Achievement Inequality by Socioeconomic Status and Race/Ethnicity: Updating and Extending Past Research With New National Data. *Educational Researcher* , 443–453.
- Salmela-Aro, K. (2021). Adolescents’ Longitudinal School Engagement and Burnout Before and During COVID-19-The Role of Socio-Emotional Skills”. eng. In: *Journal of Research on Adolescence: . The Official Journal of the Society for Resea*, 796–807.

- Scott, R. (2021). *Language and Learning Loss: the evidence on children who use English as an additional language*. Cambridge: The Bell Foundation.
- Simal, F., Mahulauw, D., Leasa, M., & Batlolona, J. R. (2022). Self-Awareness and Mitigation of Learning Loss on Students' Science Learning Outcomes During the Covid 19 Pandemic. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 239–246.
- Susanto, S. (2022). The Challenges of Learning Loss in English Language Learning at Islamic Higher Education in the Post-Pandemic. *Script Journal: Journal of Linguistics and English Teaching*, 140-156.
- Şimşek, A., & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston : Pearson.
- Zaim, M., Ardi, H., Rosita, N., & Zakiyah, M. (2023). Learning loss in English speaking class: A case study on language acquisition in online learning at higher education. *International Journal of Instruction*, 633-650.

Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliğinin İncelenmesi

Examining the Educational Program Leadership of School Principals

Vedat Çelik¹ Mehmet Ünlü² Selver Aksoy³ Duygu Gül Sarı⁴ Ali Öztürk⁵

¹ Okul müdürü, Necip Fazıl Kısakürek Ortaokulu, Eskişehir, Türkiye Orcid No: 0009-0006-5415-2378

² Okul müdürü Birgi Kazımpaşa İlkokulu, İzmir, Türkiye Orcid No: 0009-0005-8820-9814

³ Öğretmen, Şehit Mustafa Duman İlkokulu., Ankara, Türkiye Orcid No: 0009-0001-3772-1165

⁴ Müdür Yardımcısı, Yenilevent Anadolu Lisesi, İstanbul, Türkiye Orcid No: 0009-0004-5307-7308

⁵ Müdür Yardımcısı, Antakya Apaydın İlkokulu, Hatay, Türkiye Orcid No: 0009-0009-6173-6023

ÖZET

Bu araştırmada, öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin eğitim programı liderliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma genel tarama modeli olarak tasarlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çalışmaya katılan öğretmenlerin eğitim programı liderliği genel düzeylerinin ortalamanın üstünde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca en yüksek ortalamanın eğitim ortamının yönetimi olduğu tespit edilmiştir. Yine öğretim danışmanlığı ve eğitim programının kontrolü ortalamanın üstünde oldukları belirlenmiştir. Diğer yanda eğitim programı liderliği ve alt boyut algılarının kadın ve erkek öğretmenlere göre fark etmediği ortaya çıkmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre incelendiğinde program liderliği konusunda farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Buna göre; 22-30 yaş arası öğretmen grubu ile 41 yaş ve üstü öğretmen gruplarının öğretim danışmanlığı algıları 31-40 yaş grubundakilere göre daha yüksek çıkmıştır. Aynı şekilde eğitim programı liderliği genel ölçeğinde 22-30 yaş arası öğretmen grubunun eğitim programı liderliği algısı 31-40 yaş öğretmen grubundakilere göre daha yüksek çıkmıştır. Mesleki deneyimlerine göre incelendiğinde, eğitim programı liderliği genel ölçeği incelendiğinde; 1 - 5 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmen grubunun eğitim programı liderliği genel algısı 6 - 10 yıl ve 11 - 15 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmen grubundakilere göre daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca eğitim ortamının yönetimi ile öğretim danışmanlığı ve eğitim programının kontrolü arasında anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki çıkmıştır. Yine öğretim danışmanlığı alt boyutu ile eğitim programının kontrolü alt boyutu arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki vardır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Programı Liderliği, Okul Müdürü, Öğretmen

ABSTRACT

This research aims to examine the educational program leadership of school principals, according to the opinions of teachers. The research was designed as a general screening model. According to the results of the research, it was determined that the general levels of education program leadership of the teachers participating in the study were above average. Additionally, it was determined that the highest average was the management of the educational environment. Again, it was determined that teaching consultancy and control of the education program were above average. On the other hand, it was revealed that the perceptions of education program leadership and sub-dimensions did not differ between male and female teachers. When the teachers participating in the study were examined according to their ages, it was revealed that they differed in terms of program leadership. When examined according to their professional experience and the general scale of education program leadership; The general perception of education program leadership in the teacher group with 1 to 5 years of professional experience was higher than that of the teacher group with 6 to 10 years of professional experience and 11 to 15 years of professional experience. Additionally, a significant, positive and high level relationship emerged between the management of the educational environment and instructional counseling and control of the curriculum. Again, there is a significant, positive and moderate relationship between the instructional consultancy sub-dimension and the education program control sub-dimension.

Words: Curriculum Leadership, School Principal, Teacher

GİRİŞ

20. yüzyılın başlarından itibaren liderlik teorileri ortaya çıkmıştır. İlk olarak 1900 yılında Büyük Adam teorileri olarak bilinen teoriler geliştirilmiştir. Bu teoriye göre liderlik doğuştan gelen bir yetenektir ve liderlik etmek için doğudur. Bu teorilerden sonra 1930 yılında liderliğin küçük gruplarda nasıl ortaya çıktığını ve geliştiğini belirten Grup teorisi ortaya atılmıştır. Özellik teorisi 1940-50 yılları arasında geliştirilmiştir ve tüm liderlerde ortak olan evrensel özelliklerin neler olduğu kavramını içermektedir. 1950-60 yılları arasında Davranış teorisi ortaya çıkmıştır. Bu teori, liderlikle sonuçlanan temel davranış kalıplarının neler olduğunu vurgulamaktadır. Bu teoriden sonra 1960-70 yılları arasında Durumsallık/Durumsal teori olarak bilinen başka bir teori ortaya atılmıştır. Liderlikle ilgili temel

Citation: Çelik, V., Ünlü, M., Aksoy, S., Sarı D.G. & Öztürk, A. (2024), "Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliğinin İncelenmesi", International QMX Journal, 3(1), 317-332. ISSN: 3023-6037.

Copyright © 2024 by author(s) and Scientific Research Publishing Inc. This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0)

kaygısı, belirli durumlarda hangi liderlik davranışlarının başarılı olduğudur. Mükemmellik teorisi 1980 yılında geliştirilmiştir ve bu teoriye göre özellikler, davranışlar, kilit durumlar ve grup kolaylaştırma arasındaki etkileşim insanların organizasyonları mükemmelliğe taşımasına olanak sağlamaktadır.

Problem Durumu

Neredeyse alandaki yazar sayısı kadar liderlik tanımı vardır çünkü araştırmacılar liderlik kavramını kendi bakış açılarına göre tanımlamaktadır. Kavram literatürde bireysel özellikler, belirli kişiler üzerinde etki kurma, davranış, rol farklılaşması, yapıyı başlatma ve sürdürme, hedefe ulaşma gibi açılardan tanımlanmış olsa da, liderliği farklı şekilde tanımlama eğilimi vardır. Buna göre, çoğu liderlik, bir grup veya kuruluştaki faaliyetleri ve ilişkileri yapılandırmak için bir kişi tarafından diğer insanlar üzerinde kasıtlı etkinin uygulandığı bir sosyal etki sürecini içerdiği varsayımını yansıtır (Eriş & Arun, 2020).

Belirsizlik ve yetersiz tanımlar, terimlerin evrensel olarak kabul edilmiş tanımlarının olmaması ve bu terimlerin birbirinin yerine kullanılması nedeniyle lider/yöneticiler ya da yönetim ve liderlik hakkında tartışmalara yol açmıştır. Yönetim, astlara resmi görevler atayarak önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmakla ilgilidir. Liderlik ise, güç sahibi bir liderin bu gücü belirli bir grup insan üzerinde uygulayarak onların davranışlarını etkilediği bir sosyal etki sürecidir. Liderlik araştırmalarının liderlerin davranışlarını incelemeye başlamasından bu yana liderlik ve yönetim ya da lider ve yönetici terimlerinin literatürde birbirlerinin yerine kullanıldığını söylemek mümkündür (Biber, 2019). Her bir liderlik ve yöneticilik tanımı bazı örtüşmeler içermekte ancak liderlik ve yöneticilik arasındaki farkları yeterince tanımlayamamaktadır. Bazı yazarlar, örtüşme derecesinin kafa karışıklığına ve anlaşmazlığa yol açtığını, yöneticiler ve liderler hakkındaki bu farklılıkların bilimsel olarak çizilmiş farklılıklar olmadığını ve liderler ile yöneticiler arasındaki farklılıkları ayırt edecek bir ölçüm bulunmadığını savunmuştur. Bu tartışmalar boyunca ortaya çıkan model, liderliği kurumsal bir ortamda yönetsel çalışmanın önemli bir parçası olarak kabul etmektedir. Dolayısıyla, yöneticilerin aynı zamanda lider olmaları gerekmektedir.

Okul liderliğine odaklanan çalışmaların sonuçları, liderlerin okul çıktıları üzerindeki önemi ve etkisi konusunda ikna edici kanıtlar sağlamıştır. Sonuç olarak araştırmacılar, hangi liderlik paradigmasının okul sisteminde en iyi şekilde çalıştığı sorusunu yanıtlamaya giderek daha fazla odaklanmıştır. Okul gelişimini istikrarlı bir şekilde sürdürmek ve okuldaki zorluk ve sorunların üstesinden gelmek için çeşitli modeller geliştirilmiştir (Bruggencate, Luyten, Scheerens, & Slegers, 2012). Mevcut literatür, farklı liderlik modellerinin (dönüşümsel liderlik, etkileşimsel liderlik, dağıtımcı liderlik, hizmetkâr liderlik ve stratejik liderlik) kaliteli bir öğrenme ortamını etkili bir şekilde sağlayabileceği sonucuna varmıştır. Özellikle eğitim bağlamında öne çıkan bir diğer özel liderlik biçimi de, farklı ülke ve ekonomilerde yapılan çok sayıda araştırmada belirgin etkileri ortaya konan öğretimsel liderliktir (Bellibaş, Bulut, Hallinger, & Wang, 2016).

Öğretimsel müdürler, olumlu bir öğrenme ortamı yaratma, öğretmenleri motive etme, okulun misyon ve vizyonunu öğretmenlerle tartışma, mesleki gelişimi teşvik etme ve yüksek görünürlük sağlama gibi bir dizi eylem aracılığıyla akademik başarıyı artırmaya çalıştıkları için yönetsel konulara ve görevlere daha fazla zaman ayıran müdürlerden ayrılırlar (Hallinger & Wang, 2015).

Öğretimsel liderlik Türkiye'de nispeten yeni bir kavram olmakla birlikte, son yıllarda akademisyenlerin ve araştırmacıların artan bir ilgisi söz konusudur. Ancak, Türkiye'de öğretim liderliğini ele alan çalışmaların sonuçları, okul müdürlerinin öğretim liderliği yeterlik ve becerilerine ilişkin çelişkili sonuçlar sunarak birbirini olumsuzlamaktadır. Şöyle ki, bazı araştırmaların bulguları okul liderlerinin çoğunluğunun öğretimsel liderlikten yoksun olduğunu ileri sürerken, diğerleri müdürlerin ortalamının üzerinde bir öğretimsel liderlik becerisine sahip olduğunu iddia etmektedir (Cansoy & Polatcan, 2018). Bu durumda öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin eğitim programı liderliğinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmada, öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin eğitim programı liderliğinin (EPL) incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Problemi

Bu araştırmayı gerçekleştirmek için aşağıdaki alt amaç soruları hazırlanmıştır.

Alt problemler

- ✓ Öğretmen görüşleri doğrultusunda, yöneticilerin EPL düzeyleri nedir?
- ✓ Öğretmen görüşleri doğrultusunda, yöneticilerin EPL düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- ✓ Öğretmen görüşleri doğrultusunda, yöneticilerin EPL düzeyleri medeni durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- ✓ Öğretmen görüşleri doğrultusunda, yöneticilerin EPL düzeyleri mesleki deneyime göre farklılaşmakta mıdır?
- ✓ Öğretmen görüşleri doğrultusunda, yöneticilerin EPL düzeyleri branşına göre farklılaşmakta mıdır?
- ✓ Öğretmen görüşleri doğrultusunda, yöneticilerin EPL düzeyleri yaşa göre farklılaşmakta mıdır?

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Liderlik Kavramı

Bu bölümde liderlik ve organizasyon sorunlarına odaklanan son teknoloji ele alınmaktadır. Tıpkı insanlar gibi, bir kuruluşun ihtiyaçları da çok sayıdadır. Bu nedenle, bir kuruluşun amaç ve hedeflerine ulaşmak için insanların davranışlarını etkin bir şekilde koordine etmesi önemlidir. Avcı'ya (2019) göre amaçlar, örgüt içindeki çalışanların çabalarını birleştirmek için bir temel sağlayarak yöneticilerin liderlik rollerini yerine getirmelerine yardımcı olur. Ayrıca, belirlenen hedeflere ulaşmanın bir kuruma kimlik kazandırmanın yanı sıra tanınma ve statü kazandırmaya da yardımcı olduğu vurgulanmıştır. (Avcı, 2019)

Liderliğin farklı ihtiyaç sınıfları vardır. Bunlar arasında fiziksel, sosyal ve egoist ihtiyaçlar bulunmaktadır. Bununla birlikte, iş tatmini genellikle insani ihtiyaç ve koşullarla ilişkilendirilir. Liderlik, organizasyon içinde meydana gelen faaliyetlerin ve değişikliklerin doğasını, derecesini, kapsamını ve geçişini bir dereceye kadar yönlendirmeyi ve kontrol etmeyi içerdiği için yönetimle bağlantılıdır. Bir süreç olarak yönetim, verimliliğin ve kıt kaynakların (işgücü, makineler, hammaddeler ve bilgi) en üst düzeye çıkarılmasına yönelik iş yerindeki insanların etkileşimlerine dayanır (Sarioğlu & Uğur, 2014).

Herhangi bir kuruluşun hedeflerine ulaşması isteniyorsa, o kuruluşun liderliğine gereken önem verilmelidir. Liderlik uygulaması, istenen sonuçların elde edilmesini sağlamak için sorumluluğu üstlenmeyi ve kuruluş üyelerinin faaliyetlerini düzene koymayı içerir. Bu bağlamda liderlik gelişimi, planlı deneyim, rehberli büyüme ve yetkili konumdakilere sağlanan eğitim fırsatları olarak görülebilir. Bu bağlamda, küçük ölçekli bir işletmenin lideri, Yeşil'e (2016) göre sorumluluklarının, firmanın hedeflerine ulaşması için firmanın faaliyetleriyle ilgili tüm faaliyetlerin planlanması, organize edilmesi, yönlendirilmesi, kontrol edilmesi ve koordinasyonu olan yönetim işlevini yerine getirmeyi içerdiğini kabul etmelidir.

Lider; planlamanın, bir firmanın veya kuruluşun hedeflerine ulaşmak için izleyeceği eylem(ler)i belirlemek için ileriye bakma sürecini gerçekleştirmektedir. Bir kuruluşun başarısı için hem kısa hem de uzun vadeli planlar gerektiği gibi dikkate alınmalıdır. Katılımcı ayrıca, bir işlev olarak örgütlenmenin, firmanın temel bileşenlerini (insanlar, görevler ve malzemeler) belirlenen amaç ve hedefleri takip edecek ve bunlarla uyumlu olacak şekilde ilişkilendirmeyi içerdiğini vurgulamıştır (Doğan & Özdemir, 2021).

Çoğu organizasyonda yönlendirme, istihdamın yüz yüze denetlenmesini içerir. Günlük iş faaliyetlerinde, yöneticinin veya liderin yönlendirme konusundaki etkinliği, örgütün başarısını belirlemede önemli bir faktördür. Liderin bir diğer görevi olan kontrol etme, yöneticiye geliştirilen planların düzgün bir şekilde uygulandığından emin olmak için kontrol araçları sağlayan işlevdir.

Bu durumda, kontrol, kuruluşun hedeflerine ulaşmasını teşvik etmeyen faaliyetleri yönlendirme ve düzeltme kapasitesine sahip olmayı içerir. Bununla birlikte, kontrolün dört temel adımdan oluştuğu söylenebilir (Huisman, Wissen, & Leo, 2004):

- I. Performans standardı belirleme (çalışan çıktısının kabul edilebilir seviyelerini belirleme)
- II. Performansı düzenli aralıklarla kontrol edin: saatlik, günlük, haftalık veya aylık.
- III. Performans standardından sapmalar olup olmadığının belirlenmesi
- IV. Sapmalar varsa, daha fazla eğitim veya yeniden eğitim gibi düzeltici önlemler alınması. Herhangi bir sapma yoksa faaliyete devam edilmesi.

Liderlik Teorileri

Liderlik çalışmalarına yönelik yaklaşımlar, özellik, davranışsal, durumsal ve etkileşimsel dönüşümsel liderlik modeli olmak üzere dört liderlik yaklaşımı altında ortaya çıkmıştır. Bunların her biri aşağıda ayrıntılı olarak açıklanacaktır.

Özellik Yaklaşımı

Özellik yaklaşımı, bazı insanların liderlikte başarılı olmalarını sağlayan bazı kişisel özelliklere sahip oldukları varsayımına dayanır. Özellik yaklaşımına göre liderler doğuştan gelirler ve 'doğal' liderler olarak adlandırılırlar. Bu yaklaşım yirminci yüzyılın ikinci çeyreğinde baskın olmuştur. Belirli nitelikleri ve özellikleri doğrudan liderlik başarısıyla ilişkilendirmek amacıyla fiziksel, zihinsel ve kişisel nitelikler denenmiştir. Ölçülebilir liderlik özellikleri ararken, liderlik üzerine yapılan ilk araştırmalar, liderleri lider olmayanlardan ya da etkili liderleri etkisiz liderlerden ayıran insan özelliklerini tanımlamaya çalışmıştır (Yeşil, 2016).

Özellik çalışmaları, lideri takipçilerinden tutarlı bir şekilde ayıran herhangi bir özellik tespit edememiştir. Bu yaklaşımın bir diğer eksikliği de takipçileri incelememiş olmasıdır. Özellik yaklaşımının bir diğer sorunu da ölçüm problemidir. Özellik yaklaşımının liderlik araştırmalarından tamamen çıkarılmadığını ve daha sonra yeniden ortaya çıktığını belirtmek gerekir. Bazı ortak kişilik özellikleri liderlerin ortaya çıkışıyla ilişkilendirilmiştir. Örneğin liderlerin kişilik farklılıklarının etkileşimci ve dönüşümcü liderlik davranışları sergileme üzerinde etkili olacağı öne sürülmüştür. Ayrıca, özellik yaklaşımı üzerine yapılan araştırmaların sonuçsuz kalmasının bazı nedenlerini açıklamıştır. Tutarsız sonuçların, çalışmalar arasında liderlik ve özelliklerin ölçülmesindeki farklılıklardan ya da incelenen farklı liderlik bağlamlarından kaynaklandığını ileri sürmüşlerdir (Macit, 2001). Örneğin, bir laboratuvar deneyinde yeni ortaya çıkan liderlerin kişisel özelliklerini değerlendiren bir çalışma ile üst düzey yöneticilerin kişisel özelliklerini değerlendiren bir çalışmanın karşılaştırılması muhtemelen sonuçsuz kalacaktır.

Davranışsal Liderlik Yaklaşımı

1950'lerde özellik yaklaşımının cesaret kırıcı sonuçlarının ardından yeni bir yaklaşım ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşım, liderlerin kişisel özelliklerine ya da etkili liderlere odaklanmak yerine lider davranış kalıplarına odaklanmaya dayanmaktadır. Başka bir deyişle, liderin kendisinden ziyade liderin davranışları önemliydi. Özellikler yaklaşımından farklı olarak, liderlerin görevleri nasıl devrettikleri, astlarıyla nasıl iletişim kurdukları ve onları nasıl motive ettikleri gibi davranış biçimlerini vurgulamış ve etkili ve etkisiz liderlerin davranışlarını karşılaştırmıştır. Amaç, liderlerin etkili grup performansına katkıda bulunan davranış kalıplarını belirlemektir. İki liderlik davranışı görev odaklı ve çalışan odaklı olmak üzere ortaya çıkmıştır (Önen & Kanayran, 2015).

Ohio Eyalet Üniversitesi araştırmacıları, en etkili liderlik tarzını araştırırken, yönetsel davranışları tanımlamaya ve bunları çalışan memnuniyetiyle ilişkilendirmeye başlamıştır. Bu çalışma, liderlik çalışmalarında halen kullanılmakta olan Liderlik Davranışı Tanımlama Anketi'nin geliştirilmesine yol açmıştır. "Ohio Eyalet Modeli" olarak bilinen iki bağımsız lider davranışı boyutu tanımlamışlardır. Başlatıcı yapıda lider, grupların önceden belirlenmiş amaçlarına ulaşmaları için astlarının rolünü tanımlar ve yapılandırır. Düşünen yapıda ise lider dostane ve destekleyici bir şekilde davranır, astların kaygılarını ve refahını gözetir ve astlara daha fazla özerklik verir. Bu iki kavramın birbirinden bağımsız

olduğu ve bir kişinin bu liderlik boyutlarından birini ya da ikisini birden sergileyecek şekilde davranabileceği savunulmuştur (Tağraf & Çalman, 2009).

Benzer araştırmalar Michigan Üniversitesi'nde de gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmalar sonucunda çalışan merkezli ve üretim merkezli liderlik tarzları ortaya çıkmıştır. Üretim merkezli yöneticiler katı çalışma standartları koymuş, yapılacak işleri ve izlenecek yöntemleri belirlemiştir. Çalışan merkezli yöneticiler ise astların karar alma sürecine katılımını teşvik etmeye çalışmış, birbirlerine karşı güven ve saygı duymalarını sağlamıştır. Çalışma, bu davranışların tek bir liderlik boyutunun zıt uçları olduğunu varsaymıştır. Bir kişinin her iki boyutu da sergileyebileceği fikri daha az doğrulanmıştır. Michigan'daki çalışmalar, çalışan merkezli liderlerde üretkenliğin ve ast memnuniyetinin üretim merkezli liderlere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Alga, 2016).

Durumsallık liderliği yaklaşımı

Davranışsal liderlik teorisinin tutarsız sonuçları, araştırmacıları liderlik üzerindeki durumsal etkileri belirlemeye yöneltmiş ve bu da durumsal liderlik yaklaşımlarının geliştirilmesine yol açmıştır. Durumsallık liderlik teorileri, farklı durumlarda farklı liderlik davranışlarının etkili olacağını ve her durumda aynı davranışın uygun olmayacağını varsayar. Dolayısıyla, farklı durumlar farklı liderlik tarzları gerektirir (Yeşil, 2016). Liderin etkinliği, durumsal değişkenlerin, yani liderin, liderin yetkisinin, görevin, astların özelliklerinin, örgütsel çevrenin ve dış çevrenin etkileşimi tarafından belirlenir.

Durumsallık yaklaşımının da davranışsal yaklaşım gibi çelişkili sonuçlar, ölçüm sorunları, nedensellik sorunları gibi bazı sorunları vardır. Özetle, liderlik çalışmaları basit özellik yaklaşımı ile başlamış ve çeşitli davranışsal ve durumsal liderlik teorileri ile gelişmiştir.

Transaksiyonel ve Dönüşümcü Liderlik Modeli

İşlemsel liderlik, lider astlarıyla bir değişim sürecine girdiğinde ortaya çıkar. Dönüşümcü liderlik ise takipçilerin inanç, değer ve ihtiyaçlarındaki değişimlerle ilişkilidir. Teorisyenler, kavramsallaştırmasını örgütlere uygulamış ve işlemsel, dönüşümsel ve laissez-faire olmak üzere üç liderlik sürecini tanımlayan yeni bir liderlik modeli geliştirmiştir.

Etkileşimsel liderlik

Etkileşimsel liderlik; liderler ve takipçiler tarafından bağımsız olarak ya da karşılıklı olarak sahip olunan hedefleri gerçekleştirmek amacıyla, rekabet ve çatışma bağlamında, belirli güdülere ve değerlere sahip kişiler tarafından çeşitli ekonomik, siyasi ve diğer kaynakların karşılıklı olarak harekete geçirilmesi sürecidir. Bu hedeflerin niteliği çok önemlidir. Bu hedefler birbirinden ayrı ama birbiriyle ilişkili olabilir; yani iki kişi birbirinden bağımsız hedefleri gerçekleştirmek için mal, hizmet ya da başka şeyler değiş tokuş edebilir. Bu işlemsel liderliktir.

Dolayısıyla, liderler ve astları arasında çeşitli işlemler gerçekleşir. Transaksiyonel ilişki şu şekilde tanımlanabilir: Lider, takipçilerinin işlerinden ne elde etmek istediklerini fark eder, takipçileri için ödüller belirler ve ardından takipçilerinin anlık çıkarlarına yanıt verir ve ödülleri değiş tokuş eder (Bayrakçı, 2022).

Etkileşimsel bir lider, liderin düzeltici eylemde bulunduğu ve yalnızca başarısızlıklar ve sapmalar meydana geldiğinde müdahale ettiği istisnalarla yönetime dayanır. Gerçekten de, bazı yöneticiler istenen hedeflere ulaşmak için sapmalar ararlar. Performans standartlarını tanımlar ve standartların karşılanıp karşılanmadığını astların performansına bakarak kontrol ederler.

Dönüşümsel liderlik

Liderlik teorileri, birinci dereceden değişikliklerle, yani astların doğrudan davranışlarını etkilemekle ilgilenme konusunda dönüşümsel liderlikten farklıdır. İşlemsel yaklaşımların performansın niceliğinin ya da niteliğinin artırılmasına, bir hedefin başka bir hedefle değiştirilmesine, bir eylemden diğerine geçişe, belirli eylemlere karşı direncin azaltılmasına ya da kararların üzerinde mutabık kalınan bir çerçevede uygulanmasına odaklanmaktadır. Dönüşümcü liderlik, tutumlarda, inançlarda, değerlerde ve ihtiyaçlarda önemli değişiklikler içeren üst düzey değişimlerle ilgilenmektedir (Aksaraylı, 2016).

Öğretimsel Liderlik

1980'lerde etkili okul araştırmaları, politika yapıcılarının ve akademisyenlerin dikkatini öğretimsel liderlik üzerine yoğunlaştırmıştır. Öğretimsel liderliği diğer liderlik türlerinden ayıran en önemli özellik, okuldaki öğrenme süreçlerine odaklanmasıdır (Şişman, 2018). Ayrıca, öğretimsel liderlik üzerine yaptıkları araştırmalarda en kapsamlı şekilde test edilmiş ve yaygın olarak benimsenmiş modeli önermişlerdir. Bu modelde üç temel öğretimsel liderlik rolü tanımlanmıştır (Şişman, 2018): Okul misyonunun tanımlanması, müfredatın yönetilmesi ve okulda olumlu bir öğrenme ikliminin teşvik edilmesi. Buna göre, okul misyonunu tanımlamanın iki işlevi, okulun hedeflerini belirlemek ve bu hedefleri iletmektir. İkinci olarak, öğretim liderlerinin müfredatı yönetme konusunda üç rolü vardır: Öğretimin denetlenmesi ve değerlendirilmesi, müfredatın koordine edilmesi ve öğrenci gelişiminin izlenmesi. Son olarak, okulda olumlu bir öğrenme iklimi geliştirmek ve teşvik etmek için, öğretim liderlerinin rolleri akademik bir öğrenme ortamı yaratmak, öğrenciler için yüksek standartlar ve beklentiler geliştirmek, öğrenme için teşvik mekanizmaları sağlamak ve öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik etmek olarak belirtilmektedir. (Hallinger, 2005)

Benzer şekilde Hallinger (2005) etkili öğretim liderleri olarak okul müdürlerinin beş özelliğini vurgulamıştır: (1) güçlü ve yönlendirici olmak, (2) öğretim programını ve müfredat faaliyetlerini yönetmek, (3) kültür oluşturucu olmak, (4) hedef odaklı olmak ve (5) uzmanlık ve karizmanın birleşiminden doğan ilkeleri benimsemek. Bunlara ek olarak, öğretimsel liderler olarak okul müdürlerinden bazı beklentiler de vardır. Bu kapsamda ders denetimleri yapması, öğretim süreçlerinin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi için tüm paydaşlara rehber ve model olması beklenmektedir (Koşar & Buran, 2019).

Eğitim Programı

Müfredat, bir okulun kalbi ve ruhu olduğu kadar, günlük sınıf etkinliklerini tanımlayan, detaylandıran, sınıflandıran ve sınırlandıran temel bir belgedir. Kötü bir okulu iyi bir okuldan ayıran en önemli kavram müfredattır. Müfredat tanımlarının birçok tanımı vardır. Bu tanımlar, araştırmacıların kavramı farklı bakış açılarıyla (hedef yönelimi, süreç yönelimi, değerlendirme yönelimi vb.) açıklamak istemelerinden kaynaklanmaktadır. Müfredat ve müfredat liderliği üzerine önemli çalışmaları olan Glatthorn ve arkadaşlarına (2017, s. 14) göre müfredat kavramının açıklanmasında kuralcı ve tanımlayıcı olmak üzere iki ana grubun olması muhtemeldir. Kuralcı olarak tanımlanan müfredatlar, müfredat uzmanları tarafından neyin yapılması gerektiği ve aslında neyin olmasının iyi olacağı konusunda genel olarak üzerinde uzlaşılan müfredatlardır. Tanımlayıcı müfredat ise daha çok deneyim odaklıdır. Nitekim tanımlanmış müfredat, müfredatın uygulamaya dönüştürülmesidir

Eğitim Programı Liderliği

Okulların yöneticisi okul müdürüdür. Ortak amaçlara ulaşmak için bir araya gelen ya da getirilen insanların örgütlenmesi, eşgüdümü, liderliği, denetimi ve değerlendirilmesi, bir başka deyişle örgütün ve bireylerin yönetimi tüm örgütler için olduğu gibi eğitim örgütleri için de kritik öneme sahiptir. Bu önemli süreci yönetme görevinde okul müdürü, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yasaların belirlediği sınırlar içinde okulun tüm işlerini düzenlemek, yürütmek ve denetlemekle yetkilendirilmiştir. Bu görevlendirme, okul müdürünü resmi olarak okulun organizasyonundan ve yönetiminden sorumlu kılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, yönetimde işbirliğinin olmazsa olmaz kabul edildiği günümüzde, okul müdürleri bazı okullarda kısıtlanmış ve işbirliği yapmak istemeyen okul müdürlerinin düşünceleri meşrulaştırılmıştır (Balcı, 2005).

Okul müdürünün görevleri arasında öğrenciler, her türlü eğitim ve öğretim, yönetim, personel, tahakkuk, taşınır mal, yazışma, eğitim ve sosyal etkinlikler, yatılılık, bursluluk, taşıma, güvenlik, beslenme, bakım, koruma, temizlik, düzen, nöbet, halkla ilişkiler ve benzeri görevler bulunmaktadır (MEB, 2018).

Öğretimsel liderlik, öğretim ve öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirmek için öğretmenler, öğrenciler ve müfredat arasındaki ilişkiyi temel alır. Öğretimsel liderlik, 1980'li yıllarda okul müdürlerinin görevlerinden biri olarak ortaya çıkmış, daha sonra önemi fark edilerek eğitim ve müfredatın kontrol ve koordinasyonuna odaklanarak özerk bir tanım kazanmıştır. Öğretimsel liderliğin okulun varoluş amaçlarını gerçeğe getirmek için oldukça işlevsel olduğu söylenebilir (Yörük & Akdağ, 2010).

Okulu geliştirmek ve öğrenci başarısını doğrudan ya da dolaylı olarak neyin, nasıl ve ne düzeyde etkilediğini belirlemek amacıyla yaklaşık 70 yıldır öğretim liderliği üzerine kuramsal ve ampirik çok sayıda çalışma yapılmış ve yapılmaya devam etmektedir. 1980'li yılların bu çalışmaların en üst düzeye ulaştığı dönem olduğu söylenebilir (Bayırlı, 2021). Bu dönemde okul yöneticilerinin vazgeçilmez bir rolü olarak ortaya çıkan öğretimsel liderlik, temelde eğitim programının okul genelinde düzenli ve sistematik bir şekilde kontrol ve koordine edilmesine dayanmaktadır. Nitekim Balcı'ya (2013) göre okul yöneticisi bir öğretim lideridir ve öğretim lideri olduğunu gösterebilmesi ve kanıtlayabilmesi için öğretim faaliyetlerinin nasıl geliştirilebileceğine ilişkin çalışmalar yürütmesi gerekmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Yöntemi

Araştırma genel tarama modeli olarak tasarlanmıştır. Belirlenen konudaki bireylerin ifadelerinin veya ilgisi, becerisi, yeteneği, tutumu vb özelliklerinin belirlenmiş olduğu, çoğunlukla farklı çalışmalara göre çok fazla veriler üstünde gerçekleştirilen araştırmalar bütünüdür. Taramadaki amaç; nesnenin, toplumun, kurumun, olayın doğasını ve özelliği tanımlayabilmektir. Tarama araştırma modelinin bir özelliği genelleyci olmasıdır (Şimşek & Yıldırım, 2011).

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evreni Mersin'de bulunan devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Uygulama Mersin ilinde çalışan 150 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışma verilerini toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan ve katılımcıların demografik özelliklerini elde etmeyi amaçlayan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada kullanılan okul müdürlerinin eğitim programı liderliğini belirleme ölçeği Bayırlı ve Balcı (2021) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 3 boyuttan (24 madde) oluşmaktadır. Ölçekler, Likert tipi beşli derecelendirme şeklinde hazırlanmıştır. Bu derecelendirme seçenekleri; (1) Hiç (5) Her Zaman aralığındadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında ihtiyaç duyulan verileri elde etmek için, araştırmacı tarafından, resmi izinler ve etik kurul izni alındıktan sonra yüzyüze görüşme yoluyla oluşturup öğretmenlere iletilecektir. Elde edilen veriler önce betimsel olarak analiz edilecek ve daha sonra normallik varsayımı test edilecektir. Normallik varsayımına (Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) göre parametrik veya non-parametrik analizler yapılacaktır. Veri toplama sürecinde, çalışma grubundaki katılımcıların gönüllü katılımı esas alınmış ve çalışma sadece gönüllü katılımcılar ile yürütülmüştür.

Verilerin Analizi

Kodlama ve analiz "IBM SPSS Ver.22" programı ile yapılmıştır. Ölçeklerin ve alt boyutlarının normal dağılıma uygunluğunun belirlenmesi için Çarpıklık ve Basıklık testi uygulanmıştır. Normallik testi sonuçlarına göre okul müdürlerinin eğitim programı liderliği ölçeğinin normal dağılıma uygun olduğu saptanmış olup parametrik testlere başvurulmuştur. İki gruptan oluşan cinsiyet değişkeni gibi faktör puanlarının değişiklik göstermediğini belirlemek için T-testi testinden faydalanılmıştır. İki'den fazla gruptan oluşan değişkenlerdeki farklılığın olup olmadığını tespit etmek için ANOVA testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak $p < 0.05$ değeri kabul edilmiştir.

Tablo 1: Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Ölçeğinin Normallik Varsayımı Testi

	Skewness	Std. Hata	Kurtosis	Std. Hata
Eğitim Ortamının Yönetimi	-,956	,202	,660	,401
Öğretim Danışmanlığı	-,552	,202	-,201	,401
Eğitim Programının Kontrolü	-,451	,202	-,370	,401
Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Genel Ölçeği	-,764	,202	,359	,401

Okul müdürlerinin program liderliği ölçeğinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1.0 ile -1.0 arasında olduğu görülmektedir. Araştırma ölçeğinin analizinde Hair ve arkadaşlarına (2013) göre çarpıklık ve basıklık değerleri +1.0 ile -1.0 arasında olduğunda parametrik test olarak kabul edilebilir ve buna göre işlem yapılabilir (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2013).

BULGULAR

Araştırmanın Sosyodemografik Özellikleri

Araştırmanın demografik değişkenlerine ait bulgular aşağıda birlikte verilmiştir.

Tablo 2: Demografik Değişkenlere Göre Dağılım

Değişken	Grup	Sayı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	86	59,7
	Erkek	58	40,3
Yaş Grupları	22-30 yaş arası	4	2,8
	31-40 yaş arası	56	38,9
	41 yaş ve üzeri	84	58,3
Mesleki Kıdem durumu	1 - 5 yıl arası	4	2,8
	6 - 10 yıl arası	10	6,9
	11 - 15 yıl arası	40	27,8
	16 yıl ve üzeri	90	62,5
Branş	Beden eğitimi	2	1,4
	Fen bilimleri	6	4,2
	Görsel Sanatlar	2	1,4
	Matematik	10	6,9
	İngilizce	6	4,2
	Okul Öncesi Öğretmenliği	30	20,8
	Psikolojik Danışman & Rehber öğretmen	6	4,2
	Sınıf Öğretmenliği	74	51,4
	Sosyal Bilgiler	2	1,4
	Teknoloji ve Tasarım	2	1,4
Türkçe	4	2,8	
Toplam		144	100,0

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan katılımcıların % 59,7'sinin kadın olduğu; % 58,3'ünün 41 yaş ve üzeri olduğu; %62,5'inin 16 yıl ve üstü mesleki deneyime sahip oldukları ve % 51,4'ünün sınıf öğretmenliği branşında oldukları tespit edilmiştir.

Çalışma grubundakilerin eğitim program liderliği düzey ortalamaları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Eğitim Program Liderliği Ölçek ve Alt Boyutlarının İstatistiği

	N	Min	Maks	Ort	S.Sapma
Eğitim Ortamının Yönetimi	144	1,87	5,00	4,1019	,72508
Öğretim Danışmanlığı	144	1,40	5,00	3,8139	,94036
Eğitim Programının Kontrolü	144	1,75	5,00	3,8090	,75551
Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Genel Ölçeği	144	1,88	5,00	3,9931	,70851

Tablo 3'e göre çalışma grubundakilerin eğitim program liderliği genel düzeylerinin ortalaması $3,99 \pm ,71$ olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarında en yüksek $4,10 \pm ,73$ ortalama ile Eğitim Ortamının Yönetimi alt boyutu olduğu tespit edilmiştir. Yine Öğretim Danışmanlığı alt boyutu $3,81 \pm ,94$ ortalama ve Eğitim Programının Kontrolü alt boyutu $3,80 \pm ,75$ ortalama oldukları belirlenmiştir.

Araştırmanın Fark Testleri

Cinsiyet Değişkeni

Eğitim program liderliği ölçeği ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık olup olmadığını incelemek için parametrik testlerden t- testi kullanılmıştır. Aşağıda ilk çıkan tablo betimsel istatistikler tablosudur. Yani hangi grupta kaç kişi bulunmaktadır ve her grubun ortalaması ve standart sapmasını gösteren tablodur.

Tablo 4: Ölçeklerin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	Ortalama	S.S.	t	df	p
Eğitim Ortamının Yönetimi	Kadın	86	4,0543	,75303	-0,959	142	,339
	Erkek	58	4,1724	,68182			
Öğretim Danışmanlığı	Kadın	86	3,7070	1,01318	-1,748	138,240	,083
	Erkek	58	3,9724	,80302			
Eğitim Programının Kontrolü	Kadın	86	3,8140	,71967	,095	142	,924
	Erkek	58	3,8017	,81213			
Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Genel Ölçeği	Kadın	86	3,9419	,73165	-1,056	142	,293
	Erkek	58	4,0690	,67179			

Bağımsız örneklem t testi, katılımcıların eğitim program liderliği ölçeği ve alt boyutlarının cinsiyete göre tutum farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, eğitim program liderliği ve alt boyut algılarının kadın ve erkeğe göre fark çıkmamıştır.

Yaş Değişkeni

Eğitim program liderliği ölçeği ve alt boyutlarının yaş değişkenine göre farklılık olup olmadığını incelemek için parametrik testlerden ANOVA testi kullanılmıştır. Aşağıda ilk çıkan tablo betimsel istatistikler tablosudur. Yani hangi grupta kaç kişi bulunmaktadır ve her grubun ortalaması ve standart sapmasını gösteren tablodur.

Tablo 5: Ölçeklerin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Puan	Grup	f, x ss Değerleri				ANOVA Sonuçları									
		N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p					
Eğitim Ortamının Yönetimi	22-30 yaş arası	4	4,7333	,07698	Gruplar arası	3,082	2	1,541	3,014	,052					
	31-40 yaş arası	56	3,9595	,83718							Grup içi	72,099	141	,511	
	41 yaş ve üzeri	84	4,1667	,63562							Toplam	75,182	143		
	Total	144	4,1019	,72508											
Öğretim Danışmanlığı	22-30 yaş arası	4	4,6000	,00000	Gruplar arası	6,771	2	3,386	3,989	,021*					
	31-40 yaş arası	56	3,5786	,99649							Grup içi	119,681	141	,849	1,3>2
	41 yaş ve üzeri	84	3,9333	,88540							Toplam	126,452	143		
	Total	144	3,8139	,94036											
Eğitim Programının Kontrolü	22-30 yaş arası	4	4,2500	,00000	Gruplar arası	2,096	2	1,048	1,859	,160					
	31-40 yaş arası	56	3,6786	,71940							Grup içi	79,527	141	,564	
	41 yaş ve üzeri	84	3,8750	,78435							Toplam	81,623	143		
	Total	144	3,8090	,75551											
Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Genel Ölçeği	22-30 yaş arası	4	4,6250	,04811	Gruplar arası	3,516	2	1,758	3,631	,029*					
	31-40 yaş arası	56	3,8333	,77907							Grup içi	68,269	141	,484	1>2
	41 yaş ve üzeri	84	4,0694	,64826							Toplam	71,785	143		
	Total	144	3,9931	,70851											

Yukarıdaki ANOVA tablosuna göre eğitim program liderliği ölçeği ve alt boyutlarına ait genel puanlar incelendiğinde;

Öğretim danışmanlığı alt boyutunun Anova sig değeri 0,05 değerinden düşük yani istatistiki yönden anlamlı çıkmıştır. O zaman öğretim danışmanlığı alt boyutunun yaş değişkenine göre farklılaşmaktadır. Bu durumda farkın hangi gruptan kaynaklandığının tespiti için posthoc analizlerinden LSD ye göre incelendiğinde; 22-30 yaş arası grup ile 41 yaş ve üstü grupların öğretim danışmanlığı algıları 31-40 yaş grubundakilere göre daha yüksek çıkmıştır.

Aynı şekilde eğitim program liderliği genel ölçeğinde Anova sig değeri 0,05 değerinden düşük yani istatistiki yönden anlamlı çıkmıştır. O zaman program liderliği genel ölçeği yaş değişkenine göre farklılaşmaktadır. Bu durumda farkın hangi gruptan kaynaklandığının tespiti için posthoc analizlerinden LSD ye göre incelendiğinde; 22-30 yaş arası grubun eğitim program liderliği algısı 31-40 yaş grubundakilere göre daha yüksek çıkmıştır.

Diğer yandan geriye kalan alt boyutlarda yaş değişkeninde farklılık çıkmamıştır.

Mesleki Kıdem Değişkeni

Eğitim program liderliği ölçeği ve alt boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılık olup olmadığını incelemek için parametrik testlerden ANOVA testi kullanılmıştır. Aşağıda ilk çıkan tablo betimsel istatistikler tablosudur. Yani hangi grupta kaç kişi bulunmaktadır ve her grubun ortalaması ve standart sapmasını gösteren tablodur.

Tablo 6: Ölçeklerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Puan	Grup	f, x ss Değerleri				ANOVA Sonuçları									
		N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p					
Eğitim Ortamının Yönetimi	1 - 5 yıl arası	4	4,7333	,07698	Gruplar arası	5,051	3	1,684	3,361	,021*					
	6 - 10 yıl arası	10	4,0000	,79131							Grup içi	70,130	140	,501	1,4>3
	11 - 15 yıl arası	40	3,8500	,76976							Toplam	75,182	143		
	16 yıl ve üzeri	90	4,1970	,68177											
Total	144	4,1019	,72508												
Öğretim Danışmanlığı	1 - 5 yıl arası	4	4,6000	,00000	Gruplar arası	12,148	3	4,049	4,960	,003*					
	6 - 10 yıl arası	10	3,4400	,61680							Grup içi	114,304	140	,816	1>2,3
	11 - 15 yıl arası	40	3,4400	,95991							Toplam	126,452	143		4>3

	16 yıl ve üzeri	90	3,9867	,91764						
	Total	144	3,8139	,94036						
Eğitim Programının Kontrolü	1 - 5 yıl arası	4	4,2500	,00000	Gruplar arası	3,655	3	1,218	2,187	,092
	6 - 10 yıl arası	10	3,5000	,37268	Grup içi	77,969	140	,557		
	11 - 15 yıl arası	40	3,6375	,81049	Toplam	81,623	143			
	16 yıl ve üzeri	90	3,9000	,75773						
	Total	144	3,8090	,75551						
Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Genel Ölçeği	1 - 5 yıl arası	4	4,6250	,04811	Gruplar arası	5,857	3	1,952	4,146	,008
	6 - 10 yıl arası	10	3,8000	,59796	Grup içi	65,927	140	,471		1>2,3
	11 - 15 yıl arası	40	3,7292	,74050	Toplam	71,785	143			4>3
	16 yıl ve üzeri	90	4,1037	,68135						
	Total	144	3,9931	,70851						

Yukarıdaki ANOVA tablosuna göre eğitim program liderliği ölçeği ve alt boyutlarına ait genel puanlar incelendiğinde;

Eğitim ortamının yönetimi alt boyutunun Anova sig değeri 0,05 değerinden düşük yani istatistiki yönden anlamlı çıkmıştır. O zaman eğitim ortamının yönetimi alt boyutunun mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmaktadır. Bu durumda farkın hangi gruptan kaynaklandığının tespiti için posthoc analizlerinden LSD ye göre incelendiğinde; 1 - 5 yıl arası grup ile 16 yıl ve üstü grupların eğitim ortamının yönetimi algıları 11 - 15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan grubundakilere göre daha yüksek çıkmıştır.

Öğretim danışmanlığı alt boyutunun Anova sig değeri 0,05 değerinden düşük yani istatistiki yönden anlamlı çıkmıştır. O zaman öğretim danışmanlığı alt boyutunun mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmaktadır. Bu durumda farkın hangi gruptan kaynaklandığının tespiti için posthoc analizlerinden LSD ye göre incelendiğinde; 1 - 5 yıl arası grubun öğretim danışmanlığı algısı 6 - 10 yıl ve 11 - 15 yıl arası grubundakilere göre daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca 16 yıl ve üzeri grubun öğretim danışmanlığı algısı 11 - 15 yıl arası grubundakilere göre daha yüksek çıkmıştır.

Eğitim program liderliği genel ölçeğinin Anova sig değeri 0,05 değerinden düşük yani istatistiki yönden anlamlı çıkmıştır. O zaman eğitim program liderliği genel ölçeği mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmaktadır. Bu durumda farkın hangi gruptan kaynaklandığının tespiti için posthoc analizlerinden LSD ye göre incelendiğinde; 1 - 5 yıl arası grubun eğitim program liderliği genel algısı 6 - 10 yıl ve 11 - 15 yıl arası grubundakilere göre daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca 16 yıl ve üzeri grubun eğitim program liderliği genel algısı 11 - 15 yıl arası grubundakilere göre daha yüksek çıkmıştır.

Diğer yandan geriye kalan eğitim programının kontrolü alt boyutu mesleki kıdem değişkenine göre farklılık çıkmamıştır.

Branş Değişkeni

Eğitim program liderliği ölçeği ve alt boyutlarının branş değişkenine göre farklılık olup olmadığını incelemek için parametrik testlerden ANOVA testi kullanılmıştır. Aşağıda ilk çıkan tablo betimsel istatistikler tablosudur. Yani hangi grupta kaç kişi bulunmaktadır ve her grubun ortalaması ve standart sapmasını gösteren tablodur.

Tablo 7: Ölçeklerin Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Puan	Grup	f, x ss Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Eğitim Ortamının Yönetimi	Beden eğitimi	2	4,2667	,00000	Gruplar arası	16,229	10	1,623	3,661	,000*
	Fen bilimleri	6	4,6222	,58525						
	Görsel Sanatlar	2	2,4667	,00000	Toplam	75,182	143		1,4,6,7,8,9,11>3	
	Matematik	10	4,2267	,53073					2>3,8	
	İngilizce	6	4,7556	,20941					5>3,6,8,10	
	Okul Öncesi Öğretmenliği	30	4,1333	,75790						
	Psikolojik Danışman & Rehber öğretmen	6	4,6222	,06885						
	Sınıf Öğretmenliği	74	3,9351	,71692						
	Sosyal Bilgiler	2	4,7333	,00000						
	Teknoloji ve Tasarım	2	3,6667	,00000						
	Türkçe	4	4,7333	,30792						
	Total	144	4,1019	,72508						
	Beden eğitimi	2	4,0000	,00000	Gruplar arası	15,976	10	1,598	1,923	,047*

Öğretim Danışmanlığı	Fen bilimleri	6	4,4000	,92952	Grup içi	110,476	133	,831		
	Görsel Sanatlar	2	2,4000	,00000	Toplam	126,452	143			
	Matematik	10	3,6800	,83905					2,5,6,7,9,11>3	
	İngilizce	6	4,5333	,57504						
	Okul Öncesi Öğretmenliği	30	3,8000	,98541						
	Psikolojik Danışman & Rehber öğretmen	6	4,4000	,47329						
	Sınıf Öğretmenliği	74	3,6865	,94279						
	Sosyal Bilgiler	2	5,0000	,00000						
	Teknoloji ve Tasarım	2	3,4000	,00000						
	Türkçe	4	4,0000	1,15470						
	Total	144	3,8139	,94036						
Eğitim Programının Kontrolü	Beden eğitimi	2	4,0000	,00000	Gruplar arası	9,712	10	,971	1,796	,067
	Fen bilimleri	6	3,5000	1,18322	Grup içi	71,912	133	,541		
	Görsel Sanatlar	2	2,5000	,00000	Toplam	81,623	143			
	Matematik	10	3,9000	,79232						
	İngilizce	6	4,0833	,78528						
	Okul Öncesi Öğretmenliği	30	3,8833	,61495						
	Psikolojik Danışman & Rehber öğretmen	6	4,3333	,46547						
	Sınıf Öğretmenliği	74	3,7095	,76863						
	Sosyal Bilgiler	2	4,7500	,00000						
	Teknoloji ve Tasarım	2	3,7500	,00000						
	Türkçe	4	4,2500	,57735						
Total	144	3,8090	,75551							
Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Genel Ölçeği	Beden eğitimi	2	4,1667	,00000	Gruplar arası	13,866	10	1,387	3,184	,001*
	Fen bilimleri	6	4,3889	,65121	Grup içi	57,919	133	,435		
	Görsel Sanatlar	2	2,4583	,00000	Toplam	71,785	143			
	Matematik	10	4,0583	,54476						
	İngilizce	6	4,5972	,35811						1,2,4,5,6,7,8,9,11>3
	Okul Öncesi Öğretmenliği	30	4,0222	,72266						
	Psikolojik Danışman & Rehber öğretmen	6	4,5278	,15062						
	Sınıf Öğretmenliği	74	3,8457	,70602						
	Sosyal Bilgiler	2	4,7917	,00000						
	Teknoloji ve Tasarım	2	3,6250	,00000						
	Türkçe	4	4,5000	,52924						
Total	144	3,9931	,70851							

Yukarıdaki ANOVA tablosuna göre eğitim program liderliği ölçeği ve alt boyutlarına ait genel puanlar incelendiğinde;

Eğitim ortamının yönetimi alt boyutunun Anova sig değeri 0,05 değerinden düşük yani istatistiki yönden anlamlı çıkmıştır. O zaman eğitim ortamının yönetimi alt boyutunun branş değişkenine göre farklılaşmaktadır. Bu durumda farkın hangi gruptan kaynaklandığının tespiti için posthoc analizlerinden LSD ye göre incelendiğinde; Beden eğitimi, Matematik, Okul Öncesi Öğretmenliği, Psikolojik Danışman & Rehber öğretmen, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler ve Türkçe gruplarının Eğitim ortamının yönetimi algısı Görsel Sanatlar grubuna göre daha yüksek çıkmıştır.

Ayrıca Fen bilimleri grubunun eğitim ortam yönetimi algısı Görsel Sanatlar ve Sınıf Öğretmenliği grubuna göre daha yüksek çıkmıştır. Yine İngilizce Fen bilimleri grubunun eğitim ortam yönetimi algısı Görsel Sanatlar ve Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe gruplarına göre daha yüksek çıkmıştır.

Öğretim danışmanlığı alt boyutunun Anova sig değeri 0,05 değerinden düşük yani istatistiki yönden anlamlı çıkmıştır. O zaman öğretim danışmanlığı alt boyutunun branş değişkenine göre farklılaşmaktadır. Bu durumda farkın hangi gruptan kaynaklandığının tespiti için posthoc analizlerinden LSD ye göre incelendiğinde; Beden eğitimi, İngilizce, Okul Öncesi Öğretmenliği, Psikolojik Danışman & Rehber öğretmen, Sosyal Bilgiler ve Türkçe gruplarının öğretim danışmanlığı algısı Görsel Sanatlar grubuna göre daha yüksek çıkmıştır.

Eğitim program liderliği genel ölçeğinin Anova sig değeri 0,05 değerinden düşük yani istatistiki yönden anlamlı çıkmıştır. O zaman eğitim program liderliği genel ölçeği mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmaktadır. Bu durumda farkın hangi gruptan kaynaklandığının tespiti için posthoc analizlerinden LSD ye göre incelendiğinde;

Beden eğitimi, Fen bilimleri, Matematik, İngilizce, Okul Öncesi Öğretmenliği, Psikolojik Danışman & Rehber öğretmen, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler ve Türkçe grubun eğitim program liderliği genel algısı Görsel Sanatlar grubuna göre daha yüksek çıkmıştır.

Diğer yandan geriye kalan eğitim programının kontrolü alt boyutu branş değişkenine göre farklılık çıkmamıştır.

Korelasyon Analizleri

Aşağıdaki tabloda Sosyal görünüş kaygısı ölçeği, yaşam doyumunu ölçeği, aleksitimik ölçekleri ve alt boyutlarının parametrik analizlerden Pearson korelasyon analizine ilişkin bulgular bulunmaktadır.

Tablo 8: Ölçekler ve Alt Boyutlarla Korelasyon Tablosu

No	Ölçek ve Alt Boyutlar	Eğitim Ortamının Yönetimi	Öğretim Danışmanlığı	Eğitim Programının Kontrolü	Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Genel Ölçeği
1	Eğitim Ortamının Yönetimi	1	,856**	,531**	,971**
2	Öğretim Danışmanlığı		1	,604**	,931**
3	Eğitim Programının Kontrolü			1	,685**
4	Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Genel Ölçeği				1

Yukarıdaki tablodaki korelasyon analizine ilişkin bulgulara göre; araştırma kapsamındaki katılımcıların, Eğitim Ortamının Yönetimi alt boyutu ile Öğretim Danışmanlığı alt boyutu arasında anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki vardır ($r=0,856$, $p<0,01$).

Ayrıca Eğitim Ortamının Yönetimi alt boyutu ile Eğitim Programının Kontrolü alt boyutu arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki vardır ($r=0,531$, $p<0,01$).

Yine Öğretim Danışmanlığı alt boyutu ile Eğitim Programının Kontrolü alt boyutu arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki vardır ($r=0,604$, $p<0,01$).

TARTIşMA

Bu araştırmada, öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin eğitim programı liderliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre çalışmaya katılan öğretmenlerin eğitim program liderliği genel düzeylerinin ortalaması $3,99\pm,71$ olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarında en yüksek $4,10\pm,73$ ortalama ile eğitim ortamının yönetimi alt boyutu olduğu tespit edilmiştir. Yine öğretim danışmanlığı alt boyutu $3,81\pm,94$ ortalama ve eğitim programının kontrolü alt boyutu $3,80\pm,75$ ortalamada oldukları belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin kendi müdürlerinin eğitim program liderliği konusunda yüksek düzeyde algıladıkları söylenebilir.

Alanyazında okul müdürünün öğretimsel liderlik işlevlerinden birinin okulun eğitim programının ve öğrenmenin yönetimi, öğrenci gelişiminin değerlendirilmesi, okulun eğitim kadrosunun geliştirilmesi ve güçlendirilmesi ile okul ortamının yönetimi olduğu belirtilmektedir (Çelik, 2013). Yine okul müdürünün öğretimsel liderlik işlevlerinden biri olarak okulun eğitim programının ve öğrenmenin yönetimi, öğrenci gelişiminin değerlendirilmesi, okulun eğitim kadrosunun geliştirilmesi ve güçlendirilmesi ile okul çevresinin yönetimi belirtilmektedir (Demirel, 2020). Bu durumda okul müdürlerinin bu görevi yerine getirdikleri ve iyi birer müfredat lideri oldukları söylenebilir. Öte yandan müfredat, bir okulun kalbi ve ruhu olmasının yanı sıra günlük sınıf içi etkinlikleri tanımlayan, detaylandıran, sınıflandıran ve sınırlandıran temel bir belgedir (Sönmez & Alçapınar-Gülderen, 2015). Birçok eğitim bilimci öğretim programının temel öğelerini hedefler, içerik, eğitim durumları ve sınama durumları olarak açıklamıştır. Bu ifadelere göre araştırma kapsamında müfredat liderliği algısı yüksek çıkmıştır (Taşpınar, 2017).

Diğer yanda eğitim program liderliği ve alt boyut algılarının kadın ve erkek öğretmenlere göre fark etmediği ortaya çıkmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre incelendiğinde program liderliği konusunda farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Buna göre; 22-30 yaş arası öğretmen grubu ile 41 yaş ve üstü öğretmen gruplarının öğretim danışmanlığı algıları 31-40 yaş grubundakilere göre daha yüksek çıkmıştır.

Aynı şekilde eğitim program liderliği genel ölçeğinde 22-30 yaş arası öğretmen grubun eğitim program liderliği algısı 31-40 yaş öğretmen grubundakilere göre daha yüksek çıkmıştır.

Aynı şekilde çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre incelendiğinde, program liderliği konusunda farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Buna göre eğitim ortamının yönetiminde ise 1 - 5 yıl arası öğretmen grubu ile 16 yıl ve üstü öğretmen grupların eğitim ortamının yönetimi algıları 11 - 15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan grubundakilere göre daha yüksek çıkmıştır.

Öğretim danışmanlığı alt boyutunda ise 1 - 5 yıl arası öğretmen grubun öğretim danışmanlığı algısı 6 - 10 yıl ve 11 - 15 yıl arası öğretmen grubundakilere göre daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca 16 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmen grubun öğretim danışmanlığı algısı 11 - 15 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmen grubundakilere göre daha yüksek çıkmıştır.

Eğitim program liderliği genel ölçeği incelendiğinde; 1 - 5 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmen grubun eğitim program liderliği genel algısı 6 - 10 yıl ve 11 - 15 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmen grubundakilere göre daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca mesleki deneyime sahip öğretmen 16 yıl ve üzeri grubun eğitim program liderliği genel algısı 11 - 15 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmen grubundakilere göre daha yüksek çıkmıştır. Diğer ifade ile yeni öğretmenliğe başlayanların ve 16 yıl üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerin program liderliği algısı daha yüksek çıkmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre incelendiğinde, program liderliği konusunda farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Buna göre Eğitim ortamının yönetimi alt boyutunda; Beden eğitimi, Matematik, Okul Öncesi Öğretmenliği, Psikolojik Danışman & Rehber öğretmen, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler ve Türkçe gruplarının Eğitim ortamının yönetimi algısı Görsel Sanatlar grubuna göre daha yüksek çıkmıştır.

Ayrıca Fen bilimleri grubunun eğitim ortam yönetimi algısı Görsel Sanatlar ve Sınıf Öğretmenliği grubuna göre daha yüksek çıkmıştır. Yine İngilizce Fen bilimleri grubunun eğitim ortam yönetimi algısı Görsel Sanatlar ve Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe gruplarına göre daha yüksek çıkmıştır.

Öğretim danışmanlığı alt boyutunda; Beden Eğitimi, İngilizce, Okul Öncesi Öğretmenliği, Psikolojik Danışman & Rehber öğretmen, Sosyal Bilgiler ve Türkçe gruplarının öğretim danışmanlığı algısı Görsel Sanatlar grubuna göre daha yüksek çıkmıştır.

Eğitim program liderliği genel ölçeğine göre incelendiğinde; Beden eğitimi, Fen bilimleri, Matematik, İngilizce, Okul Öncesi Öğretmenliği, Psikolojik Danışman & Rehber öğretmen, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler ve Türkçe grubun eğitim program liderliği genel algısı Görsel Sanatlar grubuna göre daha yüksek çıkmıştır.

Alt boyutlar arası ilişki incelendiğinde; Eğitim Ortamının Yönetimi alt boyutu ile Öğretim Danışmanlığı alt boyutu arasında anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Ayrıca Eğitim Ortamının Yönetimi alt boyutu ile Eğitim Programının Kontrolü alt boyutu arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki vardır. Yine Öğretim Danışmanlığı alt boyutu ile Eğitim Programının Kontrolü alt boyutu arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki vardır.

Müfredat lideri, müfredatın uygulanmasının yanı sıra müfredatın değerlendirilmesinden de sorumludur. Stringer ve Hourani (2016, s. 224) bu görevin uygulanmasına ilişkin yaptıkları araştırmada, okul müdürlerinin sürecin başlangıcı (durum tespiti), süreç (süreç kontrolü) ve değerlendirme (sonuç değerlendirme) aşamalarında aktif olarak yer alması gerektiğini ortaya koymuştur. Okul yöneticisinin temel görevi, genelde Milli Eğitim'in özelde ise okulun varoluşsal hedeflerinin sınıf içi uygulamalara dönüştürülmesini sağlamaktır (Gümüşeli, 2014). Bu görev, öğretmenlerin ders hedeflerini okul hedefleriyle koordine etmeyi, onları öğretimsel olarak desteklemeyi ve resmi olmayan sınıf ziyaretleri

yoluyla sınıf içi öğretimi izlemeyi gerektirir. Bu denetim ve değerlendirme sonucunda öğretmenlere sınıf içi uygulamalarına ilişkin somut geri bildirimler verilir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin eğitim programı liderliği araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarında en dikkat çeken durum çalışmaya katılan öğretmenlerin eğitim program liderliği genel düzeylerinin ortalamanın üstünde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca en yüksek ortalamanın eğitim ortamının yönetimi olduğu tespit edilmiştir. Yine öğretim danışmanlığı ve eğitim programının kontrolü ortalamanın üstünde oldukları belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin kendi müdürlerinin eğitim program liderliği konusunda yüksek düzeyde algıladıkları söylenebilir.

Alanyazında okul müdürünün öğretimsel liderlik işlevlerinden birinin okulun eğitim programının ve öğrenmenin yönetimi, öğrenci gelişiminin değerlendirilmesi, okulun eğitim kadrosunun geliştirilmesi ve güçlendirilmesi ile okul ortamının yönetimi olduğu belirtilmektedir. Bu sonuçlar alanyazını da desteklemektedir. Yine okul müdürünün öğretimsel liderlik işlevlerinden biri olarak okulun eğitim programının ve öğrenmenin yönetimi, öğrenci gelişiminin değerlendirilmesi, okulun eğitim kadrosunun geliştirilmesi ve güçlendirilmesi ile okul çevresinin yönetiminde etkilidir. Bu durumda okul müdürlerinin bu görevi yerine getirdikleri ve iyi birer program lideri oldukları söylenebilir.

Diğer yanda eğitim program liderliği ve alt boyut algılarının kadın ve erkek öğretmenlere göre fark etmediği ortaya çıkmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre incelendiğinde program liderliği konusunda farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Buna göre; 22-30 yaş arası öğretmen grubu ile 41 yaş ve üstü öğretmen gruplarının öğretim danışmanlığı algıları 31-40 yaş grubundakilere göre daha yüksek çıkmıştır. Aynı şekilde eğitim program liderliği genel ölçeğinde 22-30 yaş arası öğretmen grubun eğitim program liderliği algısı 31-40 yaş öğretmen grubundakilere göre daha yüksek çıkmıştır.

Aynı şekilde çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre incelendiğinde, eğitim program liderliği genel ölçeği incelendiğinde; 1 - 5 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmen grubun eğitim program liderliği genel algısı 6 - 10 yıl ve 11 - 15 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmen grubundakilere göre daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca mesleki deneyime sahip öğretmen 16 yıl ve üzeri grubun eğitim program liderliği genel algısı 11 - 15 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmen grubundakilere göre daha yüksek çıkmıştır. Diğer ifade ile yeni öğretmenliğe başlayanların ve 16 yıl üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerin program liderliği algısı daha yüksek çıkmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre incelendiğinde, eğitim program liderliği genel durumunda; Beden eğitimi, Fen bilimleri, Matematik, İngilizce, Okul Öncesi Öğretmenliği, Psikolojik Danışman & Rehber öğretmen, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler ve Türkçe grubun eğitim program liderliği genel algısı Görsel Sanatlar grubuna göre daha yüksek çıkmıştır.

Ayrıca eğitim ortamının yönetimi ile öğretim danışmanlığı ve eğitim programının kontrolü arasında anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki çıkmıştır. Yine öğretim danışmanlığı alt boyutu ile eğitim programının kontrolü alt boyutu arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki vardır.

Bu sonuçlara göre çalışmaya katılan öğretmen görüşlerine göre; öğretim danışmanlığı, eğitim programının kontrolü ve eğitim ortamının yönetimi konusunda okul müdürlerinin bu görevi üst derecede yerine getirdikleri ve iyi birer program lideri oldukları söylenebilir.

Öneriler

- ✓ Bu araştırma farklı bölge ve illerde tekrarlanabilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir
- ✓ Özel okullarda araştırma tekrarlanabilir. Ve Devlet okullarının sonuçlarıyla karşılaştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

Aksaraylı, M. F. (2016). Dönüşümcü Liderlik Ve Değişimde Dönüşümcü Liderlik Paradigması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*.

Alga, E. (2016). *Örgütlerde Yöneticilerin Liderlik Tarzlarının Algılanması Ve Tükenmişlik Sendromu İlişkisi* .

- Avcı, A. (2019). Örgütsel Değişim Ve Örgüt Yönetiminde Karizmatik Liderlik ve Eleştirel Bir Bakış . *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 148-157.
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü*. . Pegem Yayıncılık.
- Balcı, A. (2013). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme*. Pegem A Yayıncılık.
- Bayırlı, A. (2021). *Anadolu Lisesi Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Etkisi* . Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- Bayırlı, A., & Balcı, A. (2021). Okul müdürlerinin eğitim programı liderliğini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *TEBD*, 1252-1276. <https://doi.org/10.37217/tebd.938818>.
- Bayrakçı, E. (2022). Lider Kavramı Üzerine Metaforik Bir Çözümleme . *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 110-123.
- Bellibaş, M. S., Bulut, O., Hallinger, P., & Wang, W. C. (2016). Developing a validated instructional leadership profile of Turkish primary school principals. *International Journal of Educational Research*, 115-133.
- Biber, M. (2019). Lider Yöneticilik. *İşletme Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 183 - 197.
- Bruggencate, G., Luyten, H., Scheerens, J., & Sleegers, P. (2012). Modeling the influence of school leaders on student achievement: How can school leaders make a difference? . *Educational Administration Quarterly*, 699-732.
- Cansoy, R., & Polatcan, M. (2018). Examination of instructional leadership research in Turkey. *International Online Journal of Educational Sciences*.
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2020). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem .
- Doğan, S., & Özdemir, L. (2021). stratejik Liderlik Kavramı, Özellikleri, Yetkinlikleri ve Stratejik Liderlik Davranışının işletmelere Sağladığı Katkıları Anlambilim. *MTÜ Sosyal ve Beşri Bilimler Dergisi* , 1-13.
- Eriş, Y., & Arun, K. (2020). Liderin Karanlık Yüzü: Toksik Liderlik Davranışlarının Çalışanların İş Tatminine Etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 1861-1877.
- Glatthorn, A. A., Jailall, J. M., & Jailall, J. K. (2017). *The principal as curriculum leader: Shaping what is taught and tested* . SAGE Publishing.
- Gümüşeli, A. I. (2014). *Eğitim ve öğretim yönetimi: Eğitim programı ve öğretimi yönetme, öğrenci ilerlemesini izleme, öğretmenleri denetleme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate Data Analysis*. Boston: Pearson Education Limited.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 221–240.
- Hallinger, P., & Wang, W. C. (2015). Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale. . *Springer*.
- Huisman, C., Wissen, V., & Leo, J. (2004). Localization effects of firm startups and closures in the Netherland 2004, Vol. 38 Issue 2, p. *annals of Regional Science*, 291-310.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Koşar, S., & Buran, K. (2019). An analysis of school principals' course supervision activities in regard of instructional leadership. *Journal of Qualitative Research in Education*, 1232-1265.
- Macit, M. (2001). Leadership And Bass Transactional And Transformational Leadership Theory . *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 87-117.
- MEB. (2018). *Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. Resmi Gazete.

- Önen, S. M., & Kanayran, H. (2015). Liderlik ve Motivasyon: Kuramsal Bir Değerlendirme. *Birey ve Toplum*, 43-63.
- Sarıoğlu, S., & Uğur, U. (2014). Yöneticilik Ve Liderlik Ayırımında Kişisel Farklılıkların Rolü . *Organizasyon Ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 122-137.
- Sönmez, V., & Alçapınar-Gülderen, F. (2015). *Örnekleriyle eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stringer, P., & Hourani, R. B. (2016). Transformation of roles and responsibilities of principals in times of change. *Educational Management Administration ve Leadership*, 224-246.
- Şimşek, A., & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Şişman, M. (2018). *Instructional leadership*. Pegem.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston : Pearson.
- Tağraf, H., & Çalman, İ. (2009). Ohio Üniversitesi Liderlik Modeline Göre Oluşan Liderlik Biçimlerinin İşletmelerin İhracat Performansı Üzerine Etkisi Ve Gaziantep İlinde Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, 135-155.
- Taşpınar, M. (2017). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşil, A. (2016). Liderlik ve Motivasyon Teorilerine Yönelik Kavramsal Bir İnceleme. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 158-180.
- Yörük, S., & Akdağ, G. (2010). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Etkililiği Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 66- 92

İlkokul Öğrencilerinin Okuldaki Mutluluk Düzeyleri

Happiness Levels of Primary Scholl Students at Scholl

Seval Okutan¹ Ali Gürol² Cansu Yıldırım³ Zafer Uğraş⁴

¹ Okul Müdür Yardımcısı, MEB, Ankara, Türkiye Orcid No: 0009-0002-4165-3799

² Okul Müdürü, MEB, Ankara, Türkiye Orcid No: 0009-0007-1870-016X

³ Okul Müdür Yardımcısı, MEB, Ankara, Türkiye Orcid No: 0009-0005-3890-9134

⁴ Okul Müdürü, MEB, Ankara, Türkiye Orcid No: 0009-0007-1108-1239

ÖZET

Bu çalışmanın amacı; ilkököl öğrencilerinin okulda mutluluk düzeylerinin incelenmesidir. Araştırmada mevcut durumun belirlenmesine çalışılmıştır. Araştırma nicel bir araştırma olup betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz dönemi Ankara ili Etimesgut ilçesinde eğitim-öğretim gören ilkököl öğrencileri, araştırmanın örneklemini ise evrenden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiş 320 ilkököl öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Gündoğan ve Akar (2019) tarafından geliştirilen "İlkokul Öğrencileri İçin Okulda Mutluluk Ölçeği" ve demografik bilgilerin belirlenmesi amacıyla araştırmanın amacına uygun ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmada verilerin analizi için SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır. Çalışmada katılımcıların okulda mutluluk düzeylerinin demografik özelliklere göre değişip değişmediğini bulmak için Levene's Testi, Bağımsız Gruplar İçin Mann Whitney-U Testi ve Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucu ilkököl öğrencilerinin okulda mutluluk düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bununla beraber katılımcıların okulda mutluluk düzeylerinin yaş, sınıf, anne çalışma durumu ve baba çalışma durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, Öğrenci, Mutluluk

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the happiness levels of primary school students at school. The research is intended to determine the current situation. The study hereby/It is a quantitative research and a descriptive survey model is used. The population of the research consists of primary school students studying in the Etimesgut district of Ankara in the 2021-2022 academic year, and the sample of the research consists of 320 primary school students selected from the population by simple random sampling method. In the research, the "Happiness Scale at School for Primary School Students" developed by Gündoğan and Akar (2019) and the "Personal Information Form" developed by the researcher in accordance with the purpose of the research were used in order to determine the demographic information. SPSS 20.0 package program were used for the analysis of the data in the research. In the study, Levene's Test, Mann Whitney-U Test and Kruskal Wallis-H test were used for independent groups to find out whether the participants' happiness levels at school changed according to demographic characteristics. As a result of the findings, it was observed that there was a statistically significant difference between the happiness levels of primary school students and the gender variable in school. However, it was concluded that the happiness levels of the participants in school did not change statistically significantly according to age, class, maternal working status and father working status variables.

Keywords: Primary School, Student, Happiness

GİRİŞ

Eğitim sisteminin en önemli girdisi olan çocuklar, öncelikle ebeveynleri ve yakın çevreleri tarafından verilen informal eğitimle; sonrasında ise formal eğitim ve toplumsal ilişkilerle gelişerek hayata hazırlanmaktadır. Tüm eğitimciler ve psikologlar, çocuğun ilk yaşantılarının, karşılaştığı sorunların, çevresindeki insanlarla olan ilişkilerin niteliğinin, onun bütün hayatı boyunca davranışlarını, tavırlarını ve tutumunu etkilediğini ve bu sebeple hayatının ilk 5-6 yılının gelişim ve ruh sağlığı açısından büyük önem taşıdığı noktasında görüş birliğine varmışlardır (Kantarcioglu, 1998, Akt; Gündoğan, 2019).

Araştırmalar çocukluk döneminde edinilen deneyimlerin fizyolojik, psikolojik ve sosyal gelişim ve işlevsellik yönünden önemli olduğunu göstermektedir. Çocukların temel ihtiyaçlarını doğru olarak karşılamayı öğrenmeleri, sağlıklı bir hayat sürmelerinde önemli bir rol oynamaktadır (Baltaş, 2003).

Citation: Okutan, S., Gürol, A., Yıldırım, C. & Uğraş, Z. (2024), "İlkokul Öğrencilerinin Okuldaki Mutluluk Düzeyleri", International QMX Journal, 3(1), 333-341. ISSN: 3023-6037.

Copyright © 2024 by author(s) and Scientific Research Publishing Inc. This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0)

Evde ailelerin, okulda öğretmenlerin temel hedefleri arasında mutluluk düzeyi yüksek, hayata pozitif bakan, her zaman yapıcı kararlar veren bireyler yetiştirebilmektir. Çocukluk döneminde artırılan mutluluk yetişkinlik dönemlerinde hayata karşı olumlu bakış açısına ve çocukların çevreleriyle olumlu etkileşim halinde bulunmasını sağlamaktadır (Sapsağlam,2021, s.214).

Çocukların mutluluk düzeyinin artması hayata olumlu bakmalarını ve çevrelerindekiyle olumlu etkileşim kurmalarını, sağlamaktadır. Mutluluğun veya yaşam doyumunun azalması çocuklarda okul başarısının düşmesi, arkadaş ilişkilerinin zayıflaması, yalnızlık, depresyon, madde bağımlılığı, gibi birçok durumla ilişkilendirilebilmektedir (Yücel ve Vogt Yuan, 2015 Akt; Demiriz, Ulutaş 2016).

Kişi için mutluluk, ilk farkına varılan temel ve olması gereken en önemli duyguların başında gelmektedir. Özellikle bebeklik ve çocukluk çağında hissedilen mutluluk duygusu kişinin sosyal hayatının en temel taşlarından birisidir. Mutluluk sadece tek bir bilimin değil psikoloji, sosyoloji, felsefe gibi alanların üzerinde çalıştığı önemli bir kavramdır. Aristoteles'e göre; tüm insanlar mutluluğu arar ve mutluluk insan yaşamının ereğidir (Akt. Büyükdüvenci, 1993, s.41).

Kişinin çocukluk yıllarında mutluluk doyumunun azalması akademik başarısızlık, depresyon, sosyal hayatta uyumsuzluk, zararlı alışkanlıklara neden olabilmektedir. Çocuklar evlerinde olduğu kadar okul içerisinde de mutlu bir birey olarak yetiştirilmelidir. İnsanlığın varoluşundan itibaren eğitim tüm zamanların vazgeçilmez olgularından biri olmuştur. İnfomal olarak başlayan eğitim süreç içerisinde formal hale gelerek insanlık için önemli bir vazife haline gelmiştir. Toplumları oluşturan kişilerin eğitimi, içerisinde bulunduğu toplumun ilerlemesinde çok önemli bir rol üstlenmiştir (Döş,2013, s.268).

Eğitim; sistemli, planlı ve düzenli bir şekilde okullarda yürütülür. Okulların, toplum tarafından benimsenmesi, toplumun sorunlarını çözmesi ve beklentilerini karşılaması gerekmektedir. Toplumu oluşturan kişilerin çeşitli maddi ve manevi beklentileri olmakla beraber tüm bu beklentilerin hepsinin veya bir kısmının karşılanması kişileri mutlu etmektedir. Mutlu olmak dolaylı bir beklenti gibi görülmektedir; fakat insanların en büyük beklentisi farkında olmasa da mutlu olmaktır. Belki de en büyük isteğimiz ve çabamız mutlu yaşayabilmek (Saribaş, Babadağ, 2015).

Okullar öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal becerileri kazanmalarında gittikçe artan bir öneme sahiptir. Dolayısıyla, 21. yüzyılda okulların öğrencilerin çok yönlü gelişimlerini karşılaması gibi bir ihtiyacı oluşmaktadır (Waters, 2011 Akt; Güngör, 2017).

Günümüzde ilerleyen teknoloji ve kolay ulaşılabilirlik ile isteklerin daha da artması özellikle çocuklarda bir memnuniyetsizliğe, saldırganlığa ve mutsuzluğa yol açmaktadır. Ebeveynlerin hayatın içerisinde geçmiş yıllara göre daha fazla rol alması da kişilerin çocukluktan itibaren bazen nedeni bilinen bazen ise nedensiz bir mutsuzluk yaşamalarına neden olabilmektedir. Kabul edilme ve onaylanma çocukluk çağından itibaren kişilerin kendilerine olan saygılarını arttırmakla beraber, çevrelerinde bulunan kişiler ile de samimi, sıcak ve olumlu ilişkiler oluşturmaları ve geliştirmelerini sağlamaktadır (Gülcan ve Bal, 2014,).

Koşulsuz sevgi gören çocuk “tek” ve “özel” olduğunu bilerek mutlu olma yolunda önemli adımlar atmaktadır. İlkokul öğrencilerinin okulda buldukları süre içerisinde ve sonrasında mutluluk düzeyleri ilerleyen yıllarda hem sosyal hayatlarını hem de akademik kariyerlerini büyük oranda etkilemektedir. Daha çocukluk yıllarında okula mutsuz, isteksiz gelen bir çocuk ilerleyen yıllarda da bu mutsuzluğu ve isteksizliği sürdürebilmektedir. İlkokul öğrencilerinin okuldaki mutluluklarının en önemli paydaşları arasında sınıf öğretmenleri ve arkadaşları gelmektedir. Bunun yanı sıra öğrencinin yaşı, sosyo-ekonomik durumu, sınıfı ve başka değişkenlerde okuldaki mutluluk düzeyini etkilemektedir. (Balak, 2017)

Hayatın merkezinde mutluluk vardır. Mutluluk, erdemlerle kazanılacak, iyi ve güzel bir hayatı öngörmektedir. Mutluluk, hazdan, ahlaktan ve her şeyin orta noktasında bulunmaktan ibarettir (Kırbıyık, 2012 Akt; Döş, 2013).

Mutluluk insanın kendisini iyi hissetmesi, hayattan keyif alması, neşelenme, doyma, ısınma, sağlıklı bir hayat sürme, özgürlük, huzurlu bir aile ortamı, sevmek sevilme, yaşadığı anın değerini bilme şeklinde tanımlanmaktadır. Mutlu insan neşelidir, hareketlidir ve onun içten bir gülüşü vardır (Gökdemir, Dumludağ, 2011 Akt; Döş, 2013).

Mutlu öğrenci; daima öğrenmeye açık, sosyal ne istediğini ve nerede ne yapmasını bilen bir bireydir.

Bu araştırmanın amacı; ilkökul öğrencilerinin okuldaki mutluluk düzeylerinin incelenmesidir.

Araştırmanın problemi “İlkokul öğrencilerinin okulda mutluluk düzeyleri ne düzeydedir?” şeklinde belirlenmiş olup alt problemler şu şekildedir:

İlkokul öğrencilerinin okuldaki mutluluk düzeyi nedir?

İlkokul öğrencilerinin okuldaki mutluluk düzeyi cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterir mi?

İlkokul öğrencilerinin okuldaki mutluluk düzeyi sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterir mi?

İlkokul öğrencilerinin okuldaki mutluluk düzeyi yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterir mi?

İlkokul öğrencilerinin okuldaki mutluluk düzeyi anne çalışma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterir mi?

İlkokul öğrencilerinin okuldaki mutluluk düzeyi baba çalışma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterir mi?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada 2021-2022 eğitim – öğretim yılında Ankara ili Etimesgut ilçesinde eğitimlerine devam eden ilkökul öğrencilerinin mutluluk düzeyleri ve mutluluk düzeylerinin demografik değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği belirlenmek istenmektedir.

Araştırmada; mevcut durumun belirlenmesine uygun çalışmalar yapılmıştır. Araştırma nicel bir araştırma olup betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Ankara ili Etimesgut ilçesine bağlı ilkökullarda öğrenim gören ilkökul öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemi ise evrenden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 320 öğrenci oluşturmaktadır. Bu yöntem, her bir örnekleme aynı oranda seçilme olasılığı verir ve basit seçkisiz örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler aynı ve herhangi bir koşula bağlı olmayan bir şansa sahiptir (Büyüköztürk, 2020). Hesaplamalar sonucuna göre 22094 kişilik evreni temsil edebilecek örneklem sayısının en az 377 olması gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu çalışmada ise Ankara ili Etimesgut ilçesinden ancak 320 kişi örnekleme dahil edilebilmiştir.

Veri Toplama Aracı

İlkokul öğrencilerinin okuldaki mutluluk düzeylerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada veriler, iki bölüm olacak şekilde veri toplama aracı ile toplanmıştır. Veri toplama aracının ilk bölümünde demografik değişkenlerin bulunduğu kişisel bilgi formu, ikinci bölümde ise Gündoğan ve Akar (2019) tarafından geliştirilen ilkökul öğrencilerinin okuldaki mutluluk düzeylerini ortaya çıkaracak “İlkokul Öğrencileri İçin Okulda Mutluluk Ölçeği” bulunmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda okulda mutluluk ölçeğinden elde edilen veriler SPSS 20.0 istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Çalışanın birinci araştırma sorularının cevabını bulmak için betimsel istatistik yöntemi kullanılmıştır. İlkokul öğrencilerinin okulda mutluluk ölçeği ve “okulda mutluluk”, “okulda mutsuzluk” olarak alt boyutlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirleyebilmek için çarpıklık katsayıları hesaplanmıştır. -1 ve + 1 arasında değerlere sahip olup normal dağılım gösteren veriler için parametrik testlerden bağımsız örnekler t-testi ve ANOVA; normal dağılıma sahip olmayanlar da ise non parametrik testlerden Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis uygulanmıştır. Katılımcıların okulda mutluluk düzeyleri ve alt boyutlarının 2 kategorili olan cinsiyet, anne çalışma durumu ve baba çalışma durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak için normal dağılıma sahip olan verilerde t-testi uygulanırken, normal dağılıma sahip olmayan verilerde Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Katılımcıların okulda mutluluk düzeyleri

ve alt boyutlarının 2’den fazla kategorili olan sınıf düzeyi ve yaş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak için normal dağılıma sahip verilerde ANOVA uygulanırken normal dağılıma sahip olmayan veriler de Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Araştırma sorularında parametrik / parametrik olmayan testlerin hangisinin kullanılacağını belirlemek için Levene’s homojenlik testi uygulanmıştır bu testin sonucuna göre karar verilmiştir.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Yapılan bu araştırmanın birinci alt problemi; ilkökul öğrencilerinin okulda mutluluk düzeylerinin saptanmasıdır. Katılımcıların okulda mutluluk düzeyleri ortalamaları her madde için ayrı ayrı ve ölçek geneli tabloda belirtilmiştir.

