

ACADEMIC SOCIAL RESOURCES Journal



Vol: 8, Issue:55
NOVEMBER 2023

Editor

Associate Prof. Dr. Cholpon TOKTOSUNOVA

Disciplines

Areas of Social Studies Sciences (Economics and Administration, Tourism and Tourism Management, History, Culture, Religion, Psychology, Sociology, Fine Arts, Engineering, Architecture, Language, Literature, Educational Sciences, Pedagogy & Other Disciplines in Social Sciences)

Communication

<http://www.asrjournal.org>
asrjournal.editor@gmail.com



Sosyal bilimler alanında hakemli, indeksli bir dergi olarak 2016 yılında yayın hayatına başlamış olan JOURNAL OF ACADEMIC SOCIAL RESOURCES (ASRJournal) Dergisi, ilk sayısını Mayıs 2016 yılında çıkartmış uluslararası e-dergi niteliğinde bir dergidir.

ASRJournal dergisi adına ilk günden itibaren bizlere emek veren yönetim kurulu, danışmanlık kurulu yayın kurulunda yer alarak bizlere destek olan hocalarımıza, çalışmalarını kendi uzmanlık alanlarına göre değerlendirip hızlı bir şekilde bizlere dönüş yapan hakemlik kurulumuzdaki bilim adamlarına vermiş oldukları destek ve katkılardan dolayı teşekkür ederim.

ASRJournal dergisi dünyanın çeşitli ülkelerinde görev yapan akademisyenleri ve araştırmaları kendi bünyesinde bir arada görmekten dolayı mutluluk duyacaktır. Bu nedenle de siz değerli bilim insanlarını yaygın, danışma, hakem veya yazar olarak aramızda görmekten de mutluluk duyacağımızı ifade etmek isterim.

Akademik çalışmalarınızda kolaylıklar dileyerek, ASRJournal dergisi olarak vereceğiniz her türlü destekten dolayı teşekkür eder, saygılar sunarım.

Doç. Dr. Cholpon TOKTOSUNOVA

JOURNAL ADMINISTRATION / DERGİ YÖNETİMİ

Editör/ Editor	
Associate Prof. Dr. Cholpon TOKTOSUNOVA	Rasulbekov Kyrgyz University of Economics / Kirghizistan
Disciplines Editor/Disiplin Editörleri	
Professor Mehdi TEHRANI	Psychiatry- Columbus State University
Professor Milind SATHYE	Finance- University of Canberra
Professor Ayslu B. SARSEKENOVA	Social Sciences- Orleu National Development Inst
Professor Mustafa TALAS	Sociology- Omer Halisdemir University
Prof.Dr. A.S. KİSTAUBAYEVA	Educational Sciences-AI - Farabi Kazak National University
Professor Fikret SOYER	Sport- Sakarya University
Professor Ali İhsan OZTURK	Chemistry-Korkutata University
Professor Dr. Fatos UKAJ	Econometrics- Prishtina University
Professor Hasan BERKANT	Educational Sciences-Yozgat University
Professor Unal OZDEMİR	Geography-Kastamonu University
Professor Anatoliy LOGİNOV	Ukraine Shevchenko Lugan National University
Professor Dr. Jean-Marc TROUILLE	Economics- Bradford University
Foreign Language Linguist/Yabancı Dil Uzmanı	
Dr. Gulsum VEZİR OĞUZ	İstanbul Gelişim University
Index Supervisor / İndeks Sorumlusu	
Natalia SEYJOWSKA	

ADVISORY BOARD / DANIŞMA KURULU

Prof.Dr. Abdulhamit ŞUAYB	El Ezher University
Prof. Dr. Abdimanap ZHOLDASBEKOV	M. Auezov South Kazakhstan State University
Prof.Dr. Afağ SADIKOVA	Baku State University
Prof. Dr. Altaiy ORAZBAYEVA	Kazakhstan Branch of the Moscow State University
Prof.Dr. A.S. KİSTAUBAYEVA	AI - Farabi Kazak National University
Prof.Dr. Abdikalık KUNIMJAN	Kazakh State Women's Teacher Training University
Prof.Dr. Alla A. TIMOFEVA	Vladivostok State University of Economics
Prof.Dr. Amanbay MOLDİBAEV	Taraz State Pedagogical University
Prof.Dr. Anatoliy LOGİNOV	Ukraine Shevchenko Lugan National University
Prof.Dr. A.S. KİDIRŞAYEV	Makhambet U. Batı kazakistan devlet üniversitesi
Prof.Dr. Ayslu B. SARSEKENOVA	Orleu National Development Institute
Prof. Dr. Babak QURBANOV	Gaziantep University
Prof.Dr. Bahit KULBAEVA	S.Baybeşev Aktobe University
Prof.Dr. Bakıt OSPANOVA	H. Ahmet Yesevi International Kazakh-Turk University
Prof.Dr. Cynthia CORREA	Sao Paulo University
Prof. Dr. Daniyal KİDİRNIYAZOV	Dagestan Russian Academy of Sciency
Prof.Dr. Dinarakhan TURSUNALİEVA	Rasulbekov Kyrgyz University of Economics
Assoc. Prof. Dr. Erbay T.	Taraz State University
Assoc. Prof. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN	Çanakkale Onsekiz Mart University
Prof. Dr. Flera SAYFULİNA	Kazan (Privolzhsky) Federal University
Prof. Dr. Gulfira ABDULLİNA	Bashkir State University
Prof.Dr. Gulşat ŞUGAYEVA	Dosmukhamedov Atyrau State University
Prof.Dr. Jun NAGAYASU	Tohoku University
Prof. Dr. K. N. Zhailybay	Kazakh State Women's Teacher Training University
Prof.Dr. Latkin A. PAVLOVIC	Vladivostok Economic of State University
Prof.Dr. Mahabbat OSPANBAEVA	Taraz State Pedagogical University
Prof.Dr. Maha Hamdan ALANAZİ	King Abdulaziz Institute of Technology, Riyadh
Prof.Dr. Mahbub Ul ALAM	Bangladesh Islami University
Prof.Dr. Maira EŞİMBOLVA	Kazakhstan Narkhoz University
Prof.Dr. Maira MURZAHMEDOVA	AI - Farabi Kazak National University
Prof.Dr. Maryam ARPENTYEVA	Kaluga State University
Prof.Dr. Merina B. VLADİMIROVNA	Vladivostok State University of Economics
Prof.Dr. Mavlyanov ABDİGAPPAR	Kyrgyzstan Elaralık University
Prof. Dr. Maryash KADRALİNOVA	Kostanay College of Social Adaptation
Prof.Dr. Muhammed Asif YOLDAŞ	University of Eurasia
Prof.Dr. Muhammad Ismaeel RAMAY	Bahria University
Prof. Dr. Muhabbat KURBANOVA	Tashkent State University
Assoc. Prof. Murat BİLGİN	International Travnik University
Prof. Dr. Mustafa BİLALOV	Dagestan State University
Prof.Dr. Nadejda HAN	E.A. Buketov Karaganda State University
Prof. Dr. Nazim HÜSEYİNLİ	Baku Avrasia University
Prof.Dr. Nigar GOZALOVA	Azerbaijan National Science Academy
Prof. Dr. Nikolay KOZHEVNIKOV	North-Eastern Federal University
Prof.Dr. Nobuaki TAKEDA	Sapparo City University
Prof.Dr. N.N. KERMANOVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Assoc. Prof. Dr. Olga PAVLOVSKAYA	Kuban State Agrarian University
Prof.Dr. P.S. PANKOV	Kazakh State Women's Teacher Training University
Prof.Dr. Rövşen MEMMEDOV	Sumgayit State University
Prof.Dr. Ramazan KHALİFE	El Ezher University
Prof. Dr. Ramil VALEYEV	Kazak State University
Prof. Dr. Rinat GATAULLİN	Ufa State University
Prof.Dr. Rustem KOZBAGAROV	M. Tınışbayev Kazakh Vehicle and Communication Academy
Prof.Dr. Ryo YAMADA	Sapparo City University

Prof. Dr. Talgat DANIYAROV	Akhmed Yesevi University
Prof. Dr. Vera DANILOVA	North-Eastern Federal University
Prof.Dr. Yang ZITONG	Wuhan University
Assoc. Prof.Dr. Zaituna DUDAREVA	Bashkir State University
PUBLICATION BOARD / YAYIN KURULU	
Assoc.Prof.Dr. Ahmet KULAS	Al - Farabi Kazak National University
Assoc.Prof.Dr. Ahmed LID	El Ezher University
Prof. Dr. Abdimanap ZHOLDASBEKOV	M.Auezov South Kazakhstan State University
Prof.Dr. Alia R. MASALIMOVA	Al - Farabi Kazak National University
Prof. Dr. Altaiy ORAZBAYEVA	Kazakhstan Branch of the Moscow State University
Assoc. Prof. Dr. Akmarzhan AKYZHANOVA	International Information Technology University
Prof.Dr. Atif Muhammed El EKRET	El Ezher University
Assoc. Prof. Dr. Assem SAGATOVA	Karaganda State Technical University
Assoc.Prof.Dr. Bazarhan İMANGALIYEVA	K.Zhubanov Aktobe State Regional University
Assoc.Prof.Dr. Bekzhan B. MEYRBAEV	Al - Farabi Kazak National University
Prof.Dr. Botagul TURGUNBAEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Assoc.Prof.Dr. B.K. ZAYADAN	Al - Farabi Kazak National University
Prof.Dr. Dzhakipbek A. ALTAEV	Al - Farabi Kazak National University
Prof.Dr. Elena Belik VENIAMINOVNA	Vladivostok State University of Economics
Prof.Dr. Fujimaki HARUYUKI	Tottori University
Prof.Dr. George RUDIC	Montreal Pedagogical Institute
Prof.Dr. G.I. ERNAZAROVA	Al - Farabi Kazak National University
Assist.Prof.Dr. Gülbahar ATASEVER	Muğla Sıtkı Koçman University
Prof.Dr. Gulmira ABDİRASULOVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Assoc. Prof. Dr. Güzeliye HAZIYEVA	G. Ibrahimov Language, Literature and Art Institute
Assoc. Prof. Dr. G.BAİMUKHAMEDOVA	Kostanay Social-Technical University
Prof.Dr. Gulzar İBRAHİMOVA	Baku Eurasian University
Prof.Dr. Ghulam DASTGEER	Pakistan Air University
Prof.Dr. İsaevna URKİMBAEVA	Abilay Han International Relations University
Assoc. Prof. Dr. İlnur ZAKIYEV	Bashkir State University
Prof.Dr. K.A.TLEUBERGENOVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Prof.Dr. Kalemkas KALİBAEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Prof.Dr. Karlıgash BAYTANASOVA	Al - Farabi Kazak National University
Prof.Dr. Keles Nurmaşılı JAYLIBAY	Kazakh State Women's Teacher Training University
Assoc.Prof.Dr. Kenes JUSUPOV	M. Tınışbayev Kazakh Vehicle and Communication Academy
Prof.Dr. Kenjehan MEDEUBAEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Prof.Dr. Kulaş MAMIROVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Assoc. Prof. Dr. Nagbdu KAMAROVA	Yessenov University
Assoc. Prof. Dr. Rasul İMAMKULOV	Termez State University
Assoc. Prof. Dr. Rozaliya BAYAZİTOVA	Bashkir State Pedagogical University
Assoc. Prof. Dr. Ruzikul MUSTAFAKULOV	Termez State University
Prof.Dr. Susın Haseneyn El-HUDHUDİ	El Ezher University
Prof.Dr. Shıgeko KAMİSHİMA	Sapparo City University
Prof.Dr. Şara MAJİTAYEVA	E.A. Buketov Karaganda State University
Prof.Dr. Takashi HASUNI	Sapparo City University
Prof.Dr. Tsendiin BATTULGA	Moğolistan State University
Prof.Dr. T.O. ABİSEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Prof.Dr. Tughral YAMIN	Pakistan National University Of Science
Prof.Dr. Ulbosın KIYAKBAEVA	Abay Kazak National Pedagogical University
Prof.Dr. Usam Faruk İMAM	El Ezher University
Prof.Dr. Vera ABRAMENKOVA	Institute of Family and Educational Studies in Russia
Prof.Dr. Vladimir VISLİVİY	National Technical University of Ukraine
Assoc.Prof.Dr. Yoshio KANAZAKI	Tohoku University
Prof.Dr. Wakako SADAHIRO	Sapparo City University
Prof.Dr. Wali RAHMAN	Sarhad University Of Science & Information
Assoc.Prof.Dr. A. Salih ABDULVEHHAB	El Ezher University
Assoc. Prof. Dr. Zhazira NURSULTANKYZY	Bolashak University
Assoc.Prof.Dr. Zia Ur REHMAN	A/P National Defence University
REFEREE LIST / HAKEM LİSTESİ	
Prof. Dr. Abdullah DURAKOĞLU	Bolu Abant İzzet Baysal University
Associate Prof.Dr. Zafer LEHİMLER	Atatürk University
Asist. Prof.Dr. Bahar Sultan QURRAIE	Karabük University
Asist. Prof.Dr. Barış DEMİR	Kırıkkale University
Asist. Prof.Dr. Kainat ÖZPOLAT	Fırat University
Asist. Prof.Dr. Ömer ÖZEREN	Karabük University
Asist. Prof.Dr. Recep Batu GÜNÖR	Ankara Hacı Bayram Veli University
Instr. Dr. Asiye YÜKSEL	Kocaeli University
Instr. Çağlar PEHLİVAN	Kocaeli University
Instr. Ömer ÖZİŞLİ	Sakarya University
Dr. Fatih BECER	Kırıkkale University
Dr. İbrahim İPEK	
INDEXED / İNDEKSLER	
ICI Journals Index Copernicus	
SOBİAD Atf Dizini	
Directory of Research Journals Indexing	
International Institute Of Organized Research (I2OR)	
Directory of Open Access Scholarly Resources (ROAD Index)	
Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)	
International ResearchBible (Academic Resource Index)	

Social Science Research Network (SSRN)

Active Search Results Engineer (ASR)

Onur Gökçedağ; Emrah Coşkun; Merve Demiray Coşkun; Ahmet Kürşat Özdemir; Ümit Dada & Burcu Dada Okul Yönetiminde Kayırmacılık Hakkında Öğretmen Görüşleri Teachers' Views on Nepotism in School Administration 4023-4030
Duygu Tokatlı; Pınar Şahin Ekmek; Ebru Dağdelen Uçan & Ayşegül Kalaycı Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Rehberlik ve Destek: Okul Müdürleri ve Müdür Yardımcılarının Rolü Guidance and Support in Preschool Education Institutions: The Role of School Principals and Assistant Principals 4031-4040
Arzu Tuncel; Ayşe Derya Baykal; Aslıhan Köyden & İlker Şenol Öğrencilerin Motivasyonunu Artırmak İçin Öğretmenlerin Uyguladığı Stratejiler Strategies Used by Teachers to Increase Students' Motivation 4041-4049
Tekin Baştan; Savaş Köroğlu; Züleyha Albayrak & Nurhayat Alemdar Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı ve Önemine Yönelik Öğretmen Görüşleri Teachers' Views on Family Participation and Its Importance in Preschool Education 4050-4058
Gökhan Pınarbası International Students' Sociocultural Adaptation Experiences: Their Perceived Stress and Coping Strategies Uluslararası Öğrencilerin Sosyokültürel Adaptasyon Deneyimleri: Algılanan Stresleri ve Başa Çıkma Stratejileri 4059-4080
Ali Erfakı; Metin Uçar; Eser Aracı & Yunus Karaman Eğitim Kurumlarında İletişim ve İletişim Stratejilerine Yönelik Okul İdarecilerinin Görüşleri Opinions of School Administrators on Communication and Communication Strategies in Educational Institutions 4081-4089
Gürbüz Paliç; Aysim Alkan; Murat Türker & İbrahim Kırbaş Öğretmenlerin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Hakkındaki Düşüncelerinin Belirlenmesi Determination of Teachers' Thoughts about Social and Emotional Learning 4090-4098
Berk Bayraktar; Hakan Arısoy; Enver Düzenli & Adem Eski Öğretmenlerin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Hakkındaki Düşüncelerinin Belirlenmesi Determination of Teachers' Thoughts about Social and Emotional Learning 4099-4107
Huriye Öztürk; Abdurrahman Günbattı; İlkur Kazaklı Doğan & İrem Veldet Öğretmenlerin Kitap Okuma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi Evaluation of Teachers' Book Reading Habits 4108-4115
Sevgi Özer; Türkan Daban; Ayşe Sancar Yazıcı & Alaattin Yıldırım Eğitimde Değişen Paradigmalara Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin İncelenmesi Investigation of School Administrators' Views on Changing Paradigms in Education 4116-4124
Ömer Faruk Şenbahar; Yasin Merdan; Mehmet Oğuz & Yunus Yeşilnacar Eğitimde Dijital Dönüşümün Eğitim Yönetimi Üzerindeki Etkileri The Effects of Digital Transformation in Education on Educational Administration 4125-4133
Turgut Ergöz; Esma Yıldırım; Melek Ergöz & Vuslat Yılmaz Eğitim Yönetiminde Değişim Yönetimi: Okullarda İnovasyon ve Gelişim İçin Stratejiler Change Management in Educational Administration: Strategies for Innovation and Improvement in Schools 4134-4142

Ramazan Danacı; Kübra Danacı; Hasan Çay & Ferhat Çoban Stratejik Yönetim Döngüsü Çerçevesinde Okullarda Yaşanan Problemlerin İncelenmesi Examining the Problems Experienced in Schools Within the Framework of the Strategic Management Cycle 4143-4150
Nurullah Gökçaya; Sanem Güney; Ayşegül Bozkurt; Özay Karabudak; Esat Demir & Yaşam Yozgathoğlu Eğitimde Fırsat Eşitliği: Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi Equal Opportunity in Education: An Evaluation of Teachers' Views 4151-4158
Kenan Yaşar; Mustafa Gangal; Kadir Gurbet Baytöre; Rumeysa Yaşar & Emrullah Sağlam Esnek İstihdam Politikaları Bağlamında Sözleşmeli Öğretmenlik Contract Teaching in the Context of Flexible Employment Policies 4159-4166
Hacı Aydın; Faruk Kurt; Osman Arslan; Sema Can; Dilek Şahin Çayır & Çiğdem Kaya Okul Liderlerinin Öğretmen Performansını Etkileme Stratejileri School Leaders' Strategies to Influence Teacher Performance 4167-4175
Cengiz Erdoğan; Ahmet Çevik; Osman Bulut; Hakan Üzel & Ayşegül Sıla Bahçeli Öğretmenlerin Örgütsel Demokrasi Konusunda Görüşleri Teachers' Views on Organizational Democracy 4176-4183
Osman Ziyaettin Yağcı & Tunahan Değirmenciler Önemini Yitirmiş Yapıların Mimarlık Turizmi Bağlamında Değerlendirilmesi: Safranbolu Örneği Evaluation of Buildings That Have Lose Importance with in The Scope of Architectural Tourism: The Case of Safranbolu 4184-4199
Yasin Toprak & Abdullah Kalkan Salgın Hastalıkla Baş Etmeye Yönelik Öğretmen Davranışları Teacher Behaviours for Coping with Epidemic Diseases 4200-4212
Selen Evirgen Yalan Tanıklık Suçu (Türk Ceza Kanunu Madde 272) The Crime of Perjury (Article 272 of the Turkish Criminal Code) 4213-4232
Cuma Çiçek; Metin Aslan; Ömer Taşkın & Mehmet Kılıçaslan Etkili Okul Liderliğinin Önündeki Engeller Barriers to Effective School Leadership 4233-4240
Meltem Toker Köse; Sümeyye Yiğit; Arzu Erdemirci & Bekir Özdemir Kapsayıcı Eğitim Süreçlerinin Geliştirilmesi Bakımından Öğretmenlerin Görüşlerinin İncelenmesi Investigation of Teachers' Opinions in terms of Developing Inclusive Education Processes 4241-4249
Mehmet Arı; Sibel Gündoğdu; Aytaç Çinkılıç & Abdullah Kaya Örgütsel Adalet Hakkında Öğretmen Görüşleri Teachers' Views on Organizational Justice 4250-4258
Ahmet Akça; Fatma Ertaş; Neslihan Koç & Hatice Üçer Öğretmenlerin Eğitim Reformlarına Bakışı: Bir Alan Çalışması Teachers' Views on Educational Reforms: A Field Study 4259-4266
Mehmet Şefik; Nilüfer Özcan; Cemal Taşdemir & Hasan Atılkan Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Deneyimleri Teacher Experiences in Inclusive Education 4267-4274
Mesut Doğan; Neslin Esim; Filiz Özbek & Neslihan Temur Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Algıları Teachers' Perceptions of Professional Development 4275-4283
Hüseyin Özdemir; Atila Çataltepe; Halit Cenk Yüksel; Caner Ertaş; Adnan Kurtul & Gökhan Gültekin Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama İlişkisi The Relationship between Theory and Practice in Educational Administration 4284-4292

<p>Ülge Kansu; Aliye Eroğlu; Fatma Şişman & Derya Akgöl Öğretmenlerin Kariyer Gelişimine Yönelik Görüşleri Teachers' Views on Career Development 4293-4299</p>
<p>Aykut Tosun Özel Güvenlik Eğitiminde Doğal Afetlere Teorik Bir Bakış A Theoretical Perspective on Natural Disasters in Private Security Education 4300-4302</p>
<p>Akın Üçok Türkiye ve Norveç'te Yaşlı Bakım Hizmetlerinin Karşılaştırılması Comparison of Elderly Care Services in Turkey and Norway 4303-4308</p>
<p>Demet Diktaş Yılmaz; Bektaş Yılmaz; Alper Türkmen; Kamuran Ataseven & Erkan Akgün Öğretmen-Öğrenci İletişiminin Öğrenme Süreçlerine Etkisi The Effect of Teacher-Student Communication on Learning Processes 4309-4316</p>
<p>Kezban Şıvgın; Elif Mumcu; Mustafa Atik & Mehmet Bektaş Öğretmenlerin Okul Liderliği Hakkında Görüşleri Teachers' Views on School Leadership 4317-4324</p>
<p>Emine Yıldırım; Erdoğan Çankaya; Hakkı Erbey & İbrahim Halil Özkılıç Eğitim Yöneticilerinin Karar Verme Stillerine Yönelik Öğretmen Görüşleri Teachers' Views on Decision-Making Styles of Educational Administrators 4325-4332</p>
<p>Sabiha Sevinç Altaş & Aysen Şimşek Kandemir Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Zaman Yönetimi ve Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi Investigation Of Health Services Vocational School Students In Terms Of Time Management And Some Demographic Variables 4333-4337</p>
<p>Zeliha Çankaya; Yavuz Abidinoğlu; Merve Tatar & İşıl Çağlar Eğitim Kurumlarında Kurumsal Sürdürülebilirlikle İlgili Öğretmen Değerlendirmeleri Teacher Evaluations on Institutional Sustainability in Educational Institutions 4338-4345</p>
<p>Tülay Candemir Afiş Tasarımında Çizgi Line in Poster Design 4346-4354</p>
<p>Nurcan Demiralp; Ekrem Ziya Duman & Özlem Küçükşabanoglu Ortaöğretim Coğrafya ve Felsefe Ders Kitaplarında Yer Alan Değerlerin Analizi The Analysis of the Values Taking Place in the Secondary Education Geography and Logic Courses 4355-4365</p>

Okul Yönetiminde Kayırmacılık Hakkında Öğretmen Görüşleri

Teachers' Views on Nepotism in School Administration

ÖZET

Bu çalışmanın amacı okul yönetiminde kayırmacılık hakkında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu çalışmada nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırma için kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 16 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Verileri elde etmek için araştırmacı yüz yüze görüşmeler gerçekleştirmiştir. Veri analizinde kullanılmak üzere, görüşme formundan toplanan ham veriler metodolojik olarak işlenmiştir. Veriler içerik analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, katılımcıların kayırmacılığı tanımlarken, kişiye özel haklar, kişisel tutum değişiklikleri, yetkinin kötüye kullanımı, özel ödüllendirmeler ve taraf tutma gibi unsurları vurguladığı görülmüştür. Okul yönetimindeki kayırmacılığın belirtileri olarak hakkaniyetsizlik, tepkilerin kişisel ilişkilere göre değişmesi, göz yumma, kişisel yakınlığın korunması, ders programının kişilere özgü hazırlanması ve bazı personelin ayrıcalıklı davranışları öne çıkmıştır. Kayırmacılıkla mücadele etmek için öneriler ise katılımcılar tarafından şu şekilde sıralanmıştır: Eşitlik ve adaletin sağlanması, tarafsızlık ve tutarlılık ilkesinin gözetilmesi, insan haklarının korunması, sorunların kişiselleştirilmemesi, siyasi görüşün dikkate alınmaması, velilerin her zaman haklı görülmemesi ve öğretmenlerin çalışma koşullarının önemsenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Okul, Kayırmacılık, Okul Yönetimi.


ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate teachers' views on favoritism in school administration. Phenomenology design, one of the qualitative research techniques, was used in this study. The study group consisted of 16 teachers selected using convenience sampling method. Data were collected using a semi-structured interview form. The researcher conducted face-to-face interviews to obtain the data. The raw data collected from the interview form were methodologically processed for data analysis. The data were evaluated using content analysis. According to the results of the study, it was seen that the participants emphasized elements such as personal rights, personal attitude changes, abuse of authority, special rewards and favoritism while defining nepotism. As symptoms of nepotism in school administration, unfairness, changing reactions according to personal relationships, turning a blind eye, protecting personal affinity, personalized preparation of the curriculum, and privileged behaviors of some personnel were highlighted. Suggestions for combating favoritism were listed by the participants as follows: Ensuring equality and justice, observing the principle of impartiality and consistency, protecting human rights, not personalizing problems, not taking political views into account, not always considering parents as right, and paying attention to the working conditions of teachers.


Keywords: Teacher, School, Favoritism, School Management.

GİRİŞ

Görgü kuralları, ahlak, din ve yasaların hepsinin toplumdaki sosyal davranışları düzenleyen yasa ve yönetmelikleri vardır. Ancak "siyasi yolsuzluk" terimi bu yasaları değiştirmiştir. Kapsamlı bir açıklamaya göre, siyasi yozlaşma toplumsal bir hastalıktır. Okul yönetimlerinin temizliği eğitim yönetiminin etkinliğini etkiler. Bir okulun büyümesi ve gelişmesi büyük ölçüde yönetimine bağlıdır. Yöneticiler tarafından gerçekleştirilen her eylem, sınıfta yürütülen öğretim ve öğrenme faaliyetleri ile öğretmenlerin çalışmaları üzerinde iyi ya da kötü bir etkiye sahiptir (Keskin, 2018). Latince yeğen ya da torun anlamına gelen nepotizm kelimesi buradan gelmektedir. Loewe ve diğerlerine (2007) göre nepotizm Rusya'da "blat", Çin'de "guanxi", Orta Doğu'da ise "wasta" olarak adlandırılmaktadır. Kayırmacılık en geniş tanımıyla The Online Oxford Dictionary (2015) tarafından başka bir kişinin maliyetini üstlendiği kişisel bir karar olarak tanımlanmaktadır. İltimasın eş anlamlısı (TDK) 2015'te "iltimas" olarak verilmiş, ancak "torpil" daha çok sosyal bağlamlarda kullanılıyor. Gerek gündelik hayatımızda gerekse kamu kurum ve kuruluşlarının idari işlemlerinde tarafgirlik olarak bilinen eğilimle karşılaşmaktayız. TDK'ya göre kayırmacılık, "bir düşüncüyü, uygulamayı veya kümeyi başkalarıyla karşılaştırma, bir seçim yapılması gerektiğinde tarafsız davranmayıp taraf tutma" olarak tanımlanıyor. Kayırmacılık uzmanlar tarafından "toplumsal bir kanser" olarak

Onur Gökçedağ ¹ 

Emrah Coşkun ² 

Merve Demiray Coşkun ³ 

Ahmet Kürşat Özdemir ⁴ 

Ümit Dada ⁵ 

Burcu Dada ⁶ 

How to Cite This Article

Gökçedağ, O., Coşkun, E., Demiray Coşkun, M., Özdemir, A. k., Dada, Ü. & Dada, B. (2023). "Okul Yönetiminde Kayırmacılık Hakkında Öğretmen Görüşleri", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:55; pp:4023-4030. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.71861>

Arrival: 17 July 2023

Published: 30 November 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Okul Müdürü, MEB, Kahramanmaraş, Türkiye

² Okul Müdürü, MEB, Sakarya, Türkiye

³ Öğretmen, MEB, Sakarya, Türkiye

⁴ Müdür Yardımcısı, MEB, Sakarya, Türkiye

⁵ Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye

⁶ Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye

tanımlanıyor. Kayırmacılığın diğer bazı tanımları aşağıda verilmiştir: Kayırmacılık, kamu görevlilerinin devletle olan ilişkilerinde belirli kişilere özel muamele yapmasıdır (Yılmaz, 2019; Karakuş, 2006).

Devletin eğitim programlarının yasal olarak uygulanması ve programların yürütülmesini sağlamak için önceden belirlenen özel ve genel eğitim hedefleri okul yöneticilerinin görev alanına girer. Okulun amaçları hayata geçirilmeli, okulun yapısı ve atmosferi korunmalıdır. İster kamu ister özel sektörde olsun, yöneticiler görevlerini yerine getirirken etik olmayan kayırmalara maruz kalabilirler. İdari başarısızlıklar çeşitli örgütsel, siyasi, ekonomik ve yasal faktörlerden kaynaklanabilir. Okul yöneticilerinin tercihlerinin temel motivasyonunun kontrolü ellerinde tutma ve kendilerini güvende hissetme ihtiyacı olduğu söylenebilir (Okçu ve Uçar, 2016). Okul yöneticilerinin işe alma ve yerleştirmelerinin adil, objektif ve liyakat ilkelerine dayalı olması durumunda görevlerinde daha adil bir yönetim tarzı benimsemeleri beklenir (Meriç, 2012). Okul yöneticileri sorumluluklarını yerine getirirken hem mesleki etik standartlara hem de yürürlükteki mevzuata uygun davranmakla yükümlüdürler (Bursalıoğlu, 1991). Bu nedenle, okul yöneticilerinin adil ve tarafsız bir şekilde karar vermeleri ve kaynak tahsisi yapmaları gerekmektedir. Özetle, okul yöneticileri idari görevlerine tarafsız, eşitlikçi, dürüst ve adil davranmakla başlamalıdır. Aksi takdirde idari görevlerinde tarafgirlik görme riskiyle karşı karşıya kalırlar. Kayırmacılık, yöneticilerin sorumluluklarını yerine getirirken ve insanlarla etkileşimlerinde karar ve eylemlerinde kaçınmaları gereken etik dışı davranışlardan biridir. Diğer etik dışı davranışlar arasında şiddet, ayrımcılık, baskı, işkence, kayırma, ihmal, yolsuzluk, cinsel taciz, saldırganlık ve rüşvet sayılabilir. Evrensel etik normları yöneticilerin davranışlarına rehberlik etmelidir. Aksi takdirde, yöneticiler davranışlarını kendilerine uygun bir şekilde yorumlayabilir ve bunun etik standartlara uygun olduğunu iddia edebilirler. İlgili taraflar eylemin ahlaki açıdan doğru olduğu konusunda hemfikir ise seçim etikdir. Öte yandan, yönetici kişisel olarak kendisine veya belirli bir gruba fayda sağladığı için seçimini gizliyorsa, bu seçim ahlak dışıdır (Aydın, 2019). Adillik, dürüstlük ve bilimsel kanıtlar bağlamında, okul yöneticileri görevlerini yerine getirirken açık ve tarafsız olmalıdır. Ayrıca, her düzeyde açıklık fikrini akıllarında tutmalıdırlar. Okul yöneticileri tarafından alınan kararlar herkesin çıkarlarını korumalı ve öğretmenlere adil davranmalıdır. Okul kaynaklarına yalnızca belirli bir kastın ya da grubun üyeleri değil, tüm personel erişebilmelidir (Aydoğan, 2009). Okul yöneticileri, çalışanlara ayrıcalık göstermekten kaçınmanın ve onlara adil ve tarafsız davranmanın yanı sıra ahlaki ilkelere de bağlı olmalıdır. Bunun sonucunda personel huzur içinde çalışabilecek, öğretim faaliyetleri daha etkili ve verimli hale gelecektir. Aksi takdirde, işgücü arasında okul yöneticilerinin tarafgirlik sergilediğine dair bir kanaat oluşursa, eğitim ve öğretim faaliyetleri kaliteli olmayacak ve eğitim ve öğretimin maliyeti artacaktır (Aydın, 2019).

Dürüstlük, nesnellik ve adalet, okul yöneticilerinin sahip olması gereken etik niteliklerden birkaçıdır. Yöneticiler ayrıca öğretmenlerle etkileşimlerinde kurumsal güveni garanti altına almalı ve çalışanlarına önyargı izlenimi verebilecek eylemlerden kaçınmalıdır. Okul yetkililerinin tarafı davrandığına inanan öğretmenlerin motivasyonlarının etkileneceği ve bunun da öğretim faaliyetlerini etkileyeceği düşünülmektedir. Kayırmacılık, toplumsal yönetimlerin olduğu her yerde ortaya çıkabilecek bir sorundur ve meşru kabul edilmektedir. Bir kişi ya da gruba yarar sağlamak için adalet ve haktan ayrılma eğilimi kayırmacılık olarak adlandırılır (Erdem, 2010). Okul yönetiminde kayırmacılık, okul yöneticilerinin her türlü arkadaşlık, her türlü yakınlık/akrabalık (arkadaşlık, askerlik, komşuluk, okul vb.) ve her türlü benzerlik (meslek, ırk, yeğen, yeğen, amca, dayı, amcaoğlu, aşiret vb.) ilişkilerini kullanarak okul iş ve işlemlerinde kendi çıkarları doğrultusunda etik olmayan bir şekilde adaletten ve haktan ayrılmaları olarak tanımlanmaktadır. Okul yöneticilerinin kayırmacılığı, öğretmenlerin mesleki ve kişisel yaşamları üzerinde ciddi bir etkiye sahiptir. Ayrıca, öğretmenlerin çalışma motivasyonlarını düşürdüğü ve güven duygularını zedelediği için okul atmosferi açısından da verimliliği azaltmaktadır (Aydoğan, 2009). Ugar'a (2019) göre motivasyon, kişinin okulun değerlerini gerçekleştirmek için çaba ve istekle hareket etmesi olarak tanımlanmaktadır. Okul atmosferi, ödüllendirme, meslek sevgisi, yönetici tutumları, öğrenci davranışları, çevresel koşullar, fiziksel koşullar ve ücretlendirme, öğretmenlerin motivasyonuna ilişkin literatür taramasında yer alan faktörlerden yalnızca birkaçıdır. Ancak, yöneticilerin tutum ve eylemleri ön planda tutulmalıdır. Bu nedenle okul yöneticilerinin öğretmen motivasyonunu desteklemesi ve sağlaması büyük önem taşımaktadır. Bu durumda, sınıf içinde adaletsiz ve ahlak dışı kayırmacı tutum ve eylemler eşitsizliğe yol açacak, bu da öğretmen motivasyonunu düşürecektir. Okullardaki yöneticiler genellikle liyakat, eşitlik, adalet, açıklık ve hakkaniyet gibi ilkeleri faaliyetlerine dahil ettikleri için övülürler. Bu da öğretmenlerin motivasyonunu artırmakta, etkinlik ve verimliliklerini geliştirmektedir (Meriç ve Erdem, 2013). Bu sonuç, okul yönetimi ve idaresinin önemini vurgulamaktadır. Günümüzde adil ve güvenilir bir yönetim tarzıyla ortaya çıkan yöneticilere büyük değer verilmektedir. Eğitim kurumlarının başarılı olabilmesi için yöneticilerin adil ve dürüst bir şekilde yönetilmesi gerekmektedir. Tarafgirliğin yaygın olduğu ortamlarda öğretmen motivasyonunun zarar gördüğüne dair çok az şüphe vardır. Öğretmenler, tarafgirlikten uzak ortamlarda yüksek motivasyona sahiptir ve motivasyon başarıya götürür. Her okul yöneticisinin en önemli hedefi başarıdır. Yöneticilerin niteliği, başarılı olan ve olmayan eğitim kurumları arasındaki farkı yaratır (Argon, 2016). Bu konudaki ilk çalışma Meriç ve Erdem (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Öte yandan, Okçu ve Uçar (2016) ile Güneş ve Köse (2021) tarafından okul yönetiminin kayırmacılığı ve öğretmen motivasyonu üzerine yapılan korelasyonel bir araştırma, okul yönetiminin kayırmacılık davranışı ile öğretmenlerin mesleklerine adanmışlıklarına ilişkin görüşleri arasındaki bağlantıyı incelemiştir. Bu bilgiler kapsamında araştırmada okul yönetiminde kayırmacılık konusu öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel bir araştırma tekniği olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. "Fenomenoloji deseni" olarak adlandırılan yeni bir araştırma yaklaşımı, farkında olduğumuz ancak henüz tam olarak anlamadığımız olgulara odaklanmaktadır. Ayrıca, öznel görüş kavramını vurgulayan ve bireysel farklılıkları dikkate alan yeni bir araştırma yaklaşımı içerir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada nitel bir araştırma tekniği olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. İnsanların deneyimlerini ve algularını anlamak için kullanılan bir araştırma tekniği olgu bilim desenidir. Bu desen, var olan ancak tam olarak anlamadığımız şeylere odaklanır. Ayrıca bu olgulara ilişkin bireysel perspektifler oluşturmak için bir yöntem sunar. İnsanların deneyimlerini anlamak, olayları ve taşıdıkları anlamları araştırmak için fenomenolojik araştırma uygulanır. Katılımcıların deneyimlerini daha iyi anlamak için araştırmacılar derinlemesine, açık uçlu görüşmeler yapar. Katılımcılar bu görüşmeler sırasında kendi deneyimlerini paylaşmaya davet edilir ve araştırmacı yinelenen temaları ve anlamları aramak için anlatı analizini kullanır. Fenomenolojik tasarım, katılımcıların öznel deneyimlerine odaklanırken bireysel farklılıkları ve farklı bakış açılarını dikkate alır. Bu yöntem, çalışmanın kapsamlı ve derinlemesine anlaşılmasını sağlar ve katılımcılara seslerini duyurma şansı verir (Karataş, 2015). Bu çalışmanın fenomenoloji deseninin amacı, öğretmenlerin deneyimlerini ve beklentilerini anlamaktır. Araştırmacı, derinlemesine görüşmeler ve anlatı analizi yoluyla öğretmenlerin deneyimlerini derinlemesine incelemiştir. Bu tasarım, yöneticilerin öğretmenlerin iç yaşamlarını aydınlatarak nasıl teşvik edici bir çalışma ortamı yaratabileceklerine dair önemli içgörüler sunmaktadır. Özetle, fenomenolojik desen, insanların öznel deneyimlerini anlamak ve bunlardan kaynaklanan anlamları araştırmak için kullanılan güçlü bir nitel araştırma tekniğidir. Bu metodoloji, katılımcıların öznel dünyalarının önemini vurgularken, araştırmacıların katılımcıların deneyimlerini ve bakış açılarını derinlemesine kavramalarını sağlar.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu oluşturan 16 öğretmenin seçiminde kolayda örneklem yaklaşımı kullanılmıştır (Karataş, 2015). Araştırmacının belirli bir grup veya birimden örneklem seçme stratejisi, pratik ve erişilebilir olduğu için kolayda örnekleme tekniği olarak bilinir. Bu yaklaşımla araştırmacı, örnekleme pratik hususlara veya para ve zamandan tasarruf etme yollarına dayanarak seçer. Araştırmacı, kolayda örnekleme yöntemini kullanırken seçilen örneklemin temsil gücü konusunda dikkatli olmalıdır; çünkü önyargılar mevcut olabilir ve bu teknik kullanılarak seçilen örnekleme daha geniş bir popülasyonu doğru bir şekilde yansıtmayabilir. Kolayda örnekleme yaklaşımı, özellikle küçük örnekleme büyüklükleri veya az finansman gerektiren araştırmalarda faydalıdır. Örneğin, zaman ve kaynak kısıtlamaları nedeniyle bir araştırmacı, bir okuldaki öğretmenlerin bakış açılarını analiz etmek için kolayda örnekleme yöntemini kullanabilir. Örnekleme yapılırken okuldaki öğretmenlerle iletişime geçmek kolay olduğundan, öğretmenler bu gruptan seçilebilir (Karataş, 2015). Katılımcıların cinsiyetleri, yaşları ve kıdemleri titizlikle belgelenmiştir. Örneklemin detayları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya katılanların demografik değişkenleri

	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Erkek	Psikolojik Danışman Ve Rehber Öğretmen	33	10	Lisans
K2	Erkek	Sınıf Öğretmeni	35	12	Yüksek Lisans
K3	Kadın	Sınıf Öğretmeni	48	25	Lisans
K4	Kadın	Sınıf Öğretmeni	35	13	Lisans
K5	Kadın	Türkçe Öğretmeni	34	12	Lisans
K6	Erkek	Sınıf Öğretmeni	54	33	Lisans
K7	Kadın	Psikolojik Danışman Ve Rehber Öğretmen	38	17	Yüksek Lisans
K8	Kadın	Sınıf Öğretmeni	46	27	Yüksek Lisans
K9	Erkek	Matematik Öğretmeni	26	4	Lisans
K10	Kadın	Sınıf Öğretmeni	42	17	Lisans
K11	Erkek	Sınıf Öğretmeni	58	37	Lisans
K12	Kadın	Sınıf Öğretmeni	37	13	Lisans
K13	Erkek	Sınıf Öğretmeni	55	30	Lisans
K14	Kadın	Sınıf Öğretmeni	55	35	Lisans
K15	Erkek	Sınıf Öğretmeni	57	46	Lisans
K16	Erkek	Sınıf Öğretmeni	57	34	Lisans

Tablo 1'de verilen katılımcıların profili incelendiğinde, cinsiyet bakımından çalışmada 8 kadın 8 erkek öğretmen olduğu görülmüştür. Branşları bakımından çalışmada 12 sınıf öğretmeni, 1 Türkçe öğretmeni, 2 matematik öğretmeni ve 2 PDR öğretmeni bulunmaktadır. Yaşları bakımından katılımcıların genel olarak 26-58 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Kıdem süreleri bakımından ise en az 4 yıl, en fazla 46 yıllık kıdeme sahip öğretmenler çalışmada yer almıştır. Eğitim durumları incelendiğinde 3 öğretmen yüksek lisans ve diğer 13 öğretmen ise lisans mezunu olduklarını belirtmişlerdir.

Veri Toplama Aracı

Verileri toplamak için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunu oluşturmak için ilgili literatürün kapsamlı bir incelemesinin ardından açık uçlu sorular oluşturulmuştur. Görüşme formu, mesleklerinde otorite olan üç uzmana görüşlerini bildirmeleri için gönderilmiş ve ilgili testler yapılarak bazı geri bildirimler sağlanmıştır. Bu geri bildirimler görüşme formunun oluşturulmasında kullanılmıştır. Katılımcılar görüşme öncesinde telefonla aranmış ve çalışma hakkında kısa bir açıklama yapılmıştır. Ayrıca, görüşme formunun çalıştıkları okullarda kendilerine uygun bir zamanda gönüllü olarak uygulanacağı belirtilmiştir. Görüşmeler 25 dakika sürmüş, katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar kaydedilmiş, kendilerine okunmuş ve ardından teyit edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmacılar veri toplamak için çevrimiçi bir görüşme formu kullanmışlardır. Araştırma görüşmesi yaklaşık 25 dakika sürmüştür. Çalışmanın geçerliliğini sağlamak için, görüşme öncesinde katılımcılarla samimi bir diyalog kurulmuştur. Katılımcılar da görüşlerini paylaşma özgürlüğüne sahip olmuştur. Doğrulanabilirliği garanti altına almak için, görüşmeler katılımcıların söyledikleri gibi kaydedilmiş ve daha sonra yazıya dökülmüştür. Kapsamlı bir açıklama yapılması aktarılabilirliği sağlamıştır. Görüşme formundaki ham veriler, veri analizi için tercih edilen içerik analizi yaklaşımı kullanılarak metodik bir şekilde düzenlenmiştir. Katılımcıların her bir görüşme sorusuna verdikleri yanıtlar çeşitli sayfalara aktarılmıştır. Her bir katılımcının aynı soruya verdiği yanıtlar derlenmiştir. Kodlama ve ana temalar kullanılarak toplanan materyal düzenlenmiş ve incelenmiştir. Veriler arasındaki ilişkiler analiz edilerek belirli çıkarımlarda bulunulabilir ve bunlar daha sonra önceden belirlenmiş temalar doğrultusunda düzenlenerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde öğretmenlerden elde edilen veriler analiz edilerek görüşme formunda yer alan sıralama ile sunulmuştur.

Kayırmacılığın Ne Şekilde Tanımlandığı Ve Okul Yönetiminde Kayırmacılığın Belirtilerine İlişkin Değerlendirme

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ‘Kayırmacılığın ne şekilde tanımlandığı ve okul yönetiminde kayırmacılığın belirtilerinin neler olduğuna’ ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Kayırmacılığın ne şekilde tanımlandığı ve okul yönetiminde kayırmacılığın belirtilerine ilişkin temalar ve kodlar

Temalar	Kodlar	f
Kayırmacılığın tanımı	Kişiye göre alınan tutumun değişmesi	7
	Kişiye özel haklar	2
	Yetkinin kötüye kullanımı	2
	Ödüllendirmenin belirli kişilere yapılması	1
	Taraf tutmak	1
	Liyakatsizlik	1
	Tiksindirici durum	1
Okul yönetiminde kayırmacılığın belirtileri	Hakkaniyetsizlik	1
	Tepkilerin kişiye göre farklılaşması	1
	Göz yumma	1
	Kendine yakın olanı koruma	1
	Ders programının kişilere göre hazırlanması	1
	Yönetimin bazı personele ayrıcalıklı davranışı	1

Tablo 2 incelendiğinde; kayırmacılığın ne şekilde tanımlandığı ve okul yönetiminde kayırmacılığın belirtilerinin neler olduğu konusunda katılımcı görüşlerinin, kayırmacılığın tanımı ve okul yönetiminde kayırmacılığın belirtileri olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmektedir. Kayırmacılığın tanımı teması altında; kişiye göre alınan tutumun değişmesi, kişiye özel haklar, yetkinin kötüye kullanımı, ödüllendirmenin belirli kişilere yapılması, taraf tutmak, liyakatsizlik ve tiksindirici durum isimli yedi kod bulunduğu görülmektedir. Kayırmacılığın tanımı konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

(K1): “aynı davranışın farklı bireyler tarafından gerçekleştirildiğinde ordaya konan tepki

(K6): “Aynı duruma farklı kişilerde farklı tepkiler verme

(K12): “Benzer yaşanan olumsuz durumlara kişiye göre tepki vermek

(K3): “Kişiye özel tanınan haklar

(K8): “Taraf tutmak,siyasi görüşü aynı olan meslektaşına daha fazla destek göstermek,

(K14): “Aynı şart ve durumda farklı kişilere aynı davranmamak birinin lehine diğerinin aleyhine davranmaktır

(K2): “Verilecek ödüllerin, motive artırıcı yaklaşımların belirli bir kısma yapılması

(K9): “İşini layıkıyla yerine getirmeyenlerin görmezden gelinmesi

(K15): “iğrenç

Okul yönetiminde kayırmacılığın belirtileri teması altında; hakkaniyetsizlik, tepkilerin kişiye göre farklılaşması, göz yumma, kendine yakın olanı koruma, ders programının kişilere göre hazırlanması ve yönetimin bazı personele ayrıcalıklı davranışı isimli altı kod bulunduğu görülmektedir. Okul yönetiminde kayırmacılığın belirtileri ile ilgili olarak görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

(K4): “Kayırmacılık, yetkinin adil olarak kullanılması yerine menfaat veya yakınlık gibi faktörler etkisinde kalarak etik dışı bir şekilde kullanılması, iş ve işlemlerin taraf tutularak, çıkar gözeterek yürütülmesidir. Okul yönetiminde kayırmacılığın belirtileri, görev ve iş dağılımının hakkaniyetli yapılmaması, benzer durumlarda benzer tepkilerin verilmesi, olumsuz durumlarda aynı kişilere göz yumulması, yönetimin kendine yakın olanı koruması ve yüceltmesi...”

(K5): “Ders programlarının bazı kişilere uygun ayarlanması taktir ve teşekkürün istenilen kişilere sunulması”

(K7): “Okul yönetiminin bazı öğretmen ve personellere ayrıcalıklı davranması”

Kayırmacılıkla Mücadele Etmek İçin Okul Yönetiminin Yapması Gerekenlere İlişkin Önerilerin Değerlendirme

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ‘Kayırmacılıkla mücadele etmek için okul yönetiminin yapması gerekenlere ilişkin önerilerin değerlendirme’ ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Kayırmacılıkla mücadele etmek için okul yönetiminin yapması gerekenlere ilişkin önerilere dair tema ve kodlar

Temalar	Kodlar	f
Kayırmacılıkla mücadele etmek için okul yönetiminin yapması gerekenler	Eşitlik ve adalet	12
	Tarafsız ve tutarlı olma	2
	İnsan haklarını gözetmek	1
	Sorunları kişiselleştirmemek	1
	Siyasi görüşü dikkate almamak	1
	Veliyi her zaman haklı görmemek	1
	Öğretmenlerin koşullarının dikkate alınması	1

Tablo 3 incelendiğinde; kayırmacılıkla mücadele etmek için okul yönetiminin yapması gerekenlere ilişkin önerilere ilişkin katılımcı görüşlerinin, kayırmacılıkla mücadele etmek için okul yönetiminin yapması gerekenler teması altında toplandığı görülmektedir. Kayırmacılıkla mücadele etmek için okul yönetiminin yapması gerekenler teması altında; eşitlik ve adalet, tarafsız ve tutarlı olma, insan haklarını gözetmek, sorunları kişiselleştirmemek, siyasi görüşü dikkate almamak, veliyi her zaman haklı görmemek ve öğretmenlerin koşullarının dikkate alınması isimli yedi adet kod bulunduğu görülmektedir. Kayırmacılıkla mücadele etmek için okul yönetiminin yapması gerekenler konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

(K2): “Herkesine eşit davranması, gerek ders programı hazırlanmasında gerekse verilecek olan ödüllerde adil olmaları”

(K3): “Tabi ki herkese eşit davranma”

(K4): “Okul içi ve mesleki durumlarla ilgili karar ve uygulamalarda hakkaniyetli ve adil davranmalı, olumlu bir okul iklimi oluşturmali.”

(K5): “Tüm öğretmenlere eşit şartlar sunulmalı denetimler objektif olmalı”

(K9): “İş saatlerinde ve sınıf seçiminde adaletli olunması”

(K10): “Demokratik ortam olusturulmalı her bireye eşit muamelede bulunulmalı.Önce kendileri uygulamalı ki öğretmen ve öğrencilere örnek olsun (K7): “Herkesine eşit mesafede durması ve adaletli davranması”

(K12): “Herkesine karşı aynı mesafede durabilmek”

(K13): “Önce kendi adil olmalı”

(K15): “tarafsız tutarlı olmalı”

(K8): “İnsan haklarını gözetmesi,sorunları kiiselleştirmemek,siyasi görüşü ön plana almamak,veliyi hep haklı görmemek”

(K1): “Kişisel olarak değerlendirme yapmaları gerekir be okuldaki öğretmenlerin günlük rutin ve şartlarını göz önüne alarak değerlendirme yapmaları sağlıklı olur”

Kayırmacılıkla Mücadelede Öğretmenlerin Rolü ve Öğretmenlerin Kayırmacılığı Önlemek ve Adaletli Bir Eğitim Ortamı Oluşturmak İçin Yapabileceği En Etkili Şeylerin Neler Olduğuna İlişkin Değerlendirme

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ‘Kayırmacılıkla mücadelede öğretmenlerin rolü ve öğretmenlerin kayırmacılığı önlemek ve adaletli bir eğitim ortamı oluşturmak için yapabileceği en etkili şeylerin neler olduğuna’ ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Kayırmacılıkla mücadelede öğretmenlerin rolü ve öğretmenlerin kayırmacılığı önlemek ve adaletli bir eğitim ortamı oluşturmak için yapabileceği en etkili şeylerin neler olduğuna dair tema ve kodlar

Temalar	Kodlar	f
Kayırmacılıkla mücadelede öğretmenlerin rolü	Mesleki etik ve adalet	4
	Kişisel bilinç ve sorumluluk	3
	Öz eleştiri ve gelişim	2
Öğretmenlerin kayırmacılığı önlemek ve adaletli bir eğitim ortamı oluşturmak için yapabilecekleri	Sorunları dile getirme ve tepki gösterme	5
	Öğrenci ve meslektaş katılımını teşvik	2
	Eşitlik ve adalet vurgusu	1

Tablo 4 incelendiğinde; kayırmacılıkla mücadelede öğretmenlerin rolü ve öğretmenlerin kayırmacılığı önlemek ve adaletli bir eğitim ortamı oluşturmak için yapabileceği en etkili şeylerin neler olduğuna dair katılımcı görüşlerinin, kayırmacılıkla mücadelede öğretmenlerin rolü ve öğretmenlerin kayırmacılığı önlemek ve adaletli bir eğitim ortamı oluşturmak için yapabilecekleri olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmektedir. Kayırmacılıkla mücadelede öğretmenlerin rolü teması altında; mesleki etik ve adalet, kişisel bilinç ve sorumluluk ve öz eleştiri ve gelişim isimli üç adet kod bulunduğu görülmektedir. Kayırmacılıkla mücadelede öğretmenlerin rolü konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

(K1): “Kendi haklarını bilmek ayrıca okuldan köpük olmadan aidiyet duygusuyla işini yapmak başkasına işin kalmasını beklememek vs

(K4): “Öğretmen görevinin bilincinde olmalı ve işini en iyi şekilde yapmalıdır..

(K5): “Hakkını savunması

(K8): “Hakkını savunmak için resmi yollara başvurmak(dilekçe,tutanak vs gibi)

(K6): “İğneyi kendimize çuvaldızı başkasına batırmak gerek, önce kendimizi eleştirmemiz gerek.

(K7): “Öğretmenler de idareciler kadar adalete önem vermeli ayrıcalık beklememeli

(K12): “İşimizin eğitimciliğimizin gereğini layığıyla yerine getirirsek gereğini yapmış oluruz

Öğretmenlerin kayırmacılığı önlemek ve adaletli bir eğitim ortamı oluşturmak için yapabilecekleri teması altında; sorunları dile getirme ve tepki gösterme, öğrenci ve meslektaş katılımını teşvik ve eşitlik ve adalet vurgusu isimli üç adet kod bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kayırmacılığı önlemek ve adaletli bir eğitim ortamı oluşturmak için yapabilecekleri konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

(K3): “Sıkıntılar mutlaka dile getirilmeli

(K14): “Kayırmacılık yapan kişiye birlikte tepki göstermesidir

(K9): “Diğer öğretmenlerle birlik olarak bu duruma karşı çıkmak

(K11): “Öğretmenler arasında birlik ve beraberlik

(K13): “Adalet duygusuyla yetiştirmeli

SONUÇ

Kayırmacılığın ne şekilde tanımlandığı ve okul yönetiminde kayırmacılığın belirtilerinin neler olduğu konusunda katılımcı görüşlerinin, kayırmacılığın tanımı ve okul yönetiminde kayırmacılığın belirtileri isimli temalar altında toplanmıştır. Kayırmacılığın tanımı katılımcılar tarafından kişiye göre alınan tutumun değişmesi, kişiye özel haklar, yetkinin kötüye kullanımı, ödüllendirmenin belirli kişilere yapılması, taraf tutmak, liyakatsizlik ve tiksindirici durum şeklinde tanımlanmıştır. Okul yönetiminde kayırmacılığın belirtileri ise hakkaniyetsizlik, tepkilerin kişiye göre farklılaşması, göz yumma, kendine yakın olanı koruma, ders programının kişilere göre hazırlanması ve yönetimin bazı personele ayrıcalıklı davranışı şeklinde belirtilmiştir.

Kayırmacılıkla mücadele etmek için okul yönetiminin yapması gerekenlere ilişkin önerilere ilişkin katılımcı görüşlerinin, kayırmacılıkla mücadele etmek için okul yönetiminin yapması gerekenler teması altında toplanmıştır. Kayırmacılıkla mücadele etmek için okul yönetiminin yapması gerekenler eşitlik ve adalet, tarafsız ve tutarlı olma, insan haklarını gözetmek, sorunları kişiselleştirmemek, siyasi görüşü dikkate almamak, veliyi her zaman haklı görmemek ve öğretmenlerin koşullarının dikkate alınması olarak açıklanmıştır.

Kayırmacılıkla mücadelede öğretmenlerin rolü ve öğretmenlerin kayırmacılığı önlemek ve adaletli bir eğitim ortamı oluşturmak için yapabileceği en etkili şeylerin neler olduğuna dair katılımcı görüşlerinin, kayırmacılıkla mücadelede öğretmenlerin rolü ve öğretmenlerin kayırmacılığı önlemek ve adaletli bir eğitim ortamı oluşturmak için yapabilecekleri temaları altına toplanmıştır. Kayırmacılıkla mücadelede öğretmenlerin rolü mesleki etik ve adalet, kişisel bilinç ve sorumluluk ve öz eleştiri ve gelişim olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin kayırmacılığı önlemek ve adaletli bir eğitim ortamı oluşturmak için yapabilecekleri sorunları dile getirme ve tepki gösterme, öğrenci ve meslektaş katılımını teşvik ve eşitlik ve adalet vurgusu şeklinde sıralanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların kayırmacılığı tanımlarken kişiye özel ayrıcalıkların verilmesi, yetkinin kötüye kullanılması, ödüllendirmenin belirli kişilere yapılması, taraf tutma ve liyakatsizlik gibi unsurları önemli bulduğu görülmüştür. Okul yönetimindeki kayırmacılığın belirtileri ise hakkaniyetsizlik, kişisel ilişkilere göre tepkilerin değişmesi, göz yumma, kişiye yakın olanın korunması, ders programının kişisel tercihlere göre hazırlanması ve yönetimin bazı personellere ayrıcalıklı davranması şeklinde ortaya çıkmıştır. Katılımcıların önerileri, kayırmacılıkla mücadele için okul yönetiminin eşitlik ve adaleti gözetmesi, tarafsız ve tutarlı bir tutum sergilemesi, insan haklarına saygı göstermesi, sorunları kişiselleştirmemesi, siyasi görüşleri göz ardı etmesi, velileri her zaman haklı görmemesi ve öğretmenlerin çalışma koşullarını göz önünde bulundurması gerektiği yönündedir. Öğretmenlerin kayırmacılıkla mücadeledeki rolü, mesleki etik ve adaleti benimsemeleri, kişisel sorumluluklarını taşımaları ve öz eleştiri yaparak gelişmeye açık olmaları gerektiği şeklinde ifade edilmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin kayırmacılığı önlemek ve adil bir eğitim ortamı oluşturmak için öğrenci ve meslektaş katılımını teşvik etmeleri, sorunları açıkça dile getirmeleri ve eşitlik ilkesini vurgulamaları önerilmiştir. Araştırma sonuçları, kayırmacılığın tanımı, okul yönetimindeki belirtileri ve kayırmacılıkla mücadeledeki önerileri detaylı bir şekilde açıklamakta ve eğitim sisteminin daha adil ve etkili olması için atılacak adımlara ışık tutmaktadır.

Öneriler

- ✓ Okul personeli ve yöneticiler arasında kayırmacılığın ne anlama geldiği konusunda farkındalık yaratılmalıdır. Eğitim programları ve seminerler düzenleyerek kayırmacılığın tanımı, etkileri ve önlenmesi hakkında bilgi sağlanabilir.
- ✓ Okul yönetimi, kayırmacılığın belirtilerini sürekli olarak izlemeli ve tespit etmelidir. Öğrenci performansı, ödüllendirme ve cezalandırma uygulamaları gibi alanlarda eşitsizlik ve adaletsizlik tespit edildiğinde hızla müdahale edilmelidir.
- ✓ Okul personeli, öğrenciler ve veliler arasında açık iletişim kanalları oluşturarak kayırmacılık veya adaletsizlik durumlarının dile getirilmesini teşvik etmelidir. Şikayetlerin ve endişelerin rahatça iletilmesi için güvenilir bir sistem oluşturulmalıdır.
- ✓ Okul yönetimi, her öğrencinin eşit fırsatlara sahip olduğunu ve adaletin önemini vurgulamalıdır. Bu ilke, tüm uygulamalarda ve kararlarda gözetilmelidir.
- ✓ Okul yönetimi, öğrencilere ve personellere tarafsız bir şekilde yaklaşmalı ve tutarlı davranmalıdır. Tüm bireyler aynı standartlara tabi tutulmalıdır.
- ✓ Okul yönetimi, insan haklarına saygıyı ve liyakate dayalı bir liderlik anlayışını benimsemelidir. Yetenek ve çaba öne çıkmalı, kişisel bağlantılar veya ayrıcalıklar dikkate alınmamalıdır.
- ✓ Öğretmenler, gördükleri adaletsizlikleri ve kayırmacılığı sessiz kalmadan dile getirmeli ve gerekirse birlikte tepki göstermelidir. Bu durum, adil bir okul kültürünün oluşturulmasına katkı sağlar.
- ✓ Öğretmenler, öğrenci ve meslektaşların görüşlerini değerli bulmalı ve onları sürece katkı yapmaya teşvik etmelidir. Herkesin eşit katılım fırsatlarına sahip olduğu bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır.
- ✓ Öğretmenler, derslerde her öğrenciye eşit zaman ve fırsat sunarak adaleti vurgulamalıdır. Tüm öğrencilere adil davranışlar sergileyerek, adaletin önemini modellemelidir.

KAYNAKÇA

Argon, T. (2016). Öğretmen görüşlerine göre ilkokullarda yöneticilerin kayırmacılık davranışları. Kastamonu Eğitim Dergisi, 24(1), 233-250

Aydın, İ. (2019). Eğitim ve öğretimde etik (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

- Aydoğan, İ. (2009). Favoritism in the turkish educational system: nepotism, cronyism and patronage. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 4(1), 1– 17.
- Bursalıoğlu, Z. (2013). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Ankara: Pegem Akademi.
- Erdem, R. (2010). Kayırmacılık / Ayrımcılık. Ramazan Erdem (Ed.), *Yönetim ve örgüt açısından kayırmacılık içinde* (s. 1, 2). İstanbul: Beta Yayınları.
- Güneş, A., ve Köse, A. (2021). Okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları ve öğretmen motivasyonu üzerine ilişkisel bir çalışma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3(2), 26-44.
- Karakuş, Y. (2006). Türkiye’de ve Avrupa’da pozitif ayrımcılık: karşılaştırmalı bir çalışma, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 9.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Keskin, A. (2018). Okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Loewe, M., Blume, J., Schönleber, V., Seibert, S. S., Speer, J. And Voss, C. (2007). The Impact of Favoritism on The Business Climate: A Study on Wasta in Jordan. Bonn: Studies / Deutsches Institut für Entwicklungs politik.
- Meriç, E. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yönetiminde kayırmacılık. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van
- Meriç, E.,& Erdem, M. (2013). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yönetiminde kayırmacılık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(3),467–498. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10319/126559>
- Okçu, V. ve Uçar, A. (2016). Effect of school principals“ favouritism behaviors and attitudes on teachers“ organizational comuitment based on the perceptions of primary and secondary school teachers. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 5901-5914.
- Türk Dil Kurumu. (2020). Türkçe sözlük. Ankara: TDK
- Ugar, Y. (2019). Okul müdürlerinin liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, M. F. (2019). Milli Eğitim Bakanlığı ödül sisteminin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin motivasyon düzeyine etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Rehberlik ve Destek: Okul Müdürleri ve Müdür Yardımcılarının Rolü

Guidance and Support in Preschool Education Institutions: The Role of School Principals and Assistant Principals

ÖZET

Bu çalışmanın amacı okul öncesi eğitim kurumlarında rehberlik ve destek: okul müdürleri ve müdür yardımcılarının rolünün değerlendirilmesidir. Bu çalışmanın yöntemi belirlenirken nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Araştırma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi kullanılarak seçilmiştir. Bu yöntemle araştırmaya dahil edilen 15 okul müdürü ve okul müdürü yardımcısı araştırmanın çalışma grubunu meydana getirmektedir. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, katılımcıların görüşleri, okul öncesi eğitimde rehberlik ve destek hizmetlerinin yöneticilerin liderlik, koordinasyon ve destek sağlama rolleriyle etkin bir şekilde sağlanmasını vurguluyor. Öğretmenler, özellikle yeni başlayan öğrencilerin oryantasyon süreci ve akademik takip için daha fazla destek talep ediyor. Rehberlik hizmetlerinin etkili sunumu için yöneticilerden planlama ve yönlendirme desteği bekliyorlar. Risk değerlendirmeleri, öğrenci görüşmeleri ve rehberlik etkinliklerinin yönetim liderliğiyle koordinasyonu önem arz ediyor. Bu talepler, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun rehberlik hizmetlerinin sağlanarak olumlu bir okul deneyimi sağlanmasını hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, Eğitim, Rehberlik ve Destek.

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate the role of school principals and assistant principals in guidance and support in preschool education institutions. While determining the methodology of this study, phenomenology design, one of the qualitative research techniques, was preferred. The research group was selected using maximum variation sampling strategy, which is one of the purposeful sampling methods. The study group consisted of 15 school principals and assistant principals who were included in the research with this method. A semi-structured interview form was used to collect the data. The data were analyzed using content analysis. According to the findings of the study, the views of the participants emphasize the effective provision of guidance and support services in preschool education through the leadership, coordination and support roles of the administrators. Teachers demand more support, especially for the orientation process of new students and academic follow-up. They expect planning and guidance support from administrators for the effective delivery of guidance services. Risk assessments, student interviews and coordination of guidance activities with administrative leadership are important. These requests aim to ensure a positive school experience by providing guidance services tailored to students' needs.

Keywords: Preschool, Education, Guidance and Support.

GİRİŞ

Psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) terimleri, günümüz eğitim sisteminde büyük önem kazanan uygulamalarla ilgilidir. "Rehberlik" terimi okul müfredatımızda ilk kez 1938 yılında kullanılmış olmasına rağmen, düzenli olarak tartışılmaya ve üzerinde konuşulmaya başlanması 1950'li yılları bulmuştur. Okul eğitim programlarımıza psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, özellikle 1970'lerden sonra, "uzmanlar" tarafından yürütülen ayrı bir "yardım" ve "uzmanlık" etkinliği olarak eklenmiştir (Tan, 2000). Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin tarihesine bakıldığında, rehberliğin İngilizce'de tavsiye anlamında da kullanılan guidance terimiyle eşanlamlı olduğu, ancak tavsiye hizmetinin nasihatten farklı olduğu görülür. Belirli bir alanda bilgili ve nitelikli olan bir kişi, başkaları adına belirli görevleri yerine getirerek talimat verir. Öte yandan rehberlik, kişiyi tanımayı ve ona kendini tanıtmayı, yavaş yavaş büyümesine, gelişmesine ve olgunlaşmasına yardımcı olmayı içerir. Başkaları için belirli bir görev yapmayı içermez. Danışmanlık ve rehberlik hizmetleri genellikle birbirinin yerine kullanılır. Danışmanlığın özü ve esası psikolojik terapidir ve bu da rehberlik için çok önemli ve ayrılmaz bir hizmet alanıdır. Danışmanlık, yönlendirmeyi kapsayan geniş bir kavram olmasına rağmen, rehberlik ve danışmanlık iç içe geçmiş ve karşılıklı fayda sağlayan kavramlardır (Altıntaş, 2009). "Danışmanlık" ve "rehberlik" terimleri sıklıkla birbirinin yerine kullanılsa da, bazen bağımsız olarak da kullanılmaktadır. Psikolojik danışma hizmetlerinin, nasıl uygulandığına bakılmaksızın rehberlik hizmetlerinin bir parçası olduğu ve özünü oluşturduğu anlaşılmalıdır (Çetinkaya, 2009). Günümüz eğitim sistemi

Duygu Tokatlı¹ 
Pınar Şahin Ekmek² 
Ebru Dağdelen Uçan³ 
Ayşegül Kalaycı⁴ 

How to Cite This Article

Tokatlı, D., Şahin Ekmek, P.,
Dağdelen Uçan, E. & Kalaycı, A.
(2023). "Okul Yönetiminde
Kayırmacılık Hakkında Öğretmen
Görüşleri", International Academic
Social Resources Journal, (e-ISSN:
2636-7637), Vol:8, Issue:55;
pp:4031-4040. DOI:
[http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOUR
NAL.72216](http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.72216)

Arrival: 01 August 2023

Published: 30 November 2023

Academic Social Resources Journal is
licensed under a Creative Commons
Attribution-NonCommercial 4.0
International License.