Tablo 1:İlkökul Öğrencilerinin Okulda Mutluluk Düzeyleri

Sıra	Maddeler	\bar{x}	ss
OM1	Okul açılışın diye sabırsızlanıyorum	2,72	0,50
OM2	Bir an önce tatil bitsin, okul başlasın istiyorum	2,51	0,59
OM3	Hep okulda olmak istiyorum	2,50	0,61
OM4	Derslerde kendimi mutlu hissediyorum	2,76	0,49
OM5	Okulda kendimi kötü hissediyorum.	2,73	0,47
OM6	Okul sıkıcı ve mutsuz bir yerdir	2,88	0,38
OM7	Okuldayken eve gitme hayali kuruyorum	2,54	0,57
OM8	Okula gitme düşüncesi bile beni mutsuz ediyor	2,83	0,46
OM9	Okulda kendimi mutsuz hissediyorum	2,82	0,41
	Genel	2,70	0,33

Tablo 1. ’de yer alan bulgular incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin okulda mutluluk düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir ($\bar{x}=2,70$). Ölçekte “1. Hiçbir zaman (1,00-1,66), Bazen (1,67- 2,33), 3. Her zaman (2,34-3,00) biçiminde tanımlanmıştır. Katılımcıların okulda mutluluk düzeyi olan 2,70 değeri “Her zaman” aralığına denk gelmektedir. Araştırmaya katılan öğrenciler en çok “Okul sıkıcı ve mutsuz bir yerdir.” maddesine ($\bar{x}=2,88$), en az ise “Hep okulda olmak istiyorum”($\bar{x}=2,50$) maddesine katıldıklarını belirtmişlerdir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okulda mutluluk ölçeğinin genel boyutu, “okulda mutluluk” ve “okulda mutsuzluk” alt boyutlarının cinsiyet değişkeni sonuçları tabloda gösterilmiştir

Tablo 2: İlkökul Öğrencilerinin Okulda Mutluluk Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Boyut	Kategori	N	S.O	S.T	U	p	Eta-Kare
Okulda Mutluluk	KIZ	174	170,92	29739,50	8975,50	0,00	0,06
	ERKEK	135	134,49	18155,50			
Okulda Mutsuzluk	KIZ	176	164,24	28906,00	10078,00	0,02	0,02
	ERKEK	133	142,77	19989,00			
Genel Mutluluk Düzeyi	KIZ	177	171,14	30291,50	9356,50	0,00	0,04
	ERKEK	135	137,31	1835,50			

Tablo 2.’de bulunan sonuçlara göre öğrencilerin cinsiyet değişkeni açısından; okulda mutluluk (U=8975,50; p<,05), okulda mutsuzluk (U=10078,00; p<,05) boyutlarına ait dağılımlar ile genel mutluluk düzeyleri dağılımı (U=9356,50; p<,05) istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farkın ölçeğin genel boyutu, “okulda mutluluk” ve “okulda mutsuzluk” alt boyutlarının kız öğrenciler lehine olduğu görülmüştür.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okulda mutluluk düzeylerinin yaş değişkenine göre istatistiksel anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik ölçeğin tümü için, okulda mutluluk ve okulda mutsuzluk alt boyutları analizi için non-parametrik test Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Belirtilen analizler tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 3: İlkokul Öğrencilerinin Okulda Mutluluk Düzeylerinin Yaş Değişkenine Kruskal Wallis – H Testi Sonuçları

Boyut	Kategori	N	S.O	sd	X ²	P
Okulda Mutluluk	6-7 Yaş	26	140,63			
	8-9 Yaş	227	159,66	2	2,55	0,27
	10 ve Üzeri Yaş	56	142,79			
Okulda Mutsuzluk	6-7 Yaş	26	123,79			
	8-9 Yaş	227	159,89	2	4,62	0,09
	10 ve Üzeri Yaş	56	149,67			
Genel Mutluluk Düzeyi	6-7 Yaş	27	128,89			
	8-9 Yaş	229	161,92	2	4,03	0,13
	10 ve Üzeri Yaş	56	147,64			

Tablo 3.'de yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda ilkokul öğrencilerinin okulda mutluluk düzeylerinin yaş değişkenine göre; okulda mutluluk ($X^2=2,55$; $p>,05$), okulda mutsuzluk($X^2=4,62$; $p>,05$) ve genel mutluluk düzeyi($X^2=4,03$; $p>,05$) boyutları ve ölçeğin genel boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okulda mutluluk düzeylerinin sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılması gereken analiz tekniğine karar vermek için homojenlik testi olan Levene's testi yapılmıştır. Sonuçlar tabloda verilmiştir.

Tablo 4: İlkokul Öğrencilerinin Okulda Mutluluk Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Kruskal Wallis – H Testi Sonuçları

Boyut	Kategori	N	S.O	sd	X ²	p
Okulda Mutluluk	2. Sınıf	95	159,05			
	3.Sınıf	154	155,97	2	0,54	0,76
	4.Sınıf	61	148,79			
Okulda Mutsuzluk	2. Sınıf	94	156,71			
	3.Sınıf	155	159,95	2	1,96	0,37
	4.Sınıf	61	142,32			
Genel Mutluluk Düzeyi	2. Sınıf	95	160,43			
	3.Sınıf	157	157,95	2	0,62	0,73
	4.Sınıf	61	149,22			

Tablo 4.'de yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda ilkokul öğrencilerinin okulda mutluluk düzeylerinin sınıf değişkenine göre; okulda mutluluk ($X^2=0,54$; $p>,05$), okulda mutsuzluk($X^2=1,96$; $p>,05$) ve genel mutluluk düzeyi($X^2=0,62$; $p>,05$) boyutları ve ölçeğin genel boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okulda mutluluk düzeylerinin anne -baba çalışma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılması gereken analiz tekniğine karar vermek için homojenlik testi olan Levene's testi yapılmıştır. Sonuçlar tabloda verilmiştir.

Tablo 5: İlkokul Öğrencilerinin Okulda Mutluluk Düzeylerinin Anne Çalışma Durumu Değişkenine Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Boyut	Kategori	N	S.O	S.T	U	p
Okulda Mutluluk	ÇALIŞIYOR	104	147,43	15333,00	9873,00	0,26
	ÇALIŞMIYOR	205	158,84	32562,00		
Okulda Mutsuzluk	ÇALIŞIYOR	103	159,12	16389,00	10185,00	0,54
	ÇALIŞMIYOR	206	152,94	31506,00		
Genel Mutluluk Düzeyi	ÇALIŞIYOR	104	150,83	15686,50		
	ÇALIŞMIYOR	207	158,60	32829,50	10226,50	0,46

Tablo 5.'da bulunan sonuçlara göre öğrencilerin anne çalışma durumu değişkeni açısından; okulda mutluluk ($U=9873,00$; $p>,05$), okulda mutsuzluk ($U=10185,00$; $p>,05$) boyutlarına ait dağılımlar ile genel mutluluk düzeyleri dağılımı ($U=10226,50$; $p>,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 6: İlkokul Öğrencilerinin Okulda Mutluluk Düzeylerinin Baba Çalışma Durumu Değişkenine Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Boyut	Kategori	N	S.O	S.T	U	p
Okulda Mutluluk	ÇALIŞIYOR	285	152,42	44009,50	3254,50	0,68
	ÇALIŞMIYOR	24	161,90	3885,50		
Okulda Mutsuzluk	ÇALIŞIYOR	286	156,40	44731,50	2887,50	0,29
	ÇALIŞMIYOR	23	137,54	3163,50		
Genel Mutluluk Düzeyi	ÇALIŞIYOR	288	157,06	45234,50	3293,50	0,69
	ÇALIŞMIYOR	24	149,73	3593,50		

Tablo 6.'da bulunan sonuçlara göre öğrencilerin baba çalışma durumu değişkeni açısından; okulda mutluluk ($U=3254,50; p>.05$), okulda mutsuzluk ($U=2887,50; p>.05$) boyutlarına ait dağılımlar ile genel mutluluk düzeyleri dağılımı ($U=3293,50; p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir.

SONUÇ

Yapılan araştırma sonucu elde edilen verilere göre ilkökullü öğrencilerinin okulda mutluluk düzeyleri 3'lü likert tipi ölçekte en yüksek düzeye sahip olan "Her Zaman" ifadesine karşılık gelmektedir. Ölçeğin "okulda mutluluk" alt boyutu incelendiğinde ise ölçeğin geneli ile benzerlik göstermekte ve "Her Zaman" ifadesine karşılık gelmektedir. Ölçeğin diğer alt boyutu olan "okulda mutsuzluk" maddelerinin düzeltilmiş haliyle yine ölçeğin geneli ve "okulda mutluluk" alt boyutu ile benzerlik göstermekte ve "Her Zaman" ifadesine karşılık gelmektedir. Bu sonucu göz önüne alarak ilkökullü öğrencilerinin okulda mutluluk düzeylerinin yüksek olduğu ifade edilebilir.

Toplum içerisinde mühim vazifeleri yerine getiren okullar; toplumun benimsediği, toplum tarafından kabul görmüş olan, toplumun isteklerine olumlu cevap verebilen ve toplumun sonuna kadar desteğini birer kurum olmalıdır. Döş (2013) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin okulun vazgeçilmez bir parçası olduğu ve öğrencilerin okullarını sevmeleri ve okuldan memnun olmalarının önemi üzerinde durulmaktadır. Tabii öğrencilerin okul mutluluğunu sağlayabilmek için yerine getirilmesi gereken çeşitli etmenler bulunmaktadır. Bu etmenleri sıralamak gerekirse; okulun idari ve fiziki yapısı, öğretmenlerin ve idarecilerin öğrencilere karşı olan davranış ve tutumları, okul içi sosyal faaliyetler diyebiliriz. Tüm bu faktörler sağlıklı bir şekilde yerine getirilirse öğrencilerin okul mutluluğu sağlanmış olmaktadır. Öğrencilerin okullarını sevmeleri çok önemlidir. Okulunu sevmeyen bir öğrenci kendisini o okula ait hissetmez ve eğitim hayatı boyunca çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalır.

Araştırma sonucunda, ilkökullü öğrencilerinin okulda mutluluk düzeyleri hem ölçeğin tümü hem de "okulda mutluluk" ve "okulda mutsuzluk" alt boyutları için cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu fark kız öğrenciler lehine bulunmuştur. Gülcan ve Bal (2014), tarafından genç yetişkinlerle yapılmış olan çalışmada da kız öğrencilerin mutluluk puanları ile erkek öğrenci mutluluk puanları arasında fark bulunmuştur. Kız öğrencilerin mutluluk puanlarının daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda, ilkökullü öğrencilerinin okulda mutluluk düzeyleri yaş değişkeni açısından incelendiğinde ölçeğin tümü ve "okulda mutluluk", "okulda mutsuzluk" alt boyutları için istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Araştırmaya katılan ilkökullü öğrencilerinin büyük çoğunluğunu 8-9 yaş öğrencileri oluşturmaktadır. 6-7 yaş, 10 ve üzeri yaş öğrencilerine göre 8-9 yaş öğrencilerinin okulda mutluluk oranlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Okula yeni başlayan bir öğrenci, daha önce olumsuz bir yaşantısı bulunmuyorsa okula mutlu devam etmektedir. Fakat yaşanmış herhangi olumsuz bir olay veya durum bu mutluluğu tam tersi haline getirebilmektedir. Kimi zaman uygulanan yanlış stratejiler çocukların yaşları büyüdükçe okula karşı olumsuz bir tutum sergilemelerine neden olabilmektedir.

Araştırma sonucunda, ilkökullü öğrencilerinin okulda mutluluk düzeyleri sınıf değişkeni açısından incelendiğinde ölçeğin tümü ve "okulda mutluluk", "okulda mutsuzluk" alt boyutları için istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Yapılan çalışmalarda "okulda mutluluk" alt boyutu için 2. sınıf öğrencilerinin okulda daha mutlu olduğu, bir diğer alt boyut olan "okulda mutsuzluk" maddelerinin düzeltilmiş hali için ise 3. sınıf öğrencilerinin mutluluk durumlarının yüksek olduğu ve son olarak ölçeğin tümü için 2. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflara nazaran okulda daha mutlu oldukları sonuçları elde edilmiştir.

Araştırma sonucuna göre; öğrencilerin anne çalışma durumu değişkeni açısından, okulda mutluluk, okulda mutsuzluk boyutlarına ait dağılımlar ile genel mutluluk düzeyleri dağılımı istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Ölçeğin “okulda mutluluk” alt boyutu ve genel mutluluk düzeyi için anne çalışmadığı durumda çocukların mutluluk oranları daha fazla olarak belirlenmiştir. “Okulda mutsuzluk” alt boyutu için ise tam tersi bir sonuç söz konusudur. Çalışan anne çocuklarının mutluluk düzeyleri daha fazladır.

Araştırmada bulunan sonuçlara göre öğrencilerin baba çalışma durumu değişkeni açısından; okulda mutluluk, okulda mutsuzluk boyutlarına ait dağılımlar ile genel mutluluk düzeyleri dağılımı istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. “Okulda mutsuzluk” alt boyutu ve ölçeğin genel mutluluk düzeyi için baba çalıştığı durumda çocukların mutluluk durumlarının yüksek olduğu sonucu elde edilirken; “okulda mutluluk” alt boyutu için ters bir durum söz konusu olmuştur.

Tartışma

Araştırmaya katılan öğrencilerin okulda mutluluk düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuç göz önüne alınarak ilkökul öğrencilerinin okul mutluluklarının yüksek düzeyde olmakla beraber bu düzey daha ileri bir boyuta taşınabilmelidir. Demiriz ve Ulutaş'ın (2016) yapmış oldukları çalışmada okul öncesinden başlayarak çocukların okuldaki mutluluk düzeylerinin artırılması gerektiği vurgulanmakla beraber azalan mutluluğun artan bir davranış bozukluğuna yol açtığı belirtilmiştir. Asıcı ve İkiz (2019) tarafından yapılmış olan çalışmada da okulda mutlu olan öğrencilerin akademik olarak başarılı olduğu, okulda mutsuzluk yaşayan öğrencilerin ise çeşitli davranış problemleri bulunduğu, ikili ilişkilerde problem yaşadığı ve akademik başarısızlıklar gibi bir takım uyum sorunları bulunduğu belirlenmiştir.

İlkokul öğrencileri yaş olarak hayatlarında yaşanan yeni durumlara kolay uyum sağlayabilmektedir. Bu durum unutulmadan öğrenciler için olumlu yaklaşımlar ve davranışlar benimsenmelidir. Mutluluk kavramı eğitim kurumlarında okul mutluluğu olarak isimlendirilmiştir. Okul mutluluğunun; bir aile olarak düşünülen öğretmen-öğrenci-yönetici bileşenlerinin birbirleriyle sürekli bir ilişki halinde oldukları kurumun durumun etkilemesi söz konusu olmaktadır. Bir eğitim kurumu olan okulların mutlu öğrenciler yetiştirmesi öğretmenlerin mutluluk seviyeleri ile de ilişkili olmaktadır (Özgenel ve Bozkurt, 2020). Özgenel ve Bozkurt'a (2020) göre; mutlu bir okul öğrenci açısından bakıldığı zaman; akademik başarı, sosyal ilişkilerin sağlıklı olması, yaşamdan alınan doyum ve kendini gerçekleştirme gibi olumlu durumlara yaratırken, öğretmen açısından bakıldığında ise; olumlu sosyal ilişkiler kurma, mesleki doyum, eğitime inanma ve motivasyon becerileri konusunda öğretmenleri ileri taşımaktadır.

Eğitmcilerin, okul yöneticilerinin ve anne-babaların en önemli görevleri arasında öğrencilerin okulda yaşadıkları mutluluk anlarının sayılarını artırabilmektir. Eryılmaz'ın (2021) yapmış olduğu çalışmada ise anne- baba ile geçirilen kaliteli zamanın öğrencinin üzerinde olumlu etkileri olduğu belirtilmiştir. Hem annenin hem babanın çok yoğun tempoda çalışması ve çocuğuna yeterince zaman ayıramaması çocuğun mutsuzluğuna neden olabilmektedir. Yapılan araştırma da özellikle anne çalışma boyutu ele alındığında annesi çalışmayan öğrencilerin daha mutlu oldukları sonucu elde edilmiştir. Çankaya ve Meydan (2018) tarafından yapılmış olan çalışmada ergenlik dönemi okul mutluluk düzeyinde cinsiyetin anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ilkökul öğrencileri üzerinde yapılan çalışma ile benzerlik göstermemektedir. İlkokul öğrencileri mutluluk düzeylerinde kız öğrenciler lehine bir sonuç ortaya çıkmıştır. Mutluluk ile ilgili yapılan çeşitli araştırmalarda cinsiyet değişkeni büyük yaş grupları için belirleyici bir değişken değil iken bazı çalışmalarda ise küçük yaş grupları için cinsiyet değişkeni belirleyici olabilmektedir. Ülkemizde üniversiteye devam eden gençlerle yapılan bir çalışmada ise cinsiyetin mutluluk ile bir ilişkisi bulunmadığı; fakat sınıf düzeyi değişkeninin anlamlı bir farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir. İlk sınıflara nazaran son sınıfların okul mutluluğunun daha yüksek olduğu sonucu görülmüştür. (Şahin, Aydın, Sarı, Kaya ve Pala, 2012). İlkokul öğrencileri ile yapılan bu çalışmada ise sınıf düzeyi değişkeninin mutluluğu yordayıcı bir etkisi bulunmamıştır.

Yapılan çalışmalar göz önüne alındığında mutlu bir okul hayatının başlayabilmesi için çocuğun her şeyden önce mutlu bir aile içerisinde büyümesi gerekmektedir. Aileler bu konuda yeterince bilgi sahibi olmalıdır. Her çocuğa kendi çağının gerektirdiği gibi davranılmalı ve büyümeleri sağlanmalıdır. İlgili anne-baba ile büyüyen çocuklar okul yaşamları da dahil hayatlarında daima başarıya ulaşabileceğine inanan bireyler olmuştur. Çeşitli değişkenlerin mutluluk üzerine etkileri olmakla beraber Eryılmaz'a

(2021) göre; kişilik özellikleri %50, demografik değişkenler %10 ve amaç yönelimli aktiviteler ise %40 mutluluk üzerinde etkilidir. İlkokul öğrencilerinin okuldaki mutluluk düzeylerini artırma adına olumsuz yaşamışlıkları en aza indirmek, öğrencilerin kendilerini ait hissedebilecekleri kurumlar oluşturmak ve öğrencileri hayata en doğru şekilde hazırlamak büyük önem arz etmektedir.

ÖNERİLER

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- ✓ İlkokul öğrencilerinin okulda mutluluk düzeylerinin yüksek olduğu; fakat farklı değişkenler konusunda ilkökul öğrencilerini destekleyici ve motive edici etkinliklere daha fazla yer verilmelidir.
- ✓ Kız öğrencilerin okulda daha mutlu oldukları görülmüş olmakla beraber tüm ilkökul öğrencileri için okul mutluluğunu artırmaya yönelik çalışmalar yaptırılarak ileriki eğitim sürecinde öğrencilerin okullarını seven, kendilerini oraya ait hisseden, başarılı ve özverili bireyler olarak yetiştirilmesi sağlanmalıdır.
- ✓ Okullar öğrencilerin daha fazla sosyalleşebilecekleri, gerçek hayata yakın, ulaşılabilir ve anlaşılabilir bilgilerin aktarılacağı kurumlar haline getirilmelidir.
- ✓ Okullarda, özellikle ilkökullarda gereksiz ders yükü azaltılarak çocukların dönemsel ihtiyaçlarına önem veren uygulamalar yapılmalıdır.
- ✓ Öğrencilerin okulda buldukları saatler yeniden düzenlenmeli, daha küçük yaşlardan itibaren okuldan soğumalarının önüne geçilmelidir.
- ✓ Yapılacak çalışmaların merkezinde öğrenci bulunmalı, öğretmen-veli ve okul idaresi birbiri ile sürekli bir iletişim ve etkileşim halinde bulunarak, öğrencinin faydasına olacak adımlar atılmalıdır.
- ✓ Öğretmen yaklaşımının bu yaş dönemi için önemi her zaman göz önünde bulundurulmalı ve gerekli görüldüğü takdirde öğretmenler hizmet içi eğitimler ile davranış bozukluğu olan, akademik benliği zayıf ve mutsuz öğrenciler için bilgilendirilmelidir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- ✓ Yapılan araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yapılması planlanan başka çalışmalarda karma yöntem veya nitel yöntem kullanılabilir.
- ✓ Bu araştırma ilkökul öğrencilerinin okulda mutluluk düzeylerini belirlemek ve sonuçlara dayalı değerlendirmede bulunmak amacıyla yapılmıştır. Eğitimin diğer kademelerinde de okulda mutluluk düzeylerini artırabilmek adına konunun genelleştirilmesi için çalışmalar artırılarak devam edilebilir.
- ✓ Bu çalışma devlet okullarında eğitim gören 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Çalışma özel okulda eğitimlerine devam eden öğrenciler ile de yapılabilir.
- ✓ İlkokul öğrencilerinin okulda mutluluk düzeyleri üzerinde etkisi olan başka değişkenleri belirleyebilmek için araştırmanın demografik soruları farklılaştırılıp, genişletilebilir.
- ✓ Yapılan araştırma sonuçlarının doğruluğunun sağlanabilmesi için daha farklı boyutları içeren bir çalışma yapılabilir.
- ✓ Bu araştırma Ankara ili Etimesgut ilçesi ile sınırlıdır. Araştırma farklı illerde ve ilçelerde tekrar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akın, A. Uysal, R. & Çitemel, N. (2013). Çocukluk dönemi mutluluk/huzur anıları ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 71-80.

Bal, P. N. & Gülcan, A. (2014). Genç yetişkinlerde iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumu üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1 (ÖZEL)), 41-52.

Büyükdüvenci, S. (1993). Aristoteles'te Mutluluk Kavramı.

Cır, K. (2020). Çocukların ve Ebeveynlerinin Mutluluk ve Umut Düzeylerinin Karşılaştırılması.

- Demiriz, S. ve Ulutaş, İ. (2016). Çocuklar ne kadar mutlu? bazı değişkenlere göre çocuklarda mutluluğun belirlenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 16-24.
- Düzgün, O. (2016). Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki (Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı.
- Doğan, T., Sapmaz, F., & Çötök, N. A. (2013). Öz-eleştiri ve mutluluk. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 391-400.
- Döş, İ. (2013). Mutlu okul. *Eğitim ve Bilim*, 38(170)
- Eryılmaz, A. ve Ercan, L. (2016). Öznel iyi oluşun cinsiyet, yaş grupları ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 139-151.
- Eryılmaz, A. (2021). Herkes için mutluluğun başucu kitabı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Güngör, A.(2017).Eğitimde pozitif psikolojiyi anlamak. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 154-166.
- Kangal, A. (2013). Mutluluk üzerine kavramsal bir değerlendirme ve Türk hane halkı için bazı sonuçlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 214-233.
- Sapsağlam, Ö. Karabulut, R., & Ekici, İ. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin kariyer uyumlulukları ve çocuklar için kullandıkları mutluluk artırıcı stratejiler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 209-227.
- Tuzgöl Dost, M. (2005). Öznel iyi oluş ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(23), 103-111.
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü (2005).

Öğretmenlerin Yabancılara Türkçe Öğretmeye Dair Görüşlerinin İncelenmesi

Examining Teachers' Opinions on Teaching Turkish to Foreigners

Melike Tenkoğlu¹ Taner Tenkoğlu² Mehmet Açar³ Ebru Kartal⁴ Selcan Çam⁵

¹ Okul müdürü, Gaziemir Fatih İlkokulu, İzmir, Türkiye Orcid No: 0009-0005-7723-8927

² Okul müdürü, Torbalı TOKİ Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, İzmir, Türkiye Orcid No: 0009-0003-4913-8262

³ Okul müdürü, Yaka Şengül Mustafa Karaca İlkokulu, İzmir, Türkiye Orcid No: 0009-0006-1040-0448

⁴ Müdür Yardımcısı, Yaka Şengül Mustafa Karaca Ortaokulu, İzmir, Türkiye Orcid No: 0000-0001-8311-4473

⁵ Okul öncesi öğretmeni, Yaka Şengül Mustafa Karaca İlkokulu, İzmir, Türkiye Orcid No: 0009-0007-8052-8276

ÖZET

Bu araştırmada, öğretmenlerin görüşlerine göre, öğretmenlerin yabancılara Türkçe öğretmeye dair görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel bir durum çalışması olarak planlanıp yürütülen araştırmada durum olarak İzmir ilindeki Yabancılara Türkçe öğreten 31 öğretmen görüşleri ele alınmıştır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Bu kapsamda 31 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre; yabancılara Türkçe öğretimi dersine ayrılan süreye ilişkin düşüncelerde öğretmenlerin yarısı süreyi yeterli bulurken diğer yarısı ise yetersiz buldukları ortaya çıkmıştır. Materyaller konusunda öğretmenlerin çoğunluğu görsel ve işitsel materyal olması gerektiğini ifade ederken akıllı tahta ile sözlük olması gerektiğini belirtmişlerdir. Yabancılara Türkçe Öğretimi bağlamında en önemli ve en zor beceri alanı (dinleme, konuşma, okuma, yazma) konusunda çoğunluğun konuşma becerisini ifade ettiği ortaya çıkarken bunu yazma becerisi takip etmektedir. Öğretmenler, yabancı dil olarak Türkçe öğretirken karşılaşılan güçlüklerde en fazla anlama gücünü işaret etmektedir. Türkçe öğreten bir öğretmenin bilgi sahibi olması gereken konular içinde en fazla Türkçe'nin dil yapısı, hakimiyeti iyi olması gerektiğini ifade ederken öğrencinin ana dilinin bilmesinin gerekli olduğunu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı öğrenci, Türkçe öğretimi, zorluklar, yöntem ve teknik.

ABSTRACT

This research aims to examine teachers' opinions about teaching Turkish to foreigners, according to the teachers' opinions. In the research, which was planned and carried out as a qualitative case study, the opinions of 31 teachers teaching Turkish to foreigners in Izmir were discussed. The study group was determined using the maximum diversity sampling technique, which is one of the purposeful sampling methods. In this context, semi-structured interviews were held with 31 teachers. The collected data were analyzed by content analysis. According to the findings; Considering the time allocated to teaching Turkish to foreigners, it was revealed that half of the teachers found the time sufficient, while the other half found it insufficient. Regarding materials, the majority of teachers stated that there should be visual and audio materials and that there should be a smart board and a dictionary. In the context of Teaching Turkish to Foreigners, it is revealed that the majority express speaking skill in the most important and most difficult skill area (listening, speaking, reading, writing), followed by writing skill. Teachers point out the difficulty in understanding the most among the difficulties encountered while teaching Turkish as a foreign language. While he stated that among the subjects that a teacher teaching Turkish should have knowledge of, the language structure and command of Turkish should be good, it was revealed that it is necessary for the student to know the mother tongue.

Key Words: Foreign student, teaching Turkish, difficulties, method and technique

GİRİŞ

Problem

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi yaygınlaştıkça öğretim materyalleri ve öğretim ortamları da çeşitlenmekte ve gelişmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde çağdaş eğitim yöntemlerine ayak uydurmak için geliştirme ve uygulama çalışmaları sürerken çeşitli sorunlar ve zorluklar ortaya çıkmaktadır. Yabancı dil öğretiminde karşılaşılan zorluklar kurumdan, müfredattan, öğretmenlerden, ders materyallerinden, öğrencinin kişisel özelliklerinden, kültürel farklılıktan, öğrencinin öğrenme becerisi ve stilinden, hedef dilin alfabe farklılığından kaynaklanabilir. Yabancı dil öğrenenler, hedef dilin

Citation: Tenkoğlu, M., Tenkoğlu, T., Açar, M., Kartal, E. & Çam, S. (2024), "Öğretmenlerin Yabancılara Türkçe Öğretmeye Dair Görüşlerinin İncelenmesi", International QMX Journal, 3(1), 342-361. ISSN: 3023-6037.

Copyright © 2024 by author(s) and Scientific Research Publishing Inc. This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0)

anadillerinden farklı bir dil ailesi yapısına ait olmasından kaynaklanan bazı nedenlerle belirli dilbilgisel birim ve yapıları kurmakta zorlanabilirler (Chmielowska & Dikici, 2013).

Dil öğretmenleri, yabancı dil derslerinin sınıf ortamında geniş bir uygulama alanı sağladığını, farklı duyu ve yetileri etkin kılma yolunda birçok farklı kaynak yardımıyla öğrencilere olumlu faydalar sağladığını vurgulamaktadır. Uygun öğrenme ortamları, dili kullanarak birey merkezli yöntemle öğrencileri motive etme yoluyla dil öğretiminde önemli bir unsurdur. Öğrencilere dil öğrenimleri için olumlu bir ortam sağlanabilirse, bu durum öğrencilerin öğretmenler tarafından dil öğrenme becerisi kazanmalarına yardımcı olacaktır (Kayalar & Kayalar, 2017).

Öğretme ve öğrenme sürecinin merkezinde sosyal ilişkiler ve siyasi gerçeklikler yer alır. Bu varsayımda, öğrenmenin, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkiler ve etkileşimler yoluyla sosyo-kültürel ve politik alanlardan ortaya çıktığı savunulmaktadır. Sosyokültürel ve sosyo-politik perspektifler, her şeyden önce yabancı dil öğretimi ve öğreniminin merkezinde yer aldığı varsayımına dayanmaktadır. Yani, yabancı dil öğrenimindeki kazanımlar, içinde yer aldığı sosyal, kültürel ve politik alanlardan ve öğrenenler ile öğretmenler arasında meydana gelen etkileşim ve ilişkilerden ortaya çıkmaktadır (Özer & Korkmaz, 2016).

Yapılan çalışmalar yabancı dil öğrenenlerin dinleme becerisinin önemini farkında olmalarına rağmen etkin dinleme becerisini tam olarak kazanamadıklarını göstermiştir. Etkin dinleme becerisinin geliştirilmesi ve kazanılması en zor beceri olduğu ve bu nedenle dinlediklerini tam olarak anlayamadıkları savunulmaktadır (İşcan & Aydın, 2014). Öte yandan, yabancı dil öğrenenler öğrendikleri dilde sınırlı kelime dağarcığına sahip olabilir, birçok farklı aksanla karşılaşabilir ve fonolojik değişiklikleri algılayamayabilir. Hedef dilin cümle yapısı anadilden farklı olabilir ve hedef dildeki atasözleri ve deyimleri anlamakta güçlük çekebilirler (Alyılmaz, 2010).

Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretiminde yaşanan sorunların kaynaklarını tespit etmeye yönelik yapılan çalışmalarda, müfredattan veya eğitim programlarından kaynaklanan sorunlar (Biçer, 2017), öğretim elemanlarının yeterlilik düzeyi (Çoban Sural ve Güler-Arı, 2017), Türkçe öğretiminde kullanılan ders materyalleri (Dağ-Pestil, 2016), öğrenenlerin dil becerileri (Kayalar ve Kayalar, 2017), öğrenenlerin sosyal düzeyleri ve kişisel özellikleri, eğitim ortamı (Kayalar ve Kayalar, 2016) ve derslerin süresi sorunları ortaya çıkarılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmiş/öğreten öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, Türkçe öğretirken karşılaşılan zorlukları ortaya çıkarmayı amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde çağdaş eğitim yöntemlerine ayak uydurmak için geliştirme ve uygulama çalışmaları sürerken çeşitli sorunlar ve zorluklar ortaya çıkmaktadır. Yabancı dil öğretiminde karşılaşılan zorluklar kurumdan, müfredattan, öğretmenden, ders materyallerinden, öğrencinin kişisel özelliklerinden, kültürel farklılıktan, öğrencinin öğrenme becerisi ve stilinden, hedef dilin alfabe farklılığından kaynaklanabilmektedir. Bu çalışmada, öğretmenlerin görüşlerine göre, öğretmenlerin yabancılara Türkçe öğretmeye dair görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Asya, Avrupa ve Afrika kıtalarının kesişme noktasında yer alan Türkiye'nin coğrafi konumu nedeniyle farklı kültür ve medeniyetlere ev sahipliği yapması, Türk iş adamlarının ekonomik faaliyetler kapsamında dış ilişkileri geliştirmesi, uluslararası kurum ve kuruluşlar ile medyanın Türkiye'yi uluslararası arenada tanıtmaya çalışması, yabancı dil olarak Türkçeye olan ilgiyi artırmış ve Türkiye'deki üniversitelerde eğitim görmek isteyen yabancı öğrenci sayısı her geçen gün artmıştır. Böylece Türkçe, Türkiye'de ve diğer ülkelerde çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından yabancı dil olarak öğretilmeye başlanmıştır (Kaldırım & Degeç, 2017).

Yabancılara Türkçe öğretiminde en önemli sorunlardan biri Türkçenin dil bilgisini işlevsel olarak ve tüm yönleriyle betimleyen çalışmaların yeterli olmamasıdır. Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar üzerine yapılan çalışmalarda araştırmacılar (Demir & Açık, 2011) öğretim materyalleri açısından yetersizlik, kurs merkezinde ders materyallerinin bulunmaması, yabancılara

Türkçe öğretimine yönelik ciddi bir internet sitesinin olmaması, ders kitaplarının ölçme-değerlendirme kısımlarındaki eksiklikler, ders kitaplarının öğrenenlerin beklentilerini karşılayamaması, görsel destekli basılı materyallerin yetersizliği, yabancılara Türkçe öğretiminde İngilizce için hazırlanmış yabancı dil setlerinin kullanılması gibi bazı sorunlar tespit etmişlerdir (Candaş Karababa, 2009).

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar

Yabancılara Türkçe öğretiminde yaşanan sorunlar genellikle kurumdan, müfredattan, eğitim ortamından, öğrencinin öğrenme biçiminden, öğretmenden, öğrenciden ve/veya ders araç ve gereçlerinden kaynaklanmaktadır. Türkçe, öğrencinin bildiği dil(ler)den (örneğin anadili, resmi dili, ikinci dili, öğrendiği yabancı dil(ler)) farklı bir dil ailesi yapısına sahip olduğu için belli dilbilgisi birimlerini oluşturmada zorlanırlar. Bunun en önemli nedenlerinden bazıları anadillerinin, resmi dillerinin ya da daha önce öğrendikleri diğer dillerin farklı sözdizimsel, yapısal ve fonetik özellikleridir (Morali, 2018). Doğal olarak, bu dillerin farklı dil ailelerine ait olması nedeniyle hedef dilde belirli sözdizimsel dizgelerin oluşturulmasında bazı zorluklar yaşanabilir. Öğrencilerin Türkçe yapıları oluştururken yaptıkları hataları Türkçenin yapısı, kurumsal sorunlar, müfredat, öğretici, ders araç ve gereçleri, öğrenci ve eğitim ortamı, öğrenme süreci, kullanılan yöntem ve teknikler, dil politikaları, aile işbirliği ve koordinasyon gibi on iki başlık altında incelemek mümkündür (Er, Biçer, & Bozkırlı, 2012).

Öğrencilerden kaynaklı sorunlar

Yabancılara Türkçe öğretiminde, çok dilli ve çok kültürlü öğretim ortamı bazen öğretmen ve öğrencilerin ortak bir zemin bulmasını zorlaştırmaktadır. Araştırmalar, öğrencilerin farklı öğrenme stratejilerine sahip olduğunu gösteriyor. Örneğin Amerika, Kanada ve Avustralya gibi ülkelerdeki öğrenciler sonuç odaklı öğrenmeye yatkınken, Avrupalılar bilgiyi belli bir mantık içinde adım adım almayı ve detayları incelemeyi tercih etmektedir. Asya ülkelerinden gelenlerin ise teorilerle başlayıp gerçeklere ulaşma alışkanlığına sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Öğrenmeye yönelik bu farklı yaklaşımları göz önünde bulundurmak önemlidir (Metem, 2015).

Ülkeler bazında yapılan çalışmalarda (Hindistan, Bosna Hersek, Irak, Kosova, Macaristan, Makedonya, Mısır, Moğolistan, Polonya, Tayvan, Ürdün ve Yunanistan) Yabancılara Türkçe öğretiminde, öğrencilerinin çoğunlukla Türkçe dil bilgisini öğrenmede ve dil bilgisi farklılıklarını kavramada zorluk çektikleri vurgulanmıştır. Gürcistan'da öğrenciler soru ekinin yazımı konusunda sorun yaşamaktadır; Tayvan'da yapılan çalışmada Çincenin yapısının öğrencilerin öğrenmesine ket vurduğu; Bosna Hersek'te Türkçenin cümle yapısı farklı olduğu için öğrencilerin cümle dizilişini kavrayamadıkları ortaya çıkmıştır. Macaristan'da dil bilgisi yönünden yapılan çalışmada şahıs ve iyelik ekleri, edat ve çokluk ekinde sorun yaşadıkları görülmüştür (Maden & İşcan, 2015).

Türkçenin alfabe yapısından kaynaklı sorunlar

Türkçenin yapısından kaynaklanan sorunları fonolojik, morfolojik/unimodal, sentaktik ve leksikal olarak sınıflandırmak mümkündür. Telaffuz düzeyinde, öğrencilerin anadillerinde ya da daha önce öğrendikleri diğer dillerde bulunan bir harfin/sembolün Türkçede farklı bir sesle ifade edilmesi (Çekçe j=y, Rusça b=v), harfin ses karşılığının olmaması (ğ), telaffuzu zor çift ünlülerin olması, sabit ve değişen vurgulara göre değişen seslerin olması söylenebilir. Biçimsel/ biçimsel olmayan düzeyde, hedef dil ve anadildeki dilbilgisel yapılarda (yapım ve çekim ekleri) farklılıklar vardır, bir dilde var olan bir yapı diğerinde yoktur veya birden fazla işlevi vardır. Sözdizimi açısından bakıldığında, (S+Y+N) sözdizimine alışkın olan yabancı öğrenciler Türkçenin (S+N+Y) sözdizimini edinmekte büyük zorluklar yaşamaktadır (Kalfa, 2013). Bir anlamda Türkçenin fonemik, morfemik, sentaktik, sözdizimsel, semantik ve leksik varlıklarının doğru kullanımındaki zorluklar öğrencilerin hata yapmasına neden olmaktadır.

Fonetik açıdan bakıldığında, yabancı öğrenciler kendi alfabelerindeki semboller ile diğer dillerdeki sembollerin farklı telaffuzlarını öğrenmekte zorlanabilirler. Örneğin, c harfinin telaffuzu/seslendirilmesi sorun yaratabilir. Kendi dillerinde ya da öğrendikleri diğer dillerde araba /k/, hücre /s/, sandalye /ç/, okyanus /ş/ gibi telaffuz edilen bu harf (örneğin İngilizcede car /k/, cell /s/, chair /ç/, ocean /ş/), Türkçede sadece c sesini (örneğin cam, cep, cılız, cip, cop, Cuma, cömert, cüce vb. Bir diğer sorun ise yumuşak ğ gibi bazı sesleri duymakta zorlanmalarıdır (Göçer & Moğul, 2011).

Programdan Kaynaklı Sorunlar

Müfredat, öğretim programının hedefleri doğrultusunda öğrencilerin kazanması beklenen bilgi, beceri, tutum ve davranışların planlı bir şekilde düzenlenmesidir. Okul içi deneyimlere dayanır ve okulda uygulanan dersleri kapsayan bir belgedir. MEB tarafından 1986 ve 2000 yıllarında yayımlanan yabancılar İçin Türkçe Öğretim Programı bulunmaktadır: 1986 programının yabancılar Türkçe öğretiminde yabancı çocuklar için geliştirildiği belirtilmektedir. Ancak bu programın birçok eksiği vardır ve sadece yabancılar Türkçe öğretimine odaklanmamaktadır. 2000 yılı yabancılar Türkçe öğretimi programı incelendiğinde içeriğin daha zengin, kapsamın daha geniş, hedeflerin ve kazandırılacak davranışların daha açık ve net, öğrenme ve öğretme sürecinin daha çeşitli, ölçme ve değerlendirmenin daha ayrıntılı olduğu görülmüştür (Şahin ve Kalın Salı, 2018).

Yabancılar Türkçe öğretiminde kurumlar tarafından programlar belirlenmesine rağmen yine de öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veremediği görülmektedir. Bu sorunlardan bazıları, program hazırlayıcılarının kurum, öğretim elemanı ve öğrenci profillerini (yurt dışında yaşayan Türkler ve yeni neslin ana dillerini yabancı dil olarak öğrenme ihtiyacı, Türk soylular ve yabancılar), ihtiyaçlarını göz ardı etmeleri ve öğrencileri teşvik edici programların hazırlanmasına özen göstermemeleridir. Program hazırlayanların kurum, eğitmen ya da öğrenen gibi unsurların yokluğunda ortaya çıkabilecek sorunları öngörebilecek deneyim ve donanımına sahip olması son derece önemlidir. Aksi takdirde program detaylı bir şekilde hazırlansa bile işlevsel olmayabilir ve beklenmedik başka sorunlara yol açabilir (Demirtaş ve Acer, 2016). Ayrıca Demirtaş ve Acer (2016, s. 179) tarafından yapılan çalışmada öğretim programlarından kaynaklanan sorunlar şu şekilde ifade edilmiştir.

1. Türkçe dilbilgisini işlevsel olarak ve tüm yönleriyle açıklayan yeterli çalışmanın olmaması: Dilin yapısal ve anlamsal özellikleri basitten karmaşığa doğru bir yapıda ve öğrenenlerin seviyelerine göre tanımlanmamıştır.
2. Tasarlanan müfredat, dil öğrenenlerin ihtiyaç ve beklentilerini tam olarak karşılamamaktadır.
3. Dil öğrenenlerin ihtiyaçları tam olarak dikkate alınmaz, kurum/öğretim elemanı tarafından başka öncelikler verilir ve çeşitlilik sağlanmamaktadır.
4. Programlar öğrencilerin dil, yaş, eğitim düzeyi ve kültürüne göre hazırlanmamaktadır.

Eğitmeden Kaynaklı Sorunlar

Yabancılar Türkçe öğretiminde, öğretmenlerin gerektiğinde hedef kitle ile iletişim kurabilecek bir ara dilde yetersiz kalmaları ya da çok dilli ve çok kültürlü ortamlara uyum sağlayamamaları, bireysel farklılıklara duyarlı olmamaları, öğrencilerinin ana dil kalıpları, yapısı ve telaffuzları hakkında bilgi sahibi olmamaları, materyal kullanımında yetersiz kalmaları sorunlardan bazılarıdır. Bu durumda öğrencilerinin nerede sorun yaşayacağını tahmin edememekte ve sorunların nedenlerini kavrayamamaktadırlar (Kalfa, 2013). Ayrıca dil öğretilecek ülkenin eğitim sisteminden habersiz olunması ya da iki kültür arasındaki sistemin tamamen farklı olması, eğitmenin ortaya çıkabilecek sorunlara etkili çözümler bulamaması sonucunu doğurabilir (Mete, 2015).

Yukarıdaki sorunlara başka bir açıdan yaklaşan Demirtaş ve Acer (2016, s. 180), öğretim görevlisinden kaynaklanan sorunları üç aşamada değerlendirmiştir:

- 1) Farklı uzmanlık alanlarına sahip öğretim görevlilerinin işe alındıktan sonra kurumlarından ayrılmak zorunda kalması ve bunun ciddi sorunlara yol açması;
- 2) Üniversitelerdeki Türkçe öğretim elemanı sayısının yetersiz olması, derslerin yoğunluğu nedeniyle iletişim derslerinin verilmesini zorlaştırmaktadır;
- 3) Öğrencilerin Türkçe öğretmenlerinden orta düzeyde yabancı dil bilgisine sahip olmaları, yabancı dil öğretim yöntemlerini bilmeleri ve Türkçe dil özellikleri konusunda uzman olmaları yönünde yüksek beklentileri bulunmaktadır. Yurt dışında bu tür sorunların giderilmesi için yabancılar Türkçe öğretiminin özel bir lisans programı şeklinde yapılması gerekliliği bir kez daha kendini göstermektedir.

Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Yabancı Türkçe öğretiminde kullanılan yöntemler genellikle var olan bir yöntemin eksikliklerini ya da yetersizliklerini gidermek amacıyla ortaya çıkmış ve bu çabalar hem daha iyi bir yabancı dil öğretimine katkı sağlamış hem de bu alana alternatif yöntemler kazandırmıştır.

Dil Bilgisi-Çeviri yöntemi

Bu yöntemin ortaya çıkışı Orta Çağ'a, Batı'da Latince ve Doğu'da Arapça öğretimine kadar uzanmaktadır. Ancak genel ilkelerini bir araya getiren ve geliştiren Karl Plötz (1819-1881) olmuştur. Yöntem belirli bir öğrenme teorisine dayanmamaktadır. Daha ziyade rasyonel analiz, kurallı öğrenme ve karşılaştırmalı çalışmalara vurgu yapmaktadır. 1970 yılına kadar yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili tüm kitaplar Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi ile yazılmış, 1970 yılından günümüze kadar yazılan kitapların büyük çoğunluğu da bu yönteme göre hazırlanmıştır. Bu yöntem Türkiye'deki üniversitelerin Arapça ve Farsça bölümlerinde hâlâ kullanılmaktadır (Hengirmen, 2006, s. 17)

Dolaysız yöntem (Düzevarım yöntemi)

Bu yöntem 1950'li yıllarda dilbilgisi-çeviri yöntemine tepki olarak geliştirilmiş, dünyada ve Türkiye'de yaygın olarak kullanılmış ve dilbilgisi-çeviri yönteminin yerini almıştır. Bu yöntem, öğrenilen dil ile yaşam arasında doğrudan bir bağ kurduğu ve hedef dil öğrenilirken ana dile başvurulmadan doğrudan hedef dil öğretildiği için doğrudan yöntem ya da direkt yöntem olarak adlandırılıyor. Yöntemi geliştiren isimlerin Sweet, Jepersen, Palmer, West ve Faucett olduğu bilinmektedir. Onlara göre dil önce kulakla duyulur, dille pekiştirilir ve elle okunup yazılır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gelişimine ilişkin ilk görüşler doğrudan yöntemle ortaya atılmıştır. Bu yöntemle birlikte Gouin tarafından geliştirilen fiziksel aktivite (yaparak öğrenme) dil öğretimine yeni bir unsur olarak eklenmiştir (Memiş & Erdem, 2013)

Doğal yöntem

Yabancı dilin anadile benzer bir şekilde öğretilmesi gerektiğini savunan bu yöntem, Dilbilgisi-Çeviri yöntemine bir tepki olarak doğmuştur. Klasik eserleri kullanarak yazı dilini öğreten Gramer-Çeviri yönteminden farklı olarak bu yöntem, içinde bulunulan zaman diliminde yaşayan ve konuşulan biçimi öğretmeyi amaçlar. Doğal yöntem, yabancı dil öğrenenlerle en başından itibaren yalnızca öğretmenin anadilini, yani yabancı dili kullanarak, sürekli karşılıklı konuşma yoluyla iletişim kurmak ve bu etkileşimi bir metin oluşturur gibi birbirine bağlı, ancak dilbilgisel açıklama yapılmadan anlaşılabilir kadar basit bir dizi cümle ile gerçekleştirmek olarak tanımlanabilir (Demirel, 2010, s. 47).

İletişimsel yöntem

Yöntemin geliştirilmesinde etkili olan toplum dilbilimci Hymes, dilin doğasını Chomsky'nin ortaya koyduğu kavramlarla açıklamanın eksik olduğunu, bu kavramlara iletişimsel yeti adı verilen üçüncü bir boyutun eklenmesinin bu eksikliği gidereceğini savunmuşlardır. Bu yöntemin bilişsel yöntemin eksikliklerine bir eleştiri olarak ortaya atıldığı söylenebilir. Bilişsel yöntem kuramının odak noktası, konuşmacının sahip olduğu ve o kişinin bir dilde dilbilgisel olarak doğru cümleler üretmesini sağlayan soyut yetenekleri karakterize etmektir. İletişimsel yöntem teorisi ise böyle bir görüşün doğal olmadığını ve dilin iletişim ve kültürü birleştiren daha genel bir teorinin parçası olarak görülmesi gerektiğini savunmaktadır (Hengirmen, 2006, s. 31). Dilin iletişim olduğu teorisine dayanan bu yöntemin amacı iletişim kurma becerisini geliştirmektir. Bu yeteneğin kazanılmasıyla öğrenci hem bilgi hem de dili kullanma becerisi kazanır.

İşitsel – Dilsel yöntem (Kulak Dil Alışkanlığı)

Bu yöntem 1930'lu yıllarda ABD Ordusu tarafından, askeri üsler kurduğu ülkelerin dillerini öğrenmek zorunda kaldığında ve bilinen yöntemlerle yeterli sonuç alamadığında Michigan Üniversitesi'nin yardımıyla geliştirilmiştir. Sonuçlar çok başarılı olmuş ve daha sonra 1950'li yıllarda Kulak-Dil Alışkanlığı yöntemi ortaokullarda yaygınlaşmıştır. Bu yöntem, öğrenme psikolojisi açısından davranışçı (Skinner) ve dilbilim açısından yapısalcı (Bloomfield, Nelson Brooks ve Lado) görüşlerin etkisi altında geliştirilmiştir. Dilin doğal öğrenilmesinin dinleme ile başladığını ve daha sonra konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazanıldığını savunur. Bu nedenle yöntem, dinleme-anlama ve konuşmaya diğer becerilerden daha fazla önem verilmektedir (Memiş & Erdem, 2013).

Seçmeci (Derleyici) yöntem

Seçici metodoloji, yöntemlerin bir karışımı, derlemesi veya zenginliği anlamında kullanılır. Seçici yöntem, bir yöntemden ziyade yöntem seçmeye yönelik bir tekniktir. Bu görüşü ilk ortaya atan uygulamacı dilbilimciler Henry Sweet ve Harold Palmer olmuştur. Yöntemin temel ilkesi, tek ve kesin bir yaklaşımdan ziyade dil öğretiminin genel ilkeleri olduğudur. Öğretilen dile göre özel ilkeler geliştirilir ve dil öğrenme amacına ulaşacak her yöntem ve araçtan yararlanır. Seçici yöntem, iyi bir yöntemin öncelikle tüm dilbilim bilgilerine dayanması gerektiğini ve bu bilgilerin kullanılmasında psikolojik kurallardan yararlanması gerektiğini savunmaktadır. Bu yöntemde öğretmen, dil öğretim yöntemlerinin en iyi ve en yararlı yönlerini seçer ve kendi amaçları doğrultusunda kullanmaktadır (Hengirmen, 2006, s. 36).

Bilişsel Yöntem

Bu yöntem, 1960'larda bilişsel psikolog John Bissell Carroll ve uygulamalı dilbilimci Kenneth Chastain tarafından bilişsel öğrenme kuramcısı Ausubel ve ünlü dilbilimci Chomsky'nin görüşlerinden etkilenerek geliştirilmiştir. Genel olarak davranışçı dil öğretimine bir tepkidir. Dilin bir alışkanlık ürünü değil, yaratıcı bir süreç olduğunu savunur. Bilişsel öğrenme yöntemini diğer yöntemlerden ayıran şey, yabancı dildeki yeni bilgilerin depolanması ve eski bilgilerin yeni anlamlar ve bağlantılar kazanmasıdır. Anlamlı bir öğrenmenin gerçekleşmesi için yeni öğrenilenlerin daha önce öğrenilenlerle bütünleştirilmesi gerekmektedir (Memiş & Erdem, 2013).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmiş/öğreten öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemini seçmemizin nedeni, bu tür bir metodolojik yaklaşımın araştırmacılara ölçülemeyen verileri değerlendirme, yorumlama ve yargıda bulunma imkânı vermesidir. Nitel analiz, sosyal olayların ve olguların nasıl ve ne zaman meydana geldiğini anlamamızı sağlayan bir tekniktir. Nitel araştırmada amaç ölçmekten ziyade, derinlemesine çalışma ve değişkenlerin incelenmesidir. Ancak nitel yöntemler sayılamasa da sayısal verilere dönüştürülme ihtimali her zaman vardır (Karasar, 2020).

Araştırma nitel bir durum çalışması olarak planlanıp yürütülmüştür. Durum çalışmaları, 'nasıl' ve 'niçin' sorularını temel almakta, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelenmesine olanak vermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Yürütülen bu araştırma ile yorumlayıcı bir yaklaşımla "ne oluyor?" sorusuna cevap aranmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Adana ili Merkez ilçesindeki Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Bu kapsamda 20-30 Kasım 2023 tarihleri arasında; 31 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların kimliklerinin gizli tutulması etik açıdan uygun bulunduğu için kodlanarak kullanılmıştır (K1, K2, K3 ...). Aşağıdaki Tabloda katılımcıların demografik verileri bulunmaktadır.

Tablo 1: Demografik Değişkenlere Göre Dağılım

Katılımcı	Yaş	Mesleki Kıdem	Cinsiyet	Medeni Durum	Mezun Olduğu Branş
K1	31-40 yaş arası	11 - 20 yıl arası	Kadın	Evli	Sınıf öğretmenliği
K2	41-50 yaş arası	21 - 30 yıl arası	Kadın	Evli	Sınıf öğretmenliği
K3	20-30 yaş arası	1 - 10 yıl arası	Kadın	Evli	Sınıf öğretmenliği
K4	31-40 yaş arası	11 - 20 yıl arası	Kadın	Evli	Sınıf öğretmenliği
K5	31-40 yaş arası	11 - 20 yıl arası	Erkek	Evli	Sınıf öğretmenliği
K6	31-40 yaş arası	11 - 20 yıl arası	Kadın	Evli	Sınıf öğretmenliği
K7	41-50 yaş arası	11 - 20 yıl arası	Erkek	Evli	Sınıf öğretmenliği
K8	31-40 yaş arası	11 - 20 yıl arası	Kadın	Evli	Sınıf öğretmenliği
K9	41-50 yaş arası	11 - 20 yıl arası	Kadın	Evli	Sınıf öğretmenliği
K10	41-50 yaş arası	21 - 30 yıl arası	Kadın	Bekar	Rehber
K11	20-30 yaş arası	1 - 10 yıl arası	Erkek	Bekar	Görsel sanatlar
K12	41-50 yaş arası	21 - 30 yıl arası	Erkek	Evli	Sınıf öğretmenliği

K13	41-50 yaş arası	21 - 30 yıl arası	Kadın	Evli	Sınıf
K14	31-40 yaş arası	1 - 10 yıl arası	Kadın	Bekar	Sınıf öğretmenliği
K15	41-50 yaş arası	21 - 30 yıl arası	Kadın	Evli	Türkçe Öğretmenliği
K16	41-50 yaş arası	21 - 30 yıl arası	Kadın	Evli	Türkçe
K17	31-40 yaş arası	11 - 20 yıl arası	Erkek	Evli	Sınıf Öğretmenliği
K18	41-50 yaş arası	21 - 30 yıl arası	Erkek	Evli	Türkçe
K19	41-50 yaş arası	11 - 20 yıl arası	Kadın	Evli	Sınıf Öğretmenliği
K20	31-40 yaş arası	1 - 10 yıl arası	Erkek	Evli	Sınıf Öğretmenliği
K21	41-50 yaş arası	11 - 20 yıl arası	Erkek	Evli	Sınıf Öğretmenliği
K22	41-50 yaş arası	11 - 20 yıl arası	Erkek	Evli	Sınıf Öğretmenliği
K23	31-40 yaş arası	11 - 20 yıl arası	Erkek	Evli	Sınıf Öğretmenliği
K24	41-50 yaş arası	21 - 30 yıl arası	Kadın	Evli	Sınıf Öğretmenliği
K25	51-60 yaş arası	21 - 30 yıl arası	Erkek	Evli	Sınıf Öğretmenliği
K26	31-40 yaş arası	11 - 20 yıl arası	Kadın	Evli	Sınıf Öğretmenliği
K27	41-50 yaş arası	11 - 20 yıl arası	Kadın	Evli	Sınıf Öğretmenliği
K28	31-40 yaş arası	11 - 20 yıl arası	Kadın	Evli	Sınıf Öğretmenliği
K29	41-50 yaş arası	21 - 30 yıl arası	Kadın	Evli	Sınıf Öğretmenliği
K30	31-40 yaş arası	1 - 10 yıl arası	Erkek	Evli	Türk dili ve edebiyatı
K31	41-50 yaş arası	11 - 20 yıl arası	Erkek	Evli	Sosyal bilgiler

Tablo 1 incelendiğinde, toplamda 31 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 18'inin kadın olduğu; 28 öğretmenin evli olduğu; 41-50 yaş aralığında 16 öğretmenin olduğu; 16 öğretmenin 11-20 yıl arası mesleki deneyimi olduğu ve 24 öğretmenin sınıf öğretmenliğinden mezun olduğu tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanacaktır. İlgili formun geçerliği için danışman görüşü alınacaktır. Danışman onay verdikten sonra görüşmeler yapılacaktır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda araştırma sorularına yanıt bulmak amacıyla açık uçlu 8 tane soru bulunmaktadır. Bu sorular;

- ✓ Yabancılara Türkçe Öğretimi dersine ayrılan süreye ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
- ✓ Yabancılara Türkçe Öğretiminde kullanılması gerektiğini düşündüğünüz materyaller nelerdir? Bu materyalleri hangi eksikliği gidermek için kullanıyorsunuz?
- ✓ Yabancılara Türkçe Öğretimi bağlamında en önemli ve en zor beceri alanı (dinleme, konuşma, okuma, yazma) sizce hangisidir? Neden?
- ✓ Yabancılara Türkçe Öğretirken kullanılan en önemli yöntem ve teknik sizce hangisidir? Niçin?
- ✓ Yabancı dil olarak Türkçe öğretirken karşılaştığınız güçlükler nelerdir?
- ✓ Yabancı dil olarak Türkçe öğreten bir öğretmenin yabancı dil bilmesi gerekli midir? Neden?
- ✓ Yabancı dil olarak Türkçe öğreten bir öğretmenin hangi konularda bilgi sahibi olması gereklidir?
- ✓ Öğretim sürecindeki uygulamalarda dikkat etmesi gereken hususların nelerdir?

Verilerin Toplanması

Araştırmaya yabancı dil olarak Türkçe öğretmiş/öğreten öğretmenler olmak üzere toplam 31 kişi ile yapılmıştır. Adana ili Merkez ilçesindeki Türkçe öğreten okutmanların görüşleriyle yüz yüze görüşme yoluyla gerçekleştirilmiş ve görüşleri ele alınmıştır. Görüşmeler 20 -30 Kasım 2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesi randevu alınmış ve görüşme hakkında kişiye bilgilendirme yapılmıştır. Yaklaşık her katılımcı ile 30-45 dakika arası görüşme gerçekleşmiştir.

Verilerin Analizi

Gerçekleştirilen çalışmada verilerin çözümlenmesinde nitel araştırma tekniklerinden içerik analiz kullanılmaktadır. Elde edilen verilerin yorumlanmasında veriler sayısallaştırılarak frekans kullanılmıştır. En fazla kullanılan kelimelerden alt temalar ve kategorik gruplandırma yapılmıştır.

Bu araştırma, Adana ilinde Türkçe öğreten okutmanların görüşleriyle yüz yüze görüşme yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı elde ettiği verileri kodlama sürecinde inceleyerek verileri anlamlı parçalara ayırmaya ve her bir parçanın kavramsal olarak ne anlama geldiğini bulmaya çalışır. Bu bazen

bir cümle, bazen bir paragraf, bazen de bütün bir sayfa olabilirken, bu parçalar bazen sadece tek bir kelimeye atıfta bulunur. Kendi içinde anlamlı bir tutarlılığa sahip olan bu bölümler araştırmacı tarafından isimlendirilir; kısacası kodlanır. Araştırmacı tüm verileri bu şekilde kodlar ve böylece bir kod listesi oluşturur (Creswell, 2013).

Çalışma için gerekli verileri elde etmek amacıyla katılımcılarla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerden elde edilen ifadeleri soyutlayarak saf veri haline getirilmiştir. Veriler daha sonra yüzde ve frekans değerleri ile içerik analizi kullanılmıştır. Özdemir'e (2010) göre, içerik analizi, nitel veri analizinde en sık kullanılan yöntemlerden biridir. İçerik analizi daha çok yazılı ve görsel verilerin analizinde kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemde tümünden gelimci bir yol izlenir.

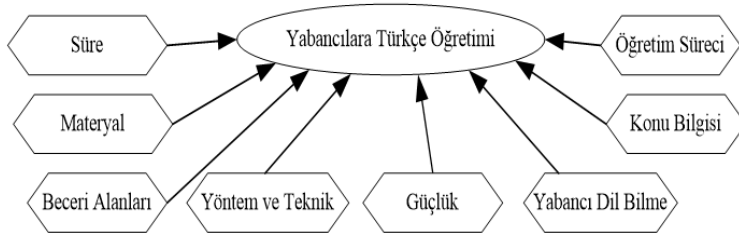
BULGULAR ve YORUM

Temalar

Açık kodlamada elde edilen kodlar birleştirilerek alt temalar elde edilmiştir. Daha sonra elde edilen alt temalar gruplandırılmış ve üst düzey soyutlama yapılarak ana eksen kodları geliştirilmiştir. Eksen kodlarındaki ağırlıklarına göre kodlamalarda seçicilik uygulanmıştır. Alt kategorilerin birleştirilmesiyle seçici kodlamalar oluşturulmuştur. Alt temalar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Seçici kodlama işlemi temelde açık kodlama ile elde edilmiş kategorinin eksen kodlaması ile birleştirilmesi anlamına gelir. Açık kodlama ile elde edilmiş 45 alt tema birbiriyle ilişkilendirilerek eksen kodları oluşturulmuştur. Aşağı tablo içinde gösterildiği üzere 8 ana tema geliştirilmiştir. Ardından üst düzey soyutlama süreci ve hikâye anlatımı ile 8 ana temanın yoğunlaştığı merkezi bir kategori belirlenmiştir.

Tüm bu süreç sonucunda elde edilen alt temalar (45 adet) ve ana temalar (8 adet) belirlenen merkezi kategori etrafında birleştirilmiştir. İçerik analizi yöntemiyle oluşturulan ana tema olan Yabancılara Türkçe Öğretimi kavramı sosyolojik olarak tanımlanmıştır.

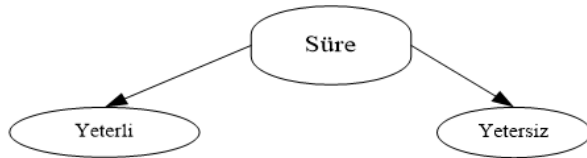


Şekil 1: Seçici kodlama ile oluşturulan merkezi tema: Yabancılara Türkçe Öğretimi

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Süre Teması

Süre teması içerisinde 2 alt tema yer almaktadır.



Şekil 2: Süre Teması

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Öğretmenlerin yabancılara Türkçe öğretmeye dair görüşlerinin incelenmesine yönelik olarak "Yabancılara Türkçe Öğretimi dersine ayrılan süreye ilişkin düşünceleriniz nelerdir?" sorusuna karşılık beş alt tema oluşmuştur. Bunlardan objektif olduğunu düşünen katılımcılar şu ifadeleri kullanmışlardır.

K1: Yeterli bulmuyorum

K2: Yeterli

K3: Kısıtlı

- K4: Süre yetersiz
 K5: Zaman almaktadır.
 K6: Yeterli
 K7: Yetersiz
 K8: Yeterli diye düşünüyorum
 K9: Bence yeterli
 K10: Hiç Türkçe bilmeyenler için süre yetersiz diye düşünüyorum.
 K11: Yeterli
 K12: Yeterli
 K13: Sadece dil öğretimi yetersiz aynı zamanda Türk örf ve adetlerinde öğretilmeli.
 K14: Yeterli
 K15: Daha fazla olabilir
 K16: Yeterli
 K17: Yetersiz
 K18: Normal diye düşünüyorum
 K19: Süre olarak az olmaktadır
 K20: Yeterli
 K21: Yeterli olduğunu düşünüyorum.
 K22: Bence süre bira daha fazla olmalı
 K23: yeterli
 K24: Yeterli değil. Öğrenciler kendi kaderlerine terk ediliyorlar
 K25: Yeterli bulmuyorum
 K26: Yeterli
 K27: Kısıtlı
 K28: Süre yetersiz
 K29: Zaman almaktadır.
 K30: Yeterli
 K31: Yetersiz

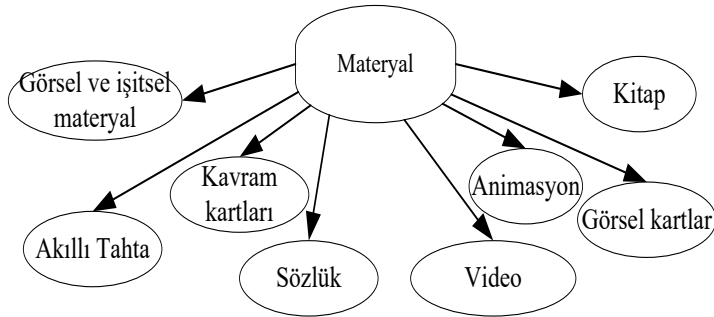
Tablo 2. Süre tema isimleri ve kategori sayıları

	Yeterli	Yeterli
Katılımcılar	15	16

Tablo 2 incelendiğinde, Yabancılara Türkçe Öğretimi dersine ayrılan süreye ilişkin düşüncelerde 15 katılımcının süreyi yeterli bulduğunu ifade ederken 16 katılımcının ise “süre yetersiz”, “kısıtlı”, “süre az” ifadelerini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Yarıdan fazlasının süre konusunda fikir birliği olduğu söylenebilir.

Materyal Teması

Materyal teması içerisinde 8 alt tema yer almaktadır.



Şekil 3: Materyal Teması

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Öğretmenlerin yabancılara Türkçe öğretmeye dair görüşlerinin incelenmesine yönelik olarak “**Yabancılara Türkçe Öğretiminde kullanılması gerektiğini düşündüğünüz materyaller nelerdir? Bu materyalleri hangi eksikliği gidermek için kullanıyorsunuz?**” sorusuna karşılık sekiz alt tema oluşmuştur. Bunlardan objektif olduğunu düşünen katılımcılar şu ifadeleri kullanmışlardır.

- K1: Akıllı tahta. Görsel algıları oluşturduğu için
 K2: Akıllı tahta
 K3: Görsel işitsel sunum olabilir
 K4: Türkçe diyalogların geçtiği videolar ve bu diyalogların yazılı olduğu kitaplar. Hem ideadan dinletilir hem de görsel olarak desteklenerek kelime dağarcığı geliştirilebilir.
 K5: Kelimelere karşılık gelen görsel materyaller. Konuşmalarla desteklenmeyince anlam bütünlüğü kurulmuyor.
 K6: Görsel kartları
 K7: Görsel materyal kullanıyoruz görsel ve işitsel olmalı
 K8: Harflerin görselleri
 K9: Kavram kartları, Türkçe kelime dağarcıklarını geliştirmek için
 K10: Video,slayt ...
 K11: Konuşma pratikleri ve sınavlar çoğaltılmalı bence
 K12: Sözlük ve deyimler sözlüğü sık kullanılmalı. Çünkü günlük konuşma dilimizde deyim ve benzetmeleri çok kullanan bir kültürümüz var
 K13: Görsel ve işitsel ağırlıklı olmalı
 K14: Görsel materyaller önemli
 K15: Kaynak kitaplar, videolar kullanılabilir .Materyali çeşitlendirmek için.
 K16: Animasyon
 K17: Görsel sunular , sözlük ve uygulama derslikleri olmalı
 K18: Animasyon
 K19: Ayrı bir materyal kullanmıyorum
 K20: Görsel paylaşım
 K21: Fikrim yok
 K22: Görsel. İşitsel ve diyaloga dayalı kitaplar
 K23: Sözlük kelime anlamı ihtiyacı
 K24: Ayrı kitap düzenlenmesi gerekiyor çünkü bizim yabancı çocuklar okuduklarını yorumlayamıyorlar soyut kalıyor
 K25: Geleneklerimizin tanıtılması öğrenmelerini kolaylaştırır.
 K26: Materyaller farklı duylara hitap etmelidir. Teknolojik gelişmelere uygun materyaller kullanılmalıdır. Yeni bireyler öğretirken eski bildiklerini de hatırlatmalıdır.
 K27: Sözlük
 K28: kelime kartları
 K29: Bence çizgi filmler çok etkili olabilir
 K30: Görsel ve özellikle işitsel materyal kullanımı daha etkili olabilir. Akıllı tahta bu eksikliği gideriyor
 K31: Akıllı tahta

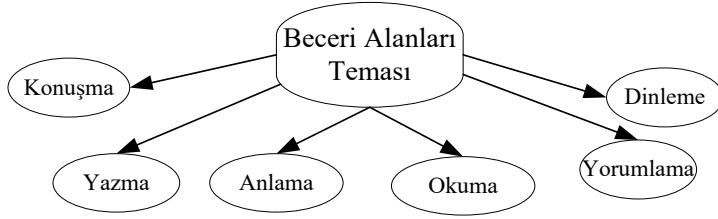
Tablo 3: Materyal tema isimleri ve kategori sayıları

	Görsel ve işitsel materyal	Akıllı Tahta	Sözlük	Video	Görsel kartlar	Kitap	Animasyon	Kavram kartları
Katılımcılar	12	4	4	3	3	3	3	1

Tablo 3 incelendiğinde, Yabancılara Türkçe Öğretiminde kullanılması gereken materyaller konusunda 12 katılımcının görsel ve işitsel materyal olması gerektiğini ifade ederken akıllı tahta ile sözlük olması gerektiğini ifade eden 4 er öğretmen tespit edilmiştir. Ayrıca video, görsel kartlar, kitap ve animasyon şeklinde materyal isimlerini de 3 er defa kullanmışlardır. Öğretmenlerin ifade ettiği materyallerin hepsi aslında görsel ve işitsel materyal kapsamında değerlendirilebilir. Bu durumda yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan materyalin türü önemli olduğu ifade edilmektedir. Sadece bir öğretmeni fikri olmadığı beyan etmesi de ilginç bir bulgudur.

Beceri Alanları Teması

Beceri Alanları Teması içerisinde 6 alt tema yer almaktadır.



Şekil 4: Beceri Alanları Teması

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Öğretmenlerin yabancılara Türkçe öğretmeye dair görüşlerinin incelenmesine yönelik olarak “**Yabancılara Türkçe Öğretimi bağlamında en önemli ve en zor beceri alanı (dinleme, konuşma, okuma, yazma) sizce hangisidir? Neden?**” sorusuna karşılık altı alt tema oluşmuştur. Bunlardan objektif olduğunu düşünen katılımcılar şu ifadeleri kullanmışlardır.

K1: Yazma.

K2: Okuduğunu anlama

K3: Okuma ve yazma

K4: En zor ve en önemli olan okuduğunu anlamasıdır. Türkçe de günlük hayatta mecazi kelimeler, atasözleri ve deyimleri sık kullandığımız için yabancı kökenli insanlara anlatmak zor oluyor.

K5: Konuşma

K6: Okuma yazma

K7: Dinleme ve anlama o da aileden kaynaklanıyor

K8: Yazma becerisi

K9: Konuşma

K10: Konuşma zordur

K11: Yazma olduğunu düşünüyorum çünkü özellikle öğrenmek için ek bir çaba sarf etmiyorlar

K12: Türkçe öğretiminde en önemli alanın konuşma olduğunu düşünüyorum çünkü iletişim kurmak için karşısındakine derdini anlatabilmek gerekir.

K13: Konuşma

K14: Konuşma süreci biraz daha zor bildiğini konuşarak anlatmak bu süreçte zorlayıcı olabiliyor.

K15: Yazma çünkü yeni bir dil öğreniliyor.

K16: Yazma

K17: Anlama

K18: Yazma

K19: Konuşma.

K20: Konuşma

K21: Okuma yazma

K22: Yazma

K23: Konuşma çünkü yeni bir dili dillendirmek zordur

K24: Bence yorumlama zayıf kalıyor

K25: Konuşma. Çünkü düşünce tarzımızı tanımıyorlar.

K26: Dinleme becerisi. Çünkü Türkçede bir kelimenin birden çok anlamı olabiliyor.

K27: En kolay dinleme en zor konuşma

K28: yazma

K29: Yazma. Kendi dillerine çok yabancı

K30: Konuşma

K31: Konuşma Telaffuzu yapamama

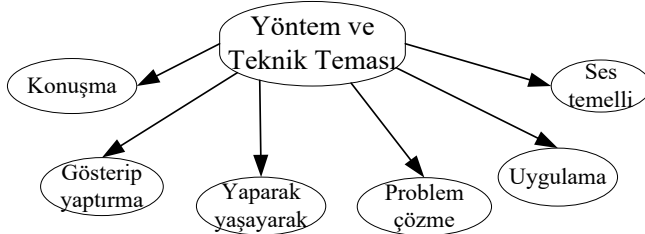
Tablo 4: Beceri Alanları tema isimleri ve kategori sayıları

	Konuşma	Yazma	Anlama	Okuma	Yorumlama	Dinleme
Katılımcılar	13	12	4	3	3	2

Tablo 4 incelendiğinde, Yabancılara Türkçe Öğretimi bağlamında en önemli ve en zor beceri alanı (dinleme, konuşma, okuma, yazma) konusunda 13 katılımcının konuşma becerisini ifade ettiği ortaya çıkarken bunu 12 katılımcı ile yazma becerisi takip etmektedir. Diğer yandan anlama becerisinde 4 katılımcı; okuma ve yorumlama da 3 er katılımcı ifade ederken 2 katılımcı da dinleme becerisi olduğunu ifade ettikleri ortaya çıkmıştır.

Yöntem ve Teknik Teması

Yöntem ve Teknik Teması içerisinde 6 alt tema yer almaktadır.



Şekil 5: Yöntem ve Teknik Teması

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Öğretmenlerin yabancılara Türkçe öğretmeye dair görüşlerinin incelenmesine yönelik olarak “Yabancılara Türkçe Öğretirken kullanılan en önemli yöntem ve teknik sizce hangisidir? Niçin?” sorusuna karşılık altı alt tema oluşmuştur. Bunlardan objektif olduğunu düşünen katılımcılar şu ifadeleri kullanmışlardır.

K1: Anlatarak ve göstererek öğretme

K2: Sözlü ifade

K3: Kararsız kaldım

K4: En önemli yöntem ve teknik yaparak yaşayarak öğretmektir.

K5: Yaparak yaşayarak öğrenme

K6: Gösterip yaptırma

K7: Görsel işitsel ve he. Görsel gem işitsel olmalı

K8: Önce sesli sonra sessiz harfler verilerek tümevarım yöntemi kullanılmalı

K9: Karşılıklı konuşma

K10: Karşılıklı diyaloglar zordur. Materyal olarak kaynakla yeterli değil

K11: Bence konuşmadır. En iyi pratik yapılarak hayatilik ilkesi ile yapılırsa etkili olur.

K12:

K13: Uygulama eksik kalıyor sınıflar kalabalık

K14: Problem çözme ve tartışma yöntemi konuşmayı zorlayıcı olduğundan biraz daha işlevsel olabiliyor.

K15: Çeviri ,oyunlar ve dinleme yöntemi en etkilidir

K16: Ezber , alt yazılı filim izletme

K17: Konuşma

K18: Çeviri

K19: Süreç içinde, gizil öğrenme gerçekleşiyor daha çok.

K20: Cümle yöntemi. Genelden özele öğrenmenin daha kolay olması

K21: Fikrim yok

K22: Ses temelli

K23: Gösterip yaptırma çünkü birebir yavaş yavaş

K24: Yaparak yaşayarak

K25: Bol bol konuşmak. Konuşma düşünmeyi gerektirir.

K26: İletişimli yöntem. Çünkü dil öğretiminde akıcılığın kazandırılması ve öğrencilerin rahat hareket edip düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilmesi bana göre çok önemli.

K27: Soru cevap

K28: dramatizasyon

K29: Konuşma ne kadar çok kişi ile konuşursa o kadar gelişir

K30: Örnek olay

K31: Uygulama

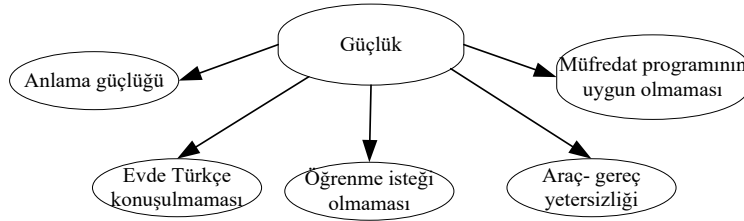
Tablo 5: Yöntem ve Teknik tema isimleri ve kategori sayıları

	Konuşma	Gösterip yaptırma	Yaparak yaşayarak	Problem çözme	Uygulama	Ses temelli
Katılımcılar	6	3	3	1	2	2

Tablo 5 incelendiğinde, Yabancılara Türkçe Öğretirken kullanılan en önemli yöntem ve teknik için 6 katılımcının konuşma olduğunu ifade ederken 3 er katılımcının gösterip yapma ve yaparak yaşayarak öğrenme yöntemini tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Diğer yandan uygulama olması gerektiğini belirten katılımcılar bulunmaktadır

Güçlük Teması

Güçlük teması içerisinde 5 alt tema yer almaktadır.

**Şekil 6:** Güçlük Teması

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Öğretmenlerin yabancılara Türkçe öğretmeye dair görüşlerinin incelenmesine yönelik olarak “**Yabancı dil olarak Türkçe öğretirken karşılaştığınız güçlükler nelerdir?**” sorusuna karşılık beş alt tema oluşmuştur. Bunlardan objektif olduğunu düşünen katılımcılar şu ifadeleri kullanmışlardır.

K1: Okuduğunu anlama zorluğu

K2: Evde Türkçe konuşulmaması

K3: Türkçede kelimelerin birçok anlamı olması

K4: Yazma ya da okumayı bir şekilde hallediyoruz ama iş okuduğunu anlamaya geldiğinde zorluklarla karşılaşıyoruz.

K5: Anlama güçlüğü

K6: Anlamada sıkıntı yaşanması

K7: Bizi anlamaması

K8: Dilbilgisi zor

K9: Kelimeleri anlamada zorluk

K10: Dilin şive kısmı zor

K11: Çocuklarda öğrenme isteği olmuyor

K13: 1. Sınıfta gelen öğrenciler daha kolay öğreniyor ara sınıflar zor

K14: Türkçenin eklemeli dil olması öğrenciyi anlamakta zorluyor.

K15: Ders araç- gereç yetersizliği , müfredat programının uygun olmaması.

K16: Müfredatın yetersiz olması

K17: Aile içi konuşmada ana dilde ısrarcı olmaları.

K18: Materyal eksikliği

K19: Evde Türkçe konuşulmaması.

K20: Seslerin hissedilmesi

K21: İletişim

K22: Çokça yabancı dilden giren sözcükler

K23: Anlama konuşma

K24: Çocukların kullandığımız çoğu kelimeleri anlayamamaları

K25: Cümlelerin öğelerini yerinde kullanma.

K26: Böyle bir görevim olmadığı için yorum yapamıyorum.

K27: Konuşma becerisi kazandırma

- K28: yazma
 K29: Çekingenlik
 K30: Güçlüğü olmadı
 K31: İlgi eksikliği

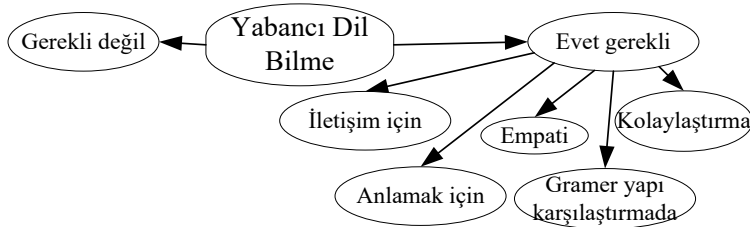
Tablo 6: Güçlük tema isimleri ve kategori sayıları

	Anlama güçlüğü	Evde Türkçe konuşulmaması	Öğrenme isteği olmaması	Araç- gereç yetersizliği	Müfredat programının uygun olmaması
Katılımcılar	8	3	2	2	2

Tablo 6 incelendiğinde, Yabancı dil olarak Türkçe öğretirken karşılaşılan güçlüklerde en fazla 8 katılımcı ile anlama güçlüğünü işaret etmektedir. Bunu evde Türkçe konuşulmaması yani öğrencilerin anadilde ısrar etmeleri takip etmiştir. Ayrıca çocuklarda öğrenme isteksizliği, araç-gereç eksikliği ve müfredatın uygun olmamasını da 2 şer katılımcı ifade ettikleri ortaya çıkmıştır.

Yabancı Dil Bilme Teması

Yabancı Dil Bilme teması içerisinde 7 alt tema yer almaktadır.

**Şekil 7:** Yabancı Dil Bilme Teması

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Öğretmenlerin yabancılarla Türkçe öğretmeye dair görüşlerinin incelenmesine yönelik olarak “**Yabancı dil olarak Türkçe öğreten bir öğretmenin yabancı dil bilmesi gerekli midir? Neden?**” sorusuna karşılık yedi alt tema oluşmuştur. Bunlardan objektif olduğunu düşünen katılımcılar şu ifadeleri kullanmışlardır.

- K1: Az seviyede de olsa gerekli. Çünkü temel bilgiler verilirken iletişim kurmaya yarar
 K2: Evet daha iyi anlamak için
 K3: Zorunlu değildir fakat olursa da işini kolaylaştırır
 K4: Bence az çok bir yabancı dil bilmesi gerekir.
 K5: Evet. Çünkü diğer dillerin gramer yapıları farklı olabiliyor.
 K6: Bazen gereksinim duyuyoruz
 K7: Bence gerekli değil
 K8: Hayır
 K9: Kendini ifade edecek şekilde
 K10: Gereklidir çünkü anlamca açıklayabilmelidir çeviride gerekli bu
 K11: Yabancı dil bilmesi kesinlikle iki tarafında yararına olur
 K12:
 K13: Hayır
 K14: Evet gereklidir. İletişimi güçlendirir.
 K15: Hayır kendi ana dilini iyi bilmesi yeterlidir.
 K16: Yok
 K17: Hayır çünkü amaç Türkçe öğrenmesi ve topluma uyum sağlamasını sağlamak.
 K18: Hayır
 K19: Öğretmene avantaj sağlar. Empati kurabilir.
 K20: Evet
 K21: Evet gerekli iletişim eksikliği öğrenmeyi geciktirir
 K22: Evet
 K23: Hayır yalnız dil öğrenmek elbette güzeldir

K24: Yabancı dil bilmesi bir avantaj oluşturur tabi

K25: Değildir. Bilirse öğrenme gecikir.

K26: Bence gerekli iletişim kurmak için.

K27: Evet

K28: evet

K29: Bence değil amaç Türkçe öğretmekse öğretmenle öğrencinin arasındaki tek iletişimin Türkçe olması daha önemli

K30: Kesinlikle gereklidir. Aksi halde kopukluk olur.

K31: Evet iletişim için gerekli

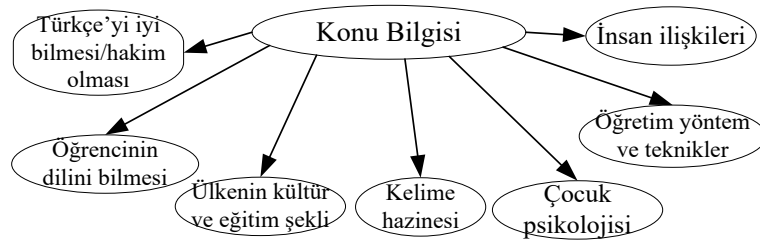
Tablo 7: Yabancı Dil Bilme tema isimleri ve kategori sayıları

	Gerekli değil	Gerekli				
		İletişim için	Anlamak için	Kolaylaştırma	Grammer yapı karşılaştırmada	Empati
Katılımcılar	8	6	5	1	1	1

Tablo 7 incelendiğinde, Yabancı dil olarak Türkçe öğreten bir öğretmenin yabancı dil bilme gerekliliği konusunda 8 katılımcının gerekli olmadığını ifade ederken 6 katılımcı ise gerekli olduğunu beyan ettikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca iletişim için gerekli olduğunu 5 katılımcı beyan etmiştir.

Konu Bilgisi Teması

Konu Bilgisi Teması içerisinde 7 alt tema yer almaktadır.



Şekil 8: Konu Bilgisi Teması

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Öğretmenlerin yabancılarla Türkçe öğretmeye dair görüşlerinin incelenmesine yönelik olarak “**Yabancı dil olarak Türkçe öğreten bir öğretmenin hangi konularda bilgi sahibi olması gereklidir?**” sorusuna karşılık yedi alt tema oluşmuştur. Bunlardan objektif olduğunu düşünen katılımcılar şu ifadeleri kullanmışlardır.

K1: Öğrettiği dili en pratik öğretme yöntemi hakkında bilgi sahibi olmalı

K2: O ülkenin kültür ve eğitim şekli

K3: öğrettiği grubun dilini bilirse işi kolaylaşır

K4: Türkçenin yapısını ,hangi ekin ne işe yaradığını, kelimeleridir anlamını tam olarak bilmesi gerekir.

K5: Öğretim yöntem ve tekniklerini etkin kullanma

K6: Konuşulan dilin bilinmesi

K7: Kelime hazinesi çok zengin olmalı

K8: Hazır bulunuşluk seviyesini iyi bilmeli

K9: Kelime dağarcığı

K10: Gramer, günlük kullanımlar, ilgili yerin tarihi ve dilin gelişimi bunları bilmeli

K11: Genel kültür fiziki coğrafya ve elbette dil bilgisi

K12:

K13: Dil öğretme konuşma becerisi nasıl artırılır

K14: Pratik zekalı olmalı sorunlara hemen çözüm üretebilmeli

K15: Ana dili

K16: Anadilini iyi bilmesi

K17: Türkçe dil bilgisine hakim olması gerekli

K18: Anadiline hakim olmalı

K19: Dilin kurallarına hakim olması gerekir.

K20: Cümle yazım ve noktalama kuralları

K21: Sınıf yönetimi ,alan bilgisi

K22: Dil bilgisi

K23: İstekli olması tüm konuları bilmesi kadar önemli bence

K24: Çocukların seviyesine inebilmeleri ve kullandığı kelimeleri daha anlaşılır olması gerekiyor

K25: Kültürel yönden ne kadar bilgi olursa o kadar çok öğretir.

K26: Dil öğretimi yöntem ve teknikler, materyal geliştirme konusunda bilgi sahibi olmalıdır

K27: Türkçe öğrenecek grubun anadili ile bilgisi olmalı

K28: pratik

K29: Bence en önemli bilgi sahibi olması gereken konu çocuk psikolojisi

K30: Terminoloji c

K31: Genel kültür

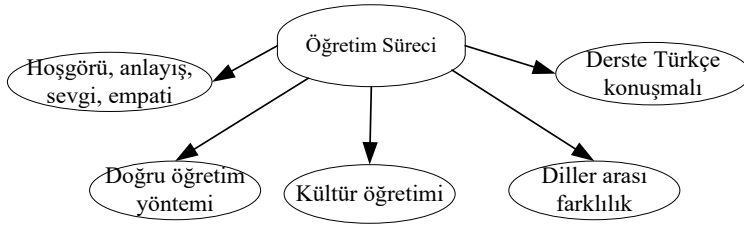
Tablo 8: Konu Bilgisi Teması tema isimleri ve kategori sayıları

	Türkçe'yi iyi bilmesi/hakim olması	Öğrencinin Dilini bilmesi	Ülkenin kültür ve eğitim şekli	Kelime hazinesi	Öğretim yöntem ve teknikler	Çocuk psikolojisi	İnsan ilişkileri
Katılımcılar	8	5	4	4	3	1	1

Tablo 8 incelendiğinde, Yabancı dil olarak Türkçe öğreten bir öğretmenin bilgi sahibi olması gereken konular için en fazla 8 katılımcı ile Türkçe'nin dil yapısı, hakimiyeti iyi olması gerektiğini ifade ederken 5 katılımcı ise öğrencinin ana dilinin bilmesinin gerekli olduğunu beyan ettikleri ortaya çıkmıştır. Yabancı öğrencinin kültürü ve eğitim şeklini de bilmesini dile getiren 4 katılımcı olduğu beyan ederken 4 katılımcı da Türkçe 'deki kelime hazinesine vurgu yaptığı ortaya çıkmıştır. Diğer yandan 3 katılımcı da öğretim yöntem ve tekniklerde pratik olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretim Süreci Teması

Öğretim Süreci teması içerisinde 5 alt tema yer almaktadır.



Şekil 9: Öğretim Süreci Teması

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Öğretmenlerin yabancılarla Türkçe öğretmeye dair görüşlerinin incelenmesine yönelik olarak “**Öğretim sürecindeki uygulamalarda dikkat etmesi gereken hususların nelerdir?**” sorusuna karşılık beş alt tema oluşmuştur. Bunlardan objektif olduğunu düşünen katılımcılar şu ifadeleri kullanmışlardır.

K1: Pratik kazanımlara yer verilmeli

K2: Yüzyüze düzenli eğitim, düzenli tekrar

K3: Gramerden ziyade konuşma odaklı olmalıdır

K4: Yanlış öğrenmelerin önüne geçmek amacıyla derse girmeden önce hangi konuyu ne kadar anlatmalıyım diye ön bilgilerini harekete geçirmesi gerekir.

K5: Diller arasında farklı gramer yapılarının olduğuna dikkat edilmelidir.

K6: Türkçe kullanımına özen gösterilmeli

K7: Karşılıklı anlayış

K8: Okuma ve dikte yaptırılmalı

K9: Karşılıklı uyum

K10: Dili kolay anlaşılır ve basit şekilde kullanmalı ve konu seçimlerine dikkat etmelidir

K11: Bir konu tam olarak öğrenilmeden diğerine geçilmemelidir

K13: Dil ve kültür birlikte öğrenilmeli

K14: Hoşgörülü, sabırlı, anlayışlı, güler yüzlü olmak gerekir.

K15: Doğru ve etkili bir öğretim

- K16: Planlı ve düzenli
 K17: Sabır ve bol tekrar
 K18: Çok çok pratik yapmalı özel bir program hazırlanmalı
 K19: Tercüman kullanmamalı.
 K20: Öğretim yönteminin aşamalı verilmesi
 K21: İletişimin güçlü olması ve bilgi eksikliklerinin olmaması
 K22: Türkçe sözcükler
 K23: Tekrar ve yazma öncelikli olmalıdır
 K24: Sabırlı olunması gerekiyor sonuçta bu çocuklar yurtlarından ayrılmış bambaşka bir kültürle karşılaşmıştır. Empati çok önemli
 K25: Yükleme doğru kullanmak ve telaffuza dikkat etmek önemli.
 K26: Zaman , plan, kullanılacak yöntem ve tekniklere dikkat edilip ayarlanması yapılmalıdır.
 K27: Kelime bilgisi ve günlük hayatta kullanılan kalıpların öğretilmesi
 K28: yazma
 K29: Öğretim sürecinde uygulamalarda dikkat edilmesi gereken hususların en başında sabırlı olmak çocukları anlayışla karşılamak ve onları Sevgi ile hatalarıyla yanlışlarıyla kabullenmek gerekir
 K30: Bireyin hangi seviyede olduğunu bilmek
 K31: İlgilene sevgi hoşgörüsü

Tablo 9: Öğretim Süreci tema isimleri ve kategori sayıları

	Hoşgörü, anlayış, sevgi, empati	Doğru öğretim yöntemi	Kültür öğretimi	Diller arası farklılık	Derste Türkçe konuşmalı
Katılımcılar	6	4	2	2	1

Tablo 9 incelendiğinde, Öğretim sürecindeki uygulamalarda dikkat edilmesi gereken hususlar konusunda en fazla 6 katılımcı ile öğretmenin hoşgörüsü, güler yüzlü, anlayışlı, sabırlı, empati yapabilen olması gerektiği konusunda tespitler ortaya çıkmıştır. Diğer yandan 4 katılımcı ise doğru öğretim yöntemlerine vurgu yaparak önemli olduğunu belirtmiştir. Kültür aktarımı ve diller arası farkındalığa da 2 şer katılımcı dikkat çekmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Sonuç

Bu araştırmada, öğretmenlerin görüşlerine göre, öğretmenlerin yabancılara Türkçe öğretmeye dair görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya toplamda 31 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 18'inin kadın olduğu; 28 öğretmenin evli olduğu; 41-50 yaş aralığında 16 öğretmenin olduğu; 16 öğretmenin 11-20 yıl arası mesleki deneyimi olduğu ve 24 öğretmenin sınıf öğretmenliğinden mezun olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda; Yabancılara Türkçe Öğretimi dersine ayrılan süreye ilişkin düşüncelerde öğretmenlerin yarısı süreyi yeterli bulurken diğer yarısı ise yetersiz buldukları ortaya çıkmıştır. Yarım fazlasının süre konusunda fikir birliği olduğu söylenebilir. Yabancılara Türkçe Öğretiminde kullanılması gereken materyaller konusunda öğretmenlerin çoğunluğu görsel ve işitsel materyal olması gerektiğini ifade ederken akıllı tahta ile sözlük olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca video, görsel kartlar, kitap ve animasyon şeklinde materyal isimlerinin de kullanılması gerektiği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ifade ettiği materyallerin hepsi aslında görsel ve işitsel materyal kapsamında değerlendirilebilir. Bu durumda yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan materyalin türü önemli olduğu ifade edilmektedir. Sadece bir öğretmeni fikri olmadığı beyan etmesi de ilginç bir bulgudur.

Yabancılara Türkçe Öğretimi bağlamında en önemli ve en zor beceri alanı (dinleme, konuşma, okuma, yazma) konusunda çoğunluğun konuşma becerisini ifade ettiği ortaya çıkarken bunu yazma becerisi takip etmektedir. Diğer yandan anlama becerisinde; okuma ve yorumlamayı da ifade eden öğretmenler bulunmaktadır.

Yabancılara Türkçe Öğretirken kullanılan en önemli yöntem ve teknik olarak konuşma olduğunu ifade ederken gösterip yapma ve yaparak yaşayarak öğrenme yöntemini tercih ettikleri ortaya çıkmıştır.

Öğretmenler, yabancı dil olarak Türkçe öğretirken karşılaşılan güçlüklerde en fazla anlama güçlüğüne işaret etmektedir. Bunu evde Türkçe konuşulmaması yani öğrencilerin anadilde ısrar etmeleri takip etmiştir. Ayrıca çocuklarda öğrenme isteksizliği, araç-gereç eksikliği ve müfredatın uygun olmamasını da ifade ettikleri ortaya çıkmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten bir öğretmenin yabancı dil bilme gerekliliği konusunda bazı öğretmenler gerekli olmadığını ifade ederken diğerleri ise gerekli olduğunu beyan ettikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca iletişim için gerekli olduğunu beyan etmişlerdir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten bir öğretmenin bilgi sahibi olması gereken konular içinde en fazla Türkçe'nin dil yapısı, hakimiyeti iyi olması gerektiğini ifade ederken öğrencinin ana dilinin bilmesinin gerekli olduğunu beyan ettikleri ortaya çıkmıştır. Yabancı öğrencinin kültürü ve eğitim şeklini de bilmesini dile getiren öğretmenlerde Türkçe 'deki kelime hazinesine vurgu yaptığı ortaya çıkmıştır.

Öğretmenler, öğretim sürecindeki uygulamalarda dikkat etmesi gereken hususlar konusunda en fazla öğretmenin hoşgörülü, güler yüzlü, anlayışlı, sabırlı, empati yapabilen bir özellikte olması gerektiği konusunda tespitler ortaya çıkmıştır. Diğer yandan 4 katılımcı ise doğru öğretim yöntemlerine vurgu yaparak önemli olduğunu belirtmiştir. Kültür aktarımı ve diller arası farkındalığa da 2 şer katılımcı dikkat çekmiştir.

Tartışma

Araştırmada yabancı öğrencinin kültür ve eğitim tarzını bilmesi gerektiğini belirten öğretmenlerin Türkçe kelime dağarcığına ağırlık verdikleri ortaya çıktı. Kelime edinimi etkinlikleri sırasında çeşitli "anlam alanları" (kelimelerin anlam yakınlıklarına göre sıralanması) oluşturulmalıdır (Başan, 2006).

Özellikle konuşma dilinde "dil sapması" olarak değerlendirilebilecek kullanımlar, hemen "dil bilgisi hatası" olarak değerlendirilmemelidir. Günümüzdeki dilbilgisi doğrularının çoğunun dünün dilbilgisi yanlışları olduğu ve dilin sürekli değiştiği dikkate alınmalıdır. Bu noktada konuşma dilinde sıklıkla duyduğumuz "abi" kelimesinin "ağabey"den önce "agabeg" olarak kullanıldığı hatırlanabilir (Kıvrar, 2000).

Araştırmada çoğunluğun yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında en önemli ve en zor beceri alanında (dinleme, konuşma, okuma, yazma) konuşma becerisini, ardından yazma becerisini ifade ettiği ortaya çıkmıştır. Öte yandan anlama yeteneğinde; Okumayı, yorumlamayı ifade eden hocalar da var. Bu durumda okuma çalışmalarının amacı öğrencilerin dilin sesleri ile kelimeler arasındaki ilişkiyi görmesi ve bir sonraki aşamada metnin kendisini anlaması olmalıdır. Metnin konusu hakkında bildiklerini söylemeleri istenmelidir (Songün, 1999). Bir kişi bir metni okuduğunda anlamlandıramıyorsa bu okuma sayılmaz. Bu nedenle basit (konuşma becerisine yönelik kısa metinler), orta (yeni kelime ve yapıların kullanıldığı), ileri (gramer, kültürel yapı, içerik, kelime, üslup açısından konuşma dilinden farklı ve bilgiye yönelik) okuma metinleri Farklı düzeydeki öğrenciler için kazanım) düzeyindeki okuma metinleri seçilir. önem verilmelidir (Demirel, 1999).

Dinleme öğretiminde giriş/kısayollar (konuyla ilgili tahminde bulunma)/ sahne oluşturma (resim, fotoğraf, poster vb.)/yeni kelimeler öğretme gibi dinleme öncesi etkinlikler yapılmalıdır (Demirel, 1999).

Yazma öğretiminde öğretmen konunun sırasıyla belirlenmesini sağlar, konuyla ilgili kelime ve cümleleri belirtir, yapılar ve konu ile ilgili açıklamalar yapar, ilk paragrafı öğrencilerin de katılımıyla tahtaya yazar, öğrencilere yardımcı olur. öğrenciler sorular sorarak konu hakkında düşünürler (Demirel, 1999).

Türkçe öğretiminin farklı aşamalarında masal ve bilmece kitapları, resimli ansiklopediler, imla kılavuzları, gazete ve dergilerden amacına uygun olarak yararlanılmalıdır. Öğrenci başarısının ölçülmesinde sadece öğretilenlerin sorulması sıkı takip edilen bir prensiptir (Demircan, 2005). Öğrenci hızını ve farklılıklarını ortadan kaldırmak için tamamlayıcı eğitim olanaklarından (birebir öğretim, küçük gruplar halinde öğretim, okulda ek öğretim, akademik oyunlarla öğretim, yeniden öğretim vb.) yararlanılmalıdır.

Öneriler

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenler;

- ✓ Öğretim sürecinde göstermelik davranmamak, her şeyi biliyormuş gibi görünmekten kurtulmak, öğrencinin güvenini kazanmak, öğrenciyle açık iletişim kurmak yani insancıl bir yaklaşım yöntemini benimsemek gerekir.
- ✓ En iyi yabancı dil öğretmeni, öğrencilerini en çok konuşturan öğretmendir ilkesiyle hareket etmelidirler.
- ✓ Sınıfta öğrenmenin kalıcı olabilmesi için günlük hayattan örnekler seçmeli ve öğrencilere öğrendiklerini kullanma fırsatı vermelidirler.

KAYNAKÇA

- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe Öğretiminin Sorunları. *Turkish Studies*, 728–749.
- Başkan, Ö. (2006). *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler ve Çözümler*. İstanbul: Multilingual.
- Candaş Karababa, Z. C. (2009). Teaching Turkish as a Foreign Language and Problems Encountered. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 265-277.
- Chmielowska, D., & Dikici, İ. (2013). The difficulties in the teaching of Turkish as a foreign language. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1609 – 1613.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4nd ed.)*. Thousand Oaks: Sage.
- Demir, A., & Açık, F. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım ve Seçilecek Metinlerde Bulunması Gereken Özellikler. *TÜBAR*, 51-72.
- Demircan, Ö. (2005). *Türkiye 'de Yabancı Dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demirel, Ö. (1999). *Yabancı Dil Öğretimi*. İstanbul: M.E.B. Yayınlar.
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirtaş, K. S., & Acer, K. E. (2016). Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Bir Değerlendirme: Passau Üniversitesi Örneği. *TÖMER*.
- Er, O., Biçer, N., & Bozkırlı, Ç. K. (2012). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 51-69.
- Göçer, A., & Moğul, S. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ile İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages. Literature and History of Turkish or Turkic*, 797-810.
- Hengirmen, M. (2006). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi*. Ankara: Engin Yayın Evi.
- İşcan, A., & Aydın, G. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe dinleme öğretimi. A. Şahin içinde, *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* (s. 317-335). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaldırım, A., & Degeç, H. (2017). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Dinleme Esnasında Karşılaştıkları Sorunlar. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 1-7.
- Kalfa, M. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Sözlü Kültür Unsurlarının Kullanımı. *Milli Folklor*, 167-177.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kayalar, F., & Kayalar, F. (2017). The effects of Auditory Learning Strategy on Learning Skills of Language Learners (Students' Views). *IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)*, 4-10.
- Kıvrar, S. (2000). *Hızlandırılmış Öğrenme Metodu ile Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi*, *Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu*. Ankara: TÖMER.
- Maden, S., & İşcan, A. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Amaç ve Sorunlar (Hindistan Örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 23-37.

- Memiş, M. R., & Erdem, M. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri Ve Eleştiriler. *Turkish Studies*, 297-318.
- Mete, F. (2015). Domain of Communication Skills in Generic Teachers' Competency: England, Ireland, Australia, Canada and Turkey. *Journal of Education & Social Policy*, 91-97.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli Mültece Çocuklara Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 1426-1449.
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10-20.
- Özer, B., & Korkmaz, C. (2016). yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *Ekev Akademi Dergisi*, 16-20.
- Songün, R. (1999). *Meslekte Yeni Öğretmenlere Öneriler*. İzmir: RS Yayınlar.
- Şahin, A., & Kalın Salı, M. (2018). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretminde karşılaşılan sorunlar. A. Şahin içinde, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Liderlik Konusunda Yapılan Tezlerin İncelenmesi

Investigation of Theses on Leadership in Distance Education Process

Yasemin Yılmaz¹ Fikret Budak² Hasan Yılmaz³ Murat Karabulut⁴

¹ Müdür Yardımcısı, MEB, Konya, Türkiye Orcid No: 0009-0006-3803-4777

² Okul Müdürü, MEB, Konya, Türkiye Orcid No: 0009-0001-4121-1002

³ Öğretmen, MEB, Konya, Türkiye Orcid No: 0009-0003-6735-6503

⁴ Müdür Yardımcısı, MEB, Konya, Türkiye Orcid No: 0009-0002-6609-564X

ÖZET

Bu araştırma, uzaktan eğitim sürecinde liderlik konusunu ele alan tezlerin incelenmesini amaçlamaktadır. Böylece alandaki boşlukların ortaya konması hedeflenmiştir. Nitel yöntemlerden doküman incelemesi ile tasarlanan çalışmada, Ulusal Tez Merkezi'nden elde edilen araştırma verileri "uzaktan eğitim", "uzaktan çalışma" ve "lider" anahtar kelimeleri kullanılarak taranmıştır. Yapılan tarama süreci Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yayınlanan tezlerle, tez başlıklarında aranan anahtar kelimelerle sınırlandırılmıştır. Tezlerin yayın zamanı konusunda bir sınırlama getirilmemiş, ancak ilgili tezlerin 2021-2023 yılları arasında yoğunlaştığı belirlenmiştir. Araştırmaya toplam 16 tez dahil edilmiş, ilk olarak 2014 yılında gündeme geldiği, 2014 yılında yapılmış yalnızca 1 tezin bulunduğu, çalışmaların Covid 19 Pandemisi sonrasında 2021 yılında yoğunlaşmaya başladığı dikkat çekmektedir. Bu konuda en çok çalışma 8 tez ile 2022 yılında yapılmıştır. Araştırmaya dahil edilen toplam 16 tezin yalnızca 2 tanesi doktora düzeyinde, 14 tanesi yüksek lisans düzeyindedir. Tezler, en fazla İstanbul'da olmak üzere toplam 9 ilde, 14 üniversitede, en fazla lisansüstü eğitim enstitüleri olmak üzere 5 farklı enstitüde yürütülmüştür. Araştırma yöntemine göre 7 tezin nitel, 8 tezin nicel ve 1 tezin karma yöntemle, en çok öğretmenler olmak üzere 7 farklı katılımcı grubuyla yürütülmüştür. Tezler içeriklerine göre "liderlik stili", "liderlik" ve "araştırılan değişken" olmak üzere 3 tema ve 19 alt tema belirlenmiştir. En fazla teknoloji liderliği, teknolojik özyeterlilik ve uzaktan eğitime karşı tutum konuları incelenmiştir. Sonuç olarak, uzaktan eğitim sürecinin pandemi sonrasında yaygınlaşmasıyla birlikte uzaktan çalışma sürecinde liderlik konusu gündeme gelmiş ve yeni bir çalışma alanı olarak önem kazanmıştır. Alandaki çalışma sayısının ve çeşitliliği göz önüne alındığında bu konuda daha fazla çalışma yapılması gerektiği önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim süreci, liderlik, tez, doküman incelemesi.

ABSTRACT

This research aims to analyse the theses dealing with leadership in distance education process. Thus, it is aimed to reveal the gaps in the field. In the study, which was designed with document analysis from qualitative methods, the research data obtained from the National Thesis Centre were scanned using the keywords "distance education", "distance study" and "leader". The screening process was limited to the theses published in the National Thesis Centre database and the keywords searched in the thesis titles. There was no limitation on the publication time of the theses, but it was determined that the relevant theses were concentrated between 2021-2023. A total of 16 theses were included in the study, it is noteworthy that it first came to the agenda in 2014, there was only 1 thesis published in 2014, and the studies started to intensify in 2021 after the Covid 19 Pandemic. The most studies on this subject were conducted in 2022 with 8 theses. Of the total 16 theses included in the study, only 2 are at the doctoral level and 14 are at the master's level. The theses were conducted in a total of 9 provinces, mostly in Istanbul, in 14 universities, in 5 different institutes, mostly in postgraduate education institutes. According to the research method, 7 theses were conducted with qualitative method, 8 theses with quantitative method and 1 thesis with mixed method, with 7 different participant groups, mostly teachers. According to the content of the theses, 3 themes and 19 sub-themes were determined as "leadership style", "leadership" and "researched variable". Technology leadership, technological self-efficacy and attitudes towards distance education were analysed the most. In conclusion, with the spread of the distance education process after the pandemic, the issue of leadership in the distance education process has come to the agenda and gained importance as a new field of study. Considering the number and diversity of studies in the field, it can be suggested that more studies should be conducted on this subject.

Keywords: Distance education process, leadership, thesis, document review.

GİRİŞ

Tüm dünyayı etkileyen Covid-19 pandemisi ile tüm kurum ve kuruluşlar uzaktan çalışma sistemine geçmek zorunda kalmış; dijitalleşme, iş ve eğitim hayatına daha yoğun bir biçimde girmiştir. Örgüt

Citation: Yılmaz, Y., Budak, F., Yılmaz, H. & Karabulut, M. (2024), "Uzaktan Eğitim Sürecinde Liderlik Konusunda Yapılan Tezlerin İncelenmesi", International QMX Journal, 3(1), 362-368. ISSN: 3023-6037.

Copyright © 2024 by author(s) and Scientific Research Publishing Inc. This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0)

üyeleri, aktif olarak dijital ortamlarda iletişim kurmaya başlamış, daha önce hiç ihtiyaç duymadıkları dijital araçları aktif olarak kullanmaya zorlanmıştır (Yıldırım, 2022; Ünver, 2022). Uzaktan çalışma süreci ve dijitalleşme beraberinde pek çok kolaylığı getirirken aynı zamanda gündelik akış içindeki birçok şeyde farklılıklara da yol açmış, pek çok zorluğu da beraberinde getirmiştir. Normal faaliyetlerini uzaktan eğitim sürecinde sanal sistemler üzerinden yürütmek zorunda kalan örgütler, dijital ortamda çalışma şartlarının farklı olması nedeniyle uzaktan çalışma durumlarında yeni iş modellerinin geliştirilmesine ihtiyaç duymuştur (Ekren, 2014; Orak, 2022). Bu sürece, işletmeler, eğitim kurumları ve sivil toplum kuruluşları gibi pek çok farklı türde özel ve devlet kurumu katılmıştır. Her bilgi ve deneyimden, her iş kolundan insanları etkileyen bu duruma teknolojik bilgi ve yeterliliği olan kişi ve kurumlar ayak uydurabilirken, dijital araçlarla ve sistemlerle ilk defa karşılaşan kişi ve kurumlar ise zorlanmış ve verimliliğini büyük oranda kaybetmiştir. Bu süreç içinde bilgi aktarımını daha güçlü bir biçimde aktarabilme kaygısı taşıyanlar ise süreci yönetme düzeyine bağlı olarak strese girmiş, içindeki durumla baş edebilmesini sağlayacak yardımlar aramış ya da kendi çözümünü üretmekle kendini başarılı hissetmiştir. Dolayısıyla, pandeminin hazırlıksız yakaladığı dijital dönüşüm sürecindeki uyum çalışmalarında teknolojik liderlik düzeyi daha yüksek olan kişi ve kurumlar öncülük ederek kriz anında bilgi aktarımını ve iletişimi sağlayarak, toplumu ve bireyleri hem motive hem de organize ederek süreç yönetiminin başarıyla ilerlemesinde oldukça yardımcı olmuştur (Demircioğlu, 2022).

Uzaktan çalışma ya da uzaktan eğitim süreçlerinde bilgi ve deneyim aktarımı; ekranlarla, ses sistemleriyle ve internet bağlantısıyla sınırlı olduğu için, liderlerin uygulamaları ve yeterlilikleri de yüz yüze yaşamdaki formundan farklılaşarak biçim değiştirmiştir. Bu nedenle, dijital platformlar üzerinde liderlik uygulamaları yeni bir başlık altında araştırılması gereken bir alan olarak ortaya çıkmıştır. Bu araştırma, uzaktan çalışma ve uzaktan eğitim sürecinde liderlik ile ilgili yapılan tez çalışmalarını incelemeyi amaçlamaktadır. Böylece, alandaki ihtiyaçlar ve eksiklere yönelik alan yazındaki boşlukların ortaya koyulması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda bu inceleme çalışmasının araştırma soruları aşağıdaki gibi belirlenmiştir;

Ulusal Tez Merkezi'nde uzaktan eğitim sürecinde liderlik konusunu ele alan tezlerin;

- ✓ Yıllara göre dağılımı nedir?
- ✓ Yürütüldüğü şehre göre dağılımı nedir?
- ✓ Yürütüldüğü üniversiteye göre dağılımı nedir?
- ✓ Yürütüldüğü enstitüye göre dağılımı nedir?
- ✓ Araştırma yöntemine göre dağılımı nasıldır?
- ✓ Katılımcı grubuna göre dağılımı nasıldır?
- ✓ Tezlerin ele aldığı temaya göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, uzaktan eğitim sürecinde liderlikle ilgili yapılan tezleri değerlendirmek amacıyla doküman incelemesi yöntemi ile tasarlanmıştır. Doküman incelemeleri, çerçevesi belirlenmiş bir konuda var olan sözlü ya da yazılı dokümanları incelemek, sınıflandırmak, ayırtmak ve anlamlı bilgiler çıkarmak amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada da doküman incelemesi yoluyla alanda yapılan çalışmalarla ilgili boşlukların ortaya koyulması hedeflenmiştir.

Verilerin Toplanması

Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edilen araştırma verileri “uzaktan eğitim”, “uzaktan çalışma” ve “lider” anahtar kelimeleri kullanılarak araştırılmıştır. Yapılan tarama sürecinde çalışmaların yayın zamanı konusunda bir sınırlama getirilmemiş, ancak ilgili tezlerin 2021-2023 yılları arasında yoğunlaştığı, 2014 yılında yapılmış yalnızca 1 tezin bulunduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamında incelemeye alınan tezlerin künye ve kodları Tablo 1’de sunulmaktadır. Bu araştırma;

- ✓ Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yayınlanan tezlerle sınırlıdır.

- ✓ Başlıklarda aranan anahtar kelimelerle sınırlıdır.
- ✓ Uzaktan eğitim süreci ve liderlik konuları ile sınırlıdır.

Tablo 1: Araştırma kapsamına alınan tezlerin kodları künyeleri ve kodları.

Kod	Yıl	Yazar	Kod	Yıl	Yazar	Kod	Yıl	Yazar	Kod	Yıl	Yazar
T1	2023	Akbulut, A.Ş.	T5	2022	Demircioğlu, G.	T9	2022	Arslan, İ.	T13	2021	Seven, T.
T2	2023	Kenar, M.	T6	2023	Karagöz, A.	T10	2022	Başak, Z.	T14	2021	Engin, E.
T3	2023	Say, M.	T7	2022	Erdoğan, İ.	T11	2022	Yanbul, M.	T15	2021	Kuşçu, M.
T4	2022	Orak, B.	T8	2022	Ünver, İ. K.	T12	2022	Özmen, L.A.	T16	2014	Ekren, G.

Verilerin Analizi

Araştırmanın kapsamına göre Ulusal Tez Merkezi'nden derlenen tezler, künye ve içerik bilgilerine göre listelenerek Excel'de kodlarla düzenlenmiştir. Ardından araştırma sorularına cevap verecek biçimde tablolar halinde düzenlenerek elde edilen kategoriler bulgulara sunulmuştur.

BULGULAR

Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Uzaktan eğitimde liderlik konusuyla ilgili yürütülen tezlerin yıllara ait dağılımı Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2: Tezlerin yıllara göre dağılımı.

Yıl	Kodlar	Frekans
2014	T16	1
2021	T13, T14, T15	3
2022	T4, T5, T7, T8, T9, T10, T11, T12	8
2023	T1, T2, T3, T6	4

İncelenen tezlerin yıllara göre dağılımına bakıldığında uzaktan eğitim sürecinde liderlik konusunun ilk olarak 2014 yılında gündeme geldiği ancak asıl yoğunluğun Covid 19 Pandemisi sonrasında 2021 yılında yoğunlaşmaya başladığı dikkat çekmektedir. Bu konuda en çok çalışma 2022 yılında (8 tez) ile yapılmıştır. Ardından 2023 yılında 4 tez, 2021 yılında 3 tez ve 2014 yılında 1 tez yürütüldüğü görülmektedir.

Tezlerin Şehir ve Üniversiteye Göre Dağılımı

Uzaktan eğitimde liderlik konusuyla ilgili yürütülen tezlerin şehirlere ait dağılımı Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3: Tezlerin şehirlere göre dağılımı.

Şehir	Üniversite	Kodlar	Frekans
İstanbul	İstanbul Kültür Üniversitesi	T1, T13	2
	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi	T12, T14	2
	İstanbul Üniversitesi	T4	1
	Maltepe Üniversitesi	T5	1
	Marmara Üniversitesi	T10	1
Ankara	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	T7	1
	Gazi Üniversitesi	T16	1
Bilecik	Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi	T2	1
Elazığ	Fırat Üniversitesi	T3	1
Çanakkale	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	T15	1
Giresun	Giresun Üniversitesi	T11	1
Karaman	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	T6	1
Yozgat	Yozgat Bozok Üniversitesi	T9	1
Zonguldak	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	T8	1

İncelenen tezlerin şehirlere göre dağılımına bakıldığında uzaktan eğitim sürecinde liderlik konusunun en fazla 7 tez ile İstanbul ilinde ardından 2 tez ile Ankara ilinde çalışıldığı görülmektedir. Aynı üniversitede bu konuda en fazla iki çalışma yapılmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde liderlik konusunun ele alındığı diğer şehirler Ankara, Bilecik, Elazığ, Çanakkale, Giresun, Karaman, Yozgat ve Zonguldak'tır. Araştırmaların yürütüldüğü üniversiteler arasında ise; İstanbul Kültür Üniversitesi, Maltepe Üniversitesi, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Fırat

Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Giresun Üniversitesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi bulunmaktadır.

Tezlerin Yürütüldüğü Enstitüye Göre Dağılımı

Uzaktan eğitimde liderlik konusuyla ilgili yürütülen tezlerin yürütüldüğü enstitülere ait dağılımı Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4: Tezlerin yürütüldüğü enstitülere göre dağılımı.

Enstitü	Kodlar	Frekans
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	T1, T5, T9, T12, T13, T14, T15	7
Sosyal Bilimler Enstitüsü	T2, T4, T6, T7, T8	5
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	T3, T10	2
Sağlık Bilimleri Enstitüsü	T11	1
Bilişim Enstitüsü	T16	1

İncelenen tezlerin enstitüye göre dağılımına bakıldığında uzaktan eğitim sürecinde liderlik konusunun 7 tez ile en fazla lisansüstü eğitim enstitülerinde ele alındığı, ardından 5 tez ile sosyal bilimler enstitülerinde ele alındığı, 2 tez ile eğitim bilimleri enstitüsünde ve 1'er tez ile en az sağlık bilimleri enstitüsünde ve bilişim enstitüsünde incelendiği belirlenmiştir. Bu çalışmalardan sadece 2 tez (T5, T15) doktora düzeyinde geri kalan 14 tez yüksek lisans düzeyindedir.

Tezlerde Kullanılan Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

Uzaktan eğitimde liderlik konusuyla ilgili yürütülen tezlerin kullanılan yöntem ve desene ait dağılımı Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5: Tezlerin yöntemi ve desenine göre dağılımı.

Yöntem	Desen	Kodlar	Frekans
Nitel	Fenomenoloji (Olgubilim)	T10, T11, T12, T14	4
	Durum Çalışması	T2, T5	2
	Anket	T4	1
Nicel	Tarama	T3, T8, T9, T16	4
	İlişkisel tarama	T1, T6, T7, T13	4
Karma	Öntest - sontest kontrol gruplu deneysel desen	T15	1

İncelenen tezlerin kullanılan yöntemlere göre dağılımına bakıldığında uzaktan eğitim sürecinde liderlik konusunda yapılan 7 tezde nitel çalışma, 8 tezde nicel çalışma ve 1 tezde karma çalışma yapıldığı belirlenmiştir. Nitel çalışmalar içinde 4 tezde fenomenoloji deseni, 2 tezde durum çalışması ve 1 tezde anket yöntemi kullanılmıştır. Nicel çalışmayla yapılmış 4 tezde tarama ve 4 tezde ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Karma desende ise ön-test son-test kontrol gruplu desen kullanılmıştır.

Tezlerdeki Katılımcı Gruplara Göre Dağılımı

Uzaktan eğitimde liderlik konusuyla ilgili yürütülen tezlerin hedef katılımcı gruplarına ait dağılımı Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6: Tezlerin katılımcı gruplarına göre dağılımı.

Katılımcı Grup	Kodlar	Frekans
Öğretmen	T6, T7, T8, T10, T11, T12, T14	7
Okul Müdürü ve Yardımcıları	T13	1
Öğrenci	T9, T15	2
Akademisyen	T3, T16	2
Beyaz yakalılar	T1, T2, T4, T5	4

İncelenen tezlerin katılımcı gruplarına göre dağılımına bakıldığında uzaktan eğitim sürecinde liderlik konusunun 7 tezde en fazla öğretmen görüşü alındığı, 4 tezde beyaz yakalılar, 2 tezde öğrencilerin, 2 tezde akademisyenlerin ve 1 tezde okul yöneticilerinin görüşlerinin alındığı belirlenmiştir.

Tezlerde Katılımcı Sayılarına Göre Dağılımı

Uzaktan eğitimde liderlik konusuyla ilgili yürütülen tezlerdeki katılımcı sayılarına ait dağılımı Tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 7: Tezlerde örneklem sayısı dağılımı.

Örneklem Aralığı	Kodlar	Frekans
1-100	T2, T5, T10, T12, T14, T15	6
101-200	T4, T13	2
201-300	T8, T16	2
301 ve üzeri	T1, T3, T6, T7	4

İncelenen tezlerin katılımcı sayılarına göre dağılımına bakıldığında uzaktan eğitim sürecinde liderlik konusunun ele alındığı tezlerde 1-100 arasında kişiyle çalışan 6 tez olduğu, 101-200 arasında ve 201-300 kişi arasında kişiyle çalışan 2’şer tez olduğu, 301’in üzerinde kişiyle çalışan 4 tez olduğu belirlenmiştir.

Tezlerin İçeriğine Göre Dağılımı

Uzaktan eğitimde liderlik konusuyla ilgili yürütülen tezlerin içeriğine ait dağılımı Tablo 8’de sunulmaktadır.

Tablo 8: Tezlerin temaya göre dağılımı.

Tema	Alt Tema	Kodlar	Frekans
Liderlik Stili	Teknolojik liderlik	T3, T6, T8, T12, T13	5
	Kriz liderliği	T7, T8	2
	Dijital liderlik	T4	1
	Otantik liderlik tarzı	T1	1
	Sosyal adalet liderliği	T9	1
	Öğretmen liderliği	T10	1
	Öğrenci liderliği	T15	1
	Fiziksel aktivite liderliği	T11	1
Liderlik	Liderlik uygulamaları	T2	1
	Liderin dönüştürücü rolü	T5	1
	Liderlik algısı	T14	1
	Liderlik anlayışı	T16	1
Araştırılan Değişken	Teknolojik öz yeterlilik	T3, T6, T13	3
	Uzaktan eğitime karşı tutum	T7, T8, T13	3
	Öğretme motivasyonları	T3	1
	Uzaktan eğitim yarar algısı	T6	1
	Ruhsal iyi oluş	T1	1
	Takım üye etkileşimi	T4	1
	Yönetime güven	T7	1

İncelenen tezlerin içeriğine göre dağılımına bakıldığında uzaktan eğitim sürecinde liderlik konusunda yapılan tezlerde “liderlik stili”, “liderlik” ve “araştırılan değişken” olmak üzere 3 tema ve 19 alt tema belirlenmiştir. “Liderlik stili” teması altında toplam 8 alt tema bulunmaktadır. En fazla incelenen konu 5 tezde teknolojik liderlik ve ikinci olarak 2 tezde kriz liderliğidir. “Liderlik” teması altında 4 alt tema ve “araştırılan değişken” teması altında 7 alt tema bulunmaktadır. En fazla incelenen konuların teknoloji liderliğinin ardından, teknolojik öz yeterlilik ve uzaktan eğitime karşı tutum olduğu görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Tüm dünyayı etkileyen Covid-19 pandemisi ile tüm kurum ve kuruluşlar uzaktan çalışma sistemine geçmek zorunda kalmış; dijitalleşme, iş ve eğitim hayatına daha yoğun bir biçimde girmiştir. Uzaktan çalışma ya da uzaktan eğitim süreçlerinde bilgi ve deneyim aktarımı; ekranlarla, ses sistemleriyle ve internet bağlantısıyla sınırlı olduğu için, liderlerin uygulamaları ve yeterlilikleri de yüz yüze yaşamdaki formundan farklılaşarak biçim değiştirmiştir. Bu nedenle, dijital platformlar üzerinde liderlik uygulamaları yeni bir başlık altında araştırılması gereken bir alan olarak ortaya çıkmıştır.

Bu araştırma, uzaktan eğitim sürecinde liderlik konusunu ele alan tezlerin incelenmesini amaçlamaktadır. Böylece alandaki boşlukların ortaya konması hedeflenmiştir. Nitel yöntemlerden doküman incelemesi ile tasarlanan çalışmada, Ulusal Tez Merkezi’nden elde edilen araştırma verileri “uzaktan eğitim”, “uzaktan çalışma” ve “lider” anahtar kelimeleri kullanılarak taranmıştır. Yapılan tarama süreci Ulusal Tez Merkezi veri tabanındaki tezlerin başlıklarında bulunan anahtar kelimelerle sınırlandırılmıştır. Tezlerin yayın zamanı konusunda bir sınırlama getirilmemiş, ancak ilgili tezlerin 2021-2023 yılları arasında yoğunlaştığı belirlenmiştir. Araştırmaya toplam 16 tez dahil edilmiş, ilk olarak 2014 yılında gündeme geldiği, 2014 yılında yapılmış yalnızca 1 tezin bulunduğu, çalışmaların

Covid 19 Pandemisi sonrasında 2021 yılında yoğunlaşmaya başladığı dikkat çekmektedir. Erdoğan (2022) ve Ünver (2022), pandemi sürecinde uzaktan eğitim sürecinin tek seçenek olması nedeniyle ortaya çıkan krizi konu edinerek öğretmenlerin baş etmek zorunda kaldıkları zor durumları belirtmişlerdir. Kırmızıgül (2020), özellikle eğitim kurumlarında yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin baş etmek zorunda kaldığı durumları aktarmaya çalışmıştır. Eğitim sürecinin devam ettirebilmesi için kriz anında geliştirilen Zoom, EBA TV gibi dijital platformlarda yaşanan iletişim problemlerini ve katılımcıların teknolojik yetersizlikleri nedeniyle hizmet içi eğitim çalışmalarının yapılması gerektiğini önermiştir. Pandeminin ortaya çıktığı ilk yılın ardından kriz anı sonrasında yapılan çalışmalar ise daha çok dijital etkileşimin güçlendirilmesi üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda, uzaktan eğitim sürecinde liderlikle ilgili en çok çalışma 8 tez ile 2022 yılında yapılmıştır. Araştırmaya dahil edilen toplam 16 tezin yalnızca 2 tanesi doktora düzeyinde, 14 tanesi yüksek lisans düzeyindedir. Tezler, İstanbul’da en fazla olmak üzere toplam 9 ilde, 14 üniversitede, en fazla lisansüstü eğitim enstitüleri olmak üzere 5 farklı enstitüde yürütülmüştür. Araştırma yöntemine göre 7 tezin nitel, 8 tezin nicel ve 1 tezin karma yöntemle, en çok öğretmenler olmak üzere 7 farklı katılımcı grubuyla ve en fazla 1-100 arasındaki katılımcı sayısı ile yürütülmüştür. Bu katılımcı gruplar içinde öğretmenler, öğrenciler, okul müdürleri ve müdür yardımcıları, akademisyenler ve beyaz yakalılar bulunmaktadır. Ancak kriz anı ve sonrasındaki süreçler için uzaktan çalışmada karşılaşılan konular ve gelişime açık olan alan çeşitliği ile karşılaştırıldığında katılımcı grupların çeşitliliği ve sayısı arttırıldığında daha aydınlatıcı sonuçlar elde edilebilir. Tezler içeriklerine göre “liderlik stili”, “liderlik” ve “araştırılan değişken” olmak üzere 3 tema ve 19 alt tema belirlenmiştir. En fazla teknoloji liderliği, teknolojik özyeterlilik ve uzaktan eğitime karşı tutum konuları incelenmiştir. Erdoğan (2022) ve Ünver (2022), eğitim kurumlarında öğretmenlerin karşılaştıkları zor durumlarla nasıl baş ettiklerini ortaya çıkarmak için kriz liderliğinin önemine dikkat çekmiştir.

Yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu MEB’e bağlı okullarla ilgili yapılmış (Karagöz, 2023; Erdoğan, 2022; Ünver 2022; Başak, 2022; Yanbul, 2022; Engin, 2021; Arslan, 2022; Kuşçu, 2021; Seven, 2021), yalnızca iki tanesi YÖK’e bağlı üniversitelerde yürütülmüş (Say 2023; Ekren, 2014) ve son yıllarda bazı çalışmalar beyaz yakalıların çalıştığı sektörlerde (Akbulut, 2023; Kenar, 2023; Orak, 2022; Demircioğlu, 2022) yürütülmüştür. Tema çeşitliliği incelendiğinde ise; 5 teze en fazla teknolojik liderlik ve teknolojik özyeterlilik konusunun önem kazandığı görülmektedir. Bu sayılar, literatürde liderlik ve liderlik stilleriyle ilgili yapılan çalışma sayılarıyla kıyaslandığında (Aras, 2022; Korkmaz, 2022; Yumrukkaya, 2022; Toprak ve Kurtulmuş, 2023) oldukça düşük bir oranda olduğu açıkça görülebilir. Sonuç olarak, uzaktan eğitim sürecinin pandemi sonrasında yaygınlaşmasıyla birlikte uzaktan çalışma sürecinde liderlik konusu gündeme gelmiş ve yeni bir çalışma alanı olarak önem kazanmıştır. Alandaki çalışma sayısının ve konu çeşitliliğinin azlığı göz önüne alındığında uzaktan eğitim süreçlerinde liderlik konusunda farklı katılımcı gruplarını hedef alan, farklı liderlik stilerinin etkisini belirleyen çalışmaların yapılması gerektiği önerilebilir.

KAYNAKÇA

Akbulut, A.Ş. (2023). *Otantik liderlik tarzının uzaktan çalışma sürecinde çalışanın ruhsal iyi oluş (Well being) haline etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Aras, C. (2022). Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderliklerinin Farklı Değişkenler Üzerine Etkisini Araştıran 2016- 2021 Yılları Arasındaki Tezlerin Doküman İncelenmesi, *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 8(64): 1790-1798

Arslan, İ. (2022). *Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin sosyal adalet liderliği*. Yüksek Lisans Tezi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yozgat.

Başak, Z. (2022). *Pandemi dönemi uzaktan eğitim uygulamalarında öğretmen liderliği: Fenomenolojik bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Demircioğlu, G. (2022). *Uzaktan çalışma iş modelinde liderin dönüştürücü rolü*. Doktora Tezi, Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İletişim Bilimleri Ana Bilim Dalı, İletişim Bilimleri Bilim Dalı, İstanbul.

- Ekren, G. (2014). *Türkiye'de uzaktan eğitim yönetiminde liderlik anlayışı*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Bilişim Enstitüsü, Ankara.
- Engin, E. (2021). *İlkokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde okul müdürlerine yönelik liderlik düşünceleri*. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Erdoğan, İ. (2022). *Devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin algıladıkları kriz liderliği, yönetime güven ve uzaktan eğitime karşı tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karagöz, A. (2023). *Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik davranışları ile öğretmenlerin uzaktan eğitim yarar algıları arasındaki ilişkide öğretmenlerin uzaktan eğitim öz yeterliklerinin aracılık rolünün incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Kenar, M. (2023). *Uzaktan çalışma sisteminde liderlik uygulamaları: bilişim sektörü örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bilecik.
- Kırmızıgül, H. G. (2020). Covid-19 Salgını ve Beraberinde Getirdiği Eğitim Süreci. *Avrasya Sosyal Ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 283-289.
- Korkmaz, M. (2022). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler üzerine etkisini konu alan tezlerin incelenmesi (2016-2021), *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 8(66): 2297-2308
- Kuşçu, M. (2021). *Uzaktan eğitimle öğrenci liderliğinin geliştirilmesi*. Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Orak, B. (2022). Uzaktan çalışma sıklığının ve dijital liderliğin örgütlerde takım üye etkileşimi üzerindeki etkileri. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özmen, L.A. (2022). Okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları: Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine dayalı nitel bir çalışma. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Say, M. (2023). Covid-19 pandemi dönemi acil uzaktan eğitim sürecinde öğretim elemanlarının öğretme motivasyonu, teknolojik liderlikleri ve teknoloji öz yeterliklerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Seven, T. (2021). *Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliklerinin uzaktan eğitim tutumları ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Ünver, İ. K. (2022). Okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışı ve kriz yönetimi becerileri ile öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Yanbul, M. (2022). *Beden eğitimi öğretmenlerinin fiziksel aktivite liderliği rolü: Uzaktan eğitim deneyimleri*. Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Giresun.
- Yıldırım, Y. (2022). Uzaktan eğitim etkileşimlerinde web 2.0 araçlarının kullanılması: 2020-2022 sistematik alanyazın taraması, *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 8(64): 1954-1962.
- Yumrukkaya, Y. (2023). Vizyoner liderlikle ilgili tezlerin incelenmesi (2017- 2022), *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 9(70): 3268-3274.

Türkiye'deki İlkokul Yöneticilerinin Yaşadığı Sorunlara Yönelik Lisansüstü Tezlerin Sistemik Derleme Yoluyla İncelenmesi

Systematic Review of Postgraduate Dissertations on the Problems Experienced by Primary School Administrators in Türkiye

Safiye Günaydın¹ Ömer Ekici² Elife Sayar³ Melike Turgut⁴

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Konya, Türkiye Orcid No: 0009-0001-1913-2906

² Okul Müdürü, Milli Eğitim Bakanlığı, Konya, Türkiye Orcid No: 0000-0003-0925-5280

³ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Konya, Türkiye Orcid No: 0009-0009-6810-0829

⁴ Müdür Yardımcısı, Milli Eğitim Bakanlığı, Konya, Türkiye Orcid No: 0009-0004-9190-7974

ÖZET

Çalışma, Türkiye'deki ilkökul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunları ve bu sorunların çözüm yollarını incelemek amacıyla hazırlanan lisansüstü tezleri sistemik bir şekilde derlemekte ve analiz etmektedir. Bu kapsamda sistemik derleme metodolojisi temelinde yürütülmüştür. 20 lisansüstü tez bu çalışmanın veri kaynaklarını oluşturmaktadır. Çalışmada elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Çalışma boyunca sistemik derlemenin aşamalarına dikkat edilmiştir. Çalışma, ilkökul yöneticilerinin yaşadığı sorunların zaman içindeki değişimini, bu sorunların hangi üniversitelerde yoğunlaştığını, tezlerin odaklandığı ana konuları ve bu konuların eğitim politikaları, öğretmen-yönetici ilişkileri, okul-aile etkileşimi gibi alanlardaki etkilerini değerlendirmektedir. Ayrıca, tezlerde kullanılan araştırma yöntemleri, desenleri, veri toplama araçları ve analiz yöntemlerini incelenerek, ilkökul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunların çok yönlü ve karmaşık yapısını ortaya koymaktadır. Bu sistemik derleme, ilkökul yöneticilerinin karşılaştıkları zorluklara dair kapsamlı bir bakış açısı sunmakta ve bu alandaki gelecekteki araştırmalar için temel oluşturmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, Yönetici, Lisansüstü Tez, Sistemik Derleme Çalışması.

ABSTRACT

The study systematically compiles and analyzes postgraduate theses that examine the problems faced by primary school administrators in Türkiye and their solutions. The study was conducted using a systematic review methodology and analyzed data from 20 postgraduate theses. Descriptive analysis was used to analyze the data. The study paid attention to the stages of systematic review throughout. The study assesses changes in the challenges encountered by primary school administrators over time, identifies the universities where these issues are concentrated, examines the main topics addressed in the theses, and analyzes the impact of these problems on areas such as educational policies, teacher-administrator relations, and school-family interaction. Additionally, this systematic review examines the research methods, designs, data collection tools, and analysis methods used in the theses, revealing the multifaceted and complex nature of the problems faced by primary school administrators. It provides a comprehensive perspective on the challenges faced by primary school administrators and aims to serve as a basis for future research in this field.

Keywords: Primary School, Administrator, Postgraduate Dissertation, Systematic Review Study.

GİRİŞ

Eğitimde başarılı bir yöneticilik, öğretmenler ile okul müdürü ve yardımcıları arasındaki güven ilişkisi ile sıkı sıkıya bağlantılıdır. Araştırmalar da okul yönetimi tarafından öğretmenlere sağlanan kaynaklar, fırsatlar, destek ve bilgi gibi güçlendirici unsurların varlığı öğretmenlerin okul müdürlerine daha fazla güvendiklerini göstermektedir (Freire ve Fernandes, 2016). Bu durum, eğitim liderliğinin öğretmenlerin iş yeri organizasyonu üzerindeki etkisinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Okul yönetimi, öğretmenlerin iletişim kurma ve iş birliği yapma isteğini etkileyen eğitimsel liderlik uygulamaları tarafından şekillendirilir. Karadimou ve Tsioumis (2021) demokratik ve işbirlikçi personel yönetiminin öğretmenlerin ilham ve sorumluluk alma durumlarını olumlu yönde etkilediğini, dönüşüm odaklı liderlik modeline doğru bir kayma olduğunu vurgulamaktadır.

Citation: Günaydın, S., Ekici, Ö., Sayar, E. & Turgut, M. (2024), "Türkiye'deki İlkokul Yöneticilerinin Yaşadığı Sorunlara Yönelik Lisansüstü Tezlerin Sistemik Derleme Yoluyla İncelenmesi", International QMX Journal, 3(1), 369-378. ISSN: 3023-6037.

Copyright © 2024 by author(s) and Scientific Research Publishing Inc. This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0)

Türkiye'deki ilkökul yöneticilerinin karşı karşıya olduğu zorluklar, eğitim sisteminin merkezi yapısından ve bu yapının getirdiği yönetim zorluklarından kaynaklanmaktadır. Merkezi eğitim sistemi, okul yöneticilerine sınırlı özerklik sunarak, yerel ihtiyaçlara ve özgünlüklere yanıt vermede zorluklar yaratmaktadır. Yöneticiler, eğitim kalitesi ve erişimdeki eşitsizlikler, kaynak dağılımındaki adaletsizlikler ve öğretmen atamalarındaki problemlerle mücadele etmek zorunda kalmaktadır (Şen ve Bandyopadhyay, 2010). İlkokul yöneticileri ayrıca, mülteci öğrencilerin entegrasyonu, dil engelleri ve farklı kültürel arka planlardan gelen öğrencilerin ihtiyaçları gibi sosyo-kültürel ve ekonomik zorluklarla da karşılaşmaktadır (Bayar, 2016). Öğretmen eğitimindeki eksiklikler ve eğitim politikalarının değişken doğası, yöneticilerin öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme ve eğitimdeki değişimlere uyum sağlama yeteneklerini sınırlamaktadır (Yıldırım, 2003).

Lisansüstü tezler, ilkökul yöneticilerinin karşılaştığı bu sorunlara dikkat çekmek ve çözüm önerileri sunmak için bir araç olarak önem taşır. Bu tezlerin genel bir analizi, eğitim alanındaki mevcut literatüre kapsamlı bir bakış sunarak, bu alanda daha etkili politika ve uygulamaların geliştirilmesine yardımcı olabilir (Smith ve Deacon, 2018). Bu çalışma, Türkiye'deki ilkökul yöneticilerinin yaşadığı sorunlara odaklanarak, lisansüstü tezlerin bu sorunlara nasıl yaklaştığını ve çözüm önerilerini nasıl sunduğunu incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- ✓ İlkokul yöneticilerinin yaşadığı sorunlarla ilişkili lisansüstü tezler yıllara göre nasıl dağılım göstermektedir?
- ✓ İlkokul yöneticilerinin yaşadığı sorunlarla ilişkili lisansüstü tezler üniversitelere göre nasıl dağılım göstermektedir?
- ✓ İlkokul yöneticilerinin yaşadığı sorunlarla ilişkili lisansüstü tezler araştırma konusuna göre nasıl dağılım göstermektedir?
- ✓ İlkokul yöneticilerinin yaşadığı sorunlarla ilişkili lisansüstü tezler araştırma desenine göre nasıl dağılım göstermektedir?
- ✓ İlkokul yöneticilerinin yaşadığı sorunlarla ilişkili lisansüstü tezler veri toplama araçlarına göre nasıl dağılım göstermektedir?
- ✓ İlkokul yöneticilerinin yaşadığı sorunlarla ilişkili lisansüstü tezler veri analiz yöntemine göre nasıl dağılım göstermektedir?
- ✓ İlkokul yöneticilerinin yaşadığı sorunlarla ilişkili lisansüstü tezler sonuçlarına göre nasıl dağılım göstermektedir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma sistematik derleme metodolojisine bağlı olarak yürütülmüştür. Bu metodolojisi, belirli bir konuda mevcut araştırmaları kapsamlı bir şekilde değerlendirmek ve sentezlemek için kullanılan bir yöntemdir. Sistematik derlemeler, araştırma sorusuna ilişkin tüm ilgili yayınlanmış ve yayınlanmamış çalışmaları bulmak, bu sonuçları sistematik olarak entegre etmek ve ilgili araştırma sorusu ile ilgili kanıtların kapsamı, doğası ve kalitesini eleştirel bir şekilde değerlendirmek amacıyla metodik ve tekrarlanabilir bir metodoloji ve sunumla karakterize edilir (Siddaway vd., 2019). Sistematik derleme metodolojisi, araştırmacının tüm sürecinde, özellikle araştırma sorusunun belirlenmesinden, kanıtların aranmasına, değerlendirilmesine ve sentezlenmesine kadar olan aşamalarda metodolojik bir yaklaşım gerektirir (Bearman vd., 2012).

Sistematik derlemenin aşamaları, belirli bir araştırma sorusu etrafında dikkatlice tasarlanmış bir süreçtir. İlk olarak, problem formülasyonu ve protokol geliştirme aşamasıyla başlar, bu aşamada derlemenin kapsamı ve yöntemleri belirlenir (Rooney vd., 2014). Ardından, ilgili çalışmaların sistematik bir şekilde aranması ve seçilmesi gerçekleşir, bu süreçte belirlenen kriterlere uygun çalışmalar dahil edilir (Siddaway vd., 2019). Seçilen çalışmalardan verilerin çıkarılması ve bu çalışmaların metodolojik kalitesinin değerlendirilmesi aşaması takip eder (Needleman, 2002). Son olarak, elde edilen verilerin sentezlenmesi ve analizi yapılır, bu aşamada çalışmalar arası bulgular birleştirilir ve araştırma sorusuna yanıt vermek üzere genel sonuçlar çıkarılır (Bearman vd., 2012). Bu sürecin tamamı, kanıta dayalı

uygulamaları destekler ve belirli bir konuda mevcut bilgiyi sistematik bir şekilde ortaya çıkarır.

Veri Kaynakları

Çalışmanın veri kaynakları ilkökul yöneticilerinin yaşadığı sorunlara ilişkin Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Başkanlığı Tez Merkezi'ndeki 24 lisansüstü tezden oluşmaktadır. YÖK veri tabanında "İlkokul" and "Yönetici" and "Sorun" or "İlkokul" and "Müdür" and "Problem" şeklinde yapılan tarama sonucunda çalışmanın odak noktasına uygun ve erişim izni olan 20 tezin incelemesi yapılmıştır. Dört tezin erişim izni olmadığından bu tezler araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Bu çalışmadaki veri kaynakları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Veri Kaynakları

Sıra	Yıl	Yazar	Tez Başlığı	Tez Türü
1	1985	Mualla Bilgin	Altı Yaş Uygulaması Karşısında Okul Müdürlerinin Tavrıları	Yük. Lisans
2	2005	Nihal Çelik	Okul-Aile İlişkilerinde Yaşanan Sorunlar	Yük. Lisans
3	2013	Neslihan Demirel	Yatılı İlköğretim Bölge Okullarının Sorunları ve Çözümlerine İlişkin Yöneticilerin, Öğretmenlerin, Öğrencilerin ve Velilerin Görüşleri: Bir Durum Çalışması	Yük. Lisans
4	2013	Aylin Çam	Özel ve Resmi İlkokul ve Ortaokullarda Görevli Öğretmen ve Yöneticilerin Psikolojik Taciz Algısı	Yük. Lisans
5	2014	Erol Kara	İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin İş Doyumu ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Sancaktepe-Çekmeköy İlçeleri)	Yük. Lisans
6	2014	Özlem Aygün	Okul Yöneticilerinin Görevlerini Yaparken Karşılaştığı Olumsuz Davranışlar	Yük. Lisans
7	2014	Pınar Gazeller	Göçe Bağlı Olarak İlk ve Orta Okullarda Yaşanan Sorunlara İlişkin Yönetici Görüşleri: Karabağlar Örneği	Yük. Lisans
8	2015	Duygu Çelikesir Ünal	Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşlerine Göre Eğitim Kurumlarında Kadın Yöneticiler	Yük. Lisans
9	2016	Morteza Ghasemy Aqdamy	İlkokul Müdürlerini Seçme, Atama ve Yetiştirme Politika ve Uygulamalarına İlişkin Karşılaştırmalı Bir Araştırma	Doktora
10	2016	Çetin Özdemir	Sivas İlinde Öğrenim Gören Yabancı Uyrıklı Öğrencilerin Okul İklimine Etkisine İlişkin Görüşlerin İncelenmesi	Yük. Lisans
11	2017	Zeynep Demircan Aydın	Öğretmen ve Yöneticilerin Okul Öncesi Eğitimi Değerlendirmeleri ve Bu Alanda Yaşanılan Yönetimsel Sorunlar	Yük. Lisans
12	2018	Tuğba Şakır	Kaynaştırma Öğrencilerinin Başarılarının Değerlendirilmesine İlişkin Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Belirlenmesi	Yük. Lisans
13	2019	Tarık Tekin	Okul Yöneticilerinin İnişiyatif Alma Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki	Yük. Lisans
14	2019	Burcu Akkaya	İlkokullardaki Öğretmenlerin Üretkenlik Karşıtı İş Davranışının Örgütsel Vatandaşlık ve Örgütsel Adalet ile İlişkisi	Doktora
15	2020	Cemil Alkış	Suriye Kökenli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Katılımlarıyla Ortaya Çıkan Yeni Durumların Okul Müdürlerince Değerlendirilmesi	Yük. Lisans
16	2021	Şule Yekeler	İlkokullarda Yönetici ve Öğretmenler Arasında Yaşanan İletişim Engelleri (Sultanbeyli İlçesi Örneği)	Yük. Lisans
17	2021	Hayal Arkan	İngilizce Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci, Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	Yük. Lisans
18	2021	Cemil Çakır	İlkokul Müdür Yardımcılarının İşe Uyum Sorunları ve Bu Sorunların Çözülmesinde Okul Müdürlerinin Rollerini	Yük. Lisans
19	2021	Ceren Çetin	Okullardaki Gürültü Kirliliğine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri	Yük. Lisans
20	2023	Ali Yücel Yıldız	Okul Yöneticilerinin Okul Yönetiminde Karşılaştıkları Sorunlar: Trabzon İli Örneği	Yük. Lisans

Tablo 1'e göre YÖK Başkanlığı Tez Merkezi'nde ilkökul yöneticilerinin yaşadığı sorunlarla ilişkili 18 yüksek lisans tezi, iki doktora tezi olmak üzere toplam 20 erişilebilir lisansüstü tez bulunmaktadır.

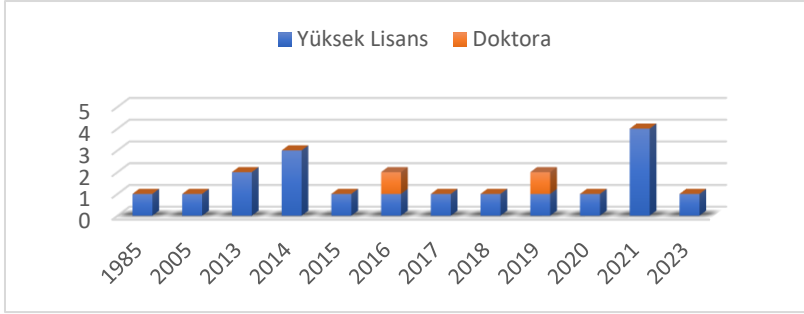
Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz, görüşme veya gözlem yapılan katılımcıların ifadelerini doğrudan alıntılarla gruplandırarak, bu alıntılar frekans tabloları şeklinde sunmayı amaçlar. Bu yöntem, elde edilen bulguları düzenlemek ve yorumlamak suretiyle okuyucuya daha anlaşılır bir biçimde sunmayı hedefler (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

BULGULAR

İlkokul Yöneticilerinin Yaşadığı Sorunlarla İlişkili Lisansüstü Tezler Yıllara Göre Nasıl Dağılım Göstermektedir?

Söz konusu araştırma sorusuna yönelik bulgular Grafik 1’de yansıtılmıştır.

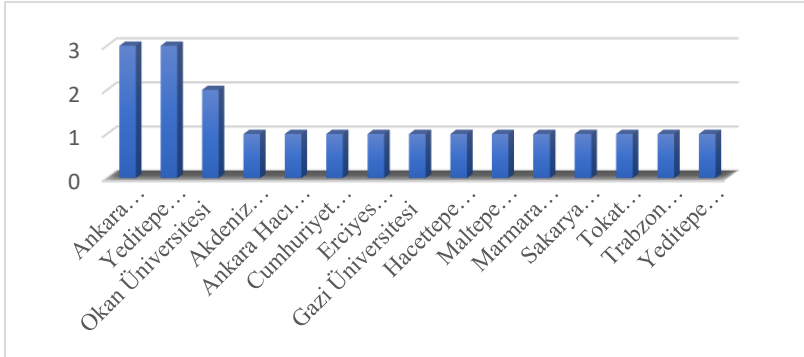


Grafik 1: Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Grafik 1 incelendiğinde ilkökul yöneticilerinin yaşadığı sorunlarla ilişkili 1985 ve 2005’te birer yüksek lisans tezi; 2013’te 2, 2014’te 3 ve 2015’te 1 yüksek lisans tezi; 2016’da birer yüksek lisans ve doktora tezleri; 2017 ve 2018’de birer yüksek lisans tezi; 2019’da birer yüksek lisans ve doktora tezleri; 2020’de 1, 2021’de 4 ve 2023’te 1 yüksek lisans tezi üretildiği görülmektedir. Sadece 2016 ve 2019’da yüksek lisans ile doktora düzeylerinde tezler üretilmiştir. Çalışmanın odak konusunda ilk lisansüstü tez 1985 yılında ele alınmıştır. Bu konu alanı en çok 2021 yılındaki tezlerde (4 yüksek lisans tezi) çalışma konusu olmuştur.

İlkokul Yöneticilerinin Yaşadığı Sorunlarla İlişkili Lisansüstü Tezler Üniversitelere Göre Nasıl Dağılım Göstermektedir?

Söz konusu araştırma sorusuna yönelik bulgular Grafik 2’de yansıtılmıştır.



Grafik 2: Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Grafik 2’ye göre ilkökul yöneticilerinin yaşadığı sorunlarla ilişkili 20 lisansüstü tez 15 farklı üniversitede yazılmıştır. Bu konuyla ilişkili en çok (üç tez) Ankara Üniversitesi ve Yeditepe Üniversitesi’nde tez hazırlanmıştır. Daha sonra bu üniversiteleri iki teze Okan Üniversitesi takip etmektedir. Bu konuda aynı sayıda (birer) tez çalışması yapılan üniversiteler ise Akdeniz Üniversitesi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Maltepe Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Tokat Üniversitesi, Trabzon Üniversitesi ve Yeditepe Üniversitesi’dir. Doktora tezlerinden biri Ankara Üniversitesi’nde diğeri de Hacettepe Üniversitesi’nde üretilmiştir.

İlkokul yöneticilerinin yaşadığı sorunlarla ilişkili lisansüstü tezler araştırma konusuna göre nasıl dağılım göstermektedir?

Söz konusu araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2: Tez Konularının Dağılımı

Sıra	Tezin Konusu
1	İlkokula altı yaşında başlama uygulaması karşısında okul müdürlerinin tavırlarının belirlenmesi
2	İlköğretim birinci kademe yöneticilerinin, öğretmenlerinin ve ana babalarının okul aile ilişkilerinde yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşlerini alarak, okul ile aile arasındaki sorunların ve beklentilerin belirlenmesi
3	Yatılı İlköğretim Bölge Okullarının sorunları ve çözümlerine ilişkin yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin görüşlerinin tespit edilmesi
4	İlkokul ve ortaokullardaki psikolojik taciz olgusunun boyutları, incelenerek, öğretmenler ve yöneticiler açısından söz konusu olgunun nasıl bir sorun teşkil ettiğinin tespit edilmesi
5	İlkokul ve ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin iş doyumları ile problem çözme becerileri arasında bir ilişkinin saptanması
6	Okul yöneticilerinin görevlerini yaparken karşılaştığı olumsuz davranışların belirlenmesidir.
7	Göçün yoğun olarak yaşandığı bölgelerdeki ilkokul ve ortaokullarda çalışan yöneticilerin sorunlarını tespit edilmesi
8	2014-2015 eğitim öğretim yılı verilerine göre; Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan yönetici ve öğretmenlerin eğitim kurumlarındaki kadın yöneticiler hakkındaki görüşlerine başvurulması
9	İran ve Türkiye'de ilkokul müdürlerini seçme, atama ve yetiştirme politika ve uygulamalarına ilişkin okul müdürlerinin ve öğretim elemanlarının görüşlerinin alınması
10	Sivas ilinde ilkokul, ortaokul ve liselerde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimine etkisine ilişkin okul yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerinin değerlendirilmesi
11	Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokullarında ve ilkokullara bağlı anasınıflarında yaşanan yönetimsel sorunları yönetici ve öğretmenlerin bakış açısından; genel hizmetler; iş gören hizmetleri, eğitim programı, öğrenci hizmetleri, bütçe hizmetleri ve denetimini de kapsayan eğitim yönetiminin işlevleri çerçevesinde incelenmesi
12	Kaynaştırmanın uygulandığı ilkokullarda, okul müdürleri, kaynak odadaki özel eğitim öğretmenleri ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf- branş öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin başarılarının değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi
13	Okul yöneticilerinin inisiyatif alma düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi
14	Kamu ilkokullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre, öğretmenlerin sergiledikleri üretkenlik karşıtı iş davranışlarının düzeyinin ve bu tür davranışların örgütsel vatandaşlık davranışları ve örgütsel adalet algıları ile ilişkisinin belirlenmesi
15	Suriyeli öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine katılımlarıyla okullarda ortaya çıkan yeni durumları, okul müdürlerinin bakış açılarıyla tespit edilmesi ve tespit edilen yeni durumlara getirdikleri önerileri belirlenmesi
16	İlkokullardaki yönetici-öğretmen ilişkilerinde yaşanan engellerin incelenmesi
17	Özel bir okulun 4. Sınıf İngilizce derslerinde Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımı uygulamasının İngilizce öğretmenleri, öğrenciler ve yönetici görüşleri açısından değerlendirilmesi
18	İlkokul müdür yardımcısı olarak görevlendirilen öğretmenlerin işe uyum sorunları ve bu sorunların çözülmesi konusunda okul müdürlerinin rollerinin neler olduğunun ortaya konulması
19	Okul yöneticilerinin okullardaki gürültü kirliliğine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarılması
20	Okul yöneticilerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunların okul türü, görev türü, görev yapılan okuldaki görev süresi, yaş, görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı, görev yapılan okuldaki öğrenci sayısı değişkenlerine göre değerlendirilmesi

Tablo 2'ye göre tezlerin araştırma konularından yola çıkarak ilkokul yöneticilerinin yaşadığı sorunlar; yönetici ve öğretmen ilişkileri (f=5), okul ve aile ilişkileri (f=4), eğitim politikaları ve uygulamaları (f=5), özel sorun alanları (f=4) ve yönetimsel ve idari sorunlar (f=2) kategorileri altında ele alınabilir.

İlkokul yöneticilerinin yaşadığı sorunlarla ilişkili lisansüstü tezler araştırma desenine göre nasıl dağılım göstermektedir?

Söz konusu araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3: Tezlerin Araştırma Yöntem ve Desenleri

Araştırma Yöntemi- Deseni	Tez Türü	
	Yüksel Lisans (f)	Doktora (f)
Belirtilmemiş	1	-
Nicel		
Tarama modeli	4	-

Tablo 3: Tezlerin Araştırma Yöntem ve Desenleri

Araştırma Yöntemi- Deseni	Tez Türü	
	Yüksel Lisans (f)	Doktora (f)
İlişkisel tarama model	2	1
Basit tarama modeli	1	-
Betimsel tarama modeli	1	-
Genel tarama	1	-
Nitel	3	-
Fenomenoloji (olgubilim) deseni	3	-
Durum çalışması	1	1
Karma	1	-

Tablo 3'e göre ilkökul yöneticilerinin yaşadığı sorunlarla ilgili yapılan lisansüstü tezlerde belirtilen araştırma desenleri en çoktan aza doğru sırasıyla *tarama modeli* (f=10), *nitel araştırma deseni* (f=3), *fenomenoloji (olgubilim) deseni* (f=3), *durum çalışması* (f=1) ve *karma desen* (f=1) şeklindedir. Bir yüksek lisans tezinde araştırma yöntem ve desenine değinilmemiştir. Doktora tezlerinin biri ilişkisel tarama modelinde diğeri ise durum çalışması deseni tamamlanmıştır.

Genel olarak bakıldığında nicel araştırma yaklaşımının bu konu alanında diğeri araştırma yaklaşımlarına kıyasla daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Fakat nicel araştırma yaklaşımıyla üretilen tezlerin sadece tarama modeli ekseninde olduğu anlaşılırken, nitel araştırma yaklaşımıyla üretilen tezlerde ise fenomenoloji ve durum çalışmaları ekseninde olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra üç nitel araştırma yaklaşımında yürütülen tezde herhangi bir alt desene değinilmeden sadece bu tezler nitel araştırmaya dayandırılmıştır. Karma araştırmaya yaklaşımıyla tamamlanan bir yüksek lisans tezinde ise bu araştırma metodolojisinin alt desenlerine söz konusu tez dayandırılmamıştır.

İlkökul yöneticilerinin yaşadığı sorunlarla ilişkili lisansüstü tezler veri toplama araçlarına göre nasıl dağılım göstermektedir?

Söz konusu araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4: Tezlerdeki Veri Toplama Araçları

	Yüksek Lisans (f)	Doktora (f)
Nicel		
Ölçek		
Problem Çözme Envanteri	2	-
Leymann'ın Psikolojik Terör Çizelgesi	1	-
Minnesota İş Doyum Ölçeği	1	-
Okul Müdürü-Öğretmen İletişimindeki Engeller Ölçeği	1	-
Okul Yöneticilerinde Kişisel İnişiyatif Ölçme Aracı	1	-
Örgütsel Adalet Ölçeği	-	1
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği	-	1
Üretkenlik Karşıtı İş Davranışı Ölçeği	-	1
Yönetici Tavrı Ölçeği	1	-
Anket		
Kadınların Okul Yöneticiliğini Talep Etme Anketi	1	-
Okul Yönetimi Problem Tarama Envanteri	1	-
Okula-Aile İlişkileri Sorunlarını Belirleme Anketi	1	-
Okulda Gürültü Kirliliğine İlişkin Yönetici Formu	1	-
Proje Tabanlı Öğrenmeye Yönelik Görüş Belirleme Formu (Yönetici-Öğretmen-Veli)	1	-
Psikolojik Taciz Algısı Anketi	1	-
Yönetici Olumsuz Davranış Anketi	1	-
Nitel		
Yarı Yapılandırılmış Görüşme (Formu)	6	1
Doküman İncelemesi	1	1
Görüşme Formu	1	-
Gözlem	1	-
Metafor Oluşturma Formu	-	1

Tablo 4'e göre, ilkökul yöneticilerinin yaşadığı sorunlarla ilgili yapılan lisansüstü tezlerin nicel araştırma açısından veri toplama aracı olarak Problem Çözme Envanteri, Leymann'ın Psikolojik Terör Çizelgesi, Minnesota İş Doyum Ölçeği ve Okul Yöneticilerinde Kişisel İnişiyatif Ölçme Aracı gibi en çok *ölçekler* (f=10) ve daha sonra Kadınların Okul Yöneticiliğini Talep Etme Anketi, Okul Yönetimi

Problem Tarama Envanteri ve Okulda Gürültü Kirliliğine İlişkin Yönetici Formu gibi *anketlerden* (f=7) yararlanılmıştır. Nitel araştırma açısından kullanılan veri toplama araçları ise en çoktan aza doğru sırasıyla *yarı yapılandırılmış görüşme* (f=7), *doküman incelemesi* (f=2), *görüşme formu* (f=1), *gözlem* (f=1) ve *metafor oluşturma formu* (f=1) şeklindedir. Genel olarak nicel veri toplama araçlarının nitel araçlara göre daha fazla kullanıldığı görülmektedir.

İlkokul yöneticilerinin yaşadığı sorunlarla ilişkili lisansüstü tezler veri analiz yöntemine göre nasıl dağılım göstermektedir?

Söz konusu araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. Tezlerdeki veri analiz yöntemleri

	Yüksek Lisans (f)	Doktora (f)
Nicel		
Betimsel İstatistik Teknikleri (Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Standart Hata)	8	1
Bağımsız Gruplar İçin T-Testi	7	1
Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova Test)	6	1
Mann Whitney U Testi	4	-
Kruskal Wallis Analizi	3	-
Post-Hoc Scheffe	3	-
Pearson Çarpım Moment Korelasyon	2	-
Ki-Kare (Pearson, Yates)	2	-
Basit Regresyon	-	1
Çoklu Doğrusal Regresyon	-	1
LSD Testi	1	-
Tukey	1	-
Program Kullanımı		
SPSS (Statistical Package For The Social Sciences)	8	1
Nitel		
İçerik Analiz	7	1
Betimsel Analiz	3	1
Program Kullanımı	-	-

Tablo 5'teki bulguların ışığında nicel yöntemlere dayalı lisansüstü tezlerde veri analizi yöntemleri olarak en çok tercih edilenler betimsel istatistik teknikleri (f=9), bağımsız gruplar için T-Testi (f=8) ve Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) (f=7) şeklindedir. Nitel araştırmada veri analizi yöntemleri kapsamında en çok içerik analizi (f=8) ve betimsel analiz (f=4) tercih edilmiştir. Nicel araştırmalarında istatistiksel paket yazılımları arasında, SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) hem yüksek lisans hem de doktora düzeyinde en çok tercih edilen yazılım olmuştur. Nitel araştırmalardaki verilerin analizinde herhangi bir programdan (Nvivo, Maxqda gibi) yararlanılmamıştır.

İlkokul yöneticilerinin yaşadığı sorunlarla ilişkili lisansüstü tezler sonuçlarına göre nasıl dağılım göstermektedir?

Söz konusu araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6: Tezlerin Sonuçları

Sıra	Araştırma Sonuçları
1	Okul müdürleri ilkokulda altı yaş uygulamasında eğitim programları, araç-gereçler ve fiziki ortam açısından bakanlık tarafından düzenleme ve destek beklemektedirler.
2	Hem öğretmenlerin hem de velilerin okul-aile ilişkilerinde çok sayıda soruna maruz kaldıkları, özellikle veli tutum ve davranışları ile ilgili problemler yaşandığı görülmüştür. Demografik özelliklere göre sorunların şiddeti değişse de, genel olarak yüksek oranda sorun bildirilmiştir.
3	Araştırmada, yatılı okullarda görev yapan yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin bu okulların sağladığı imkanlardan genel olarak memnun oldukları, ancak bazı alanlarda iyileştirmelere ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir. Özellikle altyapı, rehberlik hizmetleri ve işbirliği mekanizmalarının güçlendirilmesi önerilmektedir. Buna karşın öğrenci ve veliler mevcut yatılı sistemin korunması gerektiğini düşünmektedir.
4	Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında işyerinde psikolojik taciz algısının fazla olduğu ve bu konuda gerekli çalışmaların yapılmasına işaret etmiştir.
5	Sonuç olarak ilkokul ve ortaokul yöneticilerinin iş doyumu ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu söylenebilir.

Tablo 6: Tezlerin Sonuçları

Sıra	Araştırma Sonuçları
6	Araştırmada, okul yöneticilerinin büyük bir çoğunluğunun orta yaş ve üzerinde olduğu ve çoğunlukla erkek cinsiyetin hâkim olduğu bulgulanmıştır. Yöneticiler genellikle lisans mezunu olup, yöneticilik kademeleri kısa olmasına rağmen öğretmenlikte daha fazla tecrübeye sahiptirler. Ayrıca, yöneticilerin büyük bir bölümü hizmet içi eğitim yoluyla yöneticilik becerilerini geliştirmiştir.
7	Araştırmada, göç alan bölgelerdeki okullarda velilerin eğitimsizliği, iletişim sorunları, çocuk işçiliği ve altyapı yetersizlikleri gibi çeşitli zorluklar yaşandığı belirlenmiştir. Çözüm için veli bilinçlendirmesi ve devletin göçmen eğitim politikalarını geliştirmesi önerilmektedir.
8	Araştırma, Türkiye'de eğitim yönetimindeki kadın yönetici sayısının az olduğunu ve eğitim yöneticiliğinin erkekler tarafından domine edilen bir alan olarak kaldığını göstermektedir. Tarihsel olarak, ilk kadın ilçe ve il milli eğitim müdürleri sırasıyla 1968 ve 1990 yıllarında atanmıştır. Eğitim yöneticiliğinde tecrübenin yüksek maliyetlere yol açabileceği ve eski uygulamaların yenilikçi yönetim yaklaşımlarını engelleyebileceği vurgulanmaktadır.
9	Araştırmada, İran ve Türkiye'deki ilkököl müdürleri için hizmet öncesi bir eğitim bulunmadığı, müdürlerin liderlik özelliklerine ve iletişim becerilerine sahip olmaları gerektiği ifade edilmiştir. Her iki ülkede de müdür yetiştirme çalışmalarının yetersiz olduğu belirtilerek, Milli Eğitim Bakanlıklarının üniversitelerle işbirliği yaparak teorik ve uygulamalı programlar düzenlemesi önerilmiştir.
10	Araştırma sonuçlarına göre, yabancı uyruklu öğrencilerin farklı okullara dengeli dağıtımı, dil eğitimlerinin sağlanması, akademik destek verilmesi, uyum problemlerine yönelik rehberlik hizmetlerinin güçlendirilmesi, veli iletişim ve bilgilendirmesinin artırılması, kurumlar arası işbirliği ile öğrencilerin durumlarının iyileştirilebileceği önerilmektedir. Özetle, çok boyutlu politikalara ve uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır.
11	Araştırmanın sonucunda bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenlerin ve yöneticilerin ilkokullara kıyasla okul öncesi eğitim sürecine bilgi, program, mesleki yeterlilik açısından daha hâkim oldukları, daha çok iş birliği içinde çalıştıkları görülmüştür.
12	Araştırmada, kaynaştırma sınıflarındaki öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin değerlendirilmesinde çeşitli zorluklar yaşadığı tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin değerlendirmeye yaklaşımlarının yetersiz olduğu, branş öğretmenlerinin sınav uyarlamalarında güçlüklerle karşılaştığı belirlenmiştir. Özel eğitim öğretmenleri ise yoğunluktan dolayı detaylı değerlendirmeler yapamamaktadır. Yöneticilerin ise süreçte çok fazla dahil olmadığı, mevzuattaki belirsizliklerin ihtiyaçları karşılamada engel teşkil ettiği ifade edilmektedir.
13	Araştırmada, okul yöneticilerinin inisiyatif alma konusunda oldukça yetkin olduğu ve bu yetkinliğin kişisel veya demografik değişkenlerden etkilenmediği; ayrıca, kendine güvenen ve değerlendirici problem çözme yaklaşımlarının inisiyatif almayı pozitif yönde etkilediği bulgulanmıştır. Okul müdürleri, müdür yardımcılara göre daha fazla inisiyatif alırken, lisansüstü eğitilmiş yöneticilerin özellikle kendiliğinden başlama boyutunda daha aktif oldukları belirlenmiştir.
14	Araştırma, öğretmenlerin okulda genellikle pasif Üretkenlik Karşıtı İş Davranışları (ÜKİD) sergilediğini, aktif ve somut etkileşim gerektiren davranışların ise nadiren gözlemlendiğini bulmuştur. Okullarda örgütsel vatandaşlık davranışları yaygınken, nezaket ve vicdanlılık gibi davranışların ÜKİD'yi anlamlı şekilde azalttığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, örgütsel adaletin dağıtımcı boyutu, ÜKİD davranışlarının önemli bir yordayıcısı olarak tespit edilirken, diğer adalet alt boyutlarının ÜKİD üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.
15	Suriye kökenli öğrencilerin Türk eğitim sistemine katılımlarıyla, okul müdürlerinin yönetim süreçleri açısından işlerinin arttığı ve karmaşık hale geldiği, öğretmenler açısından iletişim kuramaları sonucunda kendilerini yetersiz hissetmeye başlamaları, öğrenciler açısından akran uyumunun olmaması ve akademik başarılarının olumsuz etkilenmesi, veliler yönünden ise kabullenme düzeylerinin düşük olması araştırmanın öne çıkan sonuçları olmuştur.
16	Araştırma, cinsiyet ve eğitim düzeyinin yönetici-öğretmen iletişim engellerinde etkili olduğunu göstermiş; erkek öğretmen ve yöneticiler ile lisans düzeyindeki yöneticiler, iletişimde daha fazla sorun yaşadıklarını belirtirken, iletişim becerileri eğitimi alan yöneticilerin daha az sorun yaşadıkları tespit edilmiştir.
17	Araştırma, öğretmenlerin İngilizce derslerinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımını başarıyla uyguladığını ve bu yöntemin öğrencilerin dil öğrenimini ve katılımını iyileştirdiğini göstermiştir. Öğretmenler bazı zorluklar yaşamış, ancak planlı eğitim ve uzaktan eğitim programları bu sorunları hafifletmiştir. Proje tabanlı öğrenme, öğrencileri motive etmiş ancak proje hazırlama sürecinde zorluklar yaşanmıştır.
18	Türkiye'deki yeni başlayan müdür yardımcılara ve onların üstleri, yönetici seçme sisteminin eksikliklerinden kaynaklanan güven eksikliği ve eğitim eksikliği nedeniyle uyum sorunları yaşamaktadır. Bu sorunların çözümü için okul müdürlerinin rol model olması ve öğretmenlere destek vermesi gerekmektedir.
19	Araştırma, okul yöneticilerinin genellikle öğrenci davranışları ve dış kaynaklı gürültüyü gürültü kaynakları olarak gördüklerini ve bu konuda rahatsız olduklarını ortaya koymaktadır. Yöneticilerin gürültü kontrolüne yönelik bilinç ve farkındalığının artırılması gerekmektedir.
20	Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticileri en fazla sorun yaşadıkları alan olarak öğretmenlerin davranışlarını görmektedir. Bu sorunları yönetim, öğrenciler ve okul iklimi takip ederken, en az sorun yaşandığı alan ise okulun fiziksel yapısıdır. Çalışma, yöneticilerin sorunlarla başa çıkma becerilerini geliştirmesi ve yeni araştırmalara odaklanılması gerektiğini önermektedir.

Tablo 6'da yer verilen araştırma sonuçlarına göre, ilkököl yöneticileri altı yaş uygulamasında düzenleme ve destek talep ediyor. Okul-aile ilişkilerinde sorunlar yaşanıyor, özellikle veli tutumları problem oluşturuyor. Yatılı okullarda genel memnuniyet olsa da altyapı, rehberlik hizmetleri ve iş birliği mekanizmalarında iyileştirmeler gerekiyor. İşyerinde psikolojik taciz sorunu bulunuyor. Türkiye'de

kadın yönetici sayısı az ve eğitim yönetiminde erkekler hâkim. İlkokul müdürleri için hizmet öncesi eğitim eksikliği söz konusu. Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitiminde öneriler sunulmuş durumda. Öğretmenler genellikle pasif davranışlar sergiliyor, ancak örgütsel vatandaşlık davranışları yaygın.

SONUÇ ve TARTIŞMA

İlkokul yöneticilerinin yaşadığı sorunlara yönelik lisansüstü tezlerin zamana göre dağılımı, 1985'ten başlayarak 2023'e kadar uzanmaktadır. Bu süre zarfında, ilgili tezlerin sayısı dalgalanmalar göstermiş, 2021 yılında bu alanda dört teze en yüksek üretimin gerçekleştiği görülmüştür. İlkokul yöneticilerinin karşılaştığı sorunlarla ilgili lisansüstü tezlerin çok uzun zaman diliminde görünür olması Türkiye'deki eğitim sistemi ve politikalarındaki değişiklikleri yansıtıyor olabilir. Soydan'ın (2015) çalışması, Türkiye'deki eğitim sorunlarını ele alarak, kaynak yetersizliği, eğitim bütçesinin etkili kullanılmaması ve öğretmen atama sistemindeki sorunlar gibi konulara dikkat çekmektedir. Yolcu ve Kurul (2010) ise, Türkiye'de ilköğretim finansmanının neoliberal politikalar bağlamında değerlendirilmesini yaparak, eğitim harcamalarının Millî Eğitim Bakanlığı bütçesindeki oranının düşüşünü ve çoklu finans kaynaklarının kullanımının artışı vurgulamaktadır. Lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılım incelendiğinde, 20 tezin 15 farklı üniversitede yazıldığı belirlenmiş, Ankara Üniversitesi ve Yeditepe Üniversitesi bu alanda en fazla tez üreten kurumlar olarak öne çıkmıştır. Bu dağılım, Türkiye'de eğitim yönetimi alanında yapılan akademik çalışmaların coğrafi ve kurumsal çeşitliliğini göstermektedir.