¹ Müdür, MEB, Ankara, Türkiye

² Müdür Yardımcısı, MEB, Ankara, Türkiye

³ Müdür, MEB, Ankara, Türkiye

⁴ Müdür, MEB, Ankara, Türkiye

öğretim, yönetim ve bireysel öğrencilere yönelik hizmetleri içermektedir. Doğrudan bireyi hedef alan ve ona yardımcı olmayı amaçlayan faaliyetler rehberlik hizmetleri olarak bilinir ve okullardaki öğrenci kişilik hizmetleri içinde kendine özgü bir faaliyetler bütünüdür. Psikolojik danışma, bireyin karar verme ve problem çözme ihtiyaçlarını karşılayarak gelişimini ve uyumunu sürdürmek amacıyla bireyle yüz yüze kurulan psikolojik yardım ilişkileri olarak tanımlanmaktadır (Gibson ve Mitchell, 1990, akt. Yeşilyaprak, 2013). Psikolojik danışma etkinlikleri, bireye yardım etmeyi amaçlayan, rehberlik hizmetleri içinde yer alan, farklı yöntem, teknik ve beceriler gerektiren psikolojik yardım hizmetlerini kapsamaktadır (Gündüz, 2008). Türkiye'de rehberlikle ilgili araştırma ve faaliyetler incelendiğinde rehberlik ve psikolojik danışma kavramlarının eş zamanlı ancak farklı sıralamalarda kullanıldığı görülmektedir. Sırasıyla "rehberlik ve psikolojik danışma" (RPD) ve "psikolojik danışma ve rehberlik" (PDR) terimleri kullanıldığında rehberlik odaklı bir yaklaşımdan, "rehberlik ve yönlendirme" (RPD) terimleri kullanıldığında ise psikolojik danışma odaklı rehberlik hizmetlerinden söz edildiği kabul edilmektedir. "Psikolojik danışma ve rehberlik" (PDR) terimi son yıllarda popülerlik kazanmıştır ve Türkiye'deki en büyük rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri sağlayıcısı olan dernek hem tam adını hem de kısaltmasını kullanmaktadır (Gündüz, 2008). Bu nedenlerle, bu çalışmada PDR kısaltması ve psikolojik danışma ve rehberlik terimi kullanılmıştır. Kişilerin kendilerini gerçekleştirmeleri için en kabul edilebilir yolları keşfetmeleri amacıyla bir kişi tarafından başka bir kişi ya da gruba verilen yardım, psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) olarak bilinmektedir. (Baymur, 1975). Tan (2000), psikolojik danışma ve rehberliği, bireyin gelişmesi ve doyurucu uyumlar sağlaması için gerekli seçimleri, yorumları, planları ve kararları yapması ve bu seçim ve kararları uygulaması için gerekli bilgi ve becerileri kazanmasına yardımcı olan sistematik ve profesyonel bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Kuzgun'a (1992) göre, bireyin kendini anlaması, çevresindeki olasılıkları algılaması ve uygun yargılarda bulunarak kendini gerçekleştirmesi, yöntemli ve profesyonel bir destek sürecidir. Kepçeoğlu'na (1999) göre psikolojik danışma ve rehberlik, insanların kendilerini anlamalarına, sorunlarını çözmelerine, gerçekçi kararlar almalarına, kapasite geliştirmelerine ve çevrelerine dengeli ve sağlıklı bir uyum sağlamalarına yardımcı olmak için profesyoneller tarafından sunulan psikolojik araçlardır. Bu psikolojik araçlar insanların kendilerini gerçekleştirmelerine yardımcı olur. Danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin tanımlarının genellikle danışanın öz farkındalığına, gerçekçi hedefler belirlemesine, karar vermesine ve kendini gerçekleştirmesine güçlü bir vurgu yaptığı açıktır. Ayrıca, danışmanlık ve rehberlik kavramlarının, insanların sosyal etkileşimleriyle tutarlı, tatmin edici bir yaşam sürmelerine destek olmak için birlikte çalıştığı gösterilmiştir (Colombia Electronic Encyclopedia, 2013). Zaman içinde dünya genelinde danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinde birçok farklı yol izlenmiştir (Gysbers, 2001). Bu hizmetler 1900'lerin başında okullarda mesleki danışmanlık üzerine yoğunlaşarak başlamış ve 1920'lerin başında daha kişisel ve eğitimsel zorluklara odaklanmaya başlamıştır. Bu metodolojiler incelendiğinde, hepsinin dört temel konuda hemfikir olduğu görülmektedir. Kriz odaklı, iyileştirici, önleyici ve gelişimsel yaklaşımlar bu yöntemlere verilen isimlerdir. Kriz odaklı yöntemi kullanırken danışman, iyileştirmeye daha fazla vurgu yapan iyileştirici yaklaşımın ve sorunun ilk etapta ortaya çıkmasını önlemeye daha fazla vurgu yapan önleyici yaklaşımın aksine, krizin tam olarak ortaya çıktığı anda devreye girer. Gelişimsel yaklaşım, insanların okula ve günlük hayata uyum sağlamak için gelişimin her aşamasında çözümleri gereken görevleri ve sorunları ele alır. Bu şekilde, kişi hayatı boyunca gelişmeye devam eder. Gelişimsel aşamalara göre, PCP araştırmaları planlı ve zamanlanmış bir şekilde yürütülür (Muro & Kottman, 1995). Türkiye'de 50 yılı aşkın bir geçmişe sahip olan kriz odaklı, "rehberlik" eksenli psikolojik danışma ve psikolojik danışma hizmetleri, ortaya çıkışından bu yana öncelikle eğitim ortamında anlaşılmıştır. Ancak 21. yüzyıl kültüründe psikiyatrik danışmanlara duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır (Yeşilyaprak, 2009). Bugüne kadarki gelişmeleri incelediğimizde, Türkiye'de psikolojik danışmanlığın "profesyonel bir hizmet alanı" olarak kabul edilmesinde önemli sorunlar olduğunu, eğitimde beklenen uygulama düzeyine ulaşamadığını, psikolojik danışmanlığın bilimsel anlayışa ve çağdaş yaklaşımlara sahip bir alan olarak kabul edilmesinin önündeki engellerin kaldırılamadığını görebiliriz. Araştırma bulguları, sunulan hizmetlerin etkililiğini önemli ölçüde engelleyen bir konunun da okul çalışanları arasında ortak bir rehberlik anlayışının bulunmaması olduğunu göstermektedir (Yeşilyaprak, 2009). Türkiye'de okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2524 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (2001) uyarınca verilmektedir. Bu yönetmeliğin amacı, il ve ilçe düzeyinde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin oluşturulması ve işleyişinin yanı sıra bu hizmetlerin sunulduğu rehberlik ve araştırma merkezleri ile eğitim kurumları bünyesindeki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin esasları belirlemektir. PDR Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre PDR hizmetleri okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında sunulmaktadır. Okul yöneticisi, okul rehber öğretmeni (psikolojik danışman), sınıf rehber öğretmeni ve diğer öğretim elemanlarının görev tanımlarında da belirtildiği gibi (Tebliğler Dergisi, 2001), rehberlik hizmetlerinin sunulmasında birlikte çalışmaları gerekmektedir. Başka bir deyişle, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin başarılı olabilmesi için okul yönetimleri, psikolojik danışmanlar, öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasında işbirliğine dayalı bir çaba gereklidir. Bu ekipte yer alan herkesin rehberlik hizmetleri konusunda aynı görüş ve anlayışa sahip olması, hizmetlerin verimliliği açısından büyük önem taşır. Müdürlerden okulun başarısı için liderlik yapmaları ve kendilerini sürekli geliştirmeleri, okuldaki öğretmenler ve psikolojik danışmanlarla işbirliği yapmaları ve tüm bunları hızla değişen bir ortamda yapmaları beklenir. Onlar, okulları gelecek yüzyıla başarıyla taşıyacak bu ekibin liderleridir (Karip ve Köksal, 1999). Okul yöneticileri ekibin lideri ise okul psikolojik danışmanları da lokomotifidir. Bu bakımdan ekipteki herkesin okul psikolojik

danışmanlarının görev ve sorumluluklarının farkında olması kritik önem taşır. Yeşilyaprak'a (2008) göre, yirmi birinci yüzyılda psikolojik danışmanlar bireylere psikolojik hizmet sunarken, sürekli değişen bir çevrede sürekli değişen danışana özel bir vurgu yapmalı, danışanı "değişen ve gelişen benliğini" keşfetmeye teşvik etmeli, problem çözmeyi ve eleştirel düşünmeyi öğretmeli, özgüveni, iyimserliği öğretmeli ve danışanın fikirlerine açık olmalıdır. Rapora göre, eğitim kurumları yenilikçi ve yaratıcı düşünürlerin yetişmesini teşvik etmeye, esnekliği ve değişime uyum sağlama becerisini geliştirmeye, insanların "öz yönetim becerileri" ve "aktarılabılır beceriler/meta yetkinlikler" geliştirmelerine yardımcı olmaya ve ahlaki açıdan dürüst "dünya vatandaşları" yetiştirmeye önem vermelidir. Ancak Pişkin'e (2006) göre, okullarda sunulan hizmetlerin hem miktarı hem de kalitesi yetersizdir ve nitelikli personel arayışı halen devam etmektedir. Bu durumda, okul psikolojik danışmanlarının kendilerini ve aldıkları eğitimin niteliğini nasıl gördüklerini öğrenmek büyük önem taşımaktadır. PDR uzmanlarının karşılaştıkları mesleki sorunları, kendilerini yeterli ve yetersiz hissettikleri alanları, lisans eğitimlerinin niteliğine ilişkin değerlendirmelerini ve mesleki doyumlarını etkileyen faktörleri inceleyen Tuzgöl-Dost ve Keklik'e (2012) göre, alan uzmanlarının çoğunluğu lisans eğitimlerinin özellikle süpervizyon açısından yetersiz olduğunu düşünmektedir. Psikolojik danışma ve rehberlik mesleğine ilişkin yanlış anlamalarla mücadele etmek için, okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin sorunlu unsurlarının iyileştirilmesine yönelik çabalar da büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, bu çalışmanın rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında yapılacak yeni araştırmalar için bir başlangıç noktası olması beklenmektedir. Okul yöneticilerinin, sınıf rehber öğretmenlerinin, okul psikolojik danışmanlarının ve öğrencilerin görüşlerini karşılaştıran bir çalışma yapılmamıştır. Okullarda verilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini ayrıntılı olarak incelemeye çalışan çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmanın temel amacı, ortaöğretim kurumlarında sunulan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin okul yöneticilerinin, sınıf rehber öğretmenlerinin, öğrencilerin ve okul psikolojik danışmanlarının görüşlerini karşılaştırmaktır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, bireylerin deneyimlerini, algılarını ve anlamlarını anlamak amacıyla kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir. Fenomenoloji deseni, katılımcıların bir fenomeni (olayı, deneyimi, durumu) nasıl yaşadıklarını ve bu fenomenin onlar için ne anlama geldiğini anlamaya odaklanır. Bu desen, katılımcıların perspektifinden hareket ederek, onların kişisel deneyimlerini ve içsel dünyalarını anlamak için kullanılır. Fenomenoloji deseni genellikle aşağıdaki adımları içeren bir süreçle uygulanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013): Araştırma Konusunun Belirlenmesi: Araştırmacı, incelemek istediği fenomeni belirler. Fenomen, katılımcıların deneyimlediği herhangi bir olay, durum veya konu olabilir. Katılımcı Seçimi: Belirlenen fenomeni deneyimlemiş ve bu deneyimi anlatmaya istekli olan katılımcılar seçilir. Katılımcılar, fenomeni yakından yaşamış olmalıdır. Veri Toplama: Araştırmacı, katılımcılarla yapılandırılmış veya yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla derinlemesine ve ayrıntılı veriler toplar. Katılımcılardan fenomeni nasıl deneyimlediklerini, hissettiklerini, düşündüklerini ve anlamlandırdıklarını açıklamalarını ister. Veri Analizi: Toplanan veriler dikkatlice incelenir ve anlamlı kavramlar, temalar ve yapılar çıkarılır. Bu aşamada, verilerin içsel anlamı ve katılımcıların deneyimleri anlamaya çalışılır. Anlamın Oluşturulması: Araştırmacı, analiz sonuçlarına dayanarak fenomeni daha geniş bir anlam bağlamında anlamaya çalışır. Katılımcıların deneyimlerinden ortaya çıkan anlamı yorumlar. Sonuçların Sunumu: Araştırmacı, bulguları yazılı veya sözlü olarak sunar. Bu sunum, katılımcıların deneyimlerini ve anlamlarını açıklamaya yönelik zengin bir anlatı içerir. Fenomenoloji deseni, katılımcıların içsel dünyalarını ve deneyimlerini anlamaya yönelik kapsamlı bir yaklaşım sunar. Araştırmacının önyargılarından bağımsız olarak, katılımcıların deneyimlerini anlamasına ve değerlendirmesine olanak tanır. Bu desen, özellikle karmaşık ve derinlemesine anlaşılması gereken konuları incelemek için kullanılan etkili bir araştırma yöntemidir (Ekiz, 2003).

Çalışma Grubu

Araştırma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi kullanılarak seçilmiştir (Karataş, 2015). Maksimum çeşitlilik örnekleme, çalışılan konuyla ilgili olabilecek kişilerin çeşitliliğini mümkün olduğunca yakından temsil eden bir örneklem sağlamayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmaya katılmayı kabul eden 15 okul müdürü ve okul müdür yardımcısı görüşme için seçilmiştir. Katılımcıların cinsiyetleri, yaşları ve kıdemleri titizlikle kaydedilmiştir. Örneklemin detayları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya katılanların demografik değişkenleri

	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Kadın	Okul Öncesi	38	16	Lisans
K2	Kadın	Okul Öncesi	36	14 yıl	Yüksek Lisans
K3	Erkek	Okul Öncesi	45	22	Yüksek Lisans
K4	Kadın	Okul Öncesi	31	9	Lisans
K5	Kadın	Okul Öncesi	36	13	Lisans
K6	Kadın	Okul Öncesi	39	15	Doktora
K7	Kadın	Okul Öncesi	29	9	Yüksek Lisans
K8	Erkek	Okul Öncesi	42	13	Lisans
K9	Kadın	Okul Öncesi	32	8	Lisans
K10	Kadın	Okul Öncesi	30	8	Yüksek Lisans
K11	Erkek	Okul Öncesi	31	8	Lisans
K12	Kadın	Okul Öncesi	35	12	Yüksek Lisans
K13	Kadın	Okul Öncesi	35	12	Lisans
K14	Kadın	Okul Öncesi	32	5	Doktora
K15	Erkek	Okul Öncesi	30	7	Yüksek Lisans

Tablo 1'de, araştırmaya katılanların demografik değişkenleri sunulmaktadır. Bu tablo, cinsiyet, branş, yaş, kıdem ve öğrenim durumu gibi katılımcıların demografik özelliklerini içermektedir. Katılımcılar, okulöncesi eğitimi alanında uzmanlaşan öğretmenlerden oluşmaktadır. Cinsiyet dağılımı incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğunun kadın olduğu görülmektedir. Toplam 15 katılımcının 10'u kadın cinsiyetinde bulunmaktadır. Uzmanlık alanlarına bakıldığında ise, tüm katılımcıların okulöncesi eğitimi alanında faaliyet gösterdiği görülmektedir. Katılımcıların yaşları 29 ile 45 arasında değişmektedir ve bu durum farklı yaş gruplarının örnekleme dahil edildiğini göstermektedir. Katılımcıların uzmanlık alanlarındaki deneyimleri ise 5 ile 22 yıl arasında değişmektedir. Bu da örneklemin hem daha yeni eğitimcileri hem de daha fazla deneyime sahip olanları içerdiğini göstermektedir. Eğitim düzeyine gelindiğinde, katılımcıların farklı derecelere sahip olduğu görülmektedir. Bu dereceler arasında Lisans, Yüksek Lisans ve hatta Doktora dereceleri yer almaktadır.

Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmalar, derinlemesine anlayış elde etmek amacıyla kullanılan ve genellikle karmaşıklığı ve derinliği olan fenomenleri incelemek için tercih edilen bir araştırma yöntemidir. Nitel araştırmalarda veri toplama yöntemleri, katılımcıların deneyimlerini, görüşlerini, tutumlarını ve davranışlarını daha ayrıntılı bir şekilde anlamak için kullanılır. Bu bağlamda, görüşme formu, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan veri toplama araçlarından biridir. Görüşme formu, araştırmacının belirlediği araştırma sorularına yönelik olarak katılımcılarla yüz yüze veya çevrimiçi olarak gerçekleştirilen yapılandırılmış görüşmelerde kullanılan bir belgedir. Görüşme formu, araştırmacının belirlediği soruları ve alt soruları içerir ve bu sorular, katılımcılara yöneltilen soruların tutarlılık ve karşılaştırılabilirlik açısından sağlanmasını amaçlar (Karataş, 2015). Ayrıca, görüşme formu, araştırmacının araştırma sürecini daha yapılandırılmış ve yönlendirilmiş bir şekilde sürdürebilmesini sağlar. Görüşme formunun kullanımı, araştırmacının araştırma konusunu daha derinlemesine keşfetmesine, katılımcıların deneyimlerini ayrıntılı olarak anlamasına ve nitel verilerin sistematik bir şekilde toplanmasına olanak tanır. Araştırmacı, görüşme sırasında katılımcıların cevaplarını kaydedebilir ve daha sonra bu cevapları analiz etmek için kullanabilir. Nitel araştırmalarda görüşme formu kullanmanın avantajları arasında katılımcıların detaylı görüşlerini toplama, farklı katılımcıların cevaplarını karşılaştırma ve analiz etme olanağı, yapılandırılmış bir yaklaşım kullanarak veri toplama sürecini standartlaştırma ve güvenilirlik sağlama yer almaktadır. Ancak görüşme formunun dezavantajları da vardır; bazı katılımcıların cevaplarını daha az esnek ve kişisel bulabileceği, araştırmacının cevaplara anında yanıt verme esnekliğinin sınırlı olabileceği gibi. Sonuç olarak, nitel araştırmalarda görüşme formu, derinlemesine anlayış elde etmek ve katılımcıların görüşlerini sistematik bir şekilde toplamak amacıyla kullanılan etkili bir veri toplama aracıdır. Bu form, araştırmacının araştırma sürecini yönlendirmesini, verilerin analizini yapmasını ve karmaşık fenomenleri daha iyi anlamasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Belirli bir tutarlılık ve esneklik derecesi nedeniyle, yarı yapılandırılmış görüşme yaklaşımı eğitim bilimleri araştırmalarında daha uygun görünmektedir (Karataş, 2015). Bu yöntemde, görüşme süreci ve araştırmacının sormayı planladığı sorular önceden hazırlanır. Ancak araştırmacı, görüşmenin doğal akışına uygun olarak alternatif, tamamlayıcı ya da alt sorular sorarak görüşmenin seyrini değiştirebilir (Ekiz, 2003). Araştırmanın daha önce gizli kalmış ya da göz ardı edilmiş tüm yönleri bu şekilde ortaya çıkarılır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre, görüşme yaklaşımı, sorunu yaşayan kişilerden doğrudan ve derinlemesine bilgi olarak belirli bir konuyu ortaya çıkarmada daha etkili olacaktır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel araştırmanın geçerliliğini (inandırıcılığını) ve güvenilirliğini (tutarlılığını) artırmak için birkaç adım atılmıştır. Bunlar arasında aktarılabilirlik (ayrıntılı tanımlama, amaçlı örnekleme), tutarlılık (tutarlılık incelemesi), teyit edilebilirlik (teyit incelemesi) ve inandırıcılık (uzun süreli katılım, derinlik odaklı veri toplama, üçgenleme, katılımcı teyidi, uzman incelemesi) yer almaktadır. Görüşmelerin karşılıklı güven ortamında yapılmasını garanti altına almak

için, görüşmelerin mesai saatleri sonrasında veya hafta sonları gibi uzun bir zaman diliminde gerçekleştirilmesine özellikle dikkat edilmiştir. Elde edilen verilerin çalışma sorularına uygunluğu karşılaştırma, yorumlama ve kavramsallaştırma yoluyla sürekli olarak değerlendirilmiştir. Veriler çalışma için elde edildikten sonra değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yaklaşımı kullanılarak toplanan bilgilere içerik analizi uygulanmıştır. Verilerin kodlanması, kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması verilerin analizinde izlenen adımlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Toplanan bilgiler, herhangi bir yorum katmadan ve materyalin özüne sadık kalınarak, fikirler ve temalar doğrultusunda yeniden yapılandırılmıştır. Elde edilen sonuçlar, devam eden veri toplama süreci kullanılarak doğrulanmış ve çalışma bulgularının mantıklı bir şekilde düzenlenmesi için çaba gösterilmiştir.

BULGULAR

Okul öncesi eğitim kurumlarında rehberlik ve destek hizmetleri konusunda, okul müdürü ve müdür yardımcılarının rolü nedir?

Katılımcılara yöneltilen “Okul öncesi eğitim kurumlarında rehberlik ve destek hizmetleri konusunda, okul müdürü ve müdür yardımcılarının rolü nedir?” şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

K1 “Okul öncesi eğitim kurumlarında rehberlik ve destek hizmetleri konusunda, okul müdürü ve müdür yardımcılarının rolü, rehberlik komisyonuna başkanlık ederek, krize müdahale komisyonunu yönlendirerek, okuldaki özel öğrenciler için müdür yardımcısı başkanlığında BEP toplantıları düzenleyerek belirginleşmektedir.”

K2 “Bu konuda özellikle okul öncesi eğitim kurumlarında idarecilerin rolünün daha da kritik olduğunu düşünüyorum. Rehberlik ve destek hizmetleri için idareciler, yönlendirici, destekleyici ve liderlik edici bir tavır sergileyerek, süreçte aktif rol almalıdır.”

K3 “Okul öncesi eğitim kurumlarında rehberlik ve destek hizmetlerini etkili bir şekilde yönlendirmek ve desteklemek idarecilerin sorumluluğundadır. Fiziki şartları uygun hale getirmek, resmi işlemleri zamanında yürütmek ve veli-öğretmen iş birliğini güçlendirmek bu sürecin önemli bileşenlerindedir.”

K4 “Okul öncesi eğitim kurumlarında rehberlik ve destek hizmetlerinin etkin bir şekilde yürütülmesi için okul müdürleri ve müdür yardımcıları büyük bir rol üstlenmektedir. Bu rol, yönlendirme, koordinasyon, destek sağlama ve denetim gibi çeşitli alanları kapsar.”

K5 “Okul müdürleri ve müdür yardımcıları, okul öncesi eğitim kurumlarında rehberlik ve destek hizmetlerini etkin bir şekilde yönlendirmelidir. Rehber öğretmen ile işbirliği yaparak hizmet içi eğitimleri organize etmeli ve öğretmenlere rehberlik etmelidir.”

K6 “Okul öncesi eğitim kurumlarında rehberlik ve destek hizmetlerinin koordinasyonu ve yönlendirilmesi idarecilerin sorumluluğundadır. Okul müdürü ve müdür yardımcıları, rehber öğretmenlerle işbirliği içinde çalışarak öğretmenlere rehberlik etmeli ve gerekli eğitimleri sağlamalıdır.”

K7 “Okul müdürleri ve müdür yardımcıları, okul öncesi eğitim kurumlarında rehberlik ve destek hizmetlerinin etkin bir şekilde yürütülmesi için önemli bir rol oynamaktadır. Rehber öğretmenlerle işbirliği yaparak öğrencilere yönlendirme sağlamalı ve veli-öğretmen iş birliğini desteklemelidir.”

K8 “Okul müdürleri ve müdür yardımcıları, okul öncesi eğitim kurumlarında rehberlik ve destek hizmetlerinin liderlik rolünü üstlenir. Rehberlik servisine başkanlık eder, veli ile iletişimi sağlar, öğretmenlere destek olur ve rehberlik programını geliştirme sürecine katkı sağlar.”

K9 “Okul öncesi eğitim kurumlarında rehberlik ve destek hizmetlerinin etkin bir şekilde yürütülmesi için okul müdürleri ve müdür yardımcıları önemli bir rol oynamalıdır. Öğretmenlere rehberlik etmeli, velilerle iletişimi sağlamalı ve fiziki şartları iyileştirmeye çalışmalıdır.”

K10 “Okul müdürleri ve müdür yardımcıları, okul öncesi eğitim kurumlarında rehberlik ve destek hizmetlerini etkin bir şekilde yönlendirmelidir. Bu, velilerle iletişim kurmayı sağlamak, rehberlik komisyonuna başkanlık etmek ve gerekli anketleri hazırlamak gibi görevleri içerir.”(K11 “Okul müdürleri ve müdür yardımcıları, okul öncesi eğitim kurumlarında rehberlik ve destek hizmetlerinin etkin bir şekilde yürütülmesi için öncü bir rol oynamalıdır. Rehberlik servisine başkanlık yaparak yönlendirici ve destekleyici bir rol üstlenmeli, öğretmenlere rehberlik etmelidir.”

K12 “Okul öncesi eğitim kurumlarında rehberlik ve destek hizmetleri idaresi, okul müdürü ve müdür yardımcılarının liderliklerinde gerçekleşir. Rehber öğretmen ile işbirliği yaparak veli-öğretmen iletişimini güçlendirmeli, rehberlik programını geliştirmek için çalışmalıdırlar.”

K1) “Okul müdürleri ve müdür yardımcıları, okul öncesi eğitim kurumlarında rehberlik ve destek hizmetlerini yönlendiren ve destekleyen lider konumundadır. Öğretmenlere rehberlik etmeli, veli-öğretmen iş birliğini sağlamalı ve rehberlik hizmetlerinin geliştirilmesine katkı sağlamalıdır.”

K14 “Okul öncesi eğitim kurumlarında rehberlik ve destek hizmetleri, okul müdürleri ve müdür yardımcılarının liderliğinde gerçekleşir. Bu liderlik rolü, velilerle iletişimi sağlamak, rehberlik komisyonuna başkanlık etmek ve hizmetlerin geliştirilmesine katkı sağlamayı içerir.”

K1) “Okul müdürleri ve müdür yardımcıları, okul öncesi eğitim kurumlarında rehberlik ve destek hizmetlerini yönlendiren ve destekleyen bir lider konumundadır. Bu liderlik rolü, rehberlik servisine başkanlık etmek, velilerle iletişimi sağlamak, öğretmenlere destek olmak ve hizmetlerin etkin bir şekilde yürütülmesini sağlamak olarak belirlenmiştir.”

Okul öncesi eğitim kurumlarında rehberlik ve destek hizmetlerinin yürütülmesinde okul müdürleri ve müdür yardımcıları önemli bir rol oynamaktadır. Bu rol, çeşitli alanlarda etkili bir şekilde yönlendirme, koordinasyon, destek sağlama ve liderlik etme gerekliliği taşımaktadır. İdareciler, rehberlik komisyonuna başkanlık ederek ve krize müdahale komisyonunu yönlendirerek, rehberlik hizmetlerinin etkinliğini artırmak adına etkin bir rol üstlenmelidirler. Özellikle okul öncesi eğitim kurumlarında idarecilerin rehberlik ve destek hizmetlerine daha fazla odaklanmaları gerektiği düşünülmektedir. Fiziki şartları uygun hale getirme, rehberlik hizmetlerinin zamanında yürütülmesini sağlama ve veli-öğretmen iş birliğini destekleme gibi sorumluluklar da idarecilerin görevleri arasındadır. İdareciler ayrıca rehber öğretmenlerle işbirliği yaparak hizmet içi eğitimleri organize etmeli, öğretmenlere rehberlik etmeli ve hizmetlerin geliştirilmesine katkı sağlamalıdır. Bu şekilde, okul öncesi eğitim kurumlarında rehberlik ve destek hizmetlerinin etkin bir şekilde yürütülmesi için idarecilerin liderlik ve koordinasyon rolü büyük önem taşımaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler, okul müdürü ve müdür yardımcılardan nasıl bir destek beklemektedir? Rehberlik hizmetleri ile ilgili hangi konularda yardım almak isterler?

Katılımcılara yöneltilen “Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler, okul müdürü ve müdür yardımcılardan nasıl bir destek beklemektedir? Rehberlik hizmetleri ile ilgili hangi konularda yardım almak isterler?” şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

K1 “Özellikle oryantasyon ve izleme yetiştirme konularında yardım almak istediklerini düşünüyorum”.

K2 “Öğretmenler yıl içerisinde yapılacak rehberlik hizmetleri kapsamında risk haritaları, bireysel görüşmeye yönlendirecek veliler, bu görüşmelerin sonuçlarıyla ilgili okul yönetiminden destek beklerler. Ayrıca sınıfta davranış problemi olan öğrenciler için çeşitli gözlem faaliyetleri neticesinde yönlendirme desteği bekleyebilirler. İl milli eğitim müdürlüğü ve bakanlıkça uygulanması gereken sınıf rehberlik etkinlikleri ve seminerler için zaman çizelgesi konusunda yönlendirme beklerler. Okulun genel işleyişi ve komisyon görevlerinde rehberlik hizmetleri ile ilişkili olan konuların zamanında ve verimli uygulanabilmesi için yöneticilerin liderliğini ihtiyaç duyarlar.”

K3 “Onları destekleyici, çalışmalarına yön verici, Rehberlik servisi ile çalışmalar beklemektedir. Çocukların okula uyumu ve yıl boyunca yapılması gereken rehberlik çalışmalarında yardım almak isterler.”

K4 “Öğretmenler, okulun fiziki ve sosyal şartlarının iyileştirilmesini, gerektiğinde eğitim ve öğretim ile ilgili yol gösterici olmalarını bekleyebilirler. Rehberlik hizmetlerinden ise özel ihtiyacı olan öğrencilerin belirlenmesi ve öğrencini sorununa yönelik yol gösterici konumda olmalarını isteyebilirler.”

K5 “Projelere ve etkinliklere destek vermek”

K6 “Motivasyon ve mali destek. Rehberlik hizmetlerinden özel eğitim ve kaynaştırma öğrencilerine yönelik bep desteği ve aile eğitimleri”

K7 “Öğretmenler, okul müdür ve müdür yardımcılarını gerekli teknik materyalleri mi sağlanmasına motivasyonların yükselmesi için sosyal aktiviteler düzenlemelerini ayrıca verilerle ilgili olası problemlerde çözüm odaklı olup kriz yönetmelerini ister. Rehberlikle ilgili hizmetler için rehber öğretmenin yönlendirmeleri ile öğretmenlerin rehberlik hizmetinden faydalanmaları ve Koordinasyonlarını sağlar.”

K8 “Özel eğitim alanlarında destek beklemektedirler. Sınıf içinde kaynaştırma öğrencilerini adapte etmekte sorun yaşamaktadırlar.”

K9 “Empati ve Veli ile arada köprü olunmasını”

K10 “Sınıfa uyum ile ilgili sorun yaşayan öğrenciler, davranış bozukluğu gösteren öğrenciler, aile içi sorunlar yaşayan öğrenciler, tanılama süreci alması gereken öğrenciler ile ilgili yardım beklemektedirler. Velilere yapılacak olan seminerlerle ilgili rehberlik hizmetlerinin çalışmalarını devam ettirmelerini istemektedirler. Okul idaresi bu çalışmalarını planlayarak rehberlik servisi ile beraber velilere öğrencilere ve öğretmenlere gerekli desteği sağlamalıdır.”

K11 “Öğrenci İhtiyaçlarının Belirlenmesi, Rehberlik Konularının Geliştirilmesi, Öğrenci Davranışlarının Yönetimi, Aile İletişimi ve İşbirliği, Özel Gereksinimli Öğrenci Desteği, Öğrenci Değerlendirmesi konularında öğretmenler yardım almak isterler. “

K12 “Her zaman destek almak istiyorlar katar vermede zorlandıklarında başvuruda bulunuyorlar motivasyon ve beğeni duymak istiyorlar ödüllendirildi bana göre maddi ve manevi. Kişisel ve mesleki gelişim konularında destek almak istiyorlar.”

K13 “Özel durumu olan öğrencilerin özel eğitim kurumlarından doğru ve etkili destek alması için gerekli prosedürün işlenmesi, özellikle aileye yönelik hizmetlerde etkin rol alarak velilerle etkili iletişimin sağlanmasında aracılık etmesi”

K14 “Mesleki gelişimleri, aile ile iletişim kurma, paydaş kurum ve kuruluşlarla iletişime geçilmesi gerektiğinde okul idaresinin desteği beklenmektedir. Kimi zaman okul idaresi moral ve motivasyon kaynağı da olmalıdır”

K15 “Öncelikle kendilerine gerektiğinde destek olmalarını beklemektedirler. Özel çalışma gerektiren öğrenciler için ortam sağlamaya çalışmalılar.”

Katılımcıların ifadeleri, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, okul müdürleri ve müdür yardımcılarının geniş bir yelpazede destek ve rehberlik talep ettiklerini açıkça yansıtmaktadır. Bu talepler, okulun daha etkili bir şekilde işlenmesi, öğrencilerin gelişimi ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde desteklenmesi, öğrenci velisi işbirliği ve iletişiminin güçlendirilmesi amacıyla ortaya çıkmaktadır. Oryantasyon ve izleme-yetiştirme konularında destek talep ediliyor. Bu, öğrencilerin okula başlama sürecinin ve akademik ilerlemelerinin daha iyi yönetilmesi anlamına gelmektedir. Rehberlik hizmetleri kapsamında risk haritaları, öğrenci görüşmeleri ve rehberlik etkinliklerinin zamanlaması gibi konularda yönetimden yönlendirme ve destek talep ediliyor. Bu, öğrenci ihtiyaçlarının tespiti ve öğrencilere yönelik rehberlik hizmetlerinin etkili bir şekilde uygulanması için gereklidir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında rehberlik ve destek hizmetlerinin etkin bir şekilde sağlanması için okul müdürleri ve müdür yardımcılarının yapabileceği geliştirmeler nelerdir?

Katılımcılara yöneltilen “Okul öncesi eğitim kurumlarında rehberlik ve destek hizmetlerinin etkin bir şekilde sağlanması için okul müdürleri ve müdür yardımcılarının yapabileceği geliştirmeler nelerdir?” şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

K1 “Öncelikle bireyleri tanıma ortamı uyum sağlamaları için imkan sağlama daha sonra problemlerin ortadan kaldırılması için rehberlik etme yol gösterme ve gerekli ortamı sağlama”

K2 “Yöneticilerin öncelikli olarak rehberlik uygulamalarına hakim olmaları gerekir. Rehberlik uygulamalarının yıl içerisinde belli bir takvim bulunmaktadır; örneğin rehberlik komisyon toplantısı sene başında ortasında ve sonunda üç kez krize müdahale toplantısı yine aynı şekilde sene başında ortasında ve sonrasında üç kez BEP toplantıları her bir öğrenci için yılda en az iki kez şeklinde düzenlenir ve bunları okul müdürü ya da müdür yardımcısı başkanlık etmelidir. Öğretmenlerle okul rehberlik servisi arasında doğru bir köprünün oluşması, rehberlik çalışmalarına yöneticilerin hakim olması, okuldaki işleyişini daha sağlıklı yürütmesine sebebiyet verecektir. Velilere yapılan seminerleri, katılımları arttırmak amacıyla okul yönetimince imzalı katılım sertifikaları düzenlenerek velilere verilebilir. Öğrencilerin gözlemleri rehber öğretmenle birlikte okul yöneticilerinin eşliğinde gerçekleştirilebilir, böylece bireysel gelişim formları ve yönlendirmeler daha sağlıklı yürütülebilir. Okul rehberlik servisinin düzenlediği seminerler ve eğitimleri okul yönetiminin katılması veliler tarafından eğitimlerin daha ciddiye alınmasına sebebiyet verir. Okuldaki özel eğitim öğrencilerinin, özel eğitime gittikleri kurumla işbirliği halinde bulunmaları, öğrencinin gelişimi açısından kaynaştırma bütünleştirme etkinliklerinin verimliliği açısından oldukça faydalı olacaktır. Rehberlik servisine her yıl seçilen okul hedefiyle alakalı kaynak eklemeleri yapılabilir. Sene başında yapılan Aile ihtiyaç belirleme formundaki ve RİBAlardaki en çok ön plana çıkan konularla ilgili yöneticilerin de kendilerini geliştirmeleri gerekir. Rehberlik servisi tanıtım faaliyetlerini okul idarecilerin desteğiyle gerçekleştirmek okul sosyal medya hesaplarından, okul internet sitesinden, broşürlerle, afişlerle tanıtımının yapılması rehberlik faaliyetlerini daha etkin hale gelmesi sağlanabilir.”

K3 “Rehberlik servisi ile öğretmenler arasındaki iletişimi kuvvetlendirerek etkili bir çalışma ortamı oluşturmalıdır.”

K4 “Rehberlik alanı ile ilgili ayrı bir alan oluşturulabilir. materyal ve oyuncak desteği sunabilir. “

K5 “İhtiyaçlar ölçüsünde veli ve öğrencilere destek olmak”

K6 “Rehberlik hizmetlerinin etkili yürütmesinde öncelikli rehber öğretmen nitelidir. Rehber öğretmenin nitelikli olmaması durumunda idarecilerin hiç bir yetkisi olmaz. Ancak çalışkan ve nitelikli rehberlik hizmetlerinde idareciler rehber öğretmenlere gereken hem motivasyon hem psikolojik hem de maddi desteği verir.”

K7 “Okul müdür ve müdür yardımcılarını rehberlik ve destek hizmetlerine etkin bir şekilde sağlamak için öncelikle öğretmenlerin ihtiyaç analizini yapmalıdır daha sonra bu ihtiyaçlar doğrultusunda rehberlik servisinden gerekli

bilgi ve yönlendirmeleri olarak bir rehberlik planı oluşturmalıdır bu planla öğretmen ve velilerin görüşleri doğrultusunda gerekli iyileştirmeler yapılmalıdır ayrıca bu hizmetlerin gerçekleştirilmesi için öğretmenlerin gerekli duyduğu konularda eğitimler düzenlenmeli veya bilirkişilerden destek alması sağlanabilir.”

K8 “Sınıf içi ve okul içi rehberlik hizmetleri ile ilgili seminer almalılar. Özellikle özel eğitim alanında çok gerekli”

K9 “Hizmet içi eğitimlerle rehberlik alanında geliştirilmeli”

K10 “Rehberlik servisinin aktif ve uygun bir şekilde kullanılabilmesi için gerekli materyal desteğinin okul müdür müdür yardımcıları tarafından sağlanması”,

K11 “Rehberlik öğretmeni var ise onunla işbirliği içerisinde olmak yok ise gerekli rehberlik hizmetlerini yürütmek için ram'dan destek almak yapabilecekleri geliştirmeler arasındadır.”

K12 “Yapılabilecek Geliştirmeler: Rehberlik Ekibinin Güçlendirilmesi, Ekip Çalışmasını Teşvik Etme, Rehberlik Programının Geliştirilmesi, Ebeveyn İletişimini Artırma, Öğretmenlere Rehberlik Konusunda Eğitim, Veri Analizi ve Değerlendirme, Yenilikçi Yaklaşımların Teşvik Edilmesi, Topluluk İşbirliği, Sürekli İletişim ve İzleme”

K13 “Okul kurum kültürünü geliştirilerek öğretmenlerle işbirliği içinde kararlar alınmalı”

K14 “Öncelikle rehberlik hizmetleri neler olmalı bunu bilmeli. Daha sonra okulun gerek fiziki gerek çalışanlar gerek veli olarak ihtiyaçlarını analiz etmeli. Kaynaklarını iyi yönetmeli. Bu konuda eksik olduğunu düşünüyorsa kendini geliştirmeli. paydaşlarını iyi bilmeli”

Katılımcıların ifadeleri, okul müdürleri ve müdür yardımcılarının okul öncesi eğitim kurumlarında rehberlik ve destek hizmetlerini etkin bir şekilde sağlamak için yapabilecekleri geliştirmeleri işaret etmektedir. Rehberlik Eğitimi ve Bilgisi: Müdürlerin ve müdür yardımcılarının rehberlik uygulamalarına hakim olmaları önemlidir. Rehberlik hizmetlerinin nasıl yürütüleceği, planlanacağı ve öğretmenlerle nasıl koordine edileceği konusunda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Rehberlik Planı Oluşturma: Okul yönetimi, öğretmenlerin ihtiyaç analizini yaparak rehberlik hizmetlerini belirlemeli ve öğretmenlerle işbirliği içinde bir rehberlik planı oluşturmalıdır. Bu plan, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak ve hizmetleri etkin bir şekilde yönlendirmek amacıyla gereklidir. İletişimi Güçlendirme: Okul yönetimi, rehberlik servisi ile öğretmenler arasındaki iletişimi kuvvetlendirmelidir. Etkin iletişim, rehberlik hizmetlerinin koordinasyonunu ve uygulanmasını kolaylaştıracaktır. Eğitim ve Seminer Düzenleme: Okul müdürleri ve müdür yardımcıları, öğretmenlerin rehberlik konusundaki bilgi ve becerilerini geliştirmeleri için eğitim ve seminerler düzenlemelidir. Özellikle özel eğitim gibi alanlarda uzman kişilerden destek almak öğretmenlerin yetkinliklerini artırabilir. Materyal Desteği: Rehberlik hizmetlerinin daha etkili yürütülmesi için gerekli materyal ve kaynak desteği sağlanmalıdır. Öğretmenlerin öğrencilere yönelik çeşitli rehberlik materyallerine erişimi olmalıdır. Ebeveyn İletişimini Güçlendirme: Okul yönetimi, rehberlik hizmetlerini velilere anlatan seminerler düzenleyerek ebeveynlerle iletişimi artırmalıdır. Ebeveynlerin öğrencilerin eğitim sürecine daha etkili bir şekilde dahil olmaları sağlanmalıdır. Rehberlik Ekibinin Güçlendirilmesi: Rehberlik ekibinde yer alan rehber öğretmenin niteliklerinin güçlendirilmesi ve ekip çalışmasını teşvik etmek önemlidir. Ekip içi işbirliği, hizmetlerin daha etkili bir şekilde sunulmasına katkı sağlar. Topluluk İşbirliği: Okul yönetimi, çeşitli paydaşlarla işbirliği yaparak rehberlik hizmetlerini destekleyebilir. Yerel kurumlar, aileler ve diğer topluluk üyeleri ile işbirliği, öğrencilerin çok yönlü desteklenmesine yardımcı olabilir. Sürekli İzleme ve Değerlendirme: Okul müdürleri ve müdür yardımcıları, rehberlik hizmetlerinin etkisini izlemeli ve düzenli olarak değerlendirme yapmalıdır. Bu, hizmetlerin sürekli olarak geliştirilmesini sağlayabilir. Katılımcıların ifadeleri, okul yöneticilerinin rehberlik ve destek hizmetlerini etkin bir şekilde sağlamak için hem öğretmenlerle işbirliği içinde çalışmayı hem de kendi bilgi ve yeteneklerini geliştirmeyi vurgulamaktadır. Bu şekilde, öğrencilerin eğitim ihtiyaçları daha iyi karşılanabilir ve rehberlik hizmetleri daha etkili bir şekilde sunulabilir.

SONUÇ

Okul öncesi eğitim kurumlarında rehberlik ve destek hizmetlerinin yürütülmesinde idarecilerin rolünü kapsamlı bir şekilde anlatıyor. İdarecilerin rehberlik hizmetlerindeki liderlik, koordinasyon, yönlendirme ve destek sağlama rollerinin vurgulanması, bu hizmetlerin etkinliği için kritik bir unsurdur. Aynı zamanda, özellikle okul öncesi eğitimde idarecilerin rehberlik ve destek hizmetlerine özel bir odaklanma ihtiyacının olduğu vurgulanmıştır. Fiziki şartların düzenlenmesi, zaman yönetimi, veli-öğretmen iş birliğinin güçlendirilmesi gibi idarecilerin sorumluluklarına dikkat çekilmesi, bu hizmetlerin sağlıklı yürütülmesi için gereken önlemler olarak öne çıkmaktadır. Rehber öğretmenlerle işbirliği, hizmet içi eğitimler ve geliştirme katkıları da idarecilerin bu süreçte etkili bir rol oynamalarını sağlayacaktır. Sonuç olarak, idarecilerin okul öncesi eğitim kurumlarında rehberlik ve destek hizmetlerini etkin bir şekilde yönlendirmeleri ve bu hizmetlerin başarılı bir şekilde yürütülmesini sağlamaları, öğrenci gelişimi ve veli-öğretmen iş birliği açısından kritik öneme sahiptir. Bu şekilde, idarecilerin liderlik ve koordinasyon yetenekleri, bu hizmetlerin kalitesini artırmak için büyük bir potansiyele sahiptir.

Katılımcıların görüşleri, okul öncesi eğitim kurumlarında rehberlik ve destek hizmetlerinin etkinliğini artırmak amacıyla okul müdürleri ve müdür yardımcılarının yapabileceği geliştirmelere işaret etmektedir. Bu doğrultuda,

yöneticilerin rehberlik uygulamalarına hakim olmaları, öğretmenlerle işbirliği içinde rehberlik planları oluşturmaları ve iletişimi güçlendirmeleri gerekmektedir. Ayrıca, öğretmenlere eğitim ve seminerler düzenlemek, gerekli materyal desteği sağlamak, ebeveyn iletişimini güçlendirmek ve rehberlik ekibini güçlendirmek de önemlidir. Topluluk işbirliği, sürekli izleme ve değerlendirme gibi faktörler de rehberlik hizmetlerinin etkinliğini artırmada yöneticilere yol göstermektedir. Bu geliştirmeler sayesinde öğrencilerin ihtiyaçları daha iyi karşılanabilir ve rehberlik hizmetleri daha etkili bir şekilde sunulabilir.

Katılımcı ifadeleri, okul öncesi eğitimdeki öğretmenlerin ve öğrencilerin gereksinimlerinin daha etkin bir şekilde karşılanması amacıyla okul müdürleri ve müdür yardımcılarında çeşitli destek ve rehberlik talepleri olduğunu gösteriyor. Öğretmenler, özellikle yeni başlayan öğrencilerin oryantasyon sürecinde ve akademik takipte daha fazla destek talep ediyor. Rehberlik hizmetlerinin daha etkili sunumu için yöneticilerden yönlendirme ve planlama desteği bekliyorlar. Özellikle risk değerlendirmeleri, öğrenci görüşmeleri ve rehberlik etkinliklerinin koordinasyonunda yönetimin liderliğini arzuluyorlar. Bu talepler, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun rehberlik hizmetleri sağlanarak okul deneyiminin daha olumlu ve verimli hale getirilmesini hedefliyor.

Öneriler

İdareciler, okul müdürlerinin beklentilerini dikkate alarak rehberlik ve destek hizmetlerinin etkinliğini artırmak için planlar oluşturmalı ve bu planları uygulamaya koymalıdır.

Rehberlik programlarının daha etkin bir şekilde planlanması için idareciler, öğretmenlerle iş birliği yaparak öğrenci ihtiyaçlarına odaklı stratejiler belirlemelidir.

Katılımcıların öne çıkardığı liderlik ve destek rollerini daha iyi yerine getirebilmek adına, idareciler hizmet içi eğitimler düzenlemeli ve idari kadro ile rehber öğretmenler arasında sürekli iletişimi teşvik etmelidir.

Okul yönetimi, rehberlik materyallerinin erişilebilirliğini sağlayarak öğretmenlere destek olmalı ve yeni rehberlik teknikleri hakkında bilgi paylaşımını teşvik etmelidir.

Velilerin daha aktif bir şekilde rehberlik hizmetlerine dahil olmasını sağlamak amacıyla idareciler, veli-öğretmen iş birliği etkinlikleri düzenlemeli ve velilere rehberlik hizmetlerinin önemini anlatan seminerler organize etmelidir.

Öğrenci davranışlarının yönetimi konusunda idareciler, öğretmenlere stratejiler ve yöntemler sunarak öğrencilerin olumlu davranışlarına yönlendirilmesine destek olmalıdır.

İdareciler, öğretmenlerin motivasyonunu artırmak için teşvikler sağlamalı ve rehberlik hizmetlerine katılımlarını ödüllendirmelidir.

Rehberlik hizmetlerinin etkinliğini sürekli olarak değerlendirmek ve iyileştirmek amacıyla idareciler, öğretmenlerden geri bildirim almalı ve bu geri bildiri dikkate alarak gerekli düzenlemeleri yapmalıdır.

Okul yönetimi, rehber öğretmenlerle düzenli toplantılar düzenleyerek işbirliğini desteklemeli ve hizmetlerin koordinasyonunu sağlamalıdır.

İdareciler, rehberlik ve destek hizmetlerinin başarısını gösterebilmek için veri analizi ve öğrenci başarılarını izleme gibi araçları kullanarak süreci değerlendirmelidir.

KAYNAKÇA

Altıntaş, E. (2009). Çağdaş eğitim sisteminde öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik. Gürhan Can (Ed.). Psikolojik danışma ve rehberlik içinde, 1-27, Ankara: Pegem Akademi.

Baymur, F. (1975) Rehberlik. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Colombia Electronic Encyclopedia, (2013). Guidance and counseling, 1

Çetinkaya, B. (2009). Rehberlikte temel kavramlar. Betül Aydın (Ed.). Rehberlik içinde, 1-37. Ankara: Pegem Akademi.

Ekiz, D.(2003). Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.

Gündüz, B. (2008). Öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik. Engin Deniz ve Atılgan Erözkan (Ed.). Psikolojik danışma ve rehberlik içinde, s. 3-33. Ankara: Maya Akademi.

Gysbers, N. C. (2001). School guidance and counseling in the 21st century: remember the past into the future. Professional School Counseling, 5(2), 96-106.

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi, 1(1), 62-80.

Karip, E. ve Köksal, K. (1999). Okul müdürlerinin yetiştirilmesi. Eğitim Yönetimi. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Kepçeoğlu, M. (1999). Psikolojik danışma ve rehberlik. İstanbul: Alkım Yayıncılık
- Kuzgun, Y. (1992). Psikolojik danışma ve rehberlik. Ankara: ÖSYM
- Muro, J.J. & Kottman, T. (1995). Guidance and counseling in the elementary and middle schools. United States of America: Wm. C. Brown Communications.
- Pişkin, M. (2006). Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin dünü, bugünü ve yarını. Hesapçioğlu, M. ve Durmuş, A. (ed.) Türkiye’de Eğitim Bilimleri: Bir Bilonço Denemesi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Tan, H. (2000). Psikolojik danışma ve rehberlik teori ve uygulama. İstanbul: MEB Yayınları
- Tebliğler Dergisi (2001). Millî Eğitim Bakanlığı psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri yönetmeliği
- Tuzgöl-Dost, M. ve Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 389-407.
- Yeşilyaprak, B. (2009). Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanının geleceği: yeni açılımlar ve öngörüler. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42 (1), 193-213
- Yeşilyaprak, B. (2013). 21. Yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri gelişimsel yaklaşım. 21. Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin.

Öğrencilerin Motivasyonunu Artırmak İçin Öğretmenlerin Uyguladığı Stratejiler

Strategies Used by Teachers to Increase Students' Motivation

ÖZET

Bu çalışmanın amacı öğrencilerin motivasyonunu artırmak için öğretmenlerin uyguladığı stratejilerin değerlendirilmesidir. Bu çalışmanın yöntemi belirlenirken nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Bu kapsamda kolayda örnekleme yöntemi ile araştırmaya 13 öğretmen dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış 3 sorudan oluşan bir görüşme formu tercih edilmiştir. Ulaşılan veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, öğrencilerin özgüvenlerini artırmak ve öğrenme motivasyonunu teşvik etmek için kullanılacak stratejilere odaklanmaktadır. Değerlendirmeler, öğrencilerin özgüvenlerini artırmak için olumlu geri bildirimler, ulaşılabilir hedefler belirleme, öğrencilere kontrol ve sorumluluk verme, hataları olumlu bir şekilde ele alma ve farklı öğrenme fırsatları sunma gibi stratejilere vurgu yapmaktadır. Bu stratejiler, öğrencilerin özgüvenlerini artırarak öğrenme süreçlerine daha fazla katılım sağlamalarını teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Aynı zamanda, öğrencilerin ilgi alanlarına odaklanarak dersle daha fazla ilgi göstermelerini teşvik etme stratejileri de önerilmektedir. Bu ifadeler, öğrencilerin kişisel gelişimlerini desteklemeyi ve öğrenme deneyimlerini daha anlamlı hale getirmeyi amaçlayan önemli stratejileri vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci, Motivasyon, Öğretmen, Strateji.

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate the strategies used by teachers to increase students' motivation. While determining the method of this study, phenomenology design, one of the qualitative research techniques, was preferred. In this context, 13 teachers were included in the study with convenience sampling method. A semi-structured interview form consisting of 3 questions was preferred as a data collection tool. The data obtained were evaluated by content analysis. According to the findings of the study, it focuses on strategies that can be used to increase students' self-confidence and promote learning motivation. The evaluations emphasize strategies such as positive feedback, setting achievable goals, giving students control and responsibility, handling mistakes positively, and providing different learning opportunities to increase students' self-confidence. These strategies aim to increase students' self-confidence and encourage greater engagement in the learning process. At the same time, strategies to encourage students to show more interest in the lesson by focusing on their interests are also suggested. These statements highlight important strategies aimed at supporting students' personal development and making their learning experiences more meaningful.

Keywords: Student, Motivation, Teacher, Strategy.

GİRİŞ

Ancak, daha önceki dönemlerle karşılaştırıldığında, 2000'li yıllarda eğitim kurumlarına kayıtlı öğrencilerin özelliklerinde daha belirgin bir farklılık olmuştur (Biggs & Tang, 2011). Öğrenciler homojen olmaktan ziyade çeşitli özelliklere sahiptir. Son derece farklı motivasyon düzeylerine sahip öğrenciler aynı sınıfta öğrenim görmektedir. Bu durum bazı açılardan öğretme-öğrenme sürecini zorlaştırmaktadır. Akademik motivasyonu yüksek olan öğrenciler sınıfta dikkatle dinlenir, merak, coşku, iyimserlik ve tutku gösterir ve tüm ödevleri tamamlamak için yoğun çaba sarf eder. Ödevler ve projeler üzerinde çalışırken bu öğrenciler öğretilenlere çok dikkat eder, notlar alır, sorular sorar ve net cevaplar verirler. Ayrıca hiçbir materyali kaçırmadan dersleri takip ederler. Yukarıda özellikleri belirtilen akademik öğrencilerin aksine, akademik motivasyonu zayıf olan öğrencilerin çoğu okula sadece sertifika almak için devam etmektedir. Sonuç olarak, ders çalışmaktan çok sıkıldıkları için öğretmenler için ciddi bir zorluk teşkil ederler. Öğretim planlanırken, öncelikle akademik motivasyondan yoksun öğrencilerin durumu göz önünde bulundurulmalıdır. Akademik öğrenciler fazla yardıma ihtiyaç duymazlar ve her türlü ders tasarımında başarılı olabilirler. Akademik motivasyonu düşük olan öğrencilerin derslere katılımını ve başarılı bir şekilde öğrenmelerini sağlamak için öğretim ortamları ayarlanmalıdır. Motivasyon, bu tür öğrenme ortamlarının yaratılmasında en önemli unsurlardan biridir. Motivasyon sadece resmi öğrenme ortamlarında önemli olmakla kalmaz, aynı zamanda yaşam boyunca her koşulda öğrenme ve kişisel başarı için de gereklidir. Motive olmuş öğrencilerin standart performans sınavlarında sınıf arkadaşlarından daha iyi performans gösterdikleri, derslere ve etkinliklere daha etkili bir şekilde katıldıkları ve katılımlarını daha uzun süre sürdürdükleri iyi bilinmektedir (National Research, 2018; Pintrich, 2003).

Arzu Tuncel ¹ 
Ayşe Derya Baykal ² 
Ashlan Köyden ³ 
İlker Şenol ⁴ 

How to Cite This Article

Tuncel, A., Baykal, A. D., Köyden, A. & Şenol, İ. (2023). "Öğrencilerin Motivasyonunu Artırmak İçin Öğretmenlerin Uyguladığı Stratejiler", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:55; pp:4041-4049. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNALS.72648>

Arrival: 24 August 2023

Published: 30 November 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Okul Müdürü, MEB, Ankara, Türkiye.

² Okul Müdür Yardımcısı, MEB, Ankara, Türkiye.

³ Matematik Öğretmeni, MEB, Ankara, Türkiye.

⁴ Okul Müdürü, MEB, Ankara, Türkiye.

Gregory ve Kaufeldt'e (2015) göre, öğrencilerin zayıf öğrenme motivasyonunun sekiz potansiyel nedeni vardır. Bunların arasında teknoloji de yer almaktadır: Çok sayıda öğrenci dijital yerlidir ya da teknolojiyle büyüyen genç neslin üyeleridir ve bu nedenle mükemmel teknolojik yeteneklere sahiptir. Bununla birlikte, kaynak yetersizliği veya sınıfı rahatsız etme endişesi nedeniyle bireylerin teknolojiyi kullanmasının yasaklandığı durumlar da vardır. Öğrenciler bu tür ortamlarda çalışmaya daha az motive olabilirler. Yine de teknoloji, yapılandırmacı yöntemde ustalıklı öğretime dahil edilmelidir (Tezci ve Perkmen, 2013). Hemen pes etmek: Öğrencilerin başarısızlıklarından genellikle ilk denemede vazgeçmeleri sorumlu tutulmaktadır. Bunun, öğretilen sebat etme yetersizliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bir öğrenci, bir dizi başarısızlık yaşarsa veya dışarıdan yardıma muhtaçsa öğrenilmiş çaresizlik edinebilir. Başka bir deyişle, kişi hiç bitmeyen bir başarısızlık döngüsüne başlar.

Öğretilere karşı ilgi eksikliği: Birçok öğrenci, derslerin tekrar edilmesi, konuların ilgi alanlarıyla alakasız olması veya gerekliliklerin basit olması ve basit düşünme becerileri gerektirmesi durumunda derslere olan ilgisini kaybedebilir. Hatta okulu bırakmaya bile karar verebilirler. Derslerin gerçek dünyada uygulama eksikliği: Öğrenciler, eğitim sürecinde aldıkları derslerde kendilerine verilen ödevlerin gerçek dünyada çok az uygulaması olduğunu gördüklerinde daha az heyecanlı ve çalışma motivasyonlu olurlar. Bu tür bir çıkmazı önlemek için 21. yüzyıl için gerekli olan bilgi, beceri, değer ve tutumlar eğitim sürecine dahil edilmelidir. Öğrenciler kendi yetenekleri konusunda zayıf bir imaja sahiptir: Bazıları daha iyi olabileceklerine inanırken, diğerleri beyinleri ve becerileri hakkında kötümser bir görüşe sahiptir. Potansiyellerine inanan öğrenciler, bilgi ve yeteneklerini geliştirmek için sabırla çalışabilirler. Tersine, kendi yetenekleri hakkında kötü bir fikre sahip olanlar, herhangi bir şey yapmanın anlamsız olduğunu düşünürler. Bu görüş yedi ya da sekiz yıl gibi uzun bir süre devam ederse öğrenciler karamsarlık ve güven kaybı yaşarlar (Brooks & Goldstein, 2008; Dweck, 2006). Buna karşılık, iyi eğitimler öğrencilerine sınıfta söyledikleri ve yaptıkları her şeyde daha iyi olabileceklerini özgürce iletirler, bu da onların başarabileceklerini düşünmelerine yardımcı olur. Karşılanamazlık: Yetersiz ve dengesiz beslenmeden kaynaklanan zihinsel eksikliklerin yanı sıra çevresel stres faktörlerinden kaynaklanan unsurlar, öğrencilerin dilsel ve sözel yeteneklerinin daha yavaş gelişmesine neden olabilir ve bu da özgüvenlerini azaltır (Griggs & Walker, 2008). (7) Sosyal izolasyon: Öğrenciler sınıflarında kendilerini rahat hissetmezlerse, dilsel veya kültürel çeşitlilik gibi konuları öğrenmeye isteksiz olabilirler (National Research Council [NRC], 2004). Stres ve tehdit algısı: Bazı öğrencilerin görüşleri kapalı olabilir ve arzuları stres, aşırı baskı ve tehditler nedeniyle anlık olarak engellenebilir. Beyin, yakın çevrede tehlike algıladığında öğrenme yeteneğini kapatır ve hayatta kalma mekanizmasını harekete geçirir. Günümüz sınıflarında hor görülme, cezalandırılma korkusu ve dışlanma gibi çeşitli senaryolar ve koşullar tehlikeli olarak görülebilir ve aşırı kaygı ve gerginliğe neden olabilir (Wang ve ark., 2005).

Motivasyonun kişisel olduğunun ve farklı insanların farklı motive edici koşullara farklı tepkiler verdiğinin bilincinde olan eğitimciler, motivasyonu sağladıkları senaryoları çeşitlendirmelidir. Bu nedenle öğrencilerini çok iyi anlamaları gerekir (Berk, 2013). Öğrencilerin bir faaliyette başarılı olma olasılıklarına ilişkin beklentileri başarı beklentileri olarak adlandırılır. Öğrenciler başarılı olacaklarına inanırlarsa bir göreve daha fazla katılacaklardır. Bu inançlar teorik olarak yetenek inançlarından farklıdır, ancak onlarla güçlü bir şekilde bağlantılıdır. Yetenek inançları, öğrencilerin belirli bir faaliyetteki beceri düzeylerini nasıl algıladıklarını ifade eder. Başarı beklentileri gelecekteki potansiyelle bağlıken, yetenek algıları mevcut becerilerle ilgilidir. "Bu görevi neden yapmalıyım?" görev değerinin ele almayı amaçladığı konudur. Bu sorunun dört geçerli cevabı vardır: maliyet, fayda değeri, kazanç değeri ve içsel değer. Bir görevin içsel değeri, onu yapan kişiye getirdiği tatmindir. Öğrenciler doğuştan gelen bir motivasyona sahip olduklarında bu tür projelere katılmaya istekli olurlar. Kazanç değeri, bir işi etkili bir şekilde yapmanın önemli olduğuna dair inanç olarak tanımlanabilir. Fayda değeri, bir faaliyetin gelecekteki hedeflere ulaşmada yardımcı olacağı inancıdır. Görev değerinin son unsuru olan maliyet, bir kişinin bir işi tamamlamak için harcaması gereken zaman ve enerji miktarıdır (Bandura, 2002). Maliyet çok yüksekse öğrenciler bir göreve katılmaya daha az meyilli olacaktır. Çok sayıda çalışma, öğrencilerin performanslarına ilişkin beklentilerinin ve işin önemine ilişkin görüşlerinin performansları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Örneğin Bong'a göre performans, öğrencilerin kendi etkinliklerine ilişkin değerlendirmeleri tarafından önemli ölçüde tahmin edilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin kendi yararlılıklarına ilişkin görüşleri, gelecekte çalışma olasılıklarını öngörmektedir (2001). Öğrenci mutluluğu, görevi tamamlama ve başarı, kendi yetkinliklerine ve görev değerlerine ilişkin algılarından büyük ölçüde etkilenmektedir (Biggs & Tang, 2011).

Bu kapsamda, motivasyonun kişiselliği ve farklı bireylerin farklı motivasyon faktörlerine farklı tepkiler verdiğini vurgulamaktadır. Eğitimcilerin bu farklılıkları anlayarak öğrencileri daha iyi motive etmeleri gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin başarı beklentileri ve görev değerleri gibi faktörlerin motivasyon üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir. Başarı beklentileri, öğrencilerin bir göreve başarılı olma olasılığına dair sahip oldukları inançlarını temsil etmektedir. Bu inançlar, öğrencilerin bir göreve ne kadar istekli katılacaklarını belirlemede önemli bir rol oynamaktadır. Bununla birlikte, bu beklentilerin yetenek inançlarından farklı olduğu ve gelecekteki potansiyelle odaklandığı vurgulanmaktadır. Öğrencilerin kendilerini yetenekli hissetmeleri, mevcut beceri seviyeleriyle ilişkilendirilmektedir. "Görevi neden yapmalıyım?" sorusu altında ele alınan görev değeri, dört ana unsura ayrılmaktadır: maliyet, fayda değeri, kazanç değeri ve içsel değer. Bu unsurlar, bir öğrencinin bir göreve

katılımını etkileyen faktörlerdir. İçsel değer, bir görevin kişiye getirdiği kişisel tatmin duygusunu ifade ederken, kazanç değeri görevin etkili bir şekilde tamamlanmasının önemine dair bir inançtır. Fayda değeri ise bir faaliyetin gelecekteki hedeflere ulaşmada nasıl yardımcı olacağına dair bir inançtır. Maliyet ise bir işi tamamlamak için harcanması gereken zaman ve enerji miktarını temsil eder. Bu bağlamda, öğrencilerin motivasyonlarını artırmak için eğitimcilerin bu faktörleri dikkate almaları önemlidir. Araştırmalar, öğrencilerin performanslarının, kendi yeteneklerine ve görevin önemine ilişkin algılarına bağlı olduğunu göstermektedir. Öğrenci mutluluğu, görevin tamamlanması ve başarının da bu algılarla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, bu metin motivasyonun kişisel doğasını vurgulayarak, eğitimcilerin öğrencileri daha iyi anlayarak motive etmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Bu, öğrencilerin başarı beklentileri ve görev değerlerini dikkate alarak motive edici senaryolar oluşturmaları anlamına gelmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin daha yüksek motivasyon seviyelerine ulaşmalarına ve başarılarını artırmalarına yardımcı olabilir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel fenomenolojik desen kullanılmıştır (Marton, 1988). Fenomenolojik araştırmada, incelenen olguyu deneyimleyen ve bunu ifade edebilen veya yansıtabilen bireyler veya gruplar veri kaynağı olarak kabul edilir. Olguyla ilişkili anlamları ve deneyimleri ortaya çıkarmak için görüşmeler yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013)

(Ekiz, 2003).

Çalışma Grubu

Uygunluk örnekleme, araştırma grubunu belirlemek için kullanılan kasıtlı örnekleme tekniklerinden biridir. Kolayda örnekleme katılmak için en yakın kişilerin seçilmesi, o anda erişilebilir olanlardan gerekli örneklem büyüklüğüne ulaşılan kadar bu prosedürün devam ettirilmesini gerektirir (Karataş, 2015). Araştırmaya dahil olmak için onay veren 13 eğitimci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Tablo 1 örneklemin bilgilerini göstermektedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

Kod	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Kadın	Biyoloji	50	28	Lisans
K2	Erkek	Beden Eğitimi	47	25	Lisans
K3	Kadın	Edebiyat	45	20	Yüksek Lisans
K4	Erkek	Matematik	60	36	Lisans
K5	Kadın	Tarih	44	14	Yüksek Lisans
K6	Erkek	Beden eğitimi	47	25	Lisans
K7	Kadın	Kimya	61	35	Lisans
K8	Erkek	Tarih	36	7	Lisans
K9	Kadın	Biyoloji	50	28	Lisans
K10	Erkek	Beden Eğitimi	47	25	Lisans
K11	Kadın	Edebiyat	45	20	Yüksek Lisans
K12	Erkek	Matematik	60	36	Lisans
K13	Kadın	Tarih	44	14	Yüksek Lisans

Bu tablo, araştırmaya katılan bireylerin demografik özelliklerini göstermektedir. İlk olarak, cinsiyet dağılımına baktığımızda, toplam katılımcı sayısı 13'tür ve bu katılımcıların %61.5'i kadın, %38.5'i ise erkektir. Araştırmaya katılanların cinsiyet dağılımında kadın katılımcılar erkek katılımcılara göre biraz daha fazladır. Branş dağılımına göre, katılımcılar farklı akademik alanlardan gelmektedir. Biyoloji alanından katılanlar %15.4, Beden Eğitimi alanından katılanlar %30.8, Edebiyat alanından katılanlar %15.4, Matematik alanından katılanlar %15.4, Kimya alanından katılanlar %7.7 ve Tarih alanından katılanlar %23.1 oranındadır. Beden Eğitimi ve Tarih branşları katılımcı sayısı açısından diğer branşlara göre daha fazla temsil edilmektedir. Katılımcıların yaşları incelendiğinde, yaş aralıkları 36 ile 61 arasında değişmektedir. Yaşın ortalaması ise tablo üzerinde verilmemiştir ancak yaş dağılımının geniş olduğu görülmektedir.

Kıdem açısından değerlendirildiğinde, katılımcıların öğretim deneyimleri 7 ile 36 yıl arasında değişmektedir. Kıdem dağılımı katılımcılar arasında çeşitlilik göstermektedir. Son olarak, öğrenim durumu incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğunun lisans veya lisansüstü düzeyde eğitim aldığı görülmektedir. Katılımcıların öğrenim durumu göz önüne alındığında, araştırmaya katılan bireylerin çoğunun lisans öğrenim düzeyine sahip olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Aracı

İki uzmanın bakış açısına dayanarak, araştırma konusundaki görüşlerini öğrenmek için 6 soruluk bir görüşme formu oluşturulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda form 3 soru ile son haline getirilmiştir. Sorular, katılımcıların konuya ilişkin tutumları, deneyimleri ve görüşleri hakkında bilgi edinmek amacıyla yazılı hale getirilmiş ve eğitmenlere yöneltilmiştir. Gönüllü bir görüşmeye katılması için eğitmenle ilk olarak araştırmacılar tarafından iletişime geçilmiş ve görüşmenin amacı ve kapsamı hakkında bilgi verilmiştir. Belirlenen gün ve saatte, görüşmeler öğretilen eğitim verdiği yerde gerçekleştirilmiştir..

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma grubunun bir parçası olmak üzere çeşitli bölgelerden öğretmenler özenle seçilmiştir. Bu nedenle, eğitimcilerin çoğunluğu çeşitli elektronik arayüz araçları kullanılarak internet üzerinden uzaktan video görüşmelerine katılmıştır. Veri toplama sürecinde, öğretmenlerle yüz yüze ve sanal görüşmeler kendi programlarına göre planlanmış ve karşılıklı olarak mutabık kalınan bir zamanda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler en az 17 dakika, en fazla 45 dakika sürmüş ve ortalama süre 28 dakika olmuştur. Araştırma için toplanan verilerin incelenmesinde içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. İçerik analizi özünde, görüşme dökümlerinden elde edilen materyalin ilgili konunun teorik çerçevesine uygun olarak düzenlenmesidir. Bu çalışmada amaç, kodlar içindeki ilgili fikir ve temalardan kodlar türetmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İlk olarak, bu vakadaki görüşme verileri bilgisayar ortamına taşınmıştır. Genel olarak, öğretmenlerin yanıtları tekrar, yazım hataları ya da anlamsız cümleler açısından incelenmiştir (Ekiz, 2003). İki alan uzmanı bağımsız olarak verileri incelemiş, kod ve temaları çıkarmış ve çalışma analizinin geçerliliğini sağlamıştır. Araştırmacıların kod ve temalarının benzerlik oranı (r:75) önemli derecede bir ilişki olduğunu göstermiştir. Karar verilemeyen kodlar ve konular hakkında bağımsız bir alan uzmanının görüşü alındıktan sonra uygun olan veya önerilen kodlar ve temalar araştırmaya dahil edilmiştir. Böylece nitel araştırmada güvenilirliğin bir diğer boyutu olan inandırıcılık, puanlayıcı güvenilirliği ile desteklenmeye çalışılmıştır. Çünkü puanlayıcı güvenilirliğini sağlamak itibarı artırmanın bir yöntemidir. Kod ve tema geliştirmenin her aşamasında kuramsal çerçeveye yer verilmesine özen gösterilmiştir (Karataş, 2015). Nitel araştırma güvenilirlik türlerinden biri olan aktarılabilişliğin sağlanmasında, çalışmanın ve veri toplama süreçlerinin detaylı bir şekilde açıklanmasının yanı sıra teorik arka planın da verilmesinin çok yardımcı olduğu söylenebilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

BULGULAR

Öğrencilerin özgüvenini nasıl artırabiliriz, böylece onların öğrenme sürecine daha fazla katılım göstermelerini sağlayabiliriz?

Katılımcılara yöneltilen "Öğrencilerin özgüvenini nasıl artırabiliriz, böylece onların öğrenme sürecine daha fazla katılım göstermelerini sağlayabiliriz?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) "*Öğrencilerin özgüvenini artırmak için öğrenmeyi olumlu bir deneyim haline getirmeliyiz. Onların her başarılarını takdir etmeli ve desteklemeliyiz.*"

(K2) "*Özgüven, başarıyla doğru orantılıdır. Öğrencilere küçük hedefler koymalarını ve bu hedeflere ulaştıklarında nasıl geliştiklerini görmelerini öneririm.*"

(K3) "*Öğrencilere geri bildirim verirken olumlu ve yapıcı olmalıyız. Onların güçlü yönlerini vurgulayarak özgüvenlerini artırabiliriz.*"

(K4) "*Sınıf içinde daha fazla katılımı teşvik etmek için öğrencilere sorumluluklar vermek önemlidir. Özgüvenlerini artırmak için kendi öğrenme süreçlerini yönlendirebilmelerine olanak tanımalıyız.*"

(K5) "*Başkalarıyla karşılaştırmaları yerine, öğrencilere kendi ilerlemelerini izlemelerini ve geliştirmelerini sağlamalarını öneriyorum. Bu, özgüvenlerini artırabilir.*"

(K6) "*Öğrencilere zorlu görevler vermeliyiz, ancak bu görevleri adım adım tamamlamalarına yardımcı olmalıyız. Başarılarına ulaştıklarında özgüvenleri artar.*"

(K7) "*Öğrencileri öğrenme deneyimine dahil etmek için sık sık sorular sormalıyız. Doğru cevapları bulduklarında özgüvenleri artar.*"

(K8) "*Özgüveni artırmak için öğrencilere kendi öğrenme planlarını yapma fırsatı sunmalıyız. Kendi öğrenme hedeflerini belirlemelerine yardımcı olmalıyız.*"

(K9) "*Olumlu sınıf ortamı oluşturmalıyız. Öğrencilerin fikirlerini ve görüşlerini paylaşmalarını teşvik ederek özgüvenlerini artırabiliriz.*"

(K10) "*Öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri için fırsatlar sunmalıyız. Sorunları çözmelerine ve başkalarının düşüncelerini sorgulamalarına yardımcı olabiliriz.*"

(K11) "*Öğrencilere daha fazla sorumluluk vererek özgüvenlerini artırabiliriz. Öğrenme süreçlerine daha fazla katılmalarını teşvik etmeliyiz.*"

(K12) "*Hataları olumlu bir şekilde ele almalıyız. Öğrencilerin hatalardan öğrenebileceklerini ve gelişebileceklerini bilmelerine yardımcı olmalıyız.*"

(K13) "*Özgüveni artırmak için öğrencilere farklı öğrenme fırsatları sunmalıyız. Farklı becerileri denemelerine ve geliştirmelerine fırsat tanımalıyız.*"

Öğretmenlerin sunduğu değerlendirmeler, öğrencilerin özgüvenini artırmaya yönelik stratejiler hakkında zengin bir bakış sunuyor. Öğrencilerin özgüvenini artırmak, onların öğrenme süreçlerine daha fazla katılım göstermelerini sağlamak için temel bir öneme sahiptir. Bu değerlendirmeler, öğrencilerin başarılarını takdir etmenin, olumlu ve yapıcı geri bildirimlerin önemini vurguluyor. Ayrıca, küçük hedefler belirlemenin ve bu hedeflere ulaşıldığında öğrencilerin gelişmelerini görmelerinin özgüveni artırabileceğini belirtiyorlar. Öğrencilere sorumluluklar verme ve kendi öğrenme süreçlerini yönlendirme fırsatı tanıma stratejileri, öğrencilerin özgüven kazanmalarına yardımcı olabilecek etkili yöntemler olarak öne çıkıyor. Başkalarıyla karşılaştırma yerine öğrencilerin kendi ilerlemelerini izlemelerine ve kendi gelişimlerine odaklanmalarına vurgu yapılıyor. Öğrencilere zorlu görevler verme ve bu görevleri adım adım tamamlamalarına yardımcı olma yaklaşımları, öğrencilerin özgüvenlerini artırarak daha fazla katılım sağlayabilecekleri bir ortam yaratma amacını taşıyor. Ayrıca, öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini geliştirme fırsatları sunmanın ve kendi öğrenme planlarını yapma konusunda destek olmanın özgüvenin artmasına katkı sağlayabileceği belirtiliyor. Olumlu sınıf ortamının önemi vurgulanıyor, çünkü bu tür bir ortam, öğrencilerin fikirlerini özgürce paylaşmalarını teşvik ederek özgüvenlerini artırabilir. Hataları olumlu bir şekilde ele almanın ve öğrencilere hatalardan öğrenme fırsatları sunmanın, özgüvenin geliştirilmesinde önemli bir rol oynayabileceği ifade ediliyor. Son olarak, farklı öğrenme fırsatları sunmanın ve öğrencilere farklı becerileri deneme ve geliştirme şansı vermenin öğrencilerin özgüvenlerini artırabileceği vurgulanıyor. Bu değerlendirmeler, öğretmenlerin öğrencilerin özgüvenini artırmak için çeşitli stratejileri benimsemeyi ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha fazla katılım göstermelerini teşvik etmeyi amaçladıklarını yansıtmaktadır. Bu stratejiler, öğrencilerin akademik başarılarını ve özsaygılarını artırmak için önemli adımlar olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenler, öğrencilerin ilgi alanlarına nasıl daha fazla odaklanarak onları derse daha fazla çekebilirler ve bu nasıl bir öğrenme motivasyonu yaratabilir?