Araştırmada incelenen tezler, ilkökul yöneticilerinin karşılaştığı çeşitli sorunları kapsayan geniş bir konu yelpazesi sunmaktadır. Bu sorunlar, yönetici-öğretmen ilişkileri, okul-aile ilişkileri, eğitim politikaları ve uygulamaları, özel sorun alanları ve yönetsel-idari sorunlar gibi farklı kategorilere ayrılarak ele alınmıştır. Örneğin, Şen ve Bandyopadhyay (2010) da çalışmalarında Türkiye'de eğitim sisteminin merkezîyetçiliği ve bu merkezîyetçiliğin kaynak tahsisindeki eşitsizlikleri ele alıyor. Araştırma konularındaki çeşitlilik, ilkökul yöneticilerinin karşı karşıya olduğu zorlukların çok yönlü ve karmaşık yapısını ortaya koymaktadır ve eğitim yönetimi alanında çeşitli araştırma fırsatları sunduğunu göstermektedir.

İlgili lisansüstü tezlerde kullanılan araştırma desenleri, nicel ve nitel araştırma metodolojilerinin bir karışımını yansıtmaktadır. Nicel araştırmalarda, tarama modeli ve ilişkisel tarama modeli gibi desenler en yaygın olanlardır. Nitel araştırmalarda ise fenomenoloji ve durum çalışmaları sıkça tercih edilmiştir. Söz konusu bu çeşitlilik, ilkökul yöneticilerinin karşılaştığı sorunların derinlemesine anlaşılması için farklı metodolojik yaklaşımların gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu bakımdan bir tane karma araştırma deseninden yararlanılması çok daha farklı araştırma desenleriyle araştırmaların yapılmasını ön plana çıkarmaktadır. Nicel araştırmalarda sadece SPSS'in kullanılırken ve nitel araştırmalarda hiçbir analiz programı kullanılmamıştır. Veri analizinde kullanılan programların sınırlı oluşu, bu alanda yeni ve daha kapsamlı analiz yöntemlerine olan ihtiyacı göstermektedir (Baxter ve Jack, 2008).

Tezlerde kullanılan veri toplama araçları arasında ölçekler, anketler ve yarı yapılandırılmış görüşmeler gibi çeşitli araçlar yer almaktadır. Nicel araştırmalarda Problem Çözme Envanteri, Leymann'ın Psikolojik Terör Çizelgesi, Minnesota İş Doyum Ölçeği gibi ölçekler yaygın olarak kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda ise yarı yapılandırılmış görüşme, doküman incelemesi ve gözlem gibi araçlar tercih edilmiştir. Veri analizi yöntemlerinde, nicel araştırmalarda betimsel istatistik teknikleri, T-Testi, Varyans Analizi gibi yöntemler kullanılırken, nitel araştırmalarda içerik analizi ve betimsel analiz öne çıkmaktadır. Bu çeşitlilik, ilkökul yöneticilerinin karşılaştığı sorunların kapsamlı bir şekilde incelenmesi için çeşitli veri toplama ve analiz yöntemlerinin kullanılmasının önemini vurgulamaktadır.

Araştırmaların sonuçları, ilkökul yöneticilerinin yaşadığı çeşitli sorunları ortaya koymaktadır. Altı yaş uygulamasında eğitim programları, araç-gereçler ve fiziki ortam açısından düzenleme ve destek talepleri, okul-aile ilişkilerinde yaşanan sorunlar ve veli tutumları, yatılı okullardaki altyapı, rehberlik hizmetleri ve işbirliği mekanizmalarındaki ihtiyaçlar, işyerinde psikolojik taciz sorunları, kadın yönetici sayısının azlığı ve eğitim yönetiminde erkek hakimiyeti, müdürler için hizmet öncesi eğitim eksiklikleri, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitime yönelik öneriler gibi konular ele alınmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin pasif davranışlar sergilediği, örgütsel vatandaşlık davranışlarının yaygın olduğu ve örgütsel adaletin Üretkenlik Karşısı İş Davranışları (ÜKİD) üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. İlkokul yöneticilerinin karşılaştığı sorunların çeşitliliği, Türkiye'deki eğitim sisteminin karşılaştığı genel zorlukları yansıtıyor. Örneğin Dogan (2009) çalışmasında, ilköğretimde zorunlu

eğitimin 5 yıldan 8 yıla çıkarılmasının yol açtığı planlama ve altyapı eksikliklerini tartışmaktadır. Yıldırım (2003) ise, Türkiye'deki merkezi eğitim sistemi içinde öğretmenlerin planlama uygulamalarını inceleyerek, milli müfredat ve ders kitaplarının etkisinin yanı sıra öğretmenlerin planlama süreçlerinde karşılaştıkları zorluklara dikkat çekmektedir. Bu sonuçlar, Türkiye'deki eğitimle ilgili ilkökul yöneticilerinin karşılaştığı zorlukların çeşitliliğini ve bu sorunların çözümü için kapsamlı ve çok yönlü stratejilerin gerekliliğini vurgulamaktadır.

Çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak şu öneriler sunulmuştur;

- ✓ İlkokul yöneticilerinin yaşadığı sorunlara dayalı daha derinlemesine olan çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Uygulamaya dayalı tez konuları çalışılarak bu süreçte yaşanan sorunlar giderilmesi öncelikli hale getirilebilir.
- ✓ Farklı veri analiz programlarından yararlanılmalıdır.

KAYNAKÇA

Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The qualitative report*, 13(4), 544-559.

Bayar, A. (2016). Challenges facing principals in the first year at their schools. *Universal Journal of Educational Research*, 4(1), 192-199.

Bearman, M., Smith, C., Carbone, A., Slade, S., Baik, C., Hughes-Warrington, M., & Neumann, D. (2012). Systematic review methodology in higher education. *Higher Education Research & Development*, 31, 625-640.

Dogan, S. (2009). Lack of sufficient planning and infrastructure to compulsory education. *Turkish Studies*, 4(3) 2433-2444.

Freire, C., & Fernandes, A. (2016). Search for trustful leadership in secondary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(5), 892-916.

Karadimou, M., & Tsioumis, K. (2021). Willingness to communicate and collaborate: the key role of educational leadership in primary education. *European Journal of Educational Management*, 4(2), 141-155.

Needleman, I. G. (2002). A guide to systematic reviews. *Journal of Clinical Periodontology*, 29, 6-9.

Rooney, A. A., Boyles, A. L., Wolfe, M. S., Bucher, J. R., & Thayer, K. A. (2014). Systematic review and evidence integration for literature-based environmental health science assessments. *Environmental Health Perspectives*, 122, 711-718.

Şen, D., & Bandyopadhyay, A. (2010). Educational decentralization as part of public administration reform in Türkiye. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2, 269-276.

Siddaway, A. P., Wood, A. M., & Hedges, L. V. (2019). How to do a systematic review: A best practice guide for conducting and reporting narrative reviews, meta-analyses, and meta-syntheses. *Annual Review of Psychology*, 70, 747-770.

Smith, L., & Deacon, S. H. (2018). A meta-analysis of morphological interventions: Effects on literacy achievement of children with literacy difficulties. *Annals of Dyslexia*, 68(3), 242-269.

Soydan, T. (2015). Being a Teacher in the East of Türkiye. *The Journal for Critical Education Policy Studies*, 13, 173-209.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. (2003). Instructional planning in a centralized school system: lessons of a study among primary school teachers in Türkiye. *International Review of Education*, 49, 525-543.

Yolcu, H., & Kurul, N. (2009). Evaluating the finance of primary education in Türkiye within the context of neo-liberal policies. *International Journal of Educational Policies*, 3(2), 24-45.

Okul Müdürlerinin Kullandığı Örgütsel Güç Temellerinin Öğretmenler Arasında Mesleki İşbirliğine Etkisinin İncelenmesi

Examining the Effect of Organizational Power Bases Used by School Principals on Professional Cooperation Among Teachers

Nevin Yıldız¹ İlyas Bubuş² Melike Gözde Nur Aktaş³ Ahmet Can Dipi⁴ Mahmut Bekiroğlu⁵

¹ Okul müdürü, Şerife Bacı Özel Eğitim Anaokulu, Bursa, Türkiye Orcid No: 0009-0002-7658-6530

² Okul müdürü, BTSO Baha Cemal Zağra Özel Eğitim Uygulama Okulu, Bursa, Türkiye Orcid No: 0009-0005-2822-5337

³ Müdür Yardımcısı, BTSO Baha Cemal Zağra Özel Eğitim Uygulama Okulu, Bursa, Türkiye Orcid No: 0009-0008-9384-5948

⁴ Müdür Yardımcısı, Şerife Bacı Özel Eğitim Anaokulu, Bursa, Türkiye Orcid No: 0009-0009-3995-928X

⁵ Okul Müdürü, Mustafa Çağlar Özel Eğitim Uygulama Okulu, Bursa, Türkiye Orcid No: 0009-0008-1836-6867

ÖZET

Bu araştırmada, öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin kullandığı güç türleri ile öğretmenler arası mesleki işbirliği arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeli olarak tasarlanmıştır. Araştırmada örgütsel güç tipi ölçeği, ve öğretmenler arasında mesleki işbirliğine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre algılanan güç tipi ve öğretmenler arasında mesleki işbirliğine yönelik tutum ortalamasının üstünde çıkmıştır. Öğretmenlerin algıladığı güç tipi ve mesleki işbirliği tutumları kadın ve erkeğe göre değişmemektedir. Katılımcıların yasal güç alt boyutunda; 22-30 yaş arası ve 41 yaş ve üzeri grubun yasal güç algısı 31-40 yaş arası grubundan daha yüksek çıkmıştır. Katılımcıların yasal güç, zorlayıcı güç ve Mesleki İşbirliği Ölçeği ölçekleri medeni durum değişkenine göre farklılık çıkmıştır. Katılımcıların yasal güç, zorlayıcı güç ve Mesleki İşbirliği Ölçeği ölçekleri mesleki kıdem durum değişkenine göre farklılık çıkmıştır. Katılımcıların yasal güç, zorlayıcı güç ve Mesleki İşbirliği Ölçeği ölçekleri öğrenim durum değişkenine göre farklılık çıkmıştır. Araştırmada, güç tipi genel ölçeği ile mesleki işbirliği ölçeği arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır. Diğer yandan mesleki işbirliği ölçeği ile yasal güç ve zorlayıcı güç arasında negatif ilişki çıkmıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin kullandığı güç türleri algılarının öğretmenlerin mesleki işbirliği düzeyleri algılarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Güç tipi, öğretmenler arası mesleki işbirliği, öğretmen.

ABSTRACT

This research aims to examine the relationship between the types of power used by school administrators and professional cooperation between teachers, according to teachers' opinions. The research was designed as a relational screening model. Organizational power type scale and attitude scale towards professional collaboration among teachers were used in the research. According to the results of the research, the type of perceived power and the attitude towards professional cooperation among teachers were above average. The type of power perceived by teachers and their attitudes towards professional cooperation do not differ between men and women. Participants' legal power sub-dimension; The perception of legal power in the group between the ages of 22-30 and those aged 41 and over was higher than the group between the ages of 31-40. Participants' legal power, coercive power and Professional Cooperation Scale scales differed according to the marital status variable. Participants' legal power, coercive power and Professional Cooperation Scale scales differed according to the professional seniority status variable. Participants' legal power, coercive power and Professional Cooperation Scale scales differed according to the educational status variable. In the study, there is a significant and positive relationship between the general power type scale and the professional collaboration scale. On the other hand, there was a negative relationship between the professional cooperation scale and legal power and coercive power. In addition, perceptions of the types of power used by school administrators significantly predict teachers' perceptions of their level of professional cooperation.

Key Words: Type of power, professional cooperation between teachers, teacher.

GİRİŞ

Problem

Öğretmen, eğitimin gerçekleşmesi için en önemli araçtır. Eğitim ve öğretim öğretmensiz gerçekleştirilemez (Balcı, 2002). Öğretmenlerin mesleklerinde başarılı, üretken ve etkili olabilmeleri

Citation: Yıldız, N., Bubuş, İ., Aktaş, M.G.N., Dipi, A.C. & Bekiroğlu, M. (2024), "Okul Müdürlerinin Kullandığı Örgütsel Güç Temellerinin Öğretmenler Arasında Mesleki İşbirliğine Etkisinin İncelenmesi", International QMX Journal, 3(1), 379-393. ISSN: 3023-6037.

Copyright © 2024 by author(s) and Scientific Research Publishing Inc. This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0)

için yüksek motivasyona ve iş doyumuna sahip olmaları gerekir. Motivasyonu yüksek ve işine bağlı bir öğretmen, etkili bir okul ortamı için çok önemlidir. Diğer yandan yöneticilerin, öğrenci öğrenimini en üst düzeye çıkarmak ve çalışanları aynı hedef etrafında birleştirmek için birçok etkili niteliğe sahip olması gerekir. Etkin bir şekilde kullanılmaları gereken niteliklerden biri de "güç" kavramıdır (Kutlu & Cansoy, 2020). Güç, bireysel veya grup iletişimde ve toplumlar arası ilişkilerde, yönetim, politika, pazarlama, reklam ve eğitim gibi sektörlerde yol gösterici olarak kullanılan bir etkiyi ifade eder. Başkalarını etkileyerek davranış değişikliğine olanak sağlayan güç, bu alanda yöneticiler tarafından etkin bir şekilde kullanılması gereken bir kaynaktır. Güç, özellikle okullarda doğru ve etkili bir şekilde kullanılmalıdır (Koşar, 2008).

Yöneticilerin etkililiğini ve davranışlarını şekillendiren güç ve güç kaynakları da öğretmenler arası mesleki işbirliğinde önemli bir etken olabilmektedir. Yöneticilerin başarılı olabilmeleri için çalışanları istenilen davranışa yönlendirmeleri gerekmektedir (Aydın, 2007). Yöneticiler çalışanları etkilemeli ve davranış değişikliği yaratmalıdır. Örgütün verimliliğini ve etkinliğini artırmak için yöneticilerin güç olgusunu ve güç kaynaklarını iyi analiz etmeleri gerekmektedir. Yöneticilerin güç kullanımının etkilerini iyi bilmeleri ve süreci iyi yönetebilmeleri önemlidir. Güç kaynaklarını iyi analiz edebilen ve kullanabilen yöneticiler, çalışanlar üzerindeki etkilerini en üst düzeye çıkarırlar (Karaman, 2006).

Yönetici kullanacağı güç kaynağının yanı sıra öğretmenin tepkisini de iyi analiz etmeli, okulun etkililiğini artırmak için öğretmenleri bir amaç etrafında toplayabilecek davranış değişikliği yaratabilmelidir. Sahip olduğu güçle öğretmenleri doğru yönde etkileyen yöneticiler, olumlu bir okul iklimi ile işbirliği ve dayanışmaya dayalı bir okul kültürü yaratabilirler. Olumlu okul iklimine ve işbirlikçi yapıya sahip okullarda öğretmenlerin güçsüzlük ve anlamsızlık düzeyleri daha düşük olabilir. Okulların etkililiği aynı zamanda etkili bir şekilde yönetilebilmelerine de bağlıdır. Okulların yönetiminde zamansal ve durumsal güç kullanımı hayati önem taşımaktadır (Aslanargun, 2009).

Yönetimde güç kullanımı birçok farklı değişkenle birlikte yeterince araştırılmamıştır. Alanyazın, yönetimde kullanılan güç türleri ile okul iklimi, okul kültürü, örgütsel sinizm, örgütsel güven, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık kullanılmıştır (Yılmaz & Altınkurt, Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki, 2012). Araştırmalar, öğretmenlerin örgütlerine bağlılıklarında, işbirlikçi ve destekleyici okul kültürü oluşturmalarında, güven ortamı oluşturmalarında, okul ortamını şekillendirmelerinde, olumlu ve olumsuz okul iklimi oluşturmalarında yöneticilerin kullandıkları güç kaynaklarının önemli olduğunu göstermektedir (Bağcı & Bursalı, 2011). Öğretmenlerin, okul yöneticisinin gücünü etkili bir şekilde kullanmasının karşılaştıkları sorunlara çözüm getireceğine inanmaları, onların güçsüzlük düzeylerini azaltabilir. Demokratik ve esnek bir yönetim anlayışıyla yönetilen okullarda öğretmenler kararlara aktif olarak katılabilirler. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin birlikte alacakları kararlar, öğretmenlerin normsuzluk algılarının azalmasında etkili olabilir. Etkili bir iletişim ağı, olumlu bir okul iklimi, destekleyici ve işbirlikçi bir okul kültürü oluşturabilen okul müdürleri, öğretmenlerin okula bağlılıklarını artırabilir ve anlamsızlık duygularını azaltabilir (Koşar, 2008).

Bu çalışmada okul yöneticilerinin kullandığı güç türleri ile öğretmenlerin mesleki işbirliğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi durumun belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin kullandığı güç türleri ile öğretmenler arası mesleki işbirliği arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Tanımlar

Öğretmenler Arasında Mesleki İşbirliği: Öğretmen işbirliği, işbirlikçi liderlik ve okul yönetimi aracılığıyla ilişkisel güven ve saygıya dayalı olarak, öğretim etkinliğinin yanı sıra duyuşsal ve bilişsel iş tatminini artırmak amacıyla çabaları koordine eden, farklı yaklaşımları uzlaştıran ve fikir ve materyal alışverişinde bulunan iki veya daha fazla öğretmen arasındaki gönüllü bir faaliyettir (Mora-Ruano vd. 2018, s. 4).

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Örgütlerde Güç Kaynakları

Güç nereden gelmez ve bir kişiye veya gruba diğerleri üzerinde etki sağlayan nedir? Sorusuna uzun yıllardır sosyal bilimciler araştırmış ve örgütlerde beş güç kaynağı önermişlerdir. Bunlar; meşru, ödül, zorlayıcı, uzman ve referans gümleridir. Birçok araştırmacı bu beş güç kaynağını incelemiş ve diğerlerini araştırmıştır. Çoğunlukla, French ve Raven'ın güç kaynakları değişmeden kalmıştır.

Yasal Güç

Meşru güç, bir kişinin organizasyondaki konumu nedeniyle başkalarının davranışlarını etkileme yeteneğidir. Meşru güç veya bazen adlandırıldığı şekliyle konumsal güç, bir kuruluş içindeki otorite konumundan kaynaklanır ve genellikle "resmi güç" olarak anılır. Bu, kuruluşun belirli bir pozisyondaki kişiye başkalarını etkileme ve yönetme hakkını verdiği anlamına gelir. Meşru güce sahip olan kişiler, yetkileri dahilindeki şeyleri başkalarından isteme hakkına sahiptir. Bir yönetici, bir çalışandan bir projeyi tamamlamak için daha uzun saatler çalışmasını veya başka bir görev yerine bir görev üzerinde çalışmasını isteyerek meşru yetkisini kullanır. Yöneticiler politika ve prosedürler oluşturarak konumsal güçlerini artırabilirler. Örneğin bir yönetici, işe yeni aldığı tüm çalışanların kendisi tarafından onaylanmasını isteyebilir, böylece çalışanlar üzerinde yetki sahibi olabilir (Alkan ve Erdem, 2019).

Astlar meşru otoritenin kullanılmasında önemli bir rol oynarlar. Astlar güç kullanımının haklı olduğuna inandıklarında itaat ederler. Bu, meşru otoritenin nispeten dar bir etki alanına sahip olduğu ve dolayısıyla bu sınırları aşmanın uygun olmayacağı anlamına gelir. Örneğin, bir patron sekreterinden bir şirket belgesinin yazıya geçirilmesini isteyebilir. Ancak bu sekreterden tez yazmasını istemek, yetkiyi kötüye kullanmak olur. Sekreter görevi yerine getirmeye karar verebilir ancak bu, patronun resmi yetkisi kapsamına girmez. Meşru güç, kişinin takdir yetkisine sahip kararlar alması, destekçilerinin de bu takdir yetkisini kabul etmesi durumunda ortaya çıkar (Kızanlıkl, Koç ve Kılıçlar, 2016).

Ödül Gücü

Ödül gücü, bir kişinin başkalarının davranışlarını, onlara almak istediklerini vererek etkileme yeteneğidir. Bu ödüller zamlar veya ikramiyeler gibi mali ödüller veya terfiler, iş atamaları, genişletilmiş sorumluluklar, yeni ekipman, övgü ve tanınma gibi maddi olmayan ödüller şeklinde olabilir. Çalışanlar ödüllere değer verdiği sürece yönetici, çalışanların davranışlarını etkilemek ve kontrol etmek için ödüllerin gücünü kullanabilir. Örneğin, eğer yöneticiler çalışanlara bir ödül teklif ediyorsa (daha fazla sorumluluk gerektiren bir terfi) ancak çalışanlar buna değer vermiyorsa (örneğin kendilerini güvende hissetmedikleri veya kendileri için terfiden daha önemli sorumluluklara sahip oldukları için), o zaman yöneticiler gerçekten ödüllendirme gücü yoktur (Alkın, 2006).

Çalışan performans ve ödüller arasında net bir bağlantı görürse, ödüllerin gücü daha iyi performansla yol açabilir. Bu nedenle, ödüllerin gücünden etkili bir şekilde yararlanmak için yöneticinin hangi davranışın ödüllendirildiğini açıkça tanımlaması ve davranış ile ödül arasındaki ilişkiyi açık bir şekilde iletmesi gerekir. Çalışanlar ayrıca 360 derece geri bildirim sistemleri aracılığıyla yöneticilerini ödüllendirme olanağına da sahip oluyor. Çalışanların geri bildirimleri, yöneticilerin terfilerini ve diğer ödüllerini etkiler. Bu nedenle yöneticiler, şirkete 360 derecelik geri bildirim ulaştığında çalışanlara karşı farklı davranma eğilimindedir (Mabey, 2001).

Zorlayıcı Güç

Zorlayıcı güç, bir kişinin diğerlerini cezalandırarak veya buna karşılık gelen bir tehditte bulunarak davranışlarını etkileme yeteneğidir. Örneğin çalışanlar korkudan ya da ceza tehdidinden dolayı amirinin emirlerini yerine getirebilirler. Tipik kurumsal yaptırımlar arasında kınama, istenmeyen iş atamaları, önemli bilgilerin saklanması, rütbenin indirilmesi, uzaklaştırma veya işten çıkarılma yer alır. Zorlayıcı tedbirlerin olumsuz yan etkileri vardır ve genellikle bunları kullananlara karşı olumsuz duygular uyandırdığından dikkatli kullanılmalıdır. Kolluk kuvvetleri kaynaklarının kullanılabilirliği kuruluş ve yöneticiye göre değişir. Pek çok kuruluş, çalışanlarının davranışlarını kontrol etmek için ekip üyelerinin zorlayıcı gücüne güvenmektedir (Bolat, Seymen, Bolat ve Erdem, 2015).

Uzmanlık gücü

Uzmanlık gücü, bir kişinin tanınmış bilgi, beceri veya yeteneklerine dayanarak başkalarının davranışlarını etkileme yeteneğidir. Doktorların uzmanlık bilgisine, özel becerilere veya bilgiye ve dolayısıyla uzman yeterliliğine sahip olduğu varsayılır. Çoğu insan doktorlarının tavsiyelerine uyuyor. Bilgisayar bilimcileri, vergi danışmanları ve ekonomistler uzmanlık bilgileriyle güçlenirler (Nebus, 2006). Uzmanlar organizasyonel hiyerarşide düşük bir pozisyonda olsalar bile güce sahiptirler. Organizasyonlar teknolojik olarak karmaşıklaştıkça ve uzmanlaştıkça, hiyerarşinin

seviyesindeki organizasyon üyelerinin uzmanlığı giderek daha önemli hale geliyor. Bazı şirketler, üst düzey karar alma uzmanlığına sahip alt düzey çalışanları kasıtlı olarak istihdam etmektedir. Günümüzün teknolojik açıdan gelişmiş çalışma ortamında bilgi güctür (Toptaş ve Taştan, 2020).

Uzman gücü, takipçilerin iktidardakilere bilgi ve deneyim atfetme derecesine dayanmaktadır. Uzmanların açıkça tanımlanmış işlevsel alanlarda uzmanlığa sahip olduğu varsayılır ancak bu alanların dışında uzman sayılmazlar. Uzman gücüne sahip olmak için takipçilerin otorite figürünü inanılır, güvenilir ve ilgili olarak algılaması gerekir. Güvenilirlik doğru referanslarla sağlanır. Örneğin uzmanlıklarına dair somut kanıtlar sunan doktorlar, bilgisayar bilimcileri ve muhasebeciler dikkatle dinlenerek onlara uzmanlık gücü verilmektedir (Gürsoy, 2005). Bu profesyonellerin diğer fonksiyonel alanlarda uzmanlaşma sertifikası olamaz. Bir uzmanın otoritesini arayan kişinin aynı zamanda güvenilir olması, yani dürüstlük konusunda itibar sahibi olması gerekir. Güvenilirlik ve güvenilirliğin yanı sıra

kişinin de konuyla ilgilenmesi gerekiyor. Örneğin doktorların siyasi konularda tavsiyelerde bulunması, bu tavsiyelerin geçerliliğini yitirmekte ve dolayısıyla doktor o alanda uzman unvanını alamamaktadır.

Referans Gücü

Referans gücü, bir kişinin başkalarının davranışlarını, onları sevdiği, değer verdiği ve saygı duyduğu için etkileme yeteneğidir. Mesela okulunuzun müdürüyle çok iyi arkadaşınız ve bir gün sizden hoşlanmadığınız özel bir proje yapmanızı istiyor. Bu istek başka birine yapılmış olsaydı muhtemelen reddedilirdi, ancak o kişiyle olan benzersiz ilişkiniz nedeniyle bu yalnızca bir iyilik olarak yapılabilir. Bu durumda, aranızda var olan olumlu ilişki nedeniyle müdürün sizin üzerinizde gücü vardır.

Referans gücü, bir başkasına duyulan hayranlık ve o kişi gibi olma arzusuyla gelişir. Bu, ünlülere neden milyonlarca dolar ödendiğini açıklamaya yardımcı olur. Pazarlama araştırmaları, Michael Jordan ve Serena Williams gibi kişilerin spor ayakkabı ve tenis ürünleri seçiminizi etkileme gücüne sahip olduğunu göstermektedir. Aynı şey iş dünyasında iyi bir üne, çekici kişisel özelliklere ya da belirli bir karizma düzeyine sahip liderler için de söylenebilir. Karizmatik bir lider tüm bir organizasyonu ateşleyebilir (Tosi, Misangyi, & Fanelli, 2004).

Meslek İşbirliği

Öğretmen İşbirliği

Dar anlamda, eğitim bağlamında işbirliği, iki veya daha fazla eğitimci arasında gönüllü olarak başlatılan ve temel amacı hem bireysel hem de kolektif düzeyde eğitim süreçlerinin ve sonuçlarının iyileştirilmesi olan bir dizi uygulamayı tanımlamaktadır (Mora-Ruano, Gebhardt, & Wittmann, 2018). Öğretmen işbirliğinin ilk özelliklerinden birisi gönüllüdür, eşitliğe dayanır, ortak bir hedef gerektirir, kilit kararlar için ortak sorumluluk içerir, sonuçlar için ortak hesap verebilirlik içerir, ortak kaynaklara dayanır ve ortaya çıkan özelliklere sahiptir. Gräsel ve diğerleri (2006) basitten daha yapılandırılmış doğru üç işbirliği biçimi arasında ayırım yaparken: değiş tokuş, ortak çalışma ve birlikte yapılandırma; Steinert ve diğerleri (2006) ise düşükten yükseğe doğru 5 kategoriye ayrılmış bir işbirliği yoğunluğu sınıflandırması önermiştir: parçalanma, farklılaşma, koordinasyon, etkileşim ve entegrasyondur.

Bununla birlikte, öğretmen işbirliğinin tanımı çoğunlukla eksiktir ve bu da yapının kavramsallaştırılması ve dolayısıyla operasyonel hale getirilmesiyle ilgili bir soruna yol açmaktadır (Kelchtermans, 2006). Öğretmen işbirliği, işbirlikçi liderlik ve okul yönetimi aracılığıyla ilişkisel güven ve saygıya dayalı olarak, öğretim etkinliğinin yanı sıra duyuşsal ve bilişsel iş tatminini artırmak amacıyla çabaları koordine eden, farklı yaklaşımları uzlaştıran ve fikir ve materyal alışverişinde bulunan iki veya daha fazla öğretmen arasındaki gönüllü bir faaliyettir (Mora-Ruano vd. 2018, s. 4).

Öğretmen İşbirliğinin Yararları

Literatürde öğretmen işbirliğinin okulda oynadığı olumlu rol konusunda fikir birliği vardır. Okulların gelişimi ve kalitesi için merkezi bir faktör olarak önemi, öğretmen işbirliğinin kendi başına bir amaç olarak anlaşılamayacağını, ancak okulları ve öğretimi geliştirerek öğrencilerin yararına bir araç olarak hizmet edebileceğini vurgulayan çok sayıda okul araştırmacısı ve ampirik çalışma tarafından desteklenmektedir (Terhart & Klieme, 2006). Bu iki faktörün iyileştirilmesi, öğretmenlerin mesleki ve yetkinlik gelişimi yoluna girmelerini sağladığından, örneğin derslerin işbirliğine dayalı olarak tasarlanmasına ilişkin faaliyetleri içerebilecek öğretmen işbirliği yoluyla gerçekleştirilebilir (Wake, Swan, & Foster, 2016).

Ayrıca, ampirik çalışmalar öğretmenler arasındaki işbirliğinin iş memnuniyetini artırdığını, stres ve tükenmişliği azalttığını ortaya koymuştur, sonuçta öğretmenlere duygusal ve psikolojik açıdan fayda sağlar, böylece öğretim daha tatmin edici hale gelir (OECD, 2014). Bu da öğretmenlerin üniversiteleri tarafından desteklendiklerini hissetmeleri nedeniyle öğretmenlerin kurumda kalmalarının teşvik edilmesine ve öğretmen kalitesinin artırılmasına yol açmaktadır (Darling-Hammond, Amrein-Beardsley, Haertel, & Rothstein, 2012).

Öğretmenler arasındaki işbirliğine dayalı faaliyetlerden elde edilebilecek faydalar sadece öğretim kadrosuyla sınırlı değildir; ampirik bulgular, öğretmen işbirliğinin öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyen belirleyici bir faktör olarak kabul edilmesi nedeniyle bu faydaların okullardaki öğrenciler gibi diğer gruplara da yayıldığını göstermektedir (Förster, 2021).

Ayrıca, insanların işbirliğine dayalı faaliyetlerde bulduklarında muhakeme becerilerini geliştirdikleri ve iyileştirdikleri, bunun da deneyimlerini paylaşarak ve birbirleriyle iletişim kurarak büyümelerine olanak sağladığı bilinmektedir. Birçok ampirik çalışmanın gösterdiği üzere, okulların kalitesi ve etkililiği de öğretmen işbirliğinden olumlu yönde etkilenebilir (Papay, Taylor, Tyler, & Laski, 2020). Dahası, Papay ve diğerleri (2020), beceri eşleştirmeli çiftler halinde birlikte çalışan öğretmenlerin, öğrencilerinin test puanlarındaki artışla ölçülen iş performanslarını geliştirdiklerini bulmuştur.

Öğretmen İşbirliğinin Zorlukları

Öğretmenler arasında işbirliğinin faydaları literatürde yer almaya devam etse de, önemi ve avantajları konusunda bir fikir birliği olsa da, işbirliği yapmak zor olabilir. Bunun ardında, faaliyetin doğasından harekete geçme biçimine ve sonuçlarına kadar sayısız neden vardır. Örneğin, Vankriegen ve diğerleri (2015, s.36) öğretmen işbirliğinin olumsuz sonuçlar doğurabileceğinden tüm sorunları çözen sihirli bir çözüm olarak görülmemesi gerektiğini savunmaktadır (s. 36). Eğitim sektöründe talep edilen ile gerçekliğin sunmaya izin verdiği arasındaki farkın genellikle büyük olmasına rağmen, öğretmen işbirliğindeki boşluğun özellikle önemli olduğu bir bağlamda ele alınmalıdır (Terhard & Klieme, 2006).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modeli olarak tasarlanmıştır. Taramadaki amaç; nesnenin, toplumun, kurumun, olayın doğasını ve özelliği tanımlayabilmektir. Tarama araştırma modelinin bir özelliği genelleyici olmasıdır (Şimşek & Yıldırım, 2011).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Bursa ilindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Uygulama Bursa ilinde çalışan 114 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir (Karasar, 2020).

Veri Toplama Araçları

Çalışma verilerini toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan ve katılımcıların demografik özelliklerini elde etmeyi amaçlayan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin kullandıkları güç stillerini belirlemeye yönelik “Güç Türleri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan örgütsel güç tipi ölçeği, Koşar (2008) tarafından geliştirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde, çalışma grubundaki katılımcıların gönüllü katılımı esas alınmış ve çalışma sadece gönüllü katılımcılar ile yürütülmüştür.

Verilerin Analizi

Kodlama ve analizde “IBM SPSS Ver.22” paket programından yararlanılmıştır. İstatistiksel analizlerde ankete katılan bireylere ilişkin demografik tanımlamalar Frekans (n) ve Yüzde (%) olarak verilmiştir. Ölçeklerde yer alan sorular ve alt boyutlara ilişkin Ortalama (Ort) ve Standart Sapma (SS) değerleri tablolarda verilmiştir. İki gruptan oluşan cinsiyet değişkeni gibi faktör puanlarının değişiklik göstermediğini belirlemek için T-testi testinden faydalanılmıştır. İki'den fazla gruptan oluşan değişkenlerdeki farklılığın olup olmadığını tespit etmek için ANOVA testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak $p < 0.05$ değeri kabul edilmiştir.

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmanın sosyodemografik değişkenler ve araştırma sorusuna ait bulgular yer almaktadır.

Araştırmanın Sosyodemografik Özellikleri

Araştırmanın demografik değişkenlerine ait bulgular aşağıda birlikte verilmiştir.

Tablo 1: Demografik Değişkenlere Göre Dağılım

Değişken	Grup	Sayı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	84	73,7
	Erkek	30	26,3
Yaş Grupları	22-30 yaş arası	46	40,4
	31-40 yaş arası	38	33,3
	41 yaş ve üzeri	30	26,3
Medeni durumu	Evli	65	57,0
	Bekar	43	37,7
	Diğer	6	5,3
Öğrenim durumu	Önlisans	17	14,9
	Lisans	52	45,6
	Yüksek Lisans	45	39,5
Mesleki deneyimi	1 - 5 yıl arası	30	26,3
	6 - 10 yıl arası	17	14,9
	11 - 15 yıl arası	38	33,3
	16 yıl ve üzeri	29	25,4
	Toplam	114	100,0

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan katılımcıların % 73,7'sinin kadın olduğu; % 40,4'ünün 22-30 yaş arasında olduğu; % 57,0'sinin evli oldukları; % 45,6'sının lisans mezunu oldukları; % 33,3'ünün 11-15 yıl arası mesleki deneyime sahip olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma Sorularına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk problemi olan İlkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerinin zaman yönetimi tutum ve beceri düzeyleri nedir? Sorusunun cevabı için betimsel istatistik sonucu aşağıdaki Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 2: Ölçeklerin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	N	Min	Maks.	Ortalama	S.S.
Ödül gücü boyutu	114	1,00	5,00	3,7744	,90748
Yasal güç boyutu	114	1,00	5,00	2,8208	,91834
Zorlayıcı güç boyutu	114	1,00	5,00	2,2500	1,05176
Kişilik gücü boyutu	114	1,00	5,00	3,6655	,90548
Güç Tipi Genel Ölçeği	114	1,00	5,00	3,3379	,64311
Öğretmenler Arasında Mesleki İşbirliğine Yönelik Tutum Ölçeği	114	1,92	5,00	3,8516	,75047

* $p < 0.05$

Yukarıdaki tabloya göre katılımcıların güç tipi ve öğretmenler arasında mesleki işbirliğine yönelik tutumlarına ilişkin veriler bulunmaktadır. Güç tipi genel ortalaması $3,33 \pm 0,64$ olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlar arasında en yüksek ödül gücü ($3,77 \pm 0,907$) çıkarken en düşük ise zorlayıcı güç ($2,25 \pm 1,05$)

düzeyi olduğu çıkmıştır. Öğretmenler arasında mesleki işbirliğine yönelik ortalaması $3,85 \pm 0,75$ olduğu tespit edilmiştir.

Cinsiyet Değişkeni

Katılımcıların güç tipi ve mesleki işbirliği ve alt boyutları tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık olup olmadığını incelemek için parametrik testlerden t- testi kullanılmıştır. Aşağıda ilk çıkan tablo betimsel istatistikler tablosudur. Yani hangi grupta kaç kişi bulunmaktadır ve her grubun ortalaması ve standart sapmasını gösteren tablodur.

Tablo3: Ölçeklerin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	Ortalama	S.S.	t	df	p
Ödül gücü boyutu	Kadın	84	3,7653	,87211	-,179	112	,858
	Erkek	30	3,8000	1,01543			
Yasal güç boyutu	Kadın	84	2,8520	,88688	,606	112	,546
	Erkek	30	2,7333	1,01205			
Zorlayıcı güç boyutu	Kadın	84	2,1994	1,05266	-,858	112	,392
	Erkek	30	2,3917	1,05390			
Kişilik gücü boyutu	Kadın	84	3,6929	,89011	,538	112	,592
	Erkek	30	3,5889	,95862			
Güç Tipi Genel Ölçeği	Kadın	84	3,3488	,60481	,304	112	,762
	Erkek	30	3,3071	,75053			
Mesleki İşbirliği Ölçeği	Kadın	84	3,8846	,76677	,786	112	,434
	Erkek	30	3,7590	,70696			

*p <.05

Bağımsız örneklem t testi, katılımcıların güç tipi ve mesleki işbirliği tutumları ve alt boyutları ölçeğinin cinsiyete göre tutum farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda katılımcıların güç tipi ve mesleki işbirliği genel ölçeğinin cinsiyete göre herhangi bir anlamlı farklılık bulunmuştur. Diğer bir ifade ile güç tipi ve mesleki işbirliği tutumları kadın ve erkeğe göre değişmemektedir.

Yaş Değişkeni

Katılımcıların güç tipi ve mesleki işbirliği ve alt boyutları tutumlarının yaş değişkenine göre farklılık olup olmadığını incelemek için parametrik testlerden ANOVA testi kullanılmıştır. Aşağıda ilk çıkan tablo betimsel istatistikler tablosudur. Yani hangi grupta kaç kişi bulunmaktadır ve her grubun ortalaması ve standart sapmasını gösteren tablodur.

Tablo 4: Ölçeklerin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Puan	Grup	f, x ss Değerleri				ANOVA Sonuçları				
		N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Ödül gücü boyutu	22-30 yaş arası	46	3,5776	,85659	Gruplar arası Grup içi Toplam	3,123 89,934 93,057	2 111 113	1,562 ,810	1,927	,150
	31-40 yaş arası	38	3,9474	,90863						
	41 yaş ve üzeri	30	3,8571	,95353						
	Total	114	3,7744	,90748						
Yasal güç boyutu	22-30 yaş arası	46	3,1460	,68841	Gruplar arası Grup içi Toplam	11,298 84,000 95,298	2 111 113	5,649 ,757	7,465	,001 1,3>2
	31-40 yaş arası	38	2,4098	,88261						
	41 yaş ve üzeri	30	2,8429	1,08041						
	Total	114	2,8208	,91834						
Zorlayıcı güç boyutu	22-30 yaş arası	46	2,6793	,97134	Gruplar arası Grup içi Toplam	15,541 109,459 125,000	2 111 113	7,770 ,986	7,880	,001 1>2,3
	31-40 yaş arası	38	1,8355	,81845						
	41 yaş ve üzeri	30	2,1167	1,20654						
	Total	114	2,2500	1,05176						
Kişilik gücü boyutu	22-30 yaş arası	46	3,4870	,71649	Gruplar arası Grup içi Toplam	2,976 89,673 92,649	2 111 113	1,488 ,808	1,842	,163
	31-40 yaş arası	38	3,7088	1,03991						
	41 yaş ve üzeri	30	3,8844	,95700						
	Total	114	3,6655	,90548						
Güç Tipi Genel Ölçeği	22-30 yaş arası	46	3,3360	,57743	Gruplar arası Grup içi Toplam	,584 46,151 46,735	2 111 113	,292 ,416	,703	,497
	31-40 yaş arası	38	3,2568	,58560						
	41 yaş ve üzeri	30	3,4434	,79780						
	Total	114	3,3379	,64311						
Mesleki İşbirliği Ölçeği	22-30 yaş arası	46	3,5084	,52885	Gruplar arası Grup içi Toplam	9,414 54,227 63,642	2 111 113	4,707 ,489	9,635	,000 2,3>1
	31-40 yaş arası	38	4,1457	,78849						
	41 yaş ve üzeri	30	4,0051	,80168						
	Total	114	3,8516	,75047						

*p <.05

Yukarıdaki ANOVA tablosuna göre güç tipi ve mesleki işbirliği ve alt boyutları tutumları genel ölçeği ve alt boyutlarına ait genel puanlar incelendiğinde; yasal güç, zorlayıcı güç ve Mesleki İşbirliği Ölçeği ölçekleri yaş değişkenine göre farklılık çıkmıştır. Bu durumda hangi gruplarda farklılık olup olmadığını tespiti için posthoc analizlerinden LSD testi yapılır.

LSD analizi sonucuna göre;

Katılımcıların yasal güç alt boyutunda; 22-30 yaş arası ve 41 yaş ve üzeri grubun yasal güç algısı 31-40 yaş arası grubundan daha yüksek çıkmıştır.

Katılımcıların zorlayıcı güç alt boyutunda; 22-30 yaş arası ve 31-40 yaş arası grubun zorlayıcı güç algısı 41 yaş ve üzeri grubundan daha yüksek çıkmıştır.

Katılımcıların mesleki işbirliği ölçeği alt boyutunda; 31-40 yaş arası ve 41 yaş ve üzeri grubun mesleki işbirliği algısı 22-30 yaş arası grubundan daha yüksek çıkmıştır.

Diğer yandan geriye kalan alt boyut ve ölçek geneli yaş gruplarına göre farklılık göstermemektedir.

Medeni Durumu Değişkeni

Katılımcıların güç tipi ve mesleki işbirliği ve alt boyutları tutumlarının medeni durum değişkenine göre farklılık olup olmadığını incelemek için parametrik testlerden ANOVA testi kullanılmıştır. Aşağıda ilk çıkan tablo betimsel istatistikler tablosudur. Yani hangi grupta kaç kişi bulunmaktadır ve her grubun ortalaması ve standart sapmasını gösteren tablodur.

Tablo 5: Ölçeklerin Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Puan	Grup	f, x ss Değerleri			ANOVA Sonuçları									
		N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p				
Ödül gücü boyutu	Evli	65	3,9407	,81319	Gruplar arası	4,443	2	2,222	2,783	,066				
	Bekar	43	3,5814	,96003							Grup içi	88,614	111	,798
	Diğer	6	3,3571	1,23139							Toplam	93,057	113	
	Total	114	3,7744	,90748										
Yasal güç boyutu	Evli	65	2,5582	,84013	Gruplar arası	10,458	2	5,229	6,841	,002*				
	Bekar	43	3,1595	,88789							Grup içi	84,841	111	,764
	Diğer	6	3,2381	1,14524							Toplam	95,298	113	
	Total	114	2,8208	,91834										
Zorlayıcı güç boyutu	Evli	65	1,9692	,94941	Gruplar arası	12,105	2	6,053	5,951	,004*				
	Bekar	43	2,6453	1,06798							Grup içi	112,895	111	1,017
	Diğer	6	2,4583	1,20848							Toplam	125,000	113	
	Total	114	2,2500	1,05176										
Kişilik gücü boyutu	Evli	65	3,8103	,93647	Gruplar arası	3,909	2	1,955	2,445	,091				
	Bekar	43	3,5194	,75137							Grup içi	88,740	111	,799
	Diğer	6	3,1444	1,33428							Toplam	92,649	113	
	Total	114	3,6655	,90548										
Güç Tipi Genel Ölçeği	Evli	65	3,3492	,56400	Gruplar arası	,284	2	,142	,339	,713				
	Bekar	43	3,3502	,66936							Grup içi	46,451	111	,418
	Diğer	6	3,1263	1,20626							Toplam	46,735	113	
	Total	114	3,3379	,64311										
Mesleki İşbirliği Ölçeği	Evli	65	4,1148	,76345	Gruplar arası	10,738	2	5,369	11,265	,000*				
	Bekar	43	3,5295	,55501							Grup içi	52,903	111	,477
	Diğer	6	3,3077	,72976							Toplam	63,642	113	
	Total	114	3,8516	,75047										

*p < .05

Yukarıdaki ANOVA tablosuna göre güç tipi ve mesleki işbirliği ve alt boyutları tutumları genel ölçeği ve alt boyutlarına ait genel puanlar incelendiğinde; yasal güç, zorlayıcı güç ve Mesleki İşbirliği Ölçeği ölçekleri medeni durum değişkenine göre farklılık çıkmıştır. Bu durumda hangi gruplarda farklılık olup olmadığını tespiti için posthoc analizlerinden LSD testi yapılır.

LSD analizi sonucuna göre;

Katılımcıların yasal güç alt boyutunda; Bekar grubun yasal güç algısı evli grubundan daha yüksek çıkmıştır.

Katılımcıların zorlayıcı güç alt boyutunda; Bekar grubun zorlayıcı güç algısı evli grubundan daha yüksek çıkmıştır.

Katılımcıların mesleki işbirliği ölçeği alt boyutunda; evli grubun mesleki işbirliği algısı bekar ve diğer grubundan daha yüksek çıkmıştır.

Diğer yandan geriye kalan alt boyut ve ölçek geneli medeni durum gruplarına göre farklılık göstermemektedir.

Mesleki Kıdem Değişkeni

Katılımcıların güç tipi ve mesleki işbirliği ve alt boyutları tutumlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılık olup olmadığını incelemek için parametrik testlerden ANOVA testi kullanılmıştır. Aşağıda ilk çıkan tablo betimsel istatistikler tablosudur. Yani hangi grupta kaç kişi bulunmaktadır ve her grubun ortalaması ve standart sapmasını gösteren tablodur.

Tablo 6: Ölçeklerin Mesleki Kıdem Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Puan	Grup	f, x ss Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Ödül gücü boyutu	1 - 5 yıl arası	30	3,5619	1,01843	Gruplar arası Grup içi Toplam	3,045 90,011 93,057	3 110 113	1,015 ,818	1,241	,299
	6 - 10 yıl arası	17	3,6891	,76970						
	11 - 15 yıl arası	38	3,9774	,79680						
	16 yıl ve üzeri	29	3,7783	,98130						
	Total	114	3,7744	,90748						
Yasal güç boyutu	1 - 5 yıl arası	30	3,2429	,76440	Gruplar arası Grup içi Toplam	11,784 83,515 95,298	3 110 113	3,928 ,759	5,173	,002* 1>3,4
	6 - 10 yıl arası	17	3,1092	,86090						
	11 - 15 yıl arası	38	2,6278	1,03259						
	16 yıl ve üzeri	29	2,4680	,73827						
	Total	114	2,8208	,91834						
Zorlayıcı güç boyutu	1 - 5 yıl arası	30	2,7000	1,00730	Gruplar arası Grup içi Toplam	14,935 110,065 125,000	3 110 113	4,978 1,001	4,975	,003* 1>2,3 2>4
	6 - 10 yıl arası	17	2,5735	1,21759						
	11 - 15 yıl arası	38	2,1053	1,05208						
	16 yıl ve üzeri	29	1,7845	,75511						
	Total	114	2,2500	1,05176						
Kişilik gücü boyutu	1 - 5 yıl arası	30	3,5756	,81734	Gruplar arası Grup içi Toplam	,623 92,026 92,649	3 110 113	,208 ,837	,248	,862
	6 - 10 yıl arası	17	3,5804	,84583						
	11 - 15 yıl arası	38	3,7246	,94156						
	16 yıl ve üzeri	29	3,7310	1,00719						
	Total	114	3,6655	,90548						
Güç Tipi Genel Ölçeği	1 - 5 yıl arası	30	3,3960	,70070	Gruplar arası Grup içi Toplam	,432 46,303 46,735	3 110 113	,144 ,421	,342	,795
	6 - 10 yıl arası	17	3,3815	,69243						
	11 - 15 yıl arası	38	3,3493	,59988						
	16 yıl ve üzeri	29	3,2372	,62901						
	Total	114	3,3379	,64311						
Mesleki İşbirliği Ölçeği	1 - 5 yıl arası	30	3,5026	,53169	Gruplar arası Grup içi Toplam	6,808 56,834 63,642	3 110 113	2,269 ,517	4,392	,006* 3,4>1
	6 - 10 yıl arası	17	3,6968	,69096						
	11 - 15 yıl arası	38	4,0931	,76363						
	16 yıl ve üzeri	29	3,9867	,83283						
	Total	114	3,8516	,75047						

*p <.05

Yukarıdaki ANOVA tablosuna göre güç tipi ve mesleki işbirliği ve alt boyutları tutumları genel ölçeği ve alt boyutlarına ait genel puanlar incelendiğinde; yasal güç, zorlayıcı güç ve Mesleki İşbirliği Ölçeği ölçekleri mesleki kıdem durum değişkenine göre farklılık çıkmıştır. Bu durumda hangi gruplarda farklılık olup olmadığını tespiti için posthoc analizlerinden LSD testi yapılır.

LSD analizi sonucuna göre;

Katılımcıların yasal güç alt boyutunda; 1 - 5 yıl arası grubun yasal güç algısı 11 - 15 yıl arası ve 16 yıl ve üzeri grubundan daha yüksek çıkmıştır.

Katılımcıların zorlayıcı güç alt boyutunda; 1 - 5 yıl arası grubun zorlayıcı güç algısı 6 - 10 yıl arası ve 11 - 15 yıl arası grubundan daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca 6 - 10 yıl arası grubun zorlayıcı güç algısı 16 yıl ve üzeri grubundan daha yüksek çıkmıştır.

Katılımcıların mesleki işbirliği ölçeği alt boyutunda; 11 - 15 yıl arası ve 16 yıl ve üzeri grubun mesleki işbirliği algısı 1 - 5 yıl arası grubundan daha yüksek çıkmıştır.

Diğer yandan geriye kalan alt boyut ve ölçek geneli mesleki kıdem durum gruplarına göre farklılık göstermemektedir.

Öğrenim Durumu Değişkeni

Katılımcıların güç tipi ve mesleki işbirliği ve alt boyutları tutumlarının öğrenim durumu değişkenine göre farklılık olup olmadığını incelemek için parametrik testlerden ANOVA testi kullanılmıştır. Aşağıda ilk çıkan tablo betimsel istatistikler tablosudur. Yani hangi grupta kaç kişi bulunmaktadır ve her grubun ortalaması ve standart sapmasını gösteren tablodur.

Tablo 7: Ölçeklerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Puan	Grup	f, x ss Değerleri				ANOVA Sonuçları								
		N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p				
Ödül gücü boyutu	Önlisans	17	3,4622	1,12205	Gruplar arası	2,669	2	1,334	1,639	,199				
	Lisans	52	3,9093	,76958							Grup içi	90,388	111	,814
	Yüksek Lisans	45	3,7365	,95393							Toplam	93,057	113	
	Total	114	3,7744	,90748										
Yasal güç boyutu	Önlisans	17	3,2269	,80821	Gruplar arası	5,841	2	2,921	3,624	,030				
	Lisans	52	2,5989	,96851							Grup içi	89,457	111	,806
	Yüksek Lisans	45	2,9238	,84163							Toplam	95,298	113	
	Total	114	2,8208	,91834										
Zorlayıcı güç boyutu	Önlisans	17	2,6912	1,03656	Gruplar arası	11,702	2	5,851	5,733	,004				
	Lisans	52	1,9087	,91157							Grup içi	113,298	111	1,021
	Yüksek Lisans	45	2,4778	1,10503							Toplam	125,000	113	
	Total	114	2,2500	1,05176										
Kişilik gücü boyutu	Önlisans	17	3,5843	,71823	Gruplar arası	2,313	2	1,157	1,421	,246				
	Lisans	52	3,8192	,93802							Grup içi	90,336	111	,814
	Yüksek Lisans	45	3,5185	,91958							Toplam	92,649	113	
	Total	114	3,6655	,90548										
Güç Tipi Genel Ölçeği	Önlisans	17	3,3743	,69209	Gruplar arası	,057	2	,028	,068	,935				
	Lisans	52	3,3479	,58395							Grup içi	46,678	111	,421
	Yüksek Lisans	45	3,3125	,70102							Toplam	46,735	113	
	Total	114	3,3379	,64311										
Mesleki İşbirliği Ölçeği	Önlisans	17	3,7014	,55927	Gruplar arası	10,024	2	5,012	10,376	,000				
	Lisans	52	4,1701	,62869							Grup içi	53,618	111	,483
	Yüksek Lisans	45	3,5402	,80419							Toplam	63,642	113	
	Total	114	3,8516	,75047										

*p < .05

Yukarıdaki ANOVA tablosuna göre güç tipi ve mesleki işbirliği ve alt boyutları tutumları genel ölçeği ve alt boyutlarına ait genel puanlar incelendiğinde; yasal güç, zorlayıcı güç ve Mesleki İşbirliği Ölçeği ölçekleri öğrenim durum değişkenine göre farklılık çıkmıştır. Bu durumda hangi gruplarda farklılık olup olmadığını tespiti için posthoc analizlerinden LSD testi yapılır.

LSD analizi sonucuna göre;

Katılımcıların yasal güç alt boyutunda; Önlisans grubun yasal güç algısı Lisans grubundan daha yüksek çıkmıştır.

Katılımcıların zorlayıcı güç alt boyutunda; Önlisans ve Yüksek Lisans grubun zorlayıcı güç algısı Lisans grubundan daha yüksek çıkmıştır.

Katılımcıların mesleki işbirliği ölçeği alt boyutunda; Lisans grubun mesleki işbirliği algısı Önlisans ve Yüksek Lisans grubundan daha yüksek çıkmıştır.

Diğer yandan geriye kalan alt boyut ve ölçek geneli öğrenim durum gruplarına göre farklılık göstermemektedir.

Korelasyon Analizleri

Aşağıdaki tabloda güç tipi ve mesleki işbirliği ve alt boyutları tutumlarının parametrik analizlerden Pearson korelasyon analizine ilişkin bulgular bulunmaktadır.

Tablo 8: Ölçekler ve alt boyutlarla Korelasyon Tablosu

Ölçek ve Alt boyutları	Ödül gücü boyutu	Yasal güç boyutu	Zorlayıcı güç boyutu	Kişilik gücü boyutu	Güç Tipi Genel Ölçeği	Mesleki İşbirliği Ölçeği
Ödül gücü boyutu	1	,109	-,081	,721**	,778**	,460**

Yasal güç boyutu	1	,625**	,122	,537**	-,225*
Zorlayıcı güç boyutu		1	-,153	,266**	-,396**
Kişilik gücü boyutu			1	,862**	,551**
Güç Tipi Genel Ölçeği				1	,344**
Mesleki İşbirliği Ölçeği					1

Yukarıdaki tablodaki korelasyon analizine ilişkin bulgulara göre; araştırma kapsamındaki katılımcıların, güç tipi genel ölçeği ile mesleki işbirliği ölçeği arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır ($r=0,344$, $p<0,01$). Diğer yandan mesleki işbirliği ölçeği ile yasal güç ($r= -0,225$, $p<0,05$) ve zorlayıcı güç ($r= -0,396$, $p<0,01$) arasında negatif ilişki çıkmıştır.

Regresyon Analizi

Katılımcıların algılarına göre, okul yöneticilerinin kullandığı güç türleri algılarının öğretmenlerin mesleki işbirliği düzeyleri üzerine ne gibi etkilerinin olduğunu incelemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 9: Okul yöneticilerinin kullandığı güç türleri algılarının öğretmenlerin mesleki işbirliği düzeyleri üzerine etki analizi

Değişken	B	Beta	t	Sig.	VIF	R	R ²	Uyarlanmış R ²	F
Sabit	2,796		9,549	,000					
Ödül gücü boyutu	,125	,151	1,442	,152	2,084				
Yasal güç boyutu	-,127	-,155	-1,604	,112	1,782	,654 ^a	,428	,407	,000 ^b
Zorlayıcı güç boyutu	-,158	-,222	-2,280	,025	1,799				
Kişilik gücü boyutu	,354	,427	3,973	,000	2,204				
Ödül gücü boyutu	2,796		9,549	,000					

Katılımcıların okul yöneticilerinin kullandığı güç türleri algılarının öğretmenlerin mesleki işbirliği düzeyleri algılarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır [($R= .654$; $R^2= .428$; Uyarlanmış $R^2=.407$) $F(4,109)= 20,361$; $p<0,01$]. Katılımcıların güç türleri bağımsız değişken, mesleki işbirliği düzeyleri bağımlı değişken olarak alındığı regresyon analizi sonucunda katılımcıların mesleki işbirliği düzeyleri algılarındaki değişimin % 42,8'ini açıklamaktadır ($R^2= .428$). Başka bir ifadeyle, Katılımcıların güç türleri algılarındaki değişimin, mesleki işbirliği düzeyleri davranışını etkilediği görülmektedir.

Ayrıca regresyon analizinin t değerlerine bakıldığında, katılımcıların zorlayıcı güç boyutu [$t= -2,280$; $p= .025$ ($p<0,01$)] algılarının mesleki işbirliği algılarını anlamlı bir şekilde negatif yönde yordadığı anlaşılmaktadır. Diğer bir ifade ile katılımcıların zorlayıcı güç alt boyutundaki 100 birimlik artışın mesleki işbirliği davranışını % 15,8 azaltmaktadır.

Ayrıca regresyon analizinin t değerlerine bakıldığında, katılımcıların kişilik güç boyutu [$t= 3,973$; $p= .000$ ($p<0,01$)] algılarının mesleki işbirliği algılarını anlamlı bir şekilde pozitif yönde yordadığı anlaşılmaktadır. Diğer bir ifade ile katılımcıların kişilik güç alt boyutundaki 100 birimlik artışın mesleki işbirliği davranışını % 35,4 artırmaktadır.

Ayrıca regresyon analizinin t değerlerine bakıldığında, katılımcıların ödül güç boyutu [$t= 9,549$; $p= .000$ ($p<0,01$)] algılarının mesleki işbirliği algılarını anlamlı bir şekilde pozitif yönde yordadığı anlaşılmaktadır. Diğer bir ifade ile katılımcıların ödül güç alt boyutundaki 100 birimlik artışın mesleki işbirliği davranışını % 79,6 artırmaktadır.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Sonuç

Bu çalışmada, öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin kullandığı güç türleri ile öğretmenler arası mesleki işbirliği arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan katılımcıların % 73,7'sinin kadın olduğu; % 40,4'ünün 22-30 yaş arasında olduğu; % 57,0'sinin evli oldukları; % 45,6'sının lisans mezunu oldukları; % 33,3'ünün 11-15 yıl arası mesleki deneyime sahip olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların güç tipi genel ortalaması $3,33\pm 0,64$ olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlar arasında en yüksek ödül gücü ($3,77\pm 0,907$) çıkarken en düşük ise zorlayıcı güç ($2,25\pm 1,05$) düzeyi olduğu çıkmıştır. Öğretmenler arasında mesleki işbirliğine yönelik ortalaması $3,85\pm 0,75$ olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların güç tipi ve mesleki işbirliği tutumları kadın ve erkeğe göre değişmemektedir. Katılımcıların yasal güç alt boyutunda; 22-30 yaş arası ve 41 yaş ve üzeri grubun yasal güç algısı 31-40 yaş arası grubundan daha yüksek çıkmıştır. Katılımcıların zorlayıcı güç alt boyutunda; 22-30 yaş arası ve 31-40 yaş arası grubun zorlayıcı güç algısı 41 yaş ve üzeri grubundan daha yüksek çıkmıştır. Katılımcıların mesleki işbirliği ölçeği alt boyutunda; 31-40 yaş arası ve 41 yaş ve üzeri grubun mesleki işbirliği algısı 22-30 yaş arası grubundan daha yüksek çıkmıştır. Diğer yandan geriye kalan alt boyut ve ölçek geneli yaş gruplarına göre farklılık göstermemektedir.

Katılımcıların yasal güç, zorlayıcı güç ve Mesleki İşbirliği Ölçeği ölçekleri medeni durum değişkenine göre farklılık çıkmıştır. Katılımcıların yasal güç alt boyutunda; Bekar grubun yasal güç algısı evli grubundan daha yüksek çıkmıştır. Katılımcıların zorlayıcı güç alt boyutunda; Bekar grubun zorlayıcı güç algısı evli grubundan daha yüksek çıkmıştır. Katılımcıların mesleki işbirliği ölçeği alt boyutunda; evli grubun mesleki işbirliği algısı bekar ve diğer grubundan daha yüksek çıkmıştır. Diğer yandan geriye kalan alt boyut ve ölçek geneli medeni durum gruplarına göre farklılık göstermemektedir.

Katılımcıların yasal güç, zorlayıcı güç ve Mesleki İşbirliği Ölçeği ölçekleri mesleki kıdem durum değişkenine göre farklılık çıkmıştır. Katılımcıların yasal güç alt boyutunda; 1 - 5 yıl arası grubun yasal güç algısı 11 - 15 yıl arası ve 16 yıl ve üzeri grubundan daha yüksek çıkmıştır. Katılımcıların zorlayıcı güç alt boyutunda; 1 - 5 yıl arası grubun zorlayıcı güç algısı 6 - 10 yıl arası ve 11 - 15 yıl arası grubundan daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca 6 - 10 yıl arası grubun zorlayıcı güç algısı 16 yıl ve üzeri grubundan daha yüksek çıkmıştır. Katılımcıların mesleki işbirliği ölçeği alt boyutunda; 11 - 15 yıl arası ve 16 yıl ve üzeri grubun mesleki işbirliği algısı 1 - 5 yıl arası grubundan daha yüksek çıkmıştır. Diğer yandan geriye kalan alt boyut ve ölçek geneli mesleki kıdem durum gruplarına göre farklılık göstermemektedir.

Katılımcıların yasal güç, zorlayıcı güç ve Mesleki İşbirliği Ölçeği ölçekleri öğrenim durum değişkenine göre farklılık çıkmıştır. Katılımcıların yasal güç alt boyutunda; Önlisans grubun yasal güç algısı Lisans grubundan daha yüksek çıkmıştır. Katılımcıların zorlayıcı güç alt boyutunda; Önlisans ve Yüksek Lisans grubun zorlayıcı güç algısı Lisans grubundan daha yüksek çıkmıştır. Katılımcıların mesleki işbirliği ölçeği alt boyutunda; Lisans grubun mesleki işbirliği algısı Önlisans ve Yüksek Lisans grubundan daha yüksek çıkmıştır. Diğer yandan geriye kalan alt boyut ve ölçek geneli öğrenim durum gruplarına göre farklılık göstermemektedir.

Yukarıdaki tablodaki korelasyon analizine ilişkin bulgulara göre; araştırma kapsamındaki katılımcıların, güç tipi genel ölçeği ile mesleki işbirliği ölçeği arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır ($r=0,344$, $p<0,01$). Diğer yandan mesleki işbirliği ölçeği ile yasal güç ($r= -0,225$, $p<0,05$) ve zorlayıcı güç ($r= -0,396$, $p<0,01$) arasında negatif ilişki çıkmıştır

Ayrıca okul yöneticilerinin kullandığı güç türleri algılarının öğretmenlerin mesleki işbirliği düzeyleri algılarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Buna göre katılımcıların zorlayıcı güç alt boyutundaki 100 birimlik artışın mesleki işbirliği davranışını % 15,8 azaltmaktadır. Yine kişilik güç alt boyutundaki 100 birimlik artışın mesleki işbirliği davranışını % 35,4 artırmaktadır. Son olarak katılımcıların ödül gücü alt boyutundaki 100 birimlik artışın mesleki işbirliği davranışını % 79,6 artırmaktadır.

Tartışma

Katılımcıların güç tipi genel ortalaması $3,33\pm 0,64$ olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlar arasında en yüksek ödül gücü ($3,77\pm 0,907$) çıkarken en düşük ise zorlayıcı güç ($2,25\pm 1,05$) düzeyi olduğu çıkmıştır. Öğretmenler arasında mesleki işbirliğine yönelik ortalaması $3,85\pm 0,75$ olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre okul müdürleri ödül gücünü ve kişilik gücünü, “yüksek” düzeyde kullanmaktadır. Özhan'ın (2016) araştırması sonuçlarından farklılık göstermektedir. Yılmaz ve Altınkurt'un (2012) araştırmasının sonuçları, okul müdürlerinin genel olarak yasal mercilere başvurmayı tercih ettikleri bulgusundan farklılık göstermektedir. Öğretmenlerle yapılan araştırmalar, okul liderlerinin daha fazla yasal yetki kullandığını ve daha az ödüllendirdiğini gösteriyor. Son araştırmamız bunun tam tersini buldu. Kayalı'nın (2011) araştırma sonuçlarına göre

okul müdürü kişisel (karizmatik) gücü en üst düzeyde veya en azından zorlayıcı gücü kullanmaktadır (Kayalı, 2011). Aynı durum araştırma sonuçlarımız için de geçerlidir. Hassenboehler'e (2004) göre bizim sonuçlarımızdan farklı olan bir diğer çalışma, okul liderlerinin en üst düzeyde kullandıkları güç kaynağının yasal güç olduğunu göstermektedir.

Araştırmamızın sonuçları, gücün doğasının ve katılımcıların mesleki işbirliğine yönelik tutumlarının kadın ve erkekler arasında farklılık göstermediğini göstermektedir. Öztaşlan'ın (2006) okul yöneticilerinin yetki türüne ilişkin tercihlerini incelediği çalışmasında da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Kadınların ve erkeklerin yeterlilik, ödül, karizmatik güç ve zorlamaya ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık gözlenmedi. Yılmaz ve Altinkurt (2012) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırma sonuçlarını doğrulayan araştırma sonuçları da dikkate alındığında okul müdürlerinin öğretmenlere yaklaşımlarında şiddet kullanımında kadın-erkek ayrımı yapmadıkları ve aynı şekilde davrandıkları sonucuna varılabilir. Yargı yetkisi alt boyutunda

katılımcı; Yasal otorite duygusu 22-30 yaş arası ile 41 yaş ve üstü gruplarda 31-40 yaş grubuna göre daha yüksekti. Bu durum Özhan'ın (2016) araştırma sonuçlarından farklıdır. Araştırmasına göre yaş değişkenine ilişkin sonuçlar, okul yöneticilerinin uzmanlık gücü, karizmatik güç, ödüllendirilmiş güç, yasal güç ve zorlayıcı güç yani güç araçları algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

katılımcının yasal otorite, zorlayıcılık ve mesleki işbirliği ölçekleri, mesleki deneyim durum değişkenine bağlı olarak değişiklik gösterdi. Zafer (2008) tarafından yapılan benzer bir çalışmanın sonuçlarına bakıldığında sonuçların bu çalışmayla kısmen tutarlı olduğu görülmektedir. Zafer'in araştırmasına göre öğretmenlerin görüşleri deneyim arttıkça artıyor; Müdürlerin karizmatik, güçlü ve uzman otoritelerini daha yüksek düzeyde kullandıkları görülmüştür. Katılımcıların yasal otorite, zorlayıcı güç ve mesleki işbirliği düzeyleri eğitim değişkenine göre değişiklik göstermektedir. Bu durum Özhan'ın (2016) araştırma sonuçlarından farklıdır. Eğitim değişkenine ilişkin olarak ise öğretmenlerin okul liderlerinin kullandıkları güç kaynaklarının uzmanlık gücü, karizmatik güç, ödül gücü, yasal güç ve zorlayıcı güç boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını bulduk.

Katılımcıların yasal otorite, zorlayıcı güç ve mesleki işbirliği düzeyleri eğitim değişkenine göre değişiklik göstermektedir. Diğer bir sonuç ise Polat'ın (2010) öğretmenlerin ödül gücü, zorlayıcı güç ve karizmatik güç hakkındaki görüşlerinde anlamlı bir farklılık olduğunu, yani öğretmenlerin yasal otorite ve uzman otoritesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuştur.

KAYNAKÇA

Alkan, A., & Erdem, R. (2019). Güç: Formal Ve İnfomal Yönden Güce Kavramsal Bir Bakış . *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 405-433.

Alkın, M. C. (2006). *Liderlik Özellik Ve Davranışlarının Belirlenmesi Ve Konuyla İlgili Olarak Yapılan Bir Araştırma*. Edirne : Edirne Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aslanargun, E. (2009). *İlköğretim ve lise müdürlerinin okul yönetiminde kullandığı güç türleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Aydın, M. (2007). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.

Bağcı, Z., & Bursalı, Y. M. (2011). Yöneticilerin güç kaynaklarının çalışanların örgüte bağlılıkları üzerine etkisi: Çalışanların algılamalarına bağımlı analitik bir inceleme. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9-21.

Balcı, A. (2002). *Etkili okul, okul geliştirme, kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bolat, T., Seymen, O., Bolat, O., & Erdem, B. (2015). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Darling-Hammond, L., Amrein-Beardsley, A., Haertel, E., & Rothstein, J. (2012). Evaluating teacher evaluation. *Phi Delta Kappa*, 8-15.

- DuFour, R. (2011). What is a professional learning community? . *Educational Leadership*, 6-11.
- Förster, M. (2021). *The Effectiveness and Effects of Collaboration among Teachers in German Schools*. München: Technische Universität München.
- Goddard, Y., Goddard, R., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 877-896.
- Gräsel, C., Fussangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Die Anregung von Lehrkräften zur Kooperation - eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 205-219.
- Gürsoy, A. (2005). *Liderlikte Duygusal Zekâ (Liderlik Özellikleri İle Duygusal Zekâlı Liderlere Ulaşılması) Türk Silahlı Kuvvetlerinde Örnek Bir Uygulama*. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate Data Analysis*. Boston: Pearson Education Limited.
- Hassenboehler, D. (2004). *The Exercise Of Power By High School Principals*. USA: University of New Orleans.
- Karaman, A. (2006). *Profesyonel yöneticilerde güç yönetimi*. Konya: Dizgi Offset.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kayalı, M. (2011). *Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynakları (Uşak İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions: A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 220-237.
- Kızanıklı, M., Koç , H., & Kılıçlar , A. (2016). Örgütsel Güç ve Gücün Kaynakları Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 488-504.
- Koçel, T. (1998). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım.
- Koşar, S. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Kougioumtzis, K., & Patriksson, G. (2009). School-based teacher collaboration in Sweden and Greece: Formal cooperation, deprivatized practices and personalized interaction in primary and lower secondary schools. . *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 131-154.
- Kutlu, H., & Cansoy, R. (2020). Examining the Relationship between School Principals' Power Styles and Teacher Alienation. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 514-540.
- Mabey, C. (2001). Closing the circle: Participant views of a 360-degree feedback program. *Human Resource Management Journal*, 41-53.
- Mora-Ruano, J. G., Gebhardt, M., & Wittmann, E. (2018). Teacher Collaboration in German Schools: Do Gender and School Type Influence the Frequency of Collaboration Among Teachers? *Frontiers in Education*, 55-65.
- Nebus, J. (2006). Building collegial information networks: A theory of advice network generation. *Academy of Management Review*, 615-637.
- OECD. (2014). *PISA 2012 Technical Report*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2020). *Organisation for Economic Co-operation and Development. (). TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. OECD Publishing. . <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en> adresinden alındı
- Özaslan, G. (2006). *Eğitim Yöneticilerinin Güç Tipi Tercihlerinin Değerlendirilmesi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Özdoğru, M. (2021). Öğretmenler arasındaki iş birliği: Mevcut durum, engeller ve çözüm önerileri. *Journal of Education and Humanities: Theory and Practice*, 125-147.
- Özhan, T. (2016). *OKul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynakları İle Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeylerine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki Yüksek Lisans Tezi*. Düzce : Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- Papay, J. P., Taylor, E. S., Tyler, J. H., & Laski, M. E. (2020). Learning Job Skills from Colleagues at Work: Evidence from a Field Experiment Using Teacher Performance Data. *American Economic Journal: Economic Policy*, 359-388.
- Polat, S. (2010). *Okul Öncesi Yöneticilerinin Kullandıkları Yönetimsel Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Alguları ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U., & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 185-204.
- Şimşek, A., & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston : Pearson.
- Terhart, E., & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf - Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 163-167.
- Toptaş, A., & Taştan, S. (2020). Liderlerin Kullandığı Güç Kaynaklarının Çalışanların Verimliliği Üzerindeki Rolünün Nitel Bir Araştırma İle İncelenmesi. *Business, Economics And Management Research Journal*, 63-80.
- Tosi, H. L., Misangyi, V. F., & Fanelli, A. (2004). CEO charisma, compensation, and firm performance. *Leadership Quarterly*, 405-420.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 17-40.
- Wake, G., Swan, M., & Foster, C. (2016). Professional learning through the collaborative design of problem-solving lessons. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 243-260.
- Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2012). Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 385-402.
- Yılmaz, K., & Çelik, M. (2020). Öğretmenler arasında mesleki işbirliğine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 731-740.

Eğitim Yönetimi Modelleri ve Uygulamaları: Güncel Yaklaşımlar

Educational Management Models and Applications: Current Approaches

Basri Çaresiz¹ Hayrettin Berkalp² Rojda Kılınc³ Kamil Akçi⁴ Cem Karakaya⁵

¹ Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye Orcid No: 0009-0004-6358-6667

² Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye Orcid No: 0009-0006-9562-540X

³ Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye Orcid No: 0009-0006-6791-7720

⁴ Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye Orcid No: 0009-0008-8689-0601

⁵ Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye Orcid No: 0009-0005-9315-6550

ÖZET

Bu makale, eğitim yönetimi modelleri ve uygulamalarının güncel yaklaşımlarını derinlemesine incelemektedir. Araştırma, eğitim yönetiminin klasik ve modern modellerini tanıtarak, teknolojik gelişmelerin ve değişen toplumsal ihtiyaçların bu alandaki etkilerini ele almakta ve gelecekteki trendlere ışık tutmaktadır. Makalede kullanılan yöntem, geniş çaplı bir literatür taramasıdır. Eğitim yönetimi modelleri, geçmişten günümüze kadar olan gelişmeler ışığında incelenmiş, güncel uygulamalar ve teknolojik yenilikler bu çerçevede değerlendirilmiştir. Araştırma, eğitim yönetiminde klasik modellerin temel prensiplerinin modern dünyanın ihtiyaçlarına uyum sağlayacak şekilde evrildiğini göstermektedir. Teknoloji destekli eğitim, esnek eğitim modelleri, öğrenci merkezli öğretim yaklaşımları ve yapay zeka gibi yenilikler, eğitim yönetiminin gelecekteki yönünü belirlemektedir. Bu gelişmeler, öğrenme süreçlerini daha etkileşimli, erişilebilir ve kişiselleştirilmiş hale getirmektedir. Ayrıca, eğitim yönetimi, performans değerlendirme, inovasyon ve çalışan memnuniyeti gibi konular üzerinden kurumsal başarıya katkıda bulunmaktadır. Özetle, bu makale, eğitim yönetiminin sürekli gelişen ve değişen bir alan olduğunu ve teknolojik ilerlemelerin bu alanda yeni fırsatlar yarattığını ortaya koymaktadır. Gelecekte, eğitim yönetimi modellerinin daha da yenilikçi yaklaşımlarla zenginleşerek eğitim dünyasına katkıda bulunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Eğitim Yönetimi, Eğitim Yönetimi Modelleri, Güncel Yaklaşımlar.

ABSTRACT

This article explores in depth the current approaches of educational management models and practices. By introducing classical and modern models of educational administration, the research addresses the impact of technological developments and changing societal needs in this field and sheds light on future trends. The methodology used in the article is an extensive literature review. Educational administration models are analyzed in the light of developments from the past to the present, and current practices and technological innovations are evaluated within this framework. The research shows that the basic principles of classical models in educational administration have evolved to adapt to the needs of the modern world. Innovations such as technology-supported education, flexible education models, student-centered teaching approaches and artificial intelligence determine the future direction of educational administration. These developments make learning processes more interactive, accessible and personalized. Moreover, educational management contributes to organizational success through issues such as performance evaluation, innovation and employee satisfaction. To summarize, this paper demonstrates that educational management is a constantly evolving and changing field and that technological advances create new opportunities in this field. In the future, educational management models are expected to contribute to the world of education by enriching it with even more innovative approaches.

Keywords: Education, Educational Administration, Educational Administration Models, Current Approaches.

GİRİŞ

Eğitim, bireylerin ve organizasyonların başarıya ulaşmalarında kritik bir rol oynar. Bu makale, eğitim yönetimi modellerini ve güncel uygulamalarını inceleyerek, eğitim süreçlerinin etkin bir şekilde yönetilmesine odaklanmaktadır. Eğitim yönetimi, kurumların hedeflerine ulaşmalarında stratejik bir araç olarak görülmekte ve sürekli olarak evrim geçirmektedir.

Amaç ve Kapsam

Makalenin temel amacı, eğitim yönetimi konseptini açıklamak, klasik ve modern yönetim modellerini tanıtmak ve güncel eğitim uygulamalarını incelemektir. Ayrıca, eğitim yönetimi modellerinin

Citation: Çaresiz, B., Berkalp, H., Kılınc, R., Akçi, K. & Karakaya, C. (2024), "Eğitim Yönetimi Modelleri ve Uygulamaları: Güncel Yaklaşımlar", International QMX Journal, 3(1), 394-402. ISSN: 3023-6037.

Copyright © 2024 by author(s) and Scientific Research Publishing Inc. This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0)

organizasyonel başarı üzerindeki etkilerini anlamak ve bu modellerin gelecekteki eğilimlere nasıl adapte olabileceğini değerlendirmek de hedeflenmektedir.

YÖNTEM

Bu makale, literatür taraması, mevcut eğitim yönetimi modellerinin analizi ve güncel eğitim uygulamalarının incelenmesi üzerine odaklanan bir metodolojiyi benimsemektedir. Bu doğrultuda, güncel kaynaklar ve bilimsel makaleler taranarak, eğitim yönetimi konusunda sağlam bir bilgi temeli oluşturulmuştur.

TEMEL KAVRAMLAR

Eğitim Yönetimi

Eğitim yönetimi, bir kurumun eğitim süreçlerini planlama, uygulama, değerlendirme ve geliştirme aşamalarını koordine etmeyi amaçlayan bir disiplindir. Temelde, öğrencilerin ve organizasyonların belirlenmiş hedeflere ulaşmalarını sağlamak için stratejik bir yaklaşım benimser. Bu disiplin, eğitim faaliyetlerini düzenlemek ve optimize etmek için çeşitli yönetim prensiplerini içerir (Sorensen, 2019).

Eğitim yönetiminin merkezinde, kaynakların etkili bir şekilde kullanılması ve eğitim süreçlerinin başarılı bir şekilde yönetilmesi yer alır. Kaynaklar arasında insan kaynağı, finansal kaynaklar, teknolojik altyapı ve materyaller gibi unsurlar bulunmaktadır. Eğitim yönetimi, bu kaynakların en etkili şekilde kullanılmasını sağlamak için stratejik planlama ve organizasyonel becerileri bir araya getirir. Eğitim yönetimi, öğrenme ortamlarının etkili bir şekilde oluşturulmasını da içerir. Bu, fiziksel sınıflar, sanal sınıflar, e-öğrenme platformları ve diğer öğrenme ortamlarını içerir (Srikanthan & Dalrymple, 2004). Öğrencilerin ihtiyaçlarına ve öğrenme tarzlarına uygun ortamların tasarlanması, eğitim sürecinin başarısını önemli ölçüde etkiler.

Ayrıca, eğitim programlarının başarılı bir şekilde yürütülmesi de eğitim yönetiminin önemli bir bileşenidir. Programların içeriğinin güncel olması, öğretim metotlarının etkili bir şekilde kullanılması ve değerlendirme süreçlerinin adil ve doğru olması, eğitim yönetiminin başarısını belirleyen unsurlar arasındadır. Eğitim yönetimi, öğrencilerin bireysel ve kurumsal hedeflere ulaşmalarını destekleyerek, toplumda bilgi ve beceri tabanlı bir kültürün gelişmesine katkıda bulunur. Bu süreç, sürekli olarak değişen eğitim ihtiyaçlarına uyum sağlamak ve öğrenme ortamlarını sürekli olarak geliştirmek amacıyla stratejik düşünce ve inovasyonu teşvik eder. Sonuç olarak, eğitim yönetimi, eğitimde kaliteyi artırmak ve toplumda sürdürülebilir bir bilgi temelli gelişim sağlamak için önemli bir araçtır.

Tarihçe ve Gelişim

Eğitim yönetimi kavramı, 20. yüzyılın başlarında endüstri devrimi ve iş dünyasındaki değişimlerle birlikte şekillenmeye başlamıştır. Bu dönemde, bilimsel yönetim anlayışının öncülerinden Frederick Taylor ve Henri Fayol, yönetimde bilimsel prensipleri tanımlayarak, iş süreçlerini daha etkili ve verimli hale getirmeyi hedeflemişlerdir. Taylor'ın iş bölümü ve performansın ölçülmesi gibi teorileri ile Fayol'un organizasyonel işlevler ve yönetim ilkeleri, eğitim yönetimi için temel taşları oluşturmuştur (Dimmock & Walker, 2000).

Ancak, 20. yüzyılın ortalarına doğru, öğrenen organizasyonlar kavramının ortaya çıkmasıyla birlikte eğitim yönetimi anlayışında önemli bir evrim yaşanmıştır. Öğrenen organizasyonlar, organizasyonların sadece mekanik bir yapı olmadığını, aynı zamanda sürekli öğrenme ve gelişme yeteneğine sahip olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Peter Senge'nin "Beşinci Disiplin" adlı eseri, bu dönemde eğitim yönetimine sistem yaklaşımını getirmiş ve organizasyonların karmaşıklığı daha iyi anlamalarını sağlamıştır (Willower, 1975). Daha sonraki yıllarda, kuantum yönetimi gibi modern modellerin ortaya çıkmasıyla birlikte, eğitim yönetimi daha esnek ve yenilikçi bir yaklaşıma doğru evrilmiştir. Kuantum yönetimi, geleneksel hiyerarşik yapıların ötesine geçerek, değişime uyum sağlama ve karmaşıklığı anlama yeteneğini vurgular. Bu model, eğitim süreçlerini daha dinamik ve etkileşimli bir biçimde yönetme fikrini güçlendirmiştir (García Peñalvo vd., 2011).

Eğitim yönetimi, zaman içinde toplumsal, ekonomik ve teknolojik değişimlere adapte olarak gelişmiş ve çeşitlenmiştir. Dijital dönüşüm, e-öğrenme teknolojileri, uzaktan eğitim gibi yeni trendler, eğitim yönetimini daha küresel, erişilebilir ve etkili hale getirmiştir. Bu evrim süreci, eğitim yönetiminin sadece

organizasyonlar için değil, aynı zamanda bireylerin öğrenme süreçlerini şekillendiren önemli bir disiplin haline gelmesine katkıda bulunmuştur (Graf vd., 2009).

Eğitim Yönetimi ve Organizasyonlar

Eğitim yönetimi, günümüz rekabetçi iş dünyasında organizasyonların sürdürülebilir başarıya ulaşmalarını sağlamak amacıyla kilit bir role sahiptir. Organizasyonlar, sürekli değişen iş ortamında rekabet avantajı elde etmek ve sürdürmek için sürekli olarak öğrenmeye ve yetenek geliştirmeye odaklanmalıdır. İşte bu noktada eğitim yönetimi devreye girer. Bu disiplin, organizasyon içindeki bireylerin eğitim ihtiyaçlarını belirleme sürecinde kritik bir rol oynar. İnsan kaynağının potansiyelini en üst düzeye çıkarmak ve çalışanların güçlü yönlerini geliştirmek için eğitim yönetimi, organizasyon içindeki bireylerin beceri setlerini ve bilgi düzeylerini etkili bir şekilde değerlendirir (Rahm & Do, 2000).

Eğitim yönetimi, organizasyonların stratejik hedeflerine ulaşmalarına yönelik bir çerçeve sunar. Bu çerçeve, eğitim programlarını planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerini içerir. Bu şekilde, çalışanlar belirlenen hedeflere uygun olarak yetiştirilir ve organizasyonun genel performansı artırılır. Ayrıca, eğitim programlarının sürekli olarak gözden geçirilmesi ve iyileştirilmesi, değişen pazar koşullarına ve iş gereksinimlerine adaptasyonu kolaylaştırır. Eğitim yönetimi aynı zamanda organizasyon içinde bir öğrenme kültürünün oluşturulmasına katkıda bulunur. Çalışanlar arasında sürekli öğrenme ve bilgi paylaşımını teşvik eder, bu da inovasyonu artırabilir ve organizasyonun rekabet avantajını sürdürmesine yardımcı olabilir (Sorensen, 2019).

Sonuç olarak, eğitim yönetimi, organizasyonlarda sadece bireysel değil, aynı zamanda kurumsal başarıya da odaklanan stratejik bir araçtır. Çalışanların motivasyonunu ve bağlılığını artırarak, organizasyonların hedeflerine daha etkili bir şekilde ulaşmalarına katkıda bulunur.

MODELLER

Klasik Modeller

Klasik Modellerin Genel Bakışı: Klasik modeller, eğitim yönetimi alanında temel prensipleri ortaya koyan ve endüstri devrimi dönemine dayanan yaklaşımları içerir. Bu modeller, iş süreçlerinin standartlaştırılması, hiyerarşik yapılar ve yönetim kontrolünün ön planda olduğu prensipleri benimser (Lunenburg & Ornstein, 2021).

Taylor'ın Bilimsel Yönetim Modeli: Frederick Taylor, iş süreçlerinin analiz edilerek standartlaştırılması ve işçi performansının ölçülmesi prensiplerini savunmuştur. Bu model, eğitimde verimliliği artırmak amacıyla görevlerin belirlenmesi ve performans standartlarının oluşturulmasını vurgular.

Fayol'un Yönetim İlkeleri: Henri Fayol, genel yönetim ilkelerini belirleyerek, organizasyonel etkinliği artırmayı amaçlar. Bu ilkeler arasında birimler arası işbirliği, yetki ve sorumluluk dağılımı gibi konular yer alır. Fayol'un modeli, eğitim yönetiminde organizasyonel işlevlerin düzenlenmesini hedefler (Lunenburg & Ornstein, 2021).

Modern Modeller

- ✓ **Modern Modellerin Genel Bakışı:** Modern modeller, organizasyonların karmaşıklığı ve değişkenliği ile başa çıkmak amacıyla gelişen yaklaşımları içerir. Bu modeller, öğrenen organizasyonlar, sistem yaklaşımı ve öğrenci merkezli eğitim gibi prensipleri benimser (Dimmock & Walker, 2000).
- ✓ **Sistem Yaklaşımı:** Sistem yaklaşımı, organizasyonları bir bütün olarak ele alır ve içsel etkileşimleri vurgular. Eğitim yönetiminde, süreçlerin birbirine entegrasyonu, iletişim ve geri besleme mekanizmaları önemli rol oynar. Bu model, karmaşıklığı anlama ve organizasyonel etkinliği artırma amacını güder.
- ✓ **Kuantum Yönetimi:** Kuantum yönetimi, değişim ve belirsizlikle başa çıkma yeteneğine odaklanır. Bu model, eğitimde esneklik, yaratıcılık ve inovasyonu teşvik eder. Organizasyonları, belirsizlikle başa çıkma kabiliyetini artırarak daha dinamik hale getirmeyi amaçlar (Lunenburg & Ornstein, 2021).

- ✓ Öğrenen Organizasyon Modeli: Öğrenen organizasyonlar, sürekli öğrenme ve bilgi paylaşımını vurgular. Bu model, eğitimde bireysel ve organizasyonel öğrenmeyi teşvik ederek, hızlı değişen bir dünyada rekabet avantajı sağlamayı hedefler (Dimmock & Walker, 2000).

Her iki model de, eğitim yönetiminin evrimini temsil eder ve farklı zamanlarda ortaya çıkan ihtiyaçlara cevap verme amacını taşır. Klasik modeller, temel prensipleri oluştururken, modern modeller, günümüzün dinamik iş dünyasına uyum sağlamak için esnek ve inovatif bir perspektifi benimser.

GÜNCEL YAKLAŞIMLAR

Teknoloji Destekli Eğitim

Teknolojinin hızla evrimleşmesi, eğitim alanında önemli bir dönüşüme öncülük etmiş ve geleneksel öğrenme yöntemlerini modern, etkileşimli ve kişiselleştirilmiş bir deneyime çevirmiştir. Teknoloji destekli eğitim, öğrencilere ve öğretmenlere dijital araçlar ve platformlar aracılığıyla yeni ve yenilikçi öğrenme fırsatları sunan bir paradigma değişikliğini temsil eder. Bu yaklaşım, çeşitli dijital araçların entegrasyonunu içerir. Sanal sınıflar, öğrencilere coğrafi sınırları aşan bir öğrenme ortamı sağlar ve interaktif bir platformda eğitim almalarına olanak tanır. E-öğrenme uygulamaları, öğrencilere kendi hızlarında ilerleme ve kişiselleştirilmiş içeriklere erişim imkanı sunar. İnteraktif içerikler, öğrenmeyi oyunlaştırarak daha etkili ve ilgi çekici hale getirir. Uzaktan eğitim, öğrencilere esneklik ve erişilebilirlik sağlayarak öğrenmeyi daha katılımcı hale getirir. Teknoloji destekli eğitim, öğrencilere özelleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunmayı hedefler. Yapay zeka destekli öğrenme analitikleri ve öğrenci performansını değerlendirme araçları, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemede ve öğrenme ihtiyaçlarına yönelik çözümler üretmede eğitimciler için değerli birer araç haline gelmiştir. Bu teknoloji destekli eğitim modeli, öğrencilerin bağlamda öğrenmelerini sağlamak, kendi öğrenme yollarını seçmelerine olanak tanımak ve eğitim sürecini etkileşimli ve anlamlı hale getirmek için tasarlanmıştır. Aynı zamanda, öğretmenlere öğrenci ilerlemesini daha yakından takip etme ve öğrenci odaklı stratejiler geliştirme imkanı sunar. Sonuç olarak, teknoloji destekli eğitim, eğitim dünyasını daha çeşitli, dinamik ve etkileşimli bir yöne doğru yönlendirmekte ve öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlamaktadır (Greene, 1994). Bu dijital dönüşüm, eğitimde sürdürülebilir ve etkili bir gelecek oluşturmak için önemli bir adımdır.

Esnek Eğitim Modelleri

Geleneksel sınıf tabanlı eğitim, uzun yıllar boyunca egemen bir model olmuş olsa da esnek eğitim modelleri giderek daha fazla popülerlik kazanarak öğrencilere yeni ve adapte olabilir bir öğrenme deneyimi sunmaktadır. Bu modeller, öğrencilere daha fazla özgürlük ve adaptasyon sağlamayı hedefler ve gelişen teknoloji ile birlikte eğitimde önemli bir dönüşümü temsil eder. Uzaktan eğitim, öğrencilere coğrafi konumlarından bağımsız olarak eğitim alma imkanı sunar. Sanal sınıflar, video konferanslar ve online öğrenme platformları, öğrencilere kendi hızlarında ilerleme fırsatı tanır. Bu model, özellikle dünya genelindeki öğrencilere daha fazla erişim sağlayarak küresel bir eğitim topluluğunu mümkün kılar. Hibrit öğrenme, geleneksel sınıf eğitimini dijital öğrenmeyle birleştirir. Bu model, öğrencilere yüz yüze etkileşimleri ve sanal öğrenme deneyimlerini bir araya getirerek öğrencilere daha fazla çeşitlilik ve esneklik sunar. Hibrit öğrenme, öğrencilere kendi öğrenme tarzlarına uygun bir denge bulma şansı verir. Öğrenme yönetim sistemleri, öğrenci ilerlemesini takip etmek, değerlendirmeleri yönetmek ve öğrencilere özelleştirilmiş içerikler sunmak için kullanılır (Lunenburg & Ornstein, 2021). Bu sistemler, öğrencilerin performanslarını analiz ederek eğitimcilerin öğrencilere daha iyi rehberlik etmelerini sağlar. Mobil öğrenme, öğrencilere her an her yerde öğrenme imkanı sunar. Akıllı telefonlar, tabletler ve diğer taşınabilir cihazlar, öğrencilere eğitim materyallerine ulaşma ve öğrenme içerikleriyle etkileşimde bulunma fırsatı sağlar. Bu, öğrencilere kendi zamanlarına ve konumlarına uygun bir öğrenme deneyimi sunar. Esnek eğitim modelleri, öğrencilere sadece coğrafi sınırları aşmakla kalmaz, aynı zamanda kendi yaşam tarzlarına uygun bir öğrenme deneyimi yaşama fırsatı tanır. Bu modeller, öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme yollarını seçme ve kendi öğrenme süreçlerini yönetme özgürlüğü sunarak, öğrencilerin daha bağımsız ve motive bir şekilde öğrenmelerine olanak sağlar. Esnek eğitim modelleri, eğitim sisteminin çeşitliliği kucaklaması, öğrencilere daha fazla seçenek sunması ve bireysel öğrenme ihtiyaçlarına daha iyi cevap vermesi açısından önemli bir rol oynar (Amanchukwu vd., 2015).

Öğrenci Merkezli Eğitim

Öğrenci merkezli eğitim, geleneksel öğretim metodolojilerinden ayrılan bir paradigma sunarak, öğrencilere daha fazla özgürlük ve sorumluluk tanıyan bir yaklaşımı temsil eder. Bu model, öğrencilerin öğrenme sürecini etkin bir şekilde yönetmelerini ve kendi öğrenme ihtiyaçlarına odaklanmalarını teşvik ederek, bireysel potansiyellerini keşfetmelerine olanak sağlar. Bu eğitim yaklaşımı, öğrencilerin ilgi alanlarına ve öğrenme stillerine dayalı olarak içeriği şekillendirmelerine imkan tanır. Öğrenciler, kendi ilgi ve tutkularını takip ederek öğrenmeye daha fazla bağlanır ve motivasyonları artar (Griffiths vd., 1991). Bu süreç, öğrenme deneyimini kişiselleştirilmiş ve anlamlı kılarak öğrencilerin öğrenme tutumlarını pozitif bir şekilde etkiler. Grup çalışmaları, projeler ve öğrenci değerlendirmeleri gibi katılımcı yöntemler, öğrenci merkezli eğitimde önemli bir yer tutar. Bu yaklaşım, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde bulunmalarını, düşüncelerini paylaşmalarını ve birlikte çalışmalarını teşvik eder. Bu sayede, öğrenciler sadece bilgiyi değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, iletişim ve işbirliği gibi önemli becerileri de geliştirirler. Öğrenci merkezli eğitim, öğrencilerin sadece pasif bilgi alıcıları değil, aynı zamanda aktif katılımcıları ve yöneticileri olduğu bir modeli destekler. Bu yaklaşım, öğrencilere öğrenme süreçlerini yönlendirme ve yönetme becerisi kazandırarak, öğrenmenin sadece bir sınıf içi deneyim olmadığını, aynı zamanda bir yaşam tarzı haline geldiğini vurgular. Sonuç olarak, öğrenci merkezli eğitim, bireyin öğrenme sürecini özgün bir şekilde şekillendirmesine izin verirken, aynı zamanda katılımcılığı, işbirliğini ve eleştirel düşünmeyi teşvik eder (Dimmock & Walker, 2000). Bu model, öğrencilere sadece bilgi kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda onları hayatları boyunca öğrenmeye istekli ve yetenekli bireyler haline getirir.

EĞİTİM YÖNETİMİ VE KURUMSAL BAŞARI

Performans Değerlendirme

Eğitim yönetimi, bir organizasyonun başarısını belirlemede kilit bir rol oynar. Bu bağlamda, performans değerlendirmesi, kurumsal başarının yönetimi ve sürekli iyileştirmenin temel bir unsuru olarak öne çıkar. Performans değerlendirmesi, çalışanların belirlenmiş hedeflere ulaşma derecelerini değerlendirirken, aynı zamanda bireysel ve kurumsal gelişim için yol haritası sunar. Eğitim yönetimi, performans değerlendirme süreçlerini etkin bir şekilde yöneterek çalışanların yetkinliklerini güçlendirmeyi ve sürekli gelişimlerini desteklemeyi amaçlar. Bu süreç, belirlenmiş hedeflere ulaşma konusundaki başarıları değerlendirmenin yanı sıra, çalışanların güçlü yönlerini ve gelişim alanlarını tanımlamak için çeşitli araçları içerir (Aroyo & Dicheva, 2004).

Eğitim yönetimi, performans değerlendirme süreçlerini tasarlarken objektiflik, şeffaflık ve adil bir yaklaşımı sağlamaya odaklanır. Bu süreçte kullanılan ölçütler, belirlenmiş hedeflere uygunluğu değerlendirmenin yanı sıra, çalışanın yeteneklerini ve potansiyelini anlama amacını taşır. Performans değerlendirme, geri bildirim sağlama, hedeflerin revize edilmesi, gelişim planlarının oluşturulması gibi aşamaları içerek çalışanın bireysel büyümesini destekler. Eğitim yönetimi aynı zamanda bu süreçte kullanılan teknolojik araçları entegre ederek daha verimli etkili performans yönetimi sistemleri oluşturmayı hedefler. Elektronik performans değerlendirme araçları, gerçek zamanlı geri bildirim sağlama, hedeflere ulaşma süreçlerini otomatikleştirme ve performans analizini kolaylaştırma gibi avantajları içerir (Kolb & Kolb, 2009).

Performans değerlendirmesi, kurumsal başarıya doğru bir yolculuğun temelini oluşturur. Eğitim yönetimi, bu süreçte çalışanlar arasında adil bir performans kültürü oluşturmayı, motivasyonu artırmayı ve organizasyonun hedeflerine ulaşma konusunda etkili bir strateji geliştirmeyi amaçlar. Bu şekilde, performans değerlendirmesi, kurumsal mükemmeliyetin vazgeçilmez bir aracı haline gelir ve organizasyonun sürdürülebilir başarı yolculuğunda kilit bir role sahip olur.

İnovasyon ve Eğitim

Kurumsal başarı, sadece mevcut durumu optimize etmekle kalmaz, aynı zamanda inovasyonla şekillendirilen bir geleceğe yönelik hazırlık ve adapte olma yeteneği ile de ilişkilidir. Eğitim yönetimi, bu bağlamda inovasyonun gücünü vurgular ve organizasyon içinde bir inovasyon kültürünü teşvik etmek amacıyla stratejik eğitim programları geliştirir. Eğitim yönetimi, çalışanlarına sadece mevcut görev ve sorumluluklarını yerine getirmekle kalmayıp, aynı zamanda yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirme fırsatı sunarak inovasyonu destekler. Bu çerçevede tasarlanan eğitim

programları, çalışanların düşünce tarzlarını genişletir, farklı bakış açıları kazanmalarına yardımcı olur ve yeni ve etkili çözümler üretebilme kapasitelerini artırır.

İnovasyon ve eğitim birbirini tamamlayan unsurlardır çünkü eğitim, organizasyon içinde inovasyon kültürünü oluşturmanın ilk adımıdır. Bu eğitim programları, çalışanlara inovasyonun sadece ürün ve hizmetlerde değil, aynı zamanda iş süreçlerinde, iletişimde ve liderlikte de nasıl uygulanacağını öğretir. Çalışanlar, kreatif düşünceyi teşvik eden, risk almaya cesaretlendiren ve fikirleri hayata geçirme konusunda destekleyen bir ortamın parçası olma bilinciyle eğitilirler (Dimmock & Walker, 2000).

Eğitim yönetimi, teknolojik gelişmeler, endüstri trendleri ve rekabet koşullarındaki değişimlere adapte olma becerisi kazandırmak amacıyla sürekli öğrenmeyi teşvik eder. Bu, çalışanların hızla değişen pazar koşullarına adapte olmalarına ve yeni fırsatları keşfetmelerine olanak tanır. Ayrıca, inovasyon ve eğitim arasındaki bağlantı, çalışanların öğrenme süreçlerini ve inovatif düşünceyi iş süreçlerine entegre etmelerine yardımcı olarak, organizasyonun daha çevik ve rekabet avantajına sahip olmasını sağlar (Kolb & Kolb, 2009).

Sonuç olarak, inovasyon ve eğitim birbirini besleyen unsurlar olarak kurumsal başarıya önemli katkılarda bulunur. Eğitim yönetimi, organizasyonun sürekli değişen ortamlara uyum sağlamasını, yenilikçi çözümler üretmesini ve sürdürülebilir rekabet avantajı elde etmesini sağlamak için inovasyonun lider bir destekçisi olarak rol oynar. Bu sayede, organizasyonlar geleceğin zorluklarına hazırlıklı olabilir ve başarılarını sürdürebilir bir temel üzerine inşa edebilirler (Lunenburg & Ornstein, 2021).

Çalışan Memnuniyeti

Çalışan memnuniyeti, bir organizasyonun sağlıklı büyüme ve başarı için kritik bir faktördür. Eğitim yönetimi, bu önemli unsuru etkileyen çeşitli faktörleri göz önünde bulundurarak, çalışanların motivasyonunu ve bağlılığını artırmak için stratejik eğitim programları tasarlar (Heck, 2000). Eğitim yönetimi, iş tatmini, iş yaşam dengesi ve kariyer gelişimi gibi konulara odaklanarak çalışanların memnuniyetini artırmayı hedefler. İş tatmini, çalışanların işlerinden duyduğu keyif ve memnuniyeti içerir. Eğitim programları, çalışanların işlerini daha etkili ve verimli bir şekilde yerine getirmelerini sağlamanın yanı sıra, işleriyle ilgili duygusal bağlarını güçlendirmeye yönelik stratejiler sunar. İş yaşam dengesi, çalışanların iş ve özel yaşamları arasında sağlıklı bir denge kurmalarını teşvik eder. Eğitim yönetimi, bu dengeyi sağlamak için zaman yönetimi, stresle başa çıkma ve esnek çalışma gibi konularda eğitim programları geliştirir. Kariyer gelişimi ise çalışanların mesleki becerilerini artırmalarına ve kariyer hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olur. Eğitim yönetimi, bu alanda sunulan eğitimlerle çalışanların kişisel ve profesyonel gelişimlerini destekler (Dimmock & Walker, 2000).

Eğitim yönetimi, aynı zamanda liderlik becerilerini güçlendiren, etkili iletişimi artıran ve ekip çalışmasını teşvik eden eğitim programlarıyla çalışan memnuniyetini destekler. İyi bir liderlik, çalışanların güvenini kazanır, onları motive eder ve organizasyonun genel atmosferini olumlu yönde etkiler. İletişim becerilerini artırmaya yönelik eğitimler, açık ve etkili iletişim kurma konusunda çalışanlara rehberlik eder. Ekip çalışması eğitimleri ise işbirliğini artırır, sorunları birlikte çözme teşvik eder ve birlikte çalışma kültürünü güçlendirir (Abbitt, 2011).

Çalışan memnuniyeti, yalnızca bireysel çalışanların mutluluğunu değil, aynı zamanda ekip uyumunu, iş verimliliğini ve organizasyonel başarıyı etkiler. Eğitim yönetimi, bu bağlamda çalışanların gereksinimlerini anlamaya ve karşılamaya odaklanarak, organizasyonun sürdürülebilir başarısına katkıda bulunur. Çalışan memnuniyetinin artması, iş gücünün verimliliğini artırarak organizasyonun rekabet avantajını güçlendirir ve uzun vadeli başarıya yönelik sağlam bir temel oluşturur.

GELECEĞİN TRENDLERİ

Yapay Zeka ve Eğitim

Geleceğin eğitiminde, yapay zeka (YZ) öğrenme süreçlerini kökten değiştirecek ve öğrencilere daha özelleştirilmiş, etkili bir öğrenme deneyimi sunacak. Yapay zeka, eğitimde çeşitli alanlarda kullanılarak öğrencilere kişiselleştirilmiş destek sağlama, performansı değerlendirme ve öğrenme materyallerini özelleştirme konularında önemli bir rol oynayacaktır. Yapay zeka destekli öğrenme platformları, öğrencilere adaptif içerik sunma kapasitesi ile öne çıkacak. Öğrencilerin bireysel güçlü ve zayıf

yönlerini analiz eden yapay zeka algoritmaları, her öğrenciye özel öğrenme planları oluşturarak kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sunacak. Bu, her öğrencinin kendi hızında ilerlemesine ve öğrenme tarzına uygun içeriklere erişim sağlamasına olanak tanıyarak öğrenme engellerini aşmayı hedefler (Lunenburg & Ornstein, 2021).

Yapay zeka, öğrenci performansını anlık olarak değerlendirme yeteneği ile öğretmenlere, öğrencilerin akademik ilerlemesini takip etme ve gerektiğinde müdahale etme imkanı sunacak. Bu, öğrencilere daha hızlı geri bildirim alabilme ve öğrenme süreçlerini sürekli optimize etme fırsatı sağlayarak eğitimde daha etkili bir öğretim modeli oluşturacak. Öte yandan, yapay zeka, öğrencilerin bilişsel becerilerini değil sadece akademik başarılarını değerlendirmek üzere tasarlanmıştır. Duygusal zeka analizi sayesinde, öğrencilerin motivasyon seviyeleri, ilgi alanları ve öğrenme tarzları hakkında bilgi sağlar. Bu, eğitimcilerin öğrencilere daha iyi rehberlik etmelerine ve sosyal, duygusal gelişimlerini desteklemelerine yardımcı olur (Lunenburg & Ornstein, 2021).

Ancak, yapay zekanın eğitimde kullanılması beraberinde etik ve gizlilik sorularını da getirir. Bu nedenle, bu teknolojinin eğitimde entegrasyonu sırasında bu konuların dikkatle yönetilmesi gerekmektedir. Yapay zeka ve eğitim arasındaki bu evrim, öğrencilerin daha anlamlı ve kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi elde etmelerini sağlamak adına önemli bir dönüşümü beraberinde getirecek ve eğitim dünyasını daha adaptif ve öğrenci odaklı hale getirecektir.

Oyunlaştırma ve Eğitim

Geleceğin eğitim paradigmasında oyunlaştırma, öğrencileri motive etmek ve öğrenmeyi daha etkileşimli hale getirmek amacıyla önemli bir rol oynayacak yenilikçi bir yaklaşımdır. Oyunlaştırma, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha cazip ve etkili kılmaya potansiyeli ile eğitimde giderek daha fazla yer bulacaktır. Oyunlaştırmanın temel amacı, öğrencilerin öğrenirken eğlenmelerini sağlamaktır. Eğitim materyalleri, oyun mekaniğiyle entegre edilerek öğrencilere interaktif ve çekici bir öğrenme deneyimi sunulacaktır. Bu, öğrencilere sadece bilgi aktarılmadığını, aynı zamanda öğrenmenin bir macera ve keşif süreci olduğunu deneyimlemelerini sağlar (Lunenburg & Ornstein, 2021).

Oyunlaştırma, öğrencilere rekabet etme ve işbirliği yapma fırsatı sunarak sosyal etkileşimi artırır. Sınıf içi veya çevrimiçi oyunlar aracılığıyla öğrenciler, birbirleriyle etkileşime geçerken problem çözme becerilerini geliştirir, eleştirel düşünmeyi teşvik eder ve takım çalışmasını öğrenirler. Bu, öğrencilerin öğrenmeyi daha anlamlı ve uygulanabilir kılabilecek pratik deneyimlere dönüşebilir. Oyunlaştırma, öğrencilere özelleştirilmiş öğrenme yolları sunma potansiyeli ile dikkat çeker. Öğrencilerin kendi ilgi alanlarına ve öğrenme tarzlarına göre tasarlanmış oyunlar, öğrenmeyi kişiselleştirir ve öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlar (Hallinger, 2013).

Eğitimde oyunlaştırma aynı zamanda öğrencilerin problem çözme, stratejik düşünme ve hatta empati gibi becerilerini geliştirmelerine katkı sağlar. Oyunlar, öğrencilere öğrenme hedeflerine ulaşmak için çeşitli yolları keşfetme ve deneme fırsatı tanır. Bu, öğrencilerin kendi başarılarına öğrenmeyi teşvik eder ve öğrenme sürecini daha etkili bir şekilde içselleştirmelerine yardımcı olur. Ancak, oyunlaştırmanın eğitimdeki başarısı, öğrenci motivasyonunu artırmak, etkileşimi teşvik etmek ve öğrenmeyi eğlenceli hale getirmek üzerine odaklanmasına bağlıdır. Ayrıca, oyunlaştırmanın pedagojik hedeflere uygun ve dengeli bir şekilde entegre edilmesi, öğrencilere sadece eğlence değil, aynı zamanda öğrenme değeri de sunacak bir deneyim sağlamayı amaçlar. Bu nedenle, eğitimcilerin oyunlaştırmayı etkili bir şekilde kullanmaları için pedagojik stratejiler geliştirmeleri ve teknolojiyle entegrasyonu dengelemeleri önemlidir.

Veri Analitiği

Geleceğin eğitiminde veri analitiği, eğitim kurumlarına ve eğitimcilerine karar alma süreçlerinde daha etkili ve öğrenci odaklı stratejiler geliştirmek adına güçlü bir araç sunmaktadır. Veri analitiği, eğitimde büyük veri setlerini inceleyerek anlamlı bilgiler çıkarılmasını sağlar ve bu da öğrenci başarısı, öğretim metotları ve eğitim programlarının optimize edilmesi gibi alanlarda kapsamlı bir anlayışın oluşmasına olanak tanır (Heck, 2000).

Eğitim kurumları, öğrenci başarısını değerlendirmek için veri analitiğini kullanarak öğrenci performansını detaylı bir şekilde inceleme şansına sahip olacaklar. Bu analizler, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleme, öğrenme tarzlarını anlama ve eğitim ihtiyaçlarını belirleme konularında

önemli bir rehberlik sağlar. Böylece eğitimciler, öğrencilere daha özelleştirilmiş destek sunabilir ve öğrenme deneyimini kişiselleştirebilir (Abbitt, 2011).

Öğrenci başarısının ötesinde, veri analitiği öğrenme güçlüklerini belirleme ve bu sorunlara çözümler geliştirme konusunda da kritik bir rol oynar. Örneğin, belirli bir konuda genel zorluklar yaşıyorsa, eğitimciler bu bilgiyi kullanarak müfredatı gözden geçirebilir ve öğrencilere daha iyi destek olacak ek kaynaklar sağlayabilirler. Eğitim programlarını optimize etmek ve süreçleri daha stratejik bir şekilde yönetmek, veri analitiği sayesinde mümkün hale gelir. Eğitim kurumları, öğrenci başarısını artırmak ve öğrenme deneyimini iyileştirmek amacıyla veri analitiği sonuçlarına dayanarak müfredatları revize edebilir, öğretim metotlarını adapte edebilir ve öğrenci performansını sürekli izleyebilirler (Heck, 2000). Veri analitiği, öğrenci başarısını değerlendirmenin yanı sıra eğitim kurumlarına, eğitim süreçlerini daha etkili ve öğrenci odaklı hale getirmek adına geniş bir bakış açısı sunar. Ancak, bu büyük veri kullanımı, öğrenci gizliliği ve etik konularında dikkatlice ele alınmalıdır. Doğru bir şekilde yönetildiğinde, veri analitiği eğitimdeki stratejik karar alma süreçlerini güçlendirerek, öğrencilere daha etkili bir öğrenme deneyimi sunmada önemli bir rol oynar.

SONUÇ

Bu makalede, eğitim yönetimi modelleri ve uygulamalarının mevcut ve gelecekteki yaklaşımları üzerine detaylı bir inceleme yapılmıştır. Eğitim, bireyler ve kurumlar için başarının temel taşı olarak ortaya çıkmakta, sürekli gelişen ve evrilen yönetim modelleri ile bu başarıyı desteklemektedir.

İlk olarak, eğitim yönetiminin temelleri ve tarihçesi ele alınmış, klasikten modern modellere doğru evrimi incelenmiştir. Taylor'un Bilimsel Yönetim Modeli ve Fayol'un Yönetim İlkeleri gibi klasik modeller, eğitim yönetiminin temel prensiplerini belirlerken, sistem yaklaşımı ve kuantum yönetimi gibi modern modeller, dinamik ve esnek bir perspektif sunmuştur.

Teknolojinin gelişimiyle birlikte, eğitim yönetiminde yeni trendler ortaya çıkmıştır. Teknoloji destekli eğitim, esnek eğitim modelleri ve öğrenci merkezli eğitim yaklaşımları, eğitim dünyasını daha etkileşimli, erişilebilir ve kişiselleştirilmiş bir hale getirmiştir. Yapay zeka, oyunlaştırma ve veri analitiği gibi geleceğin trendleri, eğitim yönetimini daha da ileriye taşıyacak potansiyele sahiptir.

Öte yandan, eğitim yönetimi, kurumsal başarıda kritik bir rol oynamakta; performans değerlendirme, inovasyon ve çalışan memnuniyeti gibi unsurlarla organizasyonel gelişimi desteklemektedir. Bu unsurlar, sadece bireysel ve kurumsal başarıya katkıda bulunmakla kalmayıp, aynı zamanda toplumun genel refahına da olumlu etkiler sunmaktadır.

Sonuç olarak, eğitim yönetimi modelleri ve uygulamaları, sürekli değişen ve gelişen bir dünyada, bireylerin ve organizasyonların başarısını desteklemeye devam edecektir. Teknolojinin entegrasyonu, öğrenci merkezli yaklaşımlar ve sürekli inovasyon, bu alandaki gelişmeleri şekillendirecek ana unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Bu evrim süreci, eğitim yönetimini sadece bilgi ve beceri transferi olarak değil, aynı zamanda toplumsal gelişimin bir motoru olarak konumlandırmaktadır.

KAYNAKLAR

Abbitt, J. T. (2011). Measuring technological pedagogical content knowledge in preservice teacher education: A review of current methods and instruments. *Journal of research on Technology in Education*, 43(4), 281.

Amanchukwu, R. N., Stanley, G. J., & Ololube, N. P. (2015). A review of leadership theories, principles and styles and their relevance to educational management. *Management*, 5(1), 6-14.

Aroyo, L., & Dicheva, D. (2004). The new challenges for e-learning: The educational semantic web. *Journal of Educational Technology & Society*, 7(4), 59-69.

Dimmock, C., & Walker, A. (2000). Developing comparative and international educational leadership and management: A cross-cultural model. *School Leadership & Management*, 20(2), 143-160.

García Peñalvo, F. J., Conde García, M. Á., Alier Forment, M., & Casany Guerrero, M. J. (2011). Opening learning management systems to personal learning environments. *Journal of universal computer science: J. UCS*, 17(9), 1222-1240.

- Graf, S., Kinshuk, & Liu, T. C. (2009). Supporting teachers in identifying students' learning styles in learning management systems: An automatic student modelling approach. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(4), 3-14.
- Greene, M. (1994). Chapter 10: Epistemology and educational research: The influence of recent approaches to knowledge. *Review of research in education*, 20(1), 423-464.
- Griffiths, D. E., Hart, A. W., & Blair, B. G. (1991). Still another approach to administration: Chaos theory. *Educational Administration Quarterly*, 27(3), 430-451.
- Hallinger, P. (2013). A conceptual framework for systematic reviews of research in educational leadership and management. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 126-149.
- Heck, R. H. (2000). Examining the impact of school quality on school outcomes and improvement: A value-added approach. *Educational administration quarterly*, 36(4), 513-552.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2009). Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development. *The SAGE handbook of management learning, education and development*, 7, 42.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. (2021). *Educational administration: Concepts and practices*. Sage Publications.
- Rahm, E., & Do, H. H. (2000). Data cleaning: Problems and current approaches. *IEEE Data Eng. Bull.*, 23(4), 3-13.
- Sorensen, L. C. (2019). Big data” in educational administration: An application for predicting school dropout risk. *Educational Administration Quarterly*, 55(3), 404-446.
- Srikanthan, G., & Dalrymple, J. (2004). A synthesis of a quality management model for education in universities. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 266-279.
- Willower, D. J. (1975). Theory in educational administration. *Journal of Educational Administration*, 13(1), 77-91.

Okulda Zorbalık ile İlişkili Çalışmalara Farklı Bir Bakış: Bibliyometrik Haritalama

A Different Perspective on Studies Related to Bullying at School: Bibliometric Mapping

Ömer Ateş¹ Sefa Karaman² Engin Ergun³ Feyzullah Dalgıç⁴ Ekrem Kaya⁵ Ömer Sarıkaya⁶

¹ Okul Müdürü, MEB, Konya, Türkiye Orcid No: 0009-0005-5501-6610

² Müdür Yardımcısı, MEB, Konya, Türkiye Orcid No: 0009-0003-3241-2181

³ Okul Müdürü, MEB, Konya, Türkiye Orcid No: 0009-0007-6410-2005

⁴ Müdür Yardımcısı, MEB, Konya, Türkiye Orcid No: 0009-0003-6639-5607

⁵ Müdür Yardımcısı, MEB, Konya, Türkiye Orcid No: 0009-0000-3600-0342

⁶ Okul Müdürü, MEB, Konya, Türkiye Orcid No: 0009-0001-6278-9225

ÖZET

Bu makale, okul zorbalığı konulu araştırmalara derinlemesine bir bakış sunarak, alanın genel dinamiklerini ve eğilimlerini ayrıntılı bir şekilde incelemeyi amaçlamaktadır. İlk olarak, makale okul zorbalığı konulu yayınların zaman içindeki dağılımını ele almaktadır. Araştırmacılar, bu konuda yapılan çalışmaların hangi dönemlerde yoğunlaştığını ve bu zaman dilimlerindeki değişimleri inceleyerek, okul zorbalığı alanındaki evrimi daha iyi anlamayı amaçlamaktadır. İkinci olarak, çalışma okuldaki zorbalıkla ilgili dergileri ve bu dergilerdeki alıntı sayılarını değerlendirmektedir. Hangi dergilerin bu konuda daha etkili olduğunu belirleyerek, araştırmacılara bu dergileri referans olarak çalışmalarını sürdürme konusunda rehberlik etmeyi amaçlamaktadır. Üçüncü olarak, makale okuldaki zorbalık üzerine en çok eser üreten yazarları belirlemekte ve bu araştırmacıların çalışmalarını daha yakından inceleyerek, alandaki öncü isimleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Dördüncü olarak, araştırma, okul zorbalığı konusundaki araştırmalarda iş birliği ağlarını analiz ederek, yazarlar ve kurumlar arasındaki etkileşimi anlamayı hedeflemektedir. Beşinci olarak, çalışma, okulda zorbalık konusunda faaliyet gösteren kurumlar arasındaki makale sıralamasındaki çeşitliliği ele almakta, bu kurumların araştırma alanındaki etkisini değerlendirmektedir. Altıncı olarak, en sık atıf yapılan yazarları ve kurumları belirleyerek, okul zorbalığı konusundaki literatürde öne çıkan çalışmaları belirlemeyi amaçlamaktadır. Son olarak, makale okulda zorbalıkla ilgili anahtar kelimelerin analizi sonucunda ortaya çıkan trendlere odaklanarak, bu alandaki odak noktalarını ve gelecekteki araştırmalara yönelik stratejik önerileri sunmayı hedeflemektedir. Bu kapsamlı bibliyometrik analiz, okul zorbalığı alanındaki bilgi eksikliklerini doldurarak, araştırmacılara, eğitimcilere ve politika yapıcılara bu alandaki önemli konular, öncelikler ve gelecekteki araştırmalar için kılavuzluk etmeyi amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okulda zorbalık, akran zorbalığı, bibliyometrik haritalama.

ABSTRACT

The purpose of this article is to provide an in-depth review of research on school bullying and to examine in detail the general dynamics and trends in the field. First, the article examines the distribution of publications on school bullying over time. The researchers aim to better understand the evolution of the field of school bullying by examining the periods in which studies on this topic are concentrated and the changes in these periods. Second, the study evaluates the journals related to school bullying and the number of citations in these journals. By identifying which journals are more influential on this topic, it aims to guide researchers to continue their studies with reference to these journals. Third, the article identifies the authors who have produced the most work on school bullying and aims to identify the pioneers in the field by examining the work of these researchers more closely. Fourth, the study aims to understand the interaction between authors and institutions by analyzing the networks of collaboration in research on school bullying. Fifth, the study addresses the variation in the ranking of articles among institutions active in the field of school bullying and assesses the influence of these institutions in the research field. Sixth, by identifying the most frequently cited authors and institutions, it aims to identify the studies that stand out in the literature on school bullying. Finally, by focusing on the trends that emerge from the analysis of keywords related to school bullying, the article aims to provide focal points and strategic recommendations for future research in this area. This comprehensive bibliometric analysis aims to fill knowledge gaps in the field of school bullying and to guide researchers, educators, and policy makers on important issues, priorities, and future research in this area.

Keywords: Bullying at school, peer bullying, bibliometric mapping.

GİRİŞ

Okul ortamlarında yaşanan zorbalık öğrencileri olumsuz etkileyen önemli problemlerden biridir. UNICEF'e göre, dünya genelinde üç ile dört çocuktan biri, okulda ya da çevresinde zorbalığa maruz kalmaktadır (UNICEF, 2018). Amerika Birleşik Devletleri'nde, Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi'nin

Citation: Ateş, Ö., Karaman, S., Ergun, E., Dalgıç, F., Kaya, E. & Sarıkaya, Ö. (2024), "Okulda Zorbalık ile İlişkili Çalışmalara Farklı Bir Bakış: Bibliyometrik Haritalama", International QMX Journal, 3(1), 403-411. ISSN: 3023-6037.

Copyright © 2024 by author(s) and Scientific Research Publishing Inc. This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0)

yaptığı araştırmalara göre, ortalama olarak her beş öğrenciden biri okul zorbalığına maruz kaldığı raporlanmıştır (NCES, 2019). Bu istatistikler okulda zorbalığın yaygınlığını göstermektedir. Birleşmiş Milletler Çocuklara Yönelik Şiddet Araştırması, zorbalığın küresel düzeyde önem taşıyan bir sorun olduğunu belirtmiştir (United Nations, 2024). Öğrenciler arasında yaşanan bu olumsuz davranış biçimi, öğrencileri sadece fiziksel değil, duygusal ve psikolojik açıdan da etkileyebilir (Aluede vd., 2008). Zorbalık, bir öğrencinin diğerine kasıtlı olarak zarar vermesi, onu aşağılaması veya dışlaması şeklinde kendini gösterebilir (Thornberg ve Delby, 2019).

Okulda gözlemlenen zorbalık davranışını literatürdeki pek çok kuramla açıklamak mümkündür. Sosyal öğrenme kuramına göre, bireyler davranışlarını çevrelerinde gözlemleyerek ve taklit ederek öğrendikleri için, zorbalık da çocukların çevrelerindeki zorba davranışları gözlemleyerek öğrendikleri bir davranış şekli olabilir (Huston, 2018). Davranışsal kuram, davranışların ödül ve ceza gibi dış etkenlerle şekillendiğini savunur; bu nedenle bazı çocuklar zorba davranarak dikkat çekme veya güç elde etme gibi hedeflere ulaşabileceklerini düşünebilirler. (Le Menestrel, 2020). Sosyal etkileşim kuramına göre, bireyler sosyal etkileşimlerindeki rolleri ve algılanan statüleri doğrultusunda davranışlarını şekillendirirler. Zorbalık, güç ve sosyal statü elde etme aracı olarak kullanılabilir (Sapouna vd., 2023). Eşitsizlik kuramına göre, zorbalık genellikle güç dengesizliği veya eşitsizliği temel alır. Zorba kişi genellikle sosyal, fiziksel veya duygusal açıdan daha güçlü olduğunu düşündüğü birini hedef alabilir (Volk vd., 2014). Ekolojik sistemler kuramına göre, bireylerin davranışları çeşitli etkileşimlerden kaynaklanır. Okul zorbalığı, bireyin ailesi, okul ortamı, arkadaşları ve toplum tarafından etkilendiği birçok faktörden kaynaklanabilir (Lee, 2011). Bu kuramlar, özetle okul zorbalığının farklı yönlerini ve kökenlerini açıklamaya çalışmaktadır. Bu kuramlar zorbalığın genellikle birden fazla etmenin bir sonucu olduğunu gösterip ve bu nedenle zorbalığın anlaşılması ve önlenmesi için çoklu bir yaklaşım gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Okul zorbalığının pek çok olumsuz etkisi olabilir. Zorbalık, mağdur olan çocuklarda stres, kaygı, depresyon ve düşük özsaygı gibi psikolojik sorunlara neden olabilir (Plexousakis vd., 2019). Bu durum, uzun vadede çocuğun duygusal ve zihinsel sağlığını olumsuz etkileyebilir. Zorbalık mağduru olan çocuğun dikkatinin dağılmasına, okula gitmekten kaçınmasına veya okuldaki performansının düşmesine yol açabilir (Hutzell ve Payne, 2012). Bu da eğitim başarısını olumsuz etkileyebilir. Zorbalık mağduru olan çocuklar, arkadaşlarından izole olabilirler. Diğer çocuklarla ilişki kurmaktan kaçınabilir ve sosyal etkileşimlerde zorluklar yaşayabilirler (Perren ve Alsaker, 2006). Bazı durumlarda zorbalık fiziksel şiddet biçiminde olabilir ve bunun sonucunda çocuklar yaralanabilir veya sağlık sorunları yaşayabilirler (Houbre vd., 2006). Zorbalık deneyimi, çocuğun ilerleyen yaşamında güven eksikliği, ilişki sorunları ve travma sonrası stres bozukluğu gibi uzun süreli etkilere neden olabilir (deLara, 2019). Zorbalık yapan çocuklar da, bu davranışın uzun vadede olumsuz sonuçlarıyla karşılaşabilirler. Empati eksikliği, sosyal ilişkilerde sorunlar ve gelecekteki ilişkilerde zorluklar yaşayabilirler (Ttofi ve Farrington, 2008). Bu etkiler, zorbalığın sadece bir birey üzerinde değil, aynı zamanda tüm okul ve toplum üzerindeki olumsuz etkilerine de işaret etmektedir. Bu nedenle, zorbalığın önlenmesi ve müdahale edilmesi son derece önemli olduğu düşünülmektedir.

Okul zorbalığıyla ilişkili birçok faktör bulunmaktadır. Okuldaki genel atmosfer, öğrenciler arası ilişkilerin niteliği ve okulun zorbalıkla mücadelede ne kadar etkili olduğu önemli bir faktördür (Wang vd., 2013). Eğitimcilerin ve yetişkinlerin bu konuya nasıl yaklaştığı da belirleyici olabilir. Aile içindeki iletişim, ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkileri, evdeki şiddet veya zorbalık gibi faktörler okuldaki zorbalıkla ilişkilendirilebilir (Holt vd., 2008). Toplumun ve kültürün zorbalıkla mücadeledeki tutumu, cinsiyet rolleri, sosyal normlar ve medyanın etkisi gibi faktörler de önemlidir (Ridgeway, 2009). Bazı toplumlarda veya kültürlerde zorbalık daha yaygın olabilir. Öğrenciler arasındaki hiyerarşi, grup içi ilişkiler ve sosyal statü gibi sınıf dinamikleri de zorbalıkla ilişkili olabilir (Garandau vd., 2014). Bu faktörlerin her biri, okul zorbalığının nedenleri ve yayılmasında etkili olabilir. Zorbalığın önlenmesi ve azaltılması için bu faktörlerin anlaşılması ve üzerine akademik çalışmaların yapılması önemlidir.

Okulda zorbalık konusu ile ilişkili araştırmaların ele alındığı bu çalışma, uluslararası akademik dergilerdeki okul zorbalığı konulu makalelerin genel yönelimini analiz etmeyi ve ileride yapılacak çalışmalara yol göstermeyi hedeflemektedir. Bu doğrultuda, aşağıdaki araştırma soruları üzerinde odaklanılmıştır:

- ✓ Okulda zorbalık konulu yayınların zaman içindeki dağılımı nasıl değişmektedir?
- ✓ Okuldaki zorbalıkla ilişkili dergiler ve bu dergilerdeki alıntı sayıları ne seviyededir?
- ✓ Okuldaki zorbalık çalışmalarında en çok eser üreten yazarlar kimlerdir?
- ✓ Okulda zorbalık üzerine araştırma yapan yazarların iş birliği ağları nasıl oluşmaktadır?
- ✓ Okuldaki zorbalık konusunda faaliyet gösteren kurumlar arasında makale sıralamasında nasıl bir çeşitlilik vardır?
- ✓ Okulda zorbalıkla ilgili yayınlarda en sık atıf yapılan yazarlar ve kurumlar kimlerdir?
- ✓ Okulda zorbalıkla ilgili anahtar kelimelerin analizi sonucunda hangi trendler belirginleşmektedir?

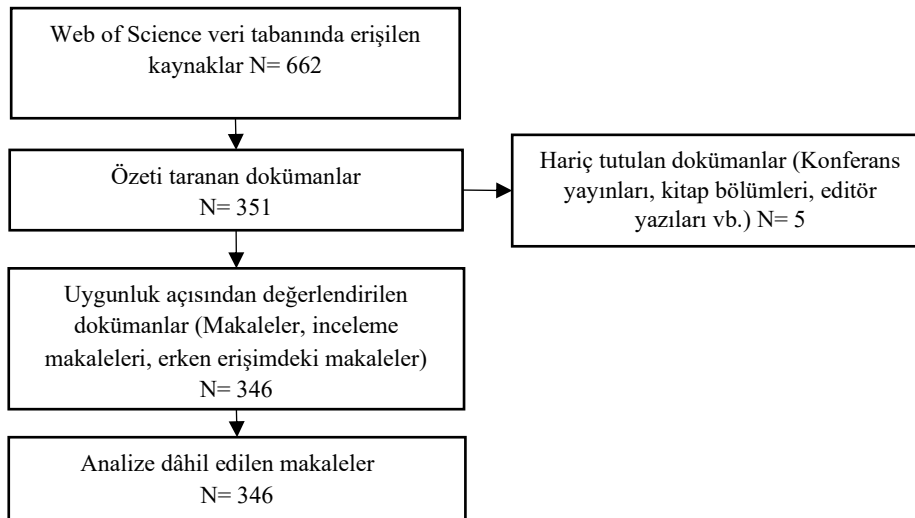
YÖNTEM

Araştırma Modeli

Betimsel analiz yaklaşımı çerçevesinde, okulda zorbalıkla ilişkili çalışmaların araştırma eğilimlerini açığa çıkarmak amacıyla bibliyometrik analiz yapılmıştır. Bibliyometrik analiz, belirli bir konuyla ilgili akademik çalışmaların çeşitli özelliklerini (makaleler, kitaplar, konferans bildirileri gibi), yayın tarihleri, sayıları, kullanılan anahtar kelimeler, kurumsal ve yazar iş birlikleri gibi bilgileri ortaya çıkartabilen nicel bir analiz yöntemidir. Bu analiz, ilgili konuda yayın yapan araştırmacıları, dergileri ve ilgili yayınları tanımlamayı sağlar (Sengupta, 1992). Bu metodoloji, alanyazının bibliyografik özelliklerini sayısal verilerle değerlendirerek alanyazının niteliklerini anlamak için kullanılır (Hawkins, 2001).

Prosedür

Çalışma için Web of Science (WoS) veri tabanı tercih edilmiştir. Veriler bu kaynaktan elde edilmiş olup genel arama motorunda "Abstract" bölümü kullanılmıştır. Bu şekilde, arama yapılan kelimelerin çalışmanın özetinde yer alması sağlanmıştır. 15 Aralık 2023 tarihinde, okulda zorbalık ile ilgili İngilizce kelimeleri içeren arama terimleri bu arama motoruna yazılmıştır. Bu tarihe kadar olan çalışmalar analiz için kullanılmıştır. Çalışmaların okul bağlamında olmasını ve okulda zorbalıkla ilişkili olmasını sağlamak için gerekli kelimeler eklenmiştir ("bully" OR "bully*" veya "peer victim*" veya "cyberbullying") AND ("school" veya "peer") AND ("correlate*"). Şekil 1'de görüldüğü gibi, bazı çalışmalar analiz dışı bırakılırken diğerleri analize dahil edilmiştir. Çalışmada makaleler, inceleme makaleleri ve erken erişimdeki makaleler kullanılmıştır. Konferans yayınları, kitap bölümleri ve editör yazıları gibi kaynaklar kör hakemlik süreçlerinin eksikliği nedeniyle analize dahil edilmemiştir. Genel olarak yapılan taramada 662 kaynağa ulaşılmış ve anahtar kelimelerin özetlerinde geçmesi istendiğinde 351 çalışma listelenmiştir. Ancak bu listeden 5 döküman, konferans yayınları, kitap bölümleri ve editör yazıları olduğu için analize dahil edilmemiştir. Böylece, çalışma kriterlerini karşılayan 346 çalışma analize dahil edilmiştir. Çalışmada, Web of Science veri tabanının kendi grafiklerinin yanı sıra iş birliklerini belirlemek için VOSviewer (sürüm 1.6.20) programı kullanılmıştır.



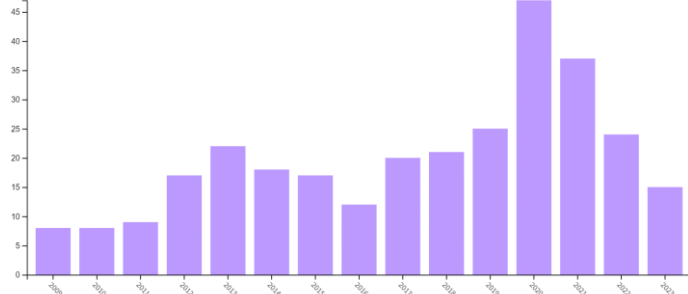
Şekil 1: Doküman Seçim Şeması

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

BULGULAR

Betimsel Bulgular

WoS veritabanındaki dizinlerden elde edilen verilerle gerçekleştirilen araştırmada, okulda zorbalık ile bağlantılı olan 2009 ile 2023 yılları arasındaki çalışmaların sayısı Şekil 2'de sunulmaktadır.



Şekil 2: Yıllara Bağlı Yayın Dağılımı

Şekil 2'deki verilere baktığımızda, 2009 ile 2011 arasındaki yayın sayısının 5 ile 10 arasında sabit bir seyir izlediği gözlemlenmektedir. 2012 ile 2019 arasında ise yayın sayısının 15 ile 25 arasında dalgalı bir seyir izlediği gözlemlenebilir. 2020'de ise belirgin bir artış görülmüştür. Daha sonraki yıllarda ise yayın sayısında bir düşüş eğilimi olduğu gözlemlenmektedir. Ancak, bu çalışmanın gerçekleştirildiği tarih itibariyle 2023 verileri henüz dizinlenmemiş olduğundan, 2023 yılına ait yayınların analizi yapılamamaktadır.

Bibliyometrik Bulgular

Tablo 1'de en çok araştırmanın yapıldığı dergiler, aldıkları atıf sayıları ve bağlantı gücü listelenmiştir.

Tablo 1: En Fazla Çalışma Gerçekleştirilen Dergiler ve Atıf Sayıları

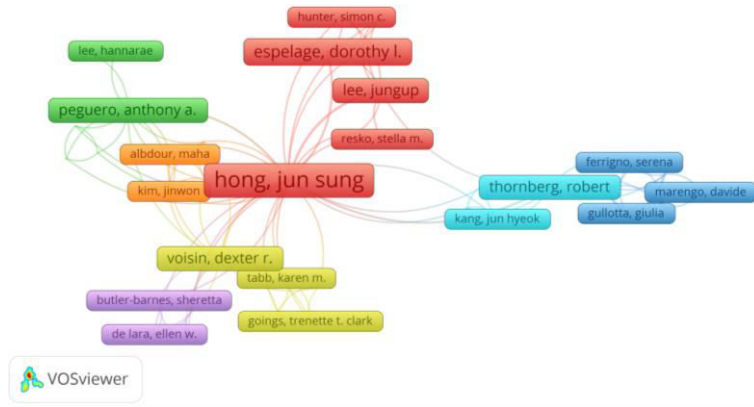
Dergi adı	Makale sayısı	Atıf sayısı	Bağlantı gücü
Journal of Adolescent Health	10	1156	285
International Journal of Environmental Research and Public Health	9	78	116
Journal of Interpersonal Violence	8	133	296
Frontiers in Psychology	7	25	236
Aggressive Behavior	7	579	233
Plos One	6	133	143
Children and Youth Services Review	5	204	179
Journal of Youth And Adolescence	5	176	160
British Journal Of Educational Psychology	5	404	138

Tablo 1'deki verilere dayalı olarak, WoS'un taradığı çalışmalar arasında okuldaki zorbalık konusunda en fazla yayın yapan dergilerin Journal of Adolescent Health (F=10), International Journal of Environmental Research and Public Health (F=9) ve Journal of Interpersonal Violence (F=8) olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmaların genellikle halk sağlığı, psikoloji gibi konularla ilgili dergilerde yoğunlaştığı gözlemlenmektedir. Analize göre, Journal of Adolescent Health dergisi, hem yayın sayısı hem de atıf sayısı açısından önde gelmektedir. Bu çalışma ayrıca, okul zorbalığı alanında en üretken 10 yazarı ve bu yazarların birbirleriyle olan iş birliklerini içermektedir. Tablo 2, okul zorbalığı ilişkili çalışmalarda en üretken yazarları, atıf sayılarını ve bağlantı gücünü göstermektedir.

Tablo 2: Okulda zorbalık ile ilişkili çalışmalarda En Üretken Yazar Sıralaması

Sıra	Yazar	Makale sayısı	Atıf sayısı	Bağlantı gücü
1.	Jun Sung Hong	10	232	1413
2.	Dorothy L.Espelage	7	348	534
3.	Supa Pengpid	7	93	280
4.	Karl Peltzer	6	93	280
5.	Eric A. Storch	5	244	635
6.	Lei Chang	4	254	896
7.	Seter Siziya	4	58	35
8.	Gary Geffken	4	182	1051
9.	Heng Choon Chan	4	198	901
10.	Abdul-Aziz Seidu	4	21	524

Tablo 2, okulda zorbalık konularında en fazla yayına sahip yazarların Jun Sung Hong , Dorothy L.Espelage ve S Supa Pengpid olduğunu göstermektedir. Bu yazarlar, genellikle Amerika Birleşik Devletleri, Tayland, Tayvan gibi ülkelerde çalışmalarını yürütmektedirler. Şekil 4, bu yazarların birbirleriyle yaptıkları iş birliğini gösteren bir ağ haritası sunmaktadır.



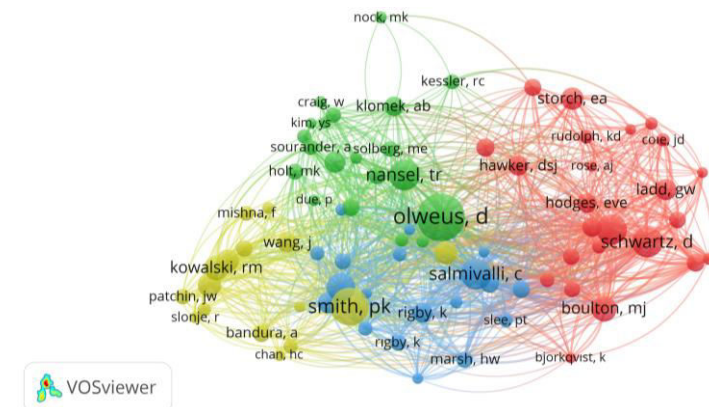
Şekil 3: Yazarların İş birliği Ağı

Şekil 3'teki ağ yapısına göre, yazarlar kendi uzmanlık alanlarına dayalı olarak iş birlikleri kurmuşlardır. Örneğin, sosyal hizmet uzmanlığında olan bir yazar, aynı uzmanlık alanına sahip diğer yazarlarla iş birliği yapmıştır. Bu iş birlikleri, yazarların bilimsel etkileşimini artırarak ve görünürlüklerini güçlendirerek katkı sağlamıştır.

Tablo 3: Kurumların Makale Sıralamaları

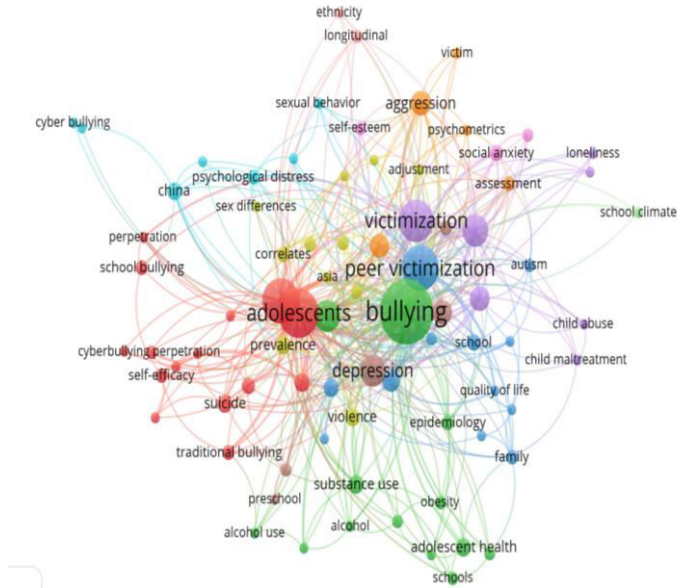
Sıra	Kurum	Makale sayısı
1.	University Of California	16
2.	State University of Florida	15
3.	University of Illinois	15
4.	University of Illinois Urbana Champaign	13
5.	Pennsylvania Commonwealth of Higher Education Pcshe	13
6.	Pennsylvania State University	9
7.	University of London	9
8.	University of Texas System	9
9.	University of Ohio	9
10.	Wayne State University	9

Tablo 3'te, okulda zorbalığa ilişkin çalışmaları gerçekleştiren yazarların, makale sayılarına göre kurumları sıralanmıştır. Tablo incelendiğinde, University of California, State University of Florida ve University of Illinois gibi üniversitelerin makale sayısı bakımından ilk üç sırada yer aldığı gözlemlenmiştir. Bu üç üniversite de ABD'de bulunmaktadır. Bilimsel bir bağlamda, ortak atıf ağı, bir yazarın çalışmalarının diğer araştırmacıların referans listelerinde ne sıklıkla yer aldığını gösterir (Zupic ve Cater, 2015). Şekil 4 ise yazarlar ile kurumlar arasındaki atıf ilişkilerini ağ haritası şeklinde sunmaktadır.



Şekil 4: Birlikte Alıntı Yapılan Yazarlar ve Kurumlar

Şekil 4'teki grafikte çeşitli renklerde gruplar bulunmaktadır. Aynı grup içinde, birlikte çokça atıf alan yazarlar bulunmaktadır. Kırmızı, yeşil ve mavi gruplar haritada belirgindir. Dan Olweus, Christina Salmivalli ve David Schwartz gibi zorbalık konusunda çeşitli kitapları olan ve bu alanda oldukça fazla yayına sahip yazarlar göze çarpmaktadır. Şekil 6'da en az 3 defa yayınlarda geçen anahtar kelimelere ilişkin ağ haritası verilmiştir.



Şekil 5: Ortak kelime Analizi (en az 3 defa geçen anahtar kelimeler)

Şekil 5 incelendiğinde ergenlik anahtar kelimesinin diğer anahtar kelimelere göre daha belirgin olduğu söylenebilir. Yukarıdaki ağ haritasından hareketle okulda zorbalık çalışmalarının ergenler üzerinde daha sık çalışıldığını söylemek mümkündür. Ayrıca depresyon, alkol kullanımı, okul iklimi, özyeterlik, intihar gibi anahtar kelimeler de ağda göze çarpmaktadır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışma, uluslararası dergilerdeki okul zorbalığı ile ilgili yayınların genel durumunu belirlemek ve değerlendirmek amacıyla bibliyometrik bir yöntem kullanmıştır. WoS veritabanındaki dergilerde yayımlanan okul zorbalığına dair makalelerin yayın tarihleri, dergi dağılımları, yazarlar, kurumlar, en sık atıfta bulunan yazarlar ve kurumlar, en çok kullanılan anahtar kelimelerin ağı gibi çeşitli özellikler incelenmiştir. Bu verilerin sunulması, okul zorbalığı konularında hangi alanlara odaklanılması gerektiğini ve hangi alanların daha gelişmiş olduğunu anlamak, stratejik kararlar almak için yardımcı olabilir. Bu nedenle, bu yayın eğilimlerinin ortaya çıkarılması, gelecekteki araştırmaları desteklemek için önemli bir rol oynayabilir.

Çalışma sonucundaki verilere dayanarak, okul zorbalığıyla ilgili yayın sayısındaki değişikliklerde bazı dönemsel ve belirgin eğilimler ortaya çıkmaktadır. 2009 ile 2011 arasında düşük bir sabit seyir izlenirken, 2012 ile 2019 arasında dalgalı bir artış gözlenmektedir. Bu dönemdeki dalgalanmaların sebepleri muhtemelen farklı araştırmacı gruplarının öne çıkması, yeni metodolojilerin benimsenmesi veya bu konuda artan toplumsal farkındalığın etkilerini yansıtabilir. Özellikle, 2020'de belirgin bir artışın kaydedilmiş olması, bu yılın küresel olaylar ve pandeminin etkileriyle ilgili olabilir. Toplumların genel ruh hali, zorbalıkla ilgili farkındalığı artırabilir ve bu da araştırmacıların ve yayıncıların bu konuda daha fazla çalışma yapmalarına neden olabilir. Ancak, bu belirgin artışın ardından daha sonraki yıllarda yayın sayısında bir düşüş eğilimi gözlemlenmişse, bu durum başka faktörlerin etkisiyle açıklanabilir. Örneğin, konuyla ilgili başka önemli gelişmelerin olmaması, finansman eksikliği veya araştırmacı ilgisinin başka alanlara kayması gibi etkenler bu düşüşü tetiklemiş olabilir. Bu eğilimlerin daha derinlemesine anlaşılabilmesi için daha fazla bağlam ve detaylı analiz gerekebilir.

Okul zorbalığı konusundaki WoS'ta taranan en fazla yayın yapan dergilerin halk sağlığı ve psikoloji temalı olduğu görülmektedir. Bu bulgu, zorbalık konusunun daha çok psikoloji ve halk sağlığı disiplinleri içinde ele alındığını gösteriyor olabilir. Ancak, eğitim temalı dergilerin bu sıralamada yer almaması dikkat çekicidir ve bu durum, zorbalık konusunun genellikle pedagojik bakış açısı yerine daha

çok psikososyal veya toplumsal bir perspektifle ele alındığına işaret edebilir. Ayrıca, araştırma bulgularına dayanarak Journal of Adolescent Health dergisinin öne çıkması, bu dergide yapılan çalışmaların hem yayın sayısı hem de alıntı sayısı açısından önemli olduğunu gösterir. Bu durum, derginin zorbalık konusunda öncü bir rol oynadığını ve bu alandaki araştırmalara öncülük ettiğini düşündürebilir. Ayrıca, bu dergide yapılan çalışmaların diğer araştırmacılar tarafından atif alması, derginin içeriğinin diğer akademik çevrelerde de geniş bir şekilde kabul gördüğünü ve bu nedenle daha fazla görünürlük kazandığını işaret edebilir.

Okulda zorbalık konularında en fazla yayına sahip yazarların Jun Sung Hong, Dorothy L.Espelage ve Supa Pengpid olduğunu göstermektedir. Bu yazarlar, genellikle Amerika Birleşik Devletleri, Tayland, Tayvan gibi ülkelerde çalışmalarını yürütmektedirler. Bu yazarların çalışma alanları incelendiğinde okuldaki sosyal yaşam, eğitim ve halk sağlığı olduğu görülmektedir. Bu durum, zorbalık konusunun geniş bir perspektiften ele alındığını ve sadece eğitim değil, aynı zamanda sosyal ve halk sağlığı boyutlarıyla da değerlendirildiğini göstermektedir. Bu multidisipliner yaklaşım, okul zorbalığına dair daha kapsamlı ve derinlemesine anlayışlar sunabilir. Ayrıca, bu yazarların çalışma alanlarındaki coğrafi dağılımı göz önüne alarak, okul zorbalığı konusundaki sorunların küresel bir mesele olduğunu ve farklı bölgelerdeki benzersiz dinamiklerin anlaşılması için bu tür kültürel ve coğrafi çeşitliliğin önemli olduğunu vurgulayabiliriz. Bu da, okul zorbalığıyla mücadele stratejilerinin ve çözümlerinin daha etkili bir şekilde geliştirilmesine katkıda bulunabilir.

Yazarların iş birliği ağı incelendiğinde yazarların kendi ülkelerindeki yazarlarla daha fazla yayın yaptıkları görülmektedir. Okulzorbalığı küresel bir sorundur ve farklı kültürden farklı ülkelere çalışanların bir arda çalışma yapması okul zorbalığını daha iyi anlamamıza yardımcı olacaktır. Okul terki ve okula devamsızlık konusunda yayın yapan yazarların en fazla atif verdiği yazarlar arasında Dan Olweus, Christina Salmivalli ve David Schwartz gibiyazarlar yer aldığı görülmektedir. Literatürde Dan Olweus'un zorbalığı önleme programı geliştirdiği ve bu program ile ilgili pek çok eserinin olduğu görülmektedir (Olweus, 2005; Olweus, 2013; Olweus ve Limber, 2010). Christina Salmivalli zorbalığın sosyal satıye etksi ile ilgili alışmalar yapmış (Salmivalli vd., 1996), grup dinamiğindeki rolünü (Salmivalli, 2010) araştırmıştır. David Schwartz ise saldırganlık (Chang vd., 2003; , zorbalığa maruz kalma (Nakamoto ve Schwartz, 2010) gibi konularda etkili çalışmalar yürütmüştür.

Okul zorbalığı ile ilgili en çok kullanılan anahtar kelimelerin ergenlik, depresyon, alkol kullanımı, okul iklimi, özyeterlik, intihar gibi anahtar kelimeler olduğu görülmektedir. Ergenlik, bireyin kimlik gelişiminin, duygusal deneyimlerinin, sosyal ilişkilerinin ve davranışlarının hızla değiştiği bir dönemdir. Bir bireyin ya da grupların, diğerleri üzerinde kontrol sağlama veya üstünlük kurma amacıyla zorba davranışlar sergilemesi, ergenler arasındaki sosyal dinamiklerde görülen bir tepki olabilir (Klomek vd., 2007). Okul zorbalığı ile depresyon arasındaki bağlantı karmaşık ve önemli bir konudur. Araştırmalar, okul zorbalığına maruz kalan bireylerin depresyon belirtileri gösterme olasılığının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Lund vd., 2009). Okul zorbalığı, bireyin duygusal ve sosyal gelişimini derinden etkileyebilir. Zorbaların hedef aldığı bireylerde düşük özsaygı, utanç, izolasyon ve umutsuzluk gibi duygusal tepkiler ortaya çıkabilir. Bu duygusal zorlanmalar, zaman içinde depresyonu tetikleyebilir. Araştırmalar, okul zorbalığına maruz kalan gençlerin, bu olumsuz deneyimlerle başa çıkabilmek ve duygusal rahatlama sağlamak amacıyla alkol kullanma eğiliminde olabileceğini göstermektedir (Peleg-Oren vd., 2012). Okul zorbalığı ile okul iklimi arasındaki bağlantı oldukça önemlidir, çünkü okul iklimi, öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer okul personelinin hissettiği genel atmosferi ve güven ortamını yansıtarak öğrenci davranışlarını etkileyebilir. Olumlu bir okul iklimi, öğrencilerin birbirleri ve öğretmenlerle sağlıklı ilişkiler kurmalarını teşvik eder. Güvene dayalı, destekleyici bir okul ortamında, öğrenciler zorbalığa karşı daha dirençli olabilirler ve sorunlarına açıkça ifade edebilirler (Klein vd., 2012). Negatif bir okul iklimi, bu güven duygusunu zedeler ve zorbalığın ortaya çıkma olasılığını artırabilir. Okul zorbalığı ile öz yeterlik arasındaki bağlantı, bireylerin kendi yetenekleri, değerleri ve başarılarına duydukları inanç olan öz yeterlik kavramı açısından önemli bir ilişkiyi yansıtabilir (Kokkinos ve Kipritsi, 2012). Okul zorbalığına maruz kalmak, bireylerin duygusal sağlıklarını ve genel öz yeterlik algılarını olumsuz yönde etkileyebilir. Zorbalığın mağduru olan bireyler, kendilerine olan güvenlerini kaybedebilir ve öz yeterliklerini sorgulayabilirler. Okul zorbalığı ile intihar arasındaki bağlantı, son derece ciddi ve endişe verici bir konudur. Araştırmalar, okul zorbalığına maruz kalan

bireylerin intihar düşünceleri, intihar girişimleri ve intihar oranlarının artma olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Katsaras vd., 2018; Klomek vd., 2007).

Bu çalışma, uluslararası dergilerde yer alan araştırmalara odaklanarak, bu alandaki genel durumu anlamayı amaçlamıştır. Çalışma sayısındaki artışa rağmen, bu alanın hangi yönde ilerlediği, öne çıkan dergilerin, yazarların ve kurumların belirlenmesi, ayrıca hangi konuların daha yoğun bir şekilde incelendiği konusunda belirgin bir bilgi eksikliği mevcuttur. Bu çalışma, bu boşluğu doldurarak, literatürdeki bu bilgi eksikliğine katkı sağladığı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Aluede, O., Adeleke, F., Omoike, D., & Afen-Akpaıda, J. (2008). A review of the extent, nature, characteristics and effects of bullying behaviour in schools. *Journal of Instructional Psychology*, 35(2), 151.

Chang, L., Schwartz, D., Dodge, K. A., & McBride-Chang, C. (2003). Harsh Parenting in Relation to Child Emotion Regulation and Aggression. *Journal of Family Psychology*, 17(4), 598–606.

deLara, E. W. (2019). Consequences of childhood bullying on mental health and relationships for young adults. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 2379-2389.

Garandeau, C. F., Lee, I. A., & Salmivalli, C. (2014). Inequality matters: Classroom status hierarchy and adolescents' bullying. *Journal of youth and adolescence*, 43, 1123-1133.

Holt, M. K., Kaufman Kantor, G., & Finkelhor, D. (2008). Parent/child concordance about bullying involvement and family characteristics related to bullying and peer victimization. *Journal of School Violence*, 8(1), 42-63.

Houbre, B., Tarquinio, C., Thuillier, I., & Hergott, E. (2006). Bullying among students and its consequences on health. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 183-208.

Huston, A. (2018). Social learning theory: Bullying in schools. <https://core.ac.uk/download/pdf/230923604.pdf> adresinden 02.01.2024 tarihinde erişildi.

Hutzell, K. L., & Payne, A. A. (2012). The impact of bullying victimization on school avoidance. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 10(4), 370-385.

Katsaras, G. N., Vouloumanou, E. K., Kourlaba, G., Kyritsi, E., Evagelou, E., & Bakoula, C. (2018). Bullying and suicidality in children and adolescents without predisposing factors: A systematic review and meta-analysis. *Adolescent Research Review*, 3, 193-217.

Klein, J., Cornell, D., & Konold, T. (2012). Relationships between bullying, school climate, and student risk behaviors. *School Psychology Quarterly*, 27(3), 154.

Klomek, A. B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S., & Gould, M. S. (2007). Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(1), 40-49.

Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education*, 15, 41-58.

Le Menestrel, S. (2020). Preventing bullying: Consequences, prevention, and intervention. *Journal of Youth Development*, 15(3), 8-26.

Lee, C. H. (2011). An ecological systems approach to bullying behaviors among middle school students in the United States. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(8), 1664-1693.

Lund, R., Nielsen, K. K., Hansen, D. H., Kriegbaum, M., Molbo, D., Due, P., & Christensen, U. (2009). Exposure to bullying at school and depression in adulthood: A study of Danish men born in 1953. *The European Journal of Public Health*, 19(1), 111-116.

Nakamoto, J., & Schwartz, D. (2010). Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. *Social Development*, 19(2), 221-242.

- NCES. (2019). How many students are bullied at school? <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=719> adresinden 02.01.2024 tarihinde erişildi.
- Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime & Law*, 11(4), 389-402.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124.
- Peleg-Oren, N., Cardenas, G. A., Comerford, M., & Galea, S. (2012). An association between bullying behaviors and alcohol use among middle school students. *The Journal of Early Adolescence*, 32(6), 761-775.
- Perren, S., & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45-57.
- Plexousakis, S. S., Kourkoutas, E., Giovazolias, T., Chatira, K., & Nikolopoulos, D. (2019). School bullying and post-traumatic stress disorder symptoms: The role of parental bonding. *Frontiers in Public Health*, 7 (75), 1-15.
- Ridgeway, C. L. (2009). Framed before we know it: How gender shapes social relations. *Gender & Society*, 23(2), 145-160.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and violent behavior*, 15(2), 112-120.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 22(1), 1-15.
- Sapouna, M., De Amicis, L., & Vezzali, L. (2023). Bullying victimization due to racial, ethnic, citizenship and/or religious status: a systematic review. *Adolescent Research Review*, 8(3), 261-296.
- Thornberg, R., & Delby, H. (2019). How do secondary school students explain bullying?. *Educational Research*, 61(2), 142-160.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2008). Bullying: Short-term and long-term effects, and the importance of defiance theory in explanation and prevention. *Victims and Offenders*, 3(2-3), 289-312.
- UNICEF. (2018). Half of world's teens experience peer violence in and around school. <https://www.unicef.org/turkiye/en/press-releases/half-worlds-teens-experience-peer-violence-and-around-school-unicef> adresinden 02.01.2024 tarihinde erişildi.
- United Nations. (2024). Bullying and Cyberbullying. <https://violenceagainstchildren.un.org/content/bullying-and-cyberbullying-0#:~:text=The%20United%20Nations%20Study%20on,to%20prevent%20and%20address%20it> adresinden 02.01.2024 tarihinde erişildi.
- Volk, A. A., Dane, A. V., & Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review*, 34(4), 327-343.
- Wang, C., Berry, B., & Swearer, S. M. (2013). The critical role of school climate in effective bullying prevention. *Theory into Practice*, 52(4), 296-302.
- Zupic, I., & Čater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429-472.

Okul İklimi ile Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Examining the Relationship Between School Climate and Teacher Autonomy

İbrahim Demir¹ Ali Çetinkaya² Nihal Bora Uğur³ Halime Yavuzatmaca⁴ Fatih Yavuzatmaca⁵

¹ Okul MÜd., Bulancak Kaptan Ahmet Fatoglu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Giresun, Türkiye Orcid No: 0009-0002-6052-0617

² Okul müdürü, Narlıdere Kılçaslan Ortaokulu Müdürlüğü, İzmir, Türkiye Orcid No: 0009-0005-9579-9541

³ Müdür Yardımcısı, Yenice İlk-Ortaokulu, Muğla, Türkiye Orcid No: 0009-0009-0878-7534

⁴ Müdür Yardımcısı, Şerife Bacı Özel Eğitim Anaokulu, Bursa, Türkiye Orcid No: 0009-0005-1786-335X

⁵ Müdür Yardımcısı, Celal Bayar Anaokulu, Bursa, Türkiye Orcid No: 0009-0004-9465-5944

ÖZET

Bu araştırmada, öğretmenlerin görüşlerine göre, okul iklimi ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeli olarak tasarlanmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin okul iklimi algıları ortalamanın altında ve öğretmen özerklik algıları ortalamanın üstünde çıktığı tespit edilmiştir. Cinsiyet yönüyle incelemede; sadece destekleyici müdür davranışı alt boyutu ise erkeklerin destekleyici müdür davranışı algıları kadınlardan daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Medeni durum yönüyle incelemede; okul iklimi ve öğretmen özerkliği ölçek ve alt boyut algıları evli ve bekar durumuna göre fark etmemektedir. Öğrenim durumu yönüyle incelemede; okul iklimi ve öğretmen özerkliği ölçek ve alt boyut algıları lisans veya yüksek lisans mezuniyet durumuna göre fark etmemektedir. Umursamaz öğretmen davranışı alt boyutu ise yüksek lisans yapanların umursamaz öğretmen davranışı algıları lisans mezunlarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Yaş durumu yönüyle incelemede; okul ikliminin genel boyutunda; 31-40 yaş gruplarının algısı 51 ve üzeri gruptan daha yüksek çıkmıştır. Yine hizmet yılı değişkenine göre farklılık çıkmamıştır. Bu durumda katılımcıların okul iklimi ve öğretmen özerkliği algıları hizmet yılına göre değişmemektedir. Görev yaptığı okul türü yönüyle incelemede; okul ikliminin genel boyutunda; diğer grubun algısı ilk, orta ve lise gruplarından daha yüksek çıkmıştır. Katılımcıların öğretmen özerkliği genel boyutunda; ilk ve ortaokul gruplarının algısı lise grubundan daha yüksek çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul iklimi, öğretmen özerkliği, öğretmen

ABSTRACT

This research aimed to examine the relationship between school climate and teacher autonomy, according to teachers' opinions. The research was designed as a relational screening model. According to the results of the research, it was determined that teachers' school climate perceptions were below average and teacher autonomy perceptions were above average. In the examination in terms of gender; Only the supportive principal behavior sub-dimension revealed that men's perceptions of supportive principal behavior were higher than women. In the examination in terms of marital status; School climate and teacher autonomy scale and sub-dimension perceptions do not differ according to married or single status. In the examination in terms of educational status; School climate and teacher autonomy scale and sub-dimension perceptions do not differ depending on undergraduate or graduate graduation status. As for the indifferent teacher behavior sub-dimension, it was revealed that master's degree students had higher perceptions of indifferent teacher behavior than undergraduate graduates. In the examination in terms of age; In the general dimension of school climate; The perception of the 31-40 age groups was higher than that of the 51 and over group. Again, there was no difference according to the year of service variable. In this case, participants' perceptions of school climate and teacher autonomy do not change according to the year of service. In the examination in terms of the type of school he worked in; In the general dimension of school climate; The perception of the other group was higher than the primary, secondary and high school groups. Participants' general dimension of teacher autonomy; The perception of the primary and secondary school groups was higher than the high school group. In the analysis according to the relationship between them; There was no relationship between the participants' general scale of school climate and teacher autonomy.

Keywords: School climate, teacher autonomy, teacher

GİRİŞ

Problem

Okul iklimi, eğitim alanındaki önemi nedeniyle uzun yıllardır üzerinde çalışılan bir konudur. Olumlu bir okul iklimi bildiren okullar, okul topluluğu için daha fazla genel başarı göstermektedir. Okul iklimi,

Citation: Demir, İ., Çetinkaya, A., Uğur, N.B., Yavuzatmaca, H. & Yavuzatmaca, F. (2024), "Okul İklimi ile Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", International QMX Journal, 3(1), 412-430. ISSN: 3023-6037.

Copyright © 2024 by author(s) and Scientific Research Publishing Inc. This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0)

okulun atmosferini, okul yaşamının karakterini ve kalitesini ifade etmektedir (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009). Okul iklimi normlar, hedefler, değerler, kişiler arası ilişkiler, öğretme ve öğrenme uygulamaları ve örgütsel uygulamalar ile karakterize edilmektedir. Olumlu bir okul iklimi, okul toplumunu oluşturan öğrencilerin, velilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin gelişimini teşvik edebilir (Koth, Bradshaw, & Leaf, 2008).

Okul iklimi kronik devamsızlıkla doğrudan ilişkilidir. Olumlu bir okul iklimine sahip olarak nitelendirilen okullarda kronik devamsızlık oranının daha düşük olduğu belirtilmiştir. Okul ikliminin öğrencilerin sosyo-duygusal gelişimiyle bağlantısı vardır (Kearney C. A., 2008). Ayrıca, erken ergenlerin akademik görevler için öğrenme hedefleri belirlemek ve bunlara ulaşmak için gerekli becerileri kolaylaştıran bilişsel değişimlerden geçtiğini ileri sürmüştür. Erken ergenler uygun öğrenme stratejileri kullanır ve görevleri tamamlamada sebat gösterirler. Olumlu bir okul ikliminde bulunmak, öğrencileri ortaokuldan liseye geçerken desteklemektedir (Wang & Eccles, 2013).

Araştırmacılar sınıf iklimi, sınıf bağlılığı ve bunun akademik başarı üzerindeki etkisine odaklanmıştır. Okula bağlı olan çocuklar, öğretmenleriyle çatışmalı bir ilişki içinde olan çocuklara kıyasla daha katılımcıdır (Patrick, Ryan, & Kaplan, 2007). Öğrenciler öğretmenleriyle iyi geçinemediklerinde, okul faaliyetlerinden kopma eğilimi gösterirler ve okula bağlılık hissi çok azdır ya da hiç yoktur. Sulak (2016), olumlu bir okul ortamına sahip olarak nitelendirilen okullarda, olumsuz bir okul iklimine sahip olarak nitelendirilen okullardan daha yüksek akademik başarı bulmuştur.

Araştırmalar, liderliğin olumlu bir okul ortamı yaratmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Okul müdürünün okul iklimi ve öğrenci öğrenimi üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı bir etkisi vardır. Müdürler, ilişkilerin tonunu belirleyerek, profesyonel bir çalışma ortamı yaratarak, öğretimi geliştirerek ve okulu temiz ve güvenli tutarak okul iklimi üzerinde dolaylı bir etkiye sahiptir. Liderlik ayrıca profesyonel öğrenme topluluklarını güçlendirerek ve en iyi öğretim uygulamalarını destekleyerek öğrenci başarısını artırarak öğrenci sonuçlarını da etkilemektedir (Berg & Aber, 2015).

Araştırmalardan elde edilen kanıtlar, öğretmenlerin olumlu bir okul iklimi yaratma formülünde hayati bir rol oynadığını göstermektedir. Okul iklimini tanımlarken öğretmenlerin stres duygusunu, öğretim yeterliliğini ve iş tatmini ele alınmıştır. Öğretmenler, algıladıkları iş yükü ve öğrenci disiplini konusunda destek eksikliği nedeniyle stres duygusu yaşayabilirler (Collie, Shapka, & Perry, 2012). Olumlu ve olumsuz öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğretmen algılarını ve okuldaki stres düzeylerini etkileyen diğer önemli faktörlerdir.

Öğretmenlik mesleği, sadece bilgi sunan öğretmenler ile bu bilgileri alan öğrenciler arasında bir köprü olarak görülmez, aynı zamanda doğası gereği yoğun sosyal ilişkilerin yaşandığı ve toplumsal yaşam için kaçınılmaz olan en eski kariyer mesleklerinden biridir (Aydın, 2018). Herhangi bir mesleğin profesyonel bir meslek olarak kabul edildiğinin somut göstergelerinden biri, mesleğin halihazırda sahip olduğu özerkliliktir. Bu bağlamda, özerkliğin öğretmenlik mesleğinin profesyonel gelişimiyle ilişkili kritik bir kavram olduğu iddia edilmiştir (Buyruk & Akbaş, 2021).

Eğitim faaliyetlerini geliştirmeyi amaçlayan bazı çalışmalarda önemli bir rol oynayan öğretmen özerkliğinin öğretmenlere, öğrencilere, öğretme-öğrenme süreçlerine ve eğitim kurumlarına katkı sağladığı söylenebilir (Çolak ve Altınkurt, 2017). İlgili literatürde, hakkında olumlu görüşler bulunan öğretmen özerkliği kavramına yönelik farklı perspektiflerde pek çok araştırma yapılmıştır. Deci ve Ryan (2000) öğretmen özerkliğinin öğretmenlerin kendi hedeflerini, öğretim yöntemlerini ve eğitim stratejilerini seçme hakkı ile ilişkilendirilebileceğini belirtirken, Çolak ve Altınkurt (2017) kavramı öğretmenlerin öğrenciler, eğitim faaliyetleri ve eğitim kurumları gibi konularda karar verme gücü, yeterliliği ve bağımsızlığı olarak tanımlamaktadır.

Benzer şekilde Ertürk (2020) de öğretmenlerin özerkliğini ve mesleki eylemlerinde özgür olmalarını özerkliğin temel unsurları olarak görmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerinde büyük bir etkiye sahip olan öğretmen özerkliği, öğretmenlerin okullarla veya özellikle öğretmenlerin kendileriyle ilgili kararlarda söz sahibi olmalarını sağlar (Akçay & Sevinç, 2021). Özerklik, öğretmenlerin potansiyellerini yansıtmasını sağlar ve örgütsel bağlılıklarını artırır. Bu bağlamda, öğretmen özerkliğinin öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerinde daha güçlü ve etkili olmalarına katkı sağladığı ileri sürülmektedir (Ertürk, 2020). Eğitim alanındaki güncel çalışmaların üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmen özerkliği, algılanan örgütsel destek, öğretmen uzmanlığı, meslektaşlar arası iş birliğinden

etkilenmektedir. Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin morali ve stresi, iş bağlılığı ve memnuniyeti, okul iklimi ve öğretmenlikte kalma niyeti ile ilişkilidir. Yukarıda belirtilen ilişkilerin bir sonucu olarak, öğretmen özerkliği okulların etkililiği açısından çok önemlidir (Kılınç, Bozkurt, & İlhan, 2018). (Wilches J. U., 2007)

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, öğretmenlerin görüşlerine göre, okul iklimi ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Okul İklimi Kavramı

Okul iklimi, öğretmenler, öğrenciler ve personel tarafından deneyimlenen, onların davranışlarını etkileyen ve okullardaki davranışlara ilişkin kolektif algılarına dayanan, okul ortamının nispeten kalıcı bir niteliğidir (Hoy & Miskel, 2005). Okul iklimi, bir okuldaki atmosferi, çalışma koşullarını ve iş taleplerini tanımlamaktadır. Birçok araştırmacı, sosyal destek, ilgili sınıf, öğretmen bağlılığı ve öğrenci-öğretmen ilişkileri gibi okul iklimiyle ilişkili değişkenlerin sadece arzu edilen değil, olumlu davranış değişikliği için ön koşul olduğunu öne sürmüştür (Zullig, Huebner, & Patton, 2010).

Okullarda polisiye önlemlerin artırılması, metal dedektörlerin kullanılması ve cezalandırıcı disiplin uygulamalarının bir okulun iklimini bozduğu tespit edilmiştir. Bu yöntemler okulları daha güvenli hale getirmeyi amaçlasa da, gözetleme teknolojilerinin ve tam zamanlı kolluk kuvvetlerinin kullanımı sorunlu davranışlar için etkili bir caydırıcı olmamıştır (McCoy, Roy, & Sirkman, 2013). Okullarda artan gözetim önlemleri, kuralların netliğinin ve adilliğinin azalması, okul topluluğu içinde ilişkisel güvenin azalması ve öğrencilerin güvenlik, saygı ve sosyo-duygusal öğrenme algılarının azalması ile bağlantılıdır. Benzer şekilde, cezalandırıcı önlemlerin öğrencileri okul topluluğundan uzaklaştırdığı ve daha yüksek okul terk oranlarına yol açtığı görülmüştür (Gonzalez, 2012).

Okul iklimi dar bir şekilde tanımlandığında, nispeten bağımsız bir faktör olarak görünebilir. Ancak, bağlamsal olarak bakıldığında, diğer her şeyle ilişkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Devlet okullarında yaptıkları bir çalışmada, çoğu okulda iklimin çeşitli yönlerinin birbiriyle ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Değişkenlerden birinin yüksek ya da düşük olduğu durumlarda, diğerleri de aynı şekilde yüksek ya da düşük bulunmuştur. Başka bir deyişle, disiplin kültürü gibi bir değişkenin düşük, öğrenci etkileşimi gibi bir diğerinin yüksek olduğu bir duruma rastlanmamıştır. Öğrenci başarısını artırmak amacıyla daha doğrudan müdahale yöntemleri mantıklı olsa da, bir okulun temel yapısı işlevsizse, istenen hedefleri destekleme kapasitesi sınırlıdır (Fullan, 2003).