Katılımcılara yöneltilen "Öğretmenler, öğrencilerin ilgi alanlarına nasıl daha fazla odaklanarak onları derse daha fazla çekebilirler ve bu nasıl bir öğrenme motivasyonu yaratabilir?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) "Öğrencilerin ilgi alanlarına uygun örnekler ve uygulamalar sunarak derste daha fazla ilgi çekebiliriz. Bu, öğrenmeyi daha anlamlı ve eğlenceli hale getirebilir."

(K2) "Öğrencilerin ilgi alanlarını ders materyaliyle ilişkilendirerek onları daha fazla motive edebiliriz. Öğrencilerin sevdikleri konuları ders içinde kullanarak öğrenmelerini kişiselleştirebiliriz."

(K3) "Ders materyalini öğrencilerin günlük yaşamlarıyla bağlantı kurarak, öğrenmeyi daha anlamlı hale getirebiliriz. Gerçek dünya örnekleri ve uygulamaları sınıfa dahil etmek önemlidir."

(K4) "Öğrencilere seçenekler sunarak, ilgi duydukları konuları seçmelerine olanak tanıyabiliriz. Bu, öğrencilerin öğrenmeyi daha kişiselleştirmelerini sağlayabilir."

(K5) "Öğrencilerin ilgi alanlarını dikkate alarak projeler ve ödevler tasarlamak, öğrenme motivasyonunu artırabilir. Öğrenciler kendi ilgi alanlarına göre çalışma fırsatına sahip olduklarında daha fazla özgüdümlü hissederler."

(K6) "Sınıfta öğrencilere farklı materyaller ve kaynaklar sunmak, öğrenmeyi çeşitlendirmeye yardımcı olabilir. Her öğrencinin farklı ilgi alanları vardır, bu nedenle ders materyalini çeşitlendirmek önemlidir."

(K7) "Öğrencilere ilgi alanlarına uygun sorular sormak, onları derse daha fazla dahil etmeye yardımcı olabilir. Öğrencilerin düşünmeye teşvik edildiği bir ortam yaratmalıyız."

(K8) "Öğrencilere ilgi duydukları konularda araştırma yapma fırsatı sunmak, öğrenme motivasyonunu artırabilir. Kendi meraklarını takip etmelerine izin vermek önemlidir."

(K9) "Dijital araçları ve çevrimiçi kaynakları kullanarak, öğrencilerin ilgi alanlarına uygun materyallere erişim sağlayabiliriz. Teknolojiyi eğitimde etkili bir şekilde kullanmalıyız."

(K10) "Öğrencilerin hobilerini ve ilgi alanlarını sınıfa getirmelerine izin vermek, öğrenmeyi daha kişiselleştirebilir. Öğrencilerin kendi ilgi alanlarını paylaşmaları için bir platform oluşturmalıyız."

(K11) "Derste ilgi çekici hikayeler ve senaryolar kullanarak, öğrencilerin ders materyaline daha fazla odaklanmalarını sağlayabiliriz. Öğrenmeyi bir hikaye anlatma deneyimine dönüştürebiliriz."

(K12) "Öğrencilerin ilgi alanlarına uygun öğrenme oyunları ve etkileşimli aktivitelerle dersi daha cazip hale getirebiliriz. Eğlenceli bir öğrenme deneyimi, motivasyonu artırabilir."

(K13) "Öğrencilere kendi ilgi alanlarında projeler oluşturma ve sunma fırsatı vermek, öğrenme sürecini daha anlamlı ve katılımcı hale getirebilir. Öğrencilerin yaratıcılıklarını serbest bırakmalıyız."

Bu öğretmen ifadeleri, öğrencilerin ilgi alanlarına ve günlük yaşamlarına odaklanarak derse daha fazla katılım ve öğrenme motivasyonu yaratmanın önemini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerin ilgi alanlarını anlamak ve

bu ilgi alanlarına uygun stratejiler geliştirmek için çeşitli yöntemleri benimsedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin ilgi alanlarına odaklanarak onları derse daha fazla çekme ve öğrenme motivasyonunu artırma konusundaki görüşleri oldukça önemlidir. Bu görüşler, öğretmenlerin öğrencileri daha fazla motive etmek ve öğrenmeyi daha anlamlı hale getirmek için çeşitli stratejileri benimsediklerini göstermektedir. Öğrencilerin ilgi alanlarına uygun örnekler ve uygulamalar sunma fikri, öğrencilerin derse daha fazla ilgi göstermelerini sağlama amacını taşır. Öğrencilerin sevdikleri konuları ders içine dahil etmek, öğrenmeyi kişiselleştirme ve daha anlamlı hale getirme yolunda önemli bir adımdır. Ders materyalini öğrencilerin günlük yaşamlarıyla bağlantı kurarak öğretme yaklaşımı, öğrencilerin öğrenmeyi gerçek dünya deneyimleriyle ilişkilendirmelerine olanak tanır. Bu, öğrenmeyi soyut bir kavramdan daha somut ve bağlantılı hale getirebilir. Öğrencilere seçenekler sunma stratejisi, öğrencilerin ilgi duydukları konuları seçme özgürlüğü verir ve bu da öğrenmeyi daha özgüdümlü kılar. Bu, öğrencilerin daha fazla katılım göstermelerini teşvik edebilir. Projeler ve ödevlerin öğrencilerin ilgi alanlarına dayalı olarak tasarlanması fikri, öğrencilerin daha fazla motive olmalarına ve kendi ilgi alanlarını daha derinlemesine keşfetmelerine olanak tanır. Dijital araçlar ve çevrimiçi kaynaklar, öğrencilerin ilgi duydukları konularda daha fazla bilgiye erişmelerine yardımcı olabilir. Bu, öğrencilerin öğrenme materyallerini daha zengin ve ilgi çekici hale getirebilir. Öğrencilere ilgi alanlarını sınıfa getirme fırsatı vermek, öğrenmeyi daha kişiselleştirme ve öğrencilerin kendi deneyimlerini paylaşmalarını teşvik etme amacını taşır. Öğrencilere ilgi duydukları konularda araştırma yapma fırsatı sunma fikri, öğrencilerin kendi meraklarını takip etmelerine izin verir. Hikayeler ve senaryoların derste kullanılması, öğrencilerin ders materyaline daha fazla odaklanmalarını ve hikaye anlatımı deneyimiyle öğrenmelerini sağlama hedefine yönelik bir stratejidir. Öğrenme oyunları ve etkileşimli aktivitelerin kullanılması, derse daha fazla eğlence ve cazibe katma amacını taşır. Öğrencilere ilgi alanlarına uygun projeler oluşturma fikri, öğrenme sürecini daha katılımcı ve anlamlı hale getirme amacını taşır. Bu ifadelerin genel olarak vurguladığı temel nokta, öğrencilerin ilgi alanlarına odaklanmanın ve onları derse dahil etmenin öğrenme motivasyonunu artırabileceği yönündedir. Öğrenci merkezli öğretim, bu bağlamda büyük bir rol oynamaktadır, çünkü öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını dikkate alarak öğrenme deneyimini özelleştirebilirler. Bu stratejiler, öğrencilerin daha fazla katılım göstermelerini ve öğrenmeye daha fazla tutkuyla yaklaşmalarını teşvik etme amacını taşır.

Değerlendirme ve geri bildirim süreçlerini nasıl iyileştirerek öğrencilerin kendilerini geliştirmeye daha fazla teşvik edebiliriz?

Katılımcılara yöneltilen "Değerlendirme ve geri bildirim süreçlerini nasıl iyileştirerek öğrencilerin kendilerini geliştirmeye daha fazla teşvik edebiliriz?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1): "Düzenli geri bildirimler vererek ve öğrencilerin ilerlemelerini izleyerek onları daha fazla motive edebiliriz." Değerlendirme sürecinde daha sık ve yapıcı geri bildirimler sağlama, öğrencilerin kendilerini izleme ve geliştirme fırsatlarına daha fazla teşvik edebilir.

(K2): "Öğrencilere bireysel hedefler belirlemelerine ve kendi gelişimlerini yönlendirmelerine yardımcı olmalıyız." Öğrencilere kendi öğrenme hedeflerini belirleme ve bu hedeflere ulaşma konusunda rehberlik etme, özgüvenlerini artırabilir ve motivasyonlarını teşvik edebilir.

(K3): "Öğrencilerin performanslarını kaydederek ve ilerlemelerini görsel olarak takip ederek onları motive edebiliriz." Öğrencilerin kendi ilerlemelerini görmelerine olanak tanıyan bir izleme sistemi kurarak, öz denetim becerilerini geliştirebiliriz.

(K4): "Değerlendirme araçlarını çeşitlendirerek farklı öğrenci becerilerini ölçmeliyiz." Farklı öğrenme stillerine ve beceri seviyelerine sahip öğrencilere uygun değerlendirme yöntemlerini kullanarak, her öğrencinin gelişimine odaklanabiliriz.

(K5): "Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini planlamalarına fırsat vermeliyiz." Öğrencilere öğrenme hedefleri belirleme, çalışma stratejileri geliştirme ve süreçlerini yönlendirme konusunda kendi sorumluluklarını almaları için destek sağlama, öğrencileri daha fazla motive edebilir.

(K6): "Öğrencilere olumlu ve yapıcı geri bildirimler vermeliyiz." Değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak öğrencilere olumlu ve destekleyici geri bildirimler sunarak, özsaygılarını ve özgüvenlerini artırabiliriz.

(K7): "Çeşitli değerlendirme yöntemleri kullanmalıyız." Farklı öğrenme stillerini ve yetenekleri dikkate alarak değerlendirme araçlarını çeşitlendirme, öğrencilerin çeşitli yeteneklerini ölçmeyi amaçlar.

(K8): "Öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri için fırsatlar sunmalıyız." Öğrencilere öğrenme deneyimleri, gereksinimleri ve geri bildirimleri hakkında düşüncelerini ve duygularını paylaşma fırsatı vererek, öğrencileri daha fazla katılım göstermeye teşvik edebiliriz.

(K9): "Değerlendirme sonuçlarını öğrencilerle paylaşmalıyız." Öğrencilere değerlendirme sonuçlarını anlama ve bu sonuçlara dayalı olarak gelişimlerini anlama fırsatı vermek, öğrencilerin motivasyonunu artırabilir.

(K10): "Öğrencilere kişisel geri bildirim oturumları düzenlemeliyiz." Bireysel geri bildirim oturumları düzenleyerek, öğrencilere kişisel hedeflerine odaklanma ve bu hedeflere nasıl ulaşacakları konusunda rehberlik etme fırsatı vermek önemlidir.

(K11): "Öğrencilere değerli ve uygulanabilir öneriler sunmalıyız." Geri bildirimlerde öğrencilere somut ve uygulanabilir öneriler sunarak, gelişim potansiyellerini daha fazla teşvik edebiliriz.

(K12): "Öğrencilere özgürce sorular sorma fırsatları vermeliyiz." Öğrencilerin meraklarını keşfetmeleri ve öğrenmeye daha fazla tutkuyla yaklaşmaları için soru sorma fırsatları sunmak önemlidir.

(K13): "Öğrencilere sürekli öğrenme fırsatları sunmalıyız." Öğrencilere yeni beceriler ve bilgiler öğrenme fırsatları sunarak, sürekli gelişimlerini teşvik etmek önemlidir.

Genel olarak, bu öğretmen ifadeleri, değerlendirme ve geri bildirim süreçlerini iyileştirerek öğrencilerin kendilerini geliştirmeye daha fazla teşvik etmek için çeşitli stratejileri ve yaklaşımları yansıtmaktadır. Bu stratejiler, öğrencilerin özsaygılarını artırabilir, kendilerini izleme ve geliştirme becerilerini güçlendirebilir ve öğrenmeye daha fazla motive olmalarını sağlayabilir. Öğretmenlerin değerlendirme ve geri bildirim süreçlerini geliştirme konusundaki önerileri, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırmaya yönelik önemli adımları içermektedir. Öğretmenlerin ifadeleri, öğrencilere daha fazla katılım ve kendi gelişimlerine daha fazla odaklanma fırsatı sunmanın yollarını vurgulamaktadır. İşte bu önerilerin genel yorumları: Öğrencilere düzenli ve yapıcı geri bildirimler sağlama: Öğrencilere sık ve yapıcı geri bildirimler sunmak, onların öğrenme süreçlerini anlamalarına ve iyileştirmelerine yardımcı olabilir. Bu, öğrencilerin kendilerini daha fazla motive hissetmelerini destekleyebilir. Öğrencilere bireysel hedefler belirleme fırsatı verme: Öğrencilere kendi öğrenme hedeflerini belirleme fırsatı vermek, onların özgüvenlerini artırabilir. Kendi hedeflerini belirleyen öğrenciler, bu hedeflere ulaşmak için daha fazla çaba gösterebilirler. Öğrencilere ilerlemelerini izleme ve görsel olarak görme fırsatı verme: Öğrencilerin kendi ilerlemelerini görsel olarak görmelerine olanak tanıyan bir izleme sistemi kurmak, onları kendi gelişimlerine daha fazla odaklanmaya teşvik edebilir. Çeşitli değerlendirme yöntemleri kullanma: Farklı öğrenme stillerine ve yeteneklere sahip öğrencileri düşünerek değerlendirme araçlarını çeşitlendirmek, her öğrencinin yeteneklerini ölçmeyi amaçlar. Bu, her öğrencinin güçlü yanlarını daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir. Öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini planlama fırsatı verme: Öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini planlama ve yönlendirme konusunda sorumluluk vermeye çalışmak, özgüvenlerini artırabilir ve öğrencileri daha fazla motive edebilir. Olumlu ve yapıcı geri bildirimler sunma: Değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak öğrencilere olumlu ve yapıcı geri bildirimler sunmak, özsaygılarını ve özgüvenlerini güçlendirebilir. Öğrencilere değerlendirme sonuçlarını paylaşma: Öğrencilere değerlendirme sonuçlarını anlama ve bu sonuçlara dayalı olarak kendilerini geliştirme fırsatı vermek, öğrencilerin motivasyonunu artırabilir. Bireysel geri bildirim oturumları düzenleme: Öğrencilerle bireysel geri bildirim oturumları düzenleyerek, onlara kişisel hedeflerine odaklanma ve bu hedeflere nasıl ulaşacakları konusunda rehberlik etme şansı sunabiliriz. Öğrencilere soru sorma fırsatı verme: Öğrencilere özgürce sorular sorma fırsatı vermek, meraklarını keşfetmelerine ve öğrenmeye daha fazla tutkuyla yaklaşmalarına yardımcı olabilir. Sürekli öğrenme fırsatları sunma: Öğrencilere sürekli olarak yeni bilgi ve beceriler öğrenme fırsatları sunarak, onların sürekli gelişimlerini teşvik edebiliriz. Bu öneriler, öğretmenlerin öğrencilerin özgüvenlerini artırma ve öğrenme motivasyonlarını teşvik etme amacı doğrultusunda çeşitli stratejileri ve yaklaşımları içermektedir. Bu stratejiler, öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerini teşvik etmeyi amaçlamaktadır.

SONUÇ

Öğretmenlerin öğrencilerin özgüvenini artırma stratejilerini açıklayan ifadeleri içeriyor. Öğrencilerin özgüvenlerini artırmanın, öğrenme süreçlerine daha fazla katılım sağlamalarını teşvik etmek açısından önemli olduğu vurgulanıyor. Değerlendirmeler öğrenci özgüvenini artırmak için şu stratejilere odaklanıyor: Öğrencilerin başarılarını tanımak ve olumlu geri bildirimlerle ödüllendirmek yoluyla özgüvenlerini artırma. Küçük ve ulaşılabilir hedefler koymak ve bu hedeflere ulaşıldığında öğrencilere ilerlemelerini göstermek, özgüveni artırıcı bir etki yaratabilir. Öğrencilere öğrenme süreçlerini kontrol etme fırsatı vermek, kendi öz-yönlendirme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Öğrencilere başkalarıyla karşılaştırmadan ziyade kendi ilerlemelerini izlemeleri ve kendi gelişimlerine odaklanmaları öneriliyor. Hataları olumlu bir şekilde ele almak ve öğrencilere hatalardan öğrenme fırsatları sunmak, özgüvenin geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Farklı öğrenme fırsatları sunmanın ve öğrencilere farklı becerileri deneme ve geliştirme şansı vermenin öğrencilerin özgüvenlerini artırabileceği vurgulanıyor. Bu stratejiler, öğrencilerin özgüvenlerini artırarak öğrenme süreçlerine daha fazla katılım sağlamalarını teşvik etmeyi amaçlıyor. Bu, öğrencilerin akademik başarılarını ve özsaygılarını artırma konusunda önemli bir adım olarak değerlendirilebilir.

Öğrencilerin ilgi alanlarına odaklanarak derse daha fazla katılım sağlamayı ve öğrenme motivasyonunu artırmayı vurguluyor. Öğretmenler, öğrencilerin ilgi alanlarını anlama ve bu ilgi alanlarına uygun öğretim stratejileri geliştirme konusunda çeşitli yöntemleri benimsediklerini belirtiyorlar. Özellikle dikkat çeken bazı stratejiler şunlardır: Öğrencilere ilgi duydukları konuları seçme özgürlüğü verme: Bu, öğrencilerin derste daha fazla kontrol sahibi olmalarını ve kendi ilgi alanlarına göre öğrenme deneyimlerini şekillendirmelerini sağlar. Günlük yaşamla bağlantı kurma: Öğrencilere derste öğrenilen kavramları günlük yaşamlarıyla ilişkilendirmenin, öğrenmeyi daha anlamlı hale

getirebileceği vurgulanıyor. Seçenekler sunma: Öğrencilere farklı öğrenme materyalleri veya görevleri seçme fırsatı vererek, öğrenmeyi kişiselleştirmeye olanak tanır ve öğrencilerin daha fazla motive olmalarını sağlayabilir. İlgi alanlarına uygun projeler: Öğrencilere ilgi duydukları konularla ilgili projeler oluşturma fırsatı sunmak, öğrenme sürecini daha katılımcı ve anlamlı hale getirebilir. Bu ifadeler, öğretmenlerin öğrencilerin motivasyonunu artırmak ve derse daha fazla ilgi göstermelerini teşvik etmek için çeşitli öğretim stratejileri benimseyerek öğrenci merkezli öğretim yaklaşımını benimsediklerini göstermektedir. Bu stratejiler, öğrencilerin öğrenmeye daha fazla tutkuyla yaklaşmalarını sağlama amacını taşır ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini daha anlamlı hale getirme konusundaki çabaları yansıtmaktadır.

Öğretmenler değerlendirme ve geri bildirim süreçlerini iyileştirme stratejileriyle öğrencilerin özgüvenlerini artırmayı ve öğrenme motivasyonlarını teşvik etmeyi amaçladığını yansıtmaktadır. Öğretmenler, bu amaç doğrultusunda şu önemli adımları önermektedirler: Düzenli ve yapıcı geri bildirimler: Öğrencilere sık ve yapıcı geri bildirimler sunarak, öğrencilerin güçlü yönlerini anlamalarını ve zayıf yönlerini geliştirmeye yönelik motive olmalarını hedeflemektedirler. Bireysel hedeflerin belirlenmesi: Öğrencilere kendi öğrenme hedeflerini belirleme fırsatı vererek, kişisel gelişimlerine odaklanmalarını teşvik etmek istiyorlar. İlerlemelerin izlenmesi ve görsel sunumu: Öğrencilerin kendi ilerlemelerini izleyerek ve bu ilerlemeleri görsel olarak görerek özgüvenlerini artırabilecekleri bir izleme sistemi önermektedirler. Değerlendirme çeşitliliği: Farklı öğrenme stillerini ve yeteneklerini göz önünde bulundurarak, çeşitli değerlendirme araçları kullanarak her öğrenciyi daha iyi ölçmeyi amaçlamaktadırlar. Kendi öğrenme süreçlerini planlama: Öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini planlama ve yönlendirme sorumluluğu vererek, özgüvenlerini artırmayı hedeflemektedirler. Olumlu ve yapıcı geri bildirimler: Değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak olumlu ve yapıcı geri bildirimler sunarak, öğrencilerin özsaygılarını güçlendirmeyi amaçlamaktadırlar. Değerlendirme sonuçlarının paylaşılması: Öğrencilere değerlendirme sonuçlarını anlama ve bu sonuçlara dayalı olarak kendilerini geliştirmelerine fırsat verme amacı taşımaktadırlar. Bireysel geri bildirim oturumları: Öğrencilerle bireysel geri bildirim oturumları düzenleyerek, kişisel hedeflerine odaklanma ve bu hedeflere nasıl ulaşacakları konusunda rehberlik etme şansı sunmayı planlamaktadırlar. Öğrencilere soru sorma fırsatı: Öğrencilere özgürce sorular sorma fırsatı vererek, meraklarını keşfetmelerine ve öğrenmeye daha fazla tutkuyla yaklaşmalarına yardımcı olmak istiyorlar. Sürekli öğrenme fırsatları: Öğrencilere sürekli olarak yeni bilgi ve beceriler öğrenme fırsatları sunarak, onların sürekli gelişimlerini teşvik etmeyi amaçlamaktadırlar. Bu stratejiler, öğrencilerin özgüvenlerini artırma ve öğrenmeye daha fazla motivasyonla yaklaşmalarını teşvik etme amacı doğrultusunda önemli bir rol oynamaktadır. Değerlendirme ve geri bildirim süreçlerinin iyileştirilmesi, öğrencilerin kendilerini geliştirme yolculuğunda daha fazla teşvik edilmelerine katkı sağlayabilir. Bu stratejiler, öğrenci merkezli öğretim yaklaşımını destekler ve öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerini teşvik etmeyi amaçlar.

Bu sonuçlara dayalı olarak, öğretmenlerin öğrencilerin özgüvenlerini artırma ve öğrenme motivasyonunu teşvik etme amacı doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- ✓ Yapıcı ve Düzenli Geri Bildirimler: Öğretmenler, öğrencilere düzenli olarak yapıcı ve özgüvenlerini artırıcı geri bildirimler sağlamalıdır. Öğrencilerin güçlü yanlarını tanımak ve olumlu geri bildirimlerle ödüllendirmek, özgüvenlerini artırabilir.
- ✓ Kişiselleştirilmiş Hedefler: Öğrencilere kendi öğrenme hedeflerini belirleme fırsatı verilmelidir. Her öğrencinin kendi hedeflerini belirlemesi, özgüvenlerini ve motivasyonlarını artırabilir.
- ✓ İlerlemenin Görsel Olarak İzlenmesi: Öğrencilere kendi ilerlemelerini izleyebilmeleri ve bu ilerlemeleri görsel olarak görebilmeleri için bir sistem sağlanmalıdır. Bu, öğrencilerin kendi gelişimlerine daha fazla odaklanmalarına yardımcı olabilir.
- ✓ Değerlendirme Çeşitliliği: Öğretmenler, farklı öğrenme stilleri ve yetenekleri göz önünde bulundurarak çeşitli değerlendirme araçları kullanılmalıdır. Bu, her öğrencinin güçlü yanlarını daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir.
- ✓ Öz-yönlendirme Becerilerini Destekleme: Öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini planlama ve yönlendirme konusunda sorumluluk vermeye çalışmak, özgüvenlerini artırabilir ve öğrencileri daha fazla motive edebilir.
- ✓ Hataları Olumlu Bir Şekilde Ele Alma: Öğrencilere hatalarını olumlu bir şekilde ele alma ve hatalardan öğrenme fırsatları sunma konusunda rehberlik etmek, özgüvenin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.
- ✓ Farklı Öğrenme Fırsatları: Öğrencilere farklı öğrenme materyalleri ve görevleri deneme ve geliştirme şansı verilmelidir. Bu, öğrencilerin özgüvenlerini artırabilir.
- ✓ Öğrenci Merkezli Öğretim: Öğretmenler, öğrencilerin ilgi alanlarına ve günlük yaşamlarına odaklanarak ders planlarını ve öğretim stratejilerini kişiselleştirmelidirler. Öğrenci merkezli öğretim, öğrencilerin daha fazla katılım göstermelerini teşvik edebilir.
- ✓ Sürekli Öğrenme Fırsatları: Öğrencilere sürekli olarak yeni bilgi ve beceriler öğrenme fırsatları sunmak, onların özgüvenlerini artırabilir ve sürekli gelişimlerini teşvik edebilir.

Bu öneriler, öğrencilerin özgüvenlerini artırma ve öğrenmeye daha fazla motivasyonla yaklaşmalarını desteklemek için kullanılabilir stratejilerdir. Öğretmenler, bu önerilere dayalı olarak öğrenci merkezli öğretim yaklaşımını benimseyebilir ve öğrencilerin başarılarını ve özsaygılarını artırabilirler.

KAYNAKÇA

- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology*, 51(2), 269-290. doi: 10.1111/1464-0597.00092
- Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinde orta çocukluğa*. Ankara: Nobel.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university (4th Edition)*. McGraw-Hill (UK): Open University Press.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university (4th Edition)*. McGraw-Hill (UK): Open University Press
- Bong, M. (2001). Between- and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task value, and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 23–34. doi: 10.1037/0022-0663.93.1.23
- Brooks, R., & Goldstein, S. (2008). The mindset of teachers capable of fostering resilience in students. *Canadian Journal of School Psychology*, 23, 114–126
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gregory, G., & Kaufeldt, M. (2015). *The motivated brain: Improving student attention, engagement, and perseverance*. Alexandria, VA: ASCD
- Griggs, J., & Walker, R. (2008). *The costs of child poverty for individuals and society: A literature review*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- National Research (2018). *How people learn II: Learners, contexts, and cultures*. Washington, DC: The National Academic Press.
- National Research Council [NRC]. (2004). *Engaging Schools: Fostering High School Students' Motivation to Learn*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2013). *Motivation in education: Theory, research, and applications (4th ed.)*. Upper Saddle River, NJ; Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.
- Tezci, E., & Perkmen, S. (2013). Oluşturmacı perspektiften teknolojinin öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonu. In K. Çağıltay & Y. Gökteş (Eds). *Öğretim teknolojilerinin temelleri: Teoriler, araştırmalar, eğilimler* (pp. 185-211). Ankara, Turkey: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Wang, J., Rao, H., Wetmore, G. S., Furlan, P. M., Korezykowski, M., Dinges, D. F., & Detre, J. A. (2005). Perfusion functional MRI reveals cerebral blood flow pattern under psychological stress. *Proc Natl Acad Sci USA*, 102(49), 17804-17809.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin.

Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı ve Öneme Yönelik Öğretmen Görüşleri

Teachers' Views on Family Participation and Its Importance in Preschool Education

ÖZET

Bu çalışmanın amacı aile katılımının okul öncesi eğitimde öneme yönelik okul öncesi öğretmenlerinin yönelik görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu çalışmanın yöntemi belirlenirken nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Bu kapsamda kolayda örnekleme yöntemi ile araştırmaya 13 öğretmen dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış 3 sorudan oluşan bir görüşme formu tercih edilmiştir. Ulaşılan veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, ailelerin okul öncesi eğitimdeki rolünün ve bu alandaki stratejilerin önemini vurgulamaktadır. Öğretmenler, ailelerle işbirliğini artırmak için düzenli toplantılar ve iletişim yöntemleri önermektedir. Ayrıca, ailelerin daha fazla katılımını teşvik etmek için araştırma projeleri, geri bildirimler, eğitim materyali erişimi ve seminerler gibi stratejiler önerilmektedir. Bu öneriler, ailelerin çocuklarının eğitimine aktif katılımını teşvik ederek öğrenci başarısını artırmayı hedeflemektedir. Özetle, aile-okul işbirliğini güçlendirmek ve iletişimi artırmak için çeşitli yöntemler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Aile Katılımı, Okul, Okul Öncesi.

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate the views of preschool teachers on the importance of family involvement in preschool education. While determining the method of this study, phenomenology design, one of the qualitative research techniques, was preferred. In this context, 13 teachers were included in the study with convenience sampling method. A semi-structured interview form consisting of 3 questions was preferred as a data collection tool. The data obtained were evaluated by content analysis. According to the findings of the study, the role of families in preschool education and the importance of strategies in this area are emphasized. Teachers suggested regular meetings and communication methods to increase cooperation with families. In addition, strategies such as research projects, feedback, access to educational materials and seminars are suggested to encourage greater involvement of families. These recommendations aim to increase student achievement by encouraging the active involvement of families in their children's education. In summary, various methods are presented to strengthen family-school collaboration and increase communication.

Keywords: Family Involvement, School, Preschool.

GİRİŞ

Günümüzde aile, eğitimin bir katılımcısı olmaktan ziyade eğitimin ana unsuru olarak görülmektedir. Eğitimin sadece okullarda verildiği ve öğretmenin yetkisinde olduğu düşüncesi tamamen değişmiştir. Aileyi eğitim sürecinin dışında tutmak artık imkansızdır. Dolayısıyla çocuklara hayatlarının her aşamasında eğitim vermek artık elzemdir. Okul ve aile işbirliği, özellikle okul öncesi yıllarda, çocukların okula uyum sağlamasına yardımcı olmak, okul uygulamalarının evde de takip edilmesini sağlamak, iki ortam arasındaki tutarlılığı artırmak ve çocuğun gelişimini çeşitli şekillerde desteklemek için çok önemlidir (Tezel Şahin & Özyürek, 2016). Çocukların erken yaşlarda aldıkları eğitim, gelecekleri üzerinde kalıcı bir etkiye sahiptir. Bu süre zarfında, çocuğun ebeveynleri birincil öğretmenleridir ve onları öğretmenler takip eder.

Çocukların ilk öğrendikleri yer aile ortamları, burada öğrendiklerini pekiştirdikleri yer ise okullardır. Aile katılımı, öğretmenlerin ebeveynleri eğitmesine ve onlara yardımcı olmasına yardımcı olur ve aileleri sınıfa getirerek eğitimi zenginleştirir. Benzer şekilde, eğitimci de ailelerden gelen veri ve girdilere dayanarak eğitim ortamını geliştirir (Cömert ve Güleç, 2004). Aileyi dahil etmek, gencin eğitimine yardımcı olmaktan daha fazlasını yapar. Aileler de aile olarak katılarak bilgi ve beceri edinebilirler. Bunu yaparak, ebeveynler çocukları hakkında daha fazla şey keşfedebilir ve onlarla daha güçlü bir iletişim kurabilir, bu da çocukların kendilerini daha güvende hissetmelerine yardımcı olur (Özel, Çağdaş ve Konca, 2016) Aile katılımı, çocukların akademik olarak başarılı olmalarını sağlamanın yanı sıra, ailelerin uygun beceriler edinmesini ve kabul edilebilir bağlantılar kurmasını gerektirir (Keçeli Kaysılı, 2008). Dolayısıyla aile katılımı, çocukların gelişiminin yanı sıra ebeveynlerin yeteneklerini de geliştiren bir süreçtir (Çamlıbel Çakmak, 2010). Bronfenbrenner tarafından oluşturulan ve çocuğun büyümesi ve öğrenmesi için ev ve okulun önemini vurgulayan ekolojik teori bu ortamda önemlidir. Ekolojik teori, bir ekosistemi oluşturan dört sistem arasındaki etkileşimleri vurgular: mikrosistem, mezosistem, ekzosistem ve makrosistem. Teori, sistemler

Tekin Baştan ¹ 
Savaş Köroğlu ² 
Züleyha Albayrak ³ 
Nurhayat Alemdar ⁴ 

How to Cite This Article

Baştan, T., Köroğlu, S., Albayrak, Z. & Alemdar, N. (2023). "Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı ve Öneme Yönelik Öğretmen Görüşleri", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:55; pp:4050-4058. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.72689>

Arrival: 26 August 2023

Published: 30 November 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Okul Müdürü,MEB, Trabzon,Türkiye

² Müdür Yardımcısı,MEB, Trabzon, Türkiye

³ Okul Müdürü,MEB,Trabzon, Türkiye

⁴ Okul Müdürü,MEB,Trabzon, Türkiye

arasındaki etkileşimlerin insan davranışını şekillendirdiği fikrini ele alır. Mezosistemde bir çocuğun hayatının hem ev hem de okul tarafından önemli ölçüde etkilendiği vurgulanmaktadır. Ailenin eğitime katılımındaki bir faktör de ekolojik modeldir. ailelerin eğitim sürecindeki rolünün günümüzdeki önemine ve aile-okul işbirliğinin çocukların eğitimine olan etkilerine dikkat çekilmektedir. Artık eğitimin sadece okullarla sınırlı olmadığı ve ailelerin de bu sürecin ayrılmaz bir parçası olduğu vurgulanmaktadır. Aileler, çocuklara hayatları boyunca eğitim sağlamanın önemini anlamalıdır. Ayrıca, okul ve aile işbirliğinin özellikle okul öncesi yıllarda çocukların eğitimine büyük katkı sağladığı ifade edilmektedir. Bu işbirliği, çocukların okula uyum sağlamalarına yardımcı olur, okulda öğrenilenlerin evde de desteklenmesini sağlar ve çocuğun gelişimini zenginleştirebilir. Ayrıca, ailelerin eğitime dahil olması, öğretmenlerin aileleri eğitmesine ve onlara rehberlik etmesine olanak tanır. Ailelerin katılımı, eğitimci için de çok değerlidir, çünkü ailelerden gelen geri bildirimler ve veriler eğitim ortamını geliştirmek için kullanılabilir. Ayrıca, aile katılımının çocukların akademik başarısını artırmakla kalmayıp, aynı zamanda ailelerin kendi becerilerini geliştirmelerine ve çocuklarıyla daha sağlam bir bağ kurmalarına yardımcı olduğunu belirtmektedir. Bu, aile katılımının sadece çocukların gelişimine değil, aynı zamanda ailelerin kendi kapasitelerine de olumlu katkılar sağladığını göstermektedir. Son olarak, ekolojik teoriye atıfta bulunularak, çocuğun eğitim sürecindeki ev ve okulun etkileşiminin önemi vurgulanmaktadır. Mezosistemde, çocuğun hayatının hem ev hem de okul tarafından etkilendiğine dikkat çekilmektedir. Bu, ailelerin ve okulların birlikte çalışarak çocuğun en iyi eğitim deneyimini elde etmesini sağlamalarının gerekliliğini göstermektedir. Sonuç olarak, aile katılımının eğitimdeki önemini ve aile-okul işbirliğinin çocukların gelişimine olan olumlu etkilerini vurgulayarak, bu konunun eğitimciler ve aileler için büyük bir öncelik taşıdığı ifade etmektedir.

Eğitimciler, yöneticiler ve ebeveynler bu stratejiyi benimsediğinde, aile katılımı artacak ve aile katılımının çocuğun gelişimi için önemi ortaya çıkacaktır (Bronfenbrenner, 1981; Christenson, 2004; Keçeli Kaysılı, 2008). Vygotsky'nin sosyokültürel teorisi bu alandaki bir diğer önemli teoridir. Bu hipoteze göre, sosyal bağlantılar öğrenme ve büyüme için çok önemlidir. Çocukların fikirleri, başarıları ve değerleri sosyal çevrelerinden ve maruz kaldıkları kültürden kaynaklanır. Sosyokültürel teoriye göre, zihin ve çevrenin karşılıklı etkileşimi öğrenme ve büyümeyi kolaylaştırır (Ergün ve Özsüzer, 2006; Günay Bilaloğlu ve Aktaş Arnas, 2019; Koch, 2018). Bir kişiye en yakın çevre, içine doğduğu ailedir. Vygotsky'nin sosyokültürel teorisi, bir çocuğun zihinsel gelişiminin en yakın çevresi olan ailesinden etkilendiğini belirtir. Bir çocuğun zihinsel gelişiminde önemli bir faktör de ailenin çocuğun eğitimiyle ilgilenmesidir. Çocuğun ev ve okul arasında bölünmüş olan yaşamı, aile dahil olduğunda ahenkli bir bütünlüğe sahip olabilir (Öncül, 2011). Fantuzzo, Tighe ve Childs (2000) aile katılımının üç yönünü ele almaktadır. Aileleri eve dahil etmek, çocuklar için elverişli bir öğrenme ortamı oluşturmak, öğretmenin önerdiği etkinlikleri gerçekleştirmek, ebeveynlere ev ödevlerinde yardımcı olmak, onları kontrol etmek, yüksek sesle kitap okumak ve oyun oynamak anlamına gelir. Okul-aile işbirliğine dayalı katılım, ebeveynler ve öğretmenlerin birbirleriyle etkileşime girmesini gerektirirken, okula dayalı aile katılımı, ebeveynlerin sınıf etkinliklerinde yer almasını ve veli-öğretmen konferanslarına katılmasını içerir (Özel, Çağdaş ve Konca, 2016; Günay Bilaloğlu ve Aktaş Arnas, 2019). Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler teorisi, çocuğun gelişimini etkileyen çeşitli faktörleri inceleyen önemli bir teoridir. Bu teori, çocuğun büyümesini ve öğrenmesini etkileyen dört sistem arasındaki etkileşimi vurgular: mikrosistem, mezosistem, ekzosistem ve makrosistem. Aile katılımı, bu sistemlerden biri olan mezosistem içinde önemli bir rol oynar. Bu teoriye göre, ailenin çocuğun eğitime katılımı, çocuğun gelişimini olumlu yönde etkileyebilir. Vygotsky'nin sosyokültürel teorisi, sosyal etkileşimlerin öğrenme ve gelişim için kritik olduğunu vurgular. Çocukların fikirleri ve değerleri, sosyal çevrelerinden ve kültürlerinden kaynaklanır. Bu teori, ailenin çocuğun zihinsel gelişimine önemli bir katkı sağladığını belirtir. Aile, çocuğun en yakın çevresidir ve onun öğrenme sürecini etkiler. Fantuzzo, Tighe ve Childs'in (2000) aile katılımını ele aldığı üç boyut, ailelerin eğitime katılımını daha ayrıntılı bir şekilde açıklar. Ailelerin eve dahil edilmesi, çocuklar için öğrenme ortamı oluşturulması ve öğretmenin önerdiği etkinliklerin gerçekleştirilmesi, ebeveynlerin çocuklarının eğitime aktif bir şekilde katılmasını içerir. Ayrıca, okul-aile işbirliği ve okula dayalı aile katılımı, ailelerin öğretmenlerle ve okulla etkileşime girmelerini gerektirir. Sonuç olarak, bu farklı teorileri ve boyutları kullanarak aile katılımının önemini ve çocuğun gelişimine olan katkılarını vurgulanmaktadır. Ailelerin eğitime aktif katılımı, çocukların daha iyi bir öğrenme deneyimi yaşamalarına ve daha sağlıklı bir gelişim göstermelerine yardımcı olabilir.

Çok sayıda çalışma, ev ve okul arasında ortak bir zemin sağlayan modellerin, çocukların başarısının yanı sıra ailelerin bilgi ve becerilerini de geliştirdiğini göstermiştir (Tezel Şahin & Özyürek, 2016). Yaşar Ekici (2017), aile katılımına katılan ebeveynlerin çocuklarının yeterlilik düzeyi arttıkça sosyal davranış sorunlarının azaldığını bulmuştur. Ayrıca, aile katılımında bulunan ailelerin çocuklarının benmerkezci sorun davranışlarında azalma görülürken, aile katılımında aktif olmayan ailelerin çocuklarının benmerkezci sorun davranışlarında bir değişiklik olmadığı gösterilmiştir. Aile katılımı sadece çocukların akademik olarak büyümelerine ve yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda ebeveynlerin yeteneklerini de sergiler. Aile katılımının temel taşları aileleri eğitmek ve aile, öğrenci ve öğretmen arasında bir ilişki kurmaktır. Aile katılımının tanımı, hem anne ve babanın ailenin eğitim arayışlarına katılımını hem de daha yakın zamanlarda tüm aile üyelerinin katılımını içerir. Aile katılımı genellikle annelerle ilişkilendirilse de, çocuklarının eğitime dahil olan babaların da olumlu etkileri olduğu kabul edilmektedir (Tezel Şahin & Özyürek, 2016). Çocuklarının eğitiminden kadınların sorumlu

olması gerektiğine inanmalarına rağmen, babalar çocuklarıyla oynamayı sevmektedir (Tezel Şahin & Özbey, 2009). Kadınlar iş gücünde daha aktif hale geldiğinden, babalar artık çocuğun gelişiminde birkaç yıl öncesine göre daha önemli bir rol oynamaktadır (Gürşimşek, Kefi ve Girgin, 2007). Babalar, çocuk bakımı ve evin idaresinden annelerin sorumlu olması gerektiğine inanarak aile odaklı faaliyetlerde ilgisizlik sergilemektedir. Ayrıca, babaların korkudan dolayı okula gitmekten kaçındıklarına da inanılmaktadır. Aile katılımının çocukların eğitimi üzerindeki olumlu etkileri ve aile katılımının hem çocukların hem de ailelerin gelişimine nasıl katkı sağladığına dair önemli bilgiler önemlidir. Araştırmalar, ev ve okul arasında bir köprü oluşturan modellerin çocukların başarısını artırdığını ve ailelerin bilgi ve becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Aile katılımının çocukların sosyal davranış sorunlarını azalttığı ve benmerkezci davranışlarda düzelme sağladığına dair bulgular da metinde yer alıyor. Ayrıca, aile katılımının sadece çocukların akademik başarısına değil, aynı zamanda ebeveynlerin yeteneklerine de katkı sağladığı vurgulanmaktadır.

Doğdukları andan itibaren çocukların bakımını üstlenenler genellikle kadınlar olduğundan, akademisyenler erkeklerin çocuk bakımı ve eğitimiyle ilgilenmek için gerekli becerilerden yoksun olduklarını öne sürmektedir (Green, 2001). Tezel Şahin & Özyürek, 2016, programa katılan babaların çocuklarının akademik olarak daha iyi performans gösterdiğini ve daha az olumsuz davranış sergilediğini ortaya koyan 1999 tarihli bir ABD Eğitim Bakanlığı araştırmasından alıntı yapmaktadır. Babalar çocuklarının eğitimi için faydalıdır ve onların gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir. Benzer bir şekilde, olumlu baba-çocuk etkileşimleri ve babanın okula katılımı çocukların özsaygılarını artırmakta ve sınıf arkadaşlarıyla etkileşim kurma becerilerini geliştirmektedir (Green, 2001). Çocukların büyümesi ve eğitimi, ev ve okul ortamlarından büyük ölçüde etkilenmektedir (Tezel Şahin ve Özyürek, 2016). Bir çocuğun yaşam koşulları değiştiğinde, çevresinden bilgi kaynakları edinmesi zorlaşır, bu da aile ve okul işbirliğine duyulan ihtiyacı vurgular. Çocukların dış dünyadan deneyimlere erişimi, apartman dairelerinde yaşamaları, teknolojinin ilerlemesi ve çalışan ebeveynler nedeniyle kısıtlanmaktadır. Bu nedenle çocukların öğrenme ve gelişimlerini ilerletmek için okullarda verilen eğitimin evde de sürdürülmesi gerekmektedir. Evde ve okulda eğitimin sürdürülebilmesi için aile katılımını içeren etkinlikler önem kazanmaktadır (Çamlıbel Çakmak, 2010). Çocukların büyüme ve eğitimlerinin hem evde hem de okulda büyük ölçüde etkilendiği belirtiliyor. Ancak modern yaşam koşulları, çocukların dış dünyadan deneyimlere erişimini sınırlandırabiliyor. Bu nedenle, aile ve okul arasındaki işbirliği ve evde eğitim etkinlikleri, çocukların öğrenme ve gelişimlerini desteklemek için önemli hale geliyor.

Ev ve okul arasındaki işbirliği 2023 Eğitim Vizyonu'nun temel hedeflerinden biridir. 2023 Eğitim Vizyonu Mutlu Çocuklar Güçlü Türkiye'de aile katılımının öneminden bahsedilirken şu ifadelerle yer verilmektedir: Dalların kökten yeşerdiğini unutmamak önemlidir. Zaman, özne, nesne ve mekân etkileşiminde derinliğin ve birikimin olduğu evlerde çocuklar organik olarak gelişebilir ve serpilebilir (MEB, 2013). Toplum Temelli Eğitim Kılavuzu (2013), ebeveynlerin çocuklarının eğitimine dahil olmalarının değerini vurgulamanın yanı sıra, aile katılım yöntemlerinin ebeveynlere nasıl ulaşabileceğinin de altını çizmektedir (MEB, 2013). Çocuk okul ortamını evin bir uzantısı olarak algıladığında güven duygusu oluşur ve okul ile aile arasında kurulan ortaklık sonucunda çocuk başarılı ve mutlu bir hayata hazırlanır. Ayrıca aileler de bu ortaklık sayesinde çocuklarıyla kaliteli zaman geçirebilir, onlarla olumlu iletişim kurabilir ve kendi ideallerini gerçekleştirebilirler. Okul ve aile birlikte çalıştığında öğretmenler iyi bir iletişimle hedeflerine daha kolay ulaşabilir ve zorlukları daha hızlı çözebilirler (Cömert ve Güleç, 2004). Aile katılımı yöntemlerinin ebeveynlere nasıl ulaşabileceği de bu bağlamda önemseniyor. Bu işbirliği sayesinde çocuklar, okulu evlerinin bir uzantısı olarak görüyorlar, bu da onlarda güven duygusu oluşturuyor ve başarılı ve mutlu bir geleceğe hazırlanmalarını destekliyor. Aileler içinse, bu işbirliği zamanlarını çocuklarıyla daha kaliteli geçirmelerini, olumlu iletişim kurmalarını ve kendi hedeflerini gerçekleştirmelerini sağlıyor. Sonuç olarak, okul ve aile işbirliği, öğrencilerin daha iyi gelişimine katkıda bulunmanın yanı sıra öğretmenlerin daha etkili bir şekilde çalışmalarını sağlayan bir ortaklık oluşturuyor.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel fenomenolojik desen kullanılmıştır (Marton, 1988). Fenomenolojik araştırmada, incelenen olguyu deneyimleyen ve bunu ifade edebilen veya yansıtabilen bireyler veya gruplar veri kaynağı olarak kabul edilir. Olguyla ilişkili anlamları ve deneyimleri ortaya çıkarmak için görüşmeler yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013)

(Ekiz, 2003).

Çalışma Grubu

Bu çalışmada kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolayda örnekleme araştırma grubunu belirlemek için kullanılan kasıtlı örnekleme tekniklerinden biridir. Kolayda örnekleme katılmak için en yakın kişilerin seçilmesi, o anda erişilebilir olanlardan gerekli örneklem büyüklüğüne ulaşılan kadar bu prosedürün devam ettirilmesini gerektirir (Karataş, 2015). Araştırmaya dahil olmak için onay veren 13 okul öncesi öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Tablo 1 örneklemin bilgilerini göstermektedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

Kod	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Okul Öncesi Öğretmeni	33	10	Lisans
K2	Okul Öncesi Öğretmeni	36	12	Lisans
K3	Okul Öncesi Öğretmeni	37	13	Yüksek Lisans
K4	Okul Öncesi Öğretmeni	29	5	Lisans
K5	Okul Öncesi Öğretmeni	28	4	Lisans
K6	Okul Öncesi Öğretmeni	40	14	Lisans
K7	Okul Öncesi Öğretmeni	36	10	Yüksek Lisans
K8	Okul Öncesi Öğretmeni	37	11	Lisans
K9	Okul Öncesi Öğretmeni	38	14	Lisans
K10	Okul Öncesi Öğretmeni	32	12	Lisans
K11	Okul Öncesi Öğretmeni	30	7	Lisans
K12	Okul Öncesi Öğretmeni	29	5	Lisans
K13	Okul Öncesi Öğretmeni	31	9	Yüksek Lisans

Bu tablo, “Aile Katılımının Okul Öncesi Eğitimde Önemi” konulu araştırmanın katılımcılarının demografik özelliklerini ayrıntılı bir şekilde sunmaktadır. Araştırmaya toplamda 13 okul öncesi öğretmen katılmıştır ve bu katılımcıların demografik özellikleri şu şekildedir:

Tüm katılımcılar, okul öncesi öğretmeni olarak aynı branşta görev yapmaktadır. Bu, araştırmanın homojen bir katılımcı grubuna sahip olduğunu göstermektedir ve katılımcıların eğitim geçmişi ve deneyimlerinin benzer olduğunu işaret etmektedir. Katılımcıların %100'ü okul öncesi öğretmenidir. Katılımcıların yaşları 28 ile 40 arasında dağılmıştır. Bu, katılımcı grubunun farklı yaş gruplarından oluştuğunu göstermektedir. En genç katılımcı 28 yaşında iken en yaşlı katılımcı 40 yaşındadır. Yaş dağılımı oldukça çeşitlilik göstermektedir ve farklı yaş gruplarından gelen katılımcılar araştırmaya katılmıştır. Katılımcıların kıdem süreleri 4 ile 14 yıl arasında değişmektedir. Bu, katılımcıların mesleki deneyimlerinin farklılık gösterdiğini yansıtmaktadır. En düşük kıdeme sahip olan katılımcı 4 yıl deneyime sahip iken en yüksek kıdeme sahip olan katılımcı 14 yıl deneyime sahiptir. Kıdem süreleri arasında çeşitlilik bulunmaktadır. Katılımcılar, öğrenim durumlarına göre “Lisans” ve “Yüksek Lisans” kategorilerine ayrılmıştır. Katılımcıların %76.92'si lisans düzeyinde eğitim almıştır, bu da çoğunluğun lisans mezunu olduğunu göstermektedir. Geriye kalan %23.08'lik dilim ise yüksek lisans mezunu katılımcılardan oluşmaktadır. Bu da araştırmaya katılanların bir kısmının yüksek lisans derecesine sahip olduğunu göstermektedir.

Veri Toplama Aracı

İki uzmanın bakış açısına dayanarak, araştırma konusundaki görüşlerini öğrenmek için 6 soruluk bir görüşme formu oluşturulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda form 3 soru ile son haline getirilmiştir. Sorular, katılımcıların konuya ilişkin tutumları, deneyimleri ve görüşleri hakkında bilgi edinmek amacıyla yazılı hale getirilmiş ve eğitmenlere yöneltilmiştir. Gönüllü bir görüşmeye katılması için eğitmenle ilk olarak araştırmacılar tarafından iletişime geçilmiş ve görüşmenin amacı ve kapsamı hakkında bilgi verilmiştir. Belirlenen gün ve saatte, görüşmeler öğretmenin eğitim verdiği yerde gerçekleştirilmiştir..

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma grubunun bir parçası olmak üzere çeşitli bölgelerden öğretmenler özenle seçilmiştir. Bu nedenle, eğitmenlerin çoğunluğu çeşitli elektronik arayüz araçları kullanılarak internet üzerinden uzaktan video görüşmelerine katılmıştır. Veri toplama sürecinde, öğretmenlerle yüz yüze ve sanal görüşmeler kendi programlarına göre planlanmış ve karşılıklı olarak mutabık kalınan bir zamanda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler en az 17 dakika, en fazla 45 dakika sürmüş ve ortalama süre 28 dakika olmuştur. Araştırma için toplanan verilerin incelenmesinde içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. İçerik analizi özünde, görüşme dökümlerinden elde edilen materyalin ilgili konunun teorik çerçevesine uygun olarak düzenlenmesidir. Bu çalışmada amaç, kodlar içindeki ilgili fikir ve temalardan kodlar türetmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İlk olarak, bu vakadaki görüşme verileri bilgisayar ortamına taşınmıştır. Genel olarak, öğretmenlerin yanıtları tekrar, yazım hataları ya da anlamsız cümleler açısından incelenmiştir (Ekiz, 2003). İki alan uzmanı bağımsız olarak verileri incelemiş, kod ve temaları çıkarmış ve çalışma analizinin geçerliliğini sağlamıştır. Araştırmacıların kod ve temalarının benzerlik oranı (r:75) önemli derecede bir ilişki olduğunu göstermiştir. Karar verilemeyen kodlar ve konular hakkında bağımsız bir alan uzmanının görüşü alındıktan sonra uygun olan veya önerilen kodlar ve temalar araştırmaya dahil edilmiştir. Böylece nitel araştırmada güvenilirliğin bir diğer boyutu olan inandırıcılık, puanlayıcı güvenilirliği ile desteklenmeye çalışılmıştır. Çünkü puanlayıcı güvenilirliğini sağlamak itibarı artırmanın bir yöntemidir. Kod ve tema geliştirmenin her aşamasında kuramsal çerçeveye yer verilmesine özen gösterilmiştir (Karataş, 2015). Nitel araştırma güvenilirlik türlerinden biri olan aktarılabiliğin sağlanmasında, çalışmanın ve veri toplama süreçlerinin detaylı bir şekilde açıklanmasının yanı sıra teorik arka planın da verilmesinin çok yardımcı olduğu söylenebilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

BULGULAR

Aile katılımının okul öncesi eğitimdeki rolünü daha iyi anlamak için neler yapılabilir?

Katılımcılara yöneltilen “Aile katılımının okul öncesi eğitimdeki rolünü daha iyi anlamak için neler yapılabilir?” şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

- K1: “Aile katılımının okul öncesi eğitimdeki rolünü daha iyi anlamak için ailelerle düzenli toplantılar yapılabilir.”
- K2: “Araştırma projeleri yoluyla ailelerin eğitim sürecine daha fazla katılımını teşvik edebiliriz.”
- K3: “Anketler ve geri bildirim formları kullanarak ailelerin görüşlerini toplamalıyız.”
- K4: “Ailelerin sınıf içi etkinliklere katılma fırsatları yaratılmalıdır.”
- K5: “Ailelerin çocuklarının öğrenme süreçlerini daha yakından takip etmelerine yardımcı olacak rehberlik materyalleri sunabiliriz.”
- K6: “Ailelerin eğitim programlarına katkı sağlamalarını teşvik etmek için seminerler ve atölye çalışmaları düzenlemeliyiz.”
- K7: “Ailelerin okul içi etkinliklere ve projelere katılmalarını teşvik etmek için ödüllendirme sistemleri oluşturabiliriz.”
- K8: “Ailelerin çocuklarının okul yaşamını daha iyi anlamalarını sağlayacak bilgilendirici materyaller hazırlanmalıdır.”
- K9: “Eğitim seminerleri düzenleyerek ailelerin çocuklarının öğrenme süreçlerine daha fazla dahil olmalarını teşvik edebiliriz.”
- K10: “Ailelerin okulda daha aktif rol oynamaları için özel günler ve etkinlikler düzenlemeliyiz.”
- K11: “Okul ile aile arasında düzenli iletişim kanalları oluşturmalıyız.”
- K12: “Ailelerin çocuklarının akademik ilerlemesini izlemeleri için çevrimiçi platformlar ve uygulamalar kullanabiliriz.”
- K13: “Ailelerin eğitim politikaları ve kararlarına katılımlarını desteklemek için danışma kurulları oluşturmalıyız.”

Bu değerlendirmeler, aile katılımının okul öncesi eğitimdeki önemini vurguluyor ve bu konuda önerilen stratejilere dair farklı öneriler içeriyor. Öğretmenler, ailelerle daha yakın bir işbirliği ve iletişim kurma amacıyla düzenli toplantılar düzenlemeyi öneriyorlar. Aynı zamanda, ailelerin eğitim sürecine daha fazla katılımını teşvik etmek için araştırma projelerinin kullanılması ve ailelerin görüşlerinin anketler ve geri bildirim formları ile toplanması öneriliyor. Ailelerin sınıf içi etkinliklere katılma fırsatlarının yaratılması, onların çocuklarının öğrenme süreçlerini daha yakından takip etmelerine yardımcı olabilir. Rehberlik materyalleri ve seminerler gibi kaynaklar, ailelerin eğitim programlarına daha fazla katkı sağlamalarını teşvik edebilir. Ayrıca, aileleri okul içi etkinliklere ve projelere teşvik etmek için ödüllendirme sistemlerinin kullanılması önerilmekte. Tüm bu öneriler, ailelerin çocuklarının eğitimine daha aktif bir şekilde katılmasını ve bu katılımın eğitim sürecine olumlu etkilerini artırmasını hedeflemektedir.

Ailelerin okul öncesi eğitim sürecine daha etkin bir şekilde katılmasını teşvik etmek için hangi stratejiler kullanılabilir?

Katılımcılara yöneltilen “Ailelerin okul öncesi eğitim sürecine daha etkin bir şekilde katılmasını teşvik etmek için hangi stratejiler kullanılabilir?” şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

- K1: “Ailelerin okul öncesi eğitim sürecine daha etkin bir şekilde katılması için düzenli olarak aile toplantıları düzenlemeliyiz.”
- K2: “Ailelere çocuklarının eğitimine daha fazla dahil olma fırsatları sunmalıyız, örneğin sınıf içi etkinliklere katılma imkanları.”
- K3: “Ailelere çocukların eğitiminde daha fazla rol alabilecekleri konusunda bilgilendirme yapmalıyız.”
- K4: “Ailelerin eğitim materyallerine ve kaynaklarına erişimini kolaylaştırmalıyız.”
- K5: “Eğitim seminerleri ve atölyeler düzenleyerek aileleri eğitim sürecine daha fazla dahil etmeliyiz.”
- K6: “Ailelere çocuklarının okul çalışmalarını izlemeleri ve desteklemeleri için çevrimiçi platformlar sağlamalıyız.”
- K7: “Okul ile aile arasındaki iletişimi güçlendirmek için düzenli olarak e-posta bültenleri veya bilgilendirici mesajlar göndermeliyiz.”
- K8: “Ailelerin okul politikaları ve kararlarına katılımlarını desteklemek için danışma kurulları oluşturmalıyız.”

K9: "Ailelerin çocuklarının okul öncesi eğitimine daha fazla katılmasını teşvik etmek için özel günler ve etkinlikler düzenlemeliyiz."

K10: "Ailelerin çocuklarının evdeki öğrenme deneyimlerini desteklemeleri için kaynaklar ve öneriler sunmalıyız."

K11: "Ailelerin eğitim sürecine daha fazla dahil olmaları için öğrenci-öğretmen-veli toplantıları düzenlemeliyiz."

K12: "Ailelerin çocuklarının eğitime katkıda bulunabilecekleri projeler ve görevler oluşturmalıyız."

K13: "Ailelerin eğitim konularında daha fazla bilinçlenmelerine yardımcı olmak için seminerler ve konferanslar düzenlemeliyiz."

Bu değerlendirmeler, ailelerin okul öncesi eğitim sürecine daha aktif bir şekilde katılmalarını teşvik etmek için öğretmenlerin önerdiği çeşitli stratejileri yansıtmaktadır. Bu stratejiler, ailelerin çocuklarının eğitime katkıda bulunmalarını desteklemeyi amaçlamaktadır. Önerilen stratejiler arasında düzenli aile toplantıları düzenleme, ailelerin sınıf içi etkinliklere katılma imkanlarını sağlama, ailelere eğitim konusunda bilgilendirme yapma, eğitim materyallerine erişimi kolaylaştırma gibi yöntemler bulunmaktadır. Ayrıca, eğitim seminerleri ve atölyeler düzenleyerek aileleri eğitim sürecine daha fazla dahil etme önerisi de öne çıkmaktadır. Ayrıca, okul ile aile arasındaki iletişimi güçlendirmek için çevrimiçi platformlar, e-posta bültenleri ve danışma kurulları gibi araçlar kullanılması önerilmektedir. Bu stratejiler, ailelerin çocuklarının okul öncesi eğitimine daha fazla katılımını teşvik ederek öğrenci başarısını artırmayı amaçlamaktadır. Öğretmenlerin ailelerin okul öncesi eğitim sürecine daha etkin bir şekilde katılmasını teşvik etmek için önerdikleri stratejiler, aile-okul işbirliğini artırmayı hedeflemektedir. Bu değerlendirmeler, ailelerin çocuklarının eğitime daha fazla dahil olmalarını sağlayacak yöntemleri içermektedir. Önerilen stratejiler arasında düzenli aile toplantıları düzenleme, ailelerin sınıf içi etkinliklere katılma fırsatları sunma ve eğitim materyallerine erişimi kolaylaştırma gibi uygulamalar öne çıkmaktadır. Ayrıca, ailelere eğitim konusunda bilgilendirici programlar düzenlemek ve eğitim materyallerini paylaşmak da öneriler arasındadır. Öte yandan, ailelere yönelik eğitim seminerleri ve atölyeler düzenlemek, onların eğitim sürecine daha fazla katılımını teşvik edebilir. Bununla birlikte, ailelerle okul arasındaki iletişimi güçlendirmek amacıyla çevrimiçi platformlar, e-posta bültenleri ve danışma kurulları gibi modern iletişim araçlarının kullanılması da önerilmektedir. Bu stratejiler, ailelerin çocuklarının okul öncesi eğitimine daha aktif bir şekilde katılımını teşvik ederek öğrenci başarısını artırmayı amaçlamaktadır. Bu açıdan, aile-okul işbirliği ve iletişimi güçlendirmek için çeşitli yaklaşımların bir araya getirilmesi önemlidir.

Ailelerin çocuklarının okul öncesi eğitimine katkı sağlamalarını desteklemek için neler yapılabilir?

Katılımcılara yöneltilen "Ailelerin çocuklarının okul öncesi eğitimine katkı sağlamalarını desteklemek için neler yapılabilir?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) "Ailelere, okul öncesi eğitimin önemini ve çocuklarının gelişimine nasıl katkı sağlayabileceklerini anlatan bilgilendirici seminerler düzenlemek etkili olabilir."

(K2) "Ailelere, evde yapılabilecek basit öğrenme aktiviteleri ve oyunlar konusunda rehberlik sunmak önemlidir."

(K3) "Ailelerin çocuklarının okul deneyimlerine daha fazla dahil olabilmeleri için açık kapı günleri veya etkinlikleri düzenlemek faydalı olabilir."

(K4) "Ebeveynlere, çocuklarının okul performansını izlemeleri ve gerektiğinde destek sağlamaları için düzenli olarak geri bildirimde bulunmak önemlidir."

(K5) "Ailelerle sık sık iletişim kurmak ve onların sorularını yanıtlamak, işbirliği ve güveni artırabilir."

(K6) "Ailelerin çocuklarına okuma alışkanlığı kazandırmalarını teşvik etmek için okuma saatleri veya etkinlikleri düzenlemek etkili olabilir."

(K7) "Çocukların okul öncesi eğitim materyallerine evde daha fazla erişim sağlamak için dijital kaynakları paylaşmak önemlidir."

(K8) "Ailelere, çocuklarının eğitim hedeflerini belirlemeleri ve bu hedeflere nasıl ulaşabileceklerini planlamaları konusunda yardımcı olmak gereklidir."

(K9) "Ailelere, çocuklarının sınıf içindeki deneyimlerini paylaşmaları ve bu deneyimleri evde desteklemeleri için fırsatlar sunmak önemlidir."

(K10) "Ebeveynlerle işbirliği yaparak, çocukların bireysel ihtiyaçlarına daha iyi yanıt vermek mümkün olabilir."

(K11) "Ailelerin çocuklarının okul öncesi eğitimine aktif katılımını teşvik etmek için sosyal etkinlikler ve topluluk projeleri düzenlemek etkili olabilir."

(K12) “Ailelerle düzenli toplantılar düzenleyerek, onların görüşlerini dinlemek ve okul öncesi eğitim programını iyileştirmek mümkün olabilir.”

(K13) “Ailelerin çocuklarının günlük öğrenme deneyimlerini takip etmeleri için basit takip araçları veya günlük güncellemeler sağlamak önemlidir.”

Bu öneriler, ailelerin çocuklarının okul öncesi eğitimine daha aktif bir şekilde katılımını teşvik etmek ve çocukların eğitim başarısını desteklemek amacıyla kullanılacak stratejileri yansıtmaktadır. Elde edilen öğretmen görüşleri, ailelerin çocuklarının okul öncesi eğitimine daha etkili bir şekilde katkı sağlamalarını teşvik etmek amacıyla çeşitli stratejilerin önerildiğini göstermektedir. Bu stratejiler, okul ve aile arasındaki işbirliğini artırmayı, ebeveynlerin çocuklarının eğitimine daha fazla dahil olmalarını sağlamayı ve çocukların eğitim başarısını desteklemeyi hedeflemektedir. Öğretmenler, ailelerin okul öncesi eğitimine daha etkin bir şekilde katkı sağlamalarını teşvik etmek için ailelere eğitici seminerler düzenlemeyi ve evde öğrenme aktivitelerini kolaylaştırmayı önermektedirler. Ayrıca, ailelerin okula daha fazla katılımını teşvik etmek amacıyla açık kapı günleri veya etkinlikleri düzenlemenin önemine vurgu yapmaktadırlar. Geri bildirim, iletişim ve düzenli toplantılar aracılığıyla ailelerle sık sık iletişim kurmanın işbirliğini artırabileceğini ifade etmektedirler. Okuma alışkanlığı kazandırmak için okuma saatleri veya etkinliklerini öneren öğretmenler, dijital kaynakları paylaşarak çocukların okul öncesi eğitim materyallerine daha fazla erişim sağlanmasını desteklemeyi önermektedirler. Ayrıca, ailelere çocuklarının eğitim hedeflerini belirlemeleri ve bu hedeflere nasıl ulaşabileceklerini planlamaları konusunda rehberlik yapmanın önemli olduğunu belirtmektedirler. Öğrencilerin sınıf içi deneyimlerini paylaşmaları ve bu deneyimleri evde desteklemeleri için fırsatlar sunmanın, ailelerin okul öncesi eğitime daha fazla katılımını teşvik edebileceğini ifade etmektedirler. Sosyal etkinlikler ve topluluk projeleri düzenlemek, ailelerin çocuklarının okul öncesi eğitimine aktif katılımını artırabilir. Son olarak, ailelerin günlük öğrenme deneyimlerini takip etmelerine yardımcı olacak basit takip araçları veya günlük güncellemeler sağlamanın önemli olduğunu belirtmektedirler. Bu öneriler, okul ve aile işbirliğini güçlendirmek ve çocukların okul öncesi eğitimine daha fazla katılımını teşvik etmek amacıyla öğretmenler tarafından sunulan stratejileri yansıtmaktadır. Öğretmenlerin görüşleri, ailelerin çocuklarının okul öncesi eğitimine katkı sağlamalarını teşvik etmek için kullanılacak çeşitli stratejileri yansıtmaktadır. Bu stratejiler, okul ve aile arasındaki işbirliğini artırmayı, ailelerin daha fazla dahil olmalarını ve çocukların eğitim başarısını desteklemeyi amaçlamaktadır. Öğretmenler, ailelere yönelik eğitici seminerlerin düzenlenmesini ve evde öğrenme aktivitelerinin kolaylaştırılmasını önermektedirler. Ayrıca, aile katılımını artırmak için açık kapı günleri veya etkinliklerin düzenlenmesi önerilmektedir. Geri bildirim, iletişim ve düzenli toplantılar gibi etkileşim araçlarıyla ailelerle sık sık iletişim kurmanın önemine vurgu yapılmaktadır. Ayrıca, okuma alışkanlığı kazandırma konusunda öğrencilere ve ailelere destek sağlamak için okuma saatleri veya etkinlikleri düzenlemek önerilmektedir. Öğretmenler, dijital kaynakların paylaşılmasıyla çocukların okul öncesi eğitim materyallerine daha kolay erişim sağlanmasını önermektedirler. Aynı zamanda, ailelere çocuklarının eğitim hedeflerini belirleme ve bu hedeflere ulaşma konusunda rehberlik yapmanın önemli olduğunu ifade etmektedirler. Sınıf içi deneyimlerin paylaşılması ve evde desteklenmesi için fırsatlar sunmanın ailelerin okul öncesi eğitime daha fazla katılımını teşvik edebileceği belirtilmektedir. Sosyal etkinlikler ve topluluk projeleri düzenlemek, ailelerin çocuklarının eğitimine daha fazla katılımını artırabilir. Son olarak, ailelerin günlük öğrenme deneyimlerini takip etmelerine yardımcı olacak basit takip araçları veya günlük güncellemeler sağlamanın önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu öneriler, okul ve aile işbirliğini güçlendirmek ve çocukların okul öncesi eğitimine daha fazla katılımını teşvik etmek amacıyla öğretmenler tarafından sunulan stratejileri özetlemektedir.

SONUÇ

Bu değerlendirmeler, aile katılımının okul öncesi eğitimdeki önemini ve bu konuda önerilen stratejilere yönelik farklı önerileri özetlemektedir. Öğretmenlerin vurguladığı önemli bir nokta, ailelerle daha yakın işbirliği ve iletişim kurmanın eğitim sürecindeki önemidir. Düzenli toplantılar, bu işbirliğini güçlendirmek için etkili bir yol olarak önerilmektedir. Ayrıca, ailelerin eğitim sürecine daha fazla katılımını teşvik etmek için araştırma projeleri ve geri bildirim yöntemlerinin kullanılması önerilmiştir. Sınıf içi etkinliklere katılım fırsatlarının yaratılması da ailelerin çocuklarının öğrenme süreçlerini daha yakından takip etmelerine yardımcı olabilir. Rehberlik materyalleri ve seminerler gibi kaynaklar, ailelerin çocuklarının eğitimine daha fazla katkı sağlamalarını teşvik edebilir. Ödüllendirme sistemlerinin kullanılması, aileleri okul içi etkinliklere ve projelere katılmaya teşvik edebilir. Bu öneriler, ailelerin çocuklarının okul öncesi eğitimine daha aktif bir şekilde katılmasını ve bu katılımın eğitim sürecine olumlu etkilerini artırmasını hedeflemektedir. Ailelerin eğitimde daha fazla yer almaları, çocukların öğrenme deneyimlerini zenginleştirebilir ve eğitim başarısını artırabilir.