Okul iklimi üzerine yapılan araştırmaların gözden geçirilmesiyle, okul ikliminin her bir kuruma özgü karmaşık bir yapı olduğu ve bu yapının anlaşılmasının okulların nasıl işlediğini ve öğrenci öğrenimini nasıl etkilediğini anlamayı geliştireceği tespit edilmiştir. Ulusal Okul İklimi Konseyi (2007) tarafından geliştirilen aşağıdaki tanımları kullanmıştır: Okul iklimi, okul yaşamının kalitesini ve karakterini ifade etmektedir. Okul iklimi, öğrencilerin, velilerin ve okul personelinin okul yaşamına ilişkin deneyimlerine dayanır ve normları, hedefleri, değerleri, kişiler arası ilişkileri, öğretme ve öğrenme uygulamalarını ve örgütsel yapıları yansıtmaktadır.

Ulusal Okul İklimi Konseyi tarafından geliştirilen tanım üç temel alana odaklanmaktadır: kişiler arası ilişkiler, öğretme ve öğrenme uygulamaları ve örgütsel yapılardır. Literatür taramasının bu bölümünde araştırmacı bu üç alana ve okul iklimini iyileştirmenin olumlu yollarına odaklanmıştır.

Kişilerarası İlişkiler

Etkili öğretmenlerin mesleki bilgisi, yalnızca konu bilgisinin (içerik bilgisi) ve öğretim stratejilerinin (pedagojik bilgi) ötesine geçer; aslında mesleki bilgi, öğrencileri ve çevresel bağlamları anlamayı da kapsamaktadır. Profesyonelliğin bir özelliği de sürekli gelişim ve sürekli öğrenme taahhüdüdür. İlginç bir şekilde, etkili öğretmenler kendi gelişimleri ile öğrencilerin gelişimi arasındaki bağlantıyı izler ve güçlendirir (Fullan, 2003).

Araştırmalar ayrıca öğretmenin çalışma ortamının, akran ilişkilerinin, kapsayıcılık ve saygı hissini de önemli unsurlar olduğunu göstermiştir. Guo (2012), 12 ortaokulda yaptığı bir çalışmada, öğretmenlerin

birbirleriyle ve okul yöneticileriyle ilişkilerinin bir göstergesi olarak düşünülebilecek öğretmenlerin çalışma ortamının, tüm okul karakteri müdahalesinden okul iklimi değişikliğine giden yolda tam aracılık ettiğini bulmuştur. Albanese (2004) ayrıca, kişilerarası becerilerin kim olduğumuzu tanımladığını ve öğretmenler için, öğrencileriyle etkileşimlerinde ve müfredatı öğretme becerilerinde ortalama, iyi veya olağanüstü olma yeteneklerini ayırt ettiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin kişilerarası becerileri, öğrencilerin kendilerine öğretilen müfredattan bilgi edinmelerine yardımcı olma becerilerini de etkileyebilir. Ayrıca, tüm öğretmenlerin, sağlıklı bir kişilerarası ilişkinin, eğitim sektörü de dahil olmak üzere insani çaba alanlarında yüksek verimlilik ve başarının vazgeçilmez bir aracı olduğunu akıllarında tutmaları gerektiği sonucuna varmıştır. Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişki bir bağı teşvik eder, bu da öğrencilere özgüven kazandırır ve öğrencilerle öğretmenler arasında olumlu bir çalışma ilişkisi yaratır (Cemaloğlu, 2007).

Ergenlik döneminde olumlu öğretmen öğrenci ilişkilerinden faydalanmak, gençlerin gelişimini artırmanın güçlü bir yolu olabilir. Bir okulda öğrenmeye vurgu yapılıyorsa, öğrencilerin bu süreci benimseme ve kendileri için belirlenen yüksek beklentileri karşılama olasılığı daha yüksek olacaktır (Yu, Johnson, Deutsch, & Varga, 2016). Öğrenciler ve öğretmenleri arasındaki bu ilişkiler, öğretmenlerin öğrencilerin başarılı birer öğrenci olacaklarına dair inançlarını pekiştirir ve bu da öğrencilerin akademik performansını etkileyebilir (Hamre & Pianta, 2005). Ayrıca, öğrenciler, öğrenci-öğretmen ilişkilerini okul iklimini etkileyen okul düzeyindeki faktörlerden biri olarak görmüştür.

Öğretme ve Öğrenme Uygulamaları

Bir okulda olumlu bir iklim yaratmak için müfredat uyumu ve planlama şarttır. Araştırmacılar, öğrenci performansında önemli ve sürekli iyileşme gösteren yüksek yoksulluk düzeyindeki okullarda, bu okullardan bazılarının yılın başında öğretmenlere iyi tasarlanmış ders planlarıyla dolu üç halkalı klasörler hazırlayıp verdiklerini tespit etmiştir. Öğretmenler bu desteği memnuniyetle karşılamış görünüyordu çünkü bu sayede dersleri iyi bir şekilde vermeye ve davranışları yönetmeye odaklanabiliyorlar. Yüksek kaliteli ders planları, özellikle yeni veya zorlanan öğretmenlere önemli bir can simidi olabilir. Bu, paketlenmiş veya ödünç alınmış ders planlarını düşünmenin en iyi yolu olabilir (Goodwin, 2016).

İster kıdemli ister yeni olsun tüm öğretmenler öğrencileri için müfredat planları oluşturmalıdır. İlgi çekici bir müfredat oluşturmak için öğretmenler, standartları, öğrencilerin merakını ve düşüncesini canlandıran ve öğrettikleri disiplinlerin doğasını ve amacını geçerlilikle temsil eden öğrenme bağlamlarına yerleştirmelidir (Tomlinson, 2010). Derslerin standartlarla uyumlu olduğundan emin olmak için planların sürekli gözden geçirilmesi müfredat planlama sürecinin bir parçasıdır. Etkili öğretmenler, sınıfta kimlerin bulunduğu ve bu öğrencilerin ne ölçüde başarılı olduklarına bağlı olarak öğretimlerini değiştirir, ayarlar ve değiştirirler. Etkili öğretmenler, önlerindeki öğrencileri görmezden gelecek kadar kendilerini uygulamalarına adanmışlardır. Müfredat planlama süreci, okul iklimini güçlendirmek için gerekli olan temel bir unsurdur (Christenbury, 2010).

Çeşitli araştırmalar, etkili öğretmenlerin planlama kararları alırken belirli davranışlar sergileme eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur. Bu davranışlardan biri, etkili öğretmenlerin öğretim süresi boyunca müfredatı nasıl ele alacaklarına dair bir plan oluşturmalarıdır. Başarılı öğretmenler ayrıca planlama yaparken tek başlarına ders planlamak yerine bir ya da daha fazla öğretmenle işbirliği yaparlar. Etkililiğin üçüncü güçlü göstergesi, disiplin içi ve disiplinler arası bağlantılar kurmak için ünitelerin önceden planlanmasını kolaylaştıran bir öğretmendir. İyi öğretmenlerin sergilediği bir diğer önemli davranış da, hangi hedef ve amaçların ele alınacağını planlamak için öğrenci değerlendirme verilerini kullanmak ve öğrencilerinin yeteneklerini, güçlü ve zayıf yönlerini ve ilgi düzeylerini dikkate almaktır (Greenway, 2017).

Araştırmalar ayrıca, etkili öğretmenlerin dersin bağlamını öğrencilerin ilişkilendirmesine, organize etmesine ve bilginin öğrencilerin uzun süreli hafızasının bir parçası haline gelmesine yardımcı olacak şekilde planladığını belirlemiştir. Başarının bir başka göstergesi de, öğrencilerin bilişsel ve gelişimsel büyümelerini desteklemek için materyalleri sıralamak ve öğrencilerin hangi kaynakları edinmeleri ya da geliştirmeleri gerektiğini belirlemek için mevcut kaynaklar hakkındaki bilgilerini kullanmaktır. Son olarak, etkili öğretmenler öğretimi çok kaynaklı bir şekilde planlar (Panasuk, Stone, & Todd, 2002).

Değerlendirme, öğretme ve öğrenme uygulamalarının bir diğer önemli bileşenidir. Öğrenci ilerlemesini izlemek, öğretmen uygulamalarını iyileştirmek ve sonuçlara göre öğretimi ayarlamak için değerlendirme uygulamalarını kullanmak, öğrencilerin eğitim deneyimini geliştirir. Okullar notları çeşitli amaçlar için kullanmaktadır. Bu amaçların başında iletişim, öz değerlendirme, sıralama ve seçme, motivasyon ve program değerlendirme şeklindedir ve sorun da burada yatmaktadır. Bazı öğretmenler bir amacı vurgularken bazıları başka bir amacı vurgulamaktadır. Sonuç olarak, notları belirlemek için farklı ölçütler kullanırlar ve bu da aynı düzeyde başarı gösteren öğrencilerin farklı notlar almasına neden olabilir (O'Connor & Wormeli, 2011).

Notlar, çok daha büyük tanımlayıcılar için steno olarak kullanılan küçük sembollerdir. Her birine sıklıkla uygulanan duygusal yükün aksine, kendileri tam tanımlayıcı değildir. Notlar, öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek için bilgilendirici olmalıdır. Her bir sembolün öğrenme sürecindeki amacına ve özellikle de biçimlendirici mi yoksa özetleyici değerlendirmelere mi atıfta bulunduğu dikkat ediyoruz (O'Connor & Wormeli, 2011).

Öğretim, okul iklimini etkileyen öğretme ve öğrenme uygulamalarının üçüncü bileşenidir. Etkili öğretmenler, sınıf seviyesine uygunluk, ulusal, eyalet ya da yerel standartlara uyum, bilginin doğruluğu, ders ya da ünite için ayrılan süre ve kaynağın kullanımından elde edilecek öğrenme faydaları gibi kriterleri kullanır. Öğrenme hedefleri geliştirildikten sonra, kanıtlar uzman öğretmenlerin uzman olmayan öğretmenlere kıyasla öğretim planlarını eyleme dönüştürme konusunda daha yetkin olduklarını göstermektedir (Au, 2007).

Ayrıca uzman öğretmenler, öğrencilerin dersin içeriğini öğrenirken karşılaşılabilecekleri zorlukları öngörürler. Ders planının başarısını değerlendirmek için öğrencilerin düşüncelerini göz önünde bulundururlar ve ardından öğretimlerini derhal değiştirirler. Standart testlerin saldırısıyla birlikte, öğretmenler müfredat konusunda esnek olma konusunda kendilerini daha az yetenekli hissetmektedir. Öğretmenler, derinliği feda ederken test edilen öğelere ve içeriğin genişliğine odaklanan müfredatın daraldığını bildirmektedir. İzleme kılavuzları, belirli derslere ve konulara zaman ayrılmasını sağlamak için öngörülen bir çözüm haline gelmiştir. En iyi hız kılavuzları, kuralcı hız yerine müfredat rehberliğini vurgular. Kılavuzlar ana fikirlere odaklanır ve örnek müfredat materyallerine, derslere ve öğretim stratejilerine bağlantılar sağlar (David, 2008).

Organizasyonel Yapılar

Araştırmalar, öğretim liderlerinin dolaylı da olsa öğrenci başarısını etkilediğini göstermektedir. Etkili ve ileriye düşünen liderler, vizyon yaratmanın yaptıkları işin merkezinde yer aldığını bilirler. Vizyon yaratmak, gelecekteki tüm kararların, hedeflerin ve hayallerin yönlendirildiği bir itici güç haline gelen ilk adımdır. Ayrıca, bir vizyonun meyve vermesi için, kurum içindeki diğer kişiler tarafından benimsenecek kadar ilham verici olması; paylaşılan bir vizyon haline gelmesi gerektiğini de anlarlar (Hallinger, 2005). Yüksek başarı gösteren okulların müdürleri, okulun vizyonu ve hedefleri konusunda nettir. Vizyondan yola çıkarak öğrenme hedefleri belirlenir. Hem vizyonun hem de öğrenme hedeflerinin benimsenmesi önemlidir; bilgili lider bunu anlar ve okul toplumundan bağlılık beklemektedir (Kearney & Herrington, 2010).

Yüksek başarılı okullar, okulun en önemli misyonunun öğrenme olduğunu herkese ileten, belirlenen okul hedeflerinin ulaşılabilir olduğuna inanan ve hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşmasını bekleyen müdürlere sahiptir. Liderlerin müfredat ve öğretimin izlenmesindeki rollerine ilişkin araştırmalar, hem öğretmenlerin hem de liderlerin, müfredata rehberlik edecek ve personel gelişim ihtiyaçları hakkında karar verecek birilerinin bulunmasının önemli olduğuna inandıklarını göstermektedir (Hallinger, 2005).

Ayrıca, etkili liderler okulun öğretim programında sürekliliği sağlar ve öğretim programlarını, müfredatın uygulanmasını ve öğretim uygulamalarının kalitesini izlemek için sınıflarda zaman geçirmelidir. Müdürün bir okulun ikliminin geliştirilmesinde en önemli kişi olduğu teyit edilmiştir. Dolayısıyla okullarda müdürler, sağlıklı bir okul iklimi yaratmaktan sorumlu olan etkili değişim ajanları olabilirler (Fink & Resnick, 2001).

Waters, Marzano ve McNulty (2003), 70 çalışmanın meta analizinde etkili liderliğin 21 temel sorumluluk alanından oluştuğunu bulmuşlardır. Bu alanların her biri, daha yüksek öğrenci başarısı

düzeyleriyle olumlu yönde ilişkilidir. Bu 21 alanın birçoğunun hayata geçirilmesi için planlama yapılması gerekmektedir. Örneğin, kilit sorumluluk alanlarından biri düzendir. Düzenin korunmasına yardımcı olmak için etkili liderler bir dizi standart çalışma prosedürü ve rutini oluşturur. Bu prosedürler planlamanın sonucudur. Hem günlük operasyonlar hem de uzun vadeli hedeflere ulaşılması için planlamanın önemi küçümsenemez. Aynı şekilde, kilit sorumluluk alanı olan disiplini de göz önünde bulundurun. Disiplini sağlamak için, etkili liderler "öğretmenleri öğretim zamanlarını ya da odaklanmalarını azaltacak sorunlardan ve etkilerden koruyan" prosedürler oluşturur (Waters, Marzano, & McNulty, 2003). Planlama olmadan bu prosedürleri oluşturmak ve uygulamak imkansızdır. Görüldüğü üzere, etkili ve kapsamlı planlama etkili liderlerin temel becerilerinden biridir.

Özerklik Kavramı ve Öğretmen Özerkliği

Özerklik kavramı, 1971 yılında kurulan Avrupa Konseyi Modern Diller Projesi'nin yardımıyla dil öğretimi alanına ilk kez girmiştir. Daha sonra, Avrupa Konseyi'ne sunduğu proje raporu, dil öğreniminde özerklik konusunda önemli bir erken dönem belgesidir. Bu arada, Özerklik, öğrenmenin hedeflerinin, ilerlemesinin ve değerlendirilmesinin öğrenenlerin kendileri tarafından belirlendiği öz-yönelimli öğrenme uygulamasının doğal bir ürünü olarak, kişinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alma kapasitesi olarak görülmüştür (Adhikari, 2021).

Ayrıca, dil öğreniminde özerklik teorisi ve uygulaması, ilk günlerinde bir dereceye kadar bireyselleştirme fikirleriyle de ilişkilendirilmiştir. Özerkliğin pratik uygulaması, öz-yönelimli öğrenmeye odaklanmış ve deney için odak noktaları olarak öz-erişim merkezlerinin ve öğrenen eğitiminin geliştirilmesine yol açmıştır

Özerkliğin teknik (dili çerçeve dışında öğrenme eylemi), psikolojik (kendi öğrenmesinin sorumluluğunu daha fazla alma) ve politik (öğrenme süreci ve içeriği üzerinde kontrol) olmak üzere farklı versiyonlarını tanıtmıştır (Benson, 2007).

Özerklik, sınıf ortamının ötesinde çeşitli şekillerde bulunabilir. Kendi kendine erişim merkezleri, kendi kendine öğrenebilen öğrencilere gerekli materyali sağlayabilir. Uzaktan öğrenme, bağımsız öğrenme modu için resmi eğitim kısıtlamalarının kilidini açar. Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi, öğrencilerin bilgisayar ve internet ile öğrenmeleri için sınırsız kaynaklar sunmuştur. Yurtdışında eğitim programı, öğrencilere dili yerel ortamda öğrenmeleri için fırsatlar sunmaktadır. Kendi kendine eğitim, öğrencilerin basılı veya yayınlanmış kendi kendine çalışma materyallerini öğrenmelerini sağlar (Benson, 2007). Sınıf dışında öğrenme, öğrencilerin resmi sınıf ortamlarının ötesinde öğrenmelerini sağlamaktadır.

Özerklik fikri genellikle radikal bir şekilde öğrenen merkezli bir fikirle ilişkilendirilir. Ancak son otuz yıl içinde, büyük ölçüde öğretmenler tarafından ve öğretmenler için yazılmış bir literatür içinde gelişmiştir. İkinci dil eğitimi alanında öğretmen özerkliği üzerine yapılan araştırmaların kısa bir hikayesi vardır. Ancak, günümüzde düzenlenen konferanslar öğretmen özerkliğinin tartışılması için uygun bir alan sağlamıştır. Öğretmen özerkliğini tanımlamak için erken gelişiminde bazı katkıda bulunanlar olmuştur. Diğer bazı ilgili girişimler 1999 yılında Tokyo'da düzenlenen AILA Öğrenen Özerkliği Bilimsel Komisyonu Sempozyumu'nda ortaya çıkan önemli bir konu olarak başlatılmış (Koşar & Akbaba, 2016).

Öğretmen özerkliğinin tanımı tartışmalara konu olmuş ve birçok akademisyen bu konuda katkıda bulunmuştur. Öğretmen özerkliği hakkında net bir anlayış oluşturmak için onların katkılarından bazılarını bir araya getirmiştir: Ayrıca, öğretmen özerkliğini, öğretmenin kendi kendini yönlendirerek öğretme kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Bu görüş, öğretimleri için güçlü bir kişisel sorumluluk duygusuna sahip olmayı, sürekli yansıtma ve analiz yoluyla egzersiz yapmayı, öğretim sürecinin duygusal ve bilişsel kontrolünü içermektedir. Aoki (2002) öğretmen özerkliğinin açık bir tanımını yaparak bunun kişinin kendi öğretimiyle ilgili seçimler yapma kapasitesi, özgürlüğü ve sorumluluğunu içerdiğini söylemektedir.

Yukarıdaki tanımlardan hareketle, öğretmen özerkliğinin, tam sorumluluk duygusuyla sınıf içinde ve dışında bir miktar özgürlük tanıyarak kendi öğretimini kontrol etme kapasitesi olduğu söylenebilir. Öğretmenlere, öğretmenlik kariyerleri boyunca öğretme ve öğrenme faaliyetlerini yansıtmaları, analiz etmeleri ve değerlendirmeleri için alan sağlamaktadır. Smith'e (2000) göre öğretmen özerkliği,

başkalarıyla işbirliği içinde bir öğretmen olarak kendisi için uygun beceri, bilgi ve tutumları geliştirebilme yeteneği anlamına gelmektedir.

Benson (2007) özerklikle ilgili bir görüşü, yani başkaları tarafından kontrol edilmeme hakkını ele almıştır ki bu görüşe ulaşmak yine de en zor olanlardan biridir. Birçok öğretmen için kendilerini meslektaşları, yönetim, kurum ya da eğitim sistemi tarafından uygulanan kontrolden uzak, kendi başlarına karar verebilen ve harekete geçebilen özerk profesyoneller olarak düşünmek oldukça arzu edilir görünmektedir. Ancak gerçek bundan farklıdır: öğretmenler sözleşmeler, yöneticiler, okul yönetmelikleri, müfredat ve öğrencilerin arzu, talep ve beklentileri gibi farklı eğitim otoriteleri tarafından kısıtlanmaktadır.

Smith (2000) gibi bazı akademisyenler özerk öğretmen kavramını özerk öğrenen ve kendi kendini yöneten mesleki gelişim kapasitesi ile ilişkilendirmiştir. Bu kavram, öğretmenlerin eğitim uygulamalarının bir parçası olarak zamanın, nedenin, yerin ve pedagojik becerilerin ve güncellenmiş bilginin farkında olma görevlerini araştırmaktadır. Sadece öğretmenlerin öğrencileri daha özerk hale getirme görevine odaklanmakla kalmaz, aynı zamanda öğretmenlerin işlerini yapmaya ve profesyonel olarak gelişmeye her zaman hazır olma sorumluluğunu da vurgular.

Smith (2000) öğretmen özerkliği terimini öğretmen-öğrenen özerkliği olarak ele almış ve öğretmen özerkliğini öğretmenin öğrenmesiyle ilişkili olarak görmüştür. Bu, öğretmenin işinin sadece öğretmek olmadığı, öğretmenlerin öğretirken hem öğretme hem de öğrenmenin çok çeşitli yönlerini, yani öğrenen olarak öğretmeni öğrenmeleri gerektiği anlamına gelir. Buna ek olarak, öğretmen özerkliğinin anlamını öğretmenin kendi öğretme öğrenimini kontrol etme kapasitesi ve öğretmen öğrenimi üzerine düşünmesi olarak vurgulamıştır. Smith (2000) öğretmenleri öğrenen olarak görür, yani öğretmen-öğrenen özerkliği, aşağıdaki gibi öğrenen özerkliği tanımını kullanmaktadır.

Öğretmen Özerkliğinin Boyutları

Öğretmen özerkliği konusunda farklı boyutlarda çok sayıda analiz yapılmıştır. McGrath'ın (2000) öğretmen özerkliğinin özelliklerini iki boyutta incelemektedir;

- a) Öz-yönelimli eylem ya da gelişim olarak öğretmen özerkliği,
- b) Başkaları tarafından kontrol edilmeme özgürlüğü olarak öğretmen özerkliği.

Burada, öğretmenler öz-yönelimli bir şekilde hareket ettiklerinde, deneyimlerinden bir şeyler öğrenecekleri garanti değildir. Çünkü mesleki eylem ve mesleki gelişim aynı anlama gelmeyebilir ancak mesleki gelişim, mesleki eylemin bir biçimi olarak düşünülebilir. Benzer şekilde, öğretmenler özgürlüklerini kullandıklarında, öğretmenin öz-yönelimde bulunma kapasitesi ve istekliliği ile gerçek öz-yönelimli davranış arasında net bir ayırım yapılmalıdır.

Öğretmen özerkliği, öğretme ve öğrenme üzerinde sorumluluk alma ya da kontrol sağlama kapasitesi olarak tanımlanabilir. İnsanların çeşitli derecelerde yetenek ve tutumlara sahip olmasını sağlar. Kendini değerlendirme yeteneği, bir öğretmen olarak kendisi için belirli beceriler geliştirme kapasitesi, kendini eleştirme niteliği, kendini geliştirme, kendini gözlemleme, kendi öğretiminin farkında olma, sürekli yansıtma, sürdürülebilir gelişim, başkalarıyla işbirliği, kendini geliştirmek ve bilgi ve becerilerini güncellemek için kendini sorgulama.

Öğretmen Özerkliği İhtiyacı

Standardizasyon ve hiyerarşiyi teşvik eden sosyo-politik baskılara rağmen, eğitimciler kurumsal ve öğrenci özerkliğinin yanı sıra öğretmen özerkliğine de giderek daha fazla değer vermektedir. Öğretmen özerkliği, bir öğretmenin ne öğretileceği ve nasıl öğretileceği konusunda karar verme özgürlüğü olarak vurgulanmıştır (Prichard & Moore, 2016)..

Öğretmen özerkliğini profesyonellik duygusuyla ilişkilendirmekte, bu da öğretmenlerde eğitim işleriyle ilgili tam sorumluluk duygusu uyandırmakta ve onları öğretmenlik kariyerleri boyunca yaşam boyu öğrenen bireyler olmaya teşvik etmektedir. Sonuç olarak, öğretmenler sınıf içinde ve dışında elde ettikleri fırsatlardan yararlanarak mesleki gelişimleri için ilerlerler (Pearson & Moomaw, 2005).

Al-Mansoori (2008), özerkliğin öğretmenlerin yaşamında oynadığı rolü daha da ileri götürerek, sadece mesleki yaşamı değil, sosyal yaşamı da şekillendirdiğini vurgulamakta ve özerk bir öğretmenin bir

yaşam planı ya da yaşam stratejisi içinde işyerinde olduğu kadar toplum içinde de kendi kendini yöneten, yansıtıcı ve işbirlikçi olduğunu belirtmektedir. Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin öğretim uygulamaları hakkında ciddi bir şekilde düşünmelerini ve kendi faaliyetlerini yansıtıcı bir şekilde değerlendirmelerini sağlar. Öğretmen özerkliğinde “ben” (izolasyonizm) yoktur, daha ziyade öğretmenler arasında işbirliği vurgulanır (Al-Mansoori, v2008).

Öğretmenler bilgi, uzmanlık ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşma konusunda ilham alırlar ve bu da öğretmen ağını geliştirir. Öğretmen özerkliği öğrencilerin öğrenmesine de yardımcı olabilir çünkü güçlendirilmiş bir öğretmen müfredatı öğrenci ihtiyaçlarına ve kişinin öğrenme stillerine göre uyarlayabilir (Prichard & Moore, 2016). Bu nedenle, öğretmenin özerk olmasına izin vermek, öğretmenin mesleki gelişimi de dahil olmak üzere öğretme ve öğrenmenin çeşitli yönlerine yardımcı olabilir.

Öğretmen Özerkliğinin Alanları

Öğretmen özerkliğini kullanırken, öğretmen kendi öğretim sürecinde bir tür kontrole sahip olabilir. Burada öğretim süreci sadece öğretimi değil, öğretim ve değerlendirme, müfredat geliştirme, okulun işleyişi ve mesleki gelişim gibi öğretimin tüm yönlerini içerir. Bu farklı alanlar öğretmenleri çalışma koşullarında farklı sorumluluklara çağırır (Wilches, 2007).

- ✓ Öğretim ve değerlendirme: Özerk öğretmen, öğretim hedefleri, içeriği, becerileri, yöntemleri ve materyalleri, öğrencilerin başarısı için değerlendirme kriterleri ve yöntemleri, zaman yönetimi, sınıf ortamı vb. üzerinde kontrol sahibi olabilir.
- ✓ Müfredat geliştirme: Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme, değerlendirme hedefleri, yaklaşımları, yöntemleri, içeriği, materyalleri ve müfredatı zenginleştirmek için müfredat dışı etkinliklerin tanıtımı yoluyla yeni müfredatı önermek, başlatmak, uygulamak ve değerlendirmek için farklı sorumluluklarını gerektirir.
- ✓ Okul işleyişi: Öğretmenler, okul finansmanı, okul harcamaları, gelir kaynakları, bütçe planlaması, sınıf zaman çizelgesi, öğrenci sayısına göre sınıf kompozisyonu, farklı müfredat konuları vb. gibi okul işleyişinde özerkliklerini kullanabilirler. Ancak, öğretmenin okuldaki pozisyonu bu konuda büyük etkiye sahip olabilir.
- ✓ Mesleki gelişim: Bu alanda öğretmenler, başlangıç sonrası mesleki eğitim ve öğretime katılma fırsatları ve bunların içeriği, yöntemleri, eğitimleri, formasyon yerleri hakkında karar vermek için özerkliklerini kullanırlar. Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin konunun uygunluğu, öğretmenin konuya olan ilgisi, yer, uygunluk, ödüller, önceki deneyimler, zaman miktarı, öğretmenin kendi adanmışlığı ve istekliliği gibi farklı faktörlere göre hizmet içi eğitimi kabul etme ya da reddetme kararı vermelerine olanak tanır.

Böylece, öğretmenler öğretme ve öğrenme ile ilgili farklı alanlarda özerklik kullanabilirler. Öğretmenler sadece öğretmek için değil, aynı zamanda değerlendirici, müfredat tasarımcısı ve program geliştiricisi, eğitim yöneticisi, profesyonel vb. olarak da görev yapmaktadırlar. Öğretimle olan bu bütünleşmeler, öğretmenlerin öğretme ve öğrenme konusundaki yeterlilik ve güvenlerinin önemli bir mesleki gelişimle arttığı rol ve sorumluluklarını genişletir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modeli olarak tasarlanmıştır. Belirlenen konudaki bireylerin ifadelerinin veya ilgisi, becerisi, yeteneği, tutumu vb özelliklerinin belirlenmiş olduğu, çoğunlukla farklı çalışmalara göre çok fazla veriler üstünde gerçekleştirilen araştırmalar bütünüdür. Taramadaki amaç; nesnenin, toplumun, kurumun, olayın doğasını ve özelliği tanımlayabilmektir. Tarama araştırma modelinin bir özelliği genelleyci olmasıdır (Şimşek & Yıldırım, 2011).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni İzmir'deki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Uygulama İzmir ilinde çalışan 155 yetişkin ile gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışma verilerini toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan ve katılımcıların demografik özelliklerini elde etmeyi amaçlayan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Ayrıca çalışmada kullanılan okul iklimi ölçeği Okullarımızdaki örgütsel iklim düzeyini belirlemek için Hoy ve Tarter (1997b) tarafından geliştirilen, Yılmaz ve Altınkurt (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan toplamda 39 madde ve 6 alt boyuttan oluşan “Örgütsel İklim Ölçeği” kullanılmıştır. Türkçedeki kullanımına dikkat edilerek belirlenen bu alt boyutlar “Destekleyici Müdür Davranışı”, “Emredici Müdür Davranışı”, “Kısıtlayıcı Müdür Davranışı”, “Samimi Öğretmen Davranışı”, “İşbirlikçi Öğretmen Davranışı” ve “Umursamaz Öğretmen Davranışı” şeklinde oluşmaktadır. Öğretmen Özerkliği ölçeği Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 4 boyuttan (17 madde) oluşmaktadır. Ölçekler, Likert tipi beşli derecelendirme şeklinde hazırlanmıştır. Bu derecelendirme seçenekleri; (1) Kesinlikle katılmıyorum, (5) Tamamen katılmıyorum aralığındadır. Araştırma verilerinin toplandığı ölçek geliştiriciler tarafından geçerlik ve güvenilirliği sağlanmış bir veri toplama aracıdır.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında ihtiyaç duyulan verileri elde etmek için, araştırmacı tarafından, resmi izinler ve etik kurul izni alındıktan sonra yüzyüze görüşme yoluyla oluşturup öğretmenlere iletilecektir. Elde edilen veriler önce betimsel olarak analiz edilecek ve daha sonra normallik varsayımı test edilecektir. Normallik varsayımına (Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) göre parametrik veya non-parametrik analizler yapılacaktır. Veri toplama sürecinde, çalışma grubundaki katılımcıların gönüllü katılımı esas alınmış ve çalışma sadece gönüllü katılımcılar ile yürütülmüştür.

Verilerin Analizi

Normallik testi Çarpıklık ve Basıklık testi uygulanmıştır. Sonuçlara göre okul iklimi ölçeği ve öğretmen özerkliği ölçeğinin normal dağılıma uygun olduğu saptanmış olup parametrik testlere başvurulmuştur. İki gruptan oluşan cinsiyet değişkeni gibi faktör puanlarının değişiklik göstermediğini belirlemek için T-testi testinden faydalanılmıştır. İki den fazla gruptan oluşan değişkenlerdeki farklılığın olup olmadığını tespit etmek için ANOVA testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak $p < 0.05$ değeri kabul edilmiştir.

Tablo 1: Okul İklimi ve Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin Normallik Varsayımı Testi

	Skewness	Std. Hata	Kurtosis	Std. Hata
Okul iklimi ölçeği	-,005	,195	-,147	,387
Öğretmen özerkliği	-,656	,195	,849	,387

Okul iklimi ölçeği ve öğretmen özerkliği ölçeğinin çarpıklık ve basıklık değerleri +1.0 ile -1.0 arasındadır. Araştırma ölçeği analizinde Hair ve diğerlerine (2013) göre çarpıklık ve basıklık değerleri +1.0 ile -1.0 arasında olduğunda parametrik test olarak kabul edilebilir ve buna göre işlem yapılabilir (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2013). Aynı şekilde Tabachnick ve Fidell'e göre çarpıklık ve basıklık değeri +1,5 ile -1,5 arasında olduğunda parametrik bir test olarak kabul edilebilir ve buna göre işlem yapılabilir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

BULGULAR ve YORUM

Demografik Özelliklere Ait Bulgular

Araştırmanın demografik değişkenlerine ait bulgular aşağıda birlikte verilmiştir.

Tablo 2: Demografik Değişkenlere Göre Dağılım

Değişken	Grup	Sayı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	126	81,3
	Erkek	29	18,7
Yaş Grupları	20-30	12	7,7
	31-40	87	56,1
	41-50	49	31,6
	51 ve üzeri	7	4,5
Çalıştığı Öğretim Kademesi	İlkokul	32	20,6
	Ortaokul	31	20,0
	Lise	5	3,2
	Diğer	87	56,1

Eğitim durumu	Lisans	124	80,0
	Yüksek Lisans	31	20,0
Hizmet Yılı	1-5 yıl arası	10	6,5
	6-10 yıl arası	22	14,2
	11-15 yıl arası	49	31,6
	16-20 yıl arası	47	30,3
	21 yıl ve üzeri	27	17,4
Medeni Durumu	Evli	122	78,7
	Bekar	33	21,3
	Toplam	155	100,0

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan katılımcıların % 81,3'ünün kadın olduğu; % 56,1'inin 31-40 yaş arasında olduğu; % 80,0'inin lisans mezunu oldukları; % 31,6'sının 11-15 yıl arası çalışma süresine sahip olduğu ve % 78,7'sinin evli olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın ilk problemi olan öğretmenlerinin okul iklimi ve öğretmen özerkliği düzeyleri sorusunun cevabı için betimsel istatistik sonucu aşağıdaki Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 2: Ölçeklerin Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	N	Min	Maks.	Ortalama	S.S.
Destekleyici müdür davranışı alt boyutu	155	1,00	4,00	2,6244	,82366
Emredici müdür davranışı alt boyutu	155	1,00	3,86	2,1189	,69963
Kısıtlayıcı müdür davranışı alt boyutu	155	1,00	4,00	2,4658	,69623
Samimi öğretmen davranışı alt boyutu	155	1,00	4,00	2,5429	,68790
İşbirlikçi öğretmen davranışı alt boyutu	155	1,00	4,00	2,7143	,59528
Umursamaz öğretmen davranışı alt boyutu	155	1,00	3,25	1,8210	,59541
Örgüt iklimi genel ölçeği	155	1,46	3,28	2,4324	,32341
Öğretme süreci özerkliği alt boyutu	155	1,00	5,00	4,0989	,73554
Öğretim programı özerkliği alt boyutu	155	1,00	5,00	4,0129	,78713
Mesleki gelişim özerkliği alt boyutu	155	1,00	5,00	3,7871	,92417
Mesleki iletişim özerkliği alt boyutu	155	1,33	5,00	3,8645	,84660
Öğretmen özerkliği genel ölçeği	155	1,12	5,00	3,9772	,71591

*p < .05

Yukarıdaki tabloya göre katılımcıların okul iklimi genel ve öğretmen özerkliği genel tutumlarına ilişkin veriler bulunmaktadır. Okul iklimi genel ortalaması 2,43±0,32 olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlar arasında en yüksek işbirlikçi öğretmen davranışı alt boyutu (2,71±0,59) çıkarken en düşük ise umursamaz öğretmen davranışı alt boyutu (1,82±0,59) düzeyi olduğu çıkmıştır. Öğretmenlerin özerklik genel tutumlarına ortalaması 3,97±0,71 olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlar arasında en yüksek öğretme süreci özerkliği alt boyutu (4,09±0,73) çıkarken en düşük ise mesleki gelişim özerkliği alt boyutu (3,78±0,92) düzeyi olduğu çıkmıştır. Sonuç olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi algıları ortalamasının altında ve öğretmen özerklik algıları ortalamasının üstünde çıktığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın Fark Testleri

Cinsiyet Değişkeni

Katılımcıların okul iklimi ve öğretmen özerkliği ölçekleri ve alt boyutları tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık olup olmadığını incelemek için parametrik testlerden t- testi kullanılmıştır. Aşağıda ilk çıkan tablo betimsel istatistikler tablosudur. Yani hangi grupta kaç kişi bulunmaktadır ve her grubun ortalaması ve standart sapmasını gösteren tablodur.

Tablo 3: Ölçeklerin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	Ortalama	S.S.	t	df	p
Destekleyici müdür davranışı alt boyutu	Kadın	126	2,5591	,82131	-2,079	153	,039*
	Erkek	29	2,9080	,78571			
Emredici müdür davranışı alt boyutu	Kadın	126	2,1168	,68700	-,078	153	,938
	Erkek	29	2,1281	,76489			
Kısıtlayıcı müdür davranışı alt boyutu	Kadın	126	2,4968	,70958	1,157	153	,249
	Erkek	29	2,3310	,62855			
Samimi öğretmen davranışı alt boyutu	Kadın	126	2,5760	,69281	1,251	153	,213
	Erkek	29	2,3990	,65841			
İşbirlikçi öğretmen davranışı alt boyutu	Kadın	126	2,7029	,59070	-,493	153	,623
	Erkek	29	2,7635	,62302			
Umursamaz öğretmen davranışı alt boyutu	Kadın	126	1,8214	,57953	,020	153	,984
	Erkek	29	1,8190	,67114			

Örgüt iklimi genel ölçeği	Kadın	126	2,4249	,32831	-,602	153	,548
	Erkek	29	2,4651	,30453			
Öğretme süreci özerkliği alt boyutu	Kadın	126	4,1283	,74511	1,037	153	,301
	Erkek	29	3,9713	,69016			
Öğretim programı özerkliği alt boyutu	Kadın	126	4,0397	,79237	,882	153	,379
	Erkek	29	3,8966	,76648			
Mesleki gelişim özerkliği alt boyutu	Kadın	126	3,8122	,93381	,703	153	,483
	Erkek	29	3,6782	,88856			
Mesleki iletişim özerkliği alt boyutu	Kadın	126	3,8704	,85268	,179	153	,858
	Erkek	29	3,8391	,83391			
Öğretmen özerkliği genel ölçeği	Kadın	126	4,0009	,73308	,859	153	,392
	Erkek	29	3,8742	,63738			

*p <.05

Bağımsız örneklem t testi, katılımcıların okul iklimi ve öğretmen özerkliği ölçekleri ve alt boyutları tutumları ölçeğinin cinsiyete göre tutum farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda sadece destekleyici müdür davranışı alt boyutu haricinde katılımcıların okul iklimi ve öğretmen özerkliği ölçekleri ve alt boyutlarında istatistiki yönden anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Destekleyici müdür davranışı alt boyutu ise erkeklerin destekleyici müdür davranışı algıları kadınlardan daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer yandan okul iklimi ve öğretmen özerkliği ölçekleri ve alt boyut algıları kadın ve erkeğe göre fark etmemektedir.

Medeni Durum Değişkeni

Katılımcıların okul iklimi ve öğretmen özerkliği ölçekleri ve alt boyutları tutumlarının medeni durum değişkenine göre farklılık olup olmadığını incelemek için parametrik testlerden t- testi kullanılmıştır. Aşağıda ilk çıkan tablo betimsel istatistikler tablosudur. Yani hangi grupta kaç kişi bulunmaktadır ve her grubun ortalaması ve standart sapmasını gösteren tablodur.

Tablo 4: Ölçeklerin Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Medeni D.	N	Ortalama	S.S.	t	df	p
Destekleyici müdür davranışı alt boyutu	Evli	122	2,6430	,81176	,540	153	,590
	Bekar	33	2,5556	,87577			
Emredici müdür davranışı alt boyutu	Evli	122	2,1206	,67006	,058	153	,953
	Bekar	33	2,1126	,81108			
Kısıtlayıcı müdür davranışı alt boyutu	Evli	122	2,4721	,69855	,217	153	,829
	Bekar	33	2,4424	,69778			
Samimi öğretmen davranışı alt boyutu	Evli	122	2,5433	,69566	,016	153	,987
	Bekar	33	2,5411	,66888			
İşbirlikçi öğretmen davranışı alt boyutu	Evli	122	2,7529	,56491	1,561	153	,121
	Bekar	33	2,5714	,68698			
Umursamaz öğretmen davranışı alt boyutu	Evli	122	1,8340	,57191	,523	153	,601
	Bekar	33	1,7727	,68284			
Örgüt iklimi genel ölçeği	Evli	122	2,4462	,32252	1,020	153	,310
	Bekar	33	2,3815	,32659			
Öğretme süreci özerkliği alt boyutu	Evli	122	4,1421	,73564	1,409	153	,161
	Bekar	33	3,9394	,72387			
Öğretim programı özerkliği alt boyutu	Evli	122	4,0508	,78396	1,154	153	,250
	Bekar	33	3,8727	,79501			
Mesleki gelişim özerkliği alt boyutu	Evli	122	3,8361	,93129	1,271	153	,206
	Bekar	33	3,6061	,88763			
Mesleki iletişim özerkliği alt boyutu	Evli	122	3,8989	,84402	,972	153	,332
	Bekar	33	3,7374	,85699			
Öğretmen özerkliği genel ölçeği	Evli	122	4,0183	,72080	1,378	153	,170
	Bekar	33	3,8253	,68686			

*p <.05

Bağımsız örneklem t testi, katılımcıların okul iklimi ve öğretmen özerkliği ölçekleri ve alt boyutları tutumları ölçeğinin medeni duruma göre tutum farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda katılımcıların okul iklimi ve öğretmen özerkliği ölçekleri ve alt boyutlarında istatistiki yönden anlamlı farklılık bulunmamıştır. Buna göre okul iklimi ve öğretmen özerkliği ölçek ve alt boyut algıları evli ve bekar durumuna göre fark etmemektedir.

Öğrenim Durum Değişkeni

Katılımcıların okul iklimi ve öğretmen özerkliği ölçekleri ve alt boyutları tutumlarının öğrenim durum değişkenine göre farklılık olup olmadığını incelemek için parametrik testlerden t- testi kullanılmıştır. Aşağıda ilk çıkan tablo betimsel istatistikler tablosudur. Yani hangi grupta kaç kişi bulunmaktadır ve her grubun ortalaması ve standart sapmasını gösteren tablodur.

Tablo 5: Ölçeklerin Öğrenim Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Medeni D.	N	Ortalama	S.S.	t	df	p
Destekleyici müdür davranışı alt boyutu	Lisans	124	2,6192	,83283	-,157	153	,876
	Yüksek Lisans	31	2,6452	,79888			
Emredici müdür davranışı alt boyutu	Lisans	124	2,1060	,69602	-,458	153	,648
	Yüksek Lisans	31	2,1705	,72320			
Kısıtlayıcı müdür davranışı alt boyutu	Lisans	124	2,4129	,66930	-1,908	153	,058
	Yüksek Lisans	31	2,6774	,77059			
Samimi öğretmen davranışı alt boyutu	Lisans	124	2,5173	,69021	-,925	153	,356
	Yüksek Lisans	31	2,6452	,68001			
İşbirlikçi öğretmen davranışı alt boyutu	Lisans	124	2,7304	,60615	,673	153	,502
	Yüksek Lisans	31	2,6498	,55431			
Umursamaz öğretmen davranışı alt boyutu	Lisans	124	1,7661	,55742	-2,037	40,156	,048*
	Yüksek Lisans	31	2,0403	,69551			
Örgüt iklimi genel ölçeği	Lisans	124	2,4148	,31987	-1,360	153	,176
	Yüksek Lisans	31	2,5029	,33318			
Öğretme süreci özerkliği alt boyutu	Lisans	124	4,1438	,67151	1,526	153	,129
	Yüksek Lisans	31	3,9194	,94170			
Öğretim programı özerkliği alt boyutu	Lisans	124	4,0258	,75868	,407	153	,685
	Yüksek Lisans	31	3,9613	,90395			
Mesleki gelişim özerkliği alt boyutu	Lisans	124	3,8280	,88292	1,102	153	,272
	Yüksek Lisans	31	3,6237	1,07408			
Mesleki iletişim özerkliği alt boyutu	Lisans	124	3,9355	,73581	1,618	36,203	,114
	Yüksek Lisans	31	3,5806	1,16418			
Öğretmen özerkliği genel ölçeği	Lisans	124	4,0166	,65566	1,373	153	,172
	Yüksek Lisans	31	3,8197	,91457			

*p <.05

Bağımsız örneklem t testi, katılımcıların okul iklimi ve öğretmen özerkliği ölçekleri ve alt boyutları tutumları ölçeğinin öğrenim durumuna göre tutum farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda katılımcıların okul iklimi ve öğretmen özerkliği ölçekleri ve alt boyutlarında; umursamaz öğretmen davranışı alt boyutu haricinde istatistiki yönden anlamlı farklılık bulunmamıştır. Buna göre okul iklimi ve öğretmen özerkliği ölçek ve alt boyut algıları lisans veya yüksek lisans mezuniyet durumuna göre fark etmemektedir.

Umursamaz öğretmen davranışı alt boyutu ise yüksek lisans yapanların umursamaz öğretmen davranışı algıları lisans mezunlarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Yaş Değişkeni

Katılımcıların okul iklimi ve öğretmen özerkliği ölçekleri ve alt boyutları tutumlarının yaş değişkenine göre farklılık olup olmadığını incelemek için parametrik testlerden ANOVA testi kullanılmıştır. Aşağıda ilk çıkan tablo betimsel istatistikler tablosudur. Yani hangi grupta kaç kişi bulunmaktadır ve her grubun ortalaması ve standart sapmasını gösteren tablodur.

Tablo 7: Ölçeklerin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Puan	Grup	f, x ss Değerleri				ANOVA Sonuçları				
		N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Örgüt iklimi genel ölçeği	20-30	12	2,3846	,24860	Gruplar arası	,894	3	,298	2,958	,034
	31-40	87	2,4892	,32219	Grup içi	15,214	151	,101		2>4
	41-50	49	2,3794	,32526	Toplam	16,108	154			
	51 ve üzeri	7	2,1795	,29682						
	Total	155	2,4324	,32341						
Öğretmen özerkliği genel ölçeği	20-30	12	4,0147	,69877	Gruplar arası	2,600	3	,867	1,715	,166
	31-40	87	4,0392	,64760	Grup içi	76,330	151	,505		
	41-50	49	3,9376	,83054	Toplam	78,930	154			
	51 ve üzeri	7	3,4202	,54490						
	Total	155	3,9772	,71591						

*p <.05

Yukarıdaki ANOVA tablosuna göre okul iklimi ve öğretmen özerkliği ölçekleri ve alt boyutları tutumlarına ait genel puanlar incelendiğinde; okul ikliminin genel boyutu haricinde yaş değişkenine göre farklılık çıkmamıştır. Bu durumda hangi gruplarda farklılık olup olmadığının tespiti için posthoc analizlerinden LSD testi yapılır. LSD analizi sonucuna göre;

Katılımcıların okul ikliminin genel boyutunda; 31-40 yaş gruplarının algısı 51 ve üzeri gruptan daha yüksek çıkmıştır.

Hizmet Yılı Değişkeni

Katılımcıların okul iklimi ve öğretmen özerkliği ölçekleri ve alt boyutları tutumlarının hizmet yılı değişkenine göre farklılık olup olmadığını incelemek için parametrik testlerden ANOVA testi kullanılmıştır. Aşağıda ilk çıkan tablo betimsel istatistikler tablosudur. Yani hangi grupta kaç kişi bulunmaktadır ve her grubun ortalaması ve standart sapmasını gösteren tablodur.

Tablo 6: Ölçeklerin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Puan	Grup	f, x ss Değerleri				ANOVA Sonuçları				
		N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Örgüt iklimi genel ölçeği	1-5 yıl arası	10	2,4051	,27769	Gruplar arası	,404	4	,101	,964	,429
	6-10 yıl arası	22	2,4977	,35243						
	11-15 yıl arası	49	2,3794	,35060	Toplam	16,108	154			
	16-20 yıl arası	47	2,4845	,26888						
	21 yıl ve üzeri	27	2,3951	,34950						
	Total	155	2,4324	,32341						
Öğretmen özerkliği genel ölçeği	1-5 yıl arası	10	3,8765	,78060	Gruplar arası	2,760	4	,690	1,359	,251
	6-10 yıl arası	22	4,0374	,67815						
	11-15 yıl arası	49	3,9904	,62810	Toplam	78,930	154			
	16-20 yıl arası	47	4,1051	,76234						
	21 yıl ve üzeri	27	3,7190	,76858						
	Total	155	3,9772	,71591						

*p <.05

Yukarıdaki ANOVA tablosuna göre okul iklimi ve öğretmen özerkliği ölçekleri ve alt boyutları tutumlarına ait genel puanlar incelendiğinde; hizmet yılı değişkenine göre farklılık çıkmamıştır. Bu durumda katılımcıların okul iklimi ve öğretmen özerkliği algıları hizmet yılına göre değişmemektedir.

Çalıştığı Okul Türü Değişkeni

Katılımcıların okul iklimi ve öğretmen özerkliği ölçekleri ve alt boyutları tutumlarının çalıştığı okul türü değişkenine göre farklılık olup olmadığını incelemek için parametrik testlerden ANOVA testi kullanılmıştır. Aşağıda ilk çıkan tablo betimsel istatistikler tablosudur. Yani hangi grupta kaç kişi bulunmaktadır ve her grubun ortalaması ve standart sapmasını gösteren tablodur.

Tablo 7: Ölçeklerin Çalıştığı Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Puan	Grup	f, x ss Değerleri				ANOVA Sonuçları				
		N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Örgüt iklimi genel ölçeği	İlkokul	32	2,2660	,26317	Gruplar arası	2,073	3	,691	7,434	,000
	Ortaokul	31	2,3970	,32709						
	Lise	5	2,1385	,20641	Toplam	16,108	154			
	Diğer	87	2,5231	,31453						
	Total	155	2,4324	,32341						
Öğretmen özerkliği genel ölçeği	İlkokul	32	3,7978	,63319	Gruplar arası	7,938	3	2,646	5,628	,001
	Ortaokul	31	3,8254	,75445						
	Lise	5	3,1176	,49039	Toplam	78,930	154			
	Diğer	87	4,1467	,68646						
	Total	155	3,9772	,71591						

*p <.05

Yukarıdaki ANOVA tablosuna göre okul iklimi ve öğretmen özerkliği ölçekleri ve alt boyutları tutumlarına ait genel puanlar incelendiğinde; çalıştığı okul türü değişkenine göre farklılık çıkmamıştır. Bu durumda hangi gruplarda farklılık olup olmadığının tespiti için posthoc analizlerinden LSD testi yapılır. LSD analizi sonucuna göre;

Katılımcıların okul ikliminin genel boyutunda; diğer grubun algısı ilk, orta ve lise gruplarından daha yüksek çıkmıştır.

Katılımcıların öğretmen özerkliği genel boyutunda; ilk ve ortaokul gruplarının algısı lise grubundan daha yüksek çıkmıştır.

Korelasyon Analizi

Aşağıdaki tabloda okul iklimi ve öğretmen özerkliği ölçekleri ve alt boyutlarının parametrik analizlerden Pearson korelasyon analizine ilişkin bulgular bulunmaktadır.

Tablo 8: Ölçekler ve Alt Boyutlarla Korelasyon Tablosu

	Öğretme süreci özerkliği alt boyutu	Öğretim programı özerkliği alt boyutu	Mesleki gelişim özerkliği alt boyutu	Mesleki iletişim özerkliği alt boyutu	Öğretmen özerkliği genel ölçeği
Destekleyici müdür davranışı alt boyutu	,171*	,230**	,282**	,377**	,279**
Emredici müdür davranışı alt boyutu	-,200*	-,176*	-,158*	-,350**	-,238**
Kısıtlayıcı müdür davranışı alt boyutu	-,291**	-,301**	-,300**	-,482**	-,372**
Samimi öğretmen davranışı alt boyutu	,167*	,192*	,265**	,277**	,241**
İşbirlikçi öğretmen davranışı alt boyutu	,303**	,300**	,355**	,441**	,380**
Umursamaz öğretmen davranışı alt boyutu	-,268**	-,224**	-,288**	-,441**	-,327**
Örgüt iklimi genel ölçeği	,056	,114	,186*	,120	,125

*p < .05; **p < .01

Yukarıdaki tablodaki korelasyon analizine ilişkin bulgulara göre; katılımcıların Okul İklimi Genel Ölçeği ile öğretmen özerkliği arasında herhangi bir ilişki çıkmamıştır. Okul iklimi ile öğretmen özerkliği alt boyutları arası en büyük ilişki Kısıtlayıcı müdür davranışı alt boyutu ile Mesleki iletişim özerkliği alt boyutu arasında orta düzeyde, anlamlı ve negatif bir ilişki vardır ($r = -0,482$, $p < 0,01$). Bunu İşbirlikçi öğretmen davranışı alt boyutu ile Mesleki iletişim özerkliği alt boyutu arasında orta düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişki ($r = 0,441$, $p < 0,01$) takip etmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Sonuç

Bu araştırmada, öğretmenlerin görüşlerine göre, okul iklimi ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeli olarak tasarlanmıştır. Araştırmaya katılan katılımcıların % 81,3'ünün kadın olduğu; % 56,1'inin 31-40 yaş arasında olduğu; % 80,0'inin lisans mezunu oldukları; % 31,6'sının 11-15 yıl arası çalışma süresine sahip olduğu ve % 78,7'sinin evli olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi algıları ortalamasının altında ve öğretmen özerklik algıları ortalamasının üstünde çıktığı tespit edilmiştir. Alt boyutlar arasında en yüksek işbirlikçi öğretmen davranışı alt boyutu çıkarken en düşük ise umursamaz öğretmen davranışı alt boyutu düzeyi olduğu çıkmıştır. Öğretmenlerin özerklik genel tutumlarına alt boyutlar arasında en yüksek öğretim süreci özerkliği alt boyutu çıkarken en düşük ise mesleki gelişim özerkliği alt boyutu düzeyi olduğu çıkmıştır.

Cinsiyet yönüyle incelemede; sadece destekleyici müdür davranışı alt boyutu ise erkeklerin destekleyici müdür davranışı algıları kadınlardan daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer yandan okul iklimi ve öğretmen özerkliği ölçekleri ve alt boyut algıları kadın ve erkeğe göre fark etmemektedir. Medeni durum yönüyle incelemede; okul iklimi ve öğretmen özerkliği ölçek ve alt boyut algıları evli ve bekar durumuna göre fark etmemektedir.

Öğrenim durumu yönüyle incelemede; okul iklimi ve öğretmen özerkliği ölçek ve alt boyut algıları lisans veya yüksek lisans mezuniyet durumuna göre fark etmemektedir. Umursamaz öğretmen davranışı alt boyutu ise yüksek lisans yapanların umursamaz öğretmen davranışı algıları lisans mezunlarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Yaş durumu yönüyle incelemede; okul ikliminin genel boyutunda; 31-40 yaş gruplarının algısı 51 ve üzeri gruptan daha yüksek çıkmıştır.

Hizmet yılı değişkenine göre farklılık çıkmamıştır. Bu durumda katılımcıların okul iklimi ve öğretmen özerkliği algıları hizmet yılına göre değişmemektedir.

Görev yaptığı okul türü yönüyle incelemede; okul ikliminin genel boyutunda; diğer grubun algısı ilk, orta ve lise gruplarından daha yüksek çıkmıştır. Katılımcıların öğretmen özerkliği genel boyutunda; ilk ve ortaokul gruplarının algısı lise grubundan daha yüksek çıkmıştır.

Aralarındaki ilişkiye göre incelemede; katılımcıların okul iklimi genel ölçeği ile öğretmen özerkliği arasında herhangi bir ilişki çıkmamıştır. Okul iklimi ile öğretmen özerkliği alt boyutları arası en büyük ilişki kısıtlayıcı müdür davranışı alt boyutu ile mesleki iletişim özerkliği alt boyutu arasında orta düzeyde, anlamlı ve negatif bir ilişki vardır. Bunu işbirlikçi öğretmen davranışı alt boyutu ile mesleki iletişim özerkliği alt boyutu arasında orta düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişki takip etmiştir.

Tartışma

Mevcut araştırmamızda; cinsiyet yönüyle incelemede; sadece destekleyici müdür davranışı alt boyutu ise erkeklerin destekleyici müdür davranışı algıları kadınlardan daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer yandan okul iklimi ve öğretmen özerkliği ölçekleri ve alt boyut algıları kadın ve erkeğe göre fark etmemektedir. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre yalnızca kayıtsız öğretmen davranışları boyutunda farklılık göstermektedir. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha dikkatsiz davranışlar sergilemektedir. Literatürde okul iklimini cinsiyet değişkenine göre inceleyen çalışmalar farklı sonuçlar vermiştir. Sezgin ve Kılınç'ın (2011) ve Günbayı'nın (2007) araştırmasında öğretmenlerin okul iklimi ve cinsiyete ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bayrak, Altınkurt ve Yılmaz (2014) tarafından aynı ölçme aracının kullanıldığı çalışmada destekleyici müdür davranışı ve işbirlikçi öğretmen davranışında erkek öğretmenler lehine, emir verici müdür davranışında ise kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. davranış. Yine Yılmaz ve ark. (2014) aynı ölçme aracını kullanarak yaptıkları çalışmada kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha samimi öğretmen davranışları sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Mevcut araştırmamızda; hizmet yılı değişkenine göre farklılık çıkmamıştır. Bu durumda katılımcıların okul iklimi ve öğretmen özerkliği algıları hizmet yılına göre değişmemektedir. Bayrak ve ark. (2014), 5 yıl ve daha az deneyime sahip öğretmenler, okul müdürlerinin daha az kısıtlayıcı davranışlar sergilediğini düşünmekte; 6-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre daha az dikkatsiz davranış sergiledikleri sonucuna varmışlardır. Yılmaz ve ark. (2014) ayrıca 10 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin, 11 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlere göre daha samimi öğretmen davranışı sergiledikleri sonucuna varmışlardır.

Mevcut araştırmamızda; görev yaptığı okul türü yönüyle incelemede, okul ikliminin genel boyutunda; diğer grubun algısı ilk, orta ve lise gruplarından daha yüksek çıkmıştır. Katılımcıların öğretmen özerkliği genel boyutunda; ilk ve ortaokul gruplarının algısı lise grubundan daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri okul türü değişkenine göre okul ikliminin tüm boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir. Özel okullarda görev yapan öğretmenler, okul müdürlerinin devlet okullarında görev yapanlara göre daha destekleyici, emredici ve daha az kısıtlayıcı davranışlar sergiledikleri görüşündedir. Ayrıca özel okullarda çalışan öğretmenler, devlet okullarında çalışan öğretmenlere göre daha arkadaş canlısı ve işbirlikçi, daha az dikkatsiz davranışlar sergilemektedir. Benzer şekilde Forster ve D'Andrea (2009) ABD'deki öğretmenlerle yaptıkları araştırmada, özel okul müdürlerinin devlet okulu müdürlerine göre öğretmenlerle daha destekleyici oldukları ve öğretmenlerle daha iyi iletişim kurdukları, özel okul öğretmenlerinin ise daha fazla işbirliği ve paylaşımda buldukları sonucuna varmışlardır.

Mevcut araştırmamızda; aralarındaki ilişkiye göre incelemede; katılımcıların okul iklimi genel ölçeği ile öğretmen özerkliği arasında herhangi bir ilişki çıkmamıştır. Okul iklimi ile öğretmen özerkliği alt boyutları arası en büyük ilişki kısıtlayıcı müdür davranışı alt boyutu ile mesleki iletişim özerkliği alt boyutu arasında orta düzeyde, anlamlı ve negatif bir ilişki vardır. Bunu işbirlikçi öğretmen davranışı alt boyutu ile mesleki iletişim özerkliği alt boyutu arasında orta düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişki takip etmiştir. Literatürde bu bulguyu destekleyen çalışmalar mevcuttur (Ayık ve Savaş, 2014; Yılmaz vd.,

2014). Ancak okul yöneticilerinin destekleyici davranışları arttıkça, emredici ve kısıtlayıcı davranışlarının azalması bekleniyordu. Türkiye'de okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarını araştıran çalışmalara göre, okul müdürleri yüksek düzeyde yasal ve zorlayıcı güç kullanmaktadır (Yılmaz ve Altinkurt, 2012). Okul yöneticilerinin yüksek düzeyde yasal ve zorlayıcı güç kullanması, kısıtlayıcı davranışlarının nedeni olabilir. Ayrıca Türk toplumunun paternalist özellikleri nedeniyle yöneticilerin samimi ve koruyucu olduğu ancak çalışanların sürekli rehberliğe ihtiyaç duyduğu düşüncesi toplum tarafından kabul görmüştür (Altinkurt ve Yılmaz, 2012). Bu duygular, yöneticilerin destekleyici davranışların yanı sıra kısıtlayıcı ve zorunlu davranışlar sergilemelerinin bir başka nedeni olabilir.

Öneriler

Bu çalışmanın bulguları, Türkiye'deki öğretmenlerin eğitim sisteminin merkezi yapısına ve yasal düzenlemelere rağmen önemli ölçüde özerklik sergilediklerini göstermektedir. Bu noktada öğretmenlerin özerk olmaya istekli oldukları varsayılabilir. Yapılacak düzenlemelerle bu durum yasal hale getirilebilir.

Milli eğitimin genel amaç ve ilkeleri, önceden kabul edilmiş normlar, küresel etik kurallar, eğitimin amaçları, bilimsel ve pedagojik ilkeler çerçevesinde öğretmenlere eğitim uygulamalarında özgürlük tanınabilir. Bu amaçla öğretmenlere yüksek düzeyde özerklik sağlayan ülkelerin iyi örnekleri Türk eğitim sistemine uyarlanabilir.

Öğretmenlere kendi kurullarıyla işbirliği yaparak, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini ve ilgilerini dikkate alarak ders kitabı seçme özgürlüğü tanınmalıdır.

KAYNAKÇA

Adhikari, S. (2021). *Practice Of Teacher Autonomy For Professional Development* . Kathmandu: Faculty Of Education Tribhuvan University .

Akçay, P., & Sevinç, H. H. (2021). Okul yöneticilerinin algılanan yönetim tarzları ve öğretmenlerin özerkliği üzerine bir araştırma. . *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 1173-1201.

Albanese, M. (2004). Psychological size and distance: A step towards better defining the human elements critical to learning. *Medical Education*, 1020-1021.

Al-Mansoori, K. (v2008). Symposium in learner autonomy. *Exerter Conference Selections*, 34-37.

Aoki, N. (2002). Aspects of teacher autonomy: Capacity, freedom, and responsibility. *Challenges to research and practice*, 111-124.

Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, 258-267.

Aydın, İ. (2018). Öğretmenlik kariyer evreleri ve öğretmenlerin mesleki gelişimi . *Journal of Human Sciences*, 2047-2065.

Ayık, A., & Savaş, M. (2014). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 203-220.

Bayrak, C., Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2014). The relationship between school principals' power sources and school climate. *Anthropologist*, 81-91.

Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 21-40.

Berg, J. K., & Aber, J. L. (2015). A multilevel view of predictors of children's perceptions of school interpersonal climate. *Journal Of Educational Psychology*, 1150-1170 .

Blömeke, S., & Klein, P. (2013). When is a school environment perceived as supportive by beginning mathematics teachers? Effects of leadership, trust, autonomy and appraisal on teaching quality. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 1029-1048.

- Buyruk, H., & Akbaş, A. (2021). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile özerkliği arasındaki ilişkiye dair bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 431-451.
- Canlı, S., Demirtaş, H., & Özer, N. (2018). Okul İklimi Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 1797-1811.
- Cemaloğlu, N. (2007). The relationship between organizational health and bullying that teachers experience in primary schools in Turkey. *Educational Research Quarterly*, 3-29.
- Christenbury, L. (2010). The flexible teacher. *Educational Leadership*, 46-50.
- Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice and teacher education. *Teachers College Record*, 1-11.
- Collie, R., Shapka, J., & Perry, N. (2012). School climate and social emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 1189-1204.
- Çolak, İ., & Altinkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33-71.
- David, J. L. (2008). Pacing guides. *Educational Leadership*, 87-88.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 227-268.
- Ertürk, R. (2020). Öğretmen özerkliği: Kavramsal bir inceleme. *IPCEDU*, 581-591.
- Fink, E., & Resnick, L. B. (2001). Developing principals as instructional leaders. *Phi Delta Kappan*, 598-606.
- Forster, G., & D'Andrea, C. (2009). *Free to teach: What America's teachers say about teaching in public and private schools. School choice issues in depth. Friedman Foundation for Educational Choice.* <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED5083> adresinden alındı
- Fullan, M. (2003). Leadership for the 21st century; breaking the bonds of dependency. *Educational Leadership*, 6-10.
- Gonzalez, T. (2012). Keeping kids in schools: Restorative justice, punitive discipline, and the school to prison pipeline. *Journal of Law and Education*, 281-335.
- Goodwin, B. (2016). Novice teachers benefit from lesson plans. *Educational Leadership*, 75-76.
- Greenway, G. H. (2017). *Relationship Between School Climate and Student Achievement* . Georgia: Georgia Southern University.
- Guo, P. (2012). *School culture: A validation study and exploration of its relationship with teachers' work environment.* Fordham : Fordham University).
- Günbayı, I. (2007). School climate and teachers' perceptions on climate factors: Research into nine urban high schools. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 70-78.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate Data Analysis*. Boston: Pearson Education Limited.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in School*, 221-239.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 949-967.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2005). *Educational administration: Theory, research, and practice, (7th ed.)*. Ankara: Nobel.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 451-471.

- Kearney, W., & Herrington, D. (2010). High performing principals in historically low performing minority-serving schools: A glimpse into the success of 90/90/90 Schools in South Central Texas. *National Forum of Applied Educational Research Journal*, 63-72.
- Kılınç, A. Ç., Bozkurt, E., & İlhan, H. (2018). Öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 77-98.
- Koşar, G., & Akbaba, E. (2016). The interconnection between individually guided professional development activities and the emergence of autonomous teachers. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 6-13.
- Koth, C., Bradshaw, C., & Leaf, P. (2008). A Multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology*, 96-104.
- McCoy, D. C., Roy, A. L., & Sirkman, G. M. (2013). Neighborhood crime and school climate as predictors of elementary school academic quality: A cross-lagged panel analysis. *American Journal of Community Psychology*, 128-14.
- McGrath, I. (2000). Teacher autonomy. *Future directions*, 100-110.
- O'Connor, K., & Wormeli, R. (2011). Reporting student learning. *Educational Leadership*, 40-44.
- Panasuk, R., Stone, W., & Todd, J. (2002). Lesson planning strategy for effective mathematics teaching. *Education*, 808-827.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 83-98.
- Pearson, L., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 37-54.
- Prichard, C., & Moore, J. (2016). The balance of teacher autonomy and top- down coordination in ESOL programs. *TESOL Quarterly*, 190- 201.
- Sezgin, F., & Kılınç, A. Ç. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algılarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 743-757.
- Smith, R. (2000). Starting with ourselves: Teacher-learner autonomy in language learning. *Future directions*, 79-89.
- Sulak, T. (2016). School climate and academic achievement in suburban schools. *Education and Urban Society*, 672-684.
- Şimşek, A., & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston : Pearson.
- Tomlinson, C. A. (2010). Lessons plans well served. *Educational Leadership*, 89-90.
- Wang, M., & Eccles, J. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 12-23.
- Waters, J. T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement: A working pape*. Aurora: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Wilches, J. (2007). Teacher autonomy: A critical review of the research and concept beyond applied linguistics. *Ikala, Language and Culture Magazine*, 245-275.
- Wilches, J. U. (2007). Teacher autonomy: A critical review of the research and concept beyond applied linguistics. *Ikala*, 245-275.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y., & Kesim, E. (2014). The relationship between school climate and the workaholism tendencies of teachers. *Anthropologist*, 277-288.

Yu, M. V., Johnson, H. E., Deutsch, N. L., & Varga, S. M. (2016). "She calls me by my last name" Exploring adolescent perceptions of positive teacher-student relationships. . *Journal of Adolescent Research*, 16-20.

Zullig, K. J., Huebner, E. S., & Patton, J. M. (2010). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools*, 133-145.

Veri Analitiği: Eğitim Yönetiminde Karar Almada Analitik Yaklaşımlar

Data Analytics: Analytical Approaches to Decision Making in Education Management

Tahsin Akay¹ Yunus Genel² Sevil Çakmak³ Seçil Çakmak⁴ Deniz Harmancı⁵

¹ Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye Orcid No: 0009-0004-1905-1171

² Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye Orcid No: 0009-0003-1015-2307

³ Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye Orcid No: 0009-0008-4232-1482

⁴ Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye Orcid No: 0009-0008-2307-8317

⁵ Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye Orcid No: 0009-0003-3717-2885

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, eğitim yönetiminde veri analitiğinin temellerini, çeşitli analitik yaklaşımları ve bu tekniklerin eğitim sektöründeki uygulamalarını derinlemesine incelemektir. Günümüzde eğitim sektörü, öğrenci başarısını artırmak, öğretim kalitesini iyileştirmek ve eğitim süreçlerini optimize etmek için giderek artan bir şekilde veri analitiğine başvurmaktadır. Bu çalışma, istatistiksel analiz, veri madenciliği, makine öğrenimi ve yapay zeka gibi konuların yanı sıra, bu tekniklerin eğitim politikaları ve stratejileri üzerindeki etkisini ele almaktadır. Genel bulgular, veri analitiğinin eğitimde karar alma süreçlerini nasıl dönüştürdüğüne ve eğitim kurumlarının daha bilinçli, veriye dayalı kararlar almasına olanak tanıdığına dairdir. Ayrıca, makine öğrenimi ve yapay zekanın eğitimde bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sağlama potansiyeli ve öğrenci-öğretmen etkileşimlerini iyileştirme yeteneği vurgulanmıştır. Karar Destek Sistemleri'nin eğitimdeki önemi de belirtilmiş olup, bu sistemlerin eğitim stratejilerinin planlanması ve kaynak yönetimi gibi alanlarda nasıl değer katkısı sağladığına değinilmiştir. Sonuç olarak, bu çalışma, veri analitiğinin eğitim yönetiminde kritik bir rol oynadığını ve eğitim kurumlarının geleceğe yönelik kararlarını şekillendirmede önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Veri analitiği ve ilgili teknolojilerin etkin kullanımı, öğrenci başarısını ve eğitim kalitesini artırmada anahtar rol oynamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Veri Analitiği, Eğitim Yönetimi, Karar Alma.

ABSTRACT

The aim of this study is to provide an in-depth review of the fundamentals of data analytics in educational management, various analytical approaches and their applications in the education sector. Today, the education sector is increasingly turning to data analytics to increase student achievement, improve teaching quality and optimize educational processes. This study addresses topics such as statistical analysis, data mining, machine learning and artificial intelligence, as well as the impact of these techniques on educational policies and strategies. The overall findings are about how data analytics is transforming decision-making in education and enabling educational institutions to make more informed, data-driven decisions. Furthermore, the potential of machine learning and artificial intelligence to provide individualized learning experiences in education and the ability to improve student-teacher interactions are highlighted. The importance of Decision Support Systems in education is also highlighted and how these systems add value in areas such as planning educational strategies and resource management. In conclusion, this study reveals that data analytics plays a critical role in educational management and is an important factor in shaping the future decisions of educational institutions. The effective use of data analytics and related technologies is key to improving student achievement and educational quality.

Keywords: Data Analytics, Educational Management, Decision Making.

GİRİŞ

Veri analitiği, günümüz eğitim sisteminde giderek artan bir öneme sahip olan bir konsepttir. Eğitim yönetiminde karar almak, karmaşık bir süreçtir ve bu süreçte doğru ve etkili kararlar alabilmek için veri analitiği, sağlam bir temel oluşturur. Geleneksel eğitim yönetimi yöntemleri, genellikle deneyim ve sezgiye dayanırken, veri analitiği, eğitimdeki çeşitli faktörleri sistematik bir şekilde analiz ederek daha bilgi odaklı ve öngörülebilir bir yaklaşım sunar. Bu nedenle, bu makalede, eğitim yönetiminde veri analitiğinin rolüne odaklanılarak ve bu alandaki analitik yaklaşımlar derinlemesine incelenmiştir.

Citation: Akay, T., Genel, Y., Çakmak, S., Çakmak, S. & Harmancı, D. (2024), "Veri Analitiği: Eğitim Yönetiminde Karar Almada Analitik Yaklaşımlar", International QMX Journal, 3(1), 431-440. ISSN: 3023-6037.

Copyright © 2024 by author(s) and Scientific Research Publishing Inc. This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0)

AMAÇ

Bu çalışmanın temel amacı, eğitim yönetiminde veri analitiği temellerini, farklı analitik yaklaşımları ve bu yöntemlerin eğitimdeki rolünü derinlemesine incelemektir. Ayrıca, eğitim verilerinin toplanması, analizi ve kullanılması süreçlerinde temel ilkeleri ele almak, bu alandaki önemli konulara odaklanmak ve eğitim kurumlarının daha etkili ve verimli bir şekilde yönetilmesine nasıl katkıda bulunabileceğini anlamaktır.

YÖNTEM

Bu çalışma, literatür taraması ve derinlemesine analiz yöntemlerini içermektedir. İlk olarak, veri analitiğinin temelleri üzerine odaklanılacak; veri analitiğinin tanımı, eğitim yönetimindeki rolü ve temel ilkeleri detaylı bir şekilde incelenecektir. Daha sonra, eğitim verileri ve toplama yöntemleri ele alınacak; farklı veri türleri, toplama ve depolama stratejileri, veri güvenliği ve gizliliği konularında detaylı bilgiler sunulmuştur.

İstatistiksel analiz ve veri madenciliği başlığı altında, eğitimde kullanılan istatistiksel analiz yöntemleri, veri madenciliği teknikleri ve bu tekniklerin eğitimde nasıl uygulandığı örneklerle açıklanacaktır. Makine öğrenimi ve yapay zeka konuları, temel prensiplerinden başlayarak eğitimdeki uygulamalara kadar geniş bir perspektif sunacaktır.

Karar destek sistemleri ele alındığında, genel bir bakıştan başlayarak eğitimdeki kullanımı ve bu sistemlerin avantajları ile karşılaştığı zorluklar ayrıntılı bir şekilde ele alınacaktır. Eğitim politika ve strateji geliştirme başlığı altında ise, veri analitiği ile politika oluşturma, stratejik planlama ve performans iyileştirme konuları incelenecek; eğitim kurumlarında veriye dayalı karar almanın rolü vurgulanmıştır.

Sonuç ve değerlendirme bölümü, yapılan incelemelerin özeti, bulguların çıkarıldığı bir kapanış sağlayacak ve eğitim yönetiminde veri analitiğinin gelecekteki potansiyelini vurgulanmıştır.

VERİ ANALİTİĞİ TEMELLERİ

Veri analitiği, büyük miktarda veriyi toplama, analiz etme, yorumlama ve bu veriden anlamlı bilgiler çıkarma sürecidir. Bu süreç, istatistiksel yöntemler, matematiksel modeller, bilgisayar bilimi ve diğer analitik teknikleri içerir. Veri analitiği, karar alma süreçlerini güçlendirmek, trendleri tanımlamak, geleceği tahmin etmek ve stratejik planlama yapmak için kullanılır. Eğitim yönetiminde veri analitiği, eğitimle ilgili verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasıyla ilgili bir yaklaşımı içerir. Bu, öğrenci performansı, öğretmen etkileşimleri, öğrenci memnuniyeti ve diğer eğitimle ilgili faktörlerin detaylı bir şekilde incelenmesini içerir (Sousa vd., 2019). Veri analitiği, eğitim kurumlarına daha iyi bir anlayış ve içgörü kazandırarak karar alım süreçlerini optimize etmeye yardımcı olur.

Eğitim yönetiminde veri analitiği, birçok kritik alanda önemli bir rol oynamaktadır. Öncelikle, öğrenci başarısıyla ilgili verilerin analizi, eğitim kurumlarına öğrenci performansı konusunda net bir bakış açısı kazandırır. Bu, öğrenci başarılarını ölçme, öğrenci zayıflıklarını belirleme ve öğrenciye özel eğitim stratejileri geliştirme konusunda önemli fırsatlar sunar. Eğitimde veri analitiği aynı zamanda öğretmen performansını değerlendirmede ve öğrenci-öğretmen etkileşimlerini anlamada kullanılır. Öğretmenlerin güçlü yönleri belirlenir, eğitim stratejileri ve müfredat geliştirme süreçleri optimize edilir. Ayrıca, eğitim kurumları, öğrenci kayıtları, sınav sonuçları ve diğer eğitimle ilgili verileri toplamak ve depolamak için veri analitiğini kullanabilir. Bu veriler, gelecekteki planlamalar için temel oluşturabilir ve eğitim politikalarının geliştirilmesinde rehberlik edebilir.

Eğitim yönetiminde veri analitiği, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını anlama, eğitim süreçlerini iyileştirme ve eğitim kurumlarının stratejik hedeflere ulaşmasına yardımcı olma açısından kritik bir araçtır. Veri analitiğinin temel ilkeleri, doğru veri toplama, güvenilir analizler yapma, anlamlı sonuçlara ulaşma ve bu sonuçları etkili bir şekilde iletişim kurarak paylaşma süreçlerini içerir. Doğru ve güvenilir veri toplama, eğitim kurumlarının analizlerine dayalı sağlıklı kararlar almasını sağlar. Analizler sırasında istatistiksel doğruluk ve doğru model seçimi gibi konulara dikkat edilmesi, elde edilen sonuçların güvenilirliğini artırır. Veri analitiği sonuçlarının etkili bir şekilde iletilmesi, bu analizlerin eğitim yönetiminde gerçek değişikliklere yol açabilmesi açısından kritiktir. Sonuçlar, paydaşlar arasında anlaşılır bir şekilde iletilmeli ve bu bilgilerin temel alındığı eylemlerle desteklenmelidir. Bu temel

ilkeler, eğitim yönetiminde veri analitiğinin sağlam bir temel üzerine inşa edilmesini sağlar. Bu sayede eğitim kurumları, daha bilgi odaklı, etkili ve öğrenci merkezli kararlar alabilirler.

EĞİTİM VERİLERİ VE TOPLAMA YÖNTEMLERİ

Eğitimle İlgili Veri Türleri

Eğitimle ilgili veri türleri, eğitim kurumları ve sistemleri tarafından toplanan çeşitli bilgi kategorilerini içerir. Bu veri türleri, öğrencilerin akademik başarılarından öğretmen performansına kadar geniş bir yelpazede değişiklik gösterir ve eğitim yönetiminde etkili kararlar almak için kullanılır. Eğitimle ilgili bazı temel veri türleri:

Öğrenci Başarı Verileri (Sousa vd., 2019):

- ✓ Notlar: Öğrencilerin derslerde elde ettiği notlar, akademik performanslarını değerlendirmek için temel bir ölçüdür.
- ✓ Sınav Sonuçları: Öğrencilerin genel olarak ne kadar bilgiye sahip olduklarını belirlemek için yapılan sınavlardan elde edilen veriler.
- ✓ Proje ve Ödev Performansı: Öğrencilerin projeler ve ödevler üzerinden gösterdikleri başarıyı değerlendirmek için kullanılan veri türü.

Devamsızlık ve Katılım Verileri:

- ✓ Sınıf İçi Katılım: Öğrencilerin sınıf içindeki etkileşimlerini değerlendirmek için kullanılan veri türü.
- ✓ Devamsızlık Kayıtları: Öğrencilerin derslere düzenli olarak katılıp katılmadıklarını belirlemek için kullanılan veriler.

Öğrenci Profil Verileri (Sousa vd., 2019):

- ✓ Demografik Bilgiler: Öğrenci popülasyonu hakkında cinsiyet, yaş, etnik köken gibi demografik veriler.
- ✓ Eğitim Geçmişi: Öğrencilerin önceki eğitim düzeyleri, geçmiş okulları ve önceki akademik performansları hakkında bilgiler.

Öğretmen Performans Verileri:

- ✓ Öğretmen Değerlendirme Sonuçları: Öğrenciler veya yöneticiler tarafından yapılan öğretmen performans değerlendirmelerine dayalı veriler.
- ✓ Eğitim ve Sertifikasyon Bilgileri: Öğretmenlerin aldıkları eğitim, sertifikalar ve deneyimleri hakkında bilgiler.

Eğitim Teknolojisi Verileri:

- ✓ E-Öğrenme Platformlarından Alınan Veriler: Öğrencilerin çevrimiçi eğitim platformlarını kullanımı ve etkileşimleri üzerinden elde edilen veriler.
- ✓ Eğitim Yazılımları Kullanımı: Öğrenci ve öğretmenlerin kullandığı eğitim yazılımları üzerinden alınan veriler.

Memnuniyet ve Geri Bildirim Verileri (Sousa vd., 2019):

- ✓ Öğrenci ve Velilerden Gelen Geri Bildirimler: Öğrenci ve velilerin eğitim süreciyle ilgili memnuniyetlerini ve önerilerini değerlendirmek için kullanılan veri türü.
- ✓ Personel Memnuniyet Anketleri: Öğretmen ve diğer eğitim personelinin memnuniyetini ölçmek amacıyla yapılan anketlerden elde edilen veriler.

Bu veri türleri, eğitim yönetiminde çeşitli analitik yaklaşımların uygulanmasına olanak tanır. Eğitim kurumları, bu verilere dayanarak öğrenci başarılarını anlamak, eğitim stratejilerini optimize etmek ve genel olarak eğitim kalitesini artırmak için çeşitli analiz ve raporlama yöntemlerini kullanabilir.

Veri Toplama ve Depolama Stratejileri

Eğitim verilerinin etkili bir şekilde toplanması ve depolanması, eğitim yönetiminde veri analitiğinin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için kritik öneme sahiptir. Veri toplama süreci, çeşitli kaynaklardan elde edilen bilgilerin düzenli ve sistematik bir şekilde toplanmasını içerir. Bu süreç, manuel girişlerden otomatik sensör verilerine kadar geniş bir yelpazede veri kaynaklarını içerebilir. Veri toplama stratejileri, öncelikle eğitim kurumlarının ihtiyaçlarına ve hedeflerine bağlı olarak belirlenir. Otomatik veri toplama sistemleri, öğrenci bilgi sistemleri, sınav sistemleri ve e-öğrenme platformları gibi dijital kaynaklardan elde edilen verilerin entegrasyonunu içerebilir. Bu sayede, öğrenci performansı, devamsızlık oranları, öğrenci etkileşimleri ve diğer kritik bilgiler daha hızlı ve doğru bir şekilde toplanabilir.

Veri depolama stratejileri, toplanan verilerin güvenli ve erişilebilir bir şekilde saklanmasını sağlamak amacıyla oluşturulur. Bulut tabanlı depolama sistemleri, eğitim kurumlarına geniş depolama kapasitesi ve verilere her yerden erişim sağlama imkanı sunar. Veri depolama stratejileri aynı zamanda veri bütünlüğünü ve gizliliğini korumak için güvenlik önlemleri içermelidir. Eğitim verilerinin toplanması ve depolanması aşamasında standart veri formatları ve veri standartları kullanılması önemlidir. Bu, veri analitiğinin daha etkili ve tutarlı olmasını sağlar, çünkü homojen bir veri seti üzerinde çalışmak, veri analisti ve karar alıcılarına daha güvenilir sonuçlar sunar. Sonuç olarak, veri toplama ve depolama stratejileri, eğitim kurumlarının analitik süreçlerini güçlendirmek ve daha bilgi odaklı kararlar almak için temel bir rol oynar. Bu stratejilerin etkili bir şekilde uygulanması, eğitimde veri analitiği kullanımının başarılı olmasını sağlar ve eğitim kurumlarına öğrenci başarılarını artırmak ve öğretmen performansını iyileştirmek gibi hedeflere daha iyi ulaşma imkanı tanır (Ray & Saeed, 2018).

Veri Güvenliği ve Gizliliği

Eğitim kurumlarının veri toplama ve depolama süreçlerinde, veri güvenliği ve gizliliği büyük bir önem taşır. Öğrenci bilgileri, öğretmen performans verileri ve diğer duyarlı bilgiler, gizlilik ihlallerine karşı korunmalıdır. Veri güvenliği, yetkisiz erişimlere, veri sızıntılarına ve kötü amaçlı saldırılara karşı koruma sağlamayı içerir. Veri güvenliği stratejileri, eğitim kurumları tarafından benimsenmiş güvenlik standartlarına ve yönetmeliklere uyum sağlamayı amaçlar. Bu çerçevede, güçlü şifreleme yöntemleri, çok faktörlü kimlik doğrulama sistemleri ve güvenlik duvarları gibi teknik önlemler kullanılarak veri güvenliği artırılabilir (Laux vd., 2017). Ayrıca, çalışanlara yönelik eğitim ve farkındalık programları, sosyal mühendislik saldırılarına karşı koruma sağlamak için önemlidir.

Gizlilik, öğrenci ve personel bilgilerinin yetkisiz kişilerle paylaşılmamasını garanti eder. Eğitim kurumları, öğrenci verilerini yalnızca gerekli personel arasında ve yasalara uygun şekilde paylaşarak gizliliği korumalıdır. Bu, öğrencilerin ve çalışanların güvenini kazanmak için kritik bir unsurdur. Eğitim kurumları ayrıca, topladıkları verilerin ne kadar süreyle saklanacağına dair politikalar belirlemeli ve gereksiz verileri düzenli aralıklarla temizlemelidir. Bu, veri depolama alanında sınırlı kapasitenin etkili kullanılmasına ve gereksiz güvenlik risklerinin azaltılmasına yardımcı olur. Sonuç olarak, veri güvenliği ve gizliliği, eğitim kurumlarının veri analitiğini güvenilir ve etik bir şekilde uygulamasını sağlamak için temel unsurlardır (Sousa vd., 2019). Bu önlemler, öğrenci ve personel bilgilerini koruyarak, veri analitiği süreçlerinin güvenilir ve etkili bir şekilde sürdürülmesine katkı sağlar.

İSTATİSTİKSEL ANALİZ VE VERİ MADENCİLİĞİ

İstatistiksel Analiz Yöntemleri

İstatistiksel analiz, eğitim verilerini anlamak ve yorumlamak için kullanılan güçlü bir araçtır. Eğitimdeki istatistiksel analiz yöntemleri, öğrenci başarısı, öğretmen performansı, sınıf içi etkileşimler ve diğer eğitimle ilgili faktörleri değerlendirmek için çeşitli teknikleri içerir. Temel istatistiksel analiz yöntemleri arasında ortalama, medyan, standart sapma, regresyon analizi ve varyans analizi gibi konular bulunur. Ortalama, eğitimdeki öğrenci başarısını değerlendirmek için sıkça kullanılan bir ölçüdür (Elgandy & Elragal, 2016). Bir sınıftaki öğrencilerin not ortalaması, genel sınıf performansı hakkında önemli bilgiler sağlar. Medyan, notların dağılımını anlamak için kullanılır ve özellikle çok büyük veya çok küçük değerlerin ortalamayı etkilemesini engeller. Regresyon analizi, bir değişkenin diğerine olan etkisini inceleyen bir istatistiksel yöntemdir. Örneğin, öğrenci başarısını etkileyen faktörleri belirlemek için kullanılabilir. Varyans analizi ise gruplar arasındaki farklılıkları değerlendirmek için kullanılır, örneğin,

farklı öğretmenlerin öğrenci başarıları arasındaki farkları anlamak için. İstatistiksel analiz, eğitimdeki zayıf noktaları belirlemek, öğrenci gruplarını karşılaştırmak ve eğitim stratejilerini iyileştirmek için kullanılır. Bu yöntemler, eğitim kurumlarının objektif verilere dayanarak bilinçli kararlar almasını sağlar.

Öte yandan, veri madenciliği, büyük veri setlerindeki gizli desenleri ve ilişkileri keşfetmek için kullanılan bir analiz yöntemidir. Eğitimdeki veri madenciliği uygulamaları, öğrenci davranışlarını anlamak, öğretmen performansını değerlendirmek ve eğitim stratejilerini optimize etmek için kullanılır. Bu yöntem, özellikle büyük veri setlerinden anlamlı bilgiler çıkarmak için kullanıldığında, eğitimdeki çeşitli değişkenleri anlamak ve gelecekteki eğilimleri tahmin etmek açısından son derece etkili olabilir. İstatistiksel analiz ve veri madenciliği, eğitimde bilinçli ve etkili kararlar almak için güçlü araçlar sağlar (Laux vd., 2017). Bu yöntemler, eğitimdeki çeşitli faktörleri anlamak ve eğitim kurumlarının stratejik planlama süreçlerini optimize etmek için önemli bir rol oynar.

Veri Madenciliği Teknikleri

Veri madenciliği, büyük ve karmaşık veri setlerinden anlamlı bilgileri çıkarmak için kullanılan bir dizi teknik ve yöntemi içerir. Eğitim bağlamında, veri madenciliği teknikleri, öğrenci başarısı, öğretmen performansı, öğrenci davranışları ve diğer eğitimle ilgili faktörler üzerinde derinlemesine analizler yapmak için uygulanır. Veri madenciliği tekniklerinden bazıları (Muhammad vd., 2020):

- ✓ Karar Ağaçları (Decision Trees): Karar ağaçları, veri kümesini sınıflandırmak veya regresyon analizi yapmak için kullanılan ağaç yapısında bir model oluşturan bir tekniktir. Eğitimde, öğrenci başarısını etkileyen faktörleri belirlemek ve öğrenci segmentasyonu yapmak için kullanılabilir.
- ✓ Kümeleme (Clustering): Küme analizi, benzer özelliklere sahip veri noktalarını bir araya getirerek gruplandırmayı amaçlar. Öğrenci grupları, öğretmen profilleri veya sınıfların performansını değerlendirmek için kullanılabilir.
- ✓ Asosiasyon Kuralları (Association Rules): Asosiasyon kuralları, veri setindeki ilişkileri ve bağlantıları belirlemek için kullanılır. Öğrenci davranışlarını analiz ederek, belirli davranışların diğerleriyle nasıl ilişkili olduğunu anlamak için kullanılabilir.
- ✓ Doğrusal Regresyon (Linear Regression): Bu yöntem, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi modellemek için kullanılır. Öğrenci performansını etkileyen faktörleri belirlemek ve bu faktörler arasındaki ilişkileri anlamak için kullanılabilir.
- ✓ Yapay Sinir Ağları (Artificial Neural Networks): Yapay sinir ağları, insan beyninin çalışma prensiplerinden esinlenen bir modeldir. Öğrenci öğrenme süreçlerini, öğrenci davranışlarını ve öğretim stratejilerini analiz etmek için kullanılabilir.
- ✓ Destek Vektör Makineleri (Support Vector Machines): Bu, sınıflandırma ve regresyon problemlerini çözmek için kullanılan bir öğrenme algoritmasıdır. Öğrenci başarısını tahmin etmek veya öğrenci performansını sınıflandırmak için kullanılabilir.
- ✓ Faktör Analizi (Factor Analysis): Faktör analizi, gözlemlenen değişkenler arasındaki gizli ilişkileri ortaya çıkarmak için kullanılır. Öğrenci başarısı üzerinde etkili olan temel faktörleri belirlemek için uygulanabilir.

Bu veri madenciliği teknikleri, eğitimdeki karmaşık veri setlerinde gizli desenleri ortaya çıkarmak ve bu desenlerden anlamlı içgörüler elde etmek için kullanılır (Elgandy & Elragal, 2016). Bu teknikler, eğitim kurumlarının öğrenci başarısını iyileştirmek, öğretmen performansını optimize etmek ve genel eğitim stratejilerini geliştirmek için güçlü bir araç seti sunar.

Eğitimde İstatistiksel Analiz ve Veri Madenciliği Uygulamaları

Eğitimde istatistiksel analiz ve veri madenciliği, çeşitli uygulamalarla eğitim kurumlarının daha etkili ve bilgiye dayalı kararlar almasına olanak tanıyan güçlü araçlar sunmaktadır. İstatistiksel analiz, öğrenci performansını değerlendirmek, eğitim stratejilerini optimize etmek ve öğretmen performansını anlamak için kullanılır. Bu analiz yöntemleri, not dağılımlarının incelenmesinden öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin belirlenmesine kadar geniş bir yelpazede uygulama alanına sahiptir (Muhammad vd., 2020).

Veri madenciliği ise büyük veri setlerinde gizli desenleri ve ilişkileri keşfetmek amacıyla kullanılır. Öğrenci başarısını tahmin etmek, öğrenci davranışlarını anlamak ve eğitim stratejilerini kişiselleştirmek için kullanılan bu teknikler, öğrenci ve öğretmenlere daha etkili bir öğrenme deneyimi sunma potansiyeli taşır. Bu kapsamda, devamsızlık oranları, sınıf içi etkileşim analizleri ve öğrenci memnuniyeti anketlerinden elde edilen verilerle yapılan analizler, eğitimdeki zayıf noktaların belirlenmesi ve güçlü yönlerin vurgulanması açısından önemlidir (Romero & Ventura, 2020).

Öte yandan, öğretmen performansının değerlendirilmesi ve öğrenci-öğretmen etkileşimlerinin analizi, eğitimdeki kaliteyi artırmak ve öğretmenlere daha iyi destek sağlamak için kullanılır. Bu uygulamaların bir araya gelmesi, eğitim kurumlarına daha verimli ve öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı oluşturmak adına önemli bir yol gösterir. İstatistiksel analiz ve veri madenciliği, eğitimdeki karmaşık süreçleri anlamak ve iyileştirmek için güçlü araçlar sunarak öğrenci başarısını artırmaya yönelik stratejilere katkıda bulunur.

MAKİNE ÖĞRENİMİ VE YAPAY ZEKA

Makine Öğrenimi Temelleri

Makine öğrenimi, bilgisayar sistemlerinin veri üzerinden öğrenme yeteneğine sahip olmalarını sağlayan bir yapay zeka alt dalıdır. Bu temel yetenek, bilgisayarların deneyimlerinden öğrenmelerini, veri setlerindeki desenleri tanımlamalarını ve gelecekteki kararları tahmin etmelerini mümkün kılar. Makine öğreniminin temellerini anlamak, eğitimde ve birçok sektörde veri tabanlı karar almanın önünü açabilir (Kadoić vd., 2016).

Makine öğrenimi temelleri, aşağıdaki kilit kavramları içerir:

- ✓ Etiketli ve Etiketsiz Veri: Makine öğrenimi, genellikle etiketli (labelled) ve etiketsiz (unlabelled) veri setleri üzerinden çalışır. Etiketli veri setleri, öğrenme algoritmasının doğru veya yanlış çıktıları öğrenmesine yardımcı olacak "etiketler" içerir. Etiketsiz veri setleri ise bu etiketlere sahip değildir ve algoritmanın kendi içinde desenleri bulma yeteneğini geliştirmesine odaklanır.
- ✓ Algoritmalar: Makine öğrenimi algoritmaları, öğrenme sürecini yönlendiren matematiksel modellerdir. Sınıflandırma, regresyon, kümeleme ve boyut azaltma gibi farklı türde algoritmalar bulunur. Sınıflandırma algoritmaları, belirli kategorilere atanmış öğeleri tahmin etmek için kullanılırken, regresyon algoritmaları sayısal değerlerle ilişkilendirilmiş çıktılar üretir.
- ✓ Öğrenme Türleri: Makine öğrenimi, denetimli (supervised), denetimsiz (unsupervised) ve güçlendirme (reinforcement) olmak üzere üç temel öğrenme türüne sahiptir. Denetimli öğrenme, etiketli veri setleri üzerinden çalışırken, denetimsiz öğrenme etiketsiz veri setlerini kullanır ve güçlendirme öğrenme, bir sistem içindeki aksiyonların sonuçlarına dayanarak öğrenir.
- ✓ Model Eğitimi ve Değerlendirmesi: Makine öğrenimi modelleri, eğitim sürecinden geçirilir ve veri setlerindeki desenleri öğrenir. Bu modeller daha sonra yeni, önceden görülmemiş verilere uygulanabilir. Modelin doğruluğu, başarı metrikleri ve hata analizleri gibi değerlendirme kriterleri kullanılarak ölçülür.
- ✓ Overfitting ve Underfitting: Makine öğrenimi modelleri, eğitim verilerine aşırı uyum sağlama (overfitting) veya eğitim verilerini yeterince yakalayamama (underfitting) eğilimindedir. Bu durumlar, modelin gerçek dünya verilerine genelleme yapma yeteneğini etkileyebilir.

Makine öğrenimi temellerini anlamak, eğitimde öğrenci performansının tahmin edilmesinden, otomatik sınıflandırma sistemlerinin geliştirilmesine kadar bir dizi uygulama alanında kullanılabilir. Bu temel kavramlar, öğrenci başarısını analiz etmek ve eğitim stratejilerini optimize etmek için makine öğrenimi yaklaşımlarının nasıl uygulanabileceğini anlamak açısından önemlidir.

Eğitimde Makine Öğrenimi Uygulamaları

Eğitimde makine öğrenimi uygulamaları, öğrenci başarısını iyileştirmek, öğretmen performansını değerlendirmek ve genel olarak eğitim süreçlerini optimize etmek amacıyla çeşitli şekillerde kullanılmaktadır. Öğrenci ve öğretmenlerin karşılaştığı karmaşık veri setleri üzerinde makine öğrenimi modelleri uygulanarak elde edilen sonuçlar, eğitimde daha bilinçli ve etkili kararlar alınmasına olanak tanır. Öğrenci performansının değerlendirilmesi, makine öğrenimi uygulamalarının önemli bir alanını

oluşturur. Öğrencilerin sınav sonuçları, proje performansları ve katılım düzeyleri gibi veriler üzerinden yapılan analizler, öğrenci başarısını etkileyen faktörleri belirlemekte ve bireyselleştirilmiş öğrenme stratejileri geliştirmede yardımcı olur (Muhammad vd., 2020). Ayrıca, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek öğretim programlarına uygun destek sağlamak amacıyla kullanılabilir.

Makine öğrenimi, öğretmen performansının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi konusunda da önemli bir rol oynar. Öğrenci geri bildirimleri, sınıf içi etkileşim analizleri ve öğretmenlerin kullanıcı arayüzleri üzerindeki etkileşimleri gibi veriler, öğretmenlerin güçlü yönlerini vurgulamak ve geliştirmek için kullanılabilir. Bu sayede, eğitim kurumları öğretmenlerine daha iyi destek sağlayabilir ve öğrenci-öğretmen etkileşimlerini optimize edebilir. Makine öğrenimi aynı zamanda eğitim stratejilerini kişiselleştirmek ve öğrencilerin öğrenme tarzlarına uygun içerikler sunmak amacıyla kullanılır (Kadoić vd., 2016). Öğrenci profilleri ve önceki öğrenme deneyimlerine dayalı olarak öğrencilere özel öğrenme materyalleri ve ödevler sunma, makine öğreniminin sağladığı avantajlardan biridir. Bu sayede, her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına daha iyi odaklanılabilir ve öğrenme süreci daha etkili hale getirilebilir. Sonuç olarak, eğitimde makine öğrenimi uygulamaları, veri analitiğiyle entegre edilerek öğrenci başarısını artırmak, öğretmen performansını değerlendirmek ve eğitim stratejilerini optimize etmek için güçlü bir araç seti sunar. Bu uygulamaların etkili bir şekilde kullanılması, eğitim kurumlarının daha bilinçli ve veri odaklı kararlar almasına yardımcı olabilir, böylece öğrenci deneyimini ve eğitim kalitesini artırabilir (Ghasemaghaei, 2019).

Yapay Zeka ve Eğitimdeki Potansiyeli

Yapay zeka (YZ) eğitimde, öğrencilerin ve öğretmenlerin deneyimlerini dönüştürme potansiyeli ile önemli bir rol oynar. Yapay zeka, büyük veri setlerini analiz edebilme, öğrenci davranışlarını anlama, öğrencilere özelleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunabilme ve eğitim süreçlerini optimize etme gibi özellikleriyle eğitimde çeşitli uygulamalara sahiptir. Yapay zeka, öğrenci performansını değerlendirmede önemli bir araçtır. Öğrenci notları, sınav sonuçları ve diğer ölçümler üzerinde yapay zeka uygulamalarıyla elde edilen analizler, öğrenci başarısını etkileyen faktörleri belirlemede ve bireyselleştirilmiş öğrenme planları oluşturarak öğrencilere daha iyi destek sağlamada yardımcı olabilir (Agasisti & Bowers, 2017). Öğrenci-öğretmen etkileşimlerini iyileştirmek amacıyla yapay zeka kullanımı da dikkate değerdir. Yapay zeka destekli sanal öğretmen asistanları, öğrencilere soruları yanıtlamak, öğrenme materyallerini açıklamak veya bireysel öğrenme ihtiyaçlarına uygun önerilerde bulunmak gibi görevlerde öğretmenlere yardımcı olabilir. Bu, öğretmenlerin daha fazla öğrenciyle bireysel olarak ilgilenmelerini sağlayabilir (Gutman & Hinote, 2020).

Yapay zeka, öğrencilere özel öğrenme materyalleri ve içerikler sunarak eğitimi kişiselleştirmek konusunda da büyük bir potansiyele sahiptir. Öğrenci profilleri, önceki performans verileri ve öğrenme tarzlarına dayalı olarak yapay zeka, her öğrenciye özel öğrenme yolları oluşturabilir ve bu sayede öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olabilir. Yapay zeka, eğitimde adaptif öğrenme sistemlerinin geliştirilmesine de olanak tanır (Webber & Zheng, 2020). Bu sistemler, öğrencilerin öğrenme süreçlerini izleyerek, güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilir ve buna göre öğrenme materyallerini uyarlayabilir. Bu sayede, her öğrenci kendi hızında ilerleyebilir ve ihtiyaçlarına uygun bir öğrenme deneyimi yaşayabilir. Sonuç olarak, yapay zeka eğitimde büyük bir potansiyele sahiptir. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına odaklanma, öğretmenlere destek sağlama ve eğitim süreçlerini optimize etme konularında yapay zeka uygulamaları, gelecekte eğitim alanındaki önemli gelişmelerin tetikleyicisi olabilir. Bu teknolojilerin etkili bir şekilde kullanılması, öğrenci başarısını artırmak ve daha adil, erişilebilir bir eğitim ortamı oluşturmak için önemli bir fırsattır (Ashaari vd., 2021).

KARAR DESTEK SİSTEMLERİ

Karar Destek Sistemleri (KDS), eğitim yönetiminde ve planlamasında önemli bir rol oynayan bilgi sistemleridir (Gutman & Hinote, 2020). Bu sistemler, karar vericilere çeşitli bilgiler sunarak daha bilinçli ve etkili kararlar almalarına yardımcı olur. Genel bakış, eğitimdeki kullanımı ve bu sistemlerin faydaları ve zorlukları gibi başlıklar altında Karar Destek Sistemleri'nin eğitimdeki rolüne odaklanabiliriz. Karar Destek Sistemleri, eğitim yöneticilerine, okul müdürlerine ve diğer karar vericilere veri analizi ve bilgi sunma konusunda yardımcı olan araçlar olarak tanımlanabilir. Bu sistemler, genellikle büyük miktardaki veri setlerini işleyebilme, raporlama yapabilme ve gelecekteki eğitim stratejilerini belirleme yetenekleriyle öne çıkar. Eğitimde Karar Destek Sistemleri'nin kullanımı,

öğrenci performansını izleme, öğretmen değerlendirmeleri, eğitim programlarının planlanması ve bütçe yönetimi gibi çeşitli alanları içerir. Bu sistemler, öğrenci başarısıyla ilgili verileri analiz ederek öğrenci performansını değerlendirmek ve bu değerlendirmeleri eğitim stratejilerini belirlemek için kullanılabilir (Muhammad vd., 2020). Aynı zamanda, öğretmen performansını izleme ve değerlendirme konusunda da önemli bir rol oynayabilir. Karar Destek Sistemleri'nin eğitimdeki kullanımının faydaları arasında daha hızlı ve bilinçli karar alma, eğitim stratejilerinin daha iyi planlanması, kaynakların daha etkili bir şekilde yönetilmesi ve öğrenci başarısının artırılması gibi unsurlar bulunur. Bu sistemler, veri analitiği ve öngörüsül analiz yetenekleri sayesinde eğitim kurumlarının geleceğe dönük planlamalarını yapmalarına olanak tanır. Ancak, Karar Destek Sistemleri'nin kullanımıyla ilgili bazı zorluklar da vardır. Bu zorluklar, büyük veri setlerinin yönetilmesi, sistemin karmaşıklığı, veri güvenliği endişeleri ve kullanıcıların sistemi doğru bir şekilde anlaması gibi konuları içerebilir (Romero & Ventura, 2020). Ayrıca, Karar Destek Sistemleri'nin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için personelin uygun eğitim alması ve sistemle etkileşimde bulunma yeteneklerini geliştirmesi de önemlidir. Karar Destek Sistemleri, eğitimde karar alma süreçlerini destekleyen önemli araçlardır. Bu sistemler, veri odaklı, bilinçli ve stratejik kararlar alınmasına katkıda bulunabilir, ancak doğru uygulanmaları ve kullanıcıların ihtiyaçlarına uygun şekilde yapılandırılmaları önemlidir.

EĞİTİM POLİTİKA VE STRATEJİ GELİŞTİRME

Eğitim politika ve strateji geliştirme süreçlerinde veri analitiği, politika oluşturma, stratejik planlama ve performans iyileştirmenin temel taşıdır. Bu başlıklar altında veri analitiğinin eğitim alanındaki rolüne odaklanabiliriz:

Veri Analitiği ile Politika Oluşturma: Veri analitiği, eğitim politikalarının oluşturulmasında önemli bir rol oynar. Büyük veri setlerinin analizi, eğitim sistemlerinin mevcut durumunu değerlendirmek ve politika önerilerinde bulunmak için kullanılabilir. Örneğin, öğrenci başarısı, devamsızlık oranları, öğretmen performansı gibi veriler üzerinde yapılan analizler, eğitim politikalarının belirlenmesinde rehberlik edebilir (Romero & Ventura, 2020). Bu analizler, eğitimdeki eşitsizlikleri azaltmaya yönelik politikaların geliştirilmesi veya öğrenci başarısını artırmaya yönelik stratejilerin oluşturulması gibi konularda karar alıcıların bilinçli kararlar almasına yardımcı olabilir.

Stratejik Planlama ve Performans İyileştirme: Stratejik planlama, eğitim kurumlarının uzun vadeli hedeflerine ulaşmak için belirlenen yolları belirleme sürecidir. Veri analitiği, bu stratejik planlama sürecinde kritik bir rol oynar. Eğitimdeki veri setlerinin analizi, mevcut durumun anlaşılmasına, güçlü ve zayıf yönlerin belirlenmesine ve stratejik hedeflere uygun eylem planlarının oluşturulmasına katkıda bulunabilir. Performans iyileştirmenin temelinde ise veri analitiği, eğitim kurumlarının sürekli olarak performanslarını izlemelerine, eksiklikleri belirlemelerine ve stratejik hedeflere ulaşmak için düzenlemeler yapmalarına yardımcı olabilir (Frisk & Bannister, 2017).

Eğitim Kurumlarında Veriye Dayalı Karar Almanın Rolü: Veriye dayalı kararlar, eğitim kurumlarının etkili yönetimini sağlamak açısından kritiktir. Veri analitiği, karar alıcıların eğitim süreçlerini ve stratejilerini daha iyi anlamalarına ve yönlendirmelerine yardımcı olabilir. Öğrenci başarısı, öğretmen performansı, kaynak yönetimi gibi birçok alandaki verilerin analizi, eğitim kurumlarının daha bilinçli ve veri odaklı kararlar almasına imkan tanır. Bu sayede, eğitimdeki zorluklar daha etkili bir şekilde ele alınabilir ve öğrencilere daha iyi bir öğrenme deneyimi sağlanabilir.

Sonuç olarak, eğitim politika ve strateji geliştirme süreçlerinde veri analitiği, karar alıcıların daha bilinçli, stratejik ve etkili kararlar almasına olanak tanıyan önemli bir araçtır. Bu sayede eğitim sistemleri, daha adil, sürdürülebilir ve öğrenci odaklı politikalar ve stratejiler geliştirebilirler.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Eğitim yönetiminde karar almada analitik yaklaşımlar üzerine yapılan bu kapsamlı inceleme, eğitim sektöründe veri analitiğinin artan önemini ve etkinliğini net bir şekilde ortaya koymuştur. Bu çalışma, eğitim kurumlarının karşılaştığı zorlukları daha etkili bir şekilde ele alabilmeleri ve öğrenciler için daha iyi öğrenme deneyimleri yaratmaları için veri analitiği temelli yaklaşımların kritik rolünü vurgulamıştır.

Eğitimde Veri Odaklı Karar Alma: Veri analitiğinin uygulanması, eğitim kurumlarının öğrenci başarısını, öğretmen performansını ve eğitim süreçlerinin genelini daha iyi anlamalarına olanak tanır. Bu, kurumların daha bilinçli ve stratejik kararlar almasını sağlayarak eğitim kalitesini artırır.

Eğitimde kullanılan bu yöntemler, öğrenci ve öğretmen performansının derinlemesine analizini sağlar, bu da eğitim süreçlerinin ve politikalarının geliştirilmesine katkıda bulunur. Bu teknolojiler, öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunarak ve öğretmenlerin yükünü hafifletmek suretiyle eğitimde devrim yaratma potansiyeline sahiptir. Ayrıca, öğrenme süreçlerini izleyerek ve adaptif öğrenme sistemlerini geliştirerek eğitimde bireyselleştirme ve esneklik sağlar. Karar Destek Sistemleri (KDS) eğitim yöneticilerinin daha bilinçli kararlar almasına yardımcı olan kritik bir araçtır. Bu sistemler, eğitim stratejilerinin planlanması, kaynakların yönetimi ve öğrenci başarısının artırılması konularında etkin bir yol gösterici olarak hizmet eder. Veri analitiğine dayalı politika oluşturma ve stratejik planlama, eğitim kurumlarının uzun vadeli başarısını destekleyen temel unsurlardır. Veriye dayalı kararlar, daha adil, sürdürülebilir ve öğrenci odaklı politikaların ve stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlar.

Eğitim alanında veri analitiği ve ilgili teknolojilerin kullanımı, gelecekte daha da artacak ve eğitim sektörünün temel bir bileşeni haline gelecektir. Bu teknolojiler, öğrenci başarısını artırmak, öğretim kalitesini yükseltmek ve eğitim süreçlerini optimize etmek için yeni ve yenilikçi yollar sunmaktadır. Eğitim kurumları, bu teknolojileri benimseyerek ve veriye dayalı yaklaşımları stratejik karar alma süreçlerine entegre ederek, öğrenci deneyimlerini iyileştirmeye ve eğitim sistemlerini daha etkili hale getirmeye devam edeceklerdir.

Sonuç olarak, veri analitiği ve ilgili teknolojilerin uygulanması, eğitim sektöründe devrim yaratan bir dönüşümün temel taşı olarak oluşmaktadır. Bu dönüşüm, eğitim kurumlarının zorluklarla daha etkili bir şekilde başa çıkmasını sağlamakta ve öğrencilere daha kaliteli bir öğrenme deneyimi sunmaktadır. Bununla birlikte, bu teknolojilerin etkin kullanımı, uygun eğitim, farkındalık yaratma ve sürekli yeniliklere açık olma gibi zorlukları da beraberinde getirmektedir.

KAYNAKLAR

- Agasisti, T., & Bowers, A. J. (2017). 9. Data analytics and decision making in education: Towards the educational data Scientist as a key actor in schools and higher education institutions. *Handbook of contemporary education economics*, 184.
- Ashaari, M. A., Singh, K. S. D., Abbasi, G. A., Amran, A., & Liebana-Cabanillas, F. J. (2021). Big data analytics capability for improved performance of higher education institutions in the Era of IR 4.0: A multi-analytical SEM & ANN perspective. *Technological Forecasting and Social Change*, 173, 121119.
- Elgendy, N., & Elragal, A. (2016). Big data analytics in support of the decision making process. *Procedia Computer Science*, 100, 1071-1084.
- Frisk, J. E., & Bannister, F. (2017). Improving the use of analytics and big data by changing the decision-making culture: A design approach. *Management Decision*, 55(10), 2074-2088.
- Ghasemaghaei, M. (2019). Does data analytics use improve firm decision making quality? The role of knowledge sharing and data analytics competency. *Decision Support Systems*, 120, 14-24.
- Gutman, T., & Hinote, B. P. (2020). Data analytics & decision-making in admissions & enrollment management. *Analytics & Data-Informed Decision-Making in Higher Education*.
- Kadoić, N., Ređep, N. B., & Divjak, B. (2016, June). E-learning decision making: methods and methodologies. In *EDEN Conference Proceedings* (No. 1, pp. 70-79).
- Laux, C., Li, N., Seliger, C., & Springer, J. (2017). Impacting big data analytics in higher education through six sigma techniques. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 66(5), 662-679.
- Muhammad, R. N., Tasmin, R., & Aziati, A. N. (2020, April). Sustainable competitive advantage of big data analytics in higher education sector: An Overview. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1529, No. 4, p. 042100). IOP Publishing.
- Ray, S., & Saeed, M. (2018). Applications of educational data mining and learning analytics tools in handling big data in higher education. *Applications of Big Data analytics: Trends, issues, and challenges*, 135-160.

Romero, C., & Ventura, S. (2020). Educational data mining and learning analytics: An updated survey. *Wiley interdisciplinary reviews: Data mining and knowledge discovery*, 10(3), e1355.

Sousa, M. J., Pesqueira, A. M., Lemos, C., Sousa, M., & Rocha, Á. (2019). Decision-making based on big data analytics for people management in healthcare organizations. *Journal of medical systems*, 43, 1-10.

Webber, K. L., & Zheng, H. (2020). Data analytics and the imperatives for data-informed decision-making in higher education. *Big Data on Campus: Data Analytics and Decision Making in Higher Education*, 3-29.

Okul Yönetiminde İnovasyon ve Değişim

Innovation and Change in School Management

İfaket Yurdakul¹ Enver Polat² Emine Çakır³ Pınar Kaya⁴ Alev Gökoğlan⁵

¹ Öğretmen, MEB, Eskişehir, Türkiye Orcid No: 0009-0000-3046-7419

² Öğretmen, MEB, Ankara, Türkiye Orcid No: 0009-0003-0289-5274

³ Öğretmen, MEB, Ankara, Türkiye Orcid No: 0009-0008-7282-3360

⁴ Öğretmen, MEB, Ankara, Türkiye Orcid No: 0009-0004-0835-6551

⁵ Öğretmen, MEB, Ankara, Türkiye Orcid No: 0009-0000-4816-7019

ÖZET

Bu çalışmanın amacı okul yönetiminde inovasyon ve değişime yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu kapsamda, çalışmada nitel araştırma metodolojisi kullanılmış ve 14 kişiyle derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen görüşleri, okul yönetimi ve liderliğinin güçlü bir iletişim ağı kurarak öğretmenleri karar süreçlerine etkili bir şekilde dahil etmesi gerekliliğini vurgular. Ayrıca, inovasyon ve değişim talepleri, pedagojik yaklaşımların güncellenmesi, teknoloji entegrasyonu ve öğrenci merkezli programların benimsenmesi yoluyla sürekli iyileştirme ve öğrenci başarısını artırma hedefini yansıtır. Öğretmenlerin sürekli profesyonel gelişim ihtiyaçları, eğitim yönetiminin öğretmenlerin bilgi ve becerilerini güncel tutma çabalarının önemini ortaya koyar. Bu değerlendirmeler, etkili bir okul yönetimi anlayışının sadece idari süreçleri değil, aynı zamanda öğretmen katılımını teşvik etmek, inovasyonu desteklemek ve profesyonel gelişime odaklanmak gerektiğini vurgular.

Anahtar Kelimeler: Okul, Okul Yönetimi, Değişim, İnovasyon.

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate teachers' views on innovation and change in school management. In this context, qualitative research methodology was used and in-depth interviews were conducted with 14 teachers. Teachers' views emphasize the need for school management and leadership to effectively involve teachers in decision-making processes by building a strong communication network. Moreover, their demand for innovation and change reflects the goal of continuous improvement and increasing student achievement through updating pedagogical approaches, technology integration and adoption of student-centered programs. Teachers' need for continuous professional development demonstrates the importance of educational management's efforts to keep teachers' knowledge and skills up to date. These considerations emphasize that an effective school management approach requires not only administrative processes, but also encouraging teacher participation, supporting innovation, and focusing on professional development.

Keywords: School, School Management, Change, Innovation.

GİRİŞ

21. yüzyılda teknolojik ilerlemeler, durağan kalan, yeniliklere ve gelişmelere uyum sağlayamayan geleneksel organizasyon yapılarından uzaklaşmayı gerektirmiştir. Bunun yerine, sürekli değişimi kucaklayan, içselleştiren ve bu doğrultuda yenilikler yapan organizasyonlar artık tercih edilmektedir. Liderler ve takipçiler de dahil olmak üzere bu tür örgütlerin üyeleri tartışmasız bir şekilde özgürlüğe, yaratıcılığa ve yenilikleri benimseme eğilimine sahip olacak ve sürekli olarak kişisel büyüme ve gelişme için çaba göstereceklerdir (Kılınç, Receptoğlu ve Güçlü, 2014). Dolayısıyla inovasyon, yeni fikirlerin edinilmesinden daha fazlasını kapsar. Odak noktası, fikirleri etkili bir şekilde iletmek ve bunları pratik ve kullanılabilir hizmetlere dönüştürmektir (Göl ve Bülbül, 2012). Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana eğitim, ulusumuzda yeniliklerin ve yasaların odak noktası olmuştur. Aynı zamanda eğitim, istenilen hedeflere ulaşmada en önemli araçlardan biri olarak kabul edilmiştir (Kurt, 2006). Karmaşık eğitim sürecindeki değişim ve yenilik hareketinin verimliliğini ve etkinliğini artırmak için, hedeflerin ve eğitim politikalarının açıkça tanımlanması ve düzenli aralıklarla rutin olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Sanayileşmiş ülkeler bu sorunla karşılaşmasa da, gelişmekte olan ülkelerde kontrol ve denetimin aşamaları konusunda yeterince çalışma yapıldığı söylenemez (Karip, 1998). Örgütsel sürekliliği korumak için, örgüt üyelerinin hızla değişen çevresel koşullara etkili bir şekilde uyum sağlaması ve

Citation: Yurdakul, İ., Polat, E., Çakır, E., Kaya, P. & Gökoğlan, A. (2024), "Okul Yönetiminde İnovasyon ve Değişim", International QMX Journal, 3(1), 441-449. ISSN: 3023-6037.

Copyright © 2024 by author(s) and Scientific Research Publishing Inc. This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0)

gelecekteki eğilimleri proaktif olarak öngörmesi esastır. Kuruluş, ilgili verileri toplamalı ve erişilebilirliğini sağlamalıdır (Ömür, 2014). Kuruluşlar bunu inovasyon çabalarının zamanlamasını ve kapsamını belirlemek için kullanabilir. Kuruluşlar, değişen çevreye uyum sağlamak için sürekli olarak yenilik yapmalı, rahavete kapılmamalı ve bu yenilikçi taktikler aracılığıyla çevrede liderliği ele geçirmelidir. Basitçe söylemek gerekirse, şirketler inovasyon yöntemlerini hem etkilemeli hem de bu yöntemlerden etkilenmelidir (Acaray, 2007). Küreselleşme, hızlı iletişim, bilgi ve teknolojik gelişmelerin önemi ve artan tüketici bilinci gibi çeşitli nedenler, hem yurt içinde hem de küresel olarak rekabetin yoğunlaşmasına neden olmuştur. İşletmeler hem ulusal hem de küresel ölçekte rekabet edebilecek kapasiteye sahip olmalıdır. Bununla birlikte, bu durum farklı bir yönetim yaklaşımını gerekli kılmaktadır. Türksoy (2005), çağdaş iş dünyasının tüm yönlerini etkileyen değişimlerin hızlı temposuna ve doğasına uyum sağlayamayan kuruluşların hayatta kalma ihtimallerinin azalacağını öngörmektedir. Rekabetçi bir ortamda gelişmek ve ayakta kalabilmek için firmaların belirli rekabet gücü bileşenlerine sahip olması gerekir. Rekabetçi bir ortamda kurumların başarısı, stratejik etkinlik, ortak rekabet, ürün ve hizmet kalitesi, maliyet tasarrufu, yenilik, süreklilik ve istikrar gibi çeşitli unsurlara bağlıdır (Zerenler vd., 2007). Birçok firma arasında kıyasıya rekabetin yaşandığı günümüzde, eğitim kurumları bu rekabetçi ortamda yenilikçi stratejiler kullanarak varlıklarını sürdürebilirler. Eğitimde inovasyon, eğitim sisteminin mevcut çağın talepleriyle uyumlu ve öğrencileri yaratıcı düşünme becerisiyle donatan yetkin ve amaç odaklı bir çerçeveye dönüştürülmesini gerektirir (Çiftci ve Gündüz, 2016). İnovasyon prosedürleri, inovasyonun gelişiminin her aşaması boyunca gerçekleştirilen belirli eylemleri ve görevleri içerir. İnovasyon yönetimi, inovasyonun teşvik edilmesi ve uygulanmasında yer alan süreçlerin stratejik yönetimini ve organizasyonunu ifade eder (Güzen, 2020). İnovasyon yönetimi, belirli bir alanda inovasyonun örgütsel hedeflerini teşvik etmeyi amaçlayan yönetsel bir yaklaşımdır. Çağdaş kültürde, bireylerin büyük çoğunluğu eğitimi örgün eğitim yoluyla edinmektedir. Dolayısıyla, eğitim kurumları tarafından verilen eğitim, bir medeniyetin gelecekteki yörüngesini derinden etkilemektedir. Eğitimde inovasyonun toplum üzerinde geniş bir etkisi vardır ve özellikle bireyleri toplumsal entegrasyona hazırlayacak iyi değişimlerle donatma sonucunu doğurur (Göl ve Bülbül, 2012).

İnovasyon yönetimi; Karmaşık ve sürekli değişen kurumsal manzara, inovasyonun çok sayıda tehlikeyi kapsadığını göstermektedir. İnovasyon çabalarında başarıya ulaşmak için firmaların çok sayıda unsuru dikkate alması gerekmektedir. Araştırmalar, yenilikçi yaklaşımların yalnızca %14'ünün başarıya ulaştığını göstermiştir. Değişim ve inovasyonun nasıl etkin bir şekilde ele alınacağı konusu bu özel ortamda büyük önem kazanmıştır (Uzkurt, 2010). Küresel rekabetin ortaya çıkışı, şirketler üzerinde önemli bir etkiye sahip olan derin ve yaygın bir dönüşümü tetiklemiştir. Kuruluşlar, paydaşlarının beklentilerini karşılamak ve rekabetçi kalabilmek için dönüştürücü bir süreçten geçmiştir. Bu süreci kolaylaştırmak için yeni ürünler, hizmetler ve örgütsel yapıları araç olarak kullanmışlardır (Acaray, 2007). Bir işletme içindeki inovasyon süreci önemli riskler içerebilir ve zahmetli bir çaba olabilir, ancak kuruluşun temel bir bileşeni olmaya devam etmektedir. Organizasyonlar, inovasyonun hızlı temposuna bağlı olarak değişiklik gösterebilir. Hız, literatürde icadın çok önemli bir bileşenidir. Hızla yenilik yapabilen örgütler, daha yavaş yenilik yapanlara göre rekabet üstünlüğüne sahiptir (Bülbül ve Ögüt, 2003). Bu senaryo eğitim kurumları çerçevesinde incelendiğinde, yeni gelişmeleri hızla benimseyen okulların, geciken veya direnç gösteren okullara kıyasla kesinlikle daha başarılı olacağı söylenebilir. Bülbül (2012) tarafından belirtildiği gibi, literatürde yenilik yönetimine ilişkin tanımlar, boyutlar ve yöntemler farklılık gösterse de, hepsinde aşağıdaki temel noktalar vardır: İnovasyon yönetimi, tüm organizasyon yapısını ve katılımcılarını kapsayan kapsamlı bir yönetim sürecidir. Bir kuruluştaki bu süreç sürekli dikkat ve çaba gerektirir. Bilim, teknoloji ve yönetim hızla geliştikçe, toplumun geleceğini eğitmek ve şekillendirmekten sorumlu önemli kurumlar olan okullar da diğer şirketler gibi inovasyon ihtiyacının farkına varmıştır. Ülkenin rekabet gücü, bilgi ekonomisinin yanı sıra öncelikle bilgi ve inovasyondan kaynaklanmaktadır. Eğitim, bireylerin ve kuruluşların yaratıcılığını ve yaratıcı potansiyelini geliştirmede çok önemlidir. İleriyi düşünen okul yönetimi yaratıcılığı teşvik eder. Ayrıca, okulların sürekli ilerlemelerini sağlamak için rekabet gücüne ulaşmalarına yardımcı olur. Bu hedefe ulaşmak için, eğitim sistemlerini günün taleplerine uygun olarak sürekli modernize etmenin çok önemli olduğu yaygın olarak kabul edilmektedir. Bu, eğitim kurumlarının en üst düzeylerinden başlayarak bireysel eğitimlere kadar sınıfta inovasyonu teşvik etmeyi de içerir. Eğitimde inovasyonun birincil hedefi, bireylere bilgi temelli toplum için gerekli olan temel yetkinlikleri kazandırmaktır. Sonuç olarak,

amaç bilgi üretmek ve daha sonra bu bilgiyi değer katan teknoloji yaratmak için kullanmaktır (Kabakçı, 2008).

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel bir araştırma yöntemi olan fenomenoloji tekniği kullanılmıştır. Fenomenolojik tekniğin amacı, bir kavrama (öfke, korku veya güven gibi) sahip birkaç bireyin deneyimleri arasında ortak bir anlam bulmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu kolayda örnekleme yolu ile seçilen 14 kişiden oluşmaktadır. Tablo 1 katılımcıların demografik verilerini sunmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

Kod	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Kadın	Matematik	38	12	Lisans
K2	Erkek	Fen Bilgisi	45	20	Yüksek Lisans
K3	Kadın	Türk Dili	30	6	Yüksek Lisans
K4	Erkek	Kimya	51	25	Yüksek Lisans
K5	Kadın	Sosyal Bilgiler	34	9	Lisans
K6	Erkek	Beden Eğitimi	40	15	Yüksek Lisans
K7	Kadın	İngilizce	29	5	Lisans
K8	Erkek	Coğrafya	47	22	Lisans
K9	Kadın	Müzik	25	2	Lisans
K10	Erkek	Bilişim Teknolojileri	35	10	Yüksek Lisans
K11	Kadın	Tarih	43	18	Lisans
K12	Erkek	Fen Bilgisi	31	7	Yüksek Lisans
K13	Kadın	Kimya	37	14	Yüksek Lisans
K14	Erkek	Beden Eğitimi	48	23	Lisans

Toplamda 14 öğretmenin yer aldığı bu tabloda, öğretmenlerin cinsiyet, branş, yaş, kıdem süresi ve öğrenim durumlarına dair çeşitli veriler bulunmaktadır. İlk olarak, cinsiyet dağılımına bakıldığında, tabloda 7 kadın ve 7 erkek öğretmen olduğu görülmektedir, bu da cinsiyet açısından bir eşitliği işaret etmektedir. Branş bazında frekans analizine geçildiğinde, Matematik, Fen Bilgisi, Türk Dili, Kimya, Sosyal Bilgiler, Beden Eğitimi, İngilizce, Coğrafya, Müzik, Bilişim Teknolojileri ve Tarih gibi çeşitli branşlarda öğretmenlerin bulunduğu görülmektedir. En fazla öğretmen sayısına sahip branşlar sırasıyla Matematik, Fen Bilgisi, Türk Dili, Kimya ve Sosyal Bilgiler'dir. Yaş dağılımına bakıldığında, öğretmenlerin yaş aralığı 25 ile 51 arasında değişmektedir. Ortalama yaşın hangi aralıkta olduğunu belirlemek için daha fazla istatistiksel analiz yapılması gerekebilir. Kıdem süresi incelendiğinde, öğretmenlerin kıdem süreleri 2 ile 25 yıl arasında değişmektedir. Kıdem süresi bazında en yüksek frekans 25 yıl olarak görülmektedir. Öğrenim durumuna göre bakıldığında, öğretmenlerin lisans ve yüksek lisans seviyelerinde eğitim aldığı görülmektedir. Yüksek lisans öğrenimine sahip olan öğretmenlerin sayısı lisans öğrenimine sahip olanlara göre biraz daha fazla gibi görünmektedir. Sonuç olarak, bu tablo öğretmenlerin demografik özellikleri hakkında genel bir bakış sağlamaktadır. Branş bazında çeşitlilik, cinsiyet eşitliği, yaş ve kıdem sürelerinin dağılımı gibi faktörler, eğitim kadrosunun çeşitliliğini yansıtmaktadır. Bu veriler, okul yönetimi ve planlama süreçlerinde kullanılarak öğretmen kaynaklarının etkili bir şekilde yönetilmesine yardımcı olabilir.

Veri Toplama Aracı, Verilerin Toplanması ve İncelenmesi

Veri toplamak için görüşme tekniği kullanılmıştır. Katılımcılarla yüz yüze, bire bir görüşme yapılır. Genellikle açık uçlu sorular yöneltilir (Tekin ve Tekin, 2006). Veriler araştırmacı tarafından toplanmıştır. Bir görüşme ortalama otuz dakika sürmüştür. Toplama veriler katılımcı görüşleri doğrultusunda doğrudan ifadelerle desteklenerek yorumlanmıştır.

BULGULAR

Okulunuzdaki mevcut yönetim anlayışını nasıl değerlendirirsiniz? Sizce, daha fazla inovasyon ve değişim hangi alanlarda gerçekleştirilebilir?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile "Okulunuzdaki mevcut yönetim anlayışını nasıl değerlendirirsiniz? Sizce, daha fazla inovasyon ve değişim hangi alanlarda gerçekleştirilebilir?"

şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) “Okulumuzun yönetim anlayışı genel olarak sağlam. Ancak, iletişim kanallarının daha açık olması ve öğretmenlerin karar süreçlerine daha fazla dahil edilmesi gerekiyor.”

(K2) “Yönetim, öğrenci başarısını artırmak için yeni pedagojik yaklaşımları benimsemeli ve teknoloji entegrasyonunu teşvik etmelidir.”

(K3) “Değişim, öğrenci merkezli programlar ve projeler üzerinde odaklanarak gerçekleştirilmelidir. Bu, öğrenci motivasyonunu artırabilir.”

(K4) “Okul liderliği, öğrenci ve öğretmen ihtiyaçlarını daha iyi anlamak için düzenli geri bildirim toplamalı ve bu bilgileri değerlendirmelidir.”

(K5) “Eğitimdeki trendlere ayak uydurmak için öğretmenlere düzenli olarak profesyonel gelişim fırsatları sunulmalı.”

(K6) “Liderlik, öğrenci disiplini ve sınıf yönetimi konularında daha etkili stratejiler geliştirmeli.”

(K7) “Okul yönetimi, öğrenci ve veli memnuniyetini artırmak için daha fazla şeffaflık ve iletişim stratejileri benimsemelidir.”

(K8) “İnovasyon, ders içi etkileşimi artırmak ve öğrenci katılımını teşvik etmek için öğretmenler arasında işbirliği fırsatları oluşturarak gerçekleştirilebilir.”

(K9) “Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha iyi odaklanmak için özel eğitim ve rehberlik hizmetlerinde inovasyona ihtiyaç var.”

(K10) “Teknoloji kullanımı konusunda öğretmenlere daha fazla destek sağlanmalı ve sınıflarda dijital araçların etkili bir şekilde kullanılması teşvik edilmelidir.”

(K11) “Okul yönetimi, öğrenci başarısı ve öğretmen memnuniyeti üzerindeki etkileri değerlendirmek için düzenli olarak performans ölçütlerini gözden geçirmelidir.”

(K12) “Eğitim yönetimi, öğrenci merkezli öğrenme yöntemlerini benimseyerek öğrenci katılımını ve ilgisini artırmalıdır.”

(K13) “Liderlik, öğretmenler arasında güçlü bir işbirliği kültürü oluşturarak değişimi daha etkili bir şekilde yönetebilir.”

(K14) “Okul yönetimi, öğrenci çeşitliliği ve öğrenme tarzlarına daha iyi uyum sağlamak için farklılaştırılmış öğretim stratejilerini desteklemelidir.”

Öğretmen görüşlerini incelediğimizde, okul yönetimi ve liderliğine dair bir dizi önemli geri bildirim ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin bir kısmı, yönetim anlayışının temelde sağlam olduğunu ifade etmiş, ancak iletişim kanallarının daha açık olması ve öğretmenlerin karar süreçlerine daha fazla dahil edilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Bu, öğretmenlerin yönetimle daha etkili bir işbirliği içinde olmalarını ve okulun karar alma süreçlerine daha fazla katılım sağlamalarını talep etmektedir.

Diğer bir önemli nokta ise inovasyon ve değişim ihtiyacıdır. Öğretmenler, özellikle pedagojik yaklaşımların güncellenmesi, teknoloji entegrasyonunun teşvik edilmesi ve öğrenci merkezli programlar üzerinde odaklanması gibi alanlarda daha fazla inovasyon ve değişim gerektiğini vurgulamışlardır. Bu, eğitim süreçlerinin yenilikçi uygulamalara uyum sağlaması ve öğrenci motivasyonunu artırması açısından önemli bir çağrıdır.

Ayrıca, öğretmenlerin sürekli profesyonel gelişim fırsatlarına erişim talebi dikkat çekicidir. Bu, öğretmenlerin eğitimdeki güncel trendlere ayak uydurabilmeleri ve öğrencilere daha etkili bir şekilde rehberlik edebilmeleri için önemli bir unsurdur. Eğitim yönetimi, öğretmenlerin bu taleplerini karşılamak adına düzenli olarak profesyonel gelişim fırsatları sunmalıdır.

Sonuç olarak, öğretmen görüşleri, etkili bir okul yönetimi için iletişim, inovasyon, değişim ve profesyonel gelişime odaklanmanın önemini vurgulamaktadır. Bu geri bildirimler, eğitim kurumlarının sürekli iyileştirme ve öğretmen memnuniyetini artırma çabalarında değerli bir rehberlik kaynağı olabilir.

Okuldaki inovasyon çabalarının öğrenci başarısı üzerindeki etkisini nasıl değerlendirirsiniz? Öğrencilerin eğitim deneyimini iyileştirmek adına hangi inovasyonlar daha fazla öncelik kazanmalı?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “Okuldaki inovasyon çabalarının öğrenci başarısı üzerindeki etkisini nasıl değerlendirirsiniz? Öğrencilerin eğitim deneyimini iyileştirmek adına hangi inovasyonlar daha fazla öncelik kazanmalı?” şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) “Inovasyon çabalarının öğrenci başarısına etkisi olumlu, ancak daha fazla odaklanılması gereken alanlar var. Özellikle interaktif dijital içerik ve öğrenme materyalleri kullanımının artırılması öğrenci ilgisini çekebilir.”

(K2) “Öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uygun olarak tasarlanmış dijital araçlar ve uygulamalar, eğitim deneyimlerini zenginleştirerek daha etkili bir öğrenme sağlayabilir.”

(K3) “Sanal sınıf ortamları ve çevrim içi işbirliği araçları, öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir.”

(K4) “Proje tabanlı öğrenme ve tasarım düşünme yaklaşımları, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme yeteneklerini geliştirmek adına inovatif bir yol olabilir.”

(K5) “Eğitimde oyun tabanlı öğrenme yöntemleri, öğrencilerin motivasyonunu artırabilir ve konseptleri daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir.”

(K6) “Öğrencilere özelleştirilmiş öğrenme yolları sunan adaptif öğrenme teknolojileri, her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilir.”

(K7) “Sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik uygulamaları, öğrencilere somut deneyimler sunarak soyut konseptleri daha iyi anlamalarına olanak tanıyabilir.”

(K8) “E-portfolio ve dijital değerlendirme araçları, öğrenci ilerlemesini takip etme ve geri bildirim sağlama açısından etkili bir inovasyon olabilir.”

(K9) “Öğrenci merkezli eğitim modelleri, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerine ve ilgi alanlarına uygun içeriklere erişmelerine yardımcı olabilir.”

(K10) “Bilişim Teknolojileri derslerinde kullanılan pratik uygulamalar ve endüstri ile işbirliği, öğrencilerin mesleki becerilerini artırabilir.”

(K11) “Eğitimde yapay zeka kullanımı, öğrencilere özelleştirilmiş öğrenme planları sunarak öğrenme verimliliğini artırabilir.”

(K12) “Online öğrenme platformları ve uzaktan eğitim araçları, öğrencilerin esneklik kazanmalarını ve kendi hızlarında öğrenmelerini sağlayabilir.”

(K13) “Eğitimde sosyal medyanın etkin kullanımı, öğrenciler arasındaki etkileşimi artırabilir ve öğrenme deneyimini daha katılımcı hale getirebilir.”

(K14) “Robotik ve programlama dersleri, öğrencilere geleceğin teknolojik alanlarında beceri kazandırabilir ve yaratıcılıklarını geliştirebilir.”

Öğretmen görüşleri, okuldaki inovasyon çabalarının öğrenci başarısı üzerindeki potansiyel etkilerini açıkça ortaya koymaktadır. İlk olarak, dijital içerik ve öğrenme materyallerinin artırılması, öğrenci ilgisini çekebilir ve öğrenme deneyimini zenginleştirebilir. Bu, modern eğitimde öğrenci merkezli bir yaklaşımın benimsenmesiyle uyumludur.

Diğer bir önemli nokta, farklı öğrenme stillerine uygun tasarlanmış dijital araçların kullanımınıdır. Bu, öğrencilere özelleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunarak, öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirebilir. Adaptif öğrenme teknolojileri ve çevrim içi işbirliği araçları da öğrenci bağımsızlığını artırabilir.

Ayrıca, öğrenci motivasyonunu artırmak ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek adına oyun tabanlı öğrenme ve projeye dayalı öğrenme yaklaşımları öne çıkmaktadır. Bu, öğrencilerin konseptleri daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir.

Öğrenci merkezli eğitim modelleri ve sosyal medyanın etkin kullanımını da öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerine olanak tanırken, aynı zamanda etkileşimi artırabilir. Bu da, öğrenme deneyimini daha katılımcı ve öğrenci odaklı kılabilir.

Sonuç olarak, öğretmen görüşleri, eğitimde teknolojinin etkili kullanımının öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etki yaratabileceğini vurgulamaktadır. Ancak, bu teknolojik inovasyonların seçimi, öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak belirlenmeli ve dengeli bir şekilde uygulanmalıdır.

Okul yönetimi tarafından başlatılan değişim süreçlerinde, öğretmenlerin etkili bir şekilde nasıl katılım sağlayabileceğini düşünüyorsunuz? Öğretmenlerin değişim süreçlerine dahil edilmesi ve görüşlerinin alınması açısından hangi yöntemler daha etkili olabilir?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “Okul yönetimi tarafından başlatılan değişim süreçlerinde, öğretmenlerin etkili bir şekilde nasıl katılım sağlayabileceğini düşünüyorsunuz? Öğretmenlerin değişim süreçlerine dahil edilmesi ve görüşlerinin alınması açısından hangi yöntemler daha etkili olabilir?” şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) “Öğretmenlerin değişim süreçlerine etkili katılımı için liderlik, açık iletişim ve adil bir karar alma süreci önemlidir. Bu, öğretmenlerin sürecin bir parçası olduklarını hissetmelerini sağlar.”

(K2) “Yönetim, düzenli olarak öğretmen toplantıları ve geri bildirim oturumları düzenleyerek öğretmenlerin görüşlerini almalıdır. Bu, değişim süreçlerine daha fazla katılım sağlayabilir.”

(K3) “Anketler ve elektronik geri bildirim araçları kullanarak öğretmenlerin düşüncelerini toplamak, daha geniş bir öğretmen kitlesine ulaşmada ve farklı bakış açılarını değerlendirmede etkili olabilir.”

(K4) “Değişim süreçlerine öğretmenleri dahil etmek için mentorluk programları ve işbirliği projeleri oluşturmak, deneyim paylaşımını teşvik edebilir.”

(K5) “İki yönlü iletişim kanalları oluşturarak, yönetim ve öğretmenler arasındaki diyalogu güçlendirmek önemlidir. Karşılıklı anlayış, etkili bir değişim süreci için temel bir unsur.”

(K6) “Yönetimin öğretmenlere değişim süreçlerinde liderlik fırsatları sunması, öğretmenlerin sürece daha fazla bağlanmalarını sağlayabilir.”

(K7) “Değişim süreçlerinde çalışma grupları oluşturarak, öğretmenler arasında işbirliğini artırmak ve farklı perspektifleri bir araya getirmek etkili bir yöntem olabilir.”

(K8) “Yönetim, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine destek sağlamalıdır. Bu destek, öğretmenlerin değişime daha olumlu bir yaklaşım benimsemelerini kolaylaştırabilir.”

(K9) “Değişim süreçlerinin başlangıcında öğretmenlerle ortak hedefler belirlemek ve bu hedeflere ulaşmak için birlikte çalışmak, motivasyonu artırabilir.”

(K10) “Yapılan değişikliklerin öğrenci başarısı ve öğretmen memnuniyeti üzerindeki etkilerini düzenli olarak değerlendirmek, sürecin etkisini anlamak için önemlidir.”

(K11) “Yönetim, değişim süreçlerine öğretmenleri daha fazla dahil etmek için açık kapı politikası benimsemeli ve öğretmenlerin görüşlerine değer vermelidir.”

(K12) “Eğitim liderleri, öğretmenlerin yeteneklerini kullanabilecekleri ve kendi güçlü yönlerini ortaya koyabilecekleri fırsatlar sunmalıdır.”

(K13) “Düzenli olarak düzenlenen geri bildirim oturumları ve atölye çalışmaları ile öğretmenlerin değişim süreçlerine aktif katılımını sağlamak önemlidir.”

(K14) “Yönetim, öğretmenlerin önerilerini dikkate almalı ve bu önerileri uygulamaya geçirerek öğretmenlerin sürecin bir parçası olduklarını hissetmelerini sağlamalıdır.”

Öğretmen görüşleri, okul yönetimi tarafından başlatılan değişim süreçlerine etkili katılımın önemine dair çeşitli öneriler içermektedir. Öğretmenlerin bu süreçlere etkili bir şekilde dahil olabilmesi için liderlik, açık iletişim, adil karar alma süreçleri ve sürecin bir parçası olduklarını hissetme ön plandadır. Öğretmenlerin görüşlerini almak için düzenli toplantılar, geri bildirim oturumları, anketler ve elektronik

araçlar gibi çeşitli yöntemler önerilmiştir. Bu yöntemler, öğretmenlerin farklı perspektiflerini paylaşmalarını ve sürece katkıda bulunmalarını sağlamak adına etkili birer araç olarak öne çıkmaktadır. Mentorluk programları, işbirliği projeleri ve çalışma grupları gibi uygulamaların, öğretmenler arasında deneyim paylaşımını ve işbirliğini teşvik ederek değişim süreçlerine etkili katılımı destekleyebileceği belirtilmiştir. Bu, öğretmenlerin birbirleriyle daha yakın çalışmalarını ve birbirlerinden öğrenmelerini sağlayabilir.

Ayrıca, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine destek sağlanması, liderlik fırsatlarının sunulması ve ortak hedeflerin belirlenmesi gibi faktörlerin de öğretmenlerin değişim süreçlerine olumlu bir şekilde bağlanmalarını kolaylaştırabileceği vurgulanmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin etkili bir şekilde değişim süreçlerine katılımını sağlamak için çeşitli stratejilerin bir arada kullanılması ve öğretmenlerin sürecin bir parçası olduklarını hissettikleri bir ortamın oluşturulması gerekmektedir.

SONUÇ

Öğretmen görüşlerinden çıkan sonuçlar, okul yönetimi ve liderliği açısından dikkate değer önemli noktaları ortaya koymaktadır. İlk olarak, iletişim kanallarının daha açık olması ve öğretmenlerin karar süreçlerine daha etkili bir şekilde dahil edilmesi gerekliliği vurgulanmıştır. Bu, bir okulun başarılı bir yönetim anlayışına sahip olabilmesi için paydaşlar arasında güçlü bir işbirliği ve iletişim ağının oluşturulması gerektiğini göstermektedir.

İkinci olarak, inovasyon ve değişim talepleri, eğitimde sürekli iyileştirme ve öğrenci başarısını artırma amacını yansıtmaktadır. Özellikle pedagojik yaklaşımların güncellenmesi, teknoloji entegrasyonu ve öğrenci merkezli programların benimsenmesi, okulun modern eğitim ihtiyaçlarına uyum sağlamasını sağlayabilir.

Üçüncü olarak, öğretmenlerin sürekli profesyonel gelişim fırsatlarına duydukları ihtiyaç, eğitim yönetiminin öğretmenlerin beceri ve bilgilerini güncel tutmaya yönelik çabalarını öne çıkarmaktadır. Bu, öğretmenlerin kendilerini sürekli olarak geliştirmeleri ve öğrencilere en iyi eğitimi sağlamaları adına önemli bir unsurdur.

Sonuç olarak, bu değerlendirmeler, etkili bir okul yönetiminin sadece idari süreçleri yönetmekle kalmayıp aynı zamanda öğretmenlerin katılımını teşvik etmek, inovasyonu desteklemek ve profesyonel gelişimi önemsemekle mümkün olduğunu göstermektedir. Bu noktalara odaklanan bir yönetim anlayışı, öğrenci başarısı ve öğretmen memnuniyeti açısından olumlu bir etki yaratabilir.

Öğretmenlerin ifadelerinden çıkan sonuçlar, okul yönetimi tarafından başlatılan değişim süreçlerine öğretmen katılımının önemini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin etkili bir şekilde bu süreçlere dahil olabilmeleri için liderlik, iletişim, adil karar alma süreçleri ve hissedilir bir katılımın sağlanması gerekliliği öne çıkmaktadır. Bu faktörler, öğretmenlerin değişim süreçlerine duydukları güveni ve motivasyonu artırabilir.

Görüşlerin toplanması konusunda önerilen çeşitli yöntemler, öğretmenlerin farklı düşünce ve bakış açılarına sahip olmalarını dikkate alarak geniş bir perspektifin elde edilmesine katkı sağlayabilir. Anketler, geri bildirim oturumları ve elektronik araçlar gibi mekanizmalar, öğretmenlerin sesini duyurabilmeleri açısından etkili araçlar olarak değerlendirilebilir.

Mentorluk programları, işbirliği projeleri ve çalışma grupları gibi uygulamaların, öğretmenler arasındaki etkileşimi artırarak deneyim paylaşımını teşvik etme potansiyeli büyük önem taşımaktadır. Bu tür etkileşimler, öğretmenlerin birbirleriyle işbirliği yapmalarını ve karşılıklı öğrenmelerini destekleyebilir.

Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimine yönelik destek, liderlik fırsatları ve ortak hedef belirleme gibi yöntemlerin değişim süreçlerine olan bağlılıklarını artırabileceği belirtilmiştir. Bu, öğretmenlerin değişim süreçlerine aktif bir şekilde katılarak sürecin bir parçası olduklarını hissetmelerini sağlayabilir.

Sonuç olarak, bu önerilerin bir araya gelmesiyle oluşturulan bir strateji, öğretmenlerin değişim süreçlerine etkili bir şekilde katılmalarını sağlayabilir ve bu da okulun daha sürdürülebilir ve başarılı değişimlere imza atmasına olanak tanıyabilir.

Öğretmen görüşleri, eğitimdeki inovasyon çabalarının öğrenci başarısı üzerinde potansiyel etkilerini aydınlatarak önemli bir perspektif sunmaktadır. Öncelikle, dijital içerik ve öğrenme materyallerinin artırılması, öğrenci ilgisini çekme ve öğrenme deneyimini zenginleştirme potansiyeline sahiptir. Bu, çağdaş eğitimde benimsenen öğrenci merkezli yaklaşıma uyumlu bir adımdır, çünkü öğrencinin ilgi alanlarına daha yakından odaklanarak öğrenmeyi daha etkili hale getirebilir.

Diğer bir önemli vurgu, farklı öğrenme stillerine uygun tasarlanmış dijital araçların kullanımında yer almaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilere özelleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunarak öğrenme süreçlerini daha etkili ve verimli hale getirebilir. Adaptif öğrenme teknolojileri ve çevrim içi işbirliği araçları da öğrenci bağımsızlığını destekleyerek öğrenme süreçlerini zenginleştirebilir.

Ayrıca, öğrenci motivasyonunu artırmak ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla vurgulanan oyun tabanlı öğrenme ve projeye dayalı öğrenme yaklaşımları, öğrencilerin konseptleri daha derinlemesine anlamalarına yardımcı olabilir. Bu, öğrenmeyi daha etkileşimli ve uygulamalı hale getirerek öğrenci katılımını artırabilir.

Öğrenci merkezli eğitim modelleri ve sosyal medyanın etkin kullanımı da öğrencilere öğrenme süreçlerini daha aktif bir şekilde yönetme fırsatı tanırken, aynı zamanda öğrenciler arasındaki etkileşimi artırabilir. Bu durum, öğrenme deneyimini daha katılımcı ve öğrenci odaklı hale getirerek öğrencilerin daha iyi motive olmalarını sağlayabilir.

Ancak, öğretmen görüşleri aynı zamanda, teknolojik inovasyonların seçiminde öğrenci ihtiyaçlarına uygunluğun ve dengenin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Yani, teknolojinin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğrenci odaklı bir yaklaşım benimsenmeli ve bu doğrultuda dikkatli bir planlama yapılmalıdır.

- ✓ İletişimi Güçlendirme: Okul yönetimi, iletişim kanallarını açık tutmalı ve öğretmenleri karar süreçlerine daha etkili bir şekilde dahil etmeli. Düzenli toplantılar, geri bildirim oturumları ve çevrim içi platformlar aracılığıyla etkileşimi artırmak için stratejiler geliştirebilir.
- ✓ İnovasyonu Teşvik Etme: Okul yönetimi, öğrenci başarısını artırmak amacıyla inovasyonu teşvik etmelidir. Pedagojik yaklaşımları güncelleyerek, teknoloji entegrasyonunu destekleyerek ve öğrenci merkezli programları benimseyerek değişime öncülük edebilir.
- ✓ Profesyonel Gelişime Odaklanma: Öğretmenlerin sürekli profesyonel gelişimine yönelik destek ve fırsatlar sunulmalıdır. Seminerler, atölye çalışmaları ve mentorluk programları gibi etkili yöntemlerle öğretmenlerin becerilerini ve bilgilerini güncel tutmalarına destek olunmalı.
- ✓ Çeşitli Geri Bildirim Mekanizmaları: Okul yönetimi, öğretmenlerin çeşitli düşünce ve bakış açılarına saygı göstererek farklı geri bildirim mekanizmalarını kullanmalıdır. Anketler, toplu görüşmeler ve çevrim içi platformlar, öğretmenlerin sesini duyurmalarına olanak tanıyabilir.
- ✓ Mentorluk ve İşbirliği: Mentorluk programları, işbirliği projeleri ve çalışma grupları gibi uygulamalar, öğretmenler arasındaki etkileşimi artırarak deneyim paylaşımını teşvik edebilir. Bu tür etkileşimler, öğretmenlerin birbirleriyle işbirliği yapmalarını ve karşılıklı öğrenmelerini destekleyebilir.
- ✓ Değişim Süreçlerine Etkili Katılımı Teşvik: Okul yönetimi, değişim süreçlerine etkili katılım sağlamak adına liderlik, adil karar alma süreçleri ve öğretmenlerin hissedilir katılımını sağlamak için yöntemler geliştirmelidir. Güven oluşturarak ve motivasyonu artırarak öğretmenlerin bu süreçlere aktif katılımını sağlamak önemlidir.

Bu öneriler, okul yönetiminin öğretmenlerin görüşlerinden çıkan sonuçları dikkate alarak daha etkili bir yönetim anlayışı oluşturmasına ve bu sayede öğrenci başarısı ve öğretmen memnuniyetini artırmasına yardımcı olabilir.

KAYNAKLAR

Acaray, A. (2007). Küçük ve orta boy işletmelerde yenilik yönetimi: yenilik yönetiminde etkili olan örgütsel yapı ve faktörlere ilişkin bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

- Bülbül, T. (2012). Öğretmenlerin yenilik yönetimine ilişkin yeterlik inançları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 45-68.
- Çiftçi, S. ve Gündüz, S. N. (2016). Eğitimde inovasyon ve yaratıcılık. İçinde, E. Yılmaz, M. Çalışkan ve S. A. Sulak (Ed.), *Eğitim Bilimlerinden Yansımalar*, (ss.95-104). Konya: Çizgi Kitabevi
- Göl, E. ve Bülbül, T. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 97-109.
- Güçlü, N., Recepoğlu, E. ve Kılınç, A. Ç. (2014). İlköğretim okullarının örgütsel sağlığı ile öğretmenlerin iş motivasyonları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 140-156.
- Güzen, S.A. (2020). Liselerde yenilik yönetimi ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişki (Şanlıurfa İli Örneği). *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Kabakçı, H. (2008). Eğitimde yenileşme çalışmaları ve öğretmenlerin ilçe milli eğitim müdürlüğü çalışmalarındaki yenileşme ve yeterliklerine yönelik algı ve beklentileri (Kandıra Örneği). *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi, 4(16), 443-466.
- Kurt, T. (2006). Eğitim yönetiminde yerelleşme eğilimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 61-72.
- Olgun, C. K. (2008). Nitel Araştırmalarda İçerik Analizi Tekniği. *Sosyoloji Notları*, 66.
- Ömür, Y.E. (2014). Lise yöneticilerinin yenilik yönetimi becerileri ile okullardaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 533-544
- Tekin, H. H., & Tekin, H. (2006). Nitel araştırma yönteminin bir veri toplama tekniği olarak derinlemesine görüşme. *İstanbul University Journal of Sociology*, 3(13), 101-116.
- Türksoy, A. (2005). Otel işletmelerinde dış kaynaklardan yararlanma (outsourcing). *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 5(1), 11-18
- Uzkurt, C. (2010). İnovasyon yönetimi: inovasyon nedir, nasıl yapılır ve nasıl pazarlanır. *Ankara Sanayi Odası Yayın Organı*, 39
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin.
- Zerenler, M., Türker, N. ve Şahin, E. (2007). Küresel teknoloji, araştırma-geliştirme (ar-ge) ve yenilik ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 653-667

Pandemi Döneminde Türkiye’de Öksüz ve Yetim Çocukların Karşılaştıkları Eğitim Sorunlarının İncelenmesi

Investigation Of The Educational Problems Faced By Orphaned And Bereaved Children In Turkey During The Pandemic Period

Veli Akçadağ¹ Hakan Güçlü² Eyüp Yanbakar³ Hasan Kılıçoğlu⁴ Serkan Güçlü⁵

¹ Okul Müdürü, MEB, Tokat, Türkiye Orcid No: 0009-0004-2226-5728

² Okul Müdürü, MEB, Tokat, Türkiye Orcid No: 0000-0001-8033-9597

³ Okul Müdürü, MEB, Tokat, Türkiye Orcid No: 0000-0002-6608-3529

⁴ Okul Müdürü, MEB, Tokat, Türkiye Orcid No: 0009-0009-7084-9927

⁵ Okul Müdürü, MEB, Bursa, Türkiye Orcid No: 0009-0003-9661-4591

ÖZET

Bu çalışmada, pandemi sürecinde Türkiye’deki öksüz ve yetim çocukların eğitimde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara karşı getirilebilecek çözüm önerilerinin neler olabileceğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel tarama modelinin uygulandığı bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma gurubu Tokat’ın Turhal ilçesinde bulunan 2020-2021 öğretim yılında ortaokullarda öğrenim gören öksüz ve/veya yetim 10 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenciler sayıca fazla olan ortaokullardan rastgele seçilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış ve açık uçlu görüşme formlarıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analiziyle analiz edilmiştir. Veri toplama, işleme ve analiz süreçlerinde geçerlilik ve güvenilirliği artırıcı önlemler alınmıştır. Öksüz ve yetim öğrencilerin bu süreçteki eğitim sorunları sıralanacak olursa; İnternet olmaması veya bağlantı sorunları yaşamaları, canlı derslere erişimi sağlamaya yönelik teknolojik cihaz (bilgisayar, tablet, telefon vb.) eksikliği veya bulunmamasıdır. Uzaktan eğitime bağlanan kardeş sayısının fazlalığından dolayı bağlantı cihazı yetersizliği, çalışma odalarının olmaması, sürekli kapalı ortamlarda kalmaktan dolayı öğrencilerin ruhsal, duygusal ve sağlık sorunları (hırçınlaşma, beslenme bozuklukları, uyku düzensizlikleri vb.) yaşamalarıdır. Uzaktan eğitimde ödevlerin zorluğu, derslerin anlaşılır olmaması ve arkadaşlarıyla görüşememeleri şeklinde sıralanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Pandemi, Öksüz ve Yetim, Uzaktan Eğitim

ABSTRACT

In this study, it is aimed to examine the problems faced by orphans and orphans in education in Turkey during the pandemic period and the possible solutions to these problems. Purposive sampling method was used in this study, in which the descriptive survey model was applied. The study group consists of 10 orphaned and/or orphaned students studying in secondary schools in the 2020-2021 academic year in Turhal district of Tokat. Students were randomly selected from secondary schools that were more numerous. Data were collected with semi-structured and open-ended interview forms. The data obtained was analyzed with content analysis. Measures were taken to increase validity and reliability in the data collection, processing and analysis processes. If the educational problems of orphans and orphan students in this process are listed; Lack of internet or connection problems, lack or lack of technological devices (computer, tablet, phone, etc.) to access live lessons. Students experience mental, emotional and health problems (irritability, nutritional disorders, sleep disorders, etc.) due to the lack of connection devices due to the large number of siblings connected to distance education, lack of study rooms, and constantly staying in closed environments. Difficulty of homework in distance education, lessons not being understandable, and not being able to meet with friends are listed as follows.

Keywords: Pandemic, Orphaned and Bereaved, Distance Learning

GİRİŞ

Dünya üzerinde eski tarihlerden günümüze dek birçok salgın hastalık görülmüştür. Avrupa’da görülen 1347’de başlayıp 1351’e kadar devam eden veba (kara ölüm) salgını yaşanmıştır. Bu salgının Avrupa nüfusunun yüzde otuzu ile yüzde ellisi arasında kayıplara sebep olduğu tahmin edilmektedir. 1520 yılında çiçek hastalığı görülmüştür. Dünya üzerinde 1918-1919 yıllarında görülen İspanyol gribinin yaklaşık elli milyon insanın ölümüne sebep olduğu tahmin edilmektedir. Dünya üzerinde görülen başka bir salgın hastalıkta 1981 yılından günümüze kadar halen devam eden AIDS-HIV virüsüdür. Yine

Citation: Akçadağ, V., Güçlü, H., Yanbakar, E., Kılıçoğlu, H. & Güçlü, S. (2024), “Pandemi Döneminde Türkiye’de Öksüz ve Yetim Çocukların Karşılaştıkları Eğitim Sorunlarının İncelenmesi”, International QMX Journal, 3(1), 450-462. ISSN: 3023-6037.

Copyright © 2024 by author(s) and Scientific Research Publishing Inc. This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0)

dünyada 2002-2003 yıllarında görülen SARS virüsü, 2009-2010 yıllarında görülen H1N1 virüsü, 2012 de görülen MERS virüsü etkisini devam ettirmektedir. Yine 2014-2016 arasında dünya üzerinde görülen Ebola virüsü ve son olarak Çin'in Wuhan şehrinden çıktığı tahmin edilen ve tüm dünya üzerine yayılan Covid-19 virüsü salgın hastalık olarak günümüzde etkisini halen devam ettirmektedir (Üstün ve Özçiftçi, 2020).

Covid-19 pandemisinden dolayı hastanelerin yoğun bakım üniteleri ihtiyaca cevap veremeyecek duruma gelmiş birçok hastane Sağlık Bakanlığı tarafından pandemi hastanesi olarak ilan edilmiştir. Salgınla mücadele amacıyla çoğu hastanelerin poliklinikleri yoğun bakım ünitelerine dönüştürülerek Covid-19 hastalarına hizmet vermek amacıyla düzenlenmiştir. Bu durum sadece sağlık çalışanlarını etkilememiş birçok sektörü de derinden etkilemiştir. Çok çeşitli alanlarda toplumsal ilişkiler, sosyal ilişkiler, tarım, sanayi ve ticaret, turizm, ulaşım, kültür ve sanat, sosyal etkinlikler, ibadet vb. birçok alanda olumsuzluklar yaşanmıştır. Bunların başında örgün eğitimde bulunan yaklaşık 17 milyon öğrenci ile en önemlisi de eğitim alanı olmuştur. Tüm kademedeki eğitim öğretim kurumları zorunlu olarak uzaktan eğitim uygulamasına geçmiştir.

Uzaktan eğitim uygulamasının seyrine bir göz atacak olursak, Sağlık Bakanlığı 11 Mart 2020 tarihinde Türkiye'de ilk olarak bir kişiye yeni koronavirus tanısının konulduğunu açıklamıştır. Bu açıklamadan sonra eğitim öğretim kurumlarının yüz yüze eğitime devam edip etmeme konusunda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde çeşitli senaryolar geliştirilmiştir. MEB, 3 Şubat 2020 tarihinde "Koronavirüs Bilgilendirme Notu" isimli bir broşür yayınlamıştır. Devamında MEB, 26 Şubat 2020 tarihinde "Koronavirüsten Nasıl Korunuruz?" isimli video yayınlamıştır. Aynı video 6 Mart 2020 tarihinde görme ve işitme engelli öğrenciler için yeniden geliştirilmiş ve yayınlanmıştır. Yüz yüze eğitim öğretime devam eden eğitim kurumlarının tamamında Millî Eğitim Bakanlığının talimatlarıyla eğitim öğretim saatleri dışında koronavirüse karşı etkili özel dezenfektanlarla tüm kurumlarda temizlik yapılmaya başlanmıştır (Eğitim Reformu Girişimi, 2020).

MEB 10 Mart 2020 tarihinde koronavirus (Covid-19) salgınından dolayı öğretmen, öğrenci ve Bakanlığa bağlı tüm personele uyarı yazısı göndererek zorunlu olunmadığı müddetçe uluslararası proje, toplantı ve buna benzer etkinlikler çerçevesinde yurt dışına çıkılmaması gerektiğini açıklamıştır. MEB, 12 Mart 2020 tarihinde koronavirus pandemisinden dolayı tüm eğitim kurumlarında sosyal etkinliklerin iptalini istemiştir. 12 Mart 2020 tarihinde Cumhurbaşkanı sözcüsü marifetiyle tüm eğitim kademeleri 16 Mart 2020 tarihi itibarıyla bir hafta, üniversitelerin ise üç hafta pandemiden dolayı zorunlu tatil edildiği açıklanmıştır. Bu süreç sonrasında ise tüm eğitim öğretim kademelerinin pandemiden dolayı tatil edildiği açıklanmıştır. Tüm eğitim öğretim kademelerinde okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve liselerde uzaktan eğitim süreci MEB tarafından belirlenen platformlarda başlamıştır. Bu platformlar MEB'in normal örgün eğitim zamanlarında da öğrencilere derslerinde destek verdiği Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformu ve Millî Eğitim Bakanlığının TRT EBA TV olarak yayına aldığı kanal üzerinden devam etme kararı almıştır. MEB uzaktan eğitimi televizyon ve İnternet-EBA üzerinden çeşitli erişim ara yüzleriyle (zoom, teamlink, WhatsApp vb.) devam ettirme kararı almıştır. Uzaktan eğitim 2019-2020 öğretim yılı sonu olan 19 Haziran 2020 gününe kadar devam etmiş ve öğrenciler koronavirusun gölgesinde ve birçok kısıtlamalarla beraber yaz tatiline girmişlerdir. Yaz tatili bitiminde yüz yüze eğitimin başlayıp başlamaması konusunda Bakanlık nezdinde birçok toplantılar ve tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Sağlık Bakanlığı bünyesinde kurulmuş ve alanında uzman kişilerden oluşturulmuş olan her hafta toplanarak pandemi sürecini takip edip değerlendiren Bilim Kurulu tavsiye kararları ve Millî Eğitimin Bakanlığının bu alanda attığı adımlar ve telafi programları çerçevesinde okulların seyreltilmiş ve haftanın belirli günlerinde açılması kararı alınmıştır. 31 Ağustos 2020 Pazartesi günü gerekli tedbirler alınarak okul öncesi eğitim kurumlarının haftanın beş günü, ilkökul 1-4. sınıfların haftanın 2 günü, ortaöğretim 8. ve 12. sınıfların haftanın 5 günü yüz yüze eğitime başlayacakları kararı alınmıştır. Devam eden bu kademeli yüz yüze eğitim sürecinde covid-19 vakalarının artması ve bulaş riskine karşı yine Bilim Kurulunun aldığı karar neticesinde 30 Kasım 2020 Pazartesi günü yüz yüze eğitime son verilerek tüm öğretim kademelerinde uzaktan eğitime geçme kararı alınmıştır. Salgının seyrinin azalması neticesinde Bilim Kurulu kararıyla ve MEB'in gerekli tedbirleri almasıyla birlikte 2 Mart 2021 Salı günü tüm Türkiye'de ana sınıfı, ilkökullar, ortaokulların 8. sınıfı, liselerin 12. sınıfları haftada iki gün yüz yüze eğitime başlamıştır. Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk bu dönemde tüm imkânlar seferber edilerek uzaktan eğitimin sürdürüleceğini, hiçbir öğrencinin mağdur edilmeyeceğini, tüm öğrencilerin eğitime ulaşmaları

için gerekli internet altyapılarının güçlendirileceği gibi basın ve sosyal medya organlarında çeşitli açıklamalar yapmıştır. Ancak Türkiye'nin dört bir yanında internet altyapı yetersizliklerinden dolayı ve evinde teknolojik cihaz eksikliği (bilgisayar, tablet, akıllı telefon vs.) bulunan birçok öğrenci mağdur olmuş ve öğrenim kayıpları yaşamıştır. Bunların başında da hali hazırda diğer öğrencilere göre eğitime erişimde sıkıntı yaşayan dezavantajlı öğrenciler gelmektedir. Bu süreçte Millî Eğitim Bakanlığı hem kendi bütçe imkânlarıyla hem de çeşitli vakıflar, dernekler, sivil toplum kuruluşlarının desteğini alarak maddi durumu iyi olmayan öğrencilere yönelik tablet dağıtımını yapmaya çalışsa da dağıtımını yapılan tablet sayıları oldukça sınırlı olduğu için talep edilen miktara göre yetersiz kalmıştır. Bakanlığın bu alanda yapmış olduğu tablet dağıtımının ihtiyaca cevap verememesinden dolayı çok başarılı olamadığı gözlemlenmiştir.

Eğitim topluluğu içerisinde pandemiden en çok etkilenen grup öğrenciler olmuştur. Öğrenciler yüz yüze eğitimden uzaklaşarak okul içerisinde arkadaşlarıyla beraber sosyalleşme, birbirleri ile iletişim kurma ve akran öğrenmesinden mahrum kalmışlardır. Uzaktan eğitimin gereksinim duyduğu altyapı sorunları ve iletişimi sağlayacak gerekli teknolojik cihazlara sahip olamama durumu öğrencilerde birçok öğrenme kaybına sebep olmuştur.

Uzaktan öğretime geçişle birlikte bu süreçte olumsuz etkilenen grupların başında dezavantajlı öğrencilerin geldiği söylenebilir. Bu çalışmada dezavantajlı öğrenci olarak öksüz ve/veya yetim çocuklar ele alınmıştır. Aşağıda öksüz ve /veya yetim çocukların durumu ile ilgili bilgiler verilmektedir. Sadece annesi ölen çocuğa öksüz denildiği gibi hem annesi hem babası ölen çocuğa da öksüz denir. Kimsesiz çocuklara da mecazi anlamda öksüz denir. Türkçe 'de terim anlamı olarak "buluğ çağından önce babası ölen çocuğa" yetim denir (Ağırman, 2007). Nar (2020), hayatın çok kritik olan çocukluk dönemini anne ve/veya babasının koruyucu atmosferinden yoksun olarak geçiren her çocuğu yetim olarak tanımlamıştır. Yetim Vakfının hazırladığı rapora göre Türkiye'de 22 milyon 876 bin 798 çocuktan 268 bin 843'ü yetim, 81 bin 239'u öksüz, hem annesi hem de babası vefat etmiş çocuk sayısı ise 4 bin 649'dur (Rakipoğlu, 2019).

İnsan, doğumundan sonra kendi kendine yeter duruma gelebilmek için çok uzun yıllar annesine/babasına bağlı olarak yaşamını sürdüren bir canlıdır. Çocuğun sağlam ve sağlıklı bir psikolojik yapıya sahip olabilmesi, anne baba sevgi ve şefkatine bağlıdır. Aile, çocuğun eğitiminde ilk basamağı oluşturur. Çocuğun kişilik gelişimi ailede başlar; çocuk, sosyalleşmeyi, iletişim kurmayı, davranış geliştirmeyi ilk olarak ailede öğrenir. Anne ve baba çocuk için aile içerisinde birer rol modelidir (Çeken, 2020). Anne ve babanın görevi çocuğun hem fizyolojik temel ihtiyaçlarını hem psikolojik ve sosyolojik ihtiyaçlarını karşılayarak hayata hazırlamak ve sağlıklı bir birey olarak yetiştirmektir (Nar, 2020).

Anne veya babası olmayan çocuk kendisini psikolojik olarak bir boşlukta hissedebilir. Anne veya babanın yokluğu çocuğun psikolojisini derinden etkiler. Çocuğun ruhsal ve psikolojik sağlamlığı, mutlu huzurlu bir anne ve baba yanında yetişmesine bağlıdır. Anne ve baba, çocuğunu sevgi ve şefkat duygularıyla besleyerek onun hem duygusal hem ruhsal hem de psikolojik yönden sağlam ve kişilikli bir birey olarak yetişmesini sağlar. Çocuğun kişilik gelişimi önce ailede başlar, bulunduğu ve yetiştiği kültür çerçevesinde şekillenir. Daha sonra okula başlamasıyla beraber, sosyal yaşantısı arkadaşlık ilişkileri, iletişim becerileri gelişmeye başlar (Yapıcı, 2015). Çeken (2020), ailelerin çocuklarını toplumsal yaşama kazandırma ve sosyalleştirme işlevlerini; çocuğa ahlaki duyarlılık kazandırmak, vicdani duygular kazandırmak, kendine olan güven duygusunu kazandırmak, çocuğa başarabileceği duygusunu kazandırmak, çocuğa empati duygusu kazandırmak, çocuğa motivasyon kazandırmak, çocuğa karşılaştıkları sorunlarla mücadele etme duygusu kazandırmak, çocukların yardımlaşma ve dayanışma duygularını geliştirmek olarak sıralamıştır. Yapıcı'ya (2015) göre çocuklara ebeveynler tarafından toplumsal yaşama kazandırma ve sosyalleşme sürecinin sağlanamaması neticesinde çocukların toplumsal alanda en küçük bir sorunla karşılaşmaları durumunda, bu sorunla mücadele edecekleri yerde, mücadeleyi bırakarak kendilerini toplumdan soyutlayıp kendi iç dünyalarına yöneleceğinden bahsetmektedir.

Toplumsal yaşama kazandırma ve sosyalleştirme işlevleri kazandırılan çocuklar hem sağlıklı bir gelişim gösterirler hem de sosyal ve psikolojik olarak toplum içerisinde verimli ve uyumlu bireyler olarak yetişirler. Toplumda öksüz ve yetim olan çocuklara karşı öncelikle akrabalarının, komşularının, sivil toplum kuruluşlarının, tüm toplumun ve nihai olarak devletin resmî kurumlarının sorumluluk alarak bu

çocukların topluma ve ülkeye faydalı olarak yetiştirilmesi noktasında sorumluluk bilinciyle hareket etmesi gerekmektedir. Tüm çocukların doğumundan reşit olana, yani 18 yaşına kadar hiçbir ayırım yapılmaksızın korunmaya ihtiyacı vardır. Özellikle bakıma muhtaç kimsesiz çocukları ulusal ve uluslararası hukukun öngördüğü şekliyle devletin korumasını üstlenmesi gerekmektedir (Yazıcı, 1994). Nar (2020), kimsesiz çocukların korunması ve yetiştirilmesinin toplumun en temel görevlerinden biri olduğuna değinmiştir. Bu sebepten devletlerin çocukların hem hukuki haklarının korunması hem sağlıklı bir ortamda topluma yaralı bir fert olarak yetiştirilmesi için etkili ve uygulanabilir politikalar geliştirmesinin görevi olduğunu vurgulamıştır. Kimsesiz veya bakıma muhtaç çocukların barınıp beslenmesinden, korunup muhafaza edilmesinden ve eğitim hizmetlerinin sürdürülmesinden devlet sorumludur. Türkiye’de bu sorumluluğu Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK) sürdürmektedir (Çeken, 2020).