Bu değerlendirmeler, öğretmenlerin ailelerin okul öncesi eğitim sürecine daha etkin bir şekilde katılmalarını teşvik etmek için önerdiği çeşitli stratejileri özetlemektedir. Bu stratejiler, ailelerin çocuklarının eğitimine katkıda bulunmalarını desteklemeyi amaçlamaktadır. Önerilen stratejiler arasında düzenli aile toplantıları düzenleme, ailelerin sınıf içi etkinliklere katılma imkanlarını sağlama, ailelere eğitim konusunda bilgilendirme yapma, eğitim materyallerine erişimi kolaylaştırma gibi yöntemler bulunmaktadır. Ayrıca, eğitim seminerleri ve atölyeler düzenleyerek aileleri eğitim sürecine daha fazla dahil etme önerisi de öne çıkmaktadır. Bu stratejiler, okul ile aile

arasındaki iletişimi güçlendirmek için çevrimiçi platformlar, e-posta bültenleri ve danışma kurulları gibi araçlar kullanılması önerilmektedir. Bu değerlendirmeler, ailelerin çocuklarının okul öncesi eğitimine daha fazla katılımını teşvik ederek öğrenci başarısını artırmayı amaçlamaktadır. Aile-okul işbirliği ve iletişimi güçlendirmek için çeşitli yöntemlerin bir araya getirilmesi, eğitim sürecini daha etkili ve verimli hale getirebilir.

Bu değerlendirmeler, öğretmenlerin ailelerin okul öncesi eğitim sürecine daha aktif bir şekilde katılmalarını teşvik etmek amacıyla önerdiği çeşitli stratejileri içermektedir. Bu stratejiler, ailelerin çocuklarının eğitimine katkı sağlamalarını desteklemeyi ve çocukların eğitim başarısını artırmayı hedeflemektedir. Öğretmenler, ailelerle daha yakın bir işbirliği kurmak için düzenli aile toplantıları düzenlemenin önemini vurgulamaktadır. Aynı zamanda, ailelerin sınıf içi etkinliklere katılma fırsatları sunmanın ve eğitim materyallerine kolay erişim sağlamanın ailelerin katılımını artırabileceğini ifade etmektedirler. Eğitim seminerleri ve atölyeler düzenleyerek aileleri eğitim sürecine daha fazla dahil etme önerisi de bulunmaktadır. Öğretmenler, okul ile aile arasındaki iletişimi güçlendirmek için çevrimiçi iletişim araçlarının kullanılmasını önermektedirler. Ayrıca, aileleri çocuklarının eğitim hedeflerini belirlemeye ve bu hedeflere ulaşmalarına yardımcı olmak için rehberlik yapmanın önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Tüm bu öneriler, ailelerin çocuklarının okul öncesi eğitimine daha aktif bir şekilde katılımını teşvik ederek çocukların eğitim başarısını artırmayı amaçlamaktadır. Aile-okul işbirliğini güçlendirmek ve iletişimi artırmak için öğretmenler tarafından sunulan bu stratejiler, eğitim sürecini daha etkili hale getirmeye yönelik önemli adımları temsil etmektedir.

Bu sonuçlar, okul öncesi eğitimde aile katılımının önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, eğitimciler ve okul yönetimleri, ailelerle daha yakın bir işbirliği kurmak ve iletişimi güçlendirmek amacıyla çeşitli önlemler alabilirler. Öncelikle, düzenli aile toplantıları ve seminerler düzenlenmeli ve ailelere bu etkinliklere katılma fırsatları sunulmalıdır. Bu toplantılar, ailelerin eğitim sürecine daha fazla dahil olmalarını teşvik edebilir ve öğrenci başarısını artırabilir.

Ayrıca, ailelerin eğitim materyallerine erişimini kolaylaştırmak için çevrimiçi platformlar ve dijital kaynaklar sağlanmalıdır. Bu, ailelerin çocuklarının öğrenme deneyimlerini desteklemelerine yardımcı olabilir. Eğitimciler, ailelere çocuklarının eğitim hedeflerini belirleme konusunda rehberlik yapmalı ve bu hedeflere nasıl ulaşabileceklerini açıklamalıdır.

Ayrıca, okul yönetimleri, ailelerin sınıf içi etkinliklere ve projelere daha fazla katılımını teşvik etmek için ödüllendirme sistemlerini değerlendirmelidir. Bu sistemler, aileleri okulun etkinliklerine daha fazla dahil etmek için bir teşvik sağlayabilir. Sosyal etkinlikler ve topluluk projeleri de ailelerin çocuklarının okul öncesi eğitimine katılımını artırabilir.

Son olarak, ailelerin günlük öğrenme deneyimlerini takip etmelerine yardımcı olacak basit takip araçları veya günlük güncellemeler sağlanmalıdır. Bu, ailelerin çocuklarının eğitimine daha fazla katılımını teşvik edebilir ve iletişimi güçlendirebilir.

Bu öneriler, okul öncesi eğitimde aile katılımını artırmak ve bu katılımın öğrenci başarısına olumlu etkilerini maksimize etmek için kullanılabilir.

KAYNAKÇA

Bronfenbrenner, U. (1981). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press: Cambridge.

Christenson, S. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33(1), 83-104.

Cömert, D., & Güleç, H. (2004). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi: Öğretmen-aile-çocuk kurum. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1). 131-145.

Çamlıbel-Çakmak, Ö. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(20), 2-17.

Çamlıbel-Çakmak, Ö. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(20), 2-17.

Ekiz, D.(2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ergün, M., & Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *Afyonkarahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 269-292

Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367-376

Green, S. (2001). Creating a father friendly child care environment. *Child Care Centers Connections*, 10(1), 1-4.

- Günay-Bilaloğlu, R., & Aktaş Arnas, Y. (2019). Okul öncesi eğitimde aile katılımı engelleri ve süreçte karşılaşılan sorunlar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(3), 804-823.
- Günay-Bilaloğlu, R., & Aktaş Arnas, Y. (2019). Okul öncesi eğitimde aile katılımı engelleri ve süreçte karşılaşılan sorunlar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(3), 804-823.
- Gürşimşek, I., Kefi, S., & Girgin, G. (2007). Okulöncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (33), 181-191
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi, 1(1), 62-80.
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 9(1), 69-83.
- Koch, L. A. (2018). Parent involvement in early childhood education and its impact on the development of early language and literacy skills: An exploration of one Head Start Program's parent involvement model. (Unplished Doctor of Thesis). Drexel University, U.S.A.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Yerel Yönetimler, Sivil Toplum Kuruluşları, Kamu Kuruluşları ve İşveren Kuruluşları için Toplum Temelli Erken Çocukluk Hizmetleri Sunumu Kılavuzu. Ankara.
- Öncül, F. (2011). Öğretmenlerin yapmış olduğu ev ziyaretlerinin aile üzerindeki etkisi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Özel, E., Çağdaş, A., & Konca, A.S. (2016). İlkokul başlangıcında velilerin aile katılım düzeylerinin incelenmesi. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 12(4), 891-908.
- Özel, E., Çağdaş, A., & Konca, A.S. (2016). İlkokul başlangıcında velilerin aile katılım düzeylerinin incelenmesi. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 12(4), 891-908
- Perry, M.A., Fantuzzo, J., & Munis, P. (2002). Family involvement questionnaire(FIQ). Philadelphia, PA: University of Pennsylvania
- Tezel-Şahin, F., & Özyürek, A. (2016). Anne Baba Eğitimi ve Aile Katılımı. Ankara: İstatistik Dünyası. Ünüvar, P. (2010). Aile katılımı çalışmalarına yönelik ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. Kastamonu Eğitim Dergisi, 18(3), 719-730.
- Yaşar-Ekici, F. (2017). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişki. Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10(1), 543-562
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin.

International Students' Sociocultural Adaptation Experiences: Their Perceived Stress and Coping Strategies *

Uluslararası Öğrencilerin Sosyokültürel Adaptasyon Deneyimleri: Algılanan Stresleri ve Başa Çıkma Stratejileri

ABSTRACT

The primary aim of this study is to highlight the relationship between sociocultural adaptation, perceived stress, and the coping strategies employed by international students to maintain their psychological well-being. Studying abroad can be exciting opportunity to gain new experiences, exploring diverse cultures, and establishing global connections. However, after moving abroad international students frequently face with challenges like language barrier, cultural differences, social isolation, and building relationships (Wilson, 2013). Sociocultural variations across countries can influence the communication skills, norms, and beliefs. Moreover, poor adaptation process has been associated with variety of psychological and physiological disorders that affect overall well-being (Waqas et al., 2015, Schönfeld et al., 2016). Coping strategies can play a significant role in this process, preventing psychosomatic symptoms and psychological disorders. In current study, eight participants were recruited from various universities in the United Kingdom. Semi-structured interviews were conducted, and reflexive thematic analysis were employed to analyse the obtained data. It is found that although international students come with different expectations, the majority of them tried to avoid language barrier as they had prior knowledge of English. Seeking social support from close friends and family was the most commonly utilised technique both to avoid stressful situations and as coping strategies. Participants' resilience was also increased throughout their adaptation journey. Given the small number of participants, further studies are required to investigate the impact of coping strategies and stress on sociocultural adaptation process.

Keywords: Stress, International, Sociocultural, Well-being, Coping

ÖZET

Bu çalışmanın temel amacı, sosyo-kültürel adaptasyon, algılanan stres ve uluslararası öğrencilerin psikolojik esenliklerini korumak için kullandıkları başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkiyi vurgulamaktır. Yurt dışında eğitim almak, yeni deneyimler kazanmak, farklı kültürleri keşfetmek ve küresel bağlantılar kurmak için heyecan verici bir fırsat olabilir. Ancak, yurt dışına taşındıktan sonra uluslararası öğrenciler sıklıkla dil engeli, kültürel farklılıklar, sosyal izolasyon ve ilişki kurma gibi zorluklarla karşılaşmaktadır (Wilson, 2013). Ülkeler arasında sosyo-kültürel farklılıklar iletişim becerilerini, normları ve inançları etkileyebilir. Üstelik, zayıf adaptasyon süreci genel sağlığı etkileyen çeşitli psikolojik ve fizyolojik rahatsızlıklarla ilişkilendirilmiştir (Waqas ve diğ., 2015, Schönfeld ve diğ., 2016). Başa çıkma stratejileri bu süreçte psikosomatik semptomları ve psikolojik rahatsızlıkları önlemek için önemli bir rol oynayabilir. Mevcut çalışmada, Birleşik Krallık'taki çeşitli üniversitelerden sekiz katılımcı ile röportaj yapıldı. Yarı yapılandırılmış görüşmeler yapıldı ve elde edilen verileri analiz etmek için refleksif tematik analiz kullanıldı. Uluslararası öğrenciler farklı beklentilerle gelmelerine rağmen, çoğunluğunun İngilizce'nin önceden bilgisi olduğu için dil engelinden kaçınmaya çalıştıkları tespit edildi. Yakın arkadaşlardan ve aileden sosyal destek aramak, hem stresli durumlardan kaçınmak hem de başa çıkma stratejileri olarak en sık kullanılan teknikti. Katılımcıların direnci de adaptasyon süreçleri boyunca arttığı belirtildi. Katılımcı sayısının az olması nedeniyle, başa çıkma stratejilerinin ve stresin sosyo-kültürel adaptasyon süreci üzerindeki etkisini araştırmak için daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır.

Anahtar Kelimeler: Stres, Uluslararası, Sosyokültürel, Esenlik, Başa Çıkma

INTRODUCTION

Globalization can be described as the process of growing interdependence and integration among countries, societies, and cultures (Gebregergis et al., 2020). It became trend in various dimensions such as politics, technological, organizations, companies, and universities (Haugton & Schödl, 2020). In the recent decades, students started to move for getting higher education across various countries, and this trend emphasizes that international students are the important part of the higher education worldwide (Mustaffa & Ilias, 2013). According to HESA (2023), 45% of the postgraduate students (372,500) were international in the United Kingdom in 2022 and has grown from 35% in 2018. There might be several reasons to go to a different country to complete studies such as domestic facilities, language, and the academic superiority of the host country (Andrade, 2006; Ke et al., 2022). Moreover, studying abroad can be perceived as a valuable and exciting experience for students to explore new cultures, gain different perspectives, and

Gokhan Pinarbasi ¹ 

How to Cite This Article

Pinarbasi, G. (2023). "International Students' Sociocultural Adaptation Experiences: Their Perceived Stress and Coping Strategies", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:55; pp:4059-4080. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.72819>

Arrival: 26 August 2023

Published: 30 November 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

* This study is author's master's degree dissertation, titled "International students' sociocultural adaptation experiences: Their perceived stress and coping strategies."

¹ Health Psychologist, England, United Kingdom

broaden their vision. Additionally, they are likely to have new connections all over the world. Hence, going to abroad can increase the independence and responsibility both professionally and personally, as students' academic environments, friendships, and living arrangements change (Pittman & Richmond, 2007).

However, this phenomenon can bring a multitude of sociocultural challenges that international students confront as they begin their educational journeys in unfamiliar environment and culture (Aldwin & Stokols, 1988; GulRaihan & Sandaran, 2017). Several studies revealed that international students face significant challenges related to sociocultural adaptation which can be a stressful process (Hechanova-Alampay et al., 2002; Wilson, 2013; Garcia, 2015; Mesidor & Sly, 2016). Researchers highlighted the variables that affects the adaptation process, such as language proficiency, education level, prior sociocultural experiences, length of the stay, social interactions, and academic performance (Rosenthal et al., 2007). Nonetheless, the process of adapting to a new environment and a cultural setting entails navigating through various stressors, which requires international students to employ effective coping strategies to manage the perceived stress and stress-inducing factors. Also, studies have indicated that international students might be susceptible to develop psychological problems because of the adjustment and the stress (Wang et al., 2021). Additionally, it was found that poor adaptation can increase the risk of suffering mental disorders that are often associated with the levels of stress (Bhugra, 2004; Caplan, 2007).

Students struggle with academic demands and financial pressures; however, international students may face extra non-academic demands like, adapting to the culture, environment, people, language, loneliness, racial discrimination, confusion, and sense of loss (Brislin & Yoshida, 1994; Spencer-Oatey & Xiong, 2006). Moreover, they need to build new social relationships in unfamiliar cultural context. These may involve stressful experiences potentially causing a harm to students' psychological well-being, academic performance, and as well as physical health (Chou et al., 2011; Waqas et al., 2015, Schönfeld et al., 2016). Due to these challenges, it is indicated that international students experience double adaptation to the new culture of a country they move to, and to the culture of a university (Hechanova-Alampay et al., 2002). Additionally, the interplay between stress and vulnerability was considered as the underlying factors influencing psychosomatic symptoms and psychological disorders (Fischer et al., 2021). Individuals may develop coping skills to effectively facilitate socio-cultural adaptations and manage perceived stress. Researchers stated that adaptive coping skills were found to be helpful to decrease sociocultural adaptation stress, as well as increasing subjective health (Schneiderman et al., 2005; Rhein, 2018). As a result, students may enhance their overall well-being.

Society and Sociocultural Adaptation

It is not possible to think of a society without a culture. Society can be defined as a collective entity that helps individuals to shape their behaviours, attitudes, perceptions, and expectations (Hogg & Vaughan, 2014). When international students engage in adapting to a new culture, social relations, structures, and dynamics might affect their experiences and perspectives within the host society and culture.

Culture has been found to have profound impact on adapting a new culture and establishing social relationships, as it affects the communication competency and proficiency (Furukowa 1997; Greenland & Brown, 2005). Culture comprises a complex framework of shared values, norms, beliefs, behaviours, and symbols within a particular social group, influencing people's attitudes, perceptions, and engagement in social interactions. As individuals commence the journey of adapting to a new culture, they inevitably encounter diverse cultural disparities like social customs, etiquettes, feeling of complete helplessness, and communication styles that require in-depth understanding and acceptance (Dorozkhin & Mazitova, 2008). Thus, international students need to modify their behaviours and cognitions in accordance with the cultural context to prevent any negative behavioural and physical outcomes (Aldwin & Stokols, 1988; Triandis, 2006). Nevertheless, the ability to adapt the changes and embrace the differences in culture relies on demonstrating social integration, being open to new experiences, willing to learn and fill the cultural gaps, appreciating and respecting cultural practices and norms of the society. Thereby, international students may effectively navigate the socio-cultural interactions, and foster meaningful relationships by developing capacity to meaningfully interact with local people.

Furthermore, socio-cultural adaptation is an important process which involves adjustment to a new cultural context, social norms and values, language, and social practices and dynamics of the new environment (Kim, 2001; Mansilla & Jackson, 2011, as cited in Haugton & Schödl, 2020). It can be defined as a holistic process that encompasses individuals' approaches to addressing routine problems in various domains such as family life, work, and school, and is linked with the psychological outcomes in the unfamiliar environment (Berry, 1997). It may consist of various complex and multifaceted processes like behavioural, emotional, and cognitive. Adapting to a new culture and society brings some difficulties like making friends, finding a job, learning a new language which might cause lot of pressure (Wang et al., 2021). Through this phase, individuals may experience identity negotiation, homesickness, and establishing social relations in an unfamiliar environment by trying to reconcile their own cultural backgrounds (Kim, 2001). This is also a part of acculturation, which means striking a balance between maintaining own culture and adopted new culture of the host country (Suanet & Van de Vijver, 2009). Both the sociocultural adaptation and

acculturation are processes that international students experience when they are in unfamiliar cultural context in the host country. However, acculturation mainly refers to psychological and behavioural changes, whereas sociocultural adaptation refers broader scope, including new social environment and its values, norms, dynamic, and culture (Ward & Kennedy, 1994). They are interconnected processes, effective sociocultural adaptation requires implementation of successful acculturation, or vice versa (Rosenthal et al., 2008). The consequences arising from sociocultural adaptation might significantly influence the individuals' physical well-being and mental health (Razgulin et al., 2023). Studies have indicated that poor sociocultural adaptation leads higher anxiety, lower well-being, and worse psychosomatic symptoms like hypertension, general fatigue, and migraine (Jiang et al., 2003; An & Chiang, 2015; Razgulin et al., 2023). Besides, it is found that among different psychological disorders, depression and anxiety has highest prevalence among international students across different countries, such as Türkiye (62%), US (45%), Kazakhstan (33%), where they even attempt suicide (An & Chiang, 2015; Razgulin et al., 2023).

Stress and Coping Strategies

The globalization, rapid acceleration of technology, the use of the World Wide Web and social media have been found to increase the stress levels of individuals (Fischer et al., 2021). The expanded and the holistic definition of stress is that the inability to cope with a *perceived* (real or imagined) threat to one's mental, physical, and emotional, well-being, which results in a series of physiological responses and psychological adaptations to their surroundings (Lazarus & Folkman, 1984; Vazquez et al., 2009; Wang, et al., 2021). Psychological stress can be defined as state of anxiety that arises when the demands of events and responsibilities are perceived as exceeded one's ability (Lazarus & Folkman, 1984), whereas physiological stress refers to the body's response to demands or overwhelming stimuli that is interconnected with inflammatory and physical diseases (Selye, 1956). Stress leads to allostatic load that entails the body's attempt to adapt to repeated or prolonged stressors, which can lead to disrupt homeostatic processes such as changes in heart rate and blood pressures, decreased cortisol, and changes in immune function (McEwen, 1998). Researchers suggested that there is an interaction between stress and well-being, and stress has both direct and indirect link to physical impacts and the psychological well-being of people (Gustems-Carnicer et al., 2019). As stress entails a transaction between an individual and their environment, individuals' perception could play a dominant role through the stressors, which is any real or imagined situation, circumstance, or stimulus that is perceived to be a threat (Lazarus & Folkman, 1984). When the stress response was first recognized, much attention was given to the physical aspects of the dynamics involved with fight-or-flight, specifically the symptoms of stress (Yaribeygi et al., 2017). Numerous studies also highlighted that stress may contribute to the maladaptive health attitudes and lifestyle behaviours, particularly developing eating disorders and associated behaviours and attitudes (Keyes et al., 2011; Klatzkin et al., 2018, Kouvonen et al., 2005).

International students' sociocultural adaptation process has been found significantly associated with higher stress levels in different studies (Araiza & Kutugata, 2013; Deuchar, 2022) highlighting the importance of understanding and addressing the sociocultural adaptation process of international students. Sociocultural adaptation is a complex and potentially stressful process, so that emotional resilience, coping mechanisms, and flexibility might play a key role in adaptation and psychological well-being (Luthans et al., 2015). Coping strategies and skills emerge as a crucial factor for international students to deal with the stressful situations. Folkman et al. (1986) defined *coping* as a process of managing both internal and external where cognitive and behavioural effort is required. There are different coping strategies stated such as problem and emotional focused coping, approach and avoidant coping, active and passive coping (Diaz-Guerro, 1979; Lazarus & Folkman, 1984; Holahan et al., 1996, as cited in Tuna, 2003). It was found that international students utilise most often religion, family, and friend support as coping techniques (Alazzi & Chiodo, 2006). Even though numerous findings highlighted the correlation between coping skills and adaptation, other studies argue that the relationship between specific coping skills and outcomes related to adaptation remains unclear (Arthur, 1998; Pritchard et al., 2007). However, it is indicated that adaptive coping skills increases resiliency and overall well-being, while preventing dysfunctional and psychopathologic consequences (Bektaş, 2004; Priebe et al., 2014).

Taken collectively, cultural distance, sociocultural adaptation, perceived stress, and coping skills emerge as a combination of factors that predict and shape the adaptation process of international students and influence their well-being. Furthermore, it is important to explore the relationships among these aspects.

The purpose of the current study is to explore international students' experiences of stress and coping strategies while on sociocultural adaptation process to a new country and a culture. The following research questions were developed:

1. How do international students adapt to the changes in lifestyle and beliefs in a foreign country?
2. What coping strategies did international students utilise through the process of stress management?
3. How resilient do international students think they are to deal with pressure and setbacks?

METHODS

Methodological Approach

A qualitative approach was chosen for this study. A qualitative approach was considered more relevant to undertake this research as it allowed a greater capacity to gain in-depth and comprehensive understanding of the individuals' perspectives and experiences using their own words (Coffey & Atkinson, 1996; Bektaş, 2004; Clark, 2005). It allows for exploring and understanding the complex phenomena from a subjective perspective of the individuals (Ryan & Bernard, 2003). As a specific qualitative method, reflexive thematic analysis (RTA) was applied to analyse the collected data. Moreover, thematic analysis is defined as "a method for identifying, analysing, and reporting patterns (themes) within data" (Braun & Clarke, 2006, p.79). In RTA, researchers engage in reflective approach, considering their own biases, interpretations, and assumptions throughout the analysis process (Braun & Clarke, 2006).

Participants

Purposive sampling method was used. It is commonly used in qualitative research to select participants that hold substantial information, allowing researcher to use limited resources with great efficiency (Patton, 2014). The study recruited eight students across the UK, between the ages 21 and 29. The inclusion criteria were for participants to be either undergraduate or postgraduate student in the UK, being maximum of 30 years old, living in abroad for the first time as an international student, moving abroad alone, and coming from Balkan countries, Türkiye, or Cyprus. The age restriction provides a more coherent group, as perceptions or the approach of the people might differ after a certain age. Despite each country has distinct culture, norms, and beliefs, the research focused on Balkan countries as they have shared history before, leading mutual influence.

Table 1: Demographic variables of the participants

Participants	Sex	Age	Country of origin	Degree level	Length of living in the UK
1	Female	25	Türkiye	Postgraduate (Taught)	7 months
2	Male	29	Türkiye	Postgraduate (Taught)	9 months
3	Male	23	Türkiye	Postgraduate (Taught)	9 months
4	Female	28	Cyprus	Postgraduate (Taught)	8 months
5	Female	26	Türkiye	Postgraduate (Taught)	7 months
6	Female	24	Türkiye	Postgraduate (Taught)	7 months
7	Female	23	Türkiye	Postgraduate (Taught)	9 months
8	Female	22	Cyprus	Postgraduate (Taught)	9 months

Source: Participant data from interview

Participants were recruited from different universities in the UK through social media advertisement. None were excluded, and no participants withdrew from the study. All the participants were doing a postgraduate taught programme.

Procedure

Data collection process took place between March 2023 and May 2023. Online data collection method was chosen as it is easy to arrange at any time, cost-effective, and timesaving. Interviews were conducted and recorded on Zoom, then transcribed verbatim. The interviews were held in English. All participants were contacted through email by including the details of the research. It was not necessary for participants to use their cameras. Each participant was presented a similar set of open-ended questions relating to their expectations, experiences, stress responses, and coping skills. This allowed participants to reflect on their experiences, thoughts, and feelings widely, and provided detailed information (Sarantakos, 1998).

The interview schedule was structured into the following five sections:

1. Participants' expectations and vision about the UK
2. Cultural and educational differences/similarities
3. Their challenging and stressful experiences
4. Coping strategies
5. Their thoughts about their overall development

As the challenging and stressful situations can be an overly sensitive subject for some participants, the researcher tried to balance the between questions during interview.

Basic demographic questions such as age, gender, their country of origin, degree level, and length of living in the UK were also included. A pilot interview with an international postgraduate taught student was carried out to resolve any difficulties with the wording of the questions and the structure, as well as to identify any questions that might make a

participant feel uncomfortable. However, the data collected from pilot interview was not included in the subsequent analysis.

Data Collection

Semi-structured interviews were selected to carry out this study. Semi-structured interviews give a scope for participants to answer questions more on their own words and understanding compared to standardised structured interviews (Rubin & Rubin, 2012). They allowed participants a place to reflect on their experiences with more flexibility, and thereby, capacity to elicit more in-depth information from the participants' experiences. Also, it is indicated that interviews gives some freedom and flexibility to researcher to delve deeper and explore additional questions (Bryman, 2004).

Relevant actions were taken to ensure the reliability of the data, namely pilot testing and transcription accuracy. Through pilot testing, potential ambiguities were identified, and efforts were made to avoid misinterpretation, ensuring accuracy and details in transcription accuracy. Yet, the interaction may differ between the interviewer and the participant, since each individual is unique, and quality of the responses are significantly different in each interview (Kumar, 2005). Moreover, the quality of the data is also depending on the interviewer's commitment to the interview and the experience (Kumar, 2005), while research bias could be potential influence.

Data Analysis

Once the data was transcribed and anonymized, then it was coded, analysed, and interpreted. Transcription of the data helps researcher to familiarise with the data by taking notes and listening repeatedly. As an analytic procedure, thematic analysis was applied which is the most common approaches to analysing qualitative data. Specifically, reflexive thematic analysis was used as it offers researcher a range of choices and options to make while analysing data (Campbell et al., 2021). Selective coding of the transcription was the first step. After this process, themes were generated. They are not exact words or phrases, but rather implications inferred from words, behaviours, and events (Terry et al., 2017). According to Braun and Clarke (2006), themes capture important information related to research questions. To narrow down the themes, codes were systematically refined, and themes were changed as deemed necessary.

Ethics

Qualitative research can be perceived as more intrusive compared to quantitative research due to its focus on people's experiences and emotions (Dornyei, 2007). Consequently, ethical considerations were considered at early stages of the study. Firstly, ethical approval was obtained from Bournemouth University (Ethics ID 47565). Potential participants were informed about the purpose of the study and handed Participant Information Sheet and Participant Debrief Sheet providing an overview of the study aims and procedure, and explaining that participation is anonymous and entirely voluntary. They were granted the right to withdraw from the study without a reason, at any time until the completion of the transcription process. Participant Agreement Form was sent and signed by the participants and the researcher. Furthermore, participants were assured that their personal information and the collected data would be anonymised, treated as confidential, stored securely, and would solely be used for the specific purposes of the current study. Participants were labelled numbers to protect their privacy and anonymity.

RESULTS

The result section presents participants' experiences and feelings about being international students as they navigate the challenges of sociocultural adaptation. The participants were living in the UK for a duration of around eight months, where they discussed and reflected on their experiences within that period. The analysis of the collected data revealed four distinct key themes and several codes related to participants' experiences and perception of sociocultural adaptation. All of the themes also have their own subthemes. Themes presented in this section covers international students' own descriptions regarding the expectations and motivations affecting decision to pursuing international education in the UK, the challenges they faced during social adjustment process, their perceived stress and corresponding coping strategies, and their perception of personal and professional growth.

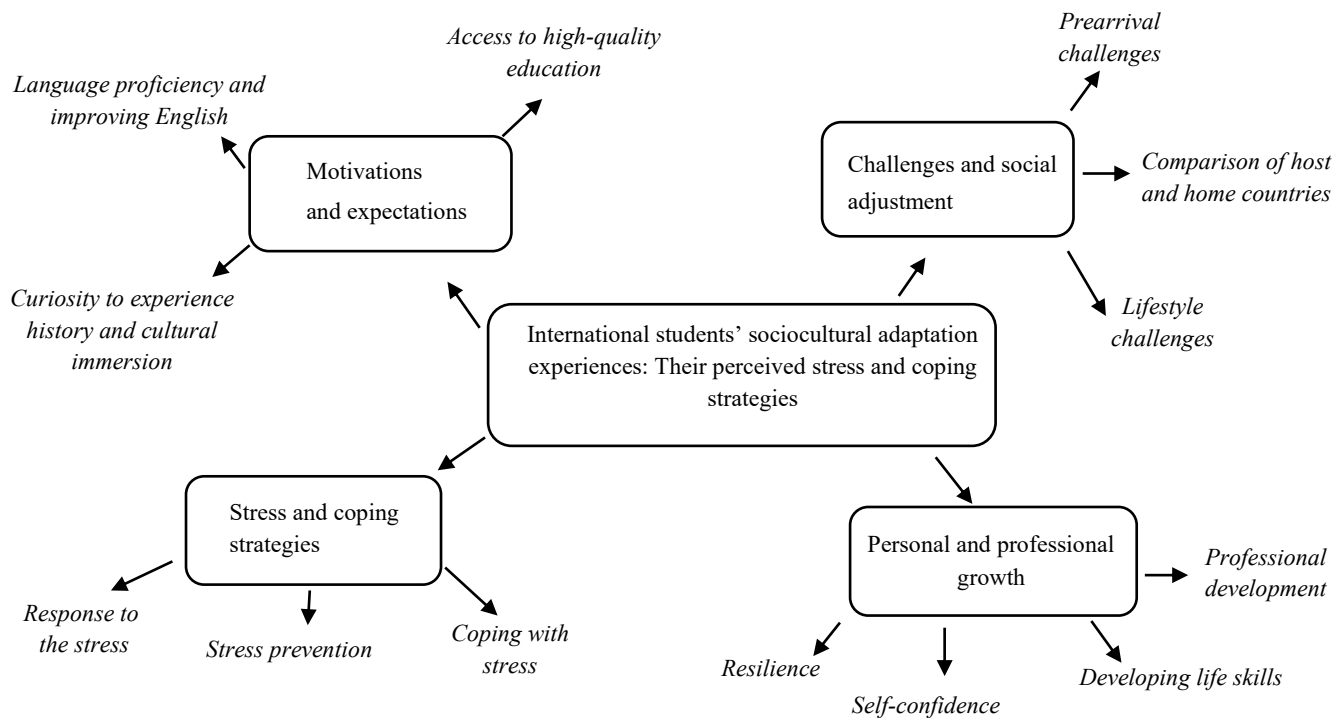


Figure 1: Thematic Map for Themes and Subthemes

Source: Generated by the author

Note. The comprehensive view of the themes, subthemes, codes, and their respective definitions can be found on Appendix A.

Theme 1: Motivations and expectations

Whether it is pursuit of new study experience or other reasons to go abroad, people might have personal motivations and expectations for their journey. Within this theme, underlying motivations and expectations that drove international students to study in the United Kingdom were discussed. Diverse range of motivations as subtheme led international students to pursue their education in the UK, such as *access to high-quality education*, *language proficiency and improving English*, and *curiosity to experience the history and culture*.

Subtheme 1: Access to high-quality education. Participants indicated they chose UK due to its most prestigious academic quality. For example,

“ I chose to study in the UK due to variety reasons like education system, and they are recognized and respected globally. I didn’t want to experience anything about accreditation and related things. (Participant 8).”

“ UK was my first option because of its reputation for high-quality education, diverse range of universities and programs.. (Participant 3).”

Subtheme 2: Language proficiency and improving English. According to the participants’ responses, the ability to speak effectively in English was the most important motivation for nearly all of them. They indicated a desire to improve their existing English skills or expressed an avoidance to learn a new language in another country. Even though United Kingdom is not the only country that English language spoken, one participant stated their preference in the following manner:

“ I chose England, because America is very far away, and the master's education is 2 years. You know, as far why I didn't choose other European countries as I can say that the reason is to improve my language... (Participant 6).”

“ I chose to study in the UK because the language. I did not want to learn a new language in Europe (Participant 7).”

Subtheme 3: Curiosity to experience history and cultural immersion. Participants reported their prearrival expectations associated with the vision of the UK. One of the notable expectations expressed by the participants was experiencing historical landmarks and the modernity of the UK. One of the participant communicated their expectations as follows:

“I was thinking about the UK as a place of rich history, royalty, and tradition. Also the unique blend of history, culture, and modernity. I was excited about experiencing... (Participant 3).”

By exploring the motivations and expectations of international students, this theme offers significant insights into their mindset and the influential factors that shape their sociocultural experiences. All of the participants were aware of the fact that knowing the local language makes easier to adapt socially and academically.

Theme 2: Challenges and social adjustment

In this theme, the various obstacles and difficulties were delved into adaptation process that international students face in a foreign cultural, social, and academic environment. Three subthemes were developed: *prearrival challenges*, *comparison of host and home countries*, and *lifestyle challenges*. Also, within the subthemes, any cultural, educational, and social differences were discussed.

Subtheme 1: Prearrival challenges. Some of the participants mentioned a challenge they encountered even before coming to the UK, which is visa process. As one of them stated in the following viewpoint:

".. you have to through a lot of documentations and process. The visa process is something else like Europeans do not experience. I'm not sure that European people would understand entirely that the pain we are going through to get a visa." (Participant 1)

Subtheme 2: Comparison of host and home countries. Several participants indicated there are no similarities between their home country and the UK in terms of culture, education, cuisine, which influence their adaptation process, and potentially their overall well-being, as participants explained:

" I can't say that we are very similar. Culturally, this country is more like an individual society than my country." (Participant 6)

" Definitely not. People in Cyprus care about hospitality and generosity, but in the UK, they are so different." (Participant 4)

Regarding to educational system differences, all of the students reported that it is completely different compared to their home country's education system. To exemplify, one of the participants stated that:

" ... we have lots of midterms, quizzes, and finals in Turkish system compared to the UK. But they only have assignments in my department. This is also like creates academic adjustment problems." (Participant 4)

The participants reported both similarity and difference in terms of cuisine that led them to have both positive and negative feelings, which potentially impact on their well-being and subjective health in the long term:

"The only similar thing with Turks is the conception of tea. They drink a lot like us, it is really funny to have it with my flatmate. She has it white, and I drink as black." (Participant 5)

" When I saw baked beans, I felt so excited because I thought it would be the same as in Turkey, but it was sweet! Now, I became one of them and eating 55p pizza nearly every day. I really miss our food." (Participant 2)

Subtheme 3: Lifestyle challenges. It is found that socialising in the host country poses a big challenge for international students. This challenge emerged from two factors: nature of social occasions and their closing times, and the local people's mindset. It clearly shows that the international students had to change their lifestyles compared to the one they had in their home country. Two participants explained this problem by providing insights into their experiences as follows:

" But, to me, it's just a small village because I am a big city girl. It is really difficult to find something to do when compared to my country." (Participant 5)

" It is really difficult to be in a same energy with people you are not familiar culturally. In Turkey, I think we are more developed in sense of humour, fashion, perspectives between most of the university students. But in here, they are like child, they are thinking like they have nothing to do." (Participant 8)

Furthermore, all of the participants stated the challenges they have faced influenced their adaptation period to the new country. It indicates how these challenges affect social interactions, and the sense of belonging to host country.

Theme 3: Stress and coping strategies

This theme centres on how students manage stressful situations in their new environment, how stress is experienced, and what kind of coping strategies they employed to manage the stressors. Three subthemes emerged from this theme, namely *response to the stress*, *stress prevention*, and *dealing with challenges*. Even though the participants stated they have experience either emotional or physical reactions to the stress, the close friends were viewed as helpful for stress prevention and dealing with challenges. It highlights how international students keep their close friends in their home country so close instead of building new relations in the host country.

Subtheme 1: Response to the stress. Participants indicated various negative emotional responses to the stressful situations:

" I became very angry. I got triggered easily. I don't want to talk with anyone when I am stressed. I just focus on the thing I feel stressed." (Participant 8)

"I am trying to stay home and try to avoid everything. This is a bad thing. This, this might be a bad thing, but, but I'm trying to suppress my emotions, and I'm trying to think. I try to stay calm." (Participant 5)

However, some participants indicated that they experience some somatic responses, as follows:

"I don't have specific responds behaviourally, but my body does. I observe some changes on my body like acne on my face, acne like red dots near my mouth. When I see them, I feel like the situation I am in is so bad." (Participant 2)

Subtheme 2: Stress prevention. However, in order to prevent stressful situations, the majority of the participants explained that they tend to get support from old friends in their home country. Further, engaging with hobbies, yoga, and meditation were also found most commonly utilised technique to prevent stress. As stated by several participants:

"I like to go for a walk, and listen to some good music, especially Britney Spears." (Participant 5)

"By talking people I know so close. My best friends are the ones who support me. Also, engaging in physical activities such as yoga, or meditation help me to reduce my stress levels." (Participant 7)

Subtheme 3: Coping with stress. The students reported a range of coping strategies they employed both during stressful situations and prevent stress. One of the participants was avoidant rather employing adaptive coping skills. This might create other health problems like internet addiction, or weight gain/loss, backache, and carpal tunnel syndrome. It is stated as:

"I play video games. I kinda run away from the situations. It's easier for me to focus my game and satisfy myself by winning." (Participant 2)

For others, among the identified coping strategies, one of the most frequent coping strategy was social support from friends in home country. This could indicate the sense of belonging, or the importance of shared culture and values. Some of the participants explained as following:

"So, I facetime with my different friends or my friend groups in Cyprus, like, I can say nearly every day." (Participant 4)

"I can say with the support of my friends from Turkey." (Participant 5)

One of the participant stated that during their adaptation process seeking a psychologist/psychotherapist was helpful, and this support was beneficial to develop some strategies to feel less stressed:

"I have started receiving therapy here, it is also helpful for me at the time. I can learn how to, you know, react to my emotions, and then move on." (Participant 1)

Theme 4: Personal and professional growth

The last theme of the current study is personal and professional growth which consists of four subthemes as *resilience, self-confidence, developing life skills, and professional development*. Almost all participants agreed that moving to another country to pursue education can significantly help individuals' personal growth and professional development. The most frequently and consistently reported perceived personal changes was being self-sufficient.

Subtheme 1: Resilience. It was found that resiliency of the participants increased due to the social and cultural setbacks they have experienced. This might also affect their overall well-being positively, the participants stated as:

"Definitely yes. It is really a different and difficult experience everyone should experience once in their lifetime to be more resilient for the difficulties in life." (Participant 7)

"You need to learn to do everything alone at first. So that's why you become more resilient I guess." (Participant 8)

Subtheme 2: Self-confidence. After careful consideration the subtle overlap between the concept of resilience, self-confidence was emerged as the second subtheme. Although some participants mixed the meanings of these, this subtheme highlights how to development of self-confidence played a pivotal role by believing their own capabilities after experiencing socio-cultural difficulties and loneliness in a different country. Some of the participants stated how they fostered an empowered and strong sense of self:

"I think I learnt how to stand on my feet as a strong woman. I learnt that I am enough, I can easily say to myself." (Participant 5)

"I can truly say, I can do anything by myself, that's fine. I think I gained some self-assurance or confidence." (Participant 4)

Subtheme 3: Developing life skills. Another noteworthy subtheme discussed personal perspective under domestic responsibilities. The participants indicated the awareness of living alone made them to engage in the household

chores. Some of the participants reflected their perspective on overall responsibilities of maintaining a home and living alone, as following:

"...not living as the princess of her mothers and father's house anymore, and doing my own work, cooking for myself, learning how to cook, laundry by myself, I did all the things all by myself." (Participant 5)

" I learned to live alone. It includes the simple things like cleaning, like cooking, shopping, or something else." (Participant 6)

Subtheme 4: Professional development. On the other hand, the last subtheme professional development can be taken in two different categories: academic and professional career. Majority of the participants stated their professional aspects were developed. The immersive learning environment, including exposure to diverse perspectives, acquiring new skills, and gaining valuable work experiences contributed to enhance their adaptation. While some participants approached more academical perspective, the others indicated more behavioural perspective, as stated by several participants:

" I learned how to communicate with professors and professionals in real life and I learned how to write formally." (Participant 6)

" I think it helped me to see different workplaces and how people behave in these places. I think I learnt that only thing I need to do is my duties." (Participant 8)

DISCUSSION

To explore international students' sociocultural adaptation experiences, eight interviews were conducted and analysed through reflexive thematic analysis. The analysis of the interviews revealed four distinct themes, highlighting international students' motivations, the challenges they faced, the coping strategies they employ, and the self-development in terms of personal and professional. The identified themes and subthemes provide valuable and comprehensive insight into international students' sociocultural experiences during their adaptation process in the UK (Appendix A). By acknowledging these themes, a smoother adaptation process can be experienced in the host country's sociocultural context.

In line with the literature, the results revealed that international students were affected by language proficiency and the advantages of enrolling prestigious UK universities. It is found that the allure of the top UK universities attracts international students due to the high-quality courses, learning resources, and employment opportunities (Wilkins et al., 2012; Ke et al., 2022). Nevertheless, international students may disregard the differences between the host country and their home country due to these external factors. As participants reported that there were no similarities in terms of lifestyle, education, and cuisine between two countries, this cultural and academic disparity may cause extra stress to during their adaptation process. Since moving another country is already a stressful process, many studies indicated that the less cultural similarity was associated with poor psychological and social adaptation (Zhai, 2002; Suanet & Van de Vijner, 2009; Ward & Kennedy, 1999). Researchers also highlighted that poor social interaction and adaptation may lead to feelings of isolation and difficulties in establishing a sense of belonging in the host country (Cena et al., 2021; Zhang & Goodson, 2011). Additionally, the interviews with international students provided a valuable insight into how the changes in their lifestyles, along with academic and cultural differences, caused socialising problems, and negatively influenced their adaptation process. The literature highlights certain key elements such as duration of stay in host country, language proficiency, and academic adaptation can affect adaptation positively (Alavi & Mansor, 2011; de Araujo, 2011; Rajab et al., 2014; Wilson, 2011). In line with these, the participants expressed how British accent and their proficiency in English created a language barrier to socialise. Furthermore, despite the participants has been residing in the UK for around 8 months, their adaptation process appeared to still be ongoing, due to the setbacks and certain demanding challenges.

When it comes to international students' stress levels, the study's results corroborate the previous studies, emphasizing a significant influence of stress on subjective health and psychological health of international students (Rosenthal et al., 2008; Zhou, et al., 2008). Prolonged stress is associated with various physical health problems that affects and weaken the immune system and endocrine system (Salleh, 2008). Furthermore, the process of adapting to a new environment might take an emotional toll on international students, and prolonged exposure can lead international students to experience anxiety and depression (Rice et al., 2012). In line with the previous research, the results demonstrated two things. Firstly, some participants reported physiological responses to stress, such as mouth ulcer and late period, which are consistent with body's stress response. Secondly, emotional responses in stressful situations, including anger, frustration, and crying were also reported. The results provides evidence to profound impact of stress on international students overall well-being. Moreover, while adapting to a new environment, international students also faced with unfamiliar academic requirements, leading to extra pressure and stress for them. The results were also in line with this previous research (Kuo, 2011; Banjong, 2015), as all participants indicated the academic difference between their home and host countries. This contributes extra stressful environment for them, and affects their adaptation process. Furthermore, these stress factors not only influence

international students' physical and psychological well-being but also impede their active engagement in cultural integration and learning experiences (Koo & Guicheng Tan, 2022).

Several studies highlighted the importance of coping skills during adaptation for international students to lower stress levels (Kato, 2012; Yue & Le, 2013; Doron et al., 2014; Freire et al., 2018). Especially, social support was found to be efficient coping strategy for international students to reduce adaptation stress (Kristiana et al., 2022; Yeh & Inose, 2003). It is also found that social support as coping skill plays a crucial role on psychological distress and subjective well-being of international students (Bae, 2020; Baghoori et al., 2022). In line with the previous literature, the results revealed similar conclusion highlighting that international students seek social support both as a coping strategy and as a stress prevention. Also, participants reported that they rely on their close friends from their home country for social support. Consistent with the results, researchers highlighted the importance of seeking social support from close friends and family as it was found to be most effective way to cope with stress (Barth et al., 2010; Schwarzer, et al., 2004). This may indicate the importance of established emotional bonds and shared cultural ties providing a safe environment where international students may find empathy.

Previous studies highlighted the importance of the social support derived from close friends and family in shaping and influencing the level of resilience (Dawson & Pooley, 2013; Rutter, 2006; Tugade & Fredrickson, 2007). As dealing with setbacks and challenges requires adaptive coping skills during adaptation process, resilience also plays major role (Friborg et al., 2003). Additionally, the negative correlation between resilience and stress was indicated, where the higher level of resiliency is associated with lower stress (Hjemdal et al., 2011). The results are directly in line with previous findings; the participants stated their resiliency, as well as their self-confidence increased due to the challenges experienced in the host country as an international student. As they expressed, they feel more self-sufficient as a result of their experiences. This might help them to adopt a positive outlook, which can have significant impact on individuals' capacity to adapt to stressors, and it has been associated with improved psychological well-being, better physical health, and adaptive coping mechanisms (Sabouripour & Roslan, 2015; Carver & Connor-Smith, 2010). Even though they have faced with numerous social and cultural setbacks, the participants demonstrated some level of personal development. Many participants noted that living alone, exposure to new perspectives, and academic and social responsibilities contributed to be more resilient and led personal growth. Remarkably, this aligns with the concept of stress-related growth, which suggests challenges can act as catalyst for personal development and increased overall well-being (Linley & Joseph, 2004). The convergence between the results of current study and established theory underscores the significant impact of the adaptation process on various aspects of international students' stress levels, overall well-being, and personal growth. In line with the previous research, this can also accentuate the transformative nature of their experiences, emphasizing the key role that adaptive coping strategies and challenges play on influencing international students' adaptation journey, psychological distress and subjective health.

Strengths

Given the results of this study, focusing on international students who came from same cultural background and geographical region has notably enhanced a better understanding of shared experiences and challenges. RTA has provided a rich and detailed process for data analysis. The present study contributes to how Turkish students experienced challenges in the UK, where the social, cultural, and academic environment is entirely different, and how these differences influenced their psychological and physical well-being. Furthermore, although there are other studies conducted with Turkish students, the current research could potentially be the first study to explore their sociocultural adaptation experiences in the UK, focusing their psychological well-being and subjective health.

Limitations

Although this study has implications and contributions, it also has limitations which open up opportunities for further research in various directions. Primarily, the data were intended to collect from the voluntary international students from Balkan countries including Türkiye, Cyprus and Serbia; however, they could not be reached. The data were collected from only eight Turkish and Turkish-Cypriot international students in the United Kingdom. This ties the findings to the Turkish society and its specific culture. Therefore, the results cannot be generalized to all international students from different countries enrolled universities in the UK.

Another limitation stems from the eligibility criteria. Prospect participants from Balkan countries mostly visited different countries before studying in the UK; however, for the purpose of this study, UK should have been their first moving and living abroad experience. As there were almost no participants from Balkan countries other than Türkiye and Cyprus, international students from Balkan countries may have different views and experiences of their adaptation process.

Lastly, language proficiency may have had an effect on the participants' comfort in expressing themselves. As the participants were Turkish native speakers, their ability in English could have hindered to find the exact and proper

words, potentially impacting the fluency of the interview. Consequently, it is possible for participants that they conveyed their experiences based on the first similar word that came to their mind.

Future Research and Practical Implications

Despite adaptation is a prolonged process, the data were collected at one point of time from postgraduate students who have been in the UK for seven to nine months. Also, undergraduate international students' experiences might be different. Therefore, conducting longitudinal studies may provide a more comprehensive understanding of the sociocultural adaptation experiences of international students, and their coping strategies, subjective health, and psychological well-being. As the study did not focus on gender differences, it is important to acknowledge that the adaptation process might differ based on gender-related factors (Lee et al., 2009), including the social values and norms. Further research can help to delve more extensively into the experiences and the specific needs of international students from same region. Ultimately, the study provides valuable knowledge for institutions, academics, and mental health care professionals to improve international students' sociocultural adaptation journey more effectively. The results can be used as resource materials for university authorities and researchers. Universities and other institutions might establish peer support programs to integrate international students more for smooth adaptation process. These strategies can help to increase the sense of belonging, learn more effectively, and create supportive environment for international students.

Conclusion

To conclude, although the eight international students had different characteristics and cultural background, there were common challenges found in the interview data. Their initial expectations to pursue their studies in the UK has evolved as they experienced the host country's diverse social and cultural dynamics. The results suggested that cultural disparities, and social rules might exert a significant influence on the sociocultural adaptation. Due to the disparities, international students tend to seek social support from their close friends and families from their home country. Additionally, adapting effective coping strategies has been found to be beneficial for subjective health and overall well-being. Despite the challenges, international students reported enhanced resiliency throughout their adaptation journey, which also made a positive impact on their personal development. Overall, the results provide a comprehensive insight into the sociocultural adaptation process experienced by international students coming from a same geographical region in their host countries.

REFERENCES

- Alavi, M., & Mansor, S. M. S. (2011). Categories of problems among international students in Universiti Teknologi Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1581-1587.
- Alazzi, K., & Chiodo, J. J. (2006). Uncovering problems and identifying coping strategies of Middle Eastern university students. *International Education*, 35(2), 65-81.
- Aldwin, C., & Stokols, D. (1988). The effects of environmental change on individuals and groups: Some neglected issues in stress research. *Journal of Environmental Psychology*, 8, 57-75.
- An, R., & Chiang, S. Y. (2015). International students' culture learning and cultural adaptation in China. *Journal of multilingual and multicultural development*, 36(7), 661-676.
- Andrade, M. (2006). International students in English-speaking universities: Adjustment factors. *Journal of Research in International Education*, 5(2), 131-154. <https://doi.org/10.1177/1475240906065589>
- Araiza, M. J., & Kutugata, A. (2013). Understanding stress in international students of higher education in a Mexican private university. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 106, 3184-3194. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.368>
- Arthur, N. (1998). The effects of stress, depression, and anxiety on postsecondary students' coping strategies. *Journal of College Student Development*, 39(1), 11-22.
- Bae, S. M. (2020). The relationship between social capital, acculturative stress and depressive symptoms in multicultural adolescents: Verification using multivariate latent growth modelling. *International Journal of Intercultural Relations*, 74, 127-135.
- Baghoori, D., Roduta Roberts, M., & Chen, S. P. (2022). Mental health, coping strategies, and social support among international students at a Canadian university. *Journal of American college health*, 1–12. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/07448481.2022.2114803>
- Banjong, D. N. (2015). International students' enhanced academic performance: Effects of campus resources. *Journal of International Students*, 5(1), 132-142.

- Barth, J., Schneider, S., & Von Känel, R. (2010). Lack of social support in the etiology and the prognosis of coronary heart disease: a systematic review and meta-analysis. *Psychosomatic medicine*, 72(3), 229-238.
- Bektaş, D. Y. (2004). *Psychological adaptation and acculturation of the Turkish students in the United States* (Publication No. 12605051) [Doctoral dissertation, Middle East Technical University]. Middle East Technical University PHD E-thesis database.
- Berry, J.W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 5-68
- Bhugra, D. (2004). Migration, distress and cultural identity. *British Medical Bulletin*, 69(1), 129-141.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brislin, R., & Yoshida, T. (1994). *Intercultural communication training: An introduction*. CA: Sage Publications.
- Bryman, A. (2004). *Social Research Methods* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Campbell, K. A., Orr, E., Durepos, P., Nguyen, L., Li, L., Whitmore, C., Gehrke, P., Graham, L., & Jack, S. M. (2021). Reflexive thematic analysis for applied qualitative health research. *The Qualitative Report*, 26(6), 2011-2028. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.5010>
- Caplan, S. (2007). Latinos, acculturation, and acculturative stress: A dimensional concept analysis. *Policy, Politics, & Nursing Practice*, 8(2), 93-106.
- Carver, C. S., & Connor-Smith, J. (2010). Personality and coping. *Annual review of psychology*, 61, 679-704. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100352>
- Cena, E., Burns, S., & Wilson, P. (2021). Sense of belonging and the intercultural and academic experiences among international students at a university in Northern Ireland. *Journal of International Students*, 11(4), 812-831. <https://doi.org/10.32674/jis.v11i3.2541>
- Chou, P. C., Chao, Y. M. Y., Yang, H. J., Yeh, G. L., & Lee, T. S. H. (2011). Relationships between stress, coping and depressive symptoms among overseas university preparatory Chinese students: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 11, 352. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-11-352>
- Clark, M. R. (2005). Negotiating the freshmen year: Challenges and strategies among first-year college students. *Journal of College Student Development*, 46(3), 296- 316.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. CA: Sage.
- Dawson, M., & Pooley, J. A. (2013). Resilience: The role of optimism, perceived parental autonomy support and perceived social support in first year university students. *Journal of Education and Training Studies*, 1(2), 38-49. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v1i2.137>
- de Araujo, A. A. (2011). Adjustment issues of international students enrolled in American colleges and universities: A review of the literature. *Higher Education Studies*, 1(1). <https://doi.org/10.5539/hes.v1n1p2>
- Deuchar, A. (2022). The problem with international students' 'experiences' and the promise of their practices: Reanimating research about international students in higher education. *British Educational Research Journal*, 48(3), 504-518. <https://doi.org/10.1002/berj.3779>
- Diaz-Guerrero, R. (1979). The development of coping style. *Human Development*, 22, 320-331.
- Dornyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Doron, J., Trouillet, R., Maneveau, A., Neveu, D., & Ninot, G. (2014). Coping profiles, perceived stress and health-related behaviors: a cluster analysis approach. *Health Promotion International*, 30(1), 88-100. <https://doi.org/10.1093/heapro/dau090>
- Dorozhkin, I. N., & Mazitova, L. T. (2008). Problems of the social adaptation of foreign college students. *Russian Education and Society*, 50(2), 23-30.
- Fischer, R., Scheunemann, J., & Moritz, S. (2021). Coping Strategies and Subjective Well-being: Context Matters. *Journal of Happiness Studies*, 22, 3413-3434. <https://doi.org/10.1007/s10902-021-00372-7>
- Fischer, T., Reuter, M., & Riedl, R. (2021). The digital stressors scale: Development and validation of a new survey instrument to measure digital stress perceptions in the workplace context. *Personality and Social Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.607598>

- Folkman, S., Lazarus, R. S., Gruen, R., & DeLongis, A. (1986). Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, *50*, 571-579
- Freire, C., Ferradás, M. M., Núñez, J. C., & Valle, A. (2018). Coping flexibility and eudaimonic well-being in university students. *Scandinavian journal of psychology*, *59*(4), 433–442. <https://doi.org/10.1111/sjop.12458>
- Friborg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J. H., & Martinussen, M. (2003). A new rating scale for adult resilience: What are the central protective resources behind healthy adjustment? *International journal of methods in psychiatric research*, *12*(2), 65-76. <http://dx.doi.org/10.1002/mpr.143>
- Furukowa, T. (1997). Cultural distance and its relationship to psychological adjustment of international exchange students. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, *51*, 87-91.
- Garcia, M. S. S. (2015). The socio-cultural adaptation, openness to culture and success of sojourn of foreign (Japanese) students in Tarlac City, Philippines. *International Journal of Psychological and Behavioral Sciences*, *9*(2).
- Gebregergis, W. T., Mehari, D. T., Gebretinsae, D. Y., & Tesfamariam, A. H. (2020). The predicting effects of self-efficacy, self-esteem, and prior travel experience on sociocultural adaptation among international students. *Journal of International Students*, *10*(2), 339-357. <https://doi.org/10.32674/jis.v10i2.616>
- Greenland, K., & Brown, R. (2005). Acculturation and contact in Japanese students studying in the United Kingdom. *The Journal of Social Psychology*, *145*(4), 373-389.
- GulRaihan, M., & Sandaran, S. C. (2017). Sociocultural adaptation challenges of international students at a higher learning institution in Malaysia. *LSP International Journal*, *4*(2), 85-101.
- Gustems-Carnicer, J., Calderon, C., Batalla-Flores, A., & Esteban-Bara, F. (2019). Role of coping responses in the relationship between perceived stress and psychological well-being in a sample of Spanish educational teacher students. *Psychological Reports*, *122*(2), 380-397.
- Haugton, N. A., & Schödl, M. M. (2020). Preparing students for globalization without travelling: A multi-layered intercultural technology-mediated American and Israeli collaboration. *Frontiers in Education*, *5*, 24.
- Hechanova-Alampay, R., Beehr, T. A., Christiansen, N. D., & Van Horn, R., K. (2002). Adjustment and strain among domestic and international student sojourners. *School Psychology International*, *23*(4), 458-474.
- Higher Education Statistics Agency (HESA) (2023). Higher Education Student Data 2021/22.
- Hjemdal, O., Vogel, P. A., Solem, S., Hagen, K., & Stiles, T. C. (2011). The relationship between resilience and levels of anxiety, depression, and obsessive-compulsive symptoms in adolescents. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, *18*(4), 314-321. <http://dx.doi.org/10.1002/cpp.719>
- Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2014). *Social Psychology* (7th ed.). Pearson.
- Jiang, N., Sato, T., Hara, T., Takedomi, Y., Ozaki, I., & Yamada, S. (2003). Correlations between trait anxiety, personality and fatigue: study based on the Temperament and Character Inventory. *Journal of psychosomatic research*, *55*(6), 493–500. [https://doi.org/10.1016/s0022-3999\(03\)00021-7](https://doi.org/10.1016/s0022-3999(03)00021-7)
- Kato, T. (2012). Development of the coping flexibility scale: evidence for the coping flexibility hypothesis. *Journal of counselling psychology*, *59*(2), 262–273. <https://doi.org/10.1037/a0027770>
- Ke, H., Junfeng, D., & Xiaojing, Z. (2022). International students' university choice to study abroad in higher education and influencing factors analysis. *Frontiers in psychology*, *13*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1036569>
- Keyes, K. M., Hatzenbuehler, M. L., & Hasin, D. S. (2011). Stressful life experiences, alcohol consumption, and alcohol use disorders: the epidemiologic evidence for four main types of stressors. *Psychopharmacology*, *218*, 1-17.
- Kim, Y. Y. (2001). *Becoming Intercultural: An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. SAGE Publications, Thousand Oaks, 5-320.
- Klatzkin, R. R., Gaffney, S., Cyrus, K., Bigus, E., & Brownley, K. A. (2018). Stress-induced eating in women with binge-eating disorder and obesity. *Biological psychology*, *131*, 96-106.
- Koo, K. K., & Guicheng Tan, A. (2022). *Lost in transitions: A review of stressors and mental health among international students in the United States*. Post-Secondary Education Student Mental Health: A Global Perspective. CDS Press.

- Kouvonen, A., Kivimäki, M., Virtanen, M., Pentti, J., & Vahtera, J. (2005). Work stress, smoking status, and smoking intensity: an observational study of 46 190 employees. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 59(1), 63-69.
- Kristiana, I. F., Karyanta, N. A., Simanjuntak, E., Prihatsanti, U., Ingarianti, T. M., & Shohib, M. (2022). Social Support and Acculturative Stress of International Students. *International journal of environmental research and public health*, 19(11), 6568. <https://doi.org/10.3390/ijerph19116568>
- Kumar, R. (2005). *Research Methodology – A Step by Step Guide for Beginners* (2nd ed.). London: SAGE Publications Ltd
- Kuo, Y. H. (2011). Language challenges faced by international graduate students in the United States. *Journal of International Students*, 1(2), 38-42.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, coping, and appraisal*. New York: Springer
- Lee, S. A., Park, H. S., & Kim, W. (2009). Gender differences in international students' adjustment. *College Student Journal*, 43(4), 1217-1227.
- Linley, P. A., & Joseph, S. (2004). Positive change following trauma and adversity: A review. *Journal of Traumatic Stress*, 17(1), 11–21.
- Luthans, F., Youssef-Morgan, C. M., & Avolio, B. J. (2015). Psychological capital and beyond. *Oxford University Press*, 35-58. <https://doi.org/10.9734/BJESBS/2015/12574>
- McEwen, B. S. (1998). Protective and damaging effects of stress mediators. *The New England Journal of Medicine*, 338(3), 171–179. <https://doi.org/10.1056/NEJM199801153380307>
- Mesidor, J. K., & Sly, K. F. (2016). Factors that contribute to the adjustment of international students. *Journal of International Students*, 6(1), 262–282.
- Mustaffa, C. S., & Ilias, M. (2013). Relationship between students adjustment factors and cross-cultural adjustment: A survey at the Northern University of Malaysia. *Intercultural Communication Studies*, 22(1), 279-300.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. SAGE publications.
- Pittman, L. D., & Richmond, A. (2007). Academic and psychological functioning in late adolescence: The importance of school belonging. *The Journal of Experimental Education*, 75(4), 270-290.
- Priebe, S., Omer, S., Giacco, D., & Slade, M. (2014). Resource-oriented therapeutic models in psychiatry: conceptual review. *The British journal of psychiatry: the journal of mental science*, 204, 256–261. <https://doi.org/10.1192/bjpp.bp.113.135038>
- Pritchard, M. E., Wilson, G. S., & Yamnitz, B. (2007). What predicts adjustment among college students? A longitudinal panel study. *Journal of American College Health*, 56(1), 15-21.
- Rajab, A., Rahman, H. A., Panatik, S. A., & Mansor, N. S. (2014). Acculturative Stress among International Students. *Journal of Economics, Business and Management*, 2(4), 262-265. <https://doi:10.7763/JOEBM.2014.V2.136>.
- Razgulin, J., Argustaitė-Zailskienė, G., & Šmigelskas, K. (2023). The role of social support and sociocultural adjustment for international students' mental health. *Scientific Reports*, 13(893). <https://doi.org/10.1038/s41598-022-27123-9>
- Rhein, D. (2018). Sociocultural adjustment and coping strategies of Korean and Japanese students in a Thai International College. *International Journal of Asia-Pacific Studies*, 14(1), 57-78. <https://doi.org/10.21315/ijaps2018.14.1.3>
- Rice, K. G., Choi, C.-C., Zhang, Y., Morero, Y. I., & Anderson, D. (2012). Self-critical perfectionism, acculturative stress, and depression among international students. *The Counselling Psychologist*, 40(4), 575-600. <https://doi.org/10.1177/0011000011427061>
- Rosenthal, D. A., Russell, J., & Thomson, G. (2007). Social connectedness among international students at an Australian university. *Social Indicators Research*, 84, 71–82.
- Rosenthal, D. A., Russell, J., & Thomson, G. (2008). The health and wellbeing of international students at an Australian university. *Higher Education*, 55, 51-67.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. (3rd ed.) London: Sage.

- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.1196/annals.1376.002>
- Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2003). Techniques to identify themes. *Field Methods*, 15(1), 85-109
- Sabouripour, F., & Roslan, S. (2015). Resilience, optimism and social Support among international students. *Asian Social Science*, 11(15). <https://doi.org/10.5539/ass.v11n15p159>
- Salleh, M. R. (2008). Life event, stress and illness. *The Malaysian journal of medical sciences: MJMS*, 15(4), 9–18.
- Sarantakos, S. (1998). *Social Research*. Hampshire: PALGRAVE
- Selye, H. (1956). *The Stress of Life*. New York, NY: McGraw Hill
- Schneiderman, N., Ironson, G., & Siegel, S. D. (2005). Stress and Health: Psychological, behavioural, and biological determinants. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 607-628. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.144141>
- Schönfeld, P., Brailovskaia, J., Bieda, A., Zhang, X. C., & Margraf, J. (2016). The effects of daily stress on positive and negative mental health: mediation through self-efficacy. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2015.08.005>
- Schwarzer, R., Knoll, N., & Rieckmann, N. (2004). Social support. *Health psychology*, 158, 181.
- Spencer-Oatey, H., & Xiong, Z. (2006). Chinese students' psychological and sociocultural adjustments to Britain: An empirical study. *Language, Culture, and Curriculum*, 19(1), 37-51.
- Suanet, I., & Van de Vijver, F. J. R. (2009). Perceived cultural distance and acculturation among exchange students in Russia. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 19, 182-197.
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). *Thematic analysis*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781526405555.n2>
- Triandis, H. (2006). Cultural intelligence in organizations. *Group and Organization Management*, 31(1), 20-26.
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2007). Regulation of positive emotions: Emotion regulation strategies that promote resilience. *Journal of Happiness Studies*, 8(3), 311-333. <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-006-9015-4>
- Tuna, M. E. (2003). Cross-cultural differences in coping strategies as predictors of university adjustment of Turkish and US students (Publication No. 579318) [Doctoral dissertation, Middle East Technical University]. Middle East Technical University PHD E-thesis database.
- Vazquez, C., Hervas, G., Rahona, J. J., & Gomez-Baya, D. (2009). Psychological well-being and health. Contributions of positive psychology. *Annuary of Clinical and Health Psychology*, 5, 15-28.
- Wang, X., Lu, L., Wang, X., Qu, M., Yuan, L., Gao, Y., & Pan, B. (2021). Relationships between cross-cultural adaptation, perceived stress, and psychological health among international undergraduate students from a medical university during COVID-19 pandemic: A moderated mediation model. *Frontiers in psychiatry*, 12, 783210. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.783210>
- Waqas, A., Khan, S., Sharif, W., Khalid, U., & Ali, A. (2015). Association of academic stress with sleeping difficulties in medical students of a Pakistani medical school: a cross sectional survey. *PeerJ*, 3(5). <https://doi.org/10.7717/peerj.840>
- Ward, C., & Kennedy, A. (1994). Acculturation strategies, psychological adjustment, and sociocultural competence during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations*, 18(3), 329-343.
- Ward, C., & Kennedy, A. (1999). The measurement of sociocultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 23(4), 659-677.
- Wilkins, S., Balakrishnan, M. S., & Huisman, J. (2012). Student choice in higher education: Motivations for choosing to study at an international branch campus. *Journal of Studies in International Education*, 16(5), 413- 433. <https://doi.org/10.1177/1028315311429002>
- Wilson, G. P. (2011). *Fitting-in: Sociocultural adaptation of international graduate students* [Paper presentation]. Northeastern Educational Research Association (NERA) Conference 2011, United States.
- Wilson, J. K. (2013). *Exploring the past, present, and future of cultural competency research: The revision and expansion of the sociocultural adaptation construct* [Unpublished doctoral thesis]. Victoria University of Wellington.

Yaribeygi, H., Panahi, Y., Sahraei, H., Johnston, T. P., & Sahebkar, A. (2017). The impact of stress on body function: A review. *Experimental and Clinical Sciences Journal*, 16, 1057-1072. <https://doi.org/10.17179/excli2017-480>

Yeh, C. J., & Inose, M. (2003). International students' reported English fluency, social support satisfaction, and social connectedness as predictors of acculturative stress. *Counselling Psychology Quarterly*, 16(1), 15-28.