Yıldız (2004), kişilerin sosyalleşmesinde aile, oyun, iş, arkadaş gurubu, kitle iletişim araçları ve sanat ürünleri vb. unsurların etkin rol oynadığından bahsetmiştir. Yine yetiştirme yurtları ve çocuk yuvaları okul işlevini ve bir yönüyle ailenin görevini yerine getirdiğini belirtmiştir. Bu işlevlerin yeterince yerine getirilip getirilememesinin ölçütü çocuk yurdu veya yuvasının aile ortamına benzeme derecesine bağlı olduğunu söylemiştir.

İnce, Kasapoğlu ve Sezek (2014), öksüz ve yetim çocukların yaşantılarında birçok sebeplere bağlı olarak ailenin parçalanması, anne ve babanın sağlık ve psikolojik durumları, maddi imkânsızlıklar gibi birçok engellerin oluşabileceğinden bahsetmiştir. Devletin kimsesiz çocuklara sahip çıkmasının, onların psikolojik ve sosyal olarak topluma kazandırılması ve gelişimlerinin en iyi şekilde sağlanması gibi bir görevinin olduğuna değinmiştir. Müezzinoğlu (2012), Osmanlı döneminde öksüz ve yetim çocukların korunma ve eğitilmesi amacıyla, kelime anlamı olarak yetimler yurdu, yetimlerin barındığı kurum anlamına gelen darüleytamların açıldığını belirtmiştir. Yazıcı (1994), Mithat Paşa’nın (1822-1884) valilik yaptığı yerlerde küçük yaşta Müslüman ve Hıristiyan çocuklar için mahalle mektepleri ve özellikle kimsesiz çocuklar için de ıslahhaneler kurduğuna değinmiştir.

Yıldız (2004), çocukların anne ve babadan birinin veya her ikisinin ölmesi, ayrılmaları doğal afet veya savaştan dolayı ebeveynlerini kaybetmeleri sonucu ilgi, sevgi ve eğitim ortamından mahrum kalabileceklerini belirtmiştir. Bu mahrumiyete uğrayan çocukların toplumsal yaşama uyumda sıkıntı yaşayabileceklerini ve ileriki yaşamlarında hırsızlık, suça karışma, terörist grupların etkisine girme, uyuşturucu madde kullanımı gibi birtakım olumsuzlukların pençesine düşebileceklerine değinmiştir.

Bu araştırmanın amacı, Covid-19 salgınında öksüz ve yetim çocukların eğitimde karşılaştıkları sorunların ve çözüm önerilerinin incelenmesidir. Bu amaç çerçevesinde “pandemi döneminde öksüz-yetim öğrencilerin yaşadıkları eğitim ile ilgili sorunlar nelerdir?” sorusuna yanıt aranacaktır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2014). Elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel araştırmalarda olgu bilim desenine uygun olarak içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmayı, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlamak mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada Tokat’ın Turhal ilçesindeki ortaokullarda öğrenimlerine uzaktan eğitim yoluyla devam eden dezavantajlı konumdaki öksüz ve/veya yetim öğrencilerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile ilgili sorunları incelenecektir.

Çalışma Grubu

Tokat’ın Turhal ilçesinde bulunan 2020-2021 öğretim yılında ortaokullarda öğrenim gören öksüz ve/veya yetim olan 10 öğrenci çalışma gurubunu oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler sayısı fazla olan ortaokullardan rastlantısal olarak seçilmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme tekniğiyle belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına yönelik zengin bilgi durumunun seçilerek ayrıntılı araştırılmasını sağlamaktadır. Bu model bir grubun belirli özelliklerini

belirlemek için kullanılır (Büyüköztürk, 2012). Bu anlamda katılımcıların demografik özellikleri şu şekildedir;

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Yaş	Sınıf	Kardeş Sayısı
Ö1	Kadın	13	8. Sınıf	4
Ö2	Erkek	10	5. Sınıf	2
Ö3	Kadın	13	7. Sınıf	2
Ö4	Erkek	11	5. Sınıf	2
Ö5	Kadın	13	8. Sınıf	3
Ö6	Kadın	13	8. Sınıf	1
Ö7	Erkek	11	5. Sınıf	1
Ö8	Erkek	13	7. Sınıf	3
Ö9	Erkek	12	6. Sınıf	3
Ö10	Kadın	12	6. Sınıf	2

Çalışma grubunun belirlenmesinde ekonomiklik ve gönüllülük prensiplerine özen gösterilmiştir. Katılımcı öğrencilerin sayısı toplamda 10 olup, bunların 5'i kız ve 5'i erkektir. Öğrencilerin sınıf dağılımı şu şekildedir: 3 öğrenci beşinci sınıf, 2 öğrenci altıncı sınıf, 2 öğrenci yedinci sınıf ve 3 öğrenci sekizinci sınıfta eğitimlerine devam etmektedirler. Katılımcıların yaşları ve kardeş sayılarına göre dağılımı ise şöyledir: Birinci katılımcı 13 yaşında, 8. sınıf öğrencisi ve 4 kardeşi var. İkinci katılımcı 10 yaşında, 5. sınıf öğrencisi ve 2 kardeşi var. Üçüncü katılımcı 13 yaşında, 7. sınıf öğrencisi ve 2 kardeşi var. Dördüncü katılımcı 11 yaşında, 5. sınıf öğrencisi ve 2 kardeşi var. Beşinci katılımcı 13 yaşında, 8. sınıf öğrencisi ve 3 kardeşi var. Altıncı katılımcı 13 yaşında, 8. sınıf öğrencisi ve 1 kardeşi var. Yedinci katılımcı 11 yaşında, 5. sınıf öğrencisi ve 1 kardeşi var. Sekizinci katılımcı 13 yaşında, 7. sınıf öğrencisi ve 3 kardeşi var. Dokuzuncu katılımcı 12 yaşında, 6. sınıf öğrencisi ve 3 kardeşi var. Onuncu katılımcı 12 yaşında, 6. sınıf öğrencisi ve 2 kardeşi var şeklinde olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Nitel araştırmalarda sıkça başvurulan bir veri toplama tekniği olan görüşme, görüşülen kişilere kendilerini birinci elden ifade edebilme fırsatı verirken araştırmacıya da görüşme yaptığı kişilerin duygu dünyalarını, bakış açılarını, düşünce ve tecrübelerini anlama imkânı sağlar (Özarslan, 2008). Bu nedenle çalışmada derinlemesine görüşme tekniği ile veri elde edilmiştir. Böylece araştırma konusu ile ilgili ayrıntılı bir şekilde bilgi edinilmeye çalışılmış ve toplanan bilgiler nitel araştırma ilkeleri çerçevesinde raporlanmıştır.

Bu araştırmada veriler araştırmanın amacına uygun biçimde geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Katılım sağlayan dezavantajlı öğrencilere yönelik olarak uzaktan eğitime ilişkin değerlendirmelerinin objektif ve herhangi bir yönlendirmeye mahal vermemesi bakımından yarı yapılandırılmış ve açık uçlu görüşme formu kullanılmıştır. Form kişisel bilgiler, uzaktan eğitim için gerekli araç gereçlerin varlığını tespit eden sorular ve araştırmanın amacına uygun açık uçlu soruları içermektedir. Görüşme formu hazırlanırken uzman görüşüne başvurulmuştur. Görüşme formları oluşturulması aşamasında proje danışmanı ile görüş alışverişinde bulunulmuştur. Proje danışmanına gönderilen form danışman tarafından düzenlenerek son hali verilmiştir. Öğrenci görüşme formu, kişisel özellikler, EBA TV, çevrim içi (online) dersler, arkadaşlık ilişkileri, okulların açılmasıyla ilgili düşünceler olmak üzere toplam 5 bölümden ve 32 sorudan oluşmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde ilk önce yarı yapılandırılmış görüşme formları oluşturulmuştur. Bu form oluşturulduktan sonra dezavantajlı öğrencilerimizin bulunduğu okul müdürlerine çeşitli iletişim araçlarıyla WhatsApp, telefon vb. bilgilendirmeler yapılmıştır. Pandemiye dolayı yüz yüze eğitim yapılmadığı için daha önceden randevu verilerek, gerekli tedbirler alınarak maske, mesafe krallarına uyularak ve uygun ortam hazırlanarak öğrenci kendi okullarına davet edilerek 2021 Şubat ayı içerisinde uygulanmıştır. Görüşmeler, 15 Şubat 2021'de başlamış 24 Şubat 2021 tarihinde tamamlanmıştır. Bir görüşme yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür. Görüşmeye katılan öğrenci bu bilgilerin kesinlikle üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı ve verdikleri yanıtların sadece araştırma bulgularının analizinde kullanılacağı belirtilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Veri analizi kişilerin duruma yükledikleri anlamları derinlemesine analiz etmeyi sağlayacağı için içerik analizi yöntemi seçilmiştir. İçerik analiziyle yapılmak istenen; verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirip okuyucunun yorumlayabileceği hale getirmektir. Veriler toplandıktan sonra görüşme formları bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Öncelikle öğrenci görüşme formlarındaki sorulara verilen cevaplardan ham veri tabloları oluşturulmuştur. Bu ham veri tabloları analiz edilerek ham veri analiz tablolarına dönüştürülmüştür. Daha sonra ham veri analiz tablolarından yola çıkılarak katılımcıların sorulara verdiği cevaplardan ortak kodlar ve kodların bağlı olduğu temalar oluşturularak bu temalar bir araya getirilerek tematik analiz tabloları, bulgu tabloları oluşturulmuştur. Her bir kod ve tema birbiri ile ilişkilendirilmiştir. Her bir kod ve temanın tekrar etme sıklıklarına göre frekansları oluşturulmuştur. Oluşturulan bulgu tabloları tek tek yorumlanmıştır. Kişisel bilgileri, uzaktan eğitime erişim cihazların varlığını tespit edilmesini amaçlayan sorular ve pandemi döneminde yaşanan eğitim sorunlarına ilişkin açık uçlu sorular nitel analiz tekniğinden faydalanılarak analiz edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmaya katılan öğrencilere uzaktan eğitime katılım durumları sorulmuştur. Öğrencilerin vermiş oldukları yanıtların analizinden elde edilen bulgular Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Katılım Durumları

Tema	Frekans	Kodlar
Uzaktan eğitime katılıyor	9	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
Uzaktan eğitime katılmıyor	1	Ö4
Toplam	10	

Öğrencilerin uzaktan eğitime katılıp katılmama durumlarını gösteren temaların yer aldığı Tablo 2’deki veriler incelendiğinde, dokuz öğrenci uzaktan eğitim faaliyetlerine katılım sağladığını, bir öğrenci uzaktan eğitim faaliyetlerine katılmadığını ifade etmiştir. Uzaktan eğitim faaliyetlerine katılmadığını ifade eden (Ö4) kodlu öğrencinin evlerinde internetinin olmadığı, hiçbir teknolojik aleti olmadığı, velisinin okuma yazma bilmediği, ailesinin aylık ortalama 1200 TL gelirlerinin olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilere uzaktan eğitime katılmak için herhangi bir teknolojik alete sahip olup olmadıkları sorulmuştur. Öğrencilerin vermiş oldukları yanıtların analizinden elde edilen bulgular Tablo 3’de verilmiştir. Buna göre on öğrenciden dokuzunun uzaktan eğitime erişim için en az bir tane teknolojik alete sahip olduğu, bir öğrencinin ise herhangi bir teknolojik aleti olmadığı görülmüştür.

Tablo 3: Uzaktan Eğitime Erişim Araçları

Tema	Frekans	Kodlar
Tablet ve Telefon	2	Ö1, Ö2
Telefon	3	Ö3, Ö5, Ö9
Bilgisayar ve Telefon	1	Ö6
Bilgisayar ve Tablet	1	Ö7
Bilgisayar	1	Ö8
Bilgisayar, Tablet ve Telefon	1	Ö10
Hiçbir teknolojik alet yok	1	Ö4
Toplam	10	

Öğrencilerin uzaktan eğitime katılmak için hangi teknolojik alete sahip olduklarını gösteren temaların yer aldığı Tablo 3’deki veriler incelendiğinde iki öğrenci (Ö1 ve Ö2) tablet ve telefonu olduğunu, üç öğrenci (Ö3, Ö5 ve Ö9) telefonu olduğunu ifade etmiştir. Bir öğrenci (Ö6) bilgisayar ve telefonu olduğunu, bir öğrenci (Ö7) bilgisayar ve tableti olduğunu, bir öğrenci (Ö8) bilgisayarı olduğunu ifade etmiştir. Bir öğrenci (Ö10) hem bilgisayar hem tablet hem de telefonu olduğunu, Bir öğrenci (Ö4) ise uzaktan eğitime bağlanmak için herhangi bir teknolojik aleti olmadığını ifade etmiştir. Tablet ve telefonu olan iki öğrencinin (Ö1 ve Ö2)’nin evde internet bağlantılarının olduğu görülmektedir. Bu iki öğrencinin kendileri dâhil uzaktan eğitime katılan kardeş sayılarının iki olduğu görülmektedir. Yine telefonu olan üç öğrenciden (Ö1)’in evlerinde internet bağlantısının olduğu, (Ö5)’in evlerinde internet bağlantısının olmadığından, uzaktan eğitime telefonundaki internet oranında katılabildiği, (Ö9)’un evlerinde internet bağlantılarının olduğu görülmektedir. (Ö3)’ün uzaktan eğitime katılan kendisi dâhil kardeş sayısının iki olduğu, (Ö5 ve Ö9) ‘un sadece kendilerinin uzaktan eğitime katıldıkları görülmektedir. Bilgisayar ve telefonu olan Ö6’nın evlerinde internet olduğu, kendisi dâhil uzaktan eğitime katılan üç kardeşinin

olduğunu görülmektedir. Bilgisayar ve tableti olan (Ö7)'nin evinde internetinin olduğu, uzaktan eğitime sadece kendisinin katıldığı görülmektedir. Bilgisayarı olan (Ö8)'in evlerinde internetinin olduğu, kendisi dâhil uzaktan eğitime katılan kardeş sayısının üç olduğu görülmektedir. Bilgisayar, telefon ve tableti olan (Ö10)'un evlerinde internet bağlantısının olduğu, uzaktan eğitime sadece kendisinin katıldığı görülmektedir. Hiçbir teknolojik aleti olmayan (Ö4)'ün evlerinde internetinin olmadığı, uzaktan eğitime katılmadığı, velisinin okuma yazma bilmediği, ailesinin aylık ortalama 1200 TL gelirlerinin olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilere canlı derslere nereden katıldıklarına dair sorular sorulmuştur. Öğrencilerin vermiş oldukları yanıtların analizinden elde edilen bulgular Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4: Öğrencilerin Canlı Derslere Katılma Yerleri

Tema	Frekans	Kodlar
Evden katılıyorum	9	Ö1,Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
Katılmıyorum	1	Ö4
Toplam	10	

Öğrencilerin canlı derslere katılma yerlerine ilişkin temaların bulunduğu Tablo 4'deki veriler incelendiğinde, Dokuz öğrenci (Ö1,Ö2,Ö3,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10) canlı derslere evden katıldıklarını, bir öğrencide (Ö4) internet ve gerekli teknik cihazı olmadığı için canlı derslere katılmadığını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilere EBA TV destek noktası kurulum durumu sorulmuştur. Öğrencilerin vermiş oldukları yanıtların analizinden elde edilen bulgular Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5: Öğrencilerin Okullarında EBA Destek Noktası Kurulum Durumu

Tema	Frekans	Kodlar
Okulunda EBA Destek Noktası var	10	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
Okulunda EBA Destek Noktası yok	0	0
Toplam	10	

Öğrencilerin okullarında EBA Destek Noktası kurulup kurulmadığını gösteren temaların bulunduğu Tablo 5'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin tamamı okulunda EBA Destek Noktası kurulduğunu ifade etmiştir. Okulunda EBA Destek Noktası kurulmayan öğrenci bulunmamaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilere uzaktan eğitim sürecinde kendi okullarında kurulan EBA Destek Noktasından yeteri kadar yararlanıp yararlanmadıkları sorulmuştur. Öğrencilerin vermiş oldukları yanıtların analizinden elde edilen bulgular Tablo 6' de verilmiştir.

Tablo 6: Öğrencilerin EBA Destek Noktasından Yararlanma Durumu

Tema	Frekans	Kodlar
EBA Destek Noktasından yararlanıyor	7	Ö1,Ö2, Ö6,Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
EBA Destek Noktasından yararlanmıyor	3	Ö3, Ö4, Ö5
Toplam	10	

Öğrencilerin okulunda kurulan EBA Destek Noktasından Yararlanma durumlarını gösteren temaların bulunduğu Tablo 6'deki veriler incelendiğinde, yedi öğrenci (Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10) EBA Destek Noktasından yararlandığını, üç öğrenci (Ö3, Ö4, Ö5) ise EBA Destek Noktasından yararlanmadığını ifade etmiştir. EBA Destek Noktasından yararlanmayan üç öğrencinin (Ö3,Ö4 ve Ö5) durumları incelendiğinde, (Ö3 ve Ö5)'in bir şekilde uzaktan eğitime evlerinden girebildikleri görülmektedir. Ancak (Ö4)'ün evlerinde hem internet bağlantısının olmamasından ve hem de uzaktan eğitime erişimde herhangi bir teknolojik cihazın bulunmamasından dolayı EBA Destek Noktasından yararlanması beklenirken yararlanmadığı görülmektedir. Bu durumun birçok sebebin yanında velisinin duyarsız davrandığını ve bu durumun okuma yazma bilmemesinden kaynaklandığı da söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilere gün içerisinde EBA TV yayınlarını izleme süreleri sorulmuştur. Öğrencilerin vermiş oldukları yanıtların analizinden elde edilen bulgular Tablo 7' da verilmiştir. Buna göre on öğrenciden sekiz öğrencinin gün içerisinde 1-3 saat arası EBA TV yayını izlediği, iki öğrencinin ise hiç EBA TV yayını izlemediği görülmüştür.

Tablo 7: Öğrencilerin Gün İçerisinde EBA TV Yayını İzleme Süreleri

Tema	Frekans	Kodlar
EBA TV izlemiyor	2	Ö1, Ö8
Günde bir saat EBA TV izliyor	4	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5
Günde iki saat EBA TV izliyor	2	Ö6, Ö7
Günde üç saat EBA TV izliyor	2	Ö9, Ö10
Toplam	10	

Öğrencilerin gün içerisinde EBA TV yayınlarını İzleme Sürelerini gösteren temaların bulunduğu Tablo 7'deki veriler incelendiğinde, iki öğrenci (Ö1, Ö8) gün içerisinde EBA TV yayınlarını izlemediğini, dört öğrenci (Ö2,Ö3,Ö4,Ö5) gün içerisinde bir saat EBA TV yayınlarını izlediğini ifade etmiştir. İki öğrenci (Ö6, Ö7) gün içerisinde iki saat EBA TV yayınlarını izlediğini, iki öğrenci (Ö9, Ö10) de gün içerisinde üç saat EBA TV yayınlarını izlediğini ifade etmiştir. Hiç EBA TV yayını izlemeyen (Ö1 ve Ö8)'in durumları incelendiğinde, (Ö1)'in dört kardeşinin olduğu, kendisi dâhil uzaktan eğitim faaliyetlerine katılan kardeş sayısının iki olduğu, evlerinin sobalı olduğu görülmektedir. (Ö8)'in üç kardeşinin olduğu, kendisi dâhil uzaktan eğitim faaliyetlerine katılan üç kardeşinin olduğu, evlerinin kaloriferli olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilere pandemi döneminde EBA TV yayınlarındaki ders içeriklerini yeterli bulup bulmadıkları sorulmuştur. Öğrencilerin vermiş oldukları yanıtların analizinden elde edilen bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Pandemi Döneminde EBA TV Yayınlarındaki Ders İçeriklerinin Yeterlilik Durumu

Tema	Frekans	Kodlar
EBA TV ders içerikleri yeterli	7	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10
EBA TV ders içerikleri yeterli değil	3	Ö1, Ö8, Ö9
Toplam	10	

Öğrencilerin EBA TV yayınlarındaki ders içeriklerinin yeterlilik durumunu gösteren temaların bulunduğu Tablo 8'deki veriler incelendiğinde, yedi öğrenci (Ö2, Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö10) EBA TV yayınlarındaki ders içeriklerini yeterli bulduğunu, üç öğrenci (Ö1,Ö8,Ö9) ise EBA TV yayınlarındaki ders içeriklerini yeterli bulmadığını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilere uzaktan eğitim sürecinde ders saatlerinin uygunluk durumu sorulmuştur. Öğrencilerin vermiş oldukları yanıtların analizinden elde edilen bulgular Tablo 9'de verilmiştir.

Tablo 9: Uzaktan Eğitim Sürecinde Ders Saatlerinin Uygunluk Durumu

Tema	Frekans	Kodlar
Ders saatleri uygun	9	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9
Ders saatleri uygun değil	1	Ö10
Toplam	10	

Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde ders saatlerinin uygunluk durumunu gösteren temaların bulunduğu Tablo 9'deki veriler incelendiğinde, dokuz öğrenci uzaktan eğitim ders saatlerini uygun bulduğunu, bir öğrenci ise uygun bulmadığını ifade etmiştir. Ders saatlerini uygun bulmayan bir öğrencinin (Ö10) evlerinde kendine ait çalışma odasının olmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilere uzaktan eğitim sürecinde eğitimle ilgili olarak hangi sorunları yaşadıkları sorulmuştur. Öğrencilerin vermiş oldukları yanıtların analizinden elde edilen bulgular Tablo 10'da verilmiştir. Buna göre on öğrenciden sekizi herhangi bir sorun yaşadığını belirtmişken iki öğrenci herhangi bir sorun yaşamadığını belirtmiştir.

Tablo 10: Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşadığı Sorunlar

Tema	Frekans	Kodlar
Canlı derse erişim	7	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9
Ödevde zorlanma	1	Ö10
Herhangi bir sorun yok	2	Ö3, Ö8
Toplam	10	

Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlara yönelik temaların bulunduğu Tablo 10'daki veriler incelendiğinde, pandemi döneminde sorun yaşayan öğrencilerden çoğunluğunun 7 öğrencinin (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9) canlı derse erişim sorunu yaşadığı belirlenmiştir. Bu öğrencilerin yanıtları dikkatli bir şekilde incelendiğinde bu sorununun internete erişimlerinin ya hiç olmaması ya da yetersiz olması nedeniyle kaynaklandığı görülmektedir. Bunun yanı sıra cihaz eksikliği telefon, tablet veya

bilgisayar olmadığı için öğrencilerin canlı derslere erişim sorunu yaşadıkları da görülmüştür. Canlı derse erişim teması altında yedi öğrencinin ifadelerine baktığımızda Ö1; “Canlı derslere giremiyordum. Başlarda telefon ve tablet yoktu. Daha sonra canlı derslere katılım sağlamak amacıyla ailem tarafından telefon alındı. Daha sonra okul tarafından tablet verildi.” Ö2; “En başta internetimiz yoktu. Yaklaşık bir ay sonra bağlandı.” Ö4; “İnternetimiz yok. Uzaktan eğitime erişebileceğim tablet, akıllı telefon ve bilgisayarım yok.” Ö5; “Sabit internet olmadığı için, telefonumdaki internet oranında canlı derslere girebilirdim.” Ö6; “Zaman zaman internet bağlantı sorunları yaşadım.” Ö7; “İnternet bağlantı sorunu oluştu. İki üç gün içerisinde tekrar bağlantı yaptılar.” Ö9; “Zaman zaman internet bağlantı sorunları yaşadım.” Şeklinde sorunlarını ifade etmişlerdir. Bu dönemde canlı derslere erişim sorunu yaşamayan ancak ödevlerin hazırlanması konusunda sorun yaşayan bir öğrenci vardır. Ödevde zorlanma teması altında bir öğrenci Ö10; “Ödev konusundan biraz zorlandım.” şeklinde sorununu ifade etmiştir. İki öğrenci uzaktan eğitim sürecinde herhangi bir sorunla karşılaşmadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin pandemi döneminde sorunlarına ilişkin bulgular değerlendirildiğinde aylık gelirleri düşük olan ailelerin çocuklarının internete erişim cihazı eksikliğinden dolayı canlı derslere erişim sorunu yaşadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilere öğretmenler tarafından verilen teknik destek durumu sorulmuştur. Öğrencilerin vermiş oldukları yanıtların analizinden elde edilen bulgular Tablo 11’de verilmiştir. Buna göre on öğrenciden beşinin herhangi bir şekilde öğretmenlerinden teknik destek aldığını, beşinin de herhangi bir teknik destek almadığını görülmektedir.

Tablo 11: Öğrencilere Öğretmenler Tarafından Verilen Teknik Destek Durumu

Tema	Frekans	Kodlar
Canlı derslere bağlanma	2	Ö3, Ö9
WhatsApp	3	Ö6, Ö7, Ö10
Teknik destek yok	5	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö8
Toplam	10	

Öğrencilere öğretmenler tarafından verilen teknik destek durumunu gösteren temaların bulunduğu Tablo 11’deki veriler incelendiğinde, iki öğrenci (Ö3 ve Ö9) canlı derslere bağlanmada öğretmenlerden teknik destek aldığını, Ö3; “Canlı derslere bağlanma konusunda destek aldım.” Ö9; “Bilişim Teknolojileri öğretmenimiz şifre vererek EBA Canlı derslere girmemizi sağladı.” Şeklinde ifade etmiştir. Üç öğrenci WhatsApp aracılığıyla destek aldığını, Ö6; “Derslerimle ilgili bilgi amaçlı WhatsApptan destek aldım.” Ö7; “WhatsApptan yazdığım sorulara cevap verdiler.” Ö10; “WhatsApptan kafama takılan sorularda öğretmenlerim sorularıma geri dönüş sağladılar.” Şeklinde ifade etmiştir. Beş öğrencide (Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö8) herhangi bir teknik destek almadığını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilere canlı derslerde öğretmenler tarafından öğretim materyalleri kullanıp kullanmadığı sorulmuştur. Öğrencilerin vermiş oldukları yanıtların analizinden elde edilen bulgular Tablo 11’de verilmiştir. Buna göre on öğrenciden dördü öğretim materyali kullandığını, beşi ise öğretim materyali kullanmadığını söylemiştir. Bir öğrenci de canlı derslere giremediğini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilere aileleri tarafından verilen teknik desteğe ilişkin sorular sorulmuştur. Öğrencilerin vermiş oldukları yanıtların analizinden elde edilen bulgular Tablo 12’de verilmiştir. Buna göre on öğrencinin dokuzuna en az herhangi bir şekilde teknik destek verildiği görülmüştür. Bir öğrenci ise herhangi bir teknik destek almadığını ifade etmiştir.

Tablo 12: Öğrencilere Aileleri Tarafından Verilen Teknik Destek Durumu

Tema	Frekans	Kodlar
Eve internet bağlatmak	6	Ö1, Ö2, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
Akıllı telefon almak	4	Ö1, Ö2, Ö3, Ö9
Bilgisayar almak	2	Ö8, Ö10
Tablet almak	1	Ö7
Çalışma odası vermek	1	Ö1
Telefon kullandırmak	2	Ö5, Ö6
Destek yok	1	Ö4
Toplam	10	

Araştırmaya katılan öğrencilerin aileleri tarafından verilen teknik destek durumunun bulunduğu temaların yer aldığı Tablo 12’deki veriler incelendiğinde, altı öğrenci (Ö1, Ö2, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10) evlerine internet bağlandığını, Ö1; “İnternetimiz yok iken bu süreçten dolayı evimize internet bağlatıldı.

Canlı derslere girebilmek için akıllı telefon alındı. Evimizde uygun bir bölüm ayrıldı.” Ö2; “İnternet yoktu, internet bağlandı. Telefonumuz eskiydi yeni akıllı telefon alındı.” Ö7; “İnternet bağlantısı yaptırdı. Tablet aldı.” Ö8; “İnternet bağlantısı yapması ve bilgisayar alması.” Ö9; “İnternet bağlantısı yaptı. Akıllı telefon aldı.” Ö10; “İnternet bağlantısı, bilgisayar alımı gibi destekler gördüm.” Şeklinde ifade etmişlerdir. Evlerine internet bağlantısı yaptıran velilerin aylık ortalama gelirlerine baktığımızda 2000 TL ve üzerinde gelire sahip oldukları, sadece Ö2’nin aylık 1000 TL gibi bir geliri olduğu görülmektedir. Dört öğrenci (Ö1, Ö2, Ö3, Ö9) ailesi tarafından akıllı telefon alındığını söylemiştir. Ö3; “İnternet vardı. Akıllı telefon canlı dersler başlayınca alındı.” Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö9 ‘un ifadeleri yukarıda yer almaktadır. Ailesi tarafından akıllı telefon alınan öğrencilere baktığımızda üç öğrencinin (Ö1, Ö2 ve Ö9) ailesinin aylık ortalama gelirinin 1000 TL ile 3000 TL arasında olduğu görülmektedir. (Ö3)’ün ailesinin aylık ortalama gelirinin 375 TL olduğu görülmektedir. (Ö3)’ün ailesinin çocuklarının eğitimi için oldukça fedakâr davrandıkları görülmektedir. İki öğrenci (Ö8 ve Ö10) ailesi tarafından bilgisayar alındığını belirtmiştir. Bu öğrencilerin, (Ö8 ve Ö10)’un ifadeleri yukarıda yer almaktadır. Bu öğrencilerden (Ö8)’in ailesinin aylık ortalama gelirinin 3000 TL, (Ö10)’un 2200 TL olduğu görülmektedir. Bir öğrenci (Ö7) ailesi tarafından tablet alındığını ifade etmiştir. (Ö7)’nin ifadesi yukarıda yer almaktadır. (Ö7)’nin ailesinin aylık ortalama geliri 2000 TL’dir. Bir öğrenci (Ö1) ailesinin kendisine evin uygun bir bölümünü çalışma yeri olarak tahsis ettiğini söylemiştir. İki öğrenci (Ö5 ve Ö6) ailesi tarafından telefon desteği verildiğini; Ö5; “ Babamın telefonunu kullanarak canlı derslere girdim.” Ö6 ; “ İnternet konusunda zaman zaman kopmalar yaşandığında ailemin telefonundaki internette faydalandım.” Şeklinde ifade etmişlerdir. (Ö5)’in evinde internet yoktur. (Ö5)’in ailesinin aylık ortalama geliri 200 TL’dir. Bir öğrenci (Ö4) de ailesinin kendisine hiçbir destek vermediğini, Ö4; “İnternet ve canlı derslere girebilecek hiçbir teknik cihazım yok.” Şeklinde ifade etmiştir. (Ö4)’ün ailesinin aylık ortalama geliri 1200 TL’dir.

Araştırmaya katılan öğrencilere uzaktan öğretim sürecinin mi yoksa yüz yüze öğretim sürecinin mi daha faydalı olduğu sorulmuştur. Öğrencilerin vermiş oldukları yanıtların analizinden elde edilen bulgular Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13: Uzaktan Öğretim Süreci mi Yoksa Yüz Yüze Öğretim Süreci mi Daha Faydalı Olduğu Durumu

Tema	Frekans	Kodlar
Yüz yüze öğretim süreci yararlı	10	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
Uzaktan öğretim süreci yararlı	0	0
Toplam	10	

Tablo 13, öğrencilerin uzaktan öğretim süreci ve yüz yüze öğretim sürecinin yararlılık düzeyleri hakkındaki görüşlerini göstermektedir. Bu tabloya göre, araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı (toplam 10 öğrenci) yüz yüze öğretim sürecinin daha yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin herhangi biri uzaktan öğretim sürecini yararlı bulmadığını ifade etmemiştir. Bu bulgular, öğrenciler arasında yüz yüze öğretimin, uzaktan eğitim sürecine kıyasla daha tercih edilen ve faydalı bulunan bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin bu tercihlerinin arkasındaki nedenler daha detaylı bir analiz gerektirse de, tablo sonuçları yüz yüze öğretimin önemini ve tercih edilirliliğini açıkça vurgulamaktadır.

Öğrencilerin uzaktan öğretim süreci mi yoksa yüz yüze öğretim süreci mi daha yararlı olduğu durumunu gösteren temaların yer aldığı Tablo 14’deki veriler incelendiğinde, on öğrencinin tamamı yüz yüze öğretim sürecini daha yararlı bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin hiçbiri uzaktan öğretim sürecini yararlı bulmamışlardır.

Tablo 14: Okuldan Uzak Kalmanın Öğrenci Duygularındaki Değişim Durumu

Tema	Frekans	Kodlar
Okulu özleyiyor	3	Ö2, Ö7, Ö8
Öğretmenlerini ve arkadaşlarını özleyiyor	3	Ö1, Ö3, Ö9
Kendini kötü hissediyor	2	Ö4, Ö5
Duygu değişimi yaşamıyor	1	Ö6
Hırçınlaşıyor	1	Ö10
Toplam	10	

Öğrencilerin duygularındaki değişim durumu temalarının bulunduğu Tablo 14’deki veriler incelendiğinde, üç öğrenci (Ö2,Ö7,Ö8) okulu özlediğini, Ö2; “Ev hapsedane gibi geliyor. Okulumu çok özledim.” Ö7; “Yüz yüze ders almayı özledim.”Ö8; “Okulumu özleyorum.” şeklinde ifade etmişlerdir.

Üç öğrenci (Ö1,Ö3,Ö9) öğretmenlerini ve arkadaşlarını özlediğini, Ö1; “Okul arkadaşlarımı özliyorum. Birbirimizle olan etkileşim ve iletişimimizi arıyorum.” Ö3; “Öğretmenlerimi ve arkadaşlarımı özliyorum.” Ö9; “Arkadaşlarımı ve öğretmenlerimi özledim.” şeklinde ifade etmişlerdir. İki öğrenci (Ö4,Ö9) kendini kötü hissettiğini, Ö4; “Kendimi kötü hissediyorum.” Ö5; “Bence okuldan uzak kalmak kötü.” şeklinde ifade etmişlerdir. Bir öğrenci (Ö6) herhangi bir şekilde duygu değişimi yaşamadığını, Ö6; “Okuldan uzak kaldığım sürede herhangi bir değişim hissetmedim.” Şeklinde ifade etmiştir. Bir öğrencide (Ö10) okuldan uzak kalmanın kendinde hırçınlığa sebep olduğunu, Ö10; “Okuldan uzak kalmak bende hırçınlığa sebep oldu.” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilere okulların açılmasını isteyip istememe durumu sorulmuştur. Öğrencilerin vermiş oldukları yanıtların analizinden elde edilen bulgular Tablo 15’de verilmiştir. Buna göre on öğrencinin tamamı okulların açılmasını istediğini belirtmiştir.

Tablo 15: Öğrencilerin Okulların Açılmasını İsteme Durumu

Tema	Frekans	Kodlar
Okulların açılmasını istiyor	10	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
Okulların açılmasını istemiyor	0	0
Toplam	10	

Öğrencilerin okulların açılmasını isteme durumuna ilişkin temaların bulunduğu Tablo 15’deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin tamamının okulların açılmasını istediğini ve nedenlerini açıklayınız diye sorulduğunda Ö1; “Daha iyi bir eğitim alabilmek için. Arkadaşlarımla görüşebilmek için.” Ö2; “Bir an önce okuluma kavuşmak istiyorum. Yüz yüze derslerin işlenmesini özledim.” Ö3; “Yüz yüze eğitimin daha yararlı olduğunu düşünüyorum.” Ö4; “Arkadaşlarımı ve öğretmenlerimi özledim. Derslere girmeyi özledim.” Ö5; “Yüz yüze eğitim daha iyi oluyor.” Ö6; “Yüz yüze daha iyi eğitim alacağımı düşünüyorum.” Ö7; “Yüz yüze eğitimde dersleri daha iyi anlıyorum.” Ö8; “Arkadaşlarımla oyunlar oynamayı ve derslere girmeyi özledim.” Ö9; “Hem arkadaşlarımı hem de öğretmenlerimi özledim. Evde artık sıkıldım.” Ö10; “Arkadaşlarımı ve öğretmenlerimi özledim.” şeklinde ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilere yüz yüze eğitim başladığında okula adaptasyon sağlama durumuna ilişkin sorular sorulmuştur. Öğrencilerin vermiş oldukları yanıtların analizinden elde edilen bulgular Tablo 16’da verilmiştir. Buna göre on öğrenciden iki öğrenci sorun yaşayacağını söylemiştir. Sekiz öğrenci ise sorun yaşamayacağını belirtmiştir.

Tablo 16: Öğrencilerin Yüz Yüze Eğitim Başladığında Okula Adaptasyon Sağlama Durumu

Tema	Frekans	Kodlar
Sorun yaşayacağını düşünüyor	2	Ö1, Ö7
Sorun yaşayacağını düşünmüyor	8	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10
Toplam	10	

Öğrencilerin yüz yüze eğitim başladığında okula adaptasyon sağlama durumuna ait temaların yer aldığı Tablo 16’daki veriler incelendiğinde, iki öğrenci (Ö1, Ö7) yüz yüze eğitim başladığında sorun yaşayacağını, Ö1; “Biraz sorun yaşayacağımı düşünüyorum.” Ö7; “Biraz arkadaşlarımla ve derslerimle ilgili sorunlar yaşayacağımı düşünüyorum.” Şeklinde ifade etmişlerdir. Sekiz öğrenci (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10) ise sorun yaşayacağını düşünmediğini, Ö2; “Hayır düşünmüyorum.” Ö3; “Hayır düşünmüyorum.” Ö4; “Düşünmüyorum.” Ö5; “Adaptasyon sorunu yaşayacağımı düşünmüyorum.” Ö6; “Hayır düşünmüyorum.” Ö8; “Hayır düşünmüyorum.” Ö9; “Hayır düşünmüyorum.” Ö10; “Yüz yüze eğitim başladığında okula adaptasyon sorunu yaşayacağımı düşünmüyorum.” şeklinde ifade etmişlerdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrencilerin uzaktan eğitime katılmak için kullanmış oldukları teknolojik cihazların neler olduğuna yönelik dönütlerden, 10 öğrenciden yalnızca birinin uzaktan eğitime katılmak için gerekli teknolojik cihaza sahip olmadığı, diğerlerinin ise bilgisayar, tablet ya da telefon cihazlarından biri ya da bir kaçına sahip olduğu söylenebilir. Öğrencilerin EBA TV yayınları ile ilgili sorunlarına dönütlerden, 10 öğrenciden beşinin EBA TV yayınlarını istedikleri zaman izleme fırsatlarının olduğu, beş öğrencinin ise istedikleri zaman izleyemedikleri söylenebilir. EBA TV yayınlarını izleme sürelerine baktığımızda, iki öğrencinin hiç EBA TV yayınlarını izlemediği söylenebilir. Kalan sekiz öğrenciden dördünün 1 saat izlediği, ikisinin 2 saat izlediği ve ikisinin de 3 saat EBA TV yayınlarını izlediği söylenebilir. 3 saatten fazla EBA TV yayınlarını izleyen öğrenci bulunmamaktadır. Öğrencilerin okullarında oluşturulan EBA

Destek Noktası ile ilgili sorunlarına dönütlerden, 10 öğrenciden tamamının okullarında EBA Destek Noktası oluşturulduğu görülmektedir. 10 öğrenciden 7'sinin EBA Destek Noktasından yararlandığı 3'ünün EBA Destek Noktasından yararlanmadığı söylenebilir. Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadığı sorunlarına yönelik dönütlerden, 10 öğrenciden 7'sinin canlı derse erişim sorunu yaşadığı söylenebilir. Bu sorununun internete erişimlerinin ya hiç olmaması ya da yetersiz olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Bunun yanı sıra cihaz eksikliği telefon, tablet veya bilgisayar olmadığı için öğrencilerin canlı derslere erişim sorunu yaşadıkları da görülmüştür. Öğrencilerin ihtiyacı olduğunda öğretmenler tarafından aldığı teknik desteklere yönelik dönütlerden, 10 öğrenciden ikisinin canlı derslere erişim amacıyla, üçünün ise WhatsAptan takıldıkları sorulara yönelik öğretmenlerinden teknik destek aldığı, beşinin de herhangi bir teknik destek almadığı söylenebilir. Öğrencilerin yüz yüze öğretim sürecinin uzaktan öğretim sürecine göre olumlu taraflarına yönelik alınan dönütlerden, 10 öğrenciden tamamı yüz yüze öğretim sürecini daha yararlı buldukları söylenebilir. Öğrencilerin hiçbiri uzaktan öğretim sürecini yararlı bulduklarını söylememişlerdir. Öğrencilerin canlı derslere katılırken ailelerinden aldıkları teknik desteklere yönelik dönütlerden, 10 öğrenciden dokuzuna en az herhangi bir şekilde teknik destek verildiği görülmüştür. Bir öğrenci ise herhangi bir teknik destek almadığı söylenebilir.

Öğrencilerin yaşadığı sorunlar ile ailelerinin sosyoekonomik düzeyinin ilişkisi nedir? Öğrencilerden alınan dönütlerden, ailenin sosyoekonomik düzeyinin öğrencinin bu süreçte yaşadığı sorunlarla ters orantılı olarak seyrettiği belirtilebilir. Diğer bir deyişle ailenin sosyoekonomik düzeyi yüksekse eğitim sorunları az, sosyoekonomik düzey düşükse eğitim sorunlarının fazla olduğu söylenebilir. Milli Eğitim Bakanlığı uzaktan eğitim sürecinin daha sağlıklı yürütülmesi ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için istisnasız ülkedeki bütün öğrencilere özellikle dezavantajlı durumdaki öksüz ve yetim öğrencilere ücretsiz ve sınırsız sabit internet hizmeti sağlamalıdır. Bunun yanında uzaktan eğitime bağlantı sağlayacak teknolojik cihazları tablet, bilgisayar vb. gibi ücretsiz olarak vermelidir. Öğrenciler bu cihazlarla canlı derslere katılım sağladıkları gibi aynı zamanda EBA TV yayınlarını da izleyebilirler. Diğer bir yararı da birden fazla canlı derslere katılan kardeşi olan öğrencilerinde gerekli ve yeterli bağlantı cihazı sorunu ortadan kalkmış olur. Bakanlık bu politikayı kendi uygulayabileceği gibi çeşitli sivil toplum örgütleri marifetiyle de yapabilir. Değişen, gelişen ve küreselleşen dünyada artık bu cihazlar lüks olmaktan çıkmış, birer ihtiyaç haline gelmiştir. Politika yapıcılar veya MEB bu dönemde tüm öğrencilerin, özellikle dezavantajlı öksüz ve yetim öğrencilerin bu ihtiyaçlarını karşılayarak sorunların büyük bir kısmının çözümüne katkı sağlamalıdır.

Türkiye'de pandemiden önce uygulanan yüz yüze eğitim modelinde dahi eğitimdeki fırsat eşitsizliği birçok eğitim camiası ve eğitim sendikaları tarafından dile getirilirken, uzaktan eğitimde bu eşitsizliğin hat safhada olduğunu kestirmek güç değildir. Bu eşitsizliğin giderilmesi veya minimum seviyeye indirilmesi politika yapıcılarının en öncelikli görevi olmalıdır. İletişim Bakanlığı, kullanılan teknolojik altyapının daha az internet kullanımı ile daha çok veriye ulaşabilmesi için girişimlerde bulunabilir. Fırsat eşitliğinin sağlanması karşısındaki en büyük engel ekonomik eşitsizliktir. Bunun için sosyoekonomik düzeyi düşük ailelere devlet tarafından gereken maddi destek sağlanabilir. Okul ortamı her ne kadar öğrencinin eğitim ve öğrenimi sürdürdüğü bir mekân olsa da başka bir işlevi öğrencinin küçük yaşlardan itibaren sosyalleşmesine katkı sağlayan önemli bir unsur olduğu söylenebilir. Çoğu içine kapanık öğrenciler okul ortamında sosyalleşirler. Okulda öğrenci hem sosyalleşir, hem arkadaşlarıyla iletişim ve etkileşim kurar, hem de oynayarak zıplayarak üzerinde oluşan tüm kötü enerjisini atar. Okul ortamı, ilkokul birinci sınıftan itibaren öğrencinin ikinci evi olarak nitelendirilmektedir. Günümüzde virüs salgını sebebiyle okullar zorunlu olarak uzaktan eğitime geçmiş durumdadır. Bu ve buna benzer birçok sebeplerin ilerleyen zamanlarda çıkıp çıkmayacağını kestirmekte oldukça güçtür. Bakanlık bu gibi durumlara hazırlıklı olmalı, okulların tüm kademeleriyle beraber açılacak olması durumunda finansmanını da kendisi sağlayarak, maske ve temizlik başta olmak üzere gereken bütün önlemleri almalıdır. Bu araştırma ortaokulda öğrenim gören dezavantajlı öğrencilerin eğitim sorunlarının incelenmesine yönelik bir çalışmadır. Bu alanda çalışma yapan araştırmacılara yönelik olarak, ortaokul öğrencilerinin dışında diğer eğitim kademelerinde de özellikle ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler için de uygulanabilir bir çalışma olacağı önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Ağırman, C. (2007). Fert ve Toplumun Yetim ve Öksüzlere Karşı Sorumlulukları. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*(7).
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çeken, B. (2020). Korunmaya Muhtaç Kimsesiz Çocuklar ve Hayalleri Üzerine Araştırma . *Ulakbilge*, 160-171.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2020, 11 5). www.egitimreformugirisimi.org. 11 5, 2020 tarihinde www.egitimreformugirisimi.org: <http://www.egitimreformugirisimi.org> adresinden alındı
- İnce, Z., Kasapoğlu, A., & Sezek, S. (2014, Ocak). Korunmaya Muhtaç Kimsesiz Çocukların Devam Ettikleri Okulların Yöneticilerinin Bu Çocukların Sorunlarına Ve Sorunların Çözümlerine Yönelik Mesleki Donanımları. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, 97-119.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Müezzinoğlu, E. (2012). I. Dünya Savaşı Esnasında Yetim ve Öksüz Çocukların Himayesi ve Eğitimi. *History studies*, 4/1.
- Nar, C. (2020). *2020 Yetim Raporu*. İstanbul: İhh İnsani ve Sosyal Araştırmalar Merkezi.
- Özarlan, Y. (2008). XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı. *XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı*, (s. 55-60). Ankara.
- Üstün, Ç., & Özçiftçi, S. (2020, 03 20). Covid-19 Pandemisinin Sosyal Yaşam ve Etik Düzlem Üzerine Etkileri. *Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi*, 25(Covid-19 Özel Sayı), 142-153. 03 27, 2020 tarihinde www.e-psikiyatri.com. adresinden alındı
- Yapıcı, M. (2015). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. Ankara.
- Yıldız, C. (2004). Öksüz ve Yetimlerin Toplumsal Bütünleşme Problemi. *Akademik Araştırmalar Dergisi*(21), 163-194.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayıncılık

Yeni Eğitim Teknolojileri Hakkında Öğretmen Görüşleri: Nitel Bir Araştırma

Teachers' Views on New Educational Technologies: A Qualitative Research

Sebahattin Eker¹ Feryat Çevik² Fatma Çevik³ Burçin Demir⁴ Tayfun Yılmaz⁵

¹ Uz. Öğretmen, MEB, Sivas, Türkiye Orcid No: 0009-0000-3064-8762

² Uz. Öğretmen, MEB, Sivas, Türkiye Orcid No: 0009-0004-2460-6274

³ Uz. Öğretmen, MEB, Sivas, Türkiye Orcid No: 0000-0003-3059-0139

⁴ Öğretmen, MEB, Sivas, Türkiye Orcid No: 0009-0005-8871-0609

⁵ Öğretmen, MEB, Sivas, Türkiye Orcid No: 0009-0002-0184-1381

ÖZET

Bu çalışmanın amacı yeni eğitim teknolojileri hakkında öğretmen görüşleri: nitel bir araştırmadır. Bu araştırma, öğretmenlerin görüşlerini derinlemesine analiz etmek amacıyla fenomenolojik bir yöntem kullanılarak tasarlanmıştır. Araştırma grubu, planlı bir örnekleme stratejisi olan maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmaya 2023-2024 eğitim-öğretim yılının Ekim döneminde toplam on dört eğitimci katılmıştır. Çalışma kapsamında katılımcılara, nitel araştırmalarda veri elde etmek için sıklıkla kullanılan açık uçlu sorular içeren görüşme formları verilmiştir. Daha sonra katılımcılardan formları doldurmaları istenmiştir. Eğitim teknolojileri, öğrenme deneyimini zenginleştirme potansiyeline sahipken, etkili kullanımı altyapısal ve pedagojik destek gerektirir. Teknolojik araçlar, öğrencilere global bir perspektif sunarken dikkat dağınıcılığı olma riskini de taşır. Öğretmenlerin teknoloji adaptasyonu, eğitimin kalitesini doğrudan etkiler ve sürekli mesleki gelişim ihtiyacını ortaya koyar. Dijital vatandaşlık ve siber güvenlik, öğrencilere etik bir online bilinç kazandırmanın önemini vurgular. Eğitimde teknolojinin başarısı, teknolojik donanımın ötesinde bilinçli ve planlı bir yaklaşıma bağlıdır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Teknoloji, Eğitim Teknolojisi.

ABSTRACT

The aim of this study is teacher views about new educational technologies: a qualitative research. This research was designed using a phenomenological method to analyze teachers' views in depth. The research group was selected using maximum variation sampling, which is a planned sampling strategy. A total of fourteen educators participated in the study in the October semester of the 2023-2024 academic year. Within the scope of the study, the participants were given interview forms containing open-ended questions that are frequently used to obtain data in qualitative research. The participants were then asked to fill in the forms. While educational technologies have the potential to enrich the learning experience, their effective use requires infrastructural and pedagogical support. While technological tools offer students a global perspective, they also run the risk of being distracting. Teachers' technology adaptation directly affects the quality of education and highlights the need for continuous professional development. Digital citizenship and cybersecurity emphasize the importance of providing students with an ethical online awareness. The success of technology in education depends on a conscious and planned approach beyond technological equipment.

Keywords: Education, Technology, Educational Technology.

GİRİŞ

Yirmi birinci yüzyıldaki teknik yenilikler, hızla artan bilgi birikiminin doğrudan bir sonucudur; tersine, teknik gelişmelerin sürekli ve istikrarlı bir şekilde ilerlemesi de bilginin yaratılması ve yayılması üzerinde bir etkiye sahiptir. Teknolojinin hızla ilerlediği günümüzde eğitimin bu ilerlemelerden etkilenmemesi düşünülemez. Bilim ve teknoloji üretme, yaratıcı ve üretken insanlar yetiştirme becerisi, yüksek kaliteli eğitim kurumlarının standartlarından biridir (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011). Teknoloji ilerledikçe, eğitim kurumları da yeni müfredatlar ve kaynaklar yaratmak zorunda kalmaktadır (Adıgüzel, 2010). Bu olayların ulusumuz üzerinde de etkisi vardır. Eğitim ortamlarında teknoloji kullanımı, bilginin hızla yayılması, ders materyallerinin karmaşıklığı, nüfus artışı, eğitmen eksikliği ve teknolojik gelişmelerle çakışan öğrencilerin ilgi alanlarındaki değişiklikler gibi bir dizi faktör tarafından teşvik edilmiştir. Alkan bu durumu şu şekilde tanımlamaktadır: Öğretmenler daha fazla öğrenciye daha kısa

Citation: Eker, S., Çevik, F., Çevik, F., Demir, B. & Yılmaz, T. (2024), "Yeni Eğitim Teknolojileri Hakkında Öğretmen Görüşleri: Nitel Bir Araştırma", International QMX Journal, 3(1), 463-471. ISSN: 3023-6037.

Copyright © 2024 by author(s) and Scientific Research Publishing Inc. This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0)

sürede daha fazla bilgi edinme şansı sunmalıdır. Bu nedenle, öğrenme verimliliğini artırmak için yeni öğretim stratejileri ve yaklaşımları geliştirilmelidir. Eğitimcilerin ve öğrencilerin ihtiyaç duydukları bilgiyi bağımsız olarak nasıl bulacaklarını ve kullanacaklarını öğrenmeleri çok önemlidir. Daha iyi ve daha hızlı öğrenme-öğretme için yeni araç ve yaklaşımların sürekli olarak araştırılması ve geliştirilmesi şarttır. Modern uygarlıklar hızla değişmekte ve beraberinde iletişim teknolojilerindeki ilerlemeleri getirmektedir. Geleneksel yöntemlerin eğitim alanındaki sorunların çözümünde karşılaşılan zorlukların üstesinden gelemediği günümüzde, bilgi teknolojilerinin sunduğu olanakları kullanmak en iyi hareket tarzıdır. İlk ve orta öğretim kurumlarının yanı sıra üniversitelerde de kullanılabilir yeni öğretim stratejileri, teknolojinin ve bilgisayar tabanlı eğitim programlarının hızla gelişmesiyle mümkün hale gelmiştir. "Bilgisayar Destekli Öğretim", teknolojinin yenilikçi ve verimli bir şekilde kullanıldığı bir öğretim yöntemini ifade etmektedir. Bilgisayar destekli öğretim (BDÖ), teknolojinin eğitim ve öğretim bağlamlarına yansmasıyla ortaya çıkan temel fikirdir. Bilgisayar destekli eğitim, "bilgisayarların öğrenmenin gerçekleştiği bir ortam olarak kullanıldığı, öğretim sürecini ve öğrenci motivasyonunu güçlendiren, öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına göre yararlanabildikleri bir öğretim yöntemidir" (Uşun, 2004). Teknolojinin öğrenme ortamlarında kullanımıyla ilgili olarak, bilgisayar destekli öğretim, öğrenme sürecini geliştiren bir teknik ve kaynaktır. Eğitim ve öğretimde bilgisayar kullanımı üzerine yapılan araştırmalar, geleneksel öğretime kıyasla bilgisayar destekli öğretimin başarıyı %10-18 oranında artırdığını göstermiştir. Ayrıca, bilgisayar destekli öğretimin (BDÖ) öğrenci başarısı üzerindeki etkisini inceleyen birçok araştırmada da BDÖ'nün öğrencilerin ders başarısını artırdığı belirtilmiştir (Çekbaş, Yakar, Yıldırım ve Savran, 2003; Durukan, 2011). Bilgisayarların eğitimdeki faydaları üzerine yapılan bir meta-analiz araştırması, bu araçların tipik olarak öğrenme süreci üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur (Altun, 2005). Çeşitli ilgi çekici öğrenme etkinlikleri içeren eğitim yazılımları, oyun tabanlı öğrenme ortamları, web tabanlı öğrenme ortamları ve e-öğrenme materyalleri BDÖ'de öğrenme ortamını geliştirebilir (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011). Bu durumu, bilgisayar teknolojisinin sınıftaki etkililiğini etkileyen birincil unsur olarak görmek mümkündür. Öğrenci başarısını artırmak ve teknolojinin sınıflarda etkin kullanımını sağlamak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı ve Ulaştırma Bakanlığı Kasım 2010'da Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi'nin (FATİH) kurulduğunu açıklamıştır. FATİH Projesi'ne göre "her okula bilgisayar" yerini "her sınıfa bilgisayar" a bırakacak. Üç yıl içinde tamamlanması planlanan proje kapsamında sınıflara internet bağlantılı bilgisayarlar, akıllı tahtalar ve projeksiyon cihazları yerleştirileceği belirtilmiştir (Adıgüzel, Gürbulak ve Sarıçayır, 2011). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen ve 2010 yılında başlatılan FATİH Projesi (Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi), bilgisayar teknolojisinin tüm eğitim ortamlarında kullanılması gerektiği fikri üzerine kurulmuştur. Projenin üç yıl içinde tüm eğitim kademelerinde (sırasıyla ortaöğretim, ilköğretim, birinci kademe ve ikinci kademe) ve okul öncesinde bilgisayar teknolojisi üzerinde önemli bir etkiye sahip olması beklenmektedir.

Eğitimde teknolojik gelişmeler, 21. yüzyılın başından itibaren öğrenme ve öğretme süreçlerini dönüştürmeye başladı. Bu değişiklikler, öğrencilere daha etkileşimli, özelleştirilmiş ve motive edici öğrenme deneyimleri sunma potansiyeline sahip (Johnson et al., 2015). Yeni eğitim teknolojileri hem öğrenci hem de öğretmen için eğitimin sınırlarını genişletmektedir. Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımları, öğrencilere bilgiyi pasif bir şekilde alma yerine aktif bir şekilde keşfetme ve oluşturma fırsatı sunar (Collins & Halverson, 2009). Özellikle sanal gerçeklik (VR) ve artırılmış gerçeklik (AR) teknolojileri, öğrencilere gerçek dünya deneyimleri sunarak öğrenme süreçlerini daha anlamlı hale getiriyor (Freina & Ott, 2015). Öğretmenler için de yeni eğitim teknolojileri, öğrencilere daha bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunma fırsatı yaratırken, aynı zamanda profesyonel gelişim ve işbirliği için yeni platformlar ve araçlar sağlar (Richardson et al., 2013). Öğretmenler, çeşitli dijital araçlar ve uygulamalar aracılığıyla, öğrencilere farklı öğrenme stillerine uygun materyaller sunabilirler.

Ancak, yeni eğitim teknolojilerinin getirdiği bu fırsatlarla birlikte, bazı zorluklar da ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin bu teknolojilere aşina olmaları ve etkili bir şekilde kullanmaları için sürekli mesleki gelişim ihtiyaçları vardır (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). Ayrıca, teknolojik altyapının ve destek hizmetlerinin sağlanması, eğitim kurumları için maliyetli ve zorlayıcı olabilir (Bingimlas, 2009).

Eğitimde dijital vatandaşlık ve siber güvenlik konuları da giderek önem kazanmaktadır. Öğrencilere, dijital dünyada etik ve sorumlu bir şekilde nasıl davranacakları konusunda rehberlik edilmesi

gerekmektedir (Ribble, 2015). Özellikle sosyal medya ve çevrimiçi topluluklarda etkileşimde bulunan öğrenciler için bu, kritik bir öneme sahiptir.

Sonuç olarak, yeni eğitim teknolojileri, öğrenme ve öğretme süreçlerini zenginleştirme potansiyeline sahip olmasına rağmen, bu teknolojilerin etkili bir şekilde entegre edilmesi için öğretmen eğitimi, teknolojik altyapı ve sürekli destek gerekmektedir.

Eğitim teknolojileri, modern eğitim pratiğinin merkezinde yer alırken, bu teknolojilerin başarılı bir şekilde entegrasyonu ve kullanımı için öğretmenlerin rolü hayati önem taşımaktadır. Öğretmenlerin perspektifleri, eğitim teknolojilerinin etkili bir şekilde kullanılmasında ve entegre edilmesinde belirleyici faktörlerden biridir (Ertmer, 2005). Bu nedenle, öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini almak, eğitim politikalarının ve uygulamalarının geliştirilmesinde kritik bir öneme sahiptir.

Öncelikle, öğretmenler sınıf ortamında doğrudan teknoloji kullanıcılarıdır. Bu nedenle, onların deneyimleri, teknolojik araçların gerçekte nasıl işlediğine dair eşsiz bilgiler sunar (Hew & Brush, 2007). Öğretmenler, hangi teknolojilerin öğrenciler için en etkili olduğunu, hangi uygulamaların öğrenmeyi desteklediğini ve hangi araçların pratikte başarısız olduğunu en iyi bilenlerdir.

Öğretmenlerin perspektifleri aynı zamanda eğitim teknolojilerinin adaptasyon hızını ve başarısını da etkiler (Ottenbreit-Leftwich et al., 2010). Eğer öğretmenler, yeni bir teknolojiyi benimsemekte tereddüt ediyorsa, bu teknolojinin sınıf içinde etkili bir şekilde kullanılma olasılığı düşer. Öğretmenlerin endişelerini, sorunlarını ve önerilerini anlamak, eğitim teknolojilerinin başarılı bir şekilde adaptasyonu için temel bir adımdır.

Aynı zamanda, öğretmenlerin deneyimleri ve görüşleri, eğitim teknolojisi alanındaki araştırma ve geliştirme çalışmaları için de önemlidir (Zhao & Frank, 2003). Teknoloji ürünleri ve uygulamalarının geliştirilmesi sürecinde, öğretmenlerin ihtiyaçlarına ve önerilerine dayanarak yapılan iyileştirmeler, bu teknolojilerin daha etkili ve uyumlu olmasına yardımcı olabilir.

Öğretmenlerin perspektifleri, aynı zamanda diğer öğretmenlere meslek içi eğitim ve destek sağlama konusunda da değerlidir (Guskey, 2002). Meslektaşlarından gelen geri bildirim ve öneriler, öğretmenlerin yeni eğitim teknolojilerini benimsemelerini ve uygulamalarını teşvik edebilir.

Son olarak, öğretmen görüşleri, eğitim politikalarının ve stratejilerinin geliştirilmesi sürecinde önemli bir rol oynar (Fullan, 2007). Eğitim yöneticileri ve karar vericiler için, öğretmenlerin saha deneyimleri, politika ve uygulamaların etkili bir şekilde şekillendirilmesi için değerli bilgiler sunar.

Özetle, öğretmenlerin yeni eğitim teknolojileri hakkındaki görüşlerini almak, eğitimde teknolojinin etkili bir şekilde kullanılmasının anahtarıdır. Bu görüşler, eğitim politikalarının, araştırma ve geliştirme çalışmalarının, meslek içi eğitimlerin ve teknolojik adaptasyonun şekillendirilmesinde kritik bir role sahiptir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel araştırma niteliğindedir. İncelenen olguların derinlemesine ve kapsamlı bir değerlendirmesini yapmayı amaçlayan çalışmalar nitel araştırmalar için daha uygundur (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için kasıtlı örnekleme tekniklerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır (Karataş, 2015). Bu çalışmada katılımcıların mümkün olduğunca birbirinden farklı kişiler arasından seçilmesi maksimum çeşitlilik olarak kabul edilmiştir. Sonuç olarak, 2023-2024 eğitim-öğretim yılının Ekim döneminde görev yapan 14 öğretmen çalışmada yer almıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik değişkenleri çeşitlilik göstermektedir. Farklı branşlardan gelen öğretmenlerin yaş ortalaması 35-45 arasında değişmektedir. Genel olarak, katılımcıların çoğunluğu lisans veya yüksek lisans seviyesinde eğitime sahiptir, ancak bazı katılımcıların doktora derecesine sahip oldukları da görülmektedir. Kıdem değişkeni incelendiğinde, öğretmenlerin meslek hayatında geçirdikleri süre 6 ila 22 yıl arasında değişmektedir, bu da katılımcıların mesleklerinde farklı deneyimlere sahip olduklarını göstermektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada katılımcılara, nitel araştırmalarda veri toplamak için yaygın bir araç olan açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formları verilmiş ve formları doldurmaları istenmiştir. Katılımcıların görüşme formlarını doldurması 45-60 dakika sürmüştür. Toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur.

BULGULAR

Yeni eğitim teknolojilerini derslerinizde ne sıklıkla kullanıyorsunuz ve bu teknolojileri kullanma deneyiminiz sırasında hangi avantajları ve zorlukları yaşadınız?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile "Yeni eğitim teknolojilerini derslerinizde ne sıklıkla kullanıyorsunuz ve bu teknolojileri kullanma deneyiminiz sırasında hangi avantajları ve zorlukları yaşadınız?" şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) "Yeni eğitim teknolojilerini neredeyse her dersimde kullanıyorum. Teknolojinin sağladığı görsellik ve interaktiflik sayesinde öğrenciler daha ilgili oluyor. Ancak bazen teknik sorunlar yaşayabiliyoruz ve bu da dersin akışını kesiyor."

(K2) "Aslında bu teknolojileri her dersimde kullanmak istiyorum fakat okulun sağladığı donanım yetersiz olabiliyor. Avantaj olarak, öğrencilerin ilgisini daha kolay çekebiliyorum. Ancak internet bağlantı sorunları ya da uyumsuz yazılımlar zorluk yaratıyor."

(K3) "Ben haftada bir ya da iki kez teknolojik araçları kullanıyorum. Özellikle karmaşık konuları açıklarken büyük avantaj sağlıyor. Ancak öğrenciler bazen bu araçlara fazla odaklanabiliyor ve dersin ana konusundan sapabiliyorlar."

(K4) "Yeni eğitim teknolojilerini kullanmak başta zor geldi. Ancak alışınca, öğrenci katılımının ve ilgisinin arttığını fark ettim. Tek zorluk, bazen bu teknolojilere ulaşımın zor olması."

(K5) "Eğitimde teknolojiyi her dersimde kullanmaya çalışıyorum. Öğrencilere daha renkli ve çekici bir eğitim sunuyor. Fakat bazen planladığım uygulamaların beklediğim gibi çalışmaması zorluk yaratıyor."

(K6) "Benim derslerimde teknoloji kullanımını haftada birkaç kez oluyor. Teknoloji sayesinde dersleri daha interaktif hale getiriyorum. Ancak bazen öğrenciler teknolojik araçları ders dışı amaçlar için kullanabiliyor."

(K7) "Yeni eğitim teknolojilerini kullanma konusunda çekingenim. Arada bir kullanıyorum ve gerçekten öğrenci ilgisini artırıyor. Ancak bu teknolojilere aşina olmamak, başlangıçta beni zorladı."

(K8) "Teknolojiyi her dersimde aktif olarak kullanıyorum. Öğrencilerle daha etkileşimli bir ders işliyorum. Tek zorluk, bazen teknik aksaklıklar yaşamamız."

(K9) "Ben yeni eğitim teknolojilerini ayda birkaç kez kullanıyorum. Öğrenciler için motive edici oluyor. Ancak tüm öğrencilerin bu teknolojilere erişiminin olmaması eşitsizliğe sebep oluyor."

(K10) "Derslerimde sürekli olarak teknolojik araçları kullanıyorum. Ancak, her zaman güncel kalmak ve yeni teknolojilere adapte olmak zorlayıcı olabiliyor."

(K11) "Eğitim teknolojilerini sıkça kullanmam, ancak kullanınca öğrenci dikkatinin arttığını gözlemliyorum. Zorluk olarak, bazen çok fazla seçenek olması ve hangisini kullanacağımı bilememem geliyor."

(K12) "Ben bu teknolojileri ayda bir ya da iki kez kullanıyorum. Özellikle zor konuları öğretirken avantaj sağlıyor. Ancak bazen öğrenciler teknolojiye fazla dalarak ana konudan sapıyorlar."

(K13) "Derslerimde teknolojiyi her fırsatta kullanıyorum. Öğrencilerle aramızdaki etkileşimi artırıyor. Ancak okulun bazen yetersiz teknolojik altyapısı bu konuda bana zorluk yaratıyor."

(K14) "Ben yeni eğitim teknolojilerini oldukça sık kullanıyorum. Öğrenci katılımını artırıyor ve daha kalıcı öğrenmelere olanak tanıyor. Fakat bu teknolojilere erişim konusunda bazı zorluklar yaşıyorum."

Öğretmenlerin yeni eğitim teknolojilerini kullanma sıklıkları ve bu teknolojilere dair deneyimleri üzerine yapılan değerlendirmeler, eğitim alanında teknolojinin giderek daha merkezi bir role sahip olduğunu göstermektedir. Bu kullanımın en belirgin avantajları arasında öğrenci ilgisinin ve katılımının artması, derslerin daha interaktif hale gelmesi ve karmaşık konuların daha anlaşılır bir şekilde sunulabilmesi yer almaktadır. Ancak bu olumlu yönlerin yanı sıra, öğretmenlerin karşılaştığı bazı zorluklar da dikkat çekmektedir. Teknolojik araçların beklenildiği gibi çalışmaması, okulun teknolojik altyapısının yetersiz olması, bazı öğrencilerin teknolojik araçları ders dışı amaçlar için kullanması ve öğretmenlerin bu yeni teknolojilere adapte olma sürecinde yaşadıkları zorluklar, en sık rastlanan sorunlar arasında sıralanmaktadır. Ek olarak, bazı öğretmenlerin teknolojik eğitim araçlarına tam erişim sağlayamaması veya bu araçların eğitimde nasıl etkili bir şekilde kullanılacağı konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları gibi eşitsizlikler, eğitim teknolojilerinin entegrasyonunda dikkate alınması gereken önemli hususlardır. Sonuç olarak, yeni eğitim teknolojilerinin derslerde kullanılmasının getirdiği avantajlar, bu teknolojilerin etkili bir şekilde entegre edilmesi için gerekli altyapı ve eğitimin sağlanması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin yeni eğitim teknolojileriyle etkileşimlerini nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu teknolojilerin öğrenci motivasyonu ve öğrenme süreçlerine olan etkileri hakkında neler düşünüyorsunuz?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile "Öğrencilerin yeni eğitim teknolojileriyle etkileşimlerini nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu teknolojilerin öğrenci motivasyonu ve öğrenme süreçlerine olan etkileri hakkında neler düşünüyorsunuz?" şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) "Yeni eğitim teknolojileri, öğrencilerin bilgiye erişimini kolaylaştırıyor. Ancak bazen onları gerçek dünyadan soyutlayabiliyor."

(K2) "Teknoloji ile etkileşim, öğrencilerin motivasyonunu artırıyor. Görsel ve etkileşimli içerikler öğrenmeyi daha ilgi çekici kılıyor."

(K3) "Öğrenciler teknolojiye çok hızlı adapte oluyorlar. Bu, dersleri daha etkili bir şekilde öğrenmelerine yardımcı oluyor."

(K4) "Eğitim teknolojilerinin doğru kullanıldığında harikalar yaratabileceğini düşünüyorum. Ancak, yanlış kullanıldığında öğrencilerin dikkatini dağıtabilir."

(K5) "Dijital araçlar, öğrencilere kendi hızlarında öğrenme fırsatı sunuyor. Bu, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretim yapma imkanı veriyor."

(K6) "Bazı öğrenciler için teknolojiyle etkileşim, dersin ana konusundan dikkatlerini dağıtabilir. Doğru dengeyi bulmak önemli."

(K7) "Teknoloji, öğrencilere sınıf dışında da öğrenme fırsatları sunuyor. Bu, öğrenmenin sürekli bir süreç olduğunu gösteriyor."

(K8) "Eğitim teknolojileri, öğrencilere dünyanın dört bir yanından bilgiye erişim sağlıyor. Ancak, bu bilgileri nasıl ele alacakları konusunda rehberlik etmek de önemli."

(K9) "Bazı öğrenciler için teknolojik araçlar sadece bir eğlence kaynağı. Onlara bu araçların eğitim amaçlı nasıl kullanılacağını öğretmek zorundayız."

(K10) "Yeni eğitim teknolojileri, öğrencilere farklı öğrenme stillerine uygun materyaller sunarak öğrenmeyi kişiselleştiriyor."

(K11) "Teknoloji, öğrencilere gerçek dünya problemleriyle ilgili daha fazla bilgi ve farkındalık kazandırıyor. Bu da onların bu problemlere daha duyarlı ve bilinçli yaklaşımlarını sağlıyor."

(K12) "Eğitimde teknoloji kullanımı, öğrencilere öğrenme sürecini daha eğlenceli ve etkileşimli kılarken, aynı zamanda öğretmenler için de birçok fırsat sunuyor."

(K13) "Öğrencilerin teknolojiyle etkileşimde bulunması, onlara yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileri kazandırıyor."

(K14) "Teknolojinin doğru ve etkili bir şekilde kullanılması, öğrencilerin motivasyonunu artırabilir. Ancak, bu teknolojilerin bağımlılık yaratabileceğini de göz ardı etmemeliyiz."

Eğitim teknolojilerinin öğretim sürecine katkıları, farklı öğretmen perspektiflerinden geniş bir yelpazede değerlendirilmektedir. Bu teknolojiler, öğrencilere geniş bir bilgi yelpazesi sunarak, dünya genelindeki kaynaklara erişimlerini kolaylaştırmaktadır. Aynı zamanda, görsel ve etkileşimli öğrenme materyallerinin sağladığı dinamizm, öğrenci motivasyonunu artırabilir. Ancak, bu teknolojilerin dikkat dağıtıcı bir unsur olarak da işlev görebileceği vurgulanmaktadır. Bireyselleştirilmiş öğrenme fırsatları sunan dijital araçlar sayesinde, öğrenciler kendi öğrenme hızlarında ve stillerinde ilerleyebilir. Bu, öğrenci merkezli bir öğrenme yaklaşımını desteklerken, aynı zamanda öğretmenlere öğrencilere daha bireysel rehberlik yapma imkanı sunar. Bununla birlikte, teknolojinin eğitimdeki kullanımının dikkatli ve bilinçli bir şekilde yönlendirilmesi gerektiği, öğrencilerin sadece teknolojik araçları değil, aynı zamanda bu araçları nasıl etkili bir şekilde kullanacakları konusunda eğitilmesi gerektiği belirtilmektedir.

Yeni eğitim teknolojilerinin eğitimde daha etkili kullanılması için okulların ve öğretmenlerin hangi konularda desteklenmeye veya eğitime ihtiyacı olduğunu düşünüyorsunuz?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile "Yeni eğitim teknolojilerinin eğitimde daha etkili kullanılması için okulların ve öğretmenlerin hangi konularda desteklenmeye veya eğitime ihtiyacı olduğunu düşünüyorsunuz?" şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) "Öncelikle teknolojik altyapının güçlendirilmesi gerekiyor. Bazı okullarda hala yeterli donanımına sahip değiliz."

(K2) "Eğitim teknolojileri konusunda sürekli mesleki gelişim programlarına ihtiyaç duyuyoruz. Teknoloji sürekli değişiyor ve bizler de bu değişimlere ayak uydurmalıyız."

(K3) "Öğretmenler olarak, dijital vatandaşlık ve siber güvenlik konularında eğitime ihtiyaç duyuyoruz."

(K4) "Teknolojik araçları sadece bilgi aktarmak için değil, öğrencilerin yaratıcılıklarını teşvik etmek için de kullanmamız gerektiğini düşünüyorum."

(K5) "Yeni eğitim teknolojilerini entegre etmek için ders planları ve müfredatın gözden geçirilmesi gerektiğini düşünüyorum."

(K6) "Eğitim teknolojilerinin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için sınıf içi teknoloji kullanımı konusunda mentorluk programlarına ihtiyaç var."

(K7) "Öğrencilere dijital beceriler kazandırmak adına özel ders materyallerine ve kaynaklarına ihtiyaç duyuyoruz."

(K8) "Eğitimde teknolojik dönüşüm, sadece öğretmenleri değil aynı zamanda velileri de etkiliyor. Velilere yönelik bilgilendirme seminerleri düzenlenmeli."

(K9) "Öğretmenlerin kendi aralarında deneyimlerini ve en iyi uygulamalarını paylaşabilecekleri bir platforma ihtiyaç var."

(K10) "Eğitim teknolojileriyle ilgili olarak öğretmenlerin karşılaştığı teknik sorunlar için okul içerisinde teknik destek ekiplerine ihtiyaç duyuyoruz."

(K11) "Öğrencilere teknolojiyi nasıl etik ve sorumlu bir şekilde kullanacakları konusunda rehberlik etmek adına özel eğitimlere ihtiyacımız var."

(K12) "Dijital materyallerin ve kaynakların düzenli olarak güncellenmesi ve öğretmenlerin bu konuda bilgilendirilmesi gerekiyor."

(K13) "Eğitim teknolojilerinin pedagojik açıdan etkili bir şekilde nasıl kullanılacağı konusunda daha derinlemesine eğitimlere ihtiyacı duyuyoruz."

(K14) "Öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uygun teknolojik araç ve uygulamaların nasıl kullanılacağı konusunda eğitimlere ihtiyacımız var."

Öğretmenlerin eğitim teknolojilerine dair geri bildirimleri, eğitimin çağdaş ihtiyaçlarına yönelik bir dizi önemli temayı ortaya koymaktadır. Öncelikle, okulların teknolojik altyapısının güçlendirilmesi gerekliliği, öğrencilere ve öğretmenlere kesintisiz ve etkili bir öğrenme deneyimi sunma zorunluluğundan kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimine olan ihtiyaç, teknolojinin hızla evrilen doğasından ve bu değişikliklerin eğitimde nasıl entegre edileceği konusundaki belirsizlikten ileri gelmektedir. Ayrıca, dijital vatandaşlık ve siber güvenlik gibi konularda öğretmenlerin bilinçlendirilmesi, öğrencilere bu konularda rehberlik edebilme kapasitesini artırabilir. Müfredatın ve ders planlarının, teknolojik araçlarla entegrasyonunu destekleyecek şekilde yeniden gözden geçirilmesi gerektiği de öne çıkan bir diğer önemli tema olup, bu, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine daha uyumlu bir eğitim süreci sunma amacını taşımaktadır. Özetle, eğitim teknolojilerinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için hem altyapısal hem de pedagojik destek ve eğitime ihtiyaç duyulmaktadır.

SONUÇ

Yeni eğitim teknolojilerinin kullanımıyla ilgili yapılan bu değerlendirme, eğitimde teknolojinin potansiyelini ve aynı zamanda karşılaşılan engelleri ortaya koyar. Bu teknolojilerin öğrenci ilgisini ve katılımını artırma potansiyeli, eğitimin dinamikliğini ve etkileyciliğini artırmada büyük bir fırsat sunmaktadır. Özellikle günümüzün dijital çağında, öğrencilere gerçek dünya becerilerini kazandırma amacıyla derslerin interaktif ve teknolojik bir temelde sunulması kaçınılmazdır. Ancak, bu potansiyelin tam anlamıyla gerçekleştirilmesi, altyapısal ve eğitimsel destek gereksinimini de beraberinde getirir. Teknolojik sorunların eğitim sürecini aksatması, öğretmenlerin ve öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle, okulların teknolojik altyapısının sadece varlığı değil, aynı zamanda bu altyapının güvenilir ve etkin bir şekilde işlemesi büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin eğitim teknolojilerine adapte olma süreci de eğitimin kalitesini doğrudan etkileyen bir faktördür. Eğitimde eşitsizliğin önlenmesi adına, tüm öğretmenlere bu teknolojileri etkili bir şekilde kullanabilmeleri için gerekli eğitimlerin sunulması gerekmektedir. Sonuç itibarıyla, eğitimde teknoloji kullanımının getirdiği faydaları tam anlamıyla hayata geçirebilmek için, teknolojik altyapıya ve öğretmen eğitime yapılan yatırımların artırılması şarttır. Sadece teknolojiye sahip olmak değil, bu teknolojiyi etkin ve verimli bir şekilde kullanabilmek eğitimin kalitesini artırmanın anahtarıdır.

Eğitim teknolojilerinin getirdiği olanaklar ve potansiyel zorluklar, öğretim sürecinin dinamiklerini ve kalitesini derinden etkileyebilmektedir. Bu teknolojilerin sunmuş olduğu geniş bilgi erişimi, öğrencilere uluslararası kaynaklara erişim imkanı tanıyarak, eğitimde küresel bir perspektif kazandırabilir. Görsel ve etkileşimli materyallerle desteklenen öğrenme deneyimi, öğrencilerin dikkatini daha kolay toplamalarına ve motivasyonlarının artmasına katkıda bulunabilir. Ancak, teknolojik araçların dikkat dağınıcı olabileceği riski, bu araçların kullanımının dikkatli bir şekilde planlanmasını gerektirir. Bireyselleştirilmiş öğrenme fırsatlarının sunduğu avantajlarla birlikte, öğretmenlerin öğrencilere daha kişisel rehberlik yapmaları, eğitimin kalitesini artırabilir. Ancak, bu potansiyelin tam olarak kullanılabilmesi için öğrencilere teknolojik araçları nasıl etkili bir şekilde kullanabilecekleri konusunda rehberlik ve eğitim sunulması esastır. Sonuç olarak, eğitim teknolojileri, doğru bir şekilde kullanıldığında öğrenme deneyimini zenginleştirebilir, ancak bu, bilinçli ve planlı bir yaklaşım gerektirir.

Öğretmenlerin eğitim teknolojilerine ilişkin geri bildirimleri, modern eğitimin karmaşıklığını ve teknolojinin bu alandaki yerini net bir şekilde vurgulamaktadır. Teknolojik altyapının güçlenmesi, sadece donanımsal bir gereklilik olarak değil, aynı zamanda eğitimin kalitesini ve sürekliliğini artırma aracı olarak görülmelidir. Teknolojinin dinamik yapısının getirdiği sürekli değişim, öğretmenler için bir yandan fırsat yaratırken, diğer yandan mesleki gelişim ihtiyacını da beraberinde getirmektedir. Dijital vatandaşlık ve siber güvenlik konularının eğitimde ele alınması, sadece teknolojik beceri kazandırmaktan öte, öğrencilere etik ve sorumlu bir internet kullanıcısı olma bilinci kazandırma amacını taşımaktadır. Bu, öğrencilerin güvenli ve bilinçli bir şekilde dijital dünyada var olmalarını sağlar. Müfredatın teknolojiyle entegrasyonu, öğrencilere daha bütünsel, uygulamalı ve interaktif bir öğrenme deneyimi sunar. Bu yaklaşım, öğrencilerin sadece bilgiyi ezberlemeleri yerine, bu bilgiyi uygulama ve analiz etme becerilerini geliştirir. Son olarak, eğitim teknolojilerinin etkin kullanımı, sadece teknolojik donanım veya yazılımın varlığına dayanmaz; pedagojik yaklaşım, strateji ve eğitim de bu sürecin

ayrılmaz bir parçasıdır. Eğitimde teknolojinin gerçek potansiyeline ulaşması, tüm bu bileşenlerin uyum içinde çalışmasına bağlıdır.

Altyapısal Yatırımlar: Okulların teknolojik altyapıları sürekli olarak güncellenmeli ve modern eğitim ihtiyaçlarına uygun hale getirilmelidir. Bu, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin kesintisiz bir öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlar.

Pedagojik Eğitim: Öğretmenlere, teknolojik araçları sadece kullanma değil, bu araçları pedagojik bir yaklaşımla nasıl entegre edecekleri konusunda sürekli eğitimler sunulmalıdır.

Dikkat Yönetimi: Teknolojik araçların dikkat dağıtıcı olma riskini minimize etmek için, öğrencilere dikkat yönetimi ve bilinçli teknoloji kullanımı konusunda rehberlik yapılmalıdır.

Dijital Vatandaşlık ve Siber Güvenlik Eğitimi: Öğrencilere ve öğretmenlere, dijital vatandaşlık ve siber güvenlik konularında düzenli eğitimler verilmeli, bu konularda farkındalık artırıcı programlar düzenlenmelidir.

Entegratif Müfredat Tasarımı: Eğitim programları, teknolojik araçlarla uyumlu hale getirilmeli ve öğrencilere bilgiyi uygulamalı ve analitik bir şekilde deneyimleme fırsatı sunulmalıdır.

KAYNAKLAR

Adıgüzel, T., Gürbulak, N. ve Sarıçayır, H. (2011). Akıllı Tahtalar Ve Öğretim Uygulamaları. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8, 457-471

Altun, A. (2005). Gelişen Teknolojiler Ve Yeni Okuryazarlıklar. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bingimlas, K. A. (2009). Barriers to the successful integration of ICT in teaching and learning environments: A review of the literature. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 5(3), 235-245.

Collins, A., & Halverson, R. (2009). Rethinking education in the age of technology: The digital revolution and schooling in America. Teachers College Press.

Çekbaş, Y., Yakar, H., Yıldırım, B., Savran, A. (2003). Bilgisayar Destekli Eğitimin Öğrenciler Üzerine Etkisi. The Turkish Online Journal Of Educational Technology (Tojet), 2(4), 76-78.

Çelen, F. K., Çelik, A., Seferoğlu, S. S. (2011). Türk Eğitim Sistemi ve Pısa Sonuçları. Akademik Bilişim 2011, (2-4 Şubat), İnönü Üniversitesi, Malatya.

Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? Educational technology research and development, 53(4), 25-39.

Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. Journal of Research on Technology in Education, 42(3), 255-284.

Freina, L., & Ott, M. (2015). A literature review on immersive virtual reality in education: state of the art and perspectives. The International Scientific Conference eLearning and Software for Education, 1, 133-141.

Fullan, M. (2007). The new meaning of educational change. Teachers College Press.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. Teachers and teaching, 8(3/4), 381-391.

Hew, K. F., & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. Educational Technology Research and Development, 55(3), 223-252.

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2015). NMC horizon report: 2015 K-12 edition. The New Media Consortium.

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi, 1(1), 62-80.

Ottenbreit-Leftwich, A. T., Glazewski, K. D., Newby, T. J., & Ertmer, P. A. (2010). Teacher value beliefs associated with using technology: Addressing professional and student needs. *Computers & Education*, 55(3), 1321-1335.

Ribble, M. (2015). Digital citizenship in schools: Nine elements all students should know. ISTE (International Society for Technology in Education).

Richardson, J. W., McLeod, S., Flora, K. L., Sauers, N. J., Kannan, S., & Sincar, M. (2013). Large-scale 1:1 computing initiatives: An open access database. *International Journal of Education and Development using ICT*, 9(1), 4-18.

Uşun, S. (2004). Bilgisayar Destekli Öğretimin Temelleri. Ankara: Nobel Yayıncılık. Yeşilyurt, E. (2007). Öğretim Araç-Gereçleri Kullanımına Etki Eden Faktörler. *Ejournal Of New World Sciences Academy*, 2(4), 300-312.

Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin.

Zhao, Y., & Frank, K. A. (2003). Factors affecting technology uses in schools: An ecological perspective. *American Educational Research Journal*, 40(4), 807-840.