Yue, Y., & Le, Q. (2013). Coping strategies adopted by international students in an Australian tertiary context. *International Journal of Interdisciplinary Educational Studies*, 7(2), 25-39. <https://doi.org/10.18848/2327-011X/CGP/v07i02/53235>

Zhai, L. (2002). *Studying international students: Adjustment issues and social support* (ED474481). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474481.pdf>

Zhang, J., & Goodson, P. (2011). Predictors of international students' psychosocial adjustment to life in the United States: A systematic review. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(2), 139-162. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2010.11.011>

Zhou, Y., Jindal-Snape, D., Topping, K., & Todman, J. (2008). Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education. *Studies in Higher Education*, 33(1), 63-75. <https://doi.org/10.1080/03075070701794833>

APPENDIX A: Comprehensive Thematic Table

Themes	Subthemes	Definition	Codes	Quotes
Motivations and expectations	Access to high-quality education	The participants stated their desire to study in the UK based on its' global recognition and quality.	Academic excellence Mostknown universities Global reputation	<p>"I chose to study in the UK due to variety reasons like education system, and they are recognized and respected globally." (Participant 8)</p> <p>"It's already known by everyone that England is very good in education." (Participant 6)</p> <p>"Moreover, studying in the UK offered access to renowned universities and a world-class education system. The country has a strong reputation for its academic excellence, with universities that are globally recognized for their research." (Participant 7)</p> <p>"UK was my first option because of its reputation for high-quality education, diverse range of universities and programs." (Participant 3)</p> <p>"So, it was my actually childhood dream to visit the UK, and I knew that its education quality is the best in the Europe." (Participant 1)</p>
	Language proficiency and improving English	The participants expressed their familiarity with the English language.	Studying in English Improving the current English language level Prior knowledge of English language	<p>"I wanted to choose a country where English is spoken as a native." (Participant 6)</p> <p>"I wanted to improve my language skills." (Participant 4)</p> <p>"Also, in addition, my knowledge of English, a big plus." (Participant 5)</p> <p>"I chose to study in the UK because the language. I did not want to learn a new language in Europe." (Participant 7)</p>
	Curiosity to experience history and	The participants stated how they are willing to	Multiculturalism Polite communication	

	cultural immersion	experience the historical and cultural places, and daily life of the UK.	Historical places Modernity and luxury Traditions of the host country Diversity	<p>“I was thinking about the UK as a place of rich history, royalty, and tradition. Also the unique blend of history, culture, and modernity. I was excited about experiencing a different culture and way of life.” (Participant 3)</p> <p>“ Also, I was literally excited to see lots of historical places, churches across the UK.” (Participant 5)</p> <p>“ Well, I think my vision of the UK was the vibrant cities like London, Manchester, and Edinburgh, and their charming buildings. I was expecting see lots of historical places.” (Participant 7)</p> <p>“ But my perception about the UK was the glamorous country with historical places, and luxury lifestyle by earning lots of money. I was ready to experience everything as I said.” (Participant 4)</p> <p>“ I expected people living in the UK are coming from diverse cultural and ethnic backgrounds, which is very good for me as an international student.” (Participant 8)</p>
Challenges and social adjustment	Prearrival challenges	Participants expressed multifaceted challenges and difficulties in the new environment.	Visa application process Visa documents	<p>“You have to through a lot of documentations and process. The visa process is something else like Europeans do not experience. I’m not sure that European people would understand entirely that the pain we are going through to get a visa.” (Participant 1)</p> <p>“ It was difficult and exciting process to come here because of visa requirement from Turkish citizens.” (Participant 4)</p>
	Comparison of host and home countries	The participants explained how their home country and the host country differs in different areas.	Limited social environment Building social relations Education’s delivery system Cultural differences Similarities Academic differences Cuisine differences	<p>“ Definitely not. People in Cyprus care about hospitality and generosity, but in the UK, they are so different.” (Participant 4)</p> <p>“ I can't say that we are very similar. Culturally, this country is more like an individual society than my country.” (Participant 6)</p> <p>“The only similar thing with Turks is the conception of tea. They drink a lot like us, it is really funny to have it with my flatmate. She has it white, and I drink as black.” Participant 5)</p> <p>“ When I saw baked beans, I felt so excited because I thought it would be the same as in Turkey, but it was sweet! Now, I became one of them and eating 55p pizza nearly every day. I really miss our food.” (Participant 2)</p> <p>“ We have lots of midterms, quizzes, and finals in Turkish system compared to the UK. But they only have assignments in my department. This is also like creates academic adjustment problems.” (Participant</p>

			<p>4).</p> <p>“UK’s education system is based on independent learning and studying, whereas the Turkey’s education system is more like memorization of the subjects. Everything seems so easy in here, but very different than Turkish system.” (Participant 3).</p> <p>“In my country, rote-based exam systems is common, but here there is a learning-based homework system.” (Participant 6)</p> <p>“When I was in Turkey my university taught me a lot of psychological disorders. I know everything about it. I know a lot of different therapies. It was very deep. We learned a lot, but when I came here it's just like a summary.” (Participant 5)</p> <p>“I cannot really come up with any similarities at the moment, because to my eyes they are completely different in terms of perspectives, living style, belief system, working styles.” (Participant 1)</p> <p>“No, I don’t think so. These two countries are completely different like people in here don’t mind about others’ businesses, but in Turkey they talk a lot about others.” (Participant 2)</p>
	<p>Lifestyle challenges</p>	<p>The participants expressed their initial social challenges in the new environment, and how it affected their lifestyle.</p>	<p>Changing in habits Opening and closing times Socialising occasions Accent differences Language barrier Mentality and the vision of the local people</p> <p>“ I was really extremely social and outgoing person, and the moment I got here it was really hard for me to find friends actually.” (Participant 1)</p> <p>“I think the language was the challenge for me. I thought I speak and understand English before coming here, but I realized that I have difficulties to understand British accent.” (Participant 2)</p> <p>“I had a more active life where I came from, so in here, I live a somewhat quiet life. It seems a bit boring to me.” (Participant 6)</p> <p>“Language barrier was the worst challenge I had I guess. Also, because of the academic differences, I couldn’t adapt to my assignments well. And I can say social interactions.” (Participant 3)</p> <p>“At first, socialising yes, but now I still have some problems with the education system. I don’t think I will adapt their system, to be honest. It’s completely different than my country.” (Participant 4)</p> <p>“ But, to me, it’s just a small village because I am a big city girl. It is really difficult to find something to do when compared to my country.”</p>

				<p>(Participant 5)</p> <p>“We have lots of shopping malls. They're also open in a very late hours, but here everywhere closes at 6 in the evening. This is a very big social challenge.” (Participant 5)</p> <p>“Yes, I had a little difficulty adjusting to social life... In my country, I never had to think about such things. I could reach anything at any hour, opening and closing hours restrict socialising according to me.” (Participant 6)</p> <p>“ It is really difficult to be in a same energy with people you are not familiar culturally. In Turkey, I think we are more developed in sense of humour, fashion, perspectives between most of the university students. But in here, they are like child, they are thinking like they have nothing to do.” (Participant 8)</p>
Stress and coping strategies	Response to stress	The participants mentioned their experiences of physical symptoms and feelings of irritability as a result of stress.	<p>Feeling anger</p> <p>Showing emotional reactions</p> <p>Crying</p> <p>Avoidance</p> <p>Bodily reactions</p> <p>Irritability</p>	<p>“ I became very angry. I got triggered easily. I don't want to talk with anyone when I am stressed. I just focus on the thing I feel stressed.” (Participant 8)</p> <p>“I am trying to stay home and try to avoid everything. This is a bad thing. This, this might be a bad thing, but, but I'm trying to suppress my emotions, and I'm trying to think. I try to stay calm (Participant 5).”</p> <p>“The first is me crying actually, and I don't like this way of me trying to solve problems. Just because I stress myself a lot, my body experiences delayed period time to time.” (Participant 1)</p> <p>“ I don't have specific responds behaviourally, but my body does. I observe some changes on my body like acne on my face, acne like red dots near my mouth. When I see them, I feel like the situation I am in is so bad.” (Participant 2)</p> <p>“I am a person who becomes angry and frustrated easily actually. I stress a lot about many things if I don't think I have a control on them.” (Participant 3)</p>
	Stress prevention	The participants expressed variety of prevention technique that they use regularly.	<p>Hobbies</p> <p>Relaxation techniques</p> <p>Social support from close friends</p> <p>Distraction</p>	<p>“ By talking people I know so close. My best friends are the ones who support me.” (Participant 7)</p> <p>“ I play video games and watch TV series I like.” (Participant 2)</p> <p>“I like to go for a walk, and listen to some good music, especially Britney Spears.” (Participant 5)</p> <p>“ I do yoga and meditation every day before sleeping.” (Participant 4)</p>

				<p>“I have never lost contact with my friends in my country. I talked to them whenever I encounter any difficulties.” (Participant 6)</p>
	Coping with stress	The participants talked about range of coping strategies to deal with stress.	Social support Being busy with cookery Seeking therapist Distracting activities	<p>“I play video games. I kinda run away from the situations. It’s easier for me to focus my game and satisfy myself by winning.” (Participant 2)</p> <p>“ I really like to bake cakes and cookies. In here, it is not always possible for me to bake things. So, I cook.” (Participant 7)</p> <p>“ I make myself a coffee and call my friends in Turkey. We talk about many things even it’s not valuable, or we just gossip.” (Participant 8)</p> <p>“ I tend to talk with my friends and my mom whenever I have problems socializing and addressing my problems with the people that actually helps me and calms me down.” (Participant 1)</p> <p>“ In such situations, I call my friends who think the same as me, and share the problem with them. It is comforting to have them with me.” (Participant 6)</p> <p>“So, I facetime with my different friends or my friend groups in Cyprus, like, I can say nearly every day.” (Participant 4)</p> <p>“ I can say with the support of my friends from Turkey.” (Participant 5)</p> <p>“ Oh, and also, I talk with my closest friends to discuss the situation and find a solution for that.” (Participant 2)</p> <p>“ To deal with that, I talk with my closest friends almost every day on FaceTime.” (Participant 3)</p> <p>“ I have started receiving therapy here, it is also helpful for me at the time. I can learn how to, you know, react to my emotions, and then move on.” (Participant 1)</p>
Personal and professional growth	Resilience	The participants stated their resilience has enhanced as a result of their experiences of living abroad.	Learning everything alone Trying to complete everything alone Self-sufficient	<p>“So yes, I think it helped me to be more resilient to everything.” (Participant 3)</p> <p>“Definitely yes. It is really a different and difficult experience everyone should experience once in their lifetime to be more resilient for the difficulties in life.” (Participant 7)</p> <p>“ You need to learn to do everything alone at first. So that’s why you become more resilient I guess” (Participant 8).</p>

				<p>“I think mostly helped me to be more resilient in different areas like stressful situations, and situations that I do not know, let’s say that gives me like anxious feelings.</p> <p>So, I guess they helped me for improving my resilience.” (Participant 4)</p> <p>“Yes, exactly. I think I learnt how to stand on my feet as a strong woman. I learnt that I am enough, I can easily say to myself.” (Participant 5)</p>
	Self-confidence	The participants expressed how their belief in their own abilities and capacity to control their lives increased.	Maturity Self-reliance Confidence Self-assurance	<p>“I think I gained resistance to loneliness. I can say that I learned how to handle with lots of things in my life by myself and it helped to improve and develop some coping skills like positive self-talk.” (Participant 7)</p> <p>“I think I learnt how to stand on my feet as a strong woman. I learnt that I am enough, I can easily say to myself.” (Participant 5)</p> <p>“ I can truly say, I can do anything by myself, that’s fine. I think I gained some self-assurance or confidence.” (Participant 4)</p> <p>“It doesn’t mean that I don’t care important things in my life, but I realized after moving abroad, I am the only one who is in control in my life, so I that’s why I think like that.” (Participant 2)</p> <p>“Personally, I feel like a grown woman now.” (Participant 8)</p> <p>“The fact that I was able to handle all of this on my own increased my self-confidence.” (Participant 6)</p>
	Developing life skills	The participants explained how they developed ability to manage their own lives.	Life skills Household chores Domestic skills Empowerment Independent living Cultural awareness	<p>“ I learned to live alone. It includes the simple things like cleaning, like cooking, shopping, or something else.” (Participant 6)</p> <p>“ And when it comes to personal thing, not living as the princess of her mothers and father’s house anymore, and doing my own work, cooking for myself, learning how to cook, laundry by myself, I did all the things all by myself.” (Participant 5)</p> <p>“In here, everything depends on you, your cleaning, eating, shopping, billing because you are building your own life as an adult person.” (Participant 4)</p> <p>“On a professional level, I think I gained valuable skills and experiences that helped me to enhance my career prospects.” (Participant 3)</p>

				<p>“I think professionally I grown a lot. I can say that thanks to my assignments and my organization of the lectures, I researched a lot to understand the topic, to complete my assignments. I can say that this helped me lot to develop my researching skills, how to approach a research question, how to write an essay.” (Participant 4)</p> <p>“ I think, being together with different cultures and learning about the world, views of people from other countries, develop me a lot when it comes to professionally, or professional life, because I see that some things are a very different when it comes to cultural context.” (Participant 5)</p>
	Professional development	Participants explained how they gained experience and required knowledge for their professional life.	Research skills Global mindset Career preparation Communication skills	<p>“ As a professional, I learned how to communicate with professors and professionals in real life and I learned how to write formally.” (Participant 6)</p> <p>“ I think professionally it helped me to improve how to communicate with professors, how to ask for help and other things.” (Participant 7)</p> <p>“ For professionally, I think it helped me to see different workplaces and how people behave in these places.” (Participant 8)</p>

Eğitim Kurumlarında İletişim ve İletişim Stratejilerine Yönelik Okul İdarecilerinin Görüşleri

Opinions of School Administrators on Communication and Communication Strategies in Educational Institutions

ÖZET

Bu çalışmanın amacı eğitim kurumlarında iletişim ve iletişim stratejilerine yönelik okul idarecilerinin görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu çalışmanın yöntemi belirlenirken nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Bu kapsamda kolayda örnekleme yöntemi ile araştırmaya 15 okul idarecisi dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış 3 sorudan oluşan bir görüşme formu tercih edilmiştir. Ulaşılan veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, okul idarecilerinin iletişim süreçlerini güçlendirmek için benimsedikleri stratejileri yansıtmaktadır. Stratejiler, okul topluluğu içinde şeffaflık, açıklık ve çeşitli iletişim kanallarının kullanılmasını vurgulamaktadır. Bu sayede öğrenci-öğretmen-veli ilişkileri geliştirilirken, akademik başarı ve öğrenci refahı desteklenmektedir. Ayrıca, teknoloji ve acil durum iletişim planları gibi pratik araçlar kullanılarak iletişim süreçleri daha verimli hale getirilir. Bu yaklaşımlar, okul topluluğunun daha güçlü bir iletişim ağı oluşturmasını ve öğrenci başarısını artırmasını amaçlar

Anahtar Kelimeler: Okul, İletişim, İletişim Stratejisi, Okul İdarecisi.

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate the views of school administrators on communication and communication strategies in educational institutions. While determining the method of this study, phenomenology design, one of the qualitative research techniques, was preferred. In this context, 15 school administrators were included in the study with convenience sampling method. A semi-structured interview form consisting of 3 questions was preferred as a data collection tool. The data obtained were evaluated by content analysis. According to the findings of the study, it reflects the strategies adopted by school administrators to strengthen their communication processes. The strategies emphasize transparency, openness and the use of various communication channels within the school community. This improves student-teacher-parent relationships and supports academic achievement and student well-being. In addition, communication processes are made more efficient through the use of technology and practical tools such as emergency communication plans. These approaches aim to help the school community build a stronger communication network and increase student achievement

Keywords: School, Communication, Communication Strategy, School Administrator

GİRİŞ

İnsanlar sosyal yaratıklar oldukları için iletişim kurmak isterler. İnsanlar doğuştan gelen bir iletişim yeteneğine sahiptir. İletişim bizim için anne karnında başlar. Doğuma kırk hafta kala anne karnında iletişim gerçekleşir. Ergin (2014), çocuğun henüz anne karnındayken, hatta zigot ya da cenin aşamasındayken bile annesiyle konuştuğuna şüphe olmadığını ileri sürmektedir. Bu dönemde bebek mekanik, termal ve kimyasal uyarılara tepki verir ve annenin deneyimlerinden doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenir. Birey içi iletişimin ilk aşaması olarak kabul edilen anne karnından itibaren büyümeye devam eder. "İletişim" teriminin çok sayıda anlamı vardır. Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına iletilmesi, bildirişim, haberleşme, iletişim TDK'nın (2020) iletişim tanımıdır. Demircan (2013) iletişimi, bir insanla bir bilgisayar (programcı), bir makineyle bir makine (güdümlü araçla güdümlü araç) arasındaki ilişkiler de dâhil olmak üzere, insanlar arasında farklı ilişkilerin kurulması ve bu ilişkilerin çeşitli yollarla sürdürülmesi süreci olarak tanımlamaktadır. Bu konuda Kalaman ve Batu (2018) aşağıdaki açıklamayı yapmaktadır: Yazılı, sözlü ve görsel iletişim araçları vasıtasıyla insanlar duygu ve düşüncelerini bilinçli bir şekilde doğrudan veya dolaylı olarak bir kişiden diğerine, bir gruptan diğerine, bir toplumdaki diğerine veya bir toplumdaki diğerine aktarırlar. Bu dinamik ve anlaşılabilir mesaj alışverişi süreci bir bağın oluşmasını sağlar. Bu tanımlar, başkalarıyla iletişim kurmanın esasen fikirlerimizi ve duygularımızı onlara ifade etme eylemi olduğunu göstermektedir. Kişiler arası iletişimi geliştirmenin ve insanların bir medeniyet olarak bir arada yaşamasını sağlamanın en önemli aracı olarak kabul edilir.

İsteklerin, arzuların, anlayışların, hislerin, duyguların, olguların, yaklaşımların, bilgilerin, düşüncelerin, algıların, fikirlerin ve sezgilerin diğer insanlara aktarılması ve bu süreçte bireyler arasındaki karşılıklı temas, iletişim süreci

Ali Erfakı¹ 
Metin Uçar² 
Eser Aracı³ 
Yunus Karaman⁴ 

How to Cite This Article

Erfakı, A., Uçar, M., Aracı, E. & Karaman, Y. (2023). "Eğitim Kurumlarında İletişim ve İletişim Stratejilerine Yönelik Okul İdarecilerinin Görüşleri", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:55; pp:4081-4089. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.72835>

Arrival: 03 September 2023
Published: 30 November 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Okul Müdürü, MEB, Hatay, Türkiye

² Okul Müdürü, MEB, Hatay, Türkiye

³ Müdür Yardımcısı, MEB, Hatay, Türkiye

⁴ Öğretmen, MEB, Diyarbakır, Türkiye

için yapılan açıklamalardır (Tanrıverdi, 2014). İletişimin kaynağı, iletişim sürecini etkileyen temel unsurlardan biridir. İletişim kaynakları üzerine yapılan araştırmalar çoğunlukla sosyal bilimler ve psikoloji alanlarında yürütülmektedir ve araştırmaların farklı iletişim kaynaklarının bireyleri nasıl etkilediğine baktığı görülmektedir. Farklı denek grupları üzerinde yapılan çalışmalarda denek grubuna bazı mesajlar gönderilmiş ve her bir denek grubuna farklı teknikler kullanılarak mesajlar iletilmiştir. Kaynağın güzelliği, inandırıcılığı, karizması ve bilgisi gibi faktörler de bu araştırmalarda kullanılan kaynak nitelikleri arasında yer alıyor. Diğer estetik unsurlara kıyasla kaynağın güvenilirliğinin davranış değişikliği üzerinde daha büyük bir etkiye sahip olduğu gözlemlenmektedir. İnceoğlu'na (2010) göre, kaynağın güvenilirliği ile mesajı ileten kişinin davranış değiştirme becerisi karşılaştırılabilir. İletişim sırasında anlam alışverişi çok çeşitli çevresel ve bireysel değişkenlerden etkilenir. Bireyler iletişim süreci boyunca bu ipuçlarını seçer ve gruplandırır. İletişim sürecinin en temel yönlerinden biri, ilgili uyarıcıları analiz etmek, değerlendirmek ve anlamsal önemlerini belirlemektir. Bu sürecin anlaşılmasını kolaylaştırmak için, iletişim sürecinde yer alan temel bilgiler ve roller hakkında daha fazla ayrıntıya girelim. Kaynaklar, alıcılar, mesajlar, kanallar, geri bildirim ve gürültü iletişim aşamasının unsurları olarak tanımlanır (Tuna, 2012). Aşağıda, iletişim fikrinin alt boyutlarını oluşturan olguların bir tanımı yer almaktadır:

Kaynak: İletişim aşaması boyunca mesajın taşıyıcısı kaynak olarak bilinir ve konuşmayı başlatma gücüne sahiptir. Kaynak, ilk iletişim aşamasında aktarım talebini alıcının anlayabileceği şekilde şifreler. Kaynak, iletişim aşamasının ilerlemesini mümkün kılan ve başka bir kişi ya da kuruluş üzerinde değişik bir etki yaratmayı amaçlayan iletişim unsurudur (Tuna, 2012). Bilgi sağlayıcı, iletişimde kaynak olgusunun tanımlanma biçimidir. Bir radyo yapımcısı, kitap yazarı, gazete muhabiri, haber sunucusu ya da birebir iletişim kuran biri bu kategoriye girebilir (İnceoğlu, 2010). İletişim aşaması, mesajın kaynak tarafından gönderilmesiyle başlar. İletişim aşamasının başarılı bir şekilde gelişmesi ve sürdürülebilmesi için kaynağın belirli niteliklere sahip olması gerekir (MEB, 2015).

Kaynak tarafından iletilecek mesajın nasıl kodlanacağı yanı sıra kodlama şemasında kullanılan işaret ve sembollerin anlamlarının anlaşılmasının da önemli olduğu düşünülmektedir. Bir iletişim olması gerekenden farklı kodlandığında, alıcının bunu yanlış yorumlama olasılığı daha yüksek olabilir. Çok dilli bireylerin etkili iletişim kurabilmeleri için her bir dilin birçok uygulamasının farkında olmaları gerekir. Kaynak, amaçlanan mesaja ulaşmak için dilsel unsurların yanı sıra beden dili, jestler ve yüz ifadeleri gibi sözsüz iletişim tekniklerinde de yetkin olmalıdır (Tuna, 2012).

Açıklama (Remark): Bilginin özü ya da asıl ürünü mesajdır. İleti, bir unsurun iletme istediği bilgi ve fikirdir (İnceoğlu, 2010). Bilgi, duruş, baş sallama, dokunma, koku ve görme gibi sözel olmayan ipuçları kullanılarak da insanlar arasında doğrudan iletilebilir. Bu nedenle, kişilerarası iletişim sürecinde beden dilinin ustalıkla kullanılmasının çok önemli olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, kişilerarası etkileşimin gerçekleşmesi için hem sözlü hem de sözsüz duygular gereklidir. Bu nedenle, kişilerarası iletişim hem sözlü hem de sözsüz teması içerir. Çalışır'a (2015) göre, kişilerarası iletişimin birincil amacının diğer kişi ya da kişileri etkilemek olduğunu söylemek makuldür.

Kaynak, alıcıya gönderilen fikir, duygu ve verilerden oluşan mesajı kodlar. Bunlar, mesajın yazarının duygu ve fikirlerini kelimeler, jestler ve mimikler aracılığıyla ifade ettiği sözlü ve görsel ürün iletişimleridir. Bir mesajın açıklaması, bir yazı tekniği ve kalem kullanılarak kağıda yazılan bir dil kullanılarak sunulan bir cep telefonunda veya gazete manşetinde bulunabilir. Yazılı harflerden oluşan kalıplar, sesli ifadeler ve bu duygulara eşlik eden göz, el, kol ve vücut hareketleri, jest ve mimiklerle birlikte iletişim biçimleri olarak kabul edilir (Tuna, 2012).

Kodlama Mesajı bir işaret olarak temsil etmek için kullanılan semboller koda anlamını verir. Gönderici kaynağın iletme istediği veri, duygu ve kavramların alıcının algılama derecesine uygun davranış ya da semboller aracılığıyla aktarılması olarak tanımlanır. Vericinin konuşma ve yazma yetenekleri kodlama yoluyla ortama taşınır. İletişimin aktif bir şekilde yürütülebilmesi için, kaynak kodlamayı gerçekleştirirken alıcının da aşına olduğu sembollerini kullanması gerekir. Mesajı oluşturan kişi kodlama sürecinden sorumludur (MEB, 2015).

Kod çözme, iletilen bir mesajın alıcı tarafından erişildikten sonra aslına uygun olarak anlamlı bir şekilde yorumlanması sürecidir. Hem kaynak hem de alıcı mesaja aynı anlamı verdiğinde ve alıcı mesajı anlamlı bir şekilde çözebildiğinde iletişim başarılı sayılabilir (MEB, 2015). İletişim için kanal/araç: İletişim kanalı, alıcıyla iletişim kurmak için kullanılan bir araç olarak adlandırılır. Kitle iletişimi döneminde radyo, gazete, sinema, televizyon ve kimi zaman sanal iletişim ortamları -bizim kuşağın teknik harikaları olan sosyal medya platformları- da kanal olarak kabul edilir. Ancak araç kullanılarak yapılan tüm iletişimler kitle iletişimi olarak kabul edilmez. Bir tür dolayımli iletişim olsa da telefon iletişimi kitle iletişimi değildir. E-posta ve mektup yazışmaları da aynı şekilde dolayımli iletişimdir, ancak kitle iletişimi değildir (İnceoğlu, 2010). Tuna (2012) kanalın, mesajın gerçek anlamda iletilmesinin bir bileşeni olarak kendini gösterdiğini ileri sürmektedir. Mesajın alıcı tarafından alınabilmesi için gerekli bir yöntemin var olması gerekir. Bu yöntemin yapısı iletişim aşamasına göre geliştirilir. Çünkü birey kodlamayı öğrendiği beden dilini de kullanır. Duyular etkin bir şekilde kullanıldığında son derece etkili bir iletişim sağlanmış olur.

Alıcı Mesajı alan, gören veya duyan kişi, topluluk, grup veya kurum alıcı olarak bilinir ve iletişimin bir diğer bileşenidir. Mesajın ya da bilginin hedeflenen kitleye ulaşip ulaşmadığının, ulaştıysa ne ölçüde etkili olduğunun belirlenmesinde birincil ölçütün alıcı ya da alıcıların tepkileri olduğu kabul edilmektedir (İnceoğlu, 2010).

Algılama (Tarama): Algılama becerisi, alıcının ya da alıcıların kaynak tarafından iletilen mesajı nasıl değerlendirdiğiyle bağlantılı olan filtreleme sürecinde kullanılır. Algının gelişimi zihinsel ve duygusal bir süreçtir. Duyu organları tarafından görülen verilerin tek başına hiçbir önemi yoktur. Mesajın alıcısı, halihazırda bildiği gerçekleri kendi amaçları, değerleri ve inançları ışığında değerlendirirken aynı zamanda bir tutum da sergiler. Kaynak, vermek istediği mesajı formüle etmenin yanı sıra, aldığı verileri değerlendirir ve bunları belirli hedeflere, eylemlere, kanaatlere ve değer değerlendirmelerine ilişkin kodlara dönüştürür. Başka bir deyişle, göndericinin algılama yeteneği sayesinde gerçekleşir. Dolayısıyla, MEB'e (2015) göre, algılama aşaması bir filtre görevi görür.

Geri bildirim: İletişim literatürüne göre geri bildirim, hedefin kendisine iletilen bir mesaja ya da bilgiye verdiği yanıtıdır. Bu noktada geri bildirim, kaynağın beklenti ve ihtiyaçlarının ne derece karşılandığını ve iletişim aşamasının planlandığı gibi ilerleyip ilerlemediğini ölçmede kritik bir rol oynar (İnceoğlu, 2010).

Sesler İletişimi engelleyen şeyler gürültü olarak sınıflandırılır. İletişim aşamasında kendiliğinden ortaya çıkan, iletişimi engelleyen ve olumsuz etkileyen her türlü faktör gürültü olarak adlandırılır. Gürültü, kaynak tarafından gönderilen mesaj ile hedef birim tarafından alınan mesaj arasındaki uyumsuzluğun nedenidir. Bu süreç boyunca iletişimi ortaya çıkaran bileşenlerin evrimleştiği ve yeni şekiller aldığı iddia edilmektedir. İnsanlar artık hedeflerine ulaşmak ve sürekli güncellenen bilgiye erişim arzularını yerine getirmek için sosyal etkileşime ihtiyaç duymaktadır. İnsan, çevresiyle etkileşime girerek onları değiştirmiş ve bu değişiklikler de farklılaşarak karşılıklı bir şekilde gelecek nesillere aktarılmıştır. İletişimin temelleri arasında, belirli ön kabullere ve deneyimlere dayanarak çevreden gelen sinyalleri değerlendirme, bu mesajlara uygun şekilde yanıt verme ve bu tepkileri uygun beden dili ve ek anlamlar yoluyla iletme kapasiteleri yer almaktadır (Tuna, 2012).

Sosyal kurumlar olarak okullar temelde insanlardan oluşur. Yöneticiler ve öğretmenler arasındaki sağlıklı karşılıklı iletişim ve etkileşim, bu tür kurumlarda rollerini mümkün olan en üst düzeyde yerine getirebilmeleri için gereklidir. Yönetim ve öğretmenler arasındaki kopukluk ve çatışma, karşılıklı iyi bir bağlılık ve iletişim eksikliğinden kaynaklanabilir. Bu kopukluklar ve anlaşmazlıklar etkili bir şekilde ele alınmazsa, sosyal bir örgüt olan eğitim kurumu verimsiz hale gelebilir. Bu bağlamda, eğitim kurumlarında iletişim ve kişilerarası ilişkilerin çok önemli olduğu söylenebilir (Bursalıoğlu, 2012). Hoy ve Miskel'e (1991) göre iletişim, amaçları davranışa dönüştüren önemli bir yönetsel roldür. Ayrıca, paylaşılan eğitim hedeflerinin başarılması için bireyleri organize etme ve koordine etme yeteneğine de sahiptir. Başaran'a (2004) göre iletişimin rolleri arasında direktifleri iletme, bilgi taşımak, ilişkilere aracılık etmek, seçenekleri taşımak ve bir öğretim aracı olarak hizmet etmek yer almaktadır. Bilgi sağlayıcı ve bilgi alıcı iletişimin iki temel bileşenidir. Bununla birlikte, bilgi aktarıcısı iletişimi yöneten ve oluşturulacak iletişimin standardını belirleyen en önemli bileşendir (Celep, 1992). Bir şirkette iletişim sürecinin etkinliğinden büyük ölçüde yönetim sorumludur, çünkü bilgiyi ileten, iletişim sürecini başlatan ve yapısına karar veren yönetimdir (Celep, 1992; Açıkalın, 1998; Başaran, 2004). Eğitim kurumları açısından iletişim, tüm bileşenleri birbirine bağlayan ve aralarındaki barışı sağlayan bir süreçtir. Okul içinde koordinasyonun sağlanması, alınan kararların ve hazırlanan raporların üst yönetime bildirilmesi, sorunların çözülmesi, projelerin başlatılması ve kurum kültürüne özümsetilmesi etkili iletişime bağlıdır (Eroğlu, 2005). Olumlu etkileşimler yaratmak ve mesajın doğru anlaşıldığından emin olmak için okul yöneticilerinin öğretmenlerle ve diğer çalışanlarla etkili iletişim kurabilmesi gerekir (Başar, 1997). Okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki etkili iletişimin motivasyonu, iş tatminini ve performansı artırdığı gösterilmiştir (Özgan ve Aslan, 2008; Genç, 2005; Erbaş, 2008; Doğan ve Koçak, 2014). Bu aynı zamanda demokratik bir ortamın oluşturulması için de gerekli bir koşuldur (Celep, 1992). İnsanlar, gruplar ve örgütler amaçlarına ulaşmak için çabalarırken sürekli olarak birbirleriyle etkileşim halindedir. Bu temas sırasında taraflar arasındaki ilişkilerde ve eylemlerde çatışmalar, anlaşmazlıklar ve uyuşmazlıklar ortaya çıkabilir ve bu durumlar şirket içinde çatışmaya yol açabilir (Rahim, 1992). İki birey ya da grup arasında çeşitli nedenlerle ortaya çıkan anlaşmazlık ya da uyumsuzluk çatışma olarak nitelendirilebilir. Bu şekilde, çatışma insanların olduğu her yerde doğal bir olay olsa bile, kurumun ilerlemesi ve büyümesi için anlaşmazlıkların doğru bir şekilde yönetilmesi ve çözülmesi çok önemlidir (Bayar, 2015). Çatışma yönetimi alanında önde gelen isimlerden biri olan Rahim (1992) çatışmayı, insanlar veya kuruluşlar arasında veya bunlar arasındaki anlaşmazlıklardan kaynaklanan bir tür etkileşim olarak tanımlamaktadır. Rahim'e göre çatışma, insan ilişkileri ve etkileşiminden doğal olarak ortaya çıkmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel fenomenolojik desen kullanılmıştır (Marton, 1988). Fenomenolojik araştırmada, incelenen olguyu deneyimleyen ve bunu ifade edebilen veya yansıtabilen bireyler veya gruplar veri kaynağı olarak kabul edilir. Olguyla ilişkili anlamları ve deneyimleri ortaya çıkarmak için görüşmeler yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013)

(Ekiz, 2003).

Çalışma Grubu

Bu çalışmada kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolayda örnekleme, araştırma grubunu belirlemek için kullanılan kasıtlı örnekleme tekniklerinden biridir. Kolayda örnekleme katılmak için en yakın kişilerin seçilmesi, o anda erişilebilir olanlardan gerekli örneklem büyüklüğüne ulaşılan kadar bu prosedürün devam ettirilmesini gerektirir (Karataş, 2015). Araştırmaya dahil olmak için onay veren 15 okul idarecisi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Tablo 1 örneklemin bilgilerini göstermektedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

Kod	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Erkek	39	15	Yüksek Lisans
K2	Kadın	40	18	Lisans
K3	Erkek	37	12	Lisans
K4	Kadın	35	10	Lisans
K5	Erkek	41	16	Yüksek Lisans
K6	Kadın	44	17	Lisans
K7	Erkek	37	13	Lisans
K8	Kadın	45	19	Lisans
K9	Erkek	46	19	Lisans
K10	Kadın	42	17	Yüksek Lisans
K11	Erkek	38	15	Lisans
K12	Kadın	36	13	Lisans
K13	Erkek	39	16	Lisans
K14	Erkek	40	17	Lisans
K15	Erkek	42	18	Yüksek Lisans

Bu çalışmanın katılımcılarının demografik özelliklerine ilişkin yapılan analizlere göre, katılımcıların cinsiyet dağılımı incelendiğinde, katılımcıların %60'ının erkek ve %40'ının kadın olduğu görülmektedir. Yaş dağılımına göre, katılımcıların yaş aralığı 35 ile 46 arasında değişmektedir. Katılımcıların yaş gruplarına göre frekansları şu şekildedir: 35 yaşında 1 kişi, 36 yaşında 1 kişi, 37 yaşında 2 kişi, 38 yaşında 1 kişi, 39 yaşında 2 kişi, 40 yaşında 2 kişi, 41 yaşında 1 kişi, 42 yaşında 2 kişi, 44 yaşında 1 kişi, 45 yaşında 1 kişi, ve 46 yaşında 1 kişi bulunmaktadır. Öğrenim durumu açısından ise, katılımcıların tamamının lisans veya yüksek lisans düzeyinde eğitim aldığı gözlemlenmektedir. Lisans düzeyinde eğitim almış katılımcıların oranı %66.67 iken, yüksek lisans düzeyinde eğitim almış katılımcıların oranı %33.33'tür. Bu veriler, katılımcı grubunun cinsiyet, yaş ve öğrenim düzeyi açısından homojen olmadığını, farklı demografik özelliklere sahip bireylerin yer aldığını göstermektedir.

Veri Toplama Aracı

İki uzmanın bakış açısına dayanarak, araştırma konusundaki görüşlerini öğrenmek için 6 soruluk bir görüşme formu oluşturulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda form 3 soru ile son haline getirilmiştir. Sorular, katılımcıların konuya ilişkin tutumları, deneyimleri ve görüşleri hakkında bilgi edinmek amacıyla yazılı hale getirilmiş ve eğitmenlere yöneltilmiştir. Gönüllü bir görüşmeye katılması için eğitmenle ilk olarak araştırmacılar tarafından iletişime geçilmiş ve görüşmenin amacı ve kapsamı hakkında bilgi verilmiştir. Belirlenen gün ve saatte, görüşmeler öğretmenin eğitim verdiği yerde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma grubunun bir parçası olmak üzere çeşitli bölgelerden öğretmenler özenle seçilmiştir. Bu nedenle, eğitmenlerin çoğunluğu çeşitli elektronik arayüz araçları kullanılarak internet üzerinden uzaktan video görüşmelerine katılmıştır. Veri toplama sürecinde, öğretmenlerle yüz yüze ve sanal görüşmeler kendi programlarına göre planlanmış ve karşılıklı olarak mutabık kalınan bir zamanda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler en az 17 dakika, en fazla 45 dakika sürmüş ve ortalama süre 28 dakika olmuştur. Araştırma için toplanan verilerin incelenmesinde içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. İçerik analizi özünde, görüşme dökümlerinden elde edilen materyalin ilgili konunun teorik çerçevesine uygun olarak düzenlenmesidir. Bu çalışmada amaç, kodlar içindeki ilgili fikir ve temalardan kodlar türetmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İlk olarak, bu vakadaki görüşme verileri bilgisayar ortamına taşınmıştır. Genel olarak, öğretmenlerin yanıtları tekrar, yazım hataları ya da anlamsız cümleler açısından incelenmiştir (Ekiz, 2003). İki alan uzmanı bağımsız olarak verileri incelemiş, kod ve temaları çıkarmış ve çalışma analizinin geçerliliğini sağlamıştır. Araştırmacıların kod ve temalarının benzerlik oranı (r:75) önemli derecede bir ilişki olduğunu göstermiştir. Karar verilemeyen kodlar ve konular hakkında bağımsız bir alan uzmanının görüşü alındıktan sonra uygun olan veya önerilen kodlar ve temalar araştırmaya dahil edilmiştir. Böylece nitel araştırmada güvenilirliğin bir diğer boyutu olan inandırıcılık, puanlayıcı güvenilirliği ile desteklenmeye çalışılmıştır. Çünkü puanlayıcı güvenilirliğini sağlamak itibarı artırmanın bir yöntemidir. Kod ve tema geliştirmenin her aşamasında kuramsal çerçeveye yer verilmesine özen gösterilmiştir (Karataş, 2015). Nitel araştırma güvenilirlik türlerinden biri olan aktarılabilişliğin sağlanmasında, çalışmanın ve veri toplama süreçlerinin detaylı bir şekilde açıklanmasının yanı sıra teorik arka planın da verilmesinin çok yardımcı olduğu söylenebilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

BULGULAR**Eğitim kurumlarında etkili iletişimin sağlanması için gördüğünüz en önemli stratejiler nelerdir?**

Katılımcılara yöneltilen “Eğitim kurumlarında etkili iletişimin sağlanması için gördüğünüz en önemli stratejiler nelerdir?” şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) "Okul içi iletişimde şeffaflık ve açıklık sağlamak çok önemlidir."

(K2) "İdarecilere düşen görev, öğretmenler ve personel arasındaki iletişimi teşvik etmek ve desteklemektir."

(K3) "İletişim kanallarını çeşitlendirmek, tüm paydaşların bilgiye ulaşmasını kolaylaştırır."

(K4) "Ebeveynlerle düzenli olarak iletişim kurmak, öğrenci başarısını artırır."

(K5) "Öğrenci-öğretmen iletişimini teşvik etmek için mentorluk programları oluşturmak önemlidir."

(K6) "Acil durumlar için iletişim planları hazırlamak, kriz yönetiminde kritik bir öneme sahiptir."

(K7) "Topluluk etkinlikleri düzenlemek, okul ve aile arasındaki iletişimi güçlendirir."

(K8) "Öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına odaklanan iletişim, öğrenci refahını artırır."

(K9) "İletişim becerileri eğitimleri düzenlemek, öğretmenlerin iletişimde daha etkili olmalarına yardımcı olabilir."

(K10) "Paydaşlar arasında düzenli toplantılar düzenlemek, işbirliğini artırır ve sorunların çözülmesine katkı sağlar."

(K11) "Sorunları açıkça ifade etmek ve çözüm odaklı olmak, iletişimde olumlu bir atmosfer yaratır."

(K12) "Öğrencilerin geri bildirimlerini dinlemek ve değerlendirmek, okul yönetiminde önemli bir rol oynar."

(K13) "Teknolojiyi iletişimde etkin bir şekilde kullanmak, bilgi akışını hızlandırabilir."

(K14) "Eğitimciler arası işbirliğini teşvik etmek için planlı bir iletişim stratejisi oluşturmak önemlidir."

(K15) "İletişimde sürekli olarak geri bildirim almak ve iyileştirmeler yapmak, okulun başarısını artırabilir."

Bu ifadeler, eğitim kurumlarında etkili iletişimi sağlamak için okul idarecilerinin önerdiği stratejileri yansıtmaktadır. Bu stratejiler, okul topluluğunun daha iyi iletişim kurmasını ve öğrenci başarısını desteklemeyi amaçlamaktadır. Bu değerlendirmeler, akademik bir bakış açısıyla ele alındığında, eğitim kurumlarının etkili iletişimi sağlamak için önerilen stratejilerin önemini ve çeşitliliğini yansıtmaktadır. Akademik başarı için öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin bilgilendirilmesi kritik öneme sahiptir. Şeffaflık ve açıklık, okul yönetimi tarafından sağlanırsa, tüm paydaşlar daha iyi bilgilendirilir ve eğitim sürecine daha fazla katılım sağlanabilir. Farklı iletişim kanallarının kullanılması, bilgiye erişimi kolaylaştırır ve modern teknolojinin etkili bir şekilde kullanılması, iletişimin hızlandırılmasına yardımcı olabilir. Bu da eğitim kurumlarının daha verimli çalışmasına katkı sağlar. Öğrenci-öğretmen işbirliği, öğrenci öğrenimini geliştirebilir ve öğretmenler arası mentorluk programları, yeni öğretmenlerin profesyonel gelişimini teşvik edebilir. Öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına yönelik duyarlılık, özellikle psikososyal gelişimlerini ve refahlarını olumlu bir şekilde etkileyebilir. Bu, öğrenci başarısını destekleyebilir ve olumsuz davranışların azaltılmasına yardımcı olabilir. Bu stratejiler, eğitim kurumlarının hem akademik hem de duygusal açıdan başarılı bir öğrenme ortamı sağlamak için çeşitli yollarla iletişimi iyileştirmesine olanak tanır. Bu sayede öğrencilerin öğrenmeleri daha etkili bir şekilde desteklenir ve okul topluluğu daha sağlam bir temel üzerinde bir araya gelir.

Okulunuzun iletişim süreçlerini geliştirmek ve güçlendirmek için hangi adımları atmaktasınız?

Katılımcılara yöneltilen “Okulunuzun iletişim süreçlerini geliştirmek ve güçlendirmek için hangi adımları atmaktasınız?” şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) "Okulumuzda iletişim süreçlerini geliştirmek için düzenli olarak öğretmen-öğrenci görüşmeleri organize ediyoruz."

(K2) "Ebeveynlerle daha etkili iletişim kurabilmek için düzenli olarak ebeveyn toplantıları düzenliyoruz."

(K3) "Okul personeli arasındaki iletişimi teşvik etmek amacıyla düzenli toplantılar ve atölye çalışmaları düzenliyoruz."

(K4) "İletişim kanallarını çeşitlendirmek için okulumuzun web sitesi ve dijital platformları aktif olarak kullanıyoruz."

(K5) "Öğrenci-öğretmen ilişkilerini güçlendirmek için mentorluk programları oluşturduk."

(K6) "Öğrenci öğrenimini desteklemek için haftalık öğrenci başarı toplantıları düzenliyoruz."

(K7) "Acil durumlar için iletişim planları hazırlayarak okul topluluğunu bilgilendiriyoruz."

(K8) "Topluluk etkinlikleri ve projeleri düzenleyerek okul ile aile arasındaki ilişkileri güçlendiriyoruz."

(K9) "Öğretmenlere iletişim becerileri eğitimleri sunarak iletişim becerilerini geliştirmelerine destek oluyoruz."

(K10) "Okulunuzun farklı departmanları arasında düzenli toplantılar düzenleyerek işbirliğini teşvik ediyoruz."

(K11) "Sorunları ele almak için açık iletişimi teşvik ediyoruz ve geri bildirimlere açığız."

(K12) "Öğrencilerin görüşlerini ve önerilerini düzenli olarak topluyor ve değerlendiriyoruz."

(K13) "Teknolojiyi iletişimde daha etkin bir şekilde kullanabilmek için personelimize eğitimler düzenliyoruz."

(K14) "Öğretmenler arasında işbirliğini artırmak için planlı bir iletişim stratejisi geliştiriyoruz."

(K15) "İletişim süreçlerimizi sürekli olarak gözden geçiriyor ve iyileştirmeler yapmak için çaba harcıyoruz."

Bu ifadeler, okul idarecilerinin iletişim süreçlerini güçlendirmek ve geliştirmek için uyguladıkları çeşitli stratejileri yansıtmaktadır. Bu stratejiler, okul topluluğunun daha iyi iletişim kurmasını ve öğrenci başarısını artırmayı hedeflemektedir. Bu değerlendirmeler, okul idarecilerinin iletişim süreçlerini geliştirmek ve güçlendirmek amacıyla benimsedikleri stratejileri yansıtmaktadır. Bu stratejiler, okul idarecilerinin iletişim süreçlerini geliştirme konusundaki taahhüdünü ve çeşitliliğini göstermektedir. İletişim süreçlerini çeşitli paydaşlarla (öğrenciler, öğretmenler, ebeveynler ve diğer personel) etkili bir şekilde ele almak, okulun başarısını ve topluluk bağımlılığını artırabilir. Özellikle ebeveynlerle daha düzenli ve açık iletişim, öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etki yaratabilir. Aynı zamanda, öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirmek için eğitimler düzenlemek, sınıf içi etkileşimi olumlu bir şekilde etkileyebilir ve öğrenci-öğretmen ilişkilerini güçlendirebilir. İşbirliği ve toplantılar, okul içi departmanlar arası iletişimi artırarak daha bütünsel bir öğrenme deneyimi sunabilir. Teknolojinin etkili bir şekilde kullanılması, bilgi akışını hızlandırabilir ve paydaşların daha iyi bilgilendirilmesini sağlayabilir. Sonuç olarak, bu stratejiler okul idarecilerinin okul topluluğunu daha sağlam bir temel üzerine inşa etme ve öğrenci başarısını artırma çabalarını yansıtmaktadır.

Öğrenci, öğretmen ve veli iletişimi arasında olumlu bir etkileşimi desteklemek için kullandığınız örnek uygulamaları paylaşabilir misiniz?

Katılımcılara yöneltilen "Öğrenci, öğretmen ve veli iletişimi arasında olumlu bir etkileşimi desteklemek için kullandığınız örnek uygulamaları paylaşabilir misiniz?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) "Okulumuzda düzenli olarak öğrenci-öğretmen veli toplantıları düzenliyoruz, bu toplantılarda öğrenci gelişimini ve akademik ilerlemeyi ele alıyoruz."

(K2) "Eğitim konularında seminerler ve atölye çalışmaları düzenleyerek öğrenci velilerini eğitim süreçlerine daha aktif katılım sağlamaları konusunda bilgilendiriyoruz."

(K3) "Okulumuzun web sitesinde ve uygulamasında düzenli güncellemeler ve duyurular ile iletişimi güçlendiriyoruz."

(K4) "Öğrenci başarılarını ve gelişimlerini düzenli olarak velilere raporlarla iletiyoruz."

(K5) "Öğrenci-öğretmen-veli üçlüsünün bir araya gelmesini sağlayan aylık kahve sohbetleri gibi etkinlikler düzenliyoruz."

(K6) "Okul içinde iletişim kutuları ve geri bildirim formları kullanarak öğrencilerin ve velilerin görüşlerini topluyoruz."

(K7) "Velileri öğrencilerin etkinliklerine ve projelerine davet ederek öğrenci deneyimini daha fazla paylaşılabilir hale getiriyoruz."

(K8) "Acil durumlar için iletişim planları ve acil iletişim hatları oluşturarak velileri güvende tutuyoruz ve anlık bilgilendirme sağlıyoruz."

(K9) "Öğretmen-veli buluşmaları düzenleyerek bire bir iletişimi teşvik ediyoruz."

(K10) "Sınıf temsilcileri ve okul aile birliklerinin kurulması ile velilerin okul yönetimine daha aktif katılmasını sağlıyoruz."

(K11) "Öğrenci, öğretmen ve veli arasında sık sık iletişim platformları oluşturuyoruz, bu platformlarda sorunları ele alıyoruz."

(K12) "Öğrenci velilerini okul etkinliklerine ve projelerine gönüllü olarak katılmaya teşvik ediyoruz."

(K13) "Eğitim konusunda öğrenci velilerine kaynaklar ve rehberlik sunuyoruz, böylece öğrenci başarısını arturmalarına yardımcı oluyoruz."

(K14) "Okul etkinlikleri ve toplum projeleri aracılığıyla velilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin bir araya gelmesini sağlıyoruz."

(K15) "Okulumuzun iletişim politikalarını düzenli olarak gözden geçiriyor ve güncelliyoruz, böylece daha etkili bir iletişim sağlamaya çalışıyoruz."

Bu ifadeler, okul idarecilerinin öğrenci, öğretmen ve veli arasında olumlu etkileşimi desteklemek amacıyla kullandığı çeşitli uygulamaları yansıtmaktadır. Bu uygulamalar, iletişim kanallarını çeşitlendirme, bilgi akışını artırma ve paydaşları daha aktif bir şekilde katılım sağlama konularında odaklanmaktadır. Bu sayede okul topluluğu daha güçlü bir iletişim ağı oluşturabilir ve öğrenci başarısını artırabilir. Bu değerlendirmeler, öğrenci, öğretmen ve veli iletişimi arasındaki olumlu etkileşimi teşvik etmek ve geliştirmek için okul idarecilerinin uyguladığı stratejileri yansıtmaktadır. Bu ifadeler, okul idarecilerinin iletişim süreçlerini güçlendirmeye yönelik birçok etkili yaklaşımı benimseyerek öğrenci, öğretmen ve veli arasındaki etkileşimi artırma çabalarını yansıtmaktadır. Öğrenci-öğretmen-veli üçlüsünün bir araya gelmesini sağlayan etkinlikler ve toplantılar, paydaşlar arasında karşılıklı anlayışı artırabilir ve işbirliğini teşvik edebilir. Ayrıca, düzenli olarak bilgi paylaşımı ve geri bildirim alma fırsatları, iletişimi daha açık ve etkili hale getirebilir. Okul idarecileri ayrıca acil durumlar için iletişim planları oluşturarak velileri güvende tutmayı ve anlık bilgilendirme sağlamaya amaçlıyorlar. Öğretmen-veli buluşmaları ve birebir iletişim, öğrencilerin gelişimini yakından takip etmeyi ve gerektiğinde müdahale etmeyi kolaylaştırabilir. Sonuç olarak, bu stratejiler, okul topluluğunun iletişimini güçlendirmeye yönelik kapsamlı ve etkili bir yaklaşım sunmaktadır. Bu sayede öğrenci başarısı ve öğrenme deneyimi olumlu yönde etkilenebilir.

SONUÇ

Bu değerlendirmeler, eğitim kurumlarında etkili iletişimi sağlamak amacıyla okul idarecileri tarafından önerilen stratejileri yansıtmaktadır. Bu stratejiler, eğitim kurumlarının hem akademik başarıyı hem de duygusal refahı desteklemeyi amaçlar. Özellikle şeffaflık, açıklık ve çeşitli iletişim kanallarının kullanılması, paydaşlar arasında güveni artırır ve bilgi akışını kolaylaştırır. Öğrenci-öğretmen-veli ilişkilerini güçlendiren uygulamalar, öğrenci başarısını desteklerken, duygusal ihtiyaçlara odaklanma ise öğrenci refahını artırır. Bu stratejilerin uygulanması, eğitim kurumlarının daha etkili ve verimli bir iletişim ortamı oluşturmasına yardımcı olur. Sonuç olarak, bu yaklaşımlar öğrenci başarısını artırma ve okul topluluğunu daha güçlü bir şekilde bir araya getirme amacı taşır.

Bu ifadeler, okul idarecilerinin iletişim süreçlerini güçlendirmek ve geliştirmek amacıyla benimsedikleri stratejileri yansıtmaktadır. Bu stratejiler, okul topluluğunun daha etkili iletişim kurmasını ve öğrenci başarısını artırmayı hedeflemektedir. Özellikle şeffaflık, açıklık ve çeşitli iletişim kanallarının kullanılması, paydaşlar arasında güveni artırır ve bilgi akışını kolaylaştırır. Öğrenci-öğretmen-veli ilişkilerini güçlendiren uygulamalar, öğrenci başarısını desteklerken, duygusal ihtiyaçlara odaklanma ise öğrenci refahını artırır. Bu stratejilerin uygulanması, eğitim kurumlarının daha etkili ve verimli bir iletişim ortamı oluşturmasına yardımcı olur. Sonuç olarak, bu yaklaşımlar öğrenci başarısını artırma ve okul topluluğunu daha güçlü bir şekilde bir araya getirme amacı taşır.

Bu ifadeler, eğitim kurumlarında öğrenci, öğretmen ve veli arasındaki olumlu etkileşimi desteklemek amacıyla kullanılan uygulamaları özetlemektedir. Bu uygulamaların temel odak noktaları, iletişim kanallarını çeşitlendirmek, bilgi akışını artırmak ve paydaşları daha aktif katılım sağlamaya teşvik etmektir. Özellikle, düzenli olarak düzenlenen öğrenci-öğretmen-veli toplantıları, bilgi paylaşımını ve karşılıklı anlayışı artırabilir. Ayrıca, teknoloji ve dijital platformlar, iletişimi hızlandırarak bilgiye daha hızlı erişim sağlar. Acil durum iletişim planları, güvenlik ve anlık bilgilendirme konularında önemli bir rol oynar. Öğretmen-veli buluşmaları ve bireysel iletişim, öğrenci gelişimini yakından takip etmeyi ve gerektiğinde müdahale etmeyi kolaylaştırır. Bu stratejiler, okul topluluğunu daha güçlü bir iletişim ağı oluşturarak öğrenci başarısını artırmaya yönelik kapsamlı bir yaklaşım sunar. Sonuç olarak, bu uygulamalar, öğrenme deneyimini daha verimli ve öğrenci-öğretmen-veli arasındaki ilişkiyi daha sağlam hale getirme hedefini taşır.

Yapılan analiz eğitim kurumlarının iletişim stratejilerini geliştirmesi ve öğrenci, öğretmen ve veli arasındaki etkileşimi iyileştirmesi gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Özellikle eğitim kurumlarının hem akademik başarıyı hem de öğrenci duygusal refahını desteklemeyi amaçlaması önemlidir. Bu, öğrencilerin sadece bilgi kazanmakla kalmayıp aynı zamanda duygusal gelişimlerine de odaklanılmasını gerektirir. İletişim stratejilerinin içerdiği şeffaflık, açıklık ve çeşitli iletişim kanallarının kullanılması, paydaşlar arasında güvenin temelini oluşturur. Eğitim kurumlarının, veliler, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki iletişimde şeffaf ve açık olmaları, herkesin aynı hedeflere odaklanmasına yardımcı olur. Bilgi akışının kolaylaştırılması, paydaşların eğitim sürecine daha etkin katılımını teşvik eder. Öğrenci-öğretmen-veli ilişkilerini güçlendiren uygulamalar, öğrenci başarısını artırmak için kritik öneme sahiptir. Öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına odaklanma, öğrenci refahını artırarak olumsuz davranışların azaltılmasına katkı sağlayabilir. Öğretmen-öğrenci-veli işbirliği, öğrencinin öğrenme deneyimini kişiselleştirmeye yardımcı olabilir ve öğrencinin gereksinimlerini daha iyi karşılamak için fırsatlar sunar. Sonuç olarak, bu stratejiler

eğitim kurumlarının hem akademik hem de duygusal açıdan başarılı bir öğrenme ortamı oluşturmasına yardımcı olur. Eğitim kurumları, bu yaklaşımları benimseyerek öğrenci başarısını artırabilir ve okul topluluğunu daha sağlam bir temel üzerine inşa edebilir. Bu, sadece öğrencilerin eğitimden daha fazla fayda sağlamasına değil, aynı zamanda okulun genel etkinliğine de katkıda bulunabilir.

- ✓ Eğitim kurumları, paydaşlar arasında iletişimi artırmak ve farklı iletişim gereksinimlerini karşılamak için çoklu iletişim kanalları geliştirmelidir. Bu kanallar, sosyal medya platformları, okul web sitesi, mobil uygulamalar ve geleneksel iletişim araçları gibi çeşitli iletişim mecralarını içermelidir.
- ✓ Öğrenci-öğretmen-veli etkileşimini desteklemek için düzenli toplantılar ve etkinlikler düzenlemek önemlidir. Bu toplantılar, öğrenci başarısını, akademik gelişimi ve duygusal refahı ele almalıdır.
- ✓ Dijital iletişim araçlarını etkili bir şekilde kullanarak bilgi akışını hızlandırın. Özellikle e-posta, kısa mesaj servisi (SMS) veya okulun web tabanlı platformları gibi araçlarla anlık güncellemeler sağlayarak iletişimi kolaylaştırılmalıdır.
- ✓ Eğitim kurumları, velilere yönelik eğitim kaynakları, rehberlik hizmetleri ve öğrenci başarısını artırmaya yönelik ipuçları sunmalıdır. Bu, velilerin öğrencilerine daha iyi destek sağlamalarına yardımcı olabilir.
- ✓ Öğretmenlerin öğrencilerle daha güçlü bağlar kurabilmelerini teşvik etmek için mentorluk programları ve öğretmen-öğrenci iletişimini teşvik eden uygulamaları geliştirilmelidir.
- ✓ Acil durumlar için iletişim planları hazırlayın ve bu planları düzenli olarak okul topluluğuyla paylaşın. Bu, kriz anlarında hızlı ve etkili iletişimi sağlamak için hayati önem taşır.
- ✓ Velilerden, öğrencilerden ve öğretmenlerden düzenli olarak geri bildirimler toplayarak iletişim stratejilerini iyileştirme ve eksiklikleri giderme fırsatları yaratılmalıdır.
- ✓ İletişim stratejilerini düzenli olarak gözden geçirin ve güncellenmelidir. Teknolojik gelişmeleri yakından takip edin ve iletişim yöntemlerini sürekli olarak iyileştirme yolunda çaba harcanmalıdır.

Bu öneriler, eğitim kurumlarının öğrenci, öğretmen ve veli arasındaki iletişimi daha etkili bir hale getirmelerine yardımcı olabilir ve sonuç olarak öğrenci başarısını artırabilir ve okul topluluğunun birliğini güçlendirebilir.

KAYNAKÇA

- Aıkalm, A. (1998). Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara
- Başar, H. (1997). Sınıf Yönetimi. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Başaran, İ. E. (2004). Yönetimde İnsan İlişkileri, Yönel Davranış. Nobel Yayın Dağıtım, İstanbul.
- Bayar, A. (2015). Bir Örgüt Olarak Okulda Meydana Gelen atışma Nedenleri ve özüm Yollarına Yönelik Okul Müdürlerinin Görüşleri. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(3):130-141.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış 17. Basım, Ankara: Pegem Akademi.
- Celep, C. (1992). İlkokullarda Yönetici Öğretmen İletişimi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 8: 301-316.
- alışır, G. (2015). Kişilerarası iletişimde kullanılan bir araç olarak sosyal medya: Gümüşhane Üniversitesi iletişim fakültesi öğrencilerine yönelik bir araştırma. HumanitiesSciences, 10(3), 115-144.
- Demircan, Ö. (2013). Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri. İstanbul: Der Yayınları
- Doğan, S. ve Koçak, O. (2014). Okul Yöneticilerinin Sosyal İletişim Becerileri İle Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: TheoryandPractice]. 20(2), 191-216
- Ekiz, D.(2003). Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erbaş, G. (2008). Yönetici ve İşgören Arasındaki İletişimin Kalitesi İle Örgütsel Bağlılık İlişkisi Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Ergin, A. (2014). Eğitimde Etkili İletişim. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eroğlu, E. (2005). Yöneticilerin Dedikodu ve Söylentiye Yönelik Davranış Biçimlerinin Belirlenmesi. (Arfor Taşıma Hizmetleri A.ř.'de Bir Uygulama). Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 13: 204-218.
- Genç, N. (2005). Yönetim ve Organizasyon. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Hoy W.K & Miskel C.G. (1991). Educational Administration. Theory, Research and Practice. America: R.R. Donnelley & Sons Company.

İnceoğlu, M. (2010). Tutum Algı İletişim. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları

Kalaman, M. B. (2018). "İletişimde kavramsal çerçeve: 2000 yılı sonrasında Türkiye'deki yayınlar üzerine bir inceleme". II. Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kongresi. 11(1), s. 19-39. Selçuk İletişim

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi, 1(1), 62-80.

MEB (2015). Etkili İletişim. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı

Özgan, H. ve Aslan, N. (2008). İlköğretim Okul Müdürlerinin Sözlü İletişim Biçiminin Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisinin İncelenmesi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 7(1):190-206.

Rahim, M. A. (2001). Managing Conflict In Organizations. (3rd ed.). Westport, CT: Quorum Books.

Tanrıverdi, H. (2014). Sağlık Yönetiminde İletişim. Atatürk Üniversitesi. https://www.researchgate.net/publication/322917950_Saglik_Yonetiminde_Ilet isim Erişim Tarihi: 30.08.2023

TDK (2020). <https://www.tdk.gov.tr>, Erişim Tarihi: 30.08.2023

Tuna, Y. (2012). İletişim Kavramı ve İletişim Süreci. İletişim İçinde ss. 1-23. Ankara: Pegem Akademi.

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

Öğretmenlerin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Hakkındaki Düşüncelerinin Belirlenmesi

Determination of Teachers' Thoughts about Social and Emotional Learning

ÖZET

Bu çalışmanın amacı sosyal ve duygusal öğrenme konusunda öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu çalışmanın yöntemi belirlenirken nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Bu kapsamda kolayda örnekleme yöntemi ile araştırmaya 13 öğretmen dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış 3 sorudan oluşan bir görüşme formu tercih edilmiştir. Ulaşılan veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, öğrencilerin özgüvenlerini artırmak ve empati yeteneklerini geliştirmek amacıyla çeşitli stratejilerin vurgulandığını gösteriyor. Öğretmenler, öğrenci özsaygısını pozitif geri bildirimler, bireysel hedefler, projelerle desteklemeyi öneriyorlar. Ayrıca, duygusal zeka geliştirme ve empatiyi teşvik etme konularında çeşitli etkinlikler önerilmektedir. Değerlendirme ve geri bildirim süreçlerini geliştirme stratejileri de öğrenci özgüvenini artırmayı amaçlıyor. Bu stratejiler, öğrencilere düzenli geri bildirimler, bireysel hedefler ve özgüvenlerini görsel olarak izleme fırsatları sunmaktadır. Sonuç olarak, bu öneriler öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamayı hedeflemekte ve öğrenci merkezli öğretimi teşvik etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Öğrenme, Sosyal Öğrenme, Duygusal Öğrenme.



ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate teachers' views on social and emotional learning. While determining the method of this study, phenomenology design, one of the qualitative research techniques, was preferred. In this context, 13 teachers were included in the study with convenience sampling method. A semi-structured interview form consisting of 3 questions was preferred as a data collection tool. The data obtained were evaluated by content analysis. According to the findings of the study, various strategies were emphasized to increase students' self-esteem and improve their empathy skills. Teachers suggested supporting student self-esteem with positive feedback, individual goals, projects. In addition, various activities are suggested to develop emotional intelligence and promote empathy. Strategies to improve assessment and feedback processes also aim to increase student self-esteem. These strategies provide students with regular feedback, individual goals and opportunities to visually monitor their self-confidence. In conclusion, these recommendations aim to contribute to students' emotional and social development and promote student-centered teaching.

Keywords: Teacher, Learning, Social Learning, Emotional Learning.

GİRİŞ

Öğrencilerin duygularını, düşüncelerini, ilişkilerini, ahlaki gelişimlerini ve fiziksel gelişimlerini bir bütün olarak ele alan ve öğrencilerin refahı ile okul başarısını birbirinden ayırmayan bir öğrenme sürecini içerdiğinden, sosyal-duygusal öğrenme kaliteli öğrenmenin gerçekleştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Birçok okulun bilgi temelli bir öğretim stratejisini benimsemesine rağmen, sosyal-duygusal öğrenmenin bilişsel ve davranışsal gelişime faydaları iyi bir şekilde gösterilmiştir (Elias, 1997). Birçok akademisyen ve kuruluş sosyal-duygusal öğrenmeyi tanımlamıştır. Örneğin, CASEL (2013) sosyal-duygusal öğrenmeyi çocukların sosyal ve duygusal yeterliliklerinin gelişimini içeren bir süreç olarak tanımlamakta ve beş bileşene ayırmaktadır: öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve etkili karar verme. Buna benzer şekilde, Kabakçı ve Korkut-Owen (2010) sosyo-duygusal öğrenmeyi, çocukların ve gençlerin yaşamları boyunca sosyal, duygusal ve entelektüel alanlarda büyümelerine yardımcı olan özellikleri ve yetenekleri edindikleri süreç olarak tanımlamaktadır. Buna göre, sosyal-duygusal öğrenme, kişinin duygularını tanımlama ve kontrol etme, hedefler belirleme ve bunlara ulaşma, başkalarının görüşlerine saygı duyma, olumlu ilişkiler kurma ve sürdürme, akıllıca kararlar alma ve kişilerarası etkileşimlerde olumlu olma becerisi olarak tanımlanabilir (Elias, 1997). Günlük faaliyetlerde başarılı olabilmek için, sosyo-duygusal öğrenme yoluyla insanlara sosyal ve duygusal özelliklerini tanımları, düzenlemeleri ve iletmeleri de öğretilir (Kabakçı ve Totan, 2012). Bu kriterlere göre sosyo-duygusal öğrenme, bireyin kendi sosyal ve duygusal yeteneklerinin farkına varması ve daha nitelikli bir yaşam sürdürebilmesi için bu yetkinliklerini düzenlemesi ve geliştirmesidir. Okullar, çok sayıda yetişkin ve öğrencinin etkileşimi için merkez görevi görür ve yeni bağlantıların oluşmasını teşvik eden entelektüel, fiziksel, duygusal ve sosyal birlikte yaşamayı kolaylaştırır (Türnüklü, 2004). Neyi ve nasıl öğrendiğimiz, bağlantılarımızdan ve bu bağlantılarda yaşadığımız duygusal süreçlerden etkilenir (Elias,

Gürbüz Paliç¹ 
Ayşim Alkan² 
Murat Türker³ 
İbrahim Kırbaş⁴ 

How to Cite This Article

Paliç, G., Alkan, A., Türker, M. & Kırbaş, İ. (2023). "Öğretmenlerin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Hakkındaki Düşüncelerinin Belirlenmesi", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:55; pp:4090-4098. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.72861>

Arrival: 04 September 2023
Published: 30 November 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Müdür Yardımcısı, MEB, Ankara, Türkiye

² Müdür Yardımcısı, MEB, İstanbul, Türkiye

³ Müdür, MEB, Mersin, Türkiye

⁴ Öğretmen, MEB, Mersin, Türkiye

1997). Sosyal birlikteliğin yaşandığı okullarda sunulan dersler çerçevesinde gelişen öğrenme-öğretme sürecinde güçlü sosyal, duygusal ve entelektüel bileşenler mevcuttur (Zins, Weissberg, Wang ve Walberg, 2004). Sonuç olarak, okullar hem bilişsel gelişimin desteklenmesinde hem de öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerinin garanti altına alınmasında önemli bir rol oynamaktadır (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ve Schellinger, 2011). Bu durum, öğrenme-öğretme sürecinde bireysel gelişim için sosyal-duygusal öğrenmenin önemini ortaya koymaktadır. Araştırmacılar, sosyal-duygusal öğrenmenin insanların sosyal ve duygusal boyutlarını anlamalarını ve kontrol etmelerini kolaylaştırarak başarılı bir şekilde iletişim kurmalarını sağladığının altını çizmektedir (Zins, Walberg ve Weissberg 2004). Sosyal-duygusal becerilere sahip olan kişiler kendilerini daha güvende hissederler ve arkadaşlık kurma, anlaşmazlıklarla başa çıkma, hayatın zorluklarıyla başa çıkma, öfkelerini kontrol etme ve duygularını düzenleme konusunda daha başarılı olurlar (Parlakian, 2003). Dahası, sosyal-duygusal öğrenme çocukların sağlığını korumaya, şiddeti azaltarak okul güvenliğini artırmaya ve iyi birer vatandaş olmalarına yardımcı olmaya hizmet eder (Zins, Bloodworth, Weissberg ve Walberg, 2007). Bu alandaki kapsamlı okul reformları, okullarda sosyal-duygusal öğrenme programları uygulandığında, sosyal temasın akademik başarıyı ve okul refahını artırdığını göstermektedir (Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnik ve Elias, 2003). Bu konunun yurtdışında sayısız uygulaması olmasına rağmen, Türkiye sosyal-duygusal öğrenmenin değerini yeni yeni anlamaya başlamıştır. “Üstün Yetenekliler Eğitim Projesi” 2002-2003 akademik yılında Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi ve Milli Eğitim Bakanlığı işbirliğiyle başlatılmıştır. Proje kapsamında yapılan araştırmalar sonucunda Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi 2012 yılında Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanarak müfredata eklenmiştir. Eğitsel zenginleştirme ve geliştirme faaliyetleri kapsamında bu ders, her ne kadar girişim yetenekli çocuklara odaklansa da normal öğrencileri de kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersinin okullarda daha başarılı bir şekilde öğretilmesi ve sosyal-duygusal açıdan hazırlıklı öğrenci profilinin artırılabilmesi için öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sosyal-duygusal öğrenme ve sosyal-duygusal öğrenme programı hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Öğretmen yetiştirme programları, mevcut öğretmenleri bu konuda eğitmenin birincil yolu hizmet içi eğitimler olsa bile, öğretmen adaylarını sosyal-duygusal öğrenme konusunda eğitmek için çok önemlidir. Okul öncesi (Arda, 2011; Ceylan, 2009; Durdu, 2013), ilkokul (Baydan, 2010) ve ortaokul (Totan, 2011; Merter, 2013; Kabakçı, 2006) düzeyindeki öğrencilerle yapılan çalışmaların yanı sıra sosyal-duygusal öğrenme alanında öğretmenlerle de çok sayıda çalışma yapılmıştır. Örneğin Triliva ve Poulou (2006), öğretmenlerin sosyokültürel geçmişlerinin sosyal-duygusal becerileri anlama ve kavramsallaştırmalarındaki önemini vurgulamıştır. Poulou'ya (2007) göre, eğitmenlerin sosyal-duygusal görüşleri, öğrencilerinin edindikleri sosyal-duygusal beceriler üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Benzer şekilde, Ransford, Greenberg ve Domitrovich (2009) müfredat uygulamalarının eğitmenlerin deneyimlerini ve bakış açılarını yansıttığı sonucuna varmıştır. Buchanan, Gueldner, Tran, Oanh ve Kenneth'e (2009) göre, eğitimciler sosyal-duygusal öğrenmeye değer vermekte ve bunun okullarda profesyonel bir şekilde uygulandığını görmek istemektedir. Talvio Lonka, Komulainen, Kuusela ve Lintunen'e (2013) göre, sosyal-duygusal öğrenme konuları eğitmenler tarafından sınıf prosedürlerine dahil edilmektedir. Ayrıca, bir dizi akademisyen sosyal-duygusal öğrenmeye ülkenin eğitim sisteminde daha fazla önem verilmesi gerektiğinin altını çizmiştir (Brackett, Reyes, Rivers, Elbertson ve Salovey, 2012). Dahası, bazı uzmanlara göre sosyal-duygusal davranış ve becerilerde ustalaşmak aritmetik, dil ve okuma becerilerini edinmekten daha önemlidir (Hollingsworth ve Winter, 2013). Briesch, Ferguson, Volpe ve Briesch (2012) tarafından yapılan araştırmaya göre, öğrencilerin çözülmesi için profesyonel yardıma ihtiyaç duyan psikolojik ve sosyal-ilişkisel sorunları vardır. Bu araştırmayla birlikte, sosyal-duygusal gelişimde ailenin rolü üzerine çok sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Örneğin Amato (2005) çocukların sosyal-duygusal davranış sorunlarının aile unsurundan kaynaklandığını keşfetmiştir Whittaker. Harden, Jones, Heather, Allison ve Westbrook'a (2011) göre çocukların sosyal-duygusal işlevleri ebeveyn stresinden etkilenmektedir ve Santos, Fettig ve Shaffer'a (2012) göre sosyal-duygusal gelişim, ailelerin çocuklarıyla anlamlı, eğlenceli ve kaliteli zaman geçirmesinden olumlu etkilenmektedir. Ayrıca, ailelerin sosyal-duygusal öğrenme sürecine dahil olmaları gerektiği ve çocukların bilişsel ve sosyal-duygusal yeteneklerinin ebeveynlerin okuma düzeyleriyle orantılı olarak arttığı vurgulanmıştır (Baker, 2013). Ayrıca, araştırmalar sosyal-duygusal öğrenme sürecinin öğretmen ve öğrenci (Webster-Stratton, 1999), öğrenci ve aile (Raver & Knitzer, 2002), öğretmen ve aile (Gagnon Nagle & Nickerson, 2007) ve çocuk, aile ve öğretmen (Joffe & Black, 2012) arasındaki ilişkileri içerdiğini göstermiştir. Bununla birlikte, öğretmen adayları arasında sosyal-duygusal öğrenme konusunda çok az araştırma olduğu kabul edilmektedir (Edgar, 2013; Özabacı, 2005). Bu araştırmalara göre, başta öğretmen adayları olmak üzere sosyal-duygusal öğrenme sürecine dahil olan tüm tarafların hem başarılı öğrenmeyi hem de sağlıklı çocukların gelişimini destekleyeceğine inanılmaktadır. Ülkemizde yapılan sosyal-duygusal öğrenme araştırmaları incelendiğinde, çalışmaların büyük çoğunluğunun (Diken, Cavkaytar, Batu, Bozkurt ve Kurtyılmaz, 2011; Ünsal, 2010), ortaokul öğrencileri (Merter, 2013; Yılmaz, 2014) ve okul öncesi öğrencileri (Ceylan, 2009; Dalkılıç, 2014; Özdemir-Beceran, 2012; Totan, 2011) özel eğitim gerektiren öğrencilere odaklandığı görülmektedir. Ayrıca, Türkiye'de öğretmen adaylarının sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin bakış açılarını araştıran herhangi bir çalışma yapılmadığı görülmektedir. Bu nedenle araştırma, öğretim elemanı adaylarının sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin bakış açılarına odaklanmıştır. Öğretmen adaylarının kendi ifadeleri, sosyal-duygusal öğrenme konusundaki bilgilerini ve öğrenim gördükleri öğretmen yetiştirme programlarının bir parçası olarak bu alanda aldıkları eğitimi tanımlamak için kullanılacaktır. Sonuçların, Eğitim Kurulu'nun Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi için onayladığı

müfredatı başarılı bir şekilde uygulamak için atılması gereken adımları netleştirmesi beklenmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının bu konuda bilgi sahibi olmalarını sağlayarak, kariyerlerine başlarken sosyal ve duygusal farkındalığa sahip, sağlıklı yetişkinlerin gelişimini destekleyecektir. Ayrıca, okulda yetiştirecekleri öğrencilerin başarısını ve istihdam edilecekleri okulun refahını sağlamaya yardımcı olacaktır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel fenomenolojik desen kullanılmıştır (Marton, 1988). Fenomenolojik araştırmada, incelenen olguyu deneyimleyen ve bunu ifade edebilen veya yansıtabilen bireyler veya gruplar veri kaynağı olarak kabul edilir. Olguyla ilişkili anlamları ve deneyimleri ortaya çıkarmak için görüşmeler yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013)

(Ekiz, 2003).

Çalışma Grubu

Uygunluk örnekleme, araştırma grubunu belirlemek için kullanılan kasıtlı örnekleme tekniklerinden biridir. Kolayda örnekleme katılmak için en yakın kişilerin seçilmesi, o anda erişilebilir olanlardan gerekli örneklem büyüklüğüne ulaşılan kadar bu prosedürün devam ettirilmesini gerektirir (Karataş, 2015). Araştırmaya dahil olmak için onay veren 13 öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Tablo 1 örneklemin bilgilerini göstermektedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

Kod	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Kadın	Özel eğitim öğretmenliği	29	2	Lisans
K2	Kadın	Sosyal bilgiler öğretmeni	42	18	Lisans
K3	Erkek	Beden eğitimi	44	21	Lisans
K4	Erkek	Matematik	50	23	Lisans
K5	Erkek	Kimya	45	24	Yüksek Lisans
K6	Erkek	Edebiyat	45	24	Yüksek Lisans
K7	Erkek	Beden eğitimi	59	34	Lisans
K8	Erkek	Tarih	50	23	Lisans
K9	Erkek	Türk edebiyatı	50	25	Doktora
K10	Erkek	Coğrafya	40	17	Lisans
K11	Kadın	Fen bilimleri	42	13	Lisans
K12	Erkek	Tarih	52	30	Doktora
K13	Erkek	Din kültürü	41	10	Yüksek Lisans

Araştırmanın demografik verileri Tablo 1'de sunulmuştur. Katılımcıların cinsiyet, branş, yaş, kıdem ve öğrenim durumları gibi demografik özellikleri incelenmiştir. Cinsiyet dağılımına bakıldığında, katılımcıların çoğunluğunun erkek olduğu görülmektedir (%84.6), kadın katılımcıların ise azınlıkta olduğu belirlenmiştir (%15.4). Branş dağılımı incelendiğinde, öğretmenlerin farklı alanlarda görev yaptığı görülmektedir. En yaygın branşların Matematik, Beden Eğitimi, Tarih ve Kimya olduğu dikkat çekmektedir. Bu branşlarda öğretmen sayısının yüksek olduğu gözlemlenirken, özel eğitim öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, edebiyat, Türk edebiyatı ve din kültürü gibi diğer branşlarda da temsilciler bulunmaktadır. Katılımcıların yaş dağılımı dikkate alındığında, 29 ile 59 yaş arasında değişen bir yaş aralığı gözlemlenmektedir. Ortalama yaş, katılımcıların yaşlarının geniş bir yelpazeye yayıldığı göstermektedir. Öğretmenlerin kıdem durumu incelendiğinde, kıdem süreleri 2 ile 34 yıl arasında değişmektedir. Ortalama kıdem süresi, katılımcıların eğitim alanındaki deneyimlerinin çeşitliliğini yansıtmaktadır. Katılımcıların öğrenim durumu analiz edildiğinde, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim almış olanların bulunduğu görülmektedir. Özellikle lisans derecesine sahip katılımcıların sayısının fazla olduğu göze çarpmaktadır. Sonuç olarak, bu analizler araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini açıkça ortaya koymaktadır.

Veri Toplama Aracı

İki uzmanın bakış açısına dayanarak, araştırma konusundaki görüşlerini öğrenmek için 6 soruluk bir görüşme formu oluşturulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda form 3 soru ile son haline getirilmiştir. Sorular, katılımcıların konuya ilişkin tutumları, deneyimleri ve görüşleri hakkında bilgi edinmek amacıyla yazılı hale getirilmiş ve eğitmenlere yöneltilmiştir. Gönüllü bir görüşmeye katılması için eğitmenle ilk olarak araştırmacılar tarafından iletişime geçilmiş ve görüşmenin amacı ve kapsamı hakkında bilgi verilmiştir. Belirlenen gün ve saatte, görüşmeler öğretmenin eğitim verdiği yerde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma grubunun bir parçası olmak üzere çeşitli bölgelerden öğretmenler özenle seçilmiştir. Bu nedenle, eğitmenlerin çoğunluğu çeşitli elektronik arayüz araçları kullanılarak internet üzerinden uzaktan video görüşmelerine katılmıştır. Veri toplama sürecinde, öğretmenlerle yüz yüze ve sanal görüşmeler kendi programlarına göre planlanmış ve karşılıklı olarak mutabık kalınan bir zamanda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler en az 17 dakika, en fazla 45 dakika sürmüş ve ortalama süre 28 dakika olmuştur. Araştırma için toplanan verilerin incelenmesinde içerik

analizi yaklaşımı kullanılmıştır. İçerik analizi özünde, görüşme dökümlerinden elde edilen materyalin ilgili konunun teorik çerçevesine uygun olarak düzenlenmesidir. Bu çalışmada amaç, kodlar içindeki ilgili fikir ve temalardan kodlar türetmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İlk olarak, bu vakadaki görüşme verileri bilgisayar ortamına taşınmıştır. Genel olarak, öğretmenlerin yanıtları tekrar, yazım hataları ya da anlamsız cümleler açısından incelenmiştir (Ekiz, 2003). İki alan uzmanı bağımsız olarak verileri incelemiş, kod ve temaları çıkarmış ve çalışma analizinin geçerliliğini sağlamıştır. Araştırmacıların kod ve temalarının benzerlik oranı (r:75) önemli derecede bir ilişki olduğunu göstermiştir. Karar verilemeyen kodlar ve konular hakkında bağımsız bir alan uzmanının görüşü alındıktan sonra uygun olan veya önerilen kodlar ve temalar araştırmaya dahil edilmiştir. Böylece nitel araştırmada güvenilirliğin bir diğer boyutu olan inandırıcılık, puanlayıcı güvenilirliği ile desteklenmeye çalışılmıştır. Çünkü puanlayıcı güvenilirliğini sağlamak itibarı artırmanın bir yöntemidir. Kod ve tema geliştirmenin her aşamasında kuramsal çerçeveye yer verilmesine özen gösterilmiştir (Karataş, 2015). Nitel araştırma güvenilirlik türlerinden biri olan aktarılabilişliğin sağlanmasında, çalışmanın ve veri toplama süreçlerinin detaylı bir şekilde açıklanmasının yanı sıra teorik arka planın da verilmesinin çok yardımcı olduğu söylenebilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

BULGULAR

Sınıf içinde öğrencilerin empati yeteneklerini nasıl geliştirebilirsiniz?

Katılımcılara yöneltilen “Sınıf içinde öğrencilerin empati yeteneklerini nasıl geliştirebilirsiniz?” şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) “Empatiyi geliştirmek için sınıf içinde düzenli olarak empati odaklı etkinlikler düzenliyorum. Öğrencilere başkalarının bakış açılarını anlamak için farklı senaryolar üzerinden tartışma ve rol yapma fırsatları sunuyorum.”

(K2) “Empatiyi teşvik etmek için hikaye anlatımını sıkça kullanıyorum. Öğrencilere farklı karakterlerin ayakkabılarına nasıl girebileceklerini anlamaları için kitaplar ve öyküler okutuyorum.”

(K3) “Öğrencilere düzenli olarak grup çalışmaları ve işbirliği projeleri veriyorum. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin birbirlerini daha iyi anlamalarını ve empati kurmalarını sağlıyor.”

(K4) “Sınıfta problem çözme aktiviteleri düzenliyorum. Öğrenciler, diğerlerinin zorluklarına nasıl empati gösterebileceklerini öğrenirken aynı zamanda kendi çözüm yollarını buluyorlar.”

(K5) “Duygusal zeka eğitimine önem veriyorum. Öğrencilere kendi duygusal reaksiyonlarını tanıma ve başkalarının duygularını anlama becerilerini geliştirmeleri için fırsatlar sunuyorum.”

(K6) “Empatiyi teşvik etmek için düşünce günleri düzenliyorum. Öğrenciler, belirli bir konu hakkında farklı bakış açıları sunarak diğerlerinin düşünce dünyasını genişletiyorlar.”

(K7) “Öğrencilere kültürel farklılıkları ve çeşitliliği kutlamaları için fırsatlar sunuyorum. Bu, empati geliştirmelerine ve farklı perspektifleri anlamalarına yardımcı oluyor.”

(K8) “Sosyal sorumluluk projelerine katılma ve gönüllü çalışmalar yapma fırsatları sunuyorum. Bu tür deneyimler, öğrencilerin başkalarının ihtiyaçlarını daha iyi anlamalarını sağlıyor.”

(K9) “Sınıfta düşünce paylaşma ve dinleme becerilerini vurguluyorum. Öğrencilere başkalarının düşüncelerini ve duygularını saygıyla dinlemeyi öğretiyorum.”

(K10) “Empatiyi teşvik etmek için sınıfta drama ve tiyatro aktivitelerine yer veriyorum. Bu, öğrencilerin farklı rolleri üstlenerek başkalarının bakış açılarını anlamalarına yardımcı olur.”

(K11) “Öğrencilere dünya çapındaki olayları takip etmeleri ve küresel sorunlara empatiyle yaklaşmaları için teşvik ediyorum.”

(K12) “Empatiyi artırmak için günlük olarak duvar gazetesi veya blog yazıları yazma pratiği yapıyoruz. Öğrenciler, kendi duygularını ve düşüncelerini ifade etmek konusunda daha iyiler.”

(K13) “Sınıfta insan hakları ve eşitlik konularına odaklanan öğrenme birimleri oluşturuyorum. Bu, öğrencilerin sosyal adalet ve empati konularına ilgi duymalarını sağlar.”

Her bir öğretmenin bu alandaki deneyimleri ve yöntemleri farklıdır, ancak hepsi empati yeteneklerini geliştirmek için çeşitli yolları benimsemektedir. Bu değerlendirmeler, öğretmenlerin öğrencilerin özgüvenini artırma stratejilerini ve empati yeteneklerini geliştirme yaklaşımlarını açıkça yansıtmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin özgüvenlerini artırmanın, öğrenme süreçlerine daha fazla katılım sağlamalarını teşvik etmek açısından temel bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu, öğrencilerin kendi başarılarına ve gelişimlerine daha fazla inanmalarını sağlayarak özgüvenlerini artırabilir. Ayrıca, öğretmenler öğrencilerin empati yeteneklerini geliştirmek için çeşitli yöntemleri benimsemektedir. Hikaye anlatımı, rol yapma, grup çalışmaları ve işbirliği projeleri gibi etkinlikler, öğrencilere başkalarının bakış açılarını anlama ve empati kurma fırsatları sunar. Bu, öğrencilerin duygusal zeka ve sosyal

becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Öğretmenler ayrıca değerlendirme ve geri bildirim süreçlerini iyileştirme stratejileriyle öğrencilerin özgüvenlerini artırmayı ve öğrenme motivasyonlarını teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Bu stratejiler arasında düzenli ve yapıcı geri bildirimler sağlama, bireysel hedefler belirleme fırsatı verme, öğrencilerin ilerlemelerini izleme ve görsel olarak gösterme, değerlendirme çeşitliliği kullanma ve öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini planlama fırsatı verme gibi yöntemler bulunmaktadır. Sonuç olarak, bu değerlendirmeler öğrencilerin özgüvenlerini artırma ve empati yeteneklerini geliştirme amacı doğrultusunda çeşitli stratejiler ve yaklaşımlar içermektedir. Bu stratejiler, öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerini teşvik etmeyi amaçlamaktadır ve öğrenci merkezli öğretim yaklaşımını destekler.

Öğrencilere duygusal farkındalık kazandırmak ve duygularını ifade etmelerini sağlamak için hangi aktiviteleri sınıf içinde uygulayabilirsiniz?

Katılımcılara yöneltilen “Öğrencilere duygusal farkındalık kazandırmak ve duygularını ifade etmelerini sağlamak için hangi aktiviteleri sınıf içinde uygulayabilirsiniz?” şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

K1: “Duygusal farkındalık için meditasyon ve nefes egzersizleri yapıyoruz. Öğrenciler bu aktivitelerle duygularını daha iyi anlamayı öğreniyorlar.”

K2: “Sınıf içinde duygusal günlük tutmayı teşvik ediyoruz. Öğrenciler gün içinde hissettikleri duyguları yazarak ifade ediyorlar.”

K3: “Duygusal ifadeyi desteklemek için sanatsal aktiviteler düzenliyoruz. Öğrenciler resim, müzik veya drama yoluyla duygularını ifade edebiliyorlar.”

K4: “Grup tartışmaları sırasında duyguları paylaşmayı teşvik ediyoruz. Her öğrenci sırayla duygusal olarak nasıl hissettiğini ifade ediyor.”

K5: “Duygusal bir ortam oluşturmak için 'duygu kartları' kullanıyoruz. Öğrenciler kartlar aracılığıyla duygu ifadelerini seçebilirler.”

K6: “Empatiyi artırmak için hikaye okuma ve sonra karakterlerin duygusal deneyimlerini tartışma aktiviteleri yapıyoruz.”

K7: “Sınıfta 'duygu çemberi' oluşturuyoruz. Her öğrenci günün başında nasıl hissettiğini paylaşmak için çemberde sırayla konuşuyor.”

K8: “Duygusal farkındalığı teşvik etmek için günlük bir 'duygu kontrolü' aktivitesi yapıyoruz. Öğrenciler duygularını bir ölçekte değerlendiriyorlar.”

K9: “Öğrencilere 'duygu günlüğü' tutma fırsatı veriyoruz. Her gün hangi duyguları deneyimlediklerini ve bu duyguların nedenlerini yazıyorlar.”

K10: “Duygusal ifadeyi teşvik etmek için rol yapma aktiviteleri düzenliyoruz. Öğrenciler farklı duygusal senaryoları canlandırıyorlar.”

K11: “Sınıfta bir 'duygu köşesi' oluşturuyoruz. Öğrenciler bu köşede sessizce oturup duygularını düşünüp ifade edebilirler.”

K12: “Empatiyi geliştirmek için öğrencilere başkalarının duygusal deneyimlerini anlatmalarını istiyoruz. Bu, duygusal bağ kurmalarına yardımcı oluyor.”

K13: “Duygusal ifadeyi teşvik etmek için yazılı günlükler kullanıyoruz. Öğrenciler duygularını yazarak ifade edebiliyorlar ve daha sonra bunları sınıfta paylaşma seçeneğine sahipler.”

Öğretmen ifadeleri, sınıf içinde öğrencilere duygusal farkındalık kazandırmak ve duygularını ifade etmelerini teşvik etmek amacıyla uygulanabilecek çeşitli aktiviteleri yansıtmaktadır. Bu aktiviteler, öğrencilerin duygusal zekalarını geliştirerek empati yeteneklerini artırabilir ve duygusal ifade becerilerini güçlendirebilir. Öğretmenlerin bu çeşitli yaklaşımları, sınıf içi ortamda daha duyarlı, anlayışlı ve duygusal olarak sağlıklı bir atmosfer yaratmayı hedeflemektedir. Bazı öğretmenler meditasyon ve nefes egzersizleri gibi rahatlama tekniklerini kullanarak öğrencilere duygusal farkındalık kazandırmayı tercih ediyorlar. Bu tür aktiviteler, öğrencilere duygusal durumlarını daha iyi anlamalarına ve sakinleşme becerileri geliştirmelerine yardımcı olabilir. Diğer bir yaklaşım, öğrencilere duygusal günlük tutmayı teşvik etmektir. Bu, öğrencilere günlük yaşamlarında deneyimledikleri duyguları yazarak ifade etme fırsatı sunar ve bu yazılı ifadeler duygusal deneyimleri daha derinlemesine düşünmelerine yardımcı olabilir. Sanatsal aktiviteler, öğrencilere duygusal ifade için yaratıcı bir çıkış sağlayabilir. Resim, müzik ve drama gibi sanatsal aktiviteler, duygusal deneyimleri somutlaştırma ve paylaşma fırsatı sunar. Duygusal ifadeyi desteklemek için grup tartışmaları ve paylaşım aktiviteleri de yaygın bir yöntemdir. Bu tür etkileşimler, öğrencilerin duygusal deneyimlerini ifade etmelerini ve diğerlerinin deneyimlerini anlamalarını teşvik edebilir. Empatiyi

artırmaya yönelik hikaye okuma ve karakterlerin duygusal deneyimlerini inceleme aktiviteleri, öğrencilere başkalarının duygusal dünyasını daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir. Sonuç olarak, bu öğretmen ifadeleri duygusal farkındalık ve ifadeyi teşvik etmek için çok çeşitli yöntemleri içermektedir. Bu yöntemler, öğrencilerin duygusal zeka becerilerini geliştirerek daha duyarlı ve empatik bireyler olmalarına yardımcı olabilir.

Sosyal becerileri öğretirken öğrencilerin özsaygılarını nasıl artırabilir ve kendilerine güvenmelerini nasıl destekleyebilirsiniz?

Katılımcılara yöneltilen “Sosyal becerileri öğretirken öğrencilerin özsaygılarını nasıl artırabilir ve kendilerine güvenmelerini nasıl destekleyebilirsiniz?” şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1): “Sosyal becerileri öğretirken öğrencilerin özsaygısını artırmak için, her öğrencinin katkılarını takdir etmeliyiz. Sınıf içindeki her öğrencinin güçlü yanlarını vurgulamak, onların özsaygılarını artırabilir.”

(K2): “Öğrencilerin kendilerine güvenmelerini desteklemek için, onlara sorumluluk vermelisiniz. Sınıf içinde liderlik fırsatları sunarak ve kendi projelerini yönlendirme konusunda cesaretlendirerek özgüvenlerini artırabilirsiniz.”

(K3): “Empatiyi teşvik etmek, öğrencilerin kendilerine güvenmelerine yardımcı olabilir. Öğrencilere diğerlerinin duygusal deneyimlerini anlamaları için fırsatlar sunmalıyız.”

(K4): “Sosyal beceri öğretiminde geri bildirim çok önemlidir. Öğrencilere yapıcı geri bildirimler sunarak, onların kendilerine güvenmelerini artırabiliriz.”

(K5): “Özsaygıyı artırmak için, öğrencilere kendi ilgi alanlarını takip etme ve bu konularda projeler yapma fırsatları sunmalıyız.”

(K6): “Öğrencilere sosyal becerileri kullanma fırsatları sunarak, onların özsaygılarını artırabiliriz. Örneğin, grup çalışmaları veya sunumlar sırasında kendi düşüncelerini ifade etmelerini teşvik etmeliyiz.”

(K7): “Kendine güveni artırmak için, öğrencilere sorumluluk vermek önemlidir. Sınıf içinde liderlik rolleri veya sınıf projeleri gibi görevler vererek öğrencilerin kendilerine güvenmelerini destekleyebiliriz.”

(K8): “Sosyal beceri öğretiminde öğrencilere farklı roller vermek, onların özsaygısını artırabilir. Her öğrencinin sınıf içinde önemli bir rolü olduğunu hissetmesini sağlamalıyız.”

(K9): “Empatiyi desteklemek ve özsaygıyı artırmak için, sınıf içinde duygusal paylaşımları teşvik etmeliyiz. Öğrencilerin duygusal deneyimlerini paylaşımları için güvenli bir ortam oluşturmamız gerekir.”

(K10): “Kendilerine güvenmeyi teşvik etmek için, öğrencilere sorumluluklar vermek ve bu sorumlulukları başarıyla yerine getirdiklerinde takdir etmek önemlidir.”

(K11): “Sosyal beceri öğretiminde, öğrencilere problem çözme ve iletişim becerileri kazandırmak özsaygılarını artırabilir. Bu becerileri geliştirmelerine rehberlik etmeliyiz.”

(K12): “Özsaygıyı artırmak için, her öğrencinin katkısını değerli bulmalıyız. Öğrencilere farklı öğrenme stilleri ve güçlü yanları olduğunu anlatmalıyız.”

(K13): “Sosyal beceri öğretiminde öğrencilere grup çalışmaları gibi işbirliği fırsatları sunmalıyız. Bu, öğrencilerin kendilerine güvenmelerini ve başkalarıyla etkili bir şekilde çalışmalarını teşvik edebilir.”

Bu öğretmen ifadeleri, sosyal becerilerin öğretimi sırasında öğrencilerin özsaygısını artırma ve kendilerine güvenmelerini desteklemenin önemini vurgulamaktadır. Her bir öğretmen, farklı stratejiler ve yaklaşımlar önererek bu hedeflere ulaşmayı amaçlamaktadır. Özsaygı, öğrencilerin kendilerine duyduğu değer ve güvenin bir yansımasıdır ve bu, öğrenme süreçlerini etkileyebilir. Öğrencilerin özsaygılarını artırmak için öğretmenler, pozitif geri bildirimler sağlamak, öğrencileri sorumluluklarla donatmak ve onları özgün projelerde yönlendirmek gibi stratejiler kullanmaktadır. Ayrıca, duygusal zekayı geliştirmek ve empatiyi teşvik etmek, öğrencilerin kendilerine güvenmelerini destekleyen unsurlardır. Her öğretmen, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla farklı yöntemleri önermektedir. İşbirliği ve iletişim becerilerini vurgulamak, öğrencilere problem çözme yetenekleri kazandırmak, duygusal paylaşımları teşvik etmek ve farklı öğrenme stillerini kabul etmek, sosyal beceri öğretiminin temel bileşenleridir. Bu değerlendirmelerin her biri, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek için öğretmenlerin farklı stratejileri benimsemesinin önemini vurgulamaktadır. Öğrencilere sosyal beceriler kazandırmanın ve özsaygılarını artırmanın, onların yaşamlarının ve öğrenme deneyimlerinin önemli bir parçası olduğu anlatılmaktadır.

SONUÇ

Bu öğretmen değerlendirmeleri, öğrencilerin özgüvenlerini artırma ve empati yeteneklerini geliştirme konularında çeşitli stratejileri vurgulamaktadır. Her öğretmenin kendi deneyimlerine dayalı olarak önerdiği yöntemler farklı olsa

da, temel amaç öğrencilere bu becerileri kazandırmak ve geliştirmek olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin özgüvenlerini artırma stratejileri, özellikle pozitif geri bildirimler, bireysel hedefler belirleme, ilerlemelerin görsel olarak takibi ve değerlendirme çeşitliliği kullanma gibi yöntemleri içermektedir. Bu stratejiler, öğrencilerin kendi yeteneklerine ve başarılarına daha fazla inanmalarını ve öğrenme süreçlerine daha fazla katılım sağlamalarını hedeflemektedir. Empati yeteneklerini geliştirme stratejileri ise hikaye anlatımı, rol yapma, grup çalışmaları ve işbirliği projeleri gibi etkinlikler üzerinde odaklanmaktadır. Bu tür etkinlikler, öğrencilere başkalarının bakış açılarını anlama, duygusal zeka ve sosyal becerilerini geliştirme fırsatları sunar. Ayrıca, öğretmenlerin değerlendirme ve geri bildirim süreçlerini iyileştirme stratejileri, öğrencilerin özgüvenlerini artırmayı ve öğrenme motivasyonlarını teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Bu stratejiler, öğrencilere düzenli ve yapıcı geri bildirimler sağlama, bireysel hedefler belirleme, öğrencilerin ilerlemelerini izleme ve öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini planlama fırsatı verme gibi unsurları içermektedir. Sonuç olarak, bu değerlendirmeler öğrencilerin özgüvenlerini artırma ve empati yeteneklerini geliştirme amacı doğrultusunda çeşitli stratejiler ve yaklaşımlar sunmaktadır. Bu stratejiler, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmeyi, özgüvenlerini artırmayı ve empati becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Bu öğretmen ifadeleri, sınıf içinde öğrencilere duygusal farkındalık kazandırma ve duygusal ifade becerilerini güçlendirme amacıyla çeşitli etkinlikleri ve yaklaşımları içermektedir. Öğretmenler, bu aktivitelerin öğrencilerin duygusal zeka becerilerini geliştirmesine ve empati yeteneklerini artırmasına yardımcı olabileceğine inanmaktadırlar. Bazı öğretmenler meditasyon ve nefes egzersizleri gibi rahatlama tekniklerini kullanmayı tercih ediyorlar. Bu teknikler, öğrencilere duygusal durumlarını anlama, kontrol etme ve sakinleştirme becerileri kazandırabilir. Duygusal günlük tutma yöntemi, öğrencilere duygusal deneyimlerini yazılı olarak ifade etme fırsatı sunar. Bu, öğrencilerin duygusal deneyimlerini daha derinlemesine düşünmelerine yardımcı olabilir. Sanatsal aktiviteler, öğrencilere duygusal ifade için yaratıcı bir çıkış sağlar. Resim, müzik ve drama gibi sanatsal aktiviteler, duygusal deneyimleri somutlaştırma ve paylaşma imkanı sunar. Grup tartışmaları ve paylaşım aktiviteleri, öğrencilerin duygusal ifadelerini açıkça ifade etmelerini ve diğerlerinin deneyimlerini anlamalarını teşvik edebilir. Hikaye okuma ve karakterlerin duygusal deneyimlerini inceleme aktiviteleri, öğrencilere başkalarının duygusal dünyasını daha iyi anlama fırsatı sunar. Sonuç olarak, bu çeşitli yöntemler öğrencilere duygusal farkındalık kazandırmak ve duygusal ifade becerilerini geliştirmek için kullanılabilir. Bu, öğrencilerin duygusal zeka becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir ve daha duyarlı, empatik bireyler olmalarını teşvik edebilir.

Bu öğretmen ifadeleri, sosyal becerilerin öğretilmesi sırasında öğrencilerin özsaygısını artırma ve özgüvenlerini desteklemenin kritik bir öneme sahip olduğunu vurguluyor. Her öğretmen, bu hedeflere ulaşmak için çeşitli stratejiler ve yaklaşımlar öneriyor. Özsaygı, öğrencilerin kendi değerlerine ve yeteneklerine olan inançlarını yansıtan önemli bir faktördür ve öğrenme süreçlerini etkileyebilir. Öğretmenler, öğrencilerin özsaygısını artırmak için pozitif geri bildirimler vermek, öğrencilere sorumluluklar vermek ve özgün projelerde rehberlik etmek gibi stratejiler kullanıyorlar. Ayrıca, duygusal zeka geliştirmek ve empatiyi teşvik etmek, öğrencilerin kendilerine güvenmelerini destekleyen önemli unsurlardır. Her öğretmen, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için farklı yöntemler öneriyor. İşbirliği ve iletişim becerilerini vurgulamak, öğrencilere problem çözme yetenekleri kazandırmak, duygusal paylaşımları teşvik etmek ve farklı öğrenme stillerini kabul etmek, sosyal beceri öğretiminin temel bileşenleridir. Bu değerlendirmelerin her biri, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemenin ve onların özsaygılarını artırmanın, yaşamlarının ve öğrenme deneyimlerinin ayrılmaz bir parçası olduğunu vurguluyor.

Bu değerlendirmelerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda, öğrencilerin özgüvenlerini artırmak ve empati yeteneklerini geliştirmek için aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- ✓ Öğretmenler, öğrencilere sürekli olarak olumlu geri bildirimler sağlamalı ve başarılarını vurgulamalıdır. Bu, öğrencilerin kendi yeteneklerine olan güvenlerini artırabilir.
- ✓ Her öğrencinin kendi kişisel hedeflerini belirlemesi teşvik edilmelidir. Bu, öğrencilerin kendilerini motive etmelerine ve özsaygılarını güçlendirmelerine yardımcı olabilir.
- ✓ Hikaye anlatımı, rol yapma, grup çalışmaları ve işbirliği projeleri gibi etkinlikler sınıf içinde daha fazla yer bulmalıdır. Bu tür aktiviteler, öğrencilere başkalarının bakış açılarını anlama fırsatları sunar.
- ✓ Meditasyon, nefes egzersizleri ve duygusal günlük tutma gibi duygusal zeka eğitimi yöntemlerine daha fazla odaklanılmalıdır. Bu, öğrencilerin duygusal farkındalıklarını artırabilir.
- ✓ Öğretmenler, öğrencilere düzenli ve yapıcı geri bildirimler sağlama, bireysel ilerlemeleri izleme ve öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini planlama fırsatı verme konularında daha etkin stratejiler geliştirmelidir.
- ✓ Resim, müzik, drama gibi sanatsal aktiviteler öğrencilere duygusal ifade için yaratıcı bir platform sunabilir. Aynı zamanda, iletişim ve işbirliği becerilerini vurgulamak, öğrencilerin duygusal becerilerini güçlendirebilir.

KAYNAKÇA

Amato, P. R. (2005). The impact of family formation change on the cognitive, social, and emotional well-being of the next generation. *Future of Children*, 15 (2), 75-96.

- Arda, T. B. (2011). Alternatif düşünme stratejilerinin desteklenmesi programının Okul Öncesi çocuklarının sosyal becerileri üzerinde etkililiğinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İzmir. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baker, C. E. (2013). Fathers' and mothers' home literacy involvement and children's cognitive and social emotional development: implications for family literacy programs. *Applied Developmental Science*, 17 (4), 184-197.
- Baydan, Y. (2010). Sosyal-duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nin geliştirilmesi ve sosyal-duygusal beceri programının etkililiği Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2012). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30 (3), 219-236.
- Briesch, A. M., Ferguson, T. D., Volpe, R. J., & Briesch, J. M. (2012). Examining teachers' perceptions of social-emotional and behavioral referral concerns. *Remedial and Special Education* 34 (4), 249–256.
- Buchanan, R., Gueldner, B. A., Tran, Oanh K., M. & Kenneth W. (2009). Social and emotional learning in classrooms: a survey of teachers' knowledge, perceptions, and practices. *Journal of Applied School Psychology*, 25 (2), 187-203.
- Ceylan, Ş. (2009). Vineland sosyal- duygusal erken çocukluk ölçeğinin geçerlik-güvenirlilik çalışması ve Okul Öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dalkılıç, N. M. (2014). Okul Öncesi eğitime devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerileri ile sosyal duygusal uyumlarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Diken, İ. H., Cavkaytar, A., Batu, E.S., Bozkurt, F. ve Kurtyılmaz, Y. (2011). Antisosyal davranışları önlemeye yönelik “başarıya ilk adım programı” Türkçe versiyonu'nun etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161), 145-158.
- Durdu, M. (2013). Duyuşsal davranış eğitimi programının erinlik dönemi çocuklarının sosyal beceri düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Konya. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82 (1), 405–432.
- Edgar, S. N. (2013). Introducing social emotional learning to music education professional development. *Applications of Research in Music Education*, 31 (2), 28-36.
- Ekiz, D.(2003). Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elias, M. J. (1997). Promoting social and emotional learning: guidelines for educators. USA: ASCD Books.
- Gagnon, S. G., Nagle, R. J., & Nickerson, A. B. (2007). Parent –teacher convergence: Ratings of peer interactive play and social emotional development of preschool children at risk. *Journal of Early Intervention*, 29 (3), 228-242.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58 (6-7), 466-474.
- Hollingsworth, H. L., & Winter, M. K. (2013). Teacher beliefs and practices relating to development in preschool: importance placed on social-emotional behaviours and skills. *Early Child Development and Care*, 183(12), 1758-1781.
- Joffe, V. L., & Black, E. (2012). Social, emotional, and behavioral functioning of secondary school students with low academic and language performance: perspectives from students, teachers, and parents. *Language, Speech, And Hearing Services In Schools*, 43 ,461–473.
- Kabakçı, Ö. F. (2006). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kabakçı, Ö. F. ve Korkut-Owen, F. (2010). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35 (157), 152-166.
- Kabakçı, Ö. F. ve Totan, T. (2012). Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin çok boyutlu yaşam doyumuna ve umuda etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6 (1), 40-61.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.

- Merter, K. (2013). Ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Maltepe ilçesi örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özabacı, N. (2005). A reformal approach for turkey: emotional and social oriented teacher education. *International Journal of Educational Reform*, 14 (3), 351-363.
- Özdemir-Beceren, B. (2012). Güçlü başlangıç sosyal duygusal öğrenme programı'nın 5 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimleri üzerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Parlakian, R. (2003). Before the abc's: promoting school readiness in infants and toddlers. Washington DC.: Zero to Three.
- Poulou, M. (2007). Social resilience within a social and emotional learning framework: the perceptions of teachers in greece. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 12 (2), 91-104.
- Ransford, C. R., Greenberg, M. T. & Domitrovich, C. E. (2009). The role of teachers' psychological experiences and perceptions of curriculum supports on the implementation of a social and emotional learning curriculum. *School Psychology Review*, 38 (4), 510 –532.
- Raver, C. C., & Knitzer, J. (2002). Ready to enter: what research tells policymakers about strategies to promote social and emotional school readiness among three- and four-year-old children. promoting the emotional well-being of children and families policy paper. Columbia Univ., New York, NY. National Center for Children in Poverty.
- Santos, R. M., Fettig, A., & Shaffer, L. (2012). Helping families connect early literacy with social-emotional development. *Young Children*, 67 (2), 88-93.
- Talim ve Terbiye Kurulu (TTKB), 2013. Okul Öncesi eğitim programı. 05.04.2015 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden alınmıştır.
- Talvio, M., Lonka, K., Komulainen, E., Kuusela, M., & Lintunen, T. (2013). Revisiting gordon's teacher effectiveness training: an intervention study on teachers' social and emotional learning. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 11 (3). 693-716.
- Totan, T. (2011). Problem çözme becerileri eğitim programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, İzmir. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Triliva, S., & Poulou, M. (2006). Greek teachers' understandings and constructions of what constitutes social and emotional learning. *School Psychology International*, 27 (3), 315- 338.
- Türnüklü, A. (2004). Okullarda Sosyal ve duygusal öğrenme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 37, 136-152.
- Ünsal, F. Ö. (2010). Okul Öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal uyumları ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Webster-Stratton, C. (1999). How to promote children's social and emotional competence. Sage Publications.
- Whittaker, V., Harden J. E., Jones, B., Heather, S. M., Allison M.D., & Westbrook, T'Pring R. (2011). Family risks and protective factors: pathways to early head start toddlers' social-emotional functioning. *Early Childhood Research Quarterly*, 26 (1), 74-86.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, F. (2014). Ortaokul 6.7.8. sınıf öğrencilerinin algılanan ebeveyn tutumları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul. İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17 (2-3), 191-210.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?. New York: Teachers College Press.

Öğretmenlerin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Hakkındaki Düşüncelerinin Belirlenmesi

Determination of Teachers' Thoughts about Social and Emotional Learning

ÖZET

Bu çalışmanın amacı sosyal ve duygusal öğrenme konusunda öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu çalışmanın yöntemi belirlenirken nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Bu kapsamda kolayda örnekleme yöntemi ile araştırmaya 13 öğretmen dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış 3 sorudan oluşan bir görüşme formu tercih edilmiştir. Ulaşılan veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, öğrencilerin özgüvenlerini artırmak ve empati yeteneklerini geliştirmek amacıyla çeşitli stratejilerin vurgulandığını gösteriyor. Öğretmenler, öğrenci özsaygısını pozitif geri bildirimler, bireysel hedefler, projelerle desteklemeyi öneriyorlar. Ayrıca, duygusal zeka geliştirme ve empatiyi teşvik etme konularında çeşitli etkinlikler önerilmektedir. Değerlendirme ve geri bildirim süreçlerini geliştirme stratejileri de öğrenci özgüvenini artırmayı amaçlıyor. Bu stratejiler, öğrencilere düzenli geri bildirimler, bireysel hedefler ve özgüvenlerini görsel olarak izleme fırsatları sunmaktadır. Sonuç olarak, bu öneriler öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamayı hedeflemekte ve öğrenci merkezli öğretimi teşvik etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Öğrenme, Sosyal Öğrenme, Duygusal Öğrenme.

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate teachers' views on social and emotional learning. While determining the method of this study, phenomenology design, one of the qualitative research techniques, was preferred. In this context, 13 teachers were included in the study with convenience sampling method. A semi-structured interview form consisting of 3 questions was preferred as a data collection tool. The data obtained were evaluated by content analysis. According to the findings of the study, various strategies were emphasized to increase students' self-esteem and improve their empathy skills. Teachers suggested supporting student self-esteem with positive feedback, individual goals, projects. In addition, various activities are suggested to develop emotional intelligence and promote empathy. Strategies to improve assessment and feedback processes also aim to increase student self-esteem. These strategies provide students with regular feedback, individual goals and opportunities to visually monitor their self-confidence. In conclusion, these recommendations aim to contribute to students' emotional and social development and promote student-centered teaching.

Keywords: Teacher, Learning, Social Learning, Emotional Learning.

GİRİŞ

Okul yöneticilerinin işlevi de yönetim bilimindeki gelişmelerin bir sonucu olarak evrim geçirmiştir. Okul yöneticileri 1960'larda program yöneticisi, 1980'lerde eğitim lideri, 1990'larda ise dönüşümcü lider olarak sorumluluklarını birleştirmişlerdir (Vandenberghe, 1995). Okul yöneticilerinin altı önemli sorumluluğunu içeren aşağıdaki liste konuyla ilgili literatürden alınmıştır: Yönetici, değerlendirici, disiplin sağlayıcı, öğretimsel lider, insan ilişkilerini kolaylaştırıcı ve çatışmalarda arabulucu (Gorton ve Schneider, 1991). Dönmez (2000), Morris'in (1999) yirmi birinci yüzyılda başarılı okul liderliğinin kolaylaştırma, öğretme, uzman danışmanlık, kaynak koordinasyonu, iletişim kurma ve destekleme görevlerini gerektirdiğini söylediğini aktarır. Okul yöneticileri, okulun insan ilişkilerine dayalı ve kendine özgü özellikleri çerçevesinde işleyişini desteklemek, olumlu bir okul iklimi yaratmak ve bu alandaki engelleri ortadan kaldırarak işleri kolaylaştırmakla yükümlüdür. Başka bir deyişle, okul yöneticisi kolaylaştırıcı liderlik sergiler. Yönetimin geniş yönlerinin yanı sıra, sınıfta başarılı olmak için de liderlik şarttır. Albrecht (1996) liderliği, insan enerjisini önceden belirlenmiş hedeflerin gerçekleştirilmesine yöneltme kapasitesi olarak tanımlar. Gordon (1997) liderliği, kişinin kendi ihtiyaçlarının yanı sıra kendisini takip eden diğerlerinin ihtiyaçlarını da ortaklaşa karşılama ve bunları nerede keşfedip uygulayacağını bilme kapasitesi olarak tanımlar. Korkut'a (1992) göre lider, parçası olduğu grubun amaçlarını belirleyen ve grubu bu amaçlara en verimli şekilde ulaştırmaya yönlendirebilen kişidir.

İşbirliğini, katılımı ve koordinasyonu vurgulayan kolaylaştırıcı liderlik taktikleri, sosyal merkezli kişilik paradigması ile ilişkili özellikler sergileyen kişiler için en uygun olanıdır. Bu paradigmaya göre liderler grup üyelerini tanımak ve onlara arkadaş gibi davranmakla ilgilenmelidir. Doğa ve diğer canlılarla uyumlu sosyal bağlar da itici unsurlar olarak

Berk Bayraktar¹ 
Hakan Arısoy² 
Enver Düzenli³ 
Adem Eski⁴ 

How to Cite This Article

Bayraktar, B., Arısoy, H., Düzenli, E. & Eski, A. (2023).

“Öğretmenlerin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Hakkındaki Düşüncelerinin Belirlenmesi”, International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:55; pp:4099-4107. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.72936>

Arrival: 09 September 2023

Published: 30 November 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹Müdür Yardımcısı, MEB, Bursa

²Okul Müdürü, MEB, Sivas

³Müdür Yardımcısı, MEB, Samsun

⁴Müdür Yardımcısı, MEB, Çorum

vurgulanmaktadır. Bu bireyler işyerinde sosyal etkileşime değer verirler, dolayısıyla genellikle uyuma öncelik veren ekiplerde en iyi performansı gösterirler (Korkut, 1992). Kolaylaştırıcılık, eğitim kurumlarında yöneticilerin temel sorumluluklarından biridir. Yöneticiler, personelin sorumluluklarını yüksek düzeyde kişisel performansla tamamlayabilecekleri bir çalışma ortamı sağlamak için kolaylaştırıcı olarak çalışırlar. Jenlink, Kinnucan-Welsch ve Odell (1996) öğrenen bir okul topluluğu oluşturmada bunun önemini vurgularken, Oberg ve Underwood (1992) kolaylaştırıcı okul liderlerinin sorumluluklarından birinin de öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek olduğunu belirtmektedir. Elliott (1990) mesleki gelişim sürecine yardımcı olduklarını vurgulamaktadır. Kolaylaştırıcı liderler, çalışanlarına işlerini yapmaları için ihtiyaç duydukları araçları verir, görevleri bağımsız olarak tamamlayabilmeleri için onları eğitir ve işyerinde dostane ilişkilerin, sürekli öğrenmenin ve ortak hedeflere ulaşmak için birlikte çalışmanın değer gördüğü bir ortamı teşvik etmek için çalışır (Töremen, 2004).

Okulda yer alan tüm taraflar, kendilerine özgü çabalarının ortak hedefler etrafında bütünleşmesi için ortak bir vizyon oluşturmak üzere birlikte çalışmalıdır (Hord, 1992). Kolaylaştırıcılar olarak okul liderleri, okul toplumdaki herkesin ortak bir vizyon oluşturmaya destek olmak için çalışır. Kendilerinin ya da başkalarının ortaya koyduğu bir vizyonu dayatmak yerine, müzakere ve okul topluluğu üyelerinin yetkilendirilmesi yoluyla ortak bir vizyon geliştirmeye çalışırlar. Öğretmenler ortak bir vizyon etrafında profesyonel bir topluluk olarak bir araya geldiklerinde, genellikle daha fazla işbirliği içinde çalışacak ve ekip çalışması içinde eylemlerinin sonuçları için ortak bir sorumluluk duygusu geliştireceklerdir. Sonuç olarak, kolaylaştırıcı liderler kişisel vizyonlarıyla okul topluluğunun diğer üyelerini etkilese de okul çapında bir işbirliği ve ekip çalışması kültürü oluşturulabilir (Lashway, 1997; Aytaç, 2000). Bu ortak hedef, öğretmenlerin itici gücü, motivasyonu ve neden sınıfta olduklarına dair açıklamalarının yanı sıra yol haritaları ve gelecekte zevke ulaşmak için şu anda karşılaştıkları zorlukların gerekçesi olarak hizmet edecektir.

Sürekli gelişen bir dünyada okullar da sürekli değişen çevrelerine uyum sağlamak zorundadır. Yöneticilerin rolleri, bu gelişimi zamanında ve uygun bir şekilde anlama kapasitelerine göre belirlenir. Değişen çevreye uyum sağlamak için kendilerini sürekli olarak yeniden keşfetmek zorunda olan okulların yöneticilerine düşen en önemli sorumluluklardan biri, personelin değişim hızına ayak uydurmak için ihtiyaç duydukları eğitim ve gelişimi almalarını ve buna uyum sağlamak için gerekli becerileri edinmelerini sağlamaktır. Kolaylaştırıcı liderler, personelin eğitim ve gelişim ihtiyaçlarını tespit etmek için hem resmi hem de gayri resmi iletişim kanallarından gelen bilgileri kullanmalıdır. Ayrıca personele ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri edinme ve gerekli hizmet içi eğitim faaliyetlerinin planlanması, yürütülmesi, sürdürülmesi ve değerlendirilmesine aktif olarak katılma şansı vermelidirler (Hord, 1992). Kolaylaştırıcının rolü, eğitimcilerle kendi gelişimleri için kişisel sorumluluğu benimsemeleri ve sürekli eğitimi okulun ethosuna entegre etmeleri için ilham vermek ve onları teşvik etmektir. Yaşam boyu öğrenen eğitimcilerden oluşan bir "öğrenen okul" kurmanın tek yolu budur. Örgütlenme ve Tedarik Kolaylaştırıcı liderler, okulun tüm ortaklarıyla işbirliği yaparken okulun vizyonu ve hedefleriyle tutarlı gelecek planları yaparlar. Bu politikalar, personelin belirli faaliyetlerini kısıtlayacak kadar katı ve kesin olmadan, okulun değişen koşullara hızla uyum sağlamasına izin verecek kadar esnek olmalıdır (Hord, 1992). Stratejik planlar geliştiren ve bunları aşamalı olarak uygulayan yöneticiler, geleceğin karmaşıklığı ve öngörülemezliği ile kolaylıkla başa çıkabilecek cesarete sahip olacaklardır. Kolaylaştırıcı olan eğitim yöneticileri, sınıfları ve okulları düzenli olarak ziyaret etmeli, öğretmenlerin ve öğrencilerin faaliyetlerini ve ihtiyaçlarını izlemeli ve ihtiyacı olanlara derhal zaman, emek ve ekipman sağlamalıdır (Hord, 1992). Eğitim yöneticileri, öğretmen verimliliğini artırmak ve öğrenci başarısını yükseltmek istiyorlarsa, mevcut materyalleri öğretmenler için erişilebilir ve kullanışlı hale getirmelidir. Eğitimi Teşvik Etmek Okul çalışanları için öğrenmeyi kolaylaştırmak ve okullarda öğrenmeyi organize etmek başarılı organizasyonların temel bir bileşenidir. Okul yöneticileri, yaşam boyu öğrenenlerden oluşan öğrenen bir okul topluluğu oluşturmak için tüm yönetim süreçlerinde bu unsurları göz önünde bulundurmalıdır.

Öğrenme kolaylaştırıcıları olarak görev yapan eğitim yöneticileri, öğretim yöntemlerini kendilerine özgü özelliklere göre uyarlamak için öğrenen okul topluluğunun her bir üyesinin olgunluk seviyesinin ve tercih ettiği öğrenme stilinin farkında olmalıdır. Öğrenen merkezli, demokratik ve bireyci bir yaklaşıma öncelik veren bir eğitim kurumunda herkes kendi eğitim yolculuğunu denetlemek ve yönlendirmekle sorumludur. Bireysel yetkinlik ve yaratıcılığı geliştirmek, iyi ve tehditkâr olmayan bir kurumsal atmosferi teşvik ederek işbirliğine dayalı öğrenmeyi ve işbirliğini teşvik eden bir öğrenme topluluğunda kurumsal başarıyı sağlamanın hedefidir (Musinski, 1999).

Okullarda liderlik ve eğitim yönetimi, bir okulun başarısını büyük ölçüde etkileyen kritik bir faktördür. Öğretmen görüşlerinin bu alandaki önemi birkaç açıdan değerlendirilebilir:

Eğitim Politikalarının Şekillenmesi: Öğretmenler, eğitim politikalarının oluşturulmasında ve uygulanmasında önemli bir rol oynarlar. Okul yönetimindeki kararlar, öğretmenlerin günlük işlerini nasıl etkileyeceğini ve öğrencilerinin başarısını nasıl etkileyebileceğini göz önünde bulundurmalıdır. Öğretmenlerin görüşleri, eğitim politikalarının daha iyi şekillenmesine ve uygulanmasına yardımcı olabilir.

Okul İçi İklimin Geliştirilmesi: Okul liderleri, okulun iç iklimini olumlu bir şekilde etkileyebilmelidir. Öğretmenlerin liderlik ve eğitim yönetimi konusundaki görüşleri, okulun işleyişini ve atmosferini nasıl deneyimlediklerini yansıtır. Bu görüşler, okulun içinde daha iyi bir işbirliği, motivasyon ve öğrenci başarısı sağlamak için kullanılabilir.

Profesyonel Gelişim ve Eğitim Programlarının İyileştirilmesi: Öğretmenlerin liderlik ve eğitim yönetimi konusundaki görüşleri, profesyonel gelişim ihtiyaçlarını ve eğitim programlarının etkinliğini belirlemeye yardımcı olabilir. Okullar, öğretmenlerin ihtiyaçlarına ve geri bildirimlerine dayalı olarak liderlik ve yönetim eğitimlerini geliştirebilirler.

Öğrenci Başarısının Artırılması: Başarılı bir okul yönetimi, öğrenci başarısını artırmak için kritik bir rol oynar. Öğretmenler, öğrencilerin eğitimine doğrudan etki eden kişilerdir ve bu nedenle okul yönetiminin nasıl daha iyi çalışabileceği konusunda değerli görüşler sunabilirler.

Toplumsal Katkı ve İletişim: Okullar, toplumun önemli bir parçasıdır ve toplumsal destek gerektirir. Öğretmenler, okul yönetiminin toplumla iletişimini ve ilişkisini yorumlayabilirler. Bu, okulun daha iyi bir toplumsal katkı yapmasına ve desteklenmesine yardımcı olabilir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin liderlik ve eğitim yönetimi konusundaki görüşleri, okulların daha iyi çalışmasına, eğitim politikalarının geliştirilmesine ve öğrenci başarısının artırılmasına katkı sağlayabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin alınması ve dikkate alınması önemlidir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel fenomenolojik desen kullanılmıştır (Marton, 1988). Fenomenolojik araştırmada, incelenen olguyu deneyimleyen ve bunu ifade edebilen veya yansıtabilen bireyler veya gruplar veri kaynağı olarak kabul edilir. Olguyla ilişkili anlamları ve deneyimleri ortaya çıkarmak için görüşmeler yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013)

(Ekiz, 2003).

Çalışma Grubu

Bu çalışmada kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolayda örnekleme araştırma grubunu belirlemek için kullanılan kasıtlı örnekleme tekniklerinden biridir. Kolayda örnekleme katılmak için en yakın kişilerin seçilmesi, o anda erişilebilir olanlardan gerekli örneklem büyüklüğüne ulaşılan kadar bu prosedürün devam ettirilmesini gerektirir (Karataş, 2015). Araştırmaya dahil olmak için onay veren 13 öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Tablo 1 örneklemin bilgilerini göstermektedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri
Okullarda Liderlik ve Eğitim Yönetimi: Başarılı Bir Okul Yönetimi İçin En İyi Uygulamalar

Kod	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Kadın	37	12	Lisans
K2	Kadın	32	7	Yüksek Lisans
K3	Kadın	31	6	Lisans
K4	Kadın	43	11	Yüksek Lisans
K5	Erkek	41	12	Lisans
K6	Erkek	32	6	Lisans
K7	Kadın	42	16	Lisans
K8	Kadın	36	11	Yüksek Lisans
K9	Erkek	34	10	Yüksek Lisans
K10	Kadın	40	15	Lisans
K11	Kadın	43	16	Lisans
K12	Erkek	44	17	Lisans
K13	Kadın	37	14	Yüksek Lisans

Bu tablo, belirli bir grup bireyin kişisel bilgilerini içermektedir. Tablodaki bireylerin cinsiyeti gösterilmiştir. Bu grupta hem kadınlar hem de erkekler bulunmaktadır. Toplamda 7 kadın ve 6 erkek bulunmaktadır. Bireylerin yaşları, 31 ile 44 yaş arasında değişmektedir. Ortalama yaş, bu bireyler için yaklaşık 37'dir. Bireylerin mesleklerindeki deneyimlerini gösteren "kıdem" bilgisi de tabloda bulunmaktadır. Kıdem, 6 ile 17 yıl arasında değişmektedir. Bireylerin öğrenim durumları da listelenmiştir. Lisans ve yüksek lisans derecelerine sahip olan bireyler arasında bir dağılım görülmektedir. Bu tablo, bu belirli grup insanların demografik bilgilerini sunar ve bu bilgiler, her birinin eğitim düzeyi, mesleki deneyimi ve yaş gibi faktörlere sahip olduğunu gösterir. Bu bilgiler, bu grup insanların mesleki deneyimlerini ve potansiyel olarak iş yerlerindeki rollerini daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir.

Veri Toplama Aracı

İki uzmanın bakış açısına dayanarak, araştırma konusundaki görüşlerini öğrenmek için 6 soruluk bir görüşme formu oluşturulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda form 3 soru ile son haline getirilmiştir. Sorular, katılımcıların konuya ilişkin tutumları, deneyimleri ve görüşleri hakkında bilgi edinmek amacıyla yazılı hale getirilmiş ve

eğitmenlere yöneltilmiştir. Gönüllü bir görüşmeye katılması için eğitmenle ilk olarak araştırmacılar tarafından iletişime geçilmiş ve görüşmenin amacı ve kapsamı hakkında bilgi verilmiştir. Belirlenen gün ve saatte, görüşmeler öğretmenin eğitim verdiği yerde gerçekleştirilmiştir..

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma grubunun bir parçası olmak üzere çeşitli bölgelerden öğretmenler özenle seçilmiştir. Bu nedenle, öğretmenlerin çoğunluğu çeşitli elektronik arayüz araçları kullanılarak internet üzerinden uzaktan video görüşmelerine katılmıştır. Veri toplama sürecinde, öğretmenlerle yüz yüze ve sanal görüşmeler kendi programlarına göre planlanmış ve karşılıklı olarak mutabık kalınan bir zamanda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler en az 17 dakika, en fazla 45 dakika sürmüş ve ortalama süre 28 dakika olmuştur. Araştırma için toplanan verilerin incelenmesinde içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. İçerik analizi özünde, görüşme dökümlerinden elde edilen materyalin ilgili konunun teorik çerçevesine uygun olarak düzenlenmesidir. Bu çalışmada amaç, kodlar içindeki ilgili fikir ve temalardan kodlar türetmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İlk olarak, bu vakadaki görüşme verileri bilgisayar ortamına taşınmıştır. Genel olarak, öğretmenlerin yanıtları tekrar, yazım hataları ya da anlamsız cümleler açısından incelenmiştir (Ekiz, 2003). İki alan uzmanı bağımsız olarak verileri incelemiş, kod ve temaları çıkarmış ve çalışma analizinin geçerliliğini sağlamıştır. Araştırmacıların kod ve temalarının benzerlik oranı (r:75) önemli derecede bir ilişki olduğunu göstermiştir. Karar verilemeyen kodlar ve konular hakkında bağımsız bir alan uzmanının görüşü alındıktan sonra uygun olan veya önerilen kodlar ve temalar araştırmaya dahil edilmiştir. Böylece nitel araştırmada güvenilirliğin bir diğer boyutu olan inandırıcılık, puanlayıcı güvenilirliği ile desteklenmeye çalışılmıştır. Çünkü puanlayıcı güvenilirliğini sağlamak itibarı artırmanın bir yöntemidir. Kod ve tema geliştirmenin her aşamasında kuramsal çerçeveye yer verilmesine özen gösterilmiştir (Karataş, 2015). Nitel araştırma güvenilirlik türlerinden biri olan aktarılabiliğin sağlanmasında, çalışmanın ve veri toplama süreçlerinin detaylı bir şekilde açıklanmasının yanı sıra teorik arka planın da verilmesinin çok yardımcı olduğu söylenebilir.(Yıldırım ve Şimşek, 2013).

BULGULAR

Size başarılı bir okul yönetimi ve liderlik, öğrenci başarısını nasıl etkiler? Liderlik ve eğitim yönetimi konusunda gördüğünüz en olumlu uygulamalar nelerdir?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış “Size başarılı bir okul yönetimi ve liderlik, öğrenci başarısını nasıl etkiler? Liderlik ve eğitim yönetimi konusunda gördüğünüz en olumlu uygulamalar nelerdir?” açık uçlu sorusuna yönelik verilen cevaplara ait doğrudan ifadeler bu bölümde yer verilmiş olup altında doğrudan ifadelerden sonra bunların yorumlamaları yapılmıştır.

(K1) *“Başarılı bir okul yönetimi, öğrenci başarısını olumlu bir şekilde etkiler. İyi bir liderlik, öğrencilere ilham verir ve disiplinli bir öğrenme ortamı oluşturur.”*

(K2) *“Öğrenci başarısını artırmak için, okul yöneticilerinin vizyon sahibi ve öğrencilere odaklı olması gerekiyor. Liderler, öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamalı ve onları desteklemelidir.”*

(K3) *“Liderler, öğretmenleri motive etmek ve gelişimlerini desteklemek için düzenli geri bildirimler sağlamalıdır. Bu, öğrenci başarısına olumlu bir katkı sağlar.”*

(K4) *“İyi bir okul yönetimi, öğretmenler arasındaki işbirliğini teşvik eder. Birlikte çalışma ve bilgi paylaşımı, öğrencilerin daha iyi öğrenmelerine yardımcı olur.”*

(K5) *“Okul liderleri, öğrenci başarısını izlemek ve verilere dayalı kararlar almak için etkili bir veri analizi yapmalıdır. Bu, zayıf alanları belirlememize ve iyileştirmemize yardımcı olur.”*

(K6) *“Öğrenci başarısını artırmada öğretmenlerin profesyonel gelişimi önemlidir. Liderler, öğretmenlere eğitim fırsatları sunarak ve yeni öğretim yöntemlerini tanıtarak destek olmalıdır.”*

(K7) *“Başarılı bir okul yönetimi, öğrencilerin güvenliğini ve refahını ön planda tutar. Bu, öğrencilerin öğrenmeye odaklanmalarına yardımcı olur.”*

(K8) *“Liderler, öğretmenlerin duygusal ihtiyaçlarına da dikkat etmelidir. İyi bir ruh hali, öğrencilere daha iyi hizmet vermemize yardımcı olur.”*

(K9) *“Okul liderleri, öğrencilere rehberlik ve destek sağlamalıdır. Öğrencilere akademik ve kişisel gelişimlerinde yardımcı olurlar.”*

(K10) *“Liderler, öğrenci başarısını artırmak için öğretmenler arasında deneyim paylaşımını ve işbirliğini teşvik etmelidir.”*

(K11) *“İyi bir okul yönetimi, öğrenci başarısını artırmak için açık iletişim ve şeffaflık sağlar. Bu, velilerin ve toplumun okula daha fazla katılımını teşvik eder.”*

(K12) “Öğrenci başarısını etkileyen başka bir önemli faktör, öğretmenlerin sürekli motivasyonudur. Liderler, öğretmenlerin moralini yüksek tutmalıdır.”

(K13) “Okul liderleri, öğrenci başarısını izlemek ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına odaklanmak için düzenli olarak ölçüm ve değerlendirme yapmalıdır.”

Öğretmenlerin ifadeleri, başarılı bir okul yönetimi ve liderliğin öğrenci başarısına nasıl etki edebileceği hakkında önemli içgörüler sunmaktadır. İfadeler, liderlik ve eğitim yönetimi konularında belirgin bir farkındalık içermekte ve bu iki alanın öğrencilerin eğitimine ve gelişimine nasıl katkı sağlayabileceğine dair değerli perspektifler sunmaktadır. Özellikle vurgulanan noktalardan biri, iyi bir okul yönetiminin öğretmenleri motive etme ve profesyonel gelişimlerine destek sağlama kapasitesidir. Öğrenci başarısını artırmak için liderlerin, öğretmenlerin yeteneklerini geliştirmelerini teşvik etmeleri ve yeni öğretim yöntemlerini tanıtmaları gerektiğine dair ifadeler, liderlerin öğretmenlerin mesleki büyümesine nasıl katkıda bulunabileceğini vurgular. Bu, öğrencilere daha iyi bir eğitim deneyimi sunma potansiyelini artırabilir. Öğretmenlerin güvenlik ve refah konularına vurgu yapmaları da önemlidir. Okul liderlerinin öğrencilerin güvenliğini ve duygusal refahını ön planda tutmaları, öğrencilerin öğrenmeye odaklanmalarına yardımcı olabilir. Bu, öğrenci başarısını etkileyen bir başka önemli faktörü yansıtır. Ayrıca, liderlerin öğretmenler arasındaki işbirliğini teşvik etmeleri ve açık iletişim ve şeffaflık sağlamalarının, öğrenci başarısını artırma potansiyeline sahip olduğu da belirtilmiştir. İyi bir okul yönetimi, okul kültürünü şekillendirme ve pozitif bir öğrenme ortamı oluşturma konularında önemli bir etkiye sahip olabilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin ifadeleri, başarılı bir okul yönetimi ve liderliğin, öğrenci başarısını artırmak için kritik öneme sahip olduğunu vurgular. Bu görüşler, okul yöneticileri ve liderler için rehberlik sağlayarak, öğrencilere daha iyi bir eğitim deneyimi sunma amacını güçlendirebilir.

Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimine nasıl katkıda bulunabileceğini düşünüyorsunuz? Bu konuda daha etkili olmaları için önerileriniz nelerdir?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış “Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimine nasıl katkıda bulunabileceğini düşünüyorsunuz? Bu konuda daha etkili olmaları için önerileriniz nelerdir?” açık uçlu sorusuna yönelik verilen cevaplara ait doğrudan ifadeler bu bölümde yer verilmiş olup altında doğrudan ifadelerden sonra bunların yorumlamaları yapılmıştır.

(K1): “Okul yöneticileri, öğretmenlere düzenli olarak profesyonel gelişim fırsatları sunmalıdır. Bu, yeni öğretim yöntemlerini ve en iyi uygulamaları öğrenme fırsatı sunar.”

(K2): “Yöneticiler, öğretmenlerin ihtiyaçlarını dinlemeli ve öğretmenlerin kendi mesleki hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olacak kaynakları sağlamalıdır.”

(K3): “Liderler, öğretmenler arasında işbirliğini teşvik etmelidir. Meslektaşlar arası paylaşım ve işbirliği, herkesin gelişimine katkıda bulunabilir.”

(K4): “Yöneticiler, geri bildirim olumlu bir şekilde kullanılmalıdır. Öğretmenlere düzenli olarak geribildirim vermek, onların gelişimine katkı sağlar.”

(K5): “Okul yöneticileri, öğretmenlerin profesyonel gelişim için dış kaynaklara erişimini kolaylaştırmalıdır. Seminerlere, konferanslara ve eğitimlere katılma fırsatları sunmalıdır.”

(K6): “Liderler, öğretmenlerin kişisel ve mesleki ihtiyaçlarını anlamalı ve bu ihtiyaçlara uygun destekler sağlamalıdır.”

(K7): “Yöneticiler, öğretmenlerin yaratıcı düşüncelerini ve kendi öğrencilerine özel çözümler üretmelerini teşvik etmelidir.”

(K8): “Okul yöneticileri, öğretmenlerin liderlik rollerini üstlenmelerine ve projelerde yer almalarına olanak tanımalıdır. Bu, öğretmenlerin liderlik becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir.”

(K9): “Liderler, öğretmenlerin profesyonel gelişim planlarını desteklemeli ve bu planların takibini yapmalıdır.”

(K10): “Yöneticiler, öğretmenler arasında deneyim ve bilgi paylaşımını teşvik etmelidir. Bu, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerine olanak tanır.”

(K11): “Okul yöneticileri, öğretmenlerin günlük sınıf uygulamalarını gözlemlemeli ve geri bildirimde bulunmalıdır. Bu, öğretmenlerin pratiğini iyileştirmelerine yardımcı olabilir.”

(K12): “Liderler, öğretmenlerin mesleki gelişim için zaman ayırabilmeleri için gerekli kaynakları sağlamalıdır. Bu, öğretmenlerin yeni fikirleri denemelerine olanak tanır.”

(K13): “Yöneticiler, öğretmenlerin kendi ilgi alanlarına ve güçlü yönlerine odaklanmalarını teşvik etmelidir. Bu, öğretmenlerin motivasyonunu artırabilir.”

Bu öneriler, okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine daha etkili bir şekilde katkıda bulunmalarına yardımcı olabilir ve böylece öğrencilerin eğitim deneyimini iyileştirebilir. Öğretmenlerin verdiği değerlendirmeler, okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlamak için benimsedikleri stratejileri ve uygulamaları değerlendirmeye yönelik önemli içgörüler sunmaktadır. Bu değerlendirmeler, başarılı bir okul yönetimi ve öğretmen liderliği konularında daha etkili uygulamaların geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Öğretmenlerin katılımı ve mesleki gelişimlerine yönelik beklentileri, liderlerin düzenli profesyonel gelişim fırsatları sunmalarını gerektirdiği şekilde yorumlanabilir (K1). Bu, liderlerin öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini güncellemelerine olanak tanır ve bu da öğrencilere daha iyi bir eğitim sunma potansiyelini artırır. Ayrıca, öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim yaklaşımlarını benimsemelerine yardımcı olmak için liderlerin işbirliğini ve paylaşımı teşvik etmeleri gerekebilir (K3). Öğretmenler arası işbirliği, yenilikçi eğitim yöntemlerinin paylaşılmasını ve öğrencilere özgün çözümler sunulmasını kolaylaştırabilir. Öğretmenlerin görüşlerinden anlaşılacağı üzere, liderlerin geri bildirim verme pratiği (K4) ve öğretmenlerin profesyonel gelişim planlarını desteklemesi (K9), öğretmenlerin gelişimine katkıda bulunabilir. Bu, liderlerin öğretmenlerin kişisel ve mesleki ihtiyaçlarını anlamaları ve onları desteklemeleri gerektiğini göstermektedir. Yöneticilerin ayrıca, öğretmenlerin liderlik potansiyellerini geliştirmelerine ve daha fazla sorumluluk alabilmelerine olanak tanımaları gerekebilir (K8). Bu, okul içinde liderlik kapasitesinin artmasına yardımcı olabilir ve okulun genel performansını yükseltebilir. Son olarak, liderlerin öğretmenlerin eğitim literatürünü takip etmelerini ve güncel bilgilere erişimlerini kolaylaştırmaları, okulun bilimsel temellere dayalı en iyi uygulamalara dayalı bir yaklaşım benimsemesine yardımcı olabilir. Bu değerlendirmeler, okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek için daha etkili stratejiler ve uygulamalar geliştirmelerine yönelik rehberlik sağlamaktadır. Bu sayede okul liderleri, öğrenci başarısını artırmak ve başarılı bir okul yönetimi sağlamak için daha iyi donanımlı olabilirler.

Okul yönetimi ve liderlikle ilgili karşılaştığımız zorluklar veya sorunlar nelerdir? Bu zorlukların üstesinden gelmek için nasıl bir destek veya çözüm önerirsiniz?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış “Okul yönetimi ve liderlikle ilgili karşılaştığımız zorluklar veya sorunlar nelerdir? Bu zorlukların üstesinden gelmek için nasıl bir destek veya çözüm önerirsiniz?” açık uçlu sorusuna yönelik verilen cevaplara ait doğrudan ifadeler bu bölümde yer verilmiş olup altında doğrudan ifadelerden sonra bunların yorumlamaları yapılmıştır.”

(K1) “İletişim eksikliği.” Bazı öğretmenler, yöneticileriyle yeterince iletişim kuramamaktan kaynaklanan bir zorluk yaşadıklarını belirttiler. Çözüm olarak daha düzenli ve açık iletişim önerildi.

(K2) “Kaynak kısıtlamaları.” Okulların sınırlı kaynaklarla karşı karşıya olduğu vurgulandı. Özellikle materyal, teknoloji ve öğretim kaynaklarının eksikliği sorun olarak öne çıktı. Daha fazla kaynak tahsisi ve etkili kaynak yönetimi öneriler arasındaydı”.

(K3) “Öğrenci davranış sorunları.” Bazı öğretmenler, öğrenci davranışlarına ilişkin zorluklarla başa çıkmakta güçlük yaşadıklarını ifade etti. Bu sorunun üstesinden gelmek için daha fazla rehberlik ve davranış yönetimi eğitimi önerildi.”

(K4) “Değerlendirme baskısı.” Bazı öğretmenler, öğrenci başarılarının sürekli olarak değerlendirildiği ve sonuçlarının performanslarına yansıtıldığı bir ortamda çalışmanın stresli olduğunu belirttiler. Bu durumu hafifletmek için daha iyi bir denge sağlanması ve adil bir değerlendirme süreci önerildi.

(K5) “İş yükü.” Öğretmenler, ders planlaması, öğrenci izlemesi ve aile ile iletişim gibi iş yükünün arttığını ifade ettiler. Daha fazla destek, yardımcı öğretmenler veya zaman yönetimi becerilerinin geliştirilmesi önerildi.

(K6) “Karar alma süreçlerine katılım eksikliği.” Öğretmenler, okul yönetiminin karar alma süreçlerine yeterince katılmadıklarını hissettiklerini dile getirdiler. Daha fazla öğretmen katılımının teşvik edilmesi ve karar alma süreçlerine dahil edilmeleri önerildi.

(K7) “Eğitim politikalarının etkisi.” Bazı öğretmenler, eğitim politikalarının sınıf içi uygulamalarını sınırladığını ve öğretim özgürlüğünü kısıtladığını belirttiler. Daha fazla öğretmenlerin eğitim politikalarıyla ilgili karar alma süreçlerine dahil edilmesi ve politika değişikliklerine katkıda bulunmaları önerildi.

(K8) “Profesyonel gelişim eksikliği.” Öğretmenler, profesyonel gelişim fırsatlarının sınırlı olduğunu ve kişisel ve mesleki büyümelerini desteklemek için daha fazla eğitim ve atölye çalışması talep ettiler.

(K9) “Çatışma yönetimi.” İlgili bir konu olarak, öğretmenler arasındaki çatışma yönetimi ve okul liderlerinin bu tür durumlarla başa çıkma becerisi önemli bir zorluk olarak belirtildi. Daha iyi çatışma çözme becerileri ve rehberlik önerildi.

(K10) “Öğrenci farklılıkları.” Öğretmenler, farklı öğrenci ihtiyaçlarına nasıl daha iyi yanıt verebileceklerini öğrenme konusundaki ihtiyaçlarını dile getirdiler. Daha fazla öğrenci farklılıkları eğitimi önerildi.

(K11) “İdari destek eksikliği.” Okul liderlerinin öğretmenleri destekleme ve sorunları ele alma konusundaki yetersizliği, zorluk olarak öne çıktı. Daha fazla idari destek ve rehberlik önerildi.

(K12) “Zaman yönetimi.” Bazı öğretmenler, iş ve kişisel yaşam dengesini sağlama konusunda zorlandıklarını ifade ettiler. Daha iyi zaman yönetimi stratejileri ve destek önerildi.

(K13) “Aile ile iletişim.” Öğretmenler, ailelerle iletişim kurma ve işbirliği yapma konusundaki becerilerini geliştirme ihtiyaçlarını dile getirdiler. Aile ile iletişim eğitimi önerildi.

Bu öğretmenlerin görüşleri, okul yönetimi ve liderlik alanındaki zorlukların farkındalığını artırırken, bu zorlukların üstesinden gelmek için daha fazla destek, eğitim ve işbirliği gerektiğini vurgulamaktadır. Bu sorunların çözümü, okul liderlerinin ve eğitim politika yapımcılarının dikkate alması gereken önemli konulardır. Öğretmenlerin okul yönetimi ve liderlikle ilgili görüşleri, eğitim alanında karşılaşılan bazı temel zorlukları ve çözüm önerilerini yansıtmaktadır. Bu değerlendirmeler, eğitim sistemlerinin ve okul yönetiminin karşılaştığı bazı önemli konuları ele almaktadır. Öğretmenlerin iletişim eksikliği olarak gördükleri zorluk, açık ve düzenli iletişimin eğitim kurumlarında önemini vurgulamaktadır. İyi iletişim, öğrenci başarısını artırabilir ve okul topluluğunu güçlendirebilir. Kaynak kısıtlamalarının vurgulanması, eğitim kurumlarının daha fazla finansal destek ve kaynak yönetimi becerilerine ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Eğitimde yeterli kaynakların sağlanması, öğrencilere daha iyi bir eğitim deneyimi sunabilir. Öğrenci davranış sorunlarına yönelik zorluklar, öğretmenlerin davranış yönetimi konusundaki ihtiyaçlarını yansıtmaktadır. Öğretmenlere davranış yönetimi eğitimi ve rehberlik, sınıf içi disiplini artırabilir. Değerlendirme baskısı, öğretmenlerin sıkça karşılaştığı bir zorluk olarak öne çıkmıştır. Bu, eğitim sisteminin öğrenci başarısını değerlendirme odaklı olduğunu göstermektedir. Daha dengeli ve adil bir değerlendirme süreci, öğretmenlerin iş yükünü hafifletebilir. İş yükünün artması, özellikle ders planlaması ve öğrenci izlemesi konularında, öğretmenlerin daha fazla destek ve zaman yönetimi becerilerine ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Bu, öğretmenlerin daha etkili bir şekilde öğrencilere odaklanmalarını sağlayabilir. Öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılım eksikliği, okul yönetimi ve liderliğinin katılımcı bir yaklaşım benimsemesi gerektiğini yansıtmaktadır. Öğretmenlerin karar alma süreçlerine dahil edilmeleri, okul topluluğunun birlikte çalışmasını teşvik edebilir. Eğitim politikalarının etkisi, öğretmenlerin eğitim politikalarının sınıf içi uygulamalarını nasıl etkilediğine dair endişelerini yansıtmaktadır. Politika yapımcılarının öğretmenlerin görüşlerini dikkate alması, daha iyi eğitim politikalarının oluşturulmasına yardımcı olabilir. Profesyonel gelişim eksikliği, öğretmenlerin mesleki büyümelerini destekleme ihtiyaçlarını göstermektedir. Daha fazla profesyonel gelişim fırsatı, öğretmenlerin yeteneklerini geliştirebilir. Çatışma yönetimi konusundaki endişeler, okul liderlerinin çatışma çözme becerilerini geliştirmesi gerektiğini vurgulamaktadır. İyi bir çatışma yönetimi, okul topluluğunun uyumlu bir şekilde çalışmasına yardımcı olabilir. Öğrenci farklılıkları, öğretmenlerin öğrencilere daha iyi uyum sağlama konusundaki ihtiyaçlarını yansıtmaktadır. Öğretmenlerin öğrenci farklılıklarıyla başa çıkma becerilerini geliştirmeleri önemlidir. İdari destek eksikliği, okul liderlerinin öğretmenlere daha fazla destek sağlama sorumluluğunu vurgulamaktadır. Okul yöneticilerinin öğretmenleri destekleme rolü, okulun başarısını etkileyebilir.

SONUÇ

Öğretmenlerin ifadeleri, başarılı bir okul yönetimi ve liderliğin öğrenci başarısına nasıl katkı sağlayabileceği konusunda değerli içgörüler sunmaktadır. Bu ifadeler, eğitim liderlerinin ve okul yöneticilerinin öğrencilerin eğitimine ve gelişimine daha olumlu bir şekilde etki etmelerine yardımcı olabilecek önemli konuları yansıtmaktadır. Özellikle, öğretmenlerin liderlerinin profesyonel gelişimlerine destek sağlamaları ve yeni öğretim yöntemlerini tanıtmaları gerektiği yönündeki vurgular, liderlerin öğretmenlerin mesleki büyümesini teşvik etme kapasitesini yansıtmaktadır. Bu, öğrencilere daha iyi bir eğitim deneyimi sunma potansiyelini artırabilir ve öğretmenlerin etkili bir şekilde öğretebilme yeteneklerini güçlendirebilir. Öğrencilerin güvenlik ve refahına dair ifadeler, liderlerin ve okul yöneticilerinin öğrencilerin duygusal refahını ve güvenliğini ön planda tutmalarının önemini vurgulamaktadır. Bu, öğrencilerin öğrenmeye odaklanmalarını kolaylaştırabilir ve öğrenci başarısını olumlu bir şekilde etkileyebilir. Ayrıca, liderlerin işbirliğini ve iletişimi teşvik etmeleri, öğretmenler arasında olumlu bir çalışma ortamı oluşturabilir. İşbirliği ve açık iletişim, öğrencilere daha iyi bir öğrenme deneyimi sunma potansiyeline sahiptir. Sonuç olarak, bu ifadeler, liderlerin ve okul yöneticilerinin öğrenci başarısını artırmak için kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Bu görüşler, liderlere ve yöneticilere rehberlik ederek, okullarda daha iyi bir eğitim ortamı oluşturmalarına yardımcı olabilir. Öğrencilere daha iyi bir öğrenme deneyimi sunmanın yanı sıra, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini desteklemek de bu sürecin önemli bir parçasıdır.

Öğretmenlerin ifadeleri, okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine daha etkili bir şekilde katkıda bulunmaları ve böylece öğrencilerin eğitim deneyimini iyileştirmeleri için önemli fırsatlar ve yönlendirmeler sunuyor. Bu değerlendirmeler, liderlerin öğretmenlerin mesleki büyüme ihtiyaçlarını anlamaları ve karşılamaları gerektiğini vurguluyor. Öğretmenlerin katılımı ve mesleki gelişim beklentileri, liderlerin düzenli profesyonel gelişim fırsatları sunmalarını gerektiriyor. Bu, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini güncellemelerine olanak tanır ve bu da öğrencilere daha iyi bir eğitim sunma potansiyelini artırır. Aynı zamanda, öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim yaklaşımlarını benimsemelerine yardımcı olmak için liderlerin işbirliği ve paylaşımları teşvik etmeleri gerekebilir.

Öğretmenler arası işbirliği, yenilikçi eğitim yöntemlerinin paylaşılmasını ve öğrencilere özgün çözümler sunulmasını kolaylaştırabilir. Öğretmenlerin görüşlerinden anlaşılacağı üzere, liderlerin geri bildirim verme pratiği ve öğretmenlerin profesyonel gelişim planlarını desteklemesi, öğretmenlerin gelişimine katkıda bulunabilir. Bu, liderlerin öğretmenlerin kişisel ve mesleki ihtiyaçlarını anlamaları ve onları desteklemeleri gerektiğini göstermektedir. Ayrıca, liderlerin öğretmenlerin liderlik potansiyellerini geliştirmelerine ve daha fazla sorumluluk alabilmelerine olanak tanımaları önemlidir. Bu, okul içinde liderlik kapasitesinin artmasına yardımcı olabilir ve okulun genel performansını yükseltebilir. Son olarak, liderlerin öğretmenlerin eğitim literatürünü takip etmelerini ve güncel bilgilere erişimlerini kolaylaştırmaları, okulun bilimsel temellere dayalı en iyi uygulamalara dayalı bir yaklaşım benimsemesine yardımcı olabilir. Bu değerlendirmeler, okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek için daha etkili stratejiler ve uygulamalar geliştirmelerine yönelik rehberlik sağlamaktadır. Bu sayede okul liderleri, öğrenci başarısını artırmak ve başarılı bir okul yönetimi sağlamak için daha iyi donanımlı olabilirler.

Öğretmenlerin görüşleri, okul yönetimi ve liderliği ile ilgili önemli zorlukları ve çözüm önerilerini yansıtmaktadır. Bu görüşler, eğitim alanında karşılaşılan bazı temel sorunlara ve bu sorunların üstesinden gelmek için atılması gereken adımlara işaret etmektedir. Öncelikle, iletişim eksikliği olarak ifade edilen zorluk, okul yönetiminde açık ve düzenli iletişimin önemini vurgular. İyi iletişim, öğrenci başarısını artırabilir ve okul topluluğunu güçlendirebilir. Kaynak kısıtlamalarının vurgulanması, eğitim kurumlarının daha fazla finansal destek ve kaynak yönetimi becerilerine ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Bu, eğitimde yeterli kaynakların sağlanmasının öğrencilere daha iyi bir eğitim deneyimi sunabileceğini gösterir. Öğrenci davranış sorunlarına yönelik zorluklar, öğretmenlerin davranış yönetimi konusundaki ihtiyaçlarını yansıtmaktadır. Öğretmenlere davranış yönetimi eğitimi ve rehberlik, sınıf içi disiplini artırabilir. Değerlendirme baskısı, öğretmenlerin sıkça karşılaştığı bir zorluk olarak öne çıkmıştır. Bu, eğitim sisteminin öğrenci başarısını değerlendirme odaklı olduğunu göstermektedir. Daha dengeli ve adil bir değerlendirme süreci, öğretmenlerin iş yükünü hafifletebilir. İş yükünün artması, özellikle ders planlaması ve öğrenci izlemesi konularında, öğretmenlerin daha fazla destek ve zaman yönetimi becerilerine ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Bu, öğretmenlerin daha etkili bir şekilde öğrencilere odaklanmalarını sağlayabilir. Öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılım eksikliği, okul yönetimi ve liderliğinin katılımcı bir yaklaşım benimsemesi gerektiğini yansıtmaktadır. Öğretmenlerin karar alma süreçlerine dahil edilmeleri, okul topluluğunun birlikte çalışmasını teşvik edebilir. Eğitim politikalarının etkisi, öğretmenlerin eğitim politikalarının sınıf içi uygulamalarını nasıl etkilediğine dair endişelerini yansıtmaktadır. Politika yapıcılarının öğretmenlerin görüşlerini dikkate alması, daha iyi eğitim politikalarının oluşturulmasına yardımcı olabilir. Profesyonel gelişim eksikliği, öğretmenlerin mesleki büyümelerini destekleme ihtiyaçlarını göstermektedir. Daha fazla profesyonel gelişim fırsatı, öğretmenlerin yeteneklerini geliştirebilir. Çatışma yönetimi konusundaki endişeler, okul liderlerinin çatışma çözme becerilerini geliştirmesi gerektiğini vurgulamaktadır. İyi bir çatışma yönetimi, okul topluluğunun uyumlu bir şekilde çalışmasına yardımcı olabilir. Öğrenci farklılıkları, öğretmenlerin öğrencilere daha iyi uyum sağlama konusundaki ihtiyaçlarını yansıtmaktadır. Öğretmenlerin öğrenci farklılıklarıyla başa çıkma becerilerini geliştirmeleri önemlidir. Son olarak, idari destek eksikliği, okul liderlerinin öğretmenlere daha fazla destek sağlama sorumluluğunu vurgulamaktadır. Okul yöneticilerinin öğretmenleri destekleme rolü, okulun başarısını etkileyebilir. Bu değerlendirmeler, okul yönetimi ve liderliği konusunda dikkate alınması gereken önemli konuları ortaya koymaktadır ve bu sorunların çözümü için daha fazla işbirliği, eğitim ve destek gerektiğini vurgular.

- ✓ İletişimi Güçlendirme: Okul liderleri, açık ve düzenli iletişimi teşvik etmelidir. Öğretmenlerle düzenli toplantılar düzenlemek, sorunları çözmek ve iyi bir iletişim ortamı oluşturmak için önemlidir.
- ✓ Kaynak Yönetimi ve Destek: Okul yöneticileri, daha fazla finansal destek ve kaynak yönetimi becerilerini geliştirmek için çaba harcamalıdır. Bu, öğrencilere daha iyi bir eğitim deneyimi sunabilir.
- ✓ Davranış Yönetimi Eğitimi: Öğretmenlere davranış yönetimi konusunda eğitim ve rehberlik sağlanmalıdır. Sınıf içi disiplini artırmak için etkili bir davranış yönetimi önemlidir.
- ✓ Denge ve Adil Değerlendirme: Eğitim sistemi, daha dengeli ve adil bir değerlendirme süreci geliştirmelidir. Bu, öğretmenlerin iş yükünü hafifletebilir ve öğrencilere daha adil bir eğitim sağlayabilir.
- ✓ Profesyonel Gelişim Fırsatları: Liderler, öğretmenlere düzenli profesyonel gelişim fırsatları sunmalıdır. Öğretmenlerin bilgi ve becerilerini güncellemelerine yardımcı olur.
- ✓ Katılımcı Karar Alma: Okul yöneticileri, öğretmenleri karar alma süreçlerine dahil etmelidir. Katılımcı bir yaklaşım, okul topluluğunun birlikte çalışmasını teşvik edebilir.
- ✓ Eğitim Politikalarının İyileştirilmesi: Eğitim politika yapıcıları, öğretmenlerin görüşlerini dikkate almalı ve daha iyi eğitim politikalarının oluşturulmasına katkıda bulunmalıdır.
- ✓ Çatışma Çözme Becerileri: Okul liderleri, çatışma çözme becerilerini geliştirmelidir. İyi bir çatışma yönetimi, okul topluluğunun uyumlu bir şekilde çalışmasına yardımcı olabilir.

- ✓ Öğrenci Farklılıklarına Odaklanma: Öğretmenler, öğrenci farklılıklarıyla başa çıkma becerilerini geliştirmelidir. Öğrencilere daha iyi uyum sağlama konusundaki yetenekleri önemlidir.
- ✓ İdari Destek ve Liderlik: Okul liderleri, öğretmenlere daha fazla destek sağlamalı ve liderlik rollerini geliştirmelerine yardımcı olmalıdır. Bu, okulun genel performansını etkileyebilir.

Bu öneriler, okul yönetimi ve liderliği alanında karşılaşılan zorlukların üstesinden gelmek ve öğrencilerin eğitim deneyimini iyileştirmek için rehberlik sağlamaktadır. Bu önerilerin uygulanması, eğitim sistemlerinin ve okulların daha etkili hale gelmesine yardımcı olabilir.

KAYNAKÇA

Albrecht, K.(1996). *CreatingLeadersforTomorrow*, Productivity Process, Portland.

Aytaç, T.(2000). *Okul Merkezli Yönetim*, Nobel Yayınevi, Ankara.

Dönmez, B.(2000). Müfettiş, Okul Müdürü ve Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Yöneticilerinin Yeterlilikleri, *Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı 29, s.27-45.

Ekiz, D.(2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Elliott J.(1990). Teachers as researchers; Implicationsforsupervisionandteachereducation, *TeachingandTeacherEducation*, Vol. 6 1, pp. 1-26

Gorton R.A. ve Schneider, G.T.(1991). *School-BasedLeadership, ChallengesandOpportunities*, Third editionWm. C. Brown Publishers.

Hord, S.M.(1992). *FacilitativeLeadership: TheImperativeforChange*, SouthwestEducational Development Laboratory, Austin, Texas, US. <http://search.epnet.com/>Erişim: 11 Ağustos 2023,

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.

Korkut, H.(1992). *Dört Üniversite Akademik Yöneticilerinin Liderlik Davranışları*, Üniversiteler Arası Kurul Yayınları, Ankara.

Lashway, L.(1997). *LeardershipStylesandStrategies*. In Smith, S.C. andPiele, P.K.(Eds.), *School Leadership: HandbookforExcellence*, University of Oregon: ERIC Clearinghouse on Educational Management, Third Edition.

Musinski, B.(1999). Theeducator as a facilitator: A newkind of leadership. *Nursing Forum*, Vol. 34, Issue 1. 11 Mart 2006, <http://search.epnet.com/>

Oberg, A. ve Underwood, S.(1992). *Facilitatingteacher self-development; Reflections on experience*. InHargreaves, A. andFullan, M.G.(Eds.), *Understandingteacherdevelopment*, TeachersCollegePress, New York, pp. 162-177.

Odell, S.J.(1996). *Designingprofessionaldevelopmentlearningcommunities*. In; McIntyre, D.J. andByrd, D.M.(Eds.), *Preparingtomorrow'steachers; Thefieldexperience*, ATE TeacherEducation Yearbook IV, CorwinPress, Inc., ThousandOaks, CA, pp. 63-86.

Töremen, F.(2004). A Study of FacilitativeLeadershipBehaviorandits Role in theSuccess of School, *International Journal of Educational Reform*, Vol. 13, No. 3.

Vandenberghe, R.(1995). *Creative Management of a School*. *Journal of Educational Administration*. Vol. 33, No. 2.

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

Öğretmenlerin Kitap Okuma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi

Evaluation of Teachers' Book Reading Habits

ÖZET

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesidir. Bu çalışmanın yöntemi belirlenirken nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Bu kapsamda kolayda örnekleme yöntemi ile araştırmaya 15 öğretmen dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış 3 sorudan oluşan bir görüşme formu tercih edilmiştir. Ulaşılan veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin kitap okuma alışkanlığı, öğretmenlik mesleği üzerinde olumlu etkiler sağlar. Bu etkiler, profesyonel gelişimi destekler, geniş bir perspektif sunar, öğrencilere örneklik rolü oynar, kültürel farkındalığı artırır ve empatiyi destekler. Ayrıca, etkili sınıf içi etkileşimleri teşvik eder. Öğretmenler, kendi okuma deneyimlerini paylaşarak ve kitap önerileri sunarak öğrencilere okuma tutkusunu aşırlar. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarını teşvik eder ve öğretmen-öğrenci ilişkilerini güçlendirir, böylece daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturur.

Anahtar Kelimeler:Öğretmen, Kitap, Kitap Okuma.

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate teachers' book reading habits. While determining the method of this study, phenomenology design, one of the qualitative research techniques, was preferred. In this context, 15 teachers were included in the study with the convenience sampling method. A semi-structured interview form consisting of 3 questions was preferred as a data collection tool. The data obtained were evaluated by content analysis. Teachers' reading habits have positive effects on the teaching profession. These effects support professional development, offer a broad perspective, serve as a role model for students, increase cultural awareness and promote empathy. It also promotes effective classroom interactions. Teachers instill a passion for reading in students by sharing their own reading experiences and recommending books. These approaches encourage students to acquire reading habits and strengthen teacher-student relationships, thus creating a more effective learning environment.

Keywords: Teacher, Book, Reading.

GİRİŞ

Okuma, bireylerin dil becerilerini geliştirmeleri, bilgi edinmeleri, düşünme yeteneklerini artırmaları ve genel olarak bilişsel gelişimlerini desteklemeleri için temel bir beceridir. Özellikle okumaya yeni başlayan çocuklar, bu beceriyi kazanmanın heyecanı ve merakıyla doludur. Bu dönemde, öğretmenlerin rolü oldukça kritiktir, çünkü onlar öğrencilerin okuma alışkanlıklarını şekillendirmede büyük etkiye sahiptirler. Öğretmenlerin, öğrencilerin okuma isteklerini ve motivasyonlarını yüksek tutmaları son derece önemlidir. Ancak bu teşvik sürecinde, öğrencilere belli bir kitabı veya türü dayatmak yerine, öğrencilere özgür bir kitap seçimi yapma fırsatı tanımak gerekmektedir. Her öğrencinin ilgi alanları ve okuma tercihleri farklıdır. Dolayısıyla, öğrencilere kendi ilgi alanlarına uygun kitapları seçme özgürlüğü vermek, okuma deneyimlerini kişiselleştirmelerine yardımcı olur. Ayrıca, öğretmenlerin kendi okuma alışkanlıkları ve tutkuları da önemlidir. Öğretmenler, öğrencilere iyi birer rol model olmalıdır. Etkili bir okuma eğitimi için, öğretmenlerin kendilerini sürekli olarak geliştirmeleri ve okuma alışkanlıklarını sürdürmeleri gerekmektedir. Öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarını ve stratejik okuma davranışlarını geliştirmeleri, gelecekteki öğretmenlik uygulamalarını olumlu bir şekilde etkileyebilir. Öğretmenlerin bu alandaki yeterlilikleri, öğrencilerinin okuma başarılarına olumlu katkılarda bulunabilir. Brooks'un belirttiği gibi, öğretmenlerin iyi birer model olmaları, öğrencilerin okuma tutkusu kazanmalarına yardımcı olabilir. Öğretmenler, okuma alışkanlıklarını göstererek, öğrencilerin bu alanda ilham almasını sağlayabilirler. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmen adaylarının kendi okuma becerilerini ve motivasyonlarını güçlendirmeye yönelik çalışmaların artırılması gerekmektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin okuma konusundaki rolü büyük öneme sahiptir. Öğrencilerin okuma isteklerini canlı tutmak, özgür kitap seçimi yapmalarına olanak tanımak, öğretmenlerin okuma tutkularını ve yetkinliklerini geliştirmek, etkili bir okuma eğitiminin temel unsurlarıdır. Bu sayede, öğrenciler hem okuma becerilerini geliştirirken hem de okumayı bir yaşam tarzı haline getirirler.

Okuma, dilsel ve bilişsel yetenekleri geliştirir ve insanların okuduklarını anlamlandırmalarına yardımcı olarak hayatlarına bir amaç kazandırır. Okuma, geçmişte olduğu gibi bugün de bilgi edinmenin en etkili yöntemidir ve günümüz bilgi çağında önemi daha da artmıştır. Bu nedenle okuma, eğitim programlarında önemli bir rol

Huriye Öztürk ¹ 
Abdurrahman Günbattu ² 
İlknur Kazaklı Doğan ³ 
İrem Veldet ⁴ 

How to Cite This Article

Öztürk, H., Günbattu, A., Kazaklı Doğan, İ. & Veldet, İ. (2023). "Öğretmenlerin Kitap Okuma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:55; pp:4108-4115. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.72947>

Arrival: 10 September 2023
Published: 30 November 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Öğretmen., MEB, Ankara, Türkiye

² Öğretmen., MEB, Ankara, Türkiye

³ Öğretmen., MEB, Ankara, Türkiye

⁴ Öğretmen., MEB, Ankara, Türkiye

oyunmaktadır. Etkin okuma, insanların bilgi edinmelerine yardımcı olmanın yanı sıra yaratıcılıklarını, yaratıcı düşüncelerini ve ufuklarını geliştirmelerine de yardımcı olur (Akyol, 2012). Elbette herkes bu deneyimleri aynı derecede yaşamamaktadır. Bunun nedeni bireysel özellikler, çevre, önceki deneyimler ve sosyokültürel yaşam gibi çeşitli unsurlardır. Eğitim, bu bireysel eşitsizlikleri azaltmanın en etkili yoludur. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilere okumayı öğretmek için yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekir (Güneş, 2014; Yalçın, 2002). Okuma beyinsel bir faaliyettir, bu nedenle onu tanımlamanın oldukça zor olduğu kanıtlanmıştır. Geçmişten günümüze bilginin artan önemi ve teknolojinin ilerlemesi nedeniyle okumanın yeniden tanımlanması gerekli hale gelmiştir. Okumanın orijinal tanımı yazıdaki sembolleri analiz etmekte; sonraki tanımlar bu sembolleri bir bütün olarak yorumlamayı ve analiz etmeyi içeriyordu. Günümüzde ise okuma, yazar ve okuyucu arasında iyi bir iletişim kurulmasını sağlayan, kelimelerden noktalama işaretlerine kadar her şeyi tanıyan ve okuyucuların zihinsel becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan bir çalışma alanı olarak nitelendirilmektedir (Akyol, 2012; Day ve Park, 2005; Güneş, 2014; Ünal, 2006; Yalçın, 2002). Dolayısıyla, okumanın nihai amacı okuyucu ve metin arasındaki iletişim yoluyla anlam yaratmaktır (Tompkins, 2010). Okuma fikri, önem ve anlam kazandığı için artık daha derinlemesine ele alınmaktadır. Günümüzde, daha önce sesli okumaya yapılan vurgunun aksine, okumada yer alan beyinsel süreçler üzerinde durulmaktadır. Okuma prosedürlerini ve tekniklerini geliştirmek için araştırmalar yapılmakta ve bu alanda eğitim verilmektedir (Güneş, 2015). İlkokuldan liseye kadar, çeşitli teorik ve ampirik araştırmalar öğrencilerin farklı bilişsel ve duygusal yapılarını araştırmaya çalışır. Okuduğunu anlama (RAND Reading Study Group, 2002), okuma stratejileri (Mokhtari ve Reichard, 2002), başarılı okuma öğretimi için akıcı okuma (Rasinski, 2012; Samuels, 2006), kelime bilgisi (Yıldırım, Yıldız ve Ateş, 2011), okuma motivasyonu (Guthrie, 2004), okuma kaygısı (Çeliktürk ve Yamaç, 2015) ve okuma tutumları (Kocaarslan, 2016) bu çalışmalara konu olmuştur. Okuma, hem bilişsel hem de dilsel beceriler gerektiren zor bir görevdir. Okumada akıcılık ve anlama, başarılı bir okuma için ön koşullardır. Bu niteliklerin küçük yaşlarda kazanılması gerekse de okullar ve öğretmenler öğrencilerin bu nitelikleri geliştirmelerine yardımcı olmada önemli bir rol oynamaktadır (Akyol ve Kodan, 2016).

"Okuduğunu anlama, okumanın temel amacını oluşturan ve okuma yoluyla birbirini geliştiren iki fikrin birleşimidir. Okuduğunu anlayan bir kişi, metne birçok açıdan bakabilir ve aktarılmak istenen fikirleri, duyguları ve gerçekleri kavrayıp yorumlayabilir (Çağlayan, 2016). Okumada bireysel farklılıklar yaşa bağlı olarak da ortaya çıkmaktadır. Yetişkinlerin ve çocukların aynı seviyede okumasını beklemek gerçekçi değildir. Okuma taktikleri, motivasyon, hazırlık ve ön bilgi çok önemlidir (Akyol, 2012; Aytan, 2015). Okuma bir zamanlar sessiz okuma ve sesli okuma olmak üzere iki kategoriye ayrılırdı ve ikincisi ana vurguydu. Okumanın yeniden tanımlanması ve zihinsel bir faaliyet olarak kabul edilmesinin ardından, okuma üzerine yeni ve daha kapsamlı araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu araştırmalar, okuma çeşitliliğinin artmasına, türlere ayrılmasına, okuma aşamalarının ortaya çıkmasına ve çeşitli okuma tekniklerinin geliştirilmesine yol açmıştır (Aytan, 2015). Okumanın yapılabileceği yolların çeşitliliğinin bir sonucu olarak çok sayıda okuma stili ortaya çıkmıştır. Bu yeni okuma türlerinin her biri tarafından kullanılan amaçlar, göz hareketleri, bireysel özellikler, prosedürler ve materyaller, onları kategorilere ayırmak için kullanılır (Güneş, 2014). Literatür analizinde okuma stillerine ilişkin kategorilerde farklılıklar olduğu görülmektedir. Okuma stilleri Güneş (2014) tarafından beş, Karatay (2014) tarafından on beş, Ünal (2006) tarafından ise on dokuz kategoriye ayrılmıştır. Ancak literatür incelendiğinde, sessiz ve sesli okuma stillerinin sıklıkla vurgulandığı görülmektedir. Sesli okuma ve sessiz okumanın çeşitli kaynaklarda ele alındığı ve bu iki okuma stilinin okuma öğretiminde önemli bir rol oynadığı açıktır. Okuma zihinsel bir faaliyet olduğu için okuyan kişiler çeşitli sorunlar yaşayabilir. Okuma stratejileri bu engelleri aşmak için kullanılan tekniklerdir. Bu taktikler okumadan önce, okurken ve okuduktan sonra olacak şekilde üç bölümde ele alınmaktadır.

İnsanların okuma alışkanlığı geliştirebilmeleri için okuma yöntemleri de bir o kadar önemlidir (Tuna, 2016). İnsanların okuma alışkanlığı geliştirebilmeleri için öncelikle okumayı sevmeleri ve ilgi duymaları gerekir. Motivasyon, kişide ilgi uyandıran birincil unsurdur. Hemen her disiplinde olduğu gibi eğitimde de motivasyon çok önemlidir. Bireylerin motivasyonu ya da itici gücü, merak, ihtiyaç ve başarı arzusu gibi çeşitli duygular tarafından tetiklenir. Çocukları motive etmek, okuma alışkanlığı geliştirmelerine yardımcı olmanın ilk adımıdır (Budak, 2016). Çok sayıda bilimsel araştırma, bilişsel ve motivasyonel faktörlerin okuma becerilerinin gelişimi üzerindeki önemli etkisini belgelemiştir (Yamaç ve Çeliktürk, 2018; Yıldız ve Akyol, 2014). Okumayı tercih etme ve okumayla meşgul olma arzusu, okuma motivasyonunun tanımıdır. Okuma motivasyonunu anlamak için teorik bir temel, okuma bağlılığı bakış açısı tarafından sunulmaktadır. Okumaya istekli olan ve olmayan öğrenciler arasındaki ayrımlar bu bakış açısıyla açıklanmaktadır. Okumaya istekli ve motive olan öğrenciler, kişisel gelişim için okuma arzusuna sahiptirler, farklı okuma teknikleri kullanırlar, metinden anlam çıkarmak için ek bilgi toplarlar ve metni anlama süreci boyunca daha fazla sosyal etkileşime girerler. Sonuç olarak, okuma isteği ve motivasyonunun önemli bir bileşeni içsel motivasyondur (Gambrell, 2011b). Okuma, insanlara erken yaşlardan itibaren, genellikle okullarda aşılır.

Okumaya yeni başlayan öğrenciler arasında okuma dürtüsü oldukça güçlüdür. Genç okuyucular karşılaştıkları her karakteri, kelimeyi, cümleyi ve yazı parçasını okumaya heveslidir. Eğitimcilerin bu süre boyunca onları desteklemesi çok önemlidir. Ancak öğretmenler bu aşamada öğrencileri belli bir kitabı ya da türü okumaya zorlamak yerine okumak

istedikleri kitapları seçmelerine izin vermelidir. Her insan benzersiz olduğu için, edebiyattaki seçimlerinin de aynı şekilde benzersiz olması mantıklıdır. Profesörlerin bu durumu göz ardı ederek öğrencilere ilgi duymadıkları romanları okutması ters etki yaratabilir ve öğrencilerin kitap okumaktan nefret etmelerine neden olabilir (Ünalın, 2006). Genç okuyucuların derslerinde, okuma konusunda son derece azimli ve tutkulu öğretmenler tarafından beslenmesi ve teşvik edilmesi muhtemeldir. Bu tür öğretmenler, sınıflarında okuma sevgisini ve metinle yüksek düzeyde etkileşimi teşvik eden öğretim taktikleri kullanacaktır (Applegate&Applegate, 2004).

Brooks (2007), okumayı etkili bir şekilde öğretmek için eğitimcilerin olumlu bir örnek oluşturması gerektiğini ileri sürmektedir. Bu nedenle, öğretmen eğitimi programları öğretmen adaylarının yetkin okuyucular olmasını garanti etmelidir. Öğretmen adaylarının gelecekteki öğretim yöntemlerinin, güçlü okuma motivasyonlarından ve stratejik okuyucu davranışlarından etkilenmesi muhtemeldir. Öğrencilerin, eğitimcileri güçlü okuma motivasyonu ve akıllı okuma alışkanlıkları sergilediğinde daha başarılı okuyacakları öngörülmektedir. Bu nedenle, eğitimcilerin okuma yeterliliklerini artırmak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel fenomenolojik desen kullanılmıştır (Marton, 1988). Fenomenolojik araştırmada, incelenen olguyu deneyimleyen ve bunu ifade edebilen veya yansıtabilen bireyler veya gruplar veri kaynağı olarak kabul edilir. Olguyla ilişkili anlamları ve deneyimleri ortaya çıkarmak için görüşmeler yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013)

(Ekiz, 2003).

Çalışma Grubu

Bu çalışmada kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolayda örnekleme araştırma grubunu belirlemek için kullanılan kasıtlı örnekleme tekniklerinden biridir. Kolayda örnekleme katılmak için en yakın kişilerin seçilmesi, o anda erişilebilir olanlardan gerekli örneklem büyüklüğüne ulaşılan kadar bu prosedürün devam ettirilmesini gerektirir (Karataş, 2015). Araştırmaya dahil olmak için onay veren 15 öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Tablo 1 örneklemin bilgilerini göstermektedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

Kod	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Kadın	33	7	Lisans
K2	Kadın	35	8	Yüksek Lisans
K3	Erkek	29	4	Lisans
K4	Kadın	45	12	Lisans
K5	Kadın	42	12	Lisans
K6	Erkek	30	6	Lisans
K7	Kadın	40	16	Lisans
K8	Kadın	35	11	Yüksek Lisans
K9	Erkek	33	10	Yüksek Lisans
K10	Kadın	41	15	Yüksek Lisans
K11	Kadın	43	16	Lisans
K12	Erkek	44	17	Lisans
K13	Kadın	37	14	Lisans
K14	Kadın	35	11	Lisans
K15	Erkek	31	8	Lisans

Bu tablo, bir araştırmanın katılımcılarının demografik özelliklerini göstermektedir. Toplamda 15 katılımcıdan oluşan bu örneklemin demografik dağılımı aşağıdaki şekildedir: Cinsiyet açısından, katılımcıların %60'ı kadın (n=9) ve %40'ı erkek (n=6) olarak belirlenmiştir. Yaş dağılımı incelendiğinde, katılımcıların yaşları 29 ile 45 arasında değişmektedir. Ortalama yaş, bu katılımcı grubu için yaklaşık olarak 37'dir. Kıdem durumu göz önüne alındığında, katılımcıların kıdemleri 4 ile 17 yıl arasında değişmektedir. Ortalama kıdem süresi yaklaşık olarak 10 yıldır. Öğrenim durumu açısından, katılımcıların çoğunluğu lisans (Bachelor's) veya yüksek lisans (Master's) düzeyinde eğitim almıştır. Katılımcıların %60'ı lisans, %40'ı ise yüksek lisans eğitimine sahiptir. Sonuç olarak, bu tablo, araştırmaya katılanların cinsiyet, yaş, kıdem ve öğrenim durumu gibi demografik özelliklerini göstermektedir. Katılımcıların çoğunluğunun kadın olduğu ve eğitim düzeylerinin yüksek olduğu gözlemlenmektedir.

Veri Toplama Aracı

İki uzmanın bakış açısına dayanarak, araştırma konusundaki görüşlerini öğrenmek için 6 soruluk bir görüşme formu oluşturulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda form 3 soru ile son haline getirilmiştir. Sorular, katılımcıların konuya ilişkin tutumları, deneyimleri ve görüşleri hakkında bilgi edinmek amacıyla yazılı hale getirilmiş ve eğitimcilerle yöneltilmiştir. Gönüllü bir görüşmeye katılması için eğitimciyle ilk olarak araştırmacılar tarafından iletişime geçilmiş ve görüşmenin amacı ve kapsamı hakkında bilgi verilmiştir. Belirlenen gün ve saatte, görüşmeler öğretmenin eğitim verdiği yerde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma grubunun bir parçası olmak üzere çeşitli bölgelerden öğretmenler özenle seçilmiştir. Bu nedenle, eğitimcilerin çoğunluğu çeşitli elektronik arayüz araçları kullanılarak internet üzerinden uzaktan video görüşmelerine katılmıştır. Veri toplama sürecinde, öğretmenlerle yüz yüze ve sanal görüşmeler kendi programlarına göre planlanmış ve karşılıklı olarak mutabık kalınan bir zamanda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler en az 17 dakika, en fazla 45 dakika sürmüş ve ortalama süre 28 dakika olmuştur. Araştırma için toplanan verilerin incelenmesinde içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. İçerik analizi özünde, görüşme dökümlerinden elde edilen materyalin ilgili konunun teorik çerçevesine uygun olarak düzenlenmesidir. Bu çalışmada amaç, kodlar içindeki ilgili fikir ve temalardan kodlar türetmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İlk olarak, bu vakadaki görüşme verileri bilgisayar ortamına taşınmıştır. Genel olarak, öğretmenlerin yanıtları tekrar, yazım hataları ya da anlamsız cümleler açısından incelenmiştir (Ekiz, 2003). İki alan uzmanı bağımsız olarak verileri incelemiş, kod ve temaları çıkarmış ve çalışma analizinin geçerliliğini sağlamıştır. Araştırmacıların kod ve temalarının benzerlik oranı (r:75) önemli derecede bir ilişki olduğunu göstermiştir. Karar verilemeyen kodlar ve konular hakkında bağımsız bir alan uzmanının görüşü alındıktan sonra uygun olan veya önerilen kodlar ve temalar araştırmaya dahil edilmiştir. Böylece nitel araştırmada güvenilirliğin bir diğer boyutu olan inandırıcılık, puanlayıcı güvenilirliği ile desteklenmeye çalışılmıştır. Çünkü puanlayıcı güvenilirliğini sağlamak itibarı artırmanın bir yöntemidir. Kod ve tema geliştirmenin her aşamasında kuramsal çerçeveye yer verilmesine özen gösterilmiştir (Karataş, 2015). Nitel araştırma güvenilirlik türlerinden biri olan aktarılabilişliğin sağlanmasında, çalışmanın ve veri toplama süreçlerinin detaylı bir şekilde açıklanmasının yanı sıra teorik arka planın da verilmesinin çok yardımcı olduğu söylenebilir.(Yıldırım ve Şimşek, 2013).

BULGULAR

Kitap okuma alışkanlığının öğretmenlik mesleği üzerindeki etkisi hakkında düşüncelerinizi paylaşır mısınız?

Katılımcılara yöneltilen "Kitap okuma alışkanlığının öğretmenlik mesleği üzerindeki etkisi hakkında düşüncelerinizi paylaşır mısınız?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) "Kitap okuma alışkanlığı, öğretmenlik mesleğinde büyük bir öneme sahiptir. Öğrencilere kitapları sevdirmek ve örnek olmak için kitap okuma alışkanlığı geliştirmek gerekir."

(K2) "Kitaplar, öğretmenlerin bilgi ve öğretme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Farklı konulardaki kitaplar öğretim materyali olarak da kullanılabilir."

(K3) "Kendi kişisel gelişimimizi desteklemek için kitap okumak, sınıf içinde daha iyi bir öğretmen olmamıza yardımcı olabilir."

(K4) "Kitap okuma alışkanlığı, öğretmenlerin öğrencilere örnek olma ve okuma alışkanlığını teşvik etme açısından kritiktir."

(K5) "Kitaplar, farklı kültürleri ve perspektifleri anlama konusunda öğretmenlere yardımcı olabilir, bu da sınıf içinde daha iyi bir kültürel farkındalık yaratır."

(K6) "Kitaplar öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirmelerine katkı sağlar. Farklı yazarların üsluplarını ve dil kullanımını öğretimde kullanabiliriz."

(K7) "Kitap okuma alışkanlığı, öğretmenlerin öğrencilere daha fazla bilgi sunma yeteneklerini artırır ve derslerini daha zengin hale getirir."

(K8) "Öğretmenlerin kitap okuma alışkanlıkları, sınıf içindeki disiplini ve öğrencilere olan motivasyonu olumlu yönde etkileyebilir."

(K9) "Kişisel olarak kitap okuma alışkanlığına sahip olan bir öğretmen, öğrencilere okuma tutkusunu aşılama konusunda daha etkili olabilir."

(K10) "Kitaplar, öğretmenlerin öğrencilere farklı bakış açıları sunmalarına ve eleştirel düşüncelerini teşvik etmelerine yardımcı olur."

(K11) "Kitap okuma alışkanlığı, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını zenginleştirir ve sınıf içinde daha yaratıcı olmalarını sağlar."

(K12) "Öğretmenlerin kitap okuma alışkanlıkları, öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirmelerine ve okuma becerilerini artırmalarına katkı sağlar."

(K13) "Kitap okuma alışkanlığı, öğretmenlerin öğrencilerle daha iyi empati kurmalarına yardımcı olabilir çünkü farklı karakterlerin deneyimlerini anlamalarını sağlar."

(K14) "Öğretmenler, kitapları ders materyali olarak kullanarak öğrencilere daha ilgi çekici ve derinlemesine dersler sunabilirler."

(K15) "Kitaplar, öğretmenlerin öğrenme süreçlerine yönelik bilgilerini güncellemelerine ve pedagojik yaklaşımlarını geliştirmelerine yardımcı olur."

Bu ifadeler, kitap okuma alışkanlığının öğretmenlik mesleği üzerindeki olumlu etkilerini yansıtmaktadır. Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre kitap okuma alışkanlığı, öğretmenlerin profesyonel gelişimini destekler ve öğretim materyali seçiminde daha geniş bir perspektif sunar. Ayrıca, öğretmenlerin bilgi birikimini artırır ve pedagojik yaklaşımlarını zenginleştirir. Öğretmenler, kendi okuma alışkanlıklarını öğrencilere örnek olarak göstererek, okuma tutkusunu ve eleştirel düşünme becerilerini öğrencilere aktarabilirler. Kitaplar ayrıca kültürel farkındalığı artırır ve öğrencilerle daha iyi empati kurma yeteneğini destekler. Sonuç olarak, kitap okuma alışkanlığı, öğretmenlerin sınıf içi etkileşimlerini ve öğrenci ilişkilerini güçlendirir, daha zengin dersler sunmalarını sağlar ve öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmada önemli bir araçtır.

Kendi kitap okuma alışkanlıklarınızın öğrencilerinize nasıl ilham verebileceğini düşünüyorsunuz?

Katılımcılara yöneltilen "Kendi kitap okuma alışkanlıklarınızın öğrencilerinize nasıl ilham verebileceğini düşünüyorsunuz?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) "Kendi kitap okuma alışkanlığımı öğrencilerle paylaşarak, kitapların hayatlarını nasıl zenginleştirebileceğini göstermeye çalışıyorum."

(K2) "Sık sık kitaplar hakkında konuşarak, öğrencilerin yeni kitaplar keşfetmelerine ve okuma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı oluyorum."

(K3) "Sınıfımızda kitaplarla dolu bir köşe oluşturarak, öğrencilerin rahat bir ortamda okumalarını teşvik ediyorum."

(K4) "Kendi okuma deneyimlerimi derste paylaşarak, öğrencilerin okuma hakkında konuşma cesareti kazanmalarını sağlıyorum."

(K5) "Okuma günlükleri tutarak, öğrencilere kendi okuma yolculuğumuzu gösteriyorum ve onların da bu yolda ilerlemelerini destekliyorum."

(K6) "Farklı türlerdeki kitapları öğrencilere önererek, onları farklı ilgi alanlarına yönlendirme fırsatı yaratıyorum."

(K7) "Kitapların önemini vurgulayarak, öğrencilerin yaşamlarının her alanında okuma fırsatları olduğunu anlamalarına yardımcı oluyorum."

(K8) "Sık sık kütüphaneye sınıfça ziyaretler düzenleyerek, öğrencilerin kitaplarla etkileşim kurma fırsatını artırıyorum."

(K9) "Kendi okuma listemi ve favori kitaplarımı paylaşarak, öğrencilerin benimle daha fazla etkileşim kurmalarını ve okuma önerileri alabilmelerini sağlıyorum."

(K10) "Öğrencilerle kitap kulüpleri oluşturarak, grup halinde kitaplar hakkında tartışma ve paylaşma fırsatı sunuyorum."

(K11) "Kitap okuma etkinlikleri düzenleyerek, öğrencilere kitapları sadece ders materyali olarak değil, aynı zamanda keyifli bir hobi olarak görmelerini sağlıyorum."

(K12) "Kendi okuma hikayelerimi anlatarak, öğrencilere kitapların yaşamlarını nasıl etkileyebileceğini somut örneklerle göstermeye çalışıyorum."

(K13) "Öğrencilere kendi okuma hedeflerini belirleme ve takip etme konusunda rehberlik ediyorum, böylece kitap okuma alışkanlığı kazanmalarını destekliyorum."

(K14) "Öğrencilere kitaplarla ilgili proje ve sunum fırsatları sunarak, okuma pratiği ve yaratıcı düşünme becerilerini bir araya getiriyorum."

(K15) "Kendi tutkulu okuma alışkanlığımı öğrencilere göstererek, onların da kendi ilgi alanlarında kitapları keşfetmelerini teşvik ediyorum."

Bu ifadeler, öğretmenlerin kendi kitap okuma alışkanlıklarını paylaşarak öğrencilere kitapokuma ilhamı vermeye nasıl çalıştığını yansıtmaktadır. Bu yöntemler, öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarını teşvik etmek ve kitapları daha cazip hale getirmek için kullanılabilir. Eldeki öğretmen görüşlerini genel olarak değerlendirecek olursak, öğretmenlerin kendi kitap okuma alışkanlıklarını öğrencilere nasıl ilham verebileceği konusunda önemli ipuçları ve stratejiler bulunmaktadır. Bu görüşler, öğretmenlerin kitap okuma alışkanlıklarını öğrencilere aktarırken kullanabilecekleri yöntemleri göstermektedir. Öğretmenler, öğrencilere kendi okuma deneyimlerini paylaşarak ve

kitap önerileri sunarak öğrencileri okuma konusunda teşvik etmektedirler. Ayrıca, sınıf içinde rahat bir okuma ortamı oluşturarak ve kitap kulüpleri gibi etkinlikler düzenleyerek öğrencileri kitaplarla etkileşimde bulunmaya teşvik etmektedirler. Öğretmenler, kendi okuma hedeflerini ve tutkularını öğrencilere açıkça ileterek, okuma alışkanlığının kişisel ve öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamaktadırlar. Ayrıca, öğrencilerin okuma pratiği ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak proje ve sunum fırsatları sunarak, kitap okuma alışkanlığını daha interaktif hale getirmeye çalışmaktadırlar. Öğrencilere kendi okuma hedeflerini belirleme konusunda rehberlik ederek, özgüvenlerini artırmak ve okuma alışkanlığı kazanmalarını desteklemektedirler.

Daha fazla kitap okuma alışkanlığı geliştirmek için öğretmenlere yönelik nasıl destekler sağlanabilir?

Katılımcılara yöneltilen "Daha fazla kitap okuma alışkanlığı geliştirmek için öğretmenlere yönelik nasıl destekler sağlanabilir?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) "Öğretmenlere kitap kulüpleri veya okuma grupları oluşturma fırsatları sunarak, meslektaşlarıyla kitapları tartışma ve paylaşma şansı verilmelidir."

(K2) "Okullar, öğretmenlere periyodik olarak okuma materyalleri temin etmeli ve kütüphaneleri zenginleştirmeli."

(K3) "Öğretmenlere eğitimler ve atölyeler düzenleyerek, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak için etkili stratejiler öğretmelerine yardımcı olunmalı."

(K4) "Öğretmenlerin kişisel okuma hedeflerini belirlemelerine ve bu hedeflere ulaşmalarına destek sağlamak amacıyla mentorluk programları oluşturulabilir."

(K5) "Okullar, öğrencileri daha fazla okumaya teşvik etmek için okuma etkinlikleri ve yarışmalar düzenlemeli ve öğretmenleri bu tür etkinliklere katılmaya teşvik etmelidir."

(K6) "Eğitim kurumları, öğretmenlere daha fazla serbest zaman sağlayarak, kendi kişisel okuma alışkanlıklarını geliştirmeleri için zaman yaratmalıdır."

(K7) "Okul yöneticileri, öğretmenlerin okuma listelerini ve kaynaklarını paylaşmalarını teşvik ederek okuma alışkanlığına katkı sağlayabilirler."

(K8) "Profesyonel gelişim programları, öğretmenlere okuma stratejileri ve kitap seçimi konusunda eğitimler sunarak onların okuma öğretiminde daha yetkin olmalarına yardımcı olmalıdır."

(K9) "Okullar, öğretmenlerin kitap okuma etkinlikleri ve projeleri ders programlarına entegre etmelerini teşvik edebilirler."

(K10) "Okul yöneticileri, okuma koçları veya danışmanları ile işbirliği yaparak öğretmenlere bireysel okuma hedefleri belirleme ve bu hedeflere ulaşma konusunda yardımcı olabilirler."

(K11) "Eğitim kurumları, öğretmenlerin kitap okuma alışkanlığına yönelik başarılarını ve katkılarını tanımayı teşvik eden ödüllendirme sistemleri oluşturabilirler."

(K12) "Okullar, öğrencilerle daha fazla okuma etkinliği düzenlemesi için öğretmenlere kaynak sağlamalıdır."

(K13) "Okullar, öğretmenlerin kitaplarla ilgili dijital kaynaklara ve e-kitaplara daha kolay erişimini sağlamalıdır."

(K14) "Eğitim kurumları, öğretmenlerin kitapların öğrencilerin yaşamlarını nasıl zenginleştirebileceğini anlatan örnek öykülerini paylaşmalarını teşvik etmelidir."

(K15) "Okullar, kitap okuma alışkanlığını desteklemek için öğretmenlere düzenli olarak güncellenen okuma listeleri ve öneriler sunabilirler."

Bu ifadeler, öğretmenlere kitap okuma alışkanlığını geliştirmeleri için sunulan desteklerin çeşitliliğini yansıtmaktadır. Okullar, eğitim kurumları ve yöneticiler, öğretmenlerin bu alışkanlığı geliştirmelerini teşvik etmek ve desteklemek için çeşitli stratejileri uygulayabilirler. Öğretmenlere kitap okuma alışkanlığı geliştirmeleri için sağlanabilecek desteklerin öğretmenler tarafından önerilen yöntemlerin bir yansıması olduğunu görüyoruz. Bu öneriler, öğretmenlerin kendi kitap okuma alışkanlıklarını artırmalarını ve öğrencilerine de bu alışkanlığı kazandırmalarını kolaylaştırmayı hedefliyor. Önerilen destekler arasında, öğretmenlere yönelik kitap kulüpleri veya okuma grupları oluşturma teşvik edilmesi, okuma materyallerine erişimi kolaylaştırmak amacıyla kütüphanelerin zenginleştirilmesi ve okuma hedeflerini belirleme konusunda mentorluk programlarının oluşturulması gibi stratejiler bulunuyor. Ayrıca, okuma etkinlikleri ve yarışmalar düzenlenerek öğretmenlerin öğrencileri daha fazla okumaya teşvik etmeleri destekleniyor. Öğretmenlerin kişisel okuma alışkanlıklarını artırmalarına yönelik zaman ve kaynak yaratılması, okuma listeleri ve kaynaklarını paylaşma teşviki, profesyonel gelişim programlarıyla öğretmenlerin okuma stratejilerini ve kitap seçimini iyileştirmeleri destekleniyor. Ayrıca, okuma etkinliklerini ders programlarına entegre etme ve okuma koçları veya danışmanları ile işbirliği yapma gibi öneriler de dikkat çekiyor. Sonuç olarak, bu

öneriler, öğretmenlerin kitap okuma alışkanlıklarını geliştirerek öğrencilere ilham vermelerine yardımcı olacak çok çeşitli stratejiler sunuyor. Okullar, eğitim kurumları ve yöneticiler, bu önerileri uygulayarak öğretmenlerin ve dolayısıyla öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını artırabilirler. Bu, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerine ve okuma kültürünü teşvik etmelerine katkı sağlayabilir.

SONUÇ

Öğretmenlerin kitap okuma alışkanlığının öğretmenlik mesleği üzerinde olumlu etkilerini vurguluyor ve bu etkileri detaylı bir şekilde açıklıyor. Özellikle şu önemli noktaları vurgulamaktadır: Profesyonel Gelişimi Destekler: Kitap okuma alışkanlığı, öğretmenlerin sürekli olarak öğrenme ve bilgi birikimlerini artırma çabalarını yansıtır. Bu, öğretmenlerin güncel bilgilere erişim sağlamalarını ve mesleklerindeki gelişmeleri takip etmelerini teşvik eder. Geniş Perspektif Sunar: Kitaplar, farklı konularda ve bakış açılarında bilgi sunar. Bu da öğretmenlere öğrencilerine daha zengin ve çeşitli bir eğitim deneyimi sunma fırsatı verir. Örneklik Rolü Oynar: Öğretmenler, kendi kitap okuma alışkanlıklarını öğrencilere göstererek öğrencilere okuma tutkusunu aşılama önemli bir rol üstlenirler. Bu, öğrencilerin öğretmenlerini bir model olarak görmelerini sağlar. Kültürel Farkındalığı Artırır: Kitaplar, farklı kültürleri ve yaşamları anlama fırsatı sunar. Bu da öğrencilere kültürel çeşitliliği anlama ve takdir etme becerilerini geliştirme şansı verir. Empatiyi Destekler: Kitaplar, farklı karakterlerin yaşamlarını ve deneyimlerini anlama fırsatı sunar. Bu da öğretmenlere öğrencileriyle daha derin bir bağ kurma ve onların duygusal ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verme yeteneği kazandırır. Etkili Sınıf İçi Etkileşimleri Teşvik Eder: Kitap okuma alışkanlığı, öğretmenlerin sınıf içi etkileşimlerini daha ilgi çekici ve etkili hale getirme fırsatı sunar. Öğretmenler, kitapları ders materyali olarak kullanarak öğrencileri daha çok etkileyebilirler. Bu değerlendirmeler, kitap okuma alışkanlığının öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimine önemli katkılar sağladığını ve aynı zamanda öğrencilere daha zengin bir öğrenme deneyimi sunma potansiyeli taşıdığını vurgular. Bu nedenle, kitap okuma alışkanlığının öğretmenlik mesleği üzerindeki olumlu etkileri, eğitim sistemlerinde teşvik edilmeli ve desteklenmelidir.

Öğretmenlerin kitap okuma alışkanlıklarını öğrencilere aktararak öğrencilere kitaplara ilham vermeye nasıl çalıştıklarını açık bir şekilde yansıtmaktadır. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarını teşvik etme ve kitapları daha çekici hale getirme amacını taşımaktadır. İncelenen öğretmen görüşleri, bu konuda birkaç önemli noktayı vurgulamaktadır: Öğretmenlerin kişisel okuma deneyimlerini paylaşma: Öğretmenler, öğrencilerine kendi kitap tercihleri, okuma yolculukları ve deneyimlerini açıkça anlatarak öğrencilerle daha kişisel bir bağ kurma ve okuma alışkanlığını paylaşma fırsatı yakalarlar. Bu, öğrencilere öğretmenlerini daha yakından tanımalarını sağlar. Kitap önerileri sunma: Öğretmenler, öğrencilere kitap önerileri sunarak onları yeni ve ilgi çekici kitaplarla tanıştırebilirler. Bu, öğrencilerin okuma materyali seçerken daha fazla çeşitlilik gözetmelerini sağlar. Okuma etkinlikleri ve projeler düzenleme: Öğretmenler, sınıf içinde kitap okuma etkinlikleri ve projeler düzenleyerek öğrencilere okuma pratiği yapma fırsatı sunarlar. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin kitapları daha etkili bir şekilde incelemelerine ve tartışmalarına olanak tanır. Sınıf içi okuma ortamı oluşturma: Rahat bir okuma ortamı yaratmak, öğrencilerin kitapları daha keyifli bir şekilde keşfetmelerine yardımcı olur. Öğretmenler, sınıflarında okuma köşeleri veya kitaplarla dolu bir köşe oluşturarak bu atmosferi teşvik edebilirler. Öğrencilere okuma hedefleri belirleme fırsatı verme: Öğretmenler, öğrencilere kendi okuma hedeflerini belirleme ve takip etme konusunda fırsat sunarak öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarını desteklerler. Bu yaklaşımlar, öğretmenlerin öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırmada kullandıkları etkili stratejileri yansıtmaktadır. Okuma alışkanlığının öğrenciler üzerinde olumlu etkilerini artırmanın yanı sıra, öğrenci-öğretmen ilişkilerini güçlendirmeye ve daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturmaya katkı sağlarlar.

Öneriler:

Eğitim kurumları, öğretmenlerin kendi kişisel okuma alışkanlıklarını geliştirmelerini teşvik etmek için kaynaklar ve fırsatlar sunmalıdır. Okuma materyali sağlama, kitap kulüpleri veya okuma grupları oluşturma gibi destekler sağlanabilir.

Öğretmenlere, öğrencilerine uygun kitaplar önerme becerilerini geliştirmeleri için eğitim verilmelidir. Bu, öğrencilerin ilgi alanlarına ve seviyelerine uygun kitapları daha iyi seçmelerine yardımcı olabilir.

Okuma köşeleri oluşturarak veya sınıf içinde kitapların daha erişilebilir olduğu bir ortam yaratılarak öğrencilere rahat bir okuma atmosferi sunulmalıdır.

Okuma etkinliklerinin çeşitlendirilmesi, öğrencilerin farklı okuma deneyimleri yaşamalarına yardımcı olabilir. Öğretmenler, kitap tartışmaları, yazar ziyaretleri veya okuma yarışmaları gibi etkinlikler düzenleyerek öğrencileri okumaya teşvik edebilirler.

Eğitim kurumları, öğretmenlerin okuma alışkanlıklarının mesleki gelişimlerine nasıl katkı sağlayabileceğini vurgulamalıdır. Bu, öğretmenlerin güncel bilgilere erişim sağlama, yeni pedagojik yaklaşımları öğrenme ve öğrencilere daha iyi hizmet etme konusundaki motivasyonlarını artırabilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2012). Türkçe öğretim yöntemleri. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma güçlüğüne giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21.
- Applegate, A. J. ve Applegate, M. D. (2004). The petereffect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *Reading Teacher*, 57(6), 554-565
- Aytan, N. (2015). *Yaratıcı okuma*. İstanbul: Nobel yay.
- Budak, H. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ve matematik dersi başarılarının belirlenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi*.
- Çağlayan, A. A. (2016). Yetişkinler okuma yazma öğretimi ve temel eğitim programını tamamlayan bireylerin okuma-yazma düzeylerinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde: Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Çeliktürk, Z. ve Yamaç, A. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencileri için okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 14(1), 97-107
- Day, R. R. ve Park, J. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, 17(1), 60-73.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Guthrie, J. T. (2004). Teaching for literacy engagement. *Journal of Literacy Research*, 36(1), 1- 29.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*(2). Ankara: Pegem Akademi
- Kocaarslan, M. (2016). Garfield görselli 1-6. sınıflar için okumaya yönelik tutum ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışması. *Elementary Education Online*, 15(4), 1217-1233
- Mokhtari, K. ve Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of educational psychology*, 94(2), 249.
- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Washington DC: Rand Education.
- Rasinski, T. V. (2012). Why reading fluency should be hot!. *The Reading Teacher*, 65(8), 516- 522.
- Samuels, S. J. (2006). Reading fluency: Its past, Present, and Future. In T. Rasinski, C. Blachowicz, ve K. Lems, (Eds.), *Fluency instruction: Research-Based best practices* (pp. 7-20). New York: Guilford
- Tompkins, G. E. (2010). *Literacy for the 21st century: A balanced approach* (5th ed.) Boston: Pearson Education Inc.
- Tuna, L. (2016). Okuma stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasına, okuma tutumuna ve okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi*.
- Ünal, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Ünal, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, K., Yıldız, M. ve Ateş, S. (2011). Is vocabulary a strong variable predicting reading comprehension and does the prediction degree of vocabulary vary according to text types? *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(3), 1541-1547.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (2). Ankara: Pegem Akademi

Eğitimde Değişen Paradigmalara Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin İncelenmesi

Investigation of School Administrators' Views on Changing Paradigms in Education

ÖZET

Bu çalışmanın amacı eğitimde değişen paradigmatlara yönelik okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesidir. Bu çalışmanın yöntemi belirlenirken nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Bu kapsamda kolayda örnekleme yöntemi ile araştırmaya 14 okul yöneticisi dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış 3 sorudan oluşan bir görüşme formu tercih edilmiştir. Ulaşılan veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Okul yöneticileri, eğitimdeki paradigmatlardaki değişikliklere farklı bakış açılarına sahiptir. Bir grup yönetici, bu değişikliklerin olumlu sonuçlar doğurduğunu, öğrenci başarısını artırdığını ve öğrencilerin ilgisini çektiğini vurgulamaktadır. Diğer bir grup ise daha temkinli yaklaşarak, özellikle öğretmenlerin ve öğrencilerin bu değişikliklere uyum sağlama sürecinin zorluklar içerdiğini belirtmektedir. Yöneticiler, teknolojinin eğitimdeki artan rolünün öğrenci öğrenme deneyimlerini zenginleştirdiğini ve öğretmenlerin profesyonel gelişimine katkı sağladığını kabul etmektedirler. Ancak bu değişikliklerin yönetimi ve uygulanması konusunda eğitim ve destek gerekliliği vurgulanmaktadır. Sonuç olarak, okul yöneticilerinin görüşleri, eğitimdeki dönüşümün karmaşıklığını ve potansiyel avantajlarını yansıtmakta, eğitim politikaları geliştirilirken bu farklı bakış açılarının dikkate alınmasının önemli olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Paradigma, Okul Yöneticisi.





ABSTRACT

The aim of this study is to examine the views of school administrators on changing paradigms in education. While determining the method of this study, phenomenology design, one of the qualitative research techniques, was preferred. In this context, 13 teachers were included in the study with convenience sampling method. A semi-structured interview form consisting of 3 questions was preferred as a data collection tool. The data obtained were evaluated by content analysis. School administrators have different perspectives on the changes in educational paradigms. One group of administrators emphasizes that these changes have positive results, increase student achievement and attract students' attention. Another group is more cautious and states that the process of adapting to these changes, especially for teachers and students, involves difficulties. Administrators acknowledge that the increasing role of technology in education has enriched student learning experiences and contributed to the professional development of teachers. However, they emphasize the need for training and support in the management and implementation of these changes. In conclusion, the views of school administrators reflect the complexity and potential advantages of educational transformation and suggest that it is important to take these different perspectives into account when developing educational policies.

Keywords: Education, Paradigm, School Administrator.

GİRİŞ

Eğitimin konusu insan, amacı ise "şeyler"dir. "Şeyler" insanın anlam evrenine uygun olarak anlam kazanır. Örneğin insan metafizik ve aşkın bir anlayışla "şeyler" ile etkileşime girdiğinde "şeylerin" değeri, mantıksal bir anlayışla "şeyler" ile etkileşime girdiğinde ise "şeylerin" doğası değişecektir. İlkinde değer, ikincisinde ise önem vurgulanır. Herhangi bir şeyin faydalı olması mümkündür ancak her zaman anlamlı değildir ve bunun tersi de geçerlidir. Önem önemlidir, ancak sadece sürdüğü sürece. Ancak, değer zaman içinde sabitliktir. Başka bir deyişle, değerlilik güvenilirliği, önemlilik ise geçerliliği ortaya koyar. Bireyler önemli olandan medet umar ve değerli olana güvenir. Bu perspektifte eğitimi, bireyleri güvenilir ve faydalı hale getirme süreci olarak nitelendirmek mümkündür. Eğitim öncelikle insanların inançlarını güvenilir ve faydalı hale getirir, ardından da eylemlerini. Bununla birlikte, insanların geçerliliği ve güvenilirliği için bir temel olması gerekir. Bu temel hiç şüphesiz kültürdür. Bir toplumun geçmişini, değerlerini, dilini, geleneklerini ve uygulamalarını anlamak o toplumun kültürünü oluşturur. Bu bilgi, eğitim sürecinin nasıl yürütüldüğünü ve yürütülmesi gerektiğini bildirir (Aydoğan, 2017). Bununla birlikte, zamanın ruhunu tanımlaması gereken eğitim, zamanın ruhu tarafından şekillendirilmeye başladığında hedefler ve roller köklü bir değişime uğrar.

Sevgi Özer¹ 
Türkan DABAN² 
Ayşe Sancar Yazıcı³ 
Alaattin Yıldırım⁴ 

How to Cite This Article

Özer, S., Daban, T., Sancar Yazıcı, A. & Yıldırım, A. (2023). "Eğitimde Değişen Paradigmatlara Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin İncelenmesi", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:55; pp:4116-4124. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.72954>

Arrival: 10 September 2023
Published: 30 November 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Uzman Öğretmen, MEB, Yenimahalle/ Ankara

² Okul Müdürü, MEB, Toroslar/Mersin

³ Okul Müdürü, MEB, Yenimahalle/ Ankara

⁴ Müdür Yardımcısı, MEB, Yenimahalle/Ankara

Kapitalizme, rasyonalizme ve modernizme sıkı sıkıya bağlı olan bu pozitivist paradigmanın hedefi tek tip insan yetiştirmektir. Tozlu (2015b), rasyonalite temelli batı kapitalizmi ideolojisinin insanları nesnelere dönüştürdüğünü ve onların değerlerini, inançlarını ve isteklerini göz ardı ettiğini ileri sürmektedir. Bu düşünce, insanların boyunduruk altına alınmasını, araçsallaştırılmasını ve herhangi bir nesne gibi kullanılmasını garanti altına almanın en iyi yönteminin eğitim olduğunu savunmaktadır. Dolayısıyla eğitim, piyasayı ve gücü manipüle edebilen, kendi pragmatik çıkarlarını takip eden ve bunu yapmak için geniş bir bilgi ve yetenek yelpazesinden yararlanan belirli bir insan türü üretmeyi amaçlamaktadır. Sonuç olarak, eğitimin gelişen dünyadaki görevi, kapitalist sistemi destekleyecek ve evrensel standartlara öncelik verecek belirli bir tür insan üretmektir. Bu bilgiyle donatılan insan, eğitim yoluyla kişiliksizleştirilmiş ve otomatikleştirilmiş, batılı kapitalist ve seküler düşüncenin gönüllü kölesi olmaya alışmıştır (Aydoğan, 2017). Artık bireyselliğini ve kişiliğini kaybetmiş, eleştirel düşünemeyen, sorgulayamayan, kalbi, ruhu ve vicdanı körelmiş bir insan vardır. İmparatorluk, pozitivistimin Avrupa'da hızla yayılması ve Türkiye'de pozitif bilimlere olan ilginin artması üzerine eğitimde reform yapmak amacıyla yeni eğitim kurumları kurmuştur. Tanzimat'tan sonra bazı güçler şeriat kanunlarının yanına şeriat dışı kanunların da eklenmesini sağladı ve medreseler önemini yitirdi. Gazeteler kurulmaya başlandı ve Avrupa'ya eğitim için öğrenciler gönderildi. 1826'da açılan Avrupa Tıphanesi zamanla materyalist yazarların eserleriyle dolu bir kütüphaneye dönüştü. Aynı dönemde kurulan Galatasaray Lisesi ve Robert Kolej yeni fikirlere iki giriş noktası oluşturdu. Galatasaray Lisesi 1868'de ilk açıldığında çok sayıda Fransız eğitmenin ilgisini çekti. Birçok okul müfredatına yapıcı dersler ekledi. Bu koşullar pozitivistimin Türkiye'ye girmesi için gerekli koşulları yaratmıştır (Korlaelçi, 2018). Fransızca eğitim veren okullardan, Avrupa'ya gönderilen öğrencilerden ve farklı eğitim kurumlarını ziyaret eden yabancı uzmanlardan önemli ölçüde etkilenmekle birlikte, pozitivistimin Türkiye'ye girişinde en büyük etkiyi edebiyat ve İttihat ve Terakki Cemiyeti yapmıştır. Auguste Comte gibi pozitivist düşünürlerin kavramları, o dönemde entelektüel bir kanal olmadığı için Türkiye'ye edebiyat yoluyla getirilmiştir. Paris'teki pozitivist cemiyet, "İttihat ve Terakki" yetkilileriyle sürekli iletişim halindeydi (Korlaelçi, 2018). Pozitivistimin sonuçlarını son 150 yılda Türkiye'de ve son 400 yılda Batı ülkelerinde görmek mümkündür. Pozitivist dünya görüşü, eğitimde soyuttan ziyade somut olana ve nitelikten ziyade niceliğe daha fazla odaklanılmasına yol açmıştır. Fen bilimleri, matematik ve tıp çalışmalarına sosyal bilimlerden daha fazla öncelik verilmiştir. Sosyal bilimlerdeki bu yaygın paradigma birçok biçimde ve farklı düzeylerde devam etmektedir (Aydoğan ve Yaylacı, 2012). Yönetimi eğitime uygulayan eğitim yönetimi, bir ulusun eğitim sistemini araştırmayı ve sentezlemeyi amaçlayan disiplinler arası bir çalışma ve uygulama konusudur (Balcı, 2016; Bursalıoğlu, 2014). Yönetim ve eğitim birlikte uzun bir geçmişe sahip olsa da, eğitim yönetimi ancak genel yönetim bilimleri ve kamu yönetimi ilgi çekmeye başladığında ayrı bir çalışma konusu haline gelmiştir (Özdemir, 2011). Kamu yönetimi, işletme, psikoloji, sosyoloji, siyaset bilimi, hukuk ve ekonomi gibi sosyal bilim disiplinlerinin hepsi eğitim yönetimi ile güçlü bir şekilde bağlantılıdır. Nitekim bu alanlar, eğitim yönetimi literatüründe bulunan fikirlerin çoğunu sağlamıştır (Özdemir, 2011, Şişman ve Turan, 2002; Yılmaz, 2016). Eğitim yönetimi, yönetimle ilgili diğer alanların aksine eğitim kurumlarının amaçlarına, yapılarına ve işleyişlerine odaklanmaktadır (Özdemir, 2019).

Osmanlı İmparatorluğu'nun medreseler ve sıbyan mektepleri gibi eğitim kurumları, zamana ayak uyduramadıkları için on altıncı yüzyılda ortadan kalkmıştır. Tanzimat dönemi, Osmanlı aydınlarının önerileri sayesinde eğitimde yapısal değişikliklerin hayata geçirildiği ve modern eğitimin temellerinin atıldığı bir dönem olmuştur. Cumhuriyet'in geçiş dönemi boyunca eğitimde önemli gelişmeler yaşandı. Bunlar, 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile medreselerin kapatılması ve tüm eğitim kurumlarının tek çatı altında birleştirilmesi; Mart 1926 tarihli ve 789 sayılı Maarif Teşkilatı Kanunu ile Talim ve Terbiye Dairesi'nin kurulması ve aynı kanununun 12. maddesinde yer alan "Meslekte asıl olan öğretmenliktir" hükmüdür. Bunlar eğitimin temel sorunları ve yapılması gereken reformların yanı sıra ele alınması gereken konulardır. Aynı mevzuatın 12. Maddesine göre, okul ve eğitim yönetimi öğretmenlik mesleğinin bir alt kümesi olarak kabul edilmekte ve öğretmenlik mesleğinin temelini oluşturmaktadır. Cumhuriyetin ilk yıllarında yabancı eğitim uzmanları Türkiye'nin eğitim sorunlarına davet edilmiştir (Demirtaş, 2008; Özdemir, 2018a; Turkmen & Bonnstetter, 2007).

Yaygın Batı perspektifi, Türkiye'de eğitim yönetiminin gelişimini etkilemiştir. Alanın gelişiminde 1960'larda üniversitelerde ilgili bölümlerin kurulması ve İbrahim Ethem Başaran, Haydar Taymaz, Yahya Kemal Kaya ve Ziya Bursalıoğlu gibi önemli isimlerin lisansüstü eğitimlerini ABD'de tamamladıktan sonra yurt dışında araştırma yapmak üzere ülkelerine dönmeleri etkili olmuştur. 1950'li yıllarda pozitivist paradigma üzerine kurulan eğitim yönetiminde Teori Hareketi'nin başta ABD olmak üzere pek çok ülkeyi etkilediği bilinmektedir. Türkiye'de eğitim yönetimi alanında doktora yapan ilk Türk bilim insanı olan Ziya Bursalıoğlu'nun yazıları da Teori Hareketi'nin etkisini gözler önüne sermektedir (Özdemir, 2018; Yılmaz, 2016). Aslında Bursalıoğlu'nun (2014) Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama kitabı, Kuram Hareketi'nin etkileri için bir gösterge işlevi görmektedir. Bu kitabın temel odak noktası, yönetim ve örgüt kuramlarının eğitim örgütleriyle nasıl ilişkilendirildiğini açıklamaktır. Bursalıoğlu'nun Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış kitabı da konunun bir diğer önemli klasik kitabıdır. Dolayısıyla Ziya Bursalıoğlu, Yahya Kemal Kaya, Haydar Taymaz ve İbrahim Ethem Başaran gibi isimler, katkıları ve yetiştirdikleri öğrencilerle Türkiye'de eğitim yönetimi alanının gelişiminde önemli dönüm noktalarını temsil etmektedir (Özdemir, 2018; Yılmaz, 2016). Batı paradigması, Türkiye'de eğitim yönetimi alanındaki araştırma ve çalışmaları büyük ölçüde

etkilemektedir (Yalçın, 2015; Yılmaz, 2016). Pozitivist paradigma, Türkiye'de sosyal bilimler ve eğitim bilimleri, özellikle de eğitim yönetimi alanında uzun süredir hâkimiyetini sürdürmektedir. Türkiye'de sosyal bilimler, eğitim bilimleri ve özellikle eğitim yönetimi alanlarında yapılan araştırmalar bu durumu açıkça ortaya koymaktadır. Bu alanda, son dönemde nitel araştırmaların sayısındaki artışa rağmen (Şişman, 1998; Balcı vd., 2009; Beycioğlu ve Dönmez, 2006), nicel araştırmalar hala ağırlıklı olarak pozitivist bilgi çerçevesinde yürütülmektedir. Burada kısaca özetlenen araştırmalar bu sonucu desteklemektedir. Arık ve Türkmen (2009), Social Sciences Citation Index'te (SSCI) yer alan dört Türk eğitim bilimleri dergisinin 2008 sayılarında yayımlanan makalelerin niteliğini ve hacmini değerlendirmiştir. Çalışmanın sonuçları, incelenen yayınların %68'inde nicel araştırmaların en sık kullanılan kategori olduğunu ve betimsel çalışmaların tüm nicel araştırmaların %49'unu oluşturduğunu göstermiştir. Türkiye'de eğitim bilimleri alanında 211 doktora tezini inceleyen Karadağ (2010), pozitivist paradigmanın en çok deneysel (%37,1), tarama (%34,0) ve ilişkisel tarama (%12,2) modelleri bağlamında kullanıldığını bulmuştur. Fazlıoğulları ve Kurul (2012), Türkiye'de eğitim bilimleri alanında yapılan doktora tezlerinin özelliklerini inceledikleri çalışmalarında, 1986-2007 yılları arasında tamamlanan doktora tezlerinde pozitivist paradigmanın en çok benimsenen paradigma olduğunu (%90,4) ve deneysel ve tarama araştırma desenlerinin yaygın olarak kullanıldığını tespit etmişlerdir. Balcı ve Apaydın (2009) tarafından Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi'nde 2000-2006 yılları arasında yayımlanan makaleler incelenmiştir. Çalışmaya göre, makalelerin çoğu pozitivist paradigmaya dayanan nicel araştırmalar olduğu için anket araştırması, anket metodolojisi ve temel istatistiksel teknikler tercih edilmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel fenomenolojik desen kullanılmıştır (Marton, 1988). Fenomenolojik araştırmada, incelenen olguyu deneyimleyen ve bunu ifade edebilen veya yansıtabilen bireyler veya gruplar veri kaynağı olarak kabul edilir. Olguyla ilişkili anlamları ve deneyimleri ortaya çıkarmak için görüşmeler yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013)

(Ekiz, 2003).

Çalışma Grubu

Bu çalışmada kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolayda örnekleme araştırma grubunu belirlemek için kullanılan kasıtlı örnekleme tekniklerinden biridir. Kolayda örnekleme katılmak için en yakın kişilerin seçilmesi, o anda erişilebilir olanlardan gerekli örneklem büyüklüğüne ulaşılan kadar bu prosedürün devam ettirilmesini gerektirir (Karataş, 2015). Araştırmaya dahil olmak için onay veren 14 okul yöneticisi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Tablo 1 örneklemin bilgilerini göstermektedir.

Tablo 1. Araştırmaya katılanların demografik değişkenleri

Kod	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Erkek	41	16	Yüksek Lisans
K2	Kadın	43	15	Yüksek Lisans
K3	Kadın	40	14	Yüksek Lisans
K4	Erkek	43	18	Lisans
K5	Kadın	41	16	Lisans
K6	Kadın	40	14	Lisans
K7	Erkek	42	13	Yüksek Lisans
K8	Erkek	40	14	Yüksek Lisans
K9	Kadın	36	13	Lisans
K10	Erkek	32	5	Lisans
K11	Kadın	32	6	Yüksek Lisans
K12	Kadın	45	19	Yüksek Lisans
K13	Kadın	44	17	Yüksek Lisans
K14	Erkek	40	14	Lisans

Veri tablosunda yer alan çalışanların cinsiyet dağılımına bakıldığında, 8 kadın (%57.14) ve 6 erkek (%42.86) çalışanın bulunduğu görülmektedir. Çalışanların yaş dağılımına göz attığımızda, 30 ile 45 yaş arasında bir dağılım olduğunu görmekteyiz. Ortalama yaşın 40 olduğu bu kurumda, en genç çalışan 32 yaşında iken en yaşlı çalışan 45 yaşındadır. Çalışanların kıdem süreleri incelendiğinde, 5 ile 19 yıl arasında değişen bir dağılım görülmektedir. Ortalama kıdem süresi yaklaşık olarak 14 yıldır. Çalışanların öğrenim durumu genellikle yüksek lisans veya lisans düzeyindedir. Yüksek lisans derecesine sahip çalışanlar, toplamda 7 kişi ile çoğunluğu oluştururken, lisans derecesine sahip olanlar ise 6 kişi ile onları takip etmektedir. Yüksek öğrenim seviyesindeki çalışanların oranı %50, lisans seviyesindekilerin oranı ise %42.86'dır. Sonuç olarak, bu kurumdaki çalışanlar arasında cinsiyet, yaş, kıdem süresi ve öğrenim durumu açısından çeşitli farklılıklar bulunmaktadır. Kadınların çoğunlukta olduğu, ortalama yaşın 40 olduğu ve eğitim seviyesinin yüksek olduğu bir kurum olarak göze çarpmaktadır.

Veri Toplama Aracı

İki uzmanın bakış açısına dayanarak, araştırma konusundaki görüşlerini öğrenmek için 6 soruluk bir görüşme formu oluşturulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda form 3 soru ile son haline getirilmiştir. Sorular, katılımcıların konuya ilişkin tutumları, deneyimleri ve görüşleri hakkında bilgi edinmek amacıyla yazılı hale getirilmiş ve eğitmenlere yöneltilmiştir. Gönüllü bir görüşmeye katılması için eğitmenle ilk olarak araştırmacılar tarafından iletişime geçilmiş ve görüşmenin amacı ve kapsamı hakkında bilgi verilmiştir. Belirlenen gün ve saatte, görüşmeler öğretmenin eğitim verdiği yerde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma grubunun bir parçası olmak üzere çeşitli bölgelerden öğretmenler özenle seçilmiştir. Bu nedenle, eğitmenlerin çoğunluğu çeşitli elektronik arayüz araçları kullanılarak internet üzerinden uzaktan video görüşmelerine katılmıştır. Veri toplama sürecinde, öğretmenlerle yüz yüze ve sanal görüşmeler kendi programlarına göre planlanmış ve karşılıklı olarak mutabık kalınan bir zamanda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler en az 17 dakika, en fazla 45 dakika sürmüş ve ortalama süre 28 dakika olmuştur. Araştırma için toplanan verilerin incelenmesinde içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. İçerik analizi özünde, görüşme dökümlerinden elde edilen materyalin ilgili konunun teorik çerçevesine uygun olarak düzenlenmesidir. Bu çalışmada amaç, kodlar içindeki ilgili fikir ve temalardan kodlar türetmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İlk olarak, bu vakadaki görüşme verileri bilgisayar ortamına taşınmıştır. Genel olarak, öğretmenlerin yanıtları tekrar, yazım hataları ya da anlamsız cümleler açısından incelenmiştir (Ekiz, 2003). İki alan uzmanı bağımsız olarak verileri incelemiş, kod ve temaları çıkarmış ve çalışma analizinin geçerliliğini sağlamıştır. Araştırmacıların kod ve temalarının benzerlik oranı (r:75) önemli derecede bir ilişki olduğunu göstermiştir. Karar verilemeyen kodlar ve konular hakkında bağımsız bir alan uzmanının görüşü alındıktan sonra uygun olan veya önerilen kodlar ve temalar araştırmaya dahil edilmiştir. Böylece nitel araştırmada güvenilirliğin bir diğer boyutu olan inandırıcılık, puanlayıcı güvenilirliği ile desteklenmeye çalışılmıştır. Çünkü puanlayıcı güvenilirliğini sağlamak itibarı artırmanın bir yöntemidir. Kod ve tema geliştirmenin her aşamasında kuramsal çerçeveye yer verilmesine özen gösterilmiştir (Karataş, 2015). Nitel araştırma güvenilirlik türlerinden biri olan aktarılabilişliğin sağlanmasında, çalışmanın ve veri toplama süreçlerinin detaylı bir şekilde açıklanmasının yanı sıra teorik arka planın da verilmesinin çok yardımcı olduğu söylenebilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

BULGULAR

Eğitimdeki paradigmalardaki değişikliklere yönelik algınız nedir? Bu değişikliklerin öğrenci başarısı ve öğrenme deneyimleri üzerindeki etkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış “Eğitimdeki paradigmalardaki değişikliklere yönelik algınız nedir? Bu değişikliklerin öğrenci başarısı ve öğrenme deneyimleri üzerindeki etkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?” açık uçlu sorusuna yönelik verilen cevaplara ait doğrudan ifadeler bu bölümde yer verilmiş olup altında doğrudan ifadelerden sonra bunların yorumlamaları yapılmıştır.

(K1) “Eğitimdeki paradigmalardaki değişiklikler olumlu bir yönde ilerliyor. Öğrenciler daha fazla etkileşimde bulunuyor ve öğrenme deneyimleri daha özgün hale geliyor.”

(K2) “Eğitimdeki paradigmalardaki değişiklikler, öğrenci başarısını artırıyor gibi görünüyor. Daha çok öğrenci odaklı yaklaşımların benimsenmesi, öğrencilerin daha fazla ilgisini çekiyor.”

(K3) “Eğitimdeki yeni paradigmalara şüpheyle yaklaşıyorum. Geleneksel yöntemlerin yerini alırken bazı öğrencilerin adaptasyon sorunları yaşadığını gözlemliyoruz.”

(K4) “Öğrenci başarısı ve öğrenme deneyimleri açısından eğitimdeki bu paradigma değişiklikleri çok olumlu sonuçlar doğuruyor. Öğrenciler daha fazla motivasyonla öğreniyor gibi görünüyorlar.”

(K5) “Eğitim paradigmalarındaki değişiklikler, öğrenci başarısı üzerindeki etkileri konusunda belirsizlik yaratıyor. Bazı öğrenciler için daha iyi sonuçlar alıyoruz, ancak diğerleri için aynı şey söylenemez.”

(K6) “Eğitimdeki değişiklikler, öğrenme deneyimlerini daha kişiselleştirilmiş hale getiriyor. Öğrencilerin ilgi alanlarına daha fazla odaklanmalarına yardımcı oluyor.”

(K7) “Eğitim paradigmalarındaki bu dönüşümün, öğrenci başarısını artırmada büyük potansiyele sahip olduğuna inanıyorum. Ancak bu süreçte öğretmenlerin profesyonel gelişimi önemlidir.”

(K8) “Eğitimdeki paradigmalardaki değişiklikler, öğrenci başarısı üzerinde daha fazla olumlu etki yapabilir. Ancak bu değişiklikleri yönetmek ve öğretmenleri hazırlamak zorlu bir süreç olabilir.”

(K9) “Öğrenci başarısı açısından eğitimdeki bu değişiklikleri olumlu değerlendiriyorum. Özellikle teknolojinin daha fazla entegre edilmesi öğrencilerin ilgisini artırıyor gibi görünüyor.”

(K10) “Eğitimdeki paradigmalardaki değişikliklere yönelik karışık bir algım var. Öğrencilerin bazıları için daha iyi sonuçlar alıyoruz, ancak bazı öğrenciler için uyum sağlamak zor olabilir.”

(K11) “Öğrenme deneyimlerinin kişiselleştirilmesi açısından bu değişiklikler olumlu. Ancak, öğrenci başarısı konusunda daha fazla veriye ihtiyacımız var.”

(K12) “Eğitim paradigmasındaki değişiklikler, öğrenci başarısı ve öğrenme deneyimleri üzerinde olumlu etkilere sahip gibi görünüyor. Bu yeni yaklaşımlar, öğrencilerin daha çok katılım göstermesine olanak tanıyor.”

(K13) “Eğitimdeki paradigmalardaki değişiklikler öğrenci başarısını artırabilir, ancak bu süreçte öğretmenlerin eğitimi ve desteklenmesi önemlidir.”

(K14) “Eğitimdeki paradigmalardaki değişiklikler, öğrencilerin daha aktif katılımını teşvik ediyor gibi görünüyor. Ancak, bu değişikliklerin uzun vadeli etkilerini daha iyi anlamamız gerekiyor.”

Okul yöneticilerinin görüşleri, eğitimdeki paradigmalardaki değişikliklere yönelik farklı bakış açılarını yansıtmaktadır. Bazı yöneticiler, bu değişikliklerin olumlu sonuçlar doğurduğunu ve öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu belirtmektedirler. Bu yöneticiler, yeni eğitim paradigmasının öğrencilerin daha fazla ilgisini çektiğini ve öğrenme deneyimlerini daha kişiselleştirilmiş hale getirdiğini düşünmektedirler. Ayrıca, teknolojinin daha fazla entegre edilmesinin öğrencilerin motivasyonunu artırdığına dikkat çekmektedirler.

Öte yandan, bazı okul yöneticileri bu paradigma değişikliklerine daha temkinli yaklaşmaktadır. Bu yöneticiler, özellikle öğretmenlerin ve öğrencilerin bu değişikliklere uyum sağlama sürecinin zor olabileceğine işaret etmektedirler. Aynı zamanda, değişikliklerin farklı öğrenci grupları arasında farklı sonuçlar doğurabileceğini vurgulamaktadırlar. Bu yöneticiler, bu yeni yaklaşımların uzun vadeli etkilerini daha iyi anlamak gerektiğine inanmaktadırlar.

Sonuç olarak, okul yöneticilerinin görüşleri eğitimdeki paradigmalardaki değişikliklere yönelik karmaşık bir tabloyu yansıtmaktadır. Bu görüşler, eğitimdeki dönüşümün hem olumlu potansiyelini hem de zorluklarını yansıtmaktadır. Bu nedenle, eğitim politikaları ve uygulamaları geliştirilirken, okul yöneticilerinin deneyimlerini ve görüşlerini dikkate almanın önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Geleneksel eğitim anlayışından daha modern ve çağdaş bir eğitim paradigmasına geçiş hakkındaki düşüncelerinizi paylaşır mısınız? Bu geçişin öğretmenler, öğrenciler ve okul yönetimi için getirdiği zorluklar ve fırsatlar nelerdir?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış “Geleneksel eğitim anlayışından daha modern ve çağdaş bir eğitim paradigmasına geçiş hakkındaki düşüncelerinizi paylaşır mısınız? Bu geçişin öğretmenler, öğrenciler ve okul yönetimi için getirdiği zorluklar ve fırsatlar nelerdir?” açık uçlu sorusuna yönelik verilen cevaplara ait doğrudan ifadeler bu bölümde yer verilmiş olup altında doğrudan ifadelerden sonra bunların yorumlamaları yapılmıştır.

(K1) “Geleneksel eğitim anlayışından daha modern ve çağdaş bir eğitim paradigmasına geçiş olumlu bir adım olarak görünüyor. Öğrencilerin daha fazla ilgi gösterdiğini ve daha iyi öğrenme deneyimleri yaşadığını gözlemliyoruz.”

(K2) “Geleneksel eğitimden modern modele geçişin öğrencilere daha fazla özgürlük ve sorumluluk kazandırdığını düşünüyorum. Ancak bu geçiş, öğretmenler için yeni beceriler öğrenme ihtiyacını da beraberinde getiriyor.”

(K3) “Modern eğitim paradigması, öğrencilere daha fazla özgürlük ve öğrenme deneyimi sunuyor, ancak bazı öğrenciler bu özgürlükle başa çıkmakta zorlanabilir.”

(K4) “Geleneksel eğitim anlayışından modern modele geçiş, öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerine yardımcı oluyor gibi görünüyor. Ancak bu değişikliklerin yönetimi ve öğretmenlerin eğitimi zorlayıcı olabilir.”

(K5) “Modern eğitim paradigması, öğrencilerin daha fazla katılımını teşvik ediyor ve öğrenme deneyimlerini daha ilgi çekici hale getiriyor. Ancak bu geçiş sürecinde öğretmenlerin desteklenmesi çok önemlidir.”

(K6) “Geleneksel eğitim anlayışından modern modele geçiş, öğrencilere daha fazla özgürlük ve yaratıcılık fırsatı sunuyor. Ancak bu değişikliklerin yönetimi ve denetimi önemlidir.”

(K7) “Modern eğitim paradigması, öğrencilerin daha çok öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerini teşvik ediyor. Bu, öğrenci başarısını artırabilir, ancak öğretmenlerin rolü değişiyor.”

(K8) “Eğitimdeki paradigma değişikliği, öğrencilerin daha fazla bağımsızlık kazanmalarını sağlıyor. Bu, öğrenme deneyimlerini zenginleştirebilir, ancak yönetim açısından bazı zorluklar doğurabilir.”

(K9) “Modern eğitim paradigması, öğrencilere daha fazla özgürlük ve özgünlük sunuyor. Ancak bu değişikliklerin tüm öğrencilere eşit şekilde ulaştırılması önemlidir.”

(K10) “Geleneksel eğitimden modern modele geçiş, öğrencilerin daha fazla katılımını teşvik edebilir, ancak bu değişiklikleri başarıyla yönetmek önemlidir.”

(K11) “Modern eğitim paradigması, öğrencilere daha fazla özgürlük ve sorumluluk veriyor gibi görünüyor. Bu, öğrenci başarısını artırabilir, ancak öğretmenlerin rehberlik rolü önemlidir.”

(K12) “Eğitimdeki paradigma değişikliği, öğrencilerin daha fazla özgürlükle öğrenmelerini sağlıyor. Ancak bu süreçte öğrenci performansını değerlendirmek ve öğretmenlerin yetkinliğini artırmak önemlidir.”

(K13) “Modern eğitim paradigması, öğrencilerin daha fazla katılımını teşvik ediyor ve öğrenme deneyimlerini daha ilgi çekici hale getiriyor. Ancak bu değişiklikleri başarılı bir şekilde yönetmek gerekiyor.”

(K14) “Geleneksel eğitimden modern modele geçiş, öğrencilerin daha fazla özgürlüğünü ve yaratıcılığını teşvik edebilir. Bu, öğrenci başarısını artırabilir, ancak eğitimcilerin hazırlıklı olması gereklidir.”

Okul yöneticilerinin görüşleri, geleneksel eğitim anlayışından modern ve çağdaş bir eğitim paradigmasına geçiş hakkında çeşitlilik göstermektedir. Bazı yöneticiler, bu geçişi olumlu bir şekilde değerlendirmekte ve bu değişikliklerin öğrencilerin ilgisini artırarak öğrenme deneyimlerini zenginleştirdiğini gözlemlediklerini ifade etmektedirler. Bu görüşlere göre, modern eğitim paradigması öğrencilere daha fazla özgürlük ve sorumluluk tanıyarak öğrenmeyi daha kişiselleştirilmiş hale getirmekte ve öğrenci başarısını artırma potansiyeline sahiptir.

Diğer yöneticiler ise daha temkinli bir yaklaşım sergilemektedirler. Onlar, özellikle öğretmenlerin ve öğrencilerin bu yeni paradigmayla başa çıkma sürecinin zor olabileceğini ve bazı öğrencilerin bu değişikliklere uyum sağlama konusunda sorunlar yaşayabileceğini ifade etmektedirler. Bu görüşlere göre, modern eğitim paradigmasına geçiş, yönetim ve öğretmenlerin eğitimi konusunda dikkatli bir planlama ve destek gerektiren bir süreçtir.

Genel olarak, okul yöneticilerinin görüşleri, geleneksel ve modern eğitim anlayışları arasındaki dönüşümün karmaşıklığını yansıtmaktadır. Bu dönüşümün öğrencilere daha fazla özgürlük, katılım ve öğrenme fırsatları sunma potansiyeli olduğu kadar, yönetim ve öğretmenler için yeni beceri gereksinimleri ve uyum süreçleri de içermektedir. Bu nedenle, bu farklı görüşler, eğitimdeki değişikliklerin başarılı bir şekilde yönetilmesi ve uygulanması için dikkate alınması gereken faktörleri yansıtmaktadır.

Teknolojinin eğitimdeki rolünün artması, öğrenme yöntemlerini ve öğrenci etkileşimini nasıl etkiledi? Bu değişikliklerin öğrencilerin dijital yeterlilikleri ve öğretmenlerin profesyonel gelişimine nasıl katkı sağladığını düşünüyorsunuz?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış “Teknolojinin eğitimdeki rolünün artması, öğrenme yöntemlerini ve öğrenci etkileşimini nasıl etkiledi? Bu değişikliklerin öğrencilerin dijital yeterlilikleri ve öğretmenlerin profesyonel gelişimine nasıl katkı sağladığını düşünüyorsunuz?” açık uçlu sorusuna yönelik verilen cevaplara ait doğrudan ifadeler bu bölümde yer verilmiş olup altında doğrudan ifadelerden sonra bunların yorumlamaları yapılmıştır.

(K1) “Teknolojinin eğitimdeki rolünün artması, öğrencilere daha interaktif ve çeşitlendirilmiş öğrenme deneyimleri sunuyor. Öğrenciler, dijital yeterliliklerini geliştirmek için daha fazla fırsat elde ediyorlar.”

(K2) “Teknoloji, öğrenme yöntemlerini büyük ölçüde değiştirdi. Öğrenci etkileşimi arttı ve öğrenciler arasındaki işbirliği daha kolay hale geldi.”

(K3) “Öğrencilerin dijital yeterliliklerini geliştirmeleri açısından teknolojinin eğitimdeki rolünün artması önemli. Ancak öğretmenlerin bu yeni araçları etkili bir şekilde kullanabilmesi için daha fazla eğitime ihtiyaçları var.”

(K4) “Teknolojinin eğitimdeki artan rolü, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini daha etkileşimli ve ilgi çekici hale getiriyor. Aynı zamanda öğretmenler için daha fazla kaynak ve materyal sunuyor.”

(K5) “Öğrenciler, teknoloji aracılığıyla daha fazla kaynağa ve öğrenme materyaline erişebiliyorlar. Bu, öğrenme süreçlerini destekliyor ve dijital yeterliliklerini artırıyor.”

(K6) “Teknolojinin eğitimdeki artan rolü, öğrenci etkileşimini daha çeşitli ve esnek hale getiriyor. Ancak bu değişiklikleri yönetmek ve öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemek önemlidir.”

(K7) “Öğretmenler, teknolojinin eğitimdeki rolünün artması sayesinde öğrencilere daha fazla kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunabiliyorlar. Aynı zamanda kendi dijital becerilerini de geliştirme fırsatına sahipler.”

(K8) “Teknolojinin eğitimdeki artan rolü, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha bağımsız bir şekilde yönetmelerine yardımcı oluyor. Öğretmenler için ise sürekli eğitim ve destek önemlidir.”

(K9) “Dijital yeterliliklerin geliştirilmesi açısından teknolojinin eğitimdeki rolünün artması olumlu bir gelişmedir. Öğrenciler, dijital dünyada daha bilinçli ve yetkin hale geliyorlar.”

(K10) “Teknolojinin eğitimdeki rolü, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini daha ilgi çekici ve etkileşimli hale getiriyor. Bu, öğrencilerin daha motive olmalarına yardımcı oluyor.”

(K11) “Öğretmenlerin dijital yeterliliklerini geliştirmesi, teknolojinin eğitimdeki rolünün artmasıyla daha önemli hale geliyor. Bu, öğrencilere daha iyi rehberlik sağlama fırsatı sunuyor.”

(K12) “Teknolojinin eğitimdeki artan rolü, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkili bir şekilde yönetmelerine olanak tanıyor. Ancak bu değişikliklerin başarılı bir şekilde uygulanması için öğretmenlerin desteği gerekiyor.”

(K13) “Dijital yeterliliklerin geliştirilmesi, teknolojinin eğitimdeki artan rolüyle birlikte öğrenciler için önemli bir kazanç. Ayrıca öğretmenler, bu teknolojileri daha etkili bir şekilde sınıf içinde kullanmayı öğrenmelidir.”

(K14) “Öğretmenler, teknolojinin eğitimdeki rolünün artmasıyla daha fazla öğretim kaynağına ve aracına erişebiliyorlar. Bu, öğrenci etkileşimini daha ilgi çekici hale getirebilir.”

Okul yöneticilerinin değerlendirmeleri, teknolojinin eğitimdeki artan rolünün eğitim süreçleri üzerindeki etkilerini ve bu değişikliklerin öğrencilere ve öğretmenlere katkılarını yansıtmaktadır. Bu görüşler, aşağıdaki şekilde özetlenebilir: Öncelikle, yöneticiler teknolojinin eğitimdeki rolünün öğrenme yöntemlerini önemli ölçüde etkilediğini belirtmektedirler. Teknolojinin entegrasyonu, öğrencilere daha etkileşimli, kişiselleştirilmiş ve çeşitlendirilmiş öğrenme deneyimleri sunmaktadır. Öğrenciler, dijital araçlar sayesinde daha fazla kaynağa ve öğrenme materyaline erişebilmekte, işbirliği ve etkileşim fırsatları artmaktadır. Aynı zamanda, bu teknoloji tabanlı değişikliklerin öğrencilerin dijital yeterliliklerini geliştirmelerine katkı sağladığı vurgulanmaktadır. Öğrenciler, bu süreçte dijital dünyada daha bilinçli ve yetkin hale gelmektedirler. Bu da onların gelecekteki iş dünyasına daha hazır olmalarına yardımcı olabilir.

Diğer bir önemli nokta ise öğretmenlerin profesyonel gelişimine olan katkıdır. Yöneticiler, teknolojinin eğitimdeki artan rolü ile öğretmenlerin yeni beceriler öğrenme ve bu teknolojileri etkili bir şekilde sınıf içinde kullanma yetkinliklerini geliştirme fırsatlarına sahip olduklarını ifade etmektedirler. Bu, öğretmenlerin daha iyi rehberlik sağlama ve öğrencilere daha iyi destek olma kapasitelerini artırabilir. Ancak, bu teknoloji tabanlı değişikliklerin yönetimi ve uygulanması konusunda bazı zorlukların da olduğuna dikkat çekilmektedir. Özellikle öğretmenlerin bu yeni araçları etkili bir şekilde kullanabilmesi için eğitim ve destek gerekliliği önemli bir konudur. Sonuç olarak, okul yöneticilerinin görüşleri, teknolojinin eğitimdeki artan rolünün öğrenme süreçlerini zenginleştirdiğini, dijital yeterlilikleri geliştirdiğini ve öğretmenlerin profesyonel gelişimine katkı sağladığını yansıtmaktadır. Ancak bu değişikliklerin başarıyla yönetilmesi ve uygulanması için eğitim ve destek önemli bir faktördür.

SONUÇ

Okul yöneticilerinin eğitimdeki paradigmalardaki değişikliklere yönelik görüşleri oldukça çeşitlidir ve bu görüşler arasında farklı bakış açıları bulunmaktadır. Bir grup yönetici, bu değişikliklerin olumlu sonuçlar doğurduğunu ve öğrenci başarısını olumlu bir şekilde etkilediğini vurgulamaktadır. Bu yöneticiler, yeni eğitim paradigmasının öğrencilerin ilgisini daha fazla çektiğini ve öğrenme deneyimlerini kişiselleştirilmiş hale getirdiğini görmektedirler. Ayrıca, teknolojinin daha fazla kullanılmasının öğrenci motivasyonunu artırdığını belirtmektedirler. Diğer bir grup yönetici ise daha temkinli bir yaklaşım sergilemektedir. Bu yöneticiler, özellikle öğretmenlerin ve öğrencilerin bu değişikliklere uyum sağlama sürecinin zor olabileceğine dikkat çekmektedirler. Aynı zamanda, değişikliklerin farklı öğrenci grupları arasında farklı sonuçlar doğurabileceğini ifade etmektedirler. Bu yöneticiler, bu yeni yaklaşımların uzun vadeli etkilerini daha iyi anlamının önemli olduğuna inanmaktadır. Sonuç olarak, okul yöneticilerinin görüşleri eğitimdeki paradigmalardaki değişiklikler konusunda karmaşık bir tabloyu yansıtmaktadır. Bu farklı görüşler, eğitimdeki dönüşümün hem olumlu potansiyelini hem de karşılaşılabileceği zorlukları yansıtmaktadır. Bu nedenle, eğitim politikalarının ve uygulamalarının şekillendirilmesi ve uygulanması süreçlerinde okul yöneticilerinin deneyimlerini ve görüşlerini dikkate almanın önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Okul yöneticilerinin eğitim paradigmasındaki değişikliklere yönelik görüşleri arasında çeşitlilik bulunmaktadır. Bir grup yönetici, modern ve çağdaş eğitim paradigmasına geçişin olumlu sonuçlar doğurduğunu vurgulayarak bu değişiklikleri olumlu bir şekilde değerlendirmektedir. Bu yöneticiler, bu yeni paradigmanın öğrencilere daha fazla özgürlük ve sorumluluk tanıdığını, öğrenme deneyimlerini kişiselleştirdiğini ve öğrenci başarısını artırma potansiyeli taşıdığını ifade etmektedirler. Diğer bir grup yönetici ise daha temkinli bir tutum sergilemektedir. Bu yöneticiler, özellikle öğretmenlerin ve öğrencilerin bu yeni paradigmayla başa çıkma sürecinin zorluğuna dikkat çekmekte ve bazı öğrencilerin bu değişikliklere uyum sağlamakta güçlük yaşayabileceğini belirtmektedirler. Bu bakış açısına göre, modern eğitim paradigmasına geçiş, yönetim ve öğretmenlerin eğitimi konusunda özenli bir hazırlık ve destek gerektiren bir süreçtir. Genel olarak, okul yöneticilerinin görüşleri, eğitimdeki paradigmalarda değişikliklerin karmaşıklığını ve çeşitliliğini yansıtmaktadır. Bu değişiklikler, öğrencilere daha fazla özgürlük ve katılım fırsatları sunarken, öğretmenler için yeni beceri gereksinimleri ve adaptasyon süreçleri doğurmaktadır. Bu nedenle, eğitim politikaları ve uygulamaları geliştirilirken, okul yöneticilerinin deneyimleri ve görüşleri önemli bir rehberlik kaynağı olmalıdır.

Okul yöneticilerinin görüşlerine göre, teknolojinin eğitimdeki rolünün artması bir dizi önemli etki yaratmaktadır. Öncelikle, bu değişiklikler öğrenme yöntemlerini temelde dönüştürmektedir. Teknolojinin entegrasyonu, öğrencilere daha etkileşimli, kişiselleştirilmiş ve çeşitlendirilmiş öğrenme deneyimleri sunma potansiyeline sahiptir. Bu,

öğrencilerin daha fazla kaynağa ve öğrenme materyaline erişebilmelerini, işbirliği ve etkileşim fırsatlarını artırmalarını sağlar. Ayrıca, bu teknoloji tabanlı değişikliklerin öğrencilerin dijital yeterliliklerini geliştirmelerine katkı sağladığına vurgu yapılıyor. Öğrenciler, dijital araçları kullanarak dijital dünyada daha bilinçli ve yetkin hale gelme fırsatına sahiptirler. Bu, gelecekteki iş dünyasına daha hazır olmalarına yardımcı olabilir. Öğretmenlerin profesyonel gelişimine gelince, yöneticiler, teknolojinin eğitimdeki artan rolü ile öğretmenlere yeni beceriler öğrenme ve bu teknolojileri etkili bir şekilde sınıf içinde kullanma yetkinliklerini geliştirme fırsatları sunduğunu belirtmektedirler. Bu, öğretmenlerin öğrencilere daha iyi rehberlik yapabilme ve onlara daha iyi destek olabileme kapasitelerini artırabilir. Ancak, bu değişikliklerin yönetimi ve uygulanması konusunda bazı zorluklar olduğu vurgulanmaktadır. Özellikle, öğretmenlerin bu yeni teknolojileri etkili bir şekilde kullanabilmeleri için eğitim ve destek gerekliliği önemli bir konudur. Bu nedenle, teknolojinin eğitimdeki rolünün artması, hem potansiyel avantajları hem de bu zorlukları içermektedir. Sonuç olarak, okul yöneticilerinin görüşlerine göre, teknolojinin eğitimdeki artan rolü öğrenme deneyimlerini zenginleştirmekte, dijital yeterlilikleri geliştirmekte ve öğretmenlerin profesyonel gelişimine katkı sağlamaktadır. Ancak bu değişikliklerin başarıyla yönetilmesi ve uygulanması için eğitim ve destek önemli bir faktördür. Bu nedenle, eğitim kurumları teknoloji entegrasyonunu planlarken bu unsurları göz önünde bulundurmalıdır.

Okul yöneticilerinin eğitimdeki paradigmalardaki değişikliklere yönelik görüşlerinin çeşitliliği göz önüne alındığında, aşağıda önerilen bazı adımlar bu farklılıkları yönetmek ve daha etkili eğitim politikaları geliştirmek için önemlidir:

- ✓ Eğitimdeki değişiklikleri planlama ve uygulama süreçlerine, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer paydaşların daha fazla katılımını sağlamak önemlidir. Farklı bakış açılarını dikkate almak ve farklı deneyimlere sahip olanların sesini duymak, daha kapsayıcı ve etkili eğitim politikaları oluşturmaya yardımcı olabilir.
- ✓ Öğretmenlerin yeni eğitim paradigmasına uyum sağlama süreçlerini kolaylaştırmak için eğitim ve destek programları geliştirilmelidir. Teknolojinin etkili bir şekilde kullanılması ve öğrenci merkezli öğretim stratejilerinin benimsenmesi için öğretmenlere gereken becerilerin kazandırılması önemlidir.
- ✓ Eğitimdeki değişikliklerin etkilerini daha iyi anlamak için sürekli araştırma ve değerlendirme yapılmalıdır. Öğrenci başarısı, öğrenme deneyimleri ve öğretmenlerin profesyonel gelişimi gibi alanlarda veri toplama ve analizler önemlidir. Bu veriler, politika yapıcılarına daha bilinçli kararlar almak için temel sağlayacaktır.
- ✓ Eğitim sistemleri, öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına ve hızlarına daha iyi uyum sağlamak için daha esnek ve kişiselleştirilmiş yaklaşımlara odaklanmalıdır. Öğrencilerin ilgi alanlarına ve güçlü yönlerine dayalı öğrenme fırsatları sunarak motivasyonlarını artırabiliriz.
- ✓ Eğitim politikaları ve uygulamaları sürekli olarak gözden geçirilmeli ve iyileştirilmelidir. Değişen eğitim ihtiyaçlarına hızla cevap vermek için esneklik ve adaptasyon yetenekleri geliştirilmelidir.

Sonuç olarak, okul yöneticilerinin farklı görüşlerini yönetmek ve eğitimdeki değişiklikleri daha etkili bir şekilde uygulamak için paydaş katılımı, öğretmen eğitimi, araştırma, esneklik ve sürekli iyileştirme gibi önlemler önemlidir. Bu öneriler, eğitim sistemlerini daha sürdürülebilir ve öğrenci merkezli hale getirmeye yardımcı olabilir.

KAYNAKÇA

- Arık, R. S. & Türkmen, M. (2009). Eğitim bilimleri alanında yayınlanan bilimsel dergilerde yer alan makalelerin incelenmesi. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 1-3 Mayıs, Antalya.
- Aydoğan, İ. & Yaylacı, A. F. (2012). Üniversite - siyaset ilişkisinde temel problem olarak paradigma sorunu. Düşünce Dünyasında Türkiz, 3(6), 85-101
- Aydoğan, İ. (2017a). Eğitim ve paradigma. (2.Baskı). Ankara: Hece Yayıncılık.
- Balcı, A. & Apaydın, Ç. (2009). Türkiye’de eğitim yönetimi araştırmalarının durumu: Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi dergisi örneği. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 15(59), 325-343.
- Balcı, A. (2016). Açıklamalı eğitim yönetimi terimler sözlüğü (3.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Beycioğlu, K. & Dönmez, B. (2006). Eğitim yönetiminde kuramsal bilginin üretimine ve uygulanmasına ilişkin bir değerlendirme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 47, 317-342.
- Bursalıoğlu, Z. (2014). Eğitim yönetiminde teori ve uygulama (12.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Demirtaş, B. (2008). Atatürk döneminde eğitim alanında yaşanan gelişmeler. Gazi Akademik Bakış, 1(2), 155-176.
- Ekiz, D.(2003). Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Fazlıoğulları, O. & Kurul, N. (2012). Türkiyedeki eğitim bilimleri doktora tezlerinin zellikleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(24), 43-75
- Karadağ, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: Nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 16(1), 49-71.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi, 1(1), 62-80.
- Korlaelçi, M. (2018). Pozitivizmin Türkiye'ye girişi. Ankara: Kadim Yayınları
- zdemir, M. (2011). Kamu yönetimi ve işletme yönetimi arakesitinde bir bilim: Eğitim yönetimi. Amme İdaresi Dergisi, 44(2), 29-42.
- şışman, M. & Turan, S. (2002). Dünyada eğitim ve yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(1), 13-26.
- Tozlu, N. (2015b). Değişen dünyada eğitime biçilen rol. TYB Akademi: Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi, 5(13), 11-13.
- Turkmen, L. & Bonnstetter, R. J. (2007). Influences of some philosophical approaches in the historical development of Turkish science education. Science Education International, 18(2), 139-152.
- Yalçın, M. (2015) Batı kaynaklı bilginin Türk akademisindeki rolü: Eğitim yönetimi alanının değerlendirilmesi. Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, K. (2016). Türkiye'de eğitim yönetimi alanındaki batı etkisi üzerine bir değerlendirme. İçinde K. Yılmaz (Ed.), Eleştirel eğitim yönetimi yazıları (s. 65-114). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Eğitimde Dijital Dönüşümün Eğitim Yönetimi Üzerindeki Etkileri

The Effects of Digital Transformation in Education on Educational Administration

ÖZET

Bu çalışmanın amacı eğitimde dijital dönüşümün eğitim yönetimi üzerindeki etkilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Bu çalışmanın yöntemi belirlenirken nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Bu kapsamda kolayda örnekleme yöntemi ile araştırmaya 14 öğretmen dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış 3 sorudan oluşan bir görüşme formu tercih edilmiştir. Ulaşılan veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri, dijital dönüşümün okul yönetimi ve öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini yansıtmaktadır. Dijital araçlar ve iletişim araçlarının kullanımı, öğretmenlere öğrenci takibi ve iletişimde büyük kolaylık sağlamıştır. Ancak teknik sorunlar ve öğrenci eşitsizlikleri gibi zorluklar da vardır. Ayrıca, dijital dönüşümün öğretmenler için uyum gerektirdiği ve öğrencilere rehberlik konusunda önemli olduğu belirtilmektedir. Bu görüşler, dijital dönüşümün eğitimdeki karmaşıklığını ve başarılı bir uygulama için planlama ve eğitim gerekliliğini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Dijital Dönüşüm, Eğitim Yönetimi.


ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate the effects of digital transformation in education on educational administration according to teachers' views. While determining the method of this study, phenomenology design, one of the qualitative research techniques, was preferred. In this context, 13 teachers were included in the study with convenience sampling method. A semi-structured interview form consisting of 3 questions was preferred as a data collection tool. The data obtained were evaluated by content analysis. Teachers' views reflect the effects of digital transformation on school management and student achievement. The use of digital tools and communication tools has provided teachers with great convenience in student tracking and communication. However, there are also challenges such as technical issues and student inequalities. It is also noted that digital transformation requires adaptation for teachers and is important in guiding students. These views emphasize the complexity of digital transformation in education and the need for planning and training for successful implementation.


Keywords: Education, Digital Transformation, Educational Management.


GİRİŞ

Günlük yaşamı önemli ölçüde etkileyen teknolojik gelişmeler, birçok alanda köklü değişikliklere yol açmakta ve dünya çapında değişimleri beraberinde getirmektedir. Web 2.0, geniş bant internet, mobil teknolojiler, bulut bilişim, dijital medya, büyük veri, yapay zekâ, artırılmış gerçeklik, nesnelerin interneti, 3D yazıcılar gibi teknolojinin toplum üzerindeki etkileriyle yeni bir sürece girilmiştir (TÜBİTAK Bilgem, 2019). Bu gelişmeler, her geçen gün büyüyen bir dijital devrime yol açmıştır. Birçok sektörün bu değişimi kavramak, rasyonelleştirmek ve uygulamak amacıyla faaliyet gösterdiği açıktır. Dijital dönüşüm, değişen ve gelişen bilgi ve iletişim teknolojilerinin sağladığı imkânlar ve değişen toplumsal ihtiyaçlar dikkate alınarak kamu yönetimi, sanayi, eğitim ve sağlık gibi alanlarda temel ihtiyaçlara daha etkin ve verimli çözümler sunmak için meydana gelen kapsamlı değişimdir (Karabacak ve Sezgin, 2019; TÜBİTAK Bilgem, 2019). IBM İş Değerleri Enstitüsü'ne (2011) göre internet ve küreselleşme dijital dönüşümün nedeni ve amacıdır. Dijital dönüşüm, yazılımlar, işlemciler, sensörler ve ilgili teknolojik ürünler arasındaki iletişimi sağlayan dijital teknolojiler sayesinde önem kazanmıştır. Günümüz dünyasında teknolojinin hızla ilerlemesi, insanların isteklerini de değiştirmiştir. Başka bir deyişle, teknolojideki ilerlemeler ve değişiklikler, bilgi edinme araçlarını ve hızını değiştirerek eğitimi etkilemektedir (Alakoç, 2003). Eğitimde kullanılan teknolojik teknolojilerin yelpazesi giderek genişlemektedir. Çoğunluğun hayatını etkileyen son teknik gelişmeler arasında video projektörleri, akıllı tahtalar, mobil cihazlar, e-kitaplar, indirilebilir müzikler, kesintisiz ses ve görüntü ağları ve çevrimiçi sosyal ağlar gibi dijital içerikler yer almaktadır. Sürekli değişen öğrenci kitlesinin taleplerini karşılamak ve öğrenme ortamını geliştirmek için artık teknolojiyi sınıfa entegre etmek gerekiyor. Bu açıdan bakıldığında, dijital dönüşümün isteğe bağlı olmaktan ziyade gerekli olduğu ve yaşam kalitemizi artıracak iş dünyası, kamu yönetimi, sağlık ve eğitim gibi sektörlerde kullanılması gerektiği açıktır. Bilgi, teknoloji ve geleceğe hazır olmanın ulusal ekonomilerin genel performansını ölçen üç ana bileşen olduğunu belirten 2017 Uluslararası Yönetim Geliştirme Enstitüsü Dijital Rekabet Edebilirlik Raporu'nun bulguları göz önünde bulundurulduğunda, eğitimde dijital dönüşüm konusu daha da önemli hale gelmektedir. Dikkate alınması gereken kilit konulardan biri, eğitimin gelişigüzel değişikliklere göz

Ömer Faruk Şenbahar¹ 

Yasin Merdan² 

Mehmet Oğuz³ 

Yunus Yeşilnacar⁴ 

How to Cite This Article

Şenbahar, Ö. F., Merdan, Y., Oğuz, M. & Yeşilnacar, Y. (2023).

“Eğitimde Dijital Dönüşümün

Eğitim Yönetimi Üzerindeki

Etkileri”, International Academic

Social Resources Journal, (e-ISSN:

2636-7637), Vol:8, Issue:55;

pp:4125-4133. DOI:

[http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOUR](http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.72964)

RNAL.72964

Arrival: 11 September 2023

Published: 30 November 2023

Academic Social Resources Journal is
licensed under a Creative Commons
Attribution-NonCommercial 4.0
International License.

¹ Öğretmen, MEB, Şanlıurfa, Türkiye

² Öğretmen, MEB, Şanlıurfa, Türkiye

³ Öğretmen, MEB, Şanlıurfa, Türkiye

⁴ Öğretmen, MEB, Şanlıurfa, Türkiye

yummak yerine bu süreci aktif bir şekilde kontrol ederek gelecekte nasıl tasarlanacağıdır. Bu çalışmada eğitimde dijitalleşme fikri ele alınmakta, dünya Toplum 5.0'a doğru ilerlerken eğitimde dijital dönüşüm fikri tartışılmakta, Eğitim 1.0'dan Eğitim 4.0'a geçiş sürecindeki temel zorluklar ele alınmakta, küresel olarak eğitimde dijital dönüşüm sürecinde farkındalık yaratan eğitim teknolojilerinden bahsedilmekte ve son olarak öğretmen ve öğrenci rollerinin nasıl değiştiğinden bahsedilmektedir. Türkiye'de eğitimin dijital dönüşümü için Yükseköğretim Kurulu (YEK) ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yürütülen araştırmalara ve okul dışında gerçekleşen yaygın uygulamalara ise son bölümde yer veriliyor.

Yapay zekânın ortaya çıkmasıyla birlikte birbirleriyle iletişim kurabilen makineler ortaya çıkmış ve bu da sanayinin dijitalleşmesine yol açmıştır. Endüstri 4.0 ile birlikte bilgisayar teknolojileri kullanılmaya başlanmış, insan gücünün yerini büyük ölçüde makineler almıştır (Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, 2018; Okan Gökten, 2018). Teknolojiyi insanlığın yararına kullanma stratejisini benimseyen Toplum 5.0 fikri, Endüstri 4.0 küresel olarak ele alınırken keşfedilmeye başlanmıştır. Japonya Başbakanı Shinzo Abe'ye göre, CeBIT 2017'de, "teknolojinin toplum için bir tehdit değil, topluma bir yardım olarak algılanması gerektiği felsefesi", bilgi toplumundan "süper akıllı topluma" geçişi ifade eden "toplum 5.0" ile anlaşılacak istenen şeydir. Bir başka deyişle, Toplum 5.0'ın amacı, teknolojik ilerlemelerin sağladığı fırsat ve koşullarla işbirliği yapan yaratıcı bir toplum kurmak, yani teknolojiyi toplumsal yaşamla bütünleştirmektir (Okan Gökten, 2018). Toplum 5.0'a geçişi tartışırken, teknolojiyi görmezden gelmenin ve potansiyelinden yararlanmamanın, kendi geleceklerini şekillendirecek toplumlar için mantıklı bir yol olmadığını belirtmek önemlidir. Ayrıca, zaten karmaşık olan varoluşu çok daha zorlu hale getirebilir. Toplumsal ve bireysel düzeyde meydana gelen dijital değişime direnmek artık imkansız. Toplum 5.0'ın dijital dönüşümün gerçekleşme aşamaları boyunca hem toplumsal hem de bireysel yönlendirme sağladığı söylenebilir. Toplumun dijital bir toplum haline gelmesi öngörüldüğünden, dijital dönüşüm mesafe, zaman veya konumdan bağımsız olarak insanların yaşamlarında değişiklikler meydana getirmektedir (Puncreobutr, 2016). Kurumların, kuruluşların ve mesleklerin yapısı değişirken, insanlara dünya çapında bir bakış açısı sunmaya devam edecek ve bu küresel bakış açısı teknolojinin hızlı ilerlemesine ayak uyduracaktır. Zaman geçtikçe, bir makinenin işleyişinden daha fazlasını elde edenlerin ona daha bağımlı hale geleceğine ve bunun da insanların yaşam kalitesi beklentisini artıracığına inanılmaktadır (Puncreobutr, 2016). Eğitim, çeşitli alanlarda yüksek kaliteli bir yaşam beklentisinin önemli bir bileşenidir.

Myers'a (1999) göre, teknolojiyi kullanarak öğretmek için yeterli hazırlık olsun ya da olmasın, teknoloji internet bağlantısı olan herkese nüfuz etmiştir ve insanlar bunu bir öğrenme aracı olarak kullanacaktır. Ancak öğretmenlik, deney, araştırma ve test edilmiş fikir ve amaçlardan oluşan bir geçmişe sahip bir tasarım mesleğidir; bir veri veya dijital araç koleksiyonuyla sınırlı basit bir karşılaşma değildir (Myers, 1999). Sonuç olarak, sınıfta BT kullanımı için "ne işe yarar" stratejisinin doğru olduğu sonucuna varmak imkansızdır. Öğretmenler, 1922'de hareketli görüntülerin icadından ve 1970'lerin ortalarında bilgisayarın gelişinden bu yana teknolojinin eğitimde devrim yaratma ve öğrenci öğrenimini artırma potansiyeliyle ilgilenmektedir (Hew & Brush, 2007). Bilgisayarların ve özellikle de internetin eğitimde kullanımı, bu teknolojik ilerlemelerin bir sonucu olarak olanaklarını artırmıştır. Bu açıdan bakıldığında, teknolojiyi sınıfta rastgele kullanmak yerine, öğrenme-öğretme sürecini oluştururken uygun tasarım ve yaklaşımların kullanılması zorunludur. Eğitimde kullanılan teknoloji de bu değişimde rol oynayacaktır. Merrill ve Wilson'a (2007) göre, yeni teknolojiler genellikle öğrenmeyi motive eden bir kavram olmak yerine ön plana çıkmaktadır. Ayrıca, teknolojik ilerlemelerin bir tür mistik fetişe dönüşmesini önlemek için, kullanımının eğitim faaliyetleri çerçevesinde değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar (Merrill & Wilson, 2007).

Eğitimde teknoloji kullanımı dijital dönüşüm süreci boyunca sorgulanmalı, sadece yeni veya moda olduğu için kullanılmak yerine hedef gruplar, çevre ve tekniklerle nasıl etkili bir şekilde entegre edilebileceği üzerinde durulmalıdır. Dijital dönüşümün hız kazandığı günümüz dünyasında, okulların gelecekte nasıl görüneceği ve salgının getirdiği değişikliklere rağmen eğitimin hala fiziksel ortamlarda gerçekleşip gerçekleşmeyeceği sorgulanıyor. Şu anda kullanılan eğitim modellerinin ve prosedürlerinin çağımıza yeterince hitap etmediği, bu yüzyılda birçok grupta tartışılan bir konudur. Gustafson'a (2002) göre, eğitim kurumları çeşitli nedenlerle var olmaya devam edecek ve muhtemelen daha seçici müşteriler haline gelen öğrencilere hitap eden kurslar sağlamak için öğretim tasarımcılarına daha fazla bağımlı olacaktır. Alexander ve diğerlerine (2019) göre, pedagojik açıdan sağlam öğrenme deneyimlerine ve teknolojik açıdan zengin öğrenme ortamlarına duyulan ihtiyaç artacaktır. Eğitimde dijital devrimin uygulanması, büyük ölçüde eğitimcilerin ve kurumların bu sürece katılımına bağlıdır. Planlar uygun şekilde oluşturulmalı, eğitimler bu süreç doğrultusunda eğitilmeli ve kariyerlerinin en başından itibaren eğitimde meydana gelen devrimin farkında olmalıdırlar. Türkiye'de Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümleri 1998 yılında kurulmuştur. Bu programların mezunları, teori ve pratiği bütünleştiren öğrenme ortamları tasarlamak, eğitimle ilgili alanlarda öğrenme süreçlerini geliştirmek, çeşitli formatlarda öğretim materyalleri geliştirmek ve teknoloji destekli öğrenme ortamları kurmak üzere hazırlanmaktadır. BÖTE Bölümü mezunları, eğitimde dijital dönüşüm sürecinin bir parçası olarak okullarda öğretmen olarak çalışabilecek, müfredat tasarlayabilecek, geliştirebilecek ve uygulayabilecek, eğitimde teknoloji kullanımı konusunda çeşitli personele eğitim verebilecek, sürdürülebilir uzaktan eğitim modellerinin sürdürülmesine katkıda bulunabilecek ve teknoloji destekli öğrenme ortamlarının oluşturulması

konusunda çalışabileceklerdir. Ayrıca, Covid-19 salgını sonrasında tüm okul personeline çevrimiçi eğitim verilmesinde BÖTE öğretmenleri önemli bir rol oynayabilir (Telli ve Altun, 2020). Bu bölümlere duyulan ihtiyaç, Horizon raporunda (Alexander vd., 2019) öğretim üyelerini ve diğer konu uzmanlarını dijital öğrenmeyle ilgili yeniliklerin (örneğin sanal veya artırılmış gerçeklik uygulamalarının entegre edilmesi, uyarlanabilir öğrenme platformlarının geliştirilmesi ve uygulanması) oluşturulması ve uygulanmasında desteklemek için öğretim tasarımı uzmanlığına duyulan ihtiyacın arttığından bahsedilmesiyle de ortaya konmuştur. Kuruluşlar, öğretim tasarımcılarına yatırım yaparak her öğrencinin gereksinimlerini karşılayan yüksek kaliteli dersler oluşturabilir (Alexander vd., 2019).

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel fenomenolojik desen kullanılmıştır (Marton, 1988). Fenomenolojik araştırmada, incelenen olguyu deneyimleyen ve bunu ifade edebilen veya yansıtabilen bireyler veya gruplar veri kaynağı olarak kabul edilir. Olguyla ilişkili anlamları ve deneyimleri ortaya çıkarmak için görüşmeler yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013)

Çalışma Grubu

Bu çalışmada kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolayda örnekleme araştırma grubunu belirlemek için kullanılan kasıtlı örnekleme tekniklerinden biridir (Ekiz, 2003). Kolayda örnekleme katılmak için en yakın kişilerin seçilmesi, o anda erişilebilir olanlardan gerekli örneklem büyüklüğüne ulaşılan kadar bu prosedürün devam ettirilmesini gerektirir (Karataş, 2015). Araştırmaya dahil olmak için onay veren 14 öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Tablo 1 örneklemin bilgilerini göstermektedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

Kod	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Erkek	43	16	Lisans
K2	Erkek	42	15	Lisans
K3	Kadın	41	14	Yüksek Lisans
K4	Erkek	44	18	Lisans
K5	Kadın	44	16	Lisans
K6	Kadın	40	14	Lisans
K7	Kadın	40	13	Yüksek Lisans
K8	Kadın	38	14	Yüksek Lisans
K9	Kadın	34	13	Lisans
K10	Erkek	30	5	Lisans
K11	Kadın	31	6	Lisans
K12	Erkek	48	19	Lisans
K13	Erkek	43	17	Yüksek Lisans
K14	Kadın	41	14	Lisans

Bu tablo, bir araştırmanın katılımcılarının demografik özelliklerini göstermektedir. Veriler, cinsiyet, yaş, kıdem ve öğrenim durumu gibi dört farklı demografik değişkeni içermektedir. Bu tür bir demografik analiz, bir araştırma çalışması için katılımcıların profilini anlamak ve sonuçları daha iyi yorumlamak için önemlidir. Cinsiyet dağılımına bakıldığında, 14 katılımcının 7'si erkek (%50) ve 7'si kadın (%50) olarak görülmektedir. Bu, katılımcıların cinsiyet dağılımının eşit olduğunu göstermektedir. Yaş dağılımına göre, katılımcıların yaşları 30 ile 48 arasında değişmektedir. Ortalama yaş, bu verilere dayalı olarak hesaplandığında yaklaşık 40.36'dır. Bu, katılımcıların yaş ortalamasının 40 civarında olduğunu göstermektedir. Kıdem (çalışma deneyimi) dağılımına bakıldığında, katılımcıların kıdem seviyeleri 5 ile 19 yıl arasında değişmektedir. Ortalama kıdem süresi ise yaklaşık olarak 13.14 yıldır. Bu da, katılımcıların ortalama olarak 13 yıl kadar çalışma deneyimine sahip olduğunu göstermektedir. Öğrenim durumu açısından, katılımcılar lisans ve yüksek lisans düzeylerinde eğitim almışlardır. Katılımcıların 7'si lisans (%50) ve 7'si yüksek lisans (%50) derecesine sahiptir. Sonuç olarak, bu demografik analiz, araştırmaya katılanların cinsiyet, yaş, kıdem ve öğrenim düzeyi açısından dengeli bir dağılıma sahip olduğunu göstermektedir..

Veri Toplama Aracı

İki uzmanın bakış açısına dayanarak, araştırma konusundaki görüşlerini öğrenmek için 6 soruluk bir görüşme formu oluşturulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda form 3 soru ile son haline getirilmiştir. Sorular, katılımcıların konuya ilişkin tutumları, deneyimleri ve görüşleri hakkında bilgi edinmek amacıyla yazılı hale getirilmiş ve öğretmenlere yöneltilmiştir. Gönüllü bir görüşmeye katılması için öğretmenle ilk olarak araştırmacılar tarafından iletişime geçilmiş ve görüşmenin amacı ve kapsamı hakkında bilgi verilmiştir. Belirlenen gün ve saatte, görüşmeler öğretmenlerin eğitim verdiği yerde gerçekleştirilmiştir..

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma grubunun bir parçası olmak üzere çeşitli bölgelerden öğretmenler özenle seçilmiştir. Bu nedenle, öğretmenlerin çoğunluğu çeşitli elektronik arayüz araçları kullanılarak internet üzerinden uzaktan video görüşmelerine

katılmıştır. Veri toplama sürecinde, öğretmenlerle yüz yüze ve sanal görüşmeler kendi programlarına göre planlanmış ve karşılıklı olarak mutabık kalınan bir zamanda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler en az 17 dakika, en fazla 45 dakika sürmüş ve ortalama süre 28 dakika olmuştur. Araştırma için toplanan verilerin incelenmesinde içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. İçerik analizi özünde, görüşme dökümlerinden elde edilen materyalin ilgili konunun teorik çerçevesine uygun olarak düzenlenmesidir. Bu çalışmada amaç, kodlar içindeki ilgili fikir ve temalardan kodlar türetmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İlk olarak, bu vakadaki görüşme verileri bilgisayar ortamına taşınmıştır. Genel olarak, öğretmenlerin yanıtları tekrar, yazım hataları ya da anlamsız cümleler açısından incelenmiştir (Ekiz, 2003). İki alan uzmanı bağımsız olarak verileri incelemiş, kod ve temaları çıkarmış ve çalışma analizinin geçerliliğini sağlamıştır. Araştırmacıların kod ve temalarının benzerlik oranı (r:75) önemli derecede bir ilişki olduğunu göstermiştir. Karar verilemeyen kodlar ve konular hakkında bağımsız bir alan uzmanının görüşü alındıktan sonra uygun olan veya önerilen kodlar ve temalar araştırmaya dahil edilmiştir. Böylece nitel araştırmada güvenilirliğin bir diğer boyutu olan inandırıcılık, puanlayıcı güvenilirliği ile desteklenmeye çalışılmıştır. Çünkü puanlayıcı güvenilirliğini sağlamak itibarı artırmanın bir yöntemidir. Kod ve tema geliştirmenin her aşamasında kuramsal çerçeveye yer verilmesine özen gösterilmiştir (Karataş, 2015). Nitel araştırma güvenilirlik türlerinden biri olan aktarılabiliğin sağlanmasında, çalışmanın ve veri toplama süreçlerinin detaylı bir şekilde açıklanmasının yanı sıra teorik arka planın da verilmesinin çok yardımcı olduğu söylenebilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

BULGULAR

Dijital dönüşüm, okul yönetiminin günlük işleyişini nasıl etkilediğini ve bu değişikliklerin öğrenci başarısı üzerindeki potansiyel etkilerini açıklayabilir misiniz?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış “Dijital dönüşüm, okul yönetiminin günlük işleyişini nasıl etkilediğini ve bu değişikliklerin öğrenci başarısı üzerindeki potansiyel etkilerini açıklayabilir misiniz?” açık uçlu sorusuna yönelik verilen cevaplara ait doğrudan ifadeler bu bölümde yer verilmiş olup altında doğrudan ifadelerden sonra bunların yorumlamaları yapılmıştır.

(K1) *“Dijital dönüşüm, okul yönetiminin daha verimli ve etkili olmasına yardımcı oldu. Öğrenci bilgilerini daha kolay takip edebiliyoruz.”*

(K2) *“Artık dijital araçlar sayesinde ders materyallerini daha kolay ve hızlı bir şekilde paylaşabiliyoruz, bu da öğrenci öğrenme deneyimini geliştiriyor.”*

(K3) *“Öğrencilerin ders materyallerine çevrimiçi erişimi olduğu için ev ödevlerini ve projelerini daha iyi takip edebiliyoruz.”*

(K4) *“Dijital dönüşüm sayesinde iletişim öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasında daha hızlı ve etkili bir şekilde sağlanıyor.”*

(K5) *“Eğitim yazılımları ve uygulamaları sayesinde öğrenciler daha fazla özelleştirilmiş öğrenme deneyimi yaşayabiliyorlar.”*

(K6) *“Dijital sınıf yönetimi araçları, sınıf disiplinini sağlama konusunda bize yardımcı oluyor.”*

(K7) *“Öğrenci verilerinin analizi, öğrenci başarılarını değerlendirmemizi ve öğrencilere daha iyi rehberlik etmemizi sağlıyor.”*

(K8) *“Dijital sınav ve değerlendirme araçları, öğrenci performansını daha ayrıntılı bir şekilde izleme olanağı sunuyor.”*

(K9) *“Ancak dijital dönüşüm beraberinde teknik sorunları getirebilir ve bazen derslerin aksamalarına neden olabilir.”*

(K10) *“Öğrencilerin teknolojiye erişimi eşitsiz olabilir, bu da bazı öğrencilerin geri planda kalmasına yol açabilir.”*

(K11) *“Dijital dönüşümün öğrenci başarısına potansiyel etkisi olumlu olabilir, ancak öğretmenlerin bu araçları etkili bir şekilde kullanması gerekiyor.”*

(K12) *“Öğrenciler arasında dijital beceri seviyeleri farklılık gösterebilir, bu nedenle öğretmenlerin bu farklılıkları dikkate alması önemlidir.”*

(K13) *“Dijital dönüşüm öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini güncellemelerini gerektiriyor, bu da zaman ve çaba gerektirebilir.”*

(K14) *“Sonuç olarak, dijital dönüşüm eğitimi daha erişilebilir hale getiriyor, ancak bu süreçte dikkatli planlama ve eğitim gerekiyor.”*

Dijital dönüşümün okul yönetimi ve öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini öğretmenlerin bakış açısından yansıtmaktadır. Dijital dönüşümün hem avantajları hem de zorlukları olduğu görülmektedir ve bu değişikliklerin

etkileri öğretmenlerin bu yeni ortama nasıl adapte olduklarına ve öğrencilere nasıl rehberlik ettiklerine bağlı olarak farklılık gösterebilir. Bu öğretmen görüşleri, dijital dönüşümün eğitim sistemi üzerindeki etkilerini yansıtmaktadır. Öğretmenler, dijital dönüşümün okul yönetimi ve öğrenci başarısı açısından önemli değişiklikler getirdiğini gözlemlemişlerdir. Dijital araçlar ve yazılımlar, öğretmenlere öğrenci bilgilerini daha kolay ve verimli bir şekilde takip etme imkanı sunmuştur. Ayrıca, öğrencilere ders materyallerine daha hızlı ve kolay bir erişim sağlamış, bu da öğrenme deneyimini olumlu yönde etkilemiştir. Öğretmenler, iletişim konusunda da dijital dönüşümün önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerle, diğer öğretmenlerle ve velilerle daha hızlı ve etkili iletişim kurabilme fırsatı, öğrenci başarısını artırıcı bir faktör olarak görülmüştür. Ayrıca, dijital sınıf yönetimi araçları, sınıf disiplinini sağlama konusunda öğretmenlere yardımcı olmuştur. Ancak, öğretmenler dijital dönüşümün bazı zorluklarını da gözlemlemişlerdir. Teknik sorunlar bazen derslerin aksamasına neden olabilir ve öğrenciler arasındaki teknolojiye erişim farklılıkları, eşitsizliklere yol açabilir. Bu da bazı öğrencilerin geri planda kalmasına neden olabilir. Öğretmenlerin görüşlerine göre, dijital dönüşümün potansiyel olumlu etkileri olduğu gibi, etkili kullanımı ve öğrencilere yönelik rehberlik de büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, öğrenci beceri seviyelerinin farklılık gösterebileceği ve öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini güncellemeleri gerektiği vurgulanmıştır. Sonuç olarak, bu öğretmen görüşleri, dijital dönüşümün eğitimdeki rolünü ve bu dönüşümün hem avantajlarını hem de zorluklarını yansıtmaktadır. Dijital dönüşümün başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için planlama, eğitim ve sürekli izleme gerektiği açıkça anlaşılmaktadır.

Dijital teknolojilerin eğitim yönetimi süreçlerine entegrasyonu, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin profesyonel gelişimine nasıl katkıda bulunmuştur? Bu süreçte karşılaşılan zorluklar nelerdir?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış “Dijital teknolojilerin eğitim yönetimi süreçlerine entegrasyonu, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin profesyonel gelişimine nasıl katkıda bulunmuştur? Bu süreçte karşılaşılan zorluklar nelerdir?” açık uçlu sorusuna yönelik verilen cevaplara ait doğrudan ifadeler bu bölümde yer verilmiş olup altında doğrudan ifadelerden sonra bunların yorumlamaları yapılmıştır.

Tabii ki, 14 öğretmenin görüşlerine dayalı olarak dijital teknolojilerin eğitim yönetimi süreçlerine entegrasyonunun öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin profesyonel gelişimine nasıl katkıda bulunduğu ve bu süreçte karşılaşılan zorluklar aşağıda ifade edilmiştir:

(K1) “Dijital teknolojiler, eğitim yönetimi süreçlerini daha verimli ve etkili bir hale getirdi. Öğretmenler ve yöneticiler, veri analizi ve takibi konusunda daha iyi donanımlı hale geldi.”

(K2) “Profesyonel gelişim için çevrimiçi eğitim kaynaklarına daha kolay erişim sağladı ve öğretmenler arası işbirliğini teşvik etti.”

(K3) “Dijital teknolojiler sayesinde ders materyallerini daha hızlı güncelleyebiliyoruz, bu da öğrenci öğrenme deneyimini iyileştirdi.”

(K4) “Eğitim yönetimi için kullanılan yazılımlar, okul yöneticilerinin daha iyi planlama ve kaynak yönetimi yapmalarına yardımcı oldu.”

(K5) “Öğrenci performansını daha ayrıntılı bir şekilde izleyebilme imkanı, öğretmenlerin öğrencilerin gereksinimlerine daha iyi yanıt vermelerini sağladı.”

(K6) “Ancak, dijital teknolojilerin hızla değişmesi, öğretmenlerin sürekli olarak güncel kalma zorunluluğunu getiriyor.”

(K7) “Veri gizliliği ve güvenliği konuları, dijital entegrasyonun en büyük zorluklarından biri olabilir.”

(K8) “Öğretmenler arasında teknolojiye erişim farklılıkları nedeniyle eşitsizlikler ortaya çıkabilir.”

(K9) “Dijital teknolojilerin etkili bir şekilde kullanılması için öğretmenlere uygun eğitim ve destek sağlanmalıdır.”

(K10) “Dijital entegrasyon, bazen öğrenci bağımlılığına yol açabilir ve geleneksel öğrenme yöntemlerini ihmal etme riski taşır.”

(K11) “Yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin dijital teknolojileri etkili bir şekilde kullanabilmeleri için politika ve rehberlik önemlidir.”

(K12) “Öğretmenler arasında dijital beceri seviyeleri farklılık gösterebilir, bu nedenle kişiselleştirilmiş eğitim gerekebilir.”

(K13) “Dijital dönüşüm, öğretmenlerin daha fazla iş yükü altında hissetmelerine neden olabilir, bu da dengesizliklere yol açabilir.”

(K14) “Sonuç olarak, dijital teknolojiler eğitim yönetimi ve öğrenci başarısı açısından büyük potansiyel taşıyor, ancak bu potansiyeli gerçekleştirmek için çeşitli zorluklarla başa çıkmamız gerekiyor.”

Bu ifadeler, dijital teknolojilerin eğitimdeki entegrasyonunun getirdiği avantajları ve zorlukları öğretmenlerin bakış açısından yansıtmaktadır. Dijital teknolojilerin profesyonel gelişim ve öğrenci başarısı üzerindeki etkileri, eğitimcilerin bu teknolojileri nasıl kullanacaklarına ve bu zorlukları nasıl aşacaklarına bağlı olarak değişebilir. Bu öğretmen görüşleri, dijital teknolojilerin eğitim yönetimi süreçlerine entegrasyonunun ve bu süreçte yaşanan deneyimlerin karmaşıklığını yansıtmaktadır. Öğretmenler, dijital teknolojilerin eğitim yönetimini daha etkili hale getirdiğini, öğrenci verilerini izlemek, ders materyallerini güncellemek ve öğrenci performansını izlemek gibi önemli avantajlar sağladığını ifade etmektedirler. Ayrıca, profesyonel gelişim için çevrimiçi kaynaklara erişim ve işbirliği imkanlarının arttığını belirtmişlerdir. Ancak, bu olumlu etkilerin yanı sıra dijital entegrasyon sürecinde karşılaşılan zorluklara da dikkat çekilmektedir. Öğretmenler, teknolojiye sürekli adapte olma ihtiyacının bir zorluk oluşturduğunu, veri gizliliği ve güvenliği endişelerinin varlığını sürdürdüğünü ve öğrenciler arasındaki teknoloji erişim farklılıklarının eşitsizliklere yol açabileceğini belirtmektedirler. Ayrıca, dijital teknolojilerin öğrenci bağımlılığına yol açabileceği ve geleneksel öğrenme yöntemlerini ihmal etme riski taşıdığına dikkat çekilmektedir. Bu değerlendirmeler, dijital teknolojilerin eğitimdeki rolünün karmaşıklığını ve çok yönlülüğünü yansıtmaktadır. Eğitimcilerin bu teknolojileri etkili bir şekilde kullanabilmeleri için politika, eğitim, rehberlik ve öğrenci ihtiyaçlarına uygun uygulamaların önemini vurgulamaktadır. Dijital dönüşümün potansiyelini gerçekleştirmek için öğretmenlerin, yöneticilerin ve öğrencilerin işbirliği yapmaları ve teknolojiyi eğitimde bir araç olarak etkili bir şekilde kullanmalarını gerektiğini göstermektedir.

Öğrenci verilerinin dijital ortamlarda toplanması ve analiz edilmesi, okul yönetimine nasıl daha iyi kararlar alma yeteneği kazandırmıştır? Bu verilerin öğrenci başarısına etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış “Öğrenci verilerinin dijital ortamlarda toplanması ve analiz edilmesi, okul yönetimine nasıl daha iyi kararlar alma yeteneği kazandırmıştır? Bu verilerin öğrenci başarısına etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?” açık uçlu sorusuna yönelik verilen cevaplara ait doğrudan ifadeler bu bölümde yer verilmiş olup altında doğrudan ifadelerden sonra bunların yorumlamaları yapılmıştır.

Eldeki verilere dayalı olarak, 14 öğretmenin görüşleri, öğrenci verilerinin dijital ortamlarda toplanması ve analiz edilmesinin okul yönetimine nasıl daha iyi kararlar alma yeteneği kazandırdığını ve bu verilerin öğrenci başarısına olan etkisini yansıtmaktadır:

(K1) “Öğrenci verileri, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlememize yardımcı oluyor ve bu da özelleştirilmiş öğretim sağlama konusunda önemli bir adım.”

(K2) “Dijital veri analizi, öğrenci ilerlemesini daha iyi takip etmemize ve gerektiğinde müdahale etmemize olanak tanıyor.”

(K3) “Öğrenci verileri, öğretmenler ve yöneticiler arasında daha iyi işbirliği sağlıyor ve öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi yanıt vermemize yardımcı oluyor.”

(K4) “Öğrenci verileri, okul yönetimine kaynakların daha iyi tahsis edilmesi konusunda yol gösteriyor ve bu, öğrenci başarısını artırıyor.”

(K5) “Ancak, öğrenci verilerinin gizliliği ve güvenliği konusundaki endişeler önemli bir sorun olabilir.”

(K6) “Öğrenci verilerinin doğru ve güvenilir olması önemlidir, aksi takdirde yanlış kararlar alınabilir.”

(K7) “Öğrenci verilerinin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlere veri analizi konusunda eğitim ve destek sağlanmalıdır.”

(K8) “Öğrenci başarısını sadece sayısal verilerle değerlendirmek, öğrencilerin gerçek potansiyelini tam olarak yansıtmayabilir.”

(K9) “Öğrenci verileri sadece bir araçtır, öğrencilerin kişisel gelişimini ve sosyal becerilerini göz ardı etmemeliyiz.”

(K10) “Dijital veriler, öğrencilerin öğrenme deneyimini iyileştirmek için kullanılmalıdır, sadece cezalandırıcı amaçlar için değil.”

(K11) “Veri odaklı kararlar, okulun stratejik planlamasına katkıda bulunabilir ve öğrenci başarısını artırmak için önemlidir.”

(K12) “Öğrenci verilerinin düzenli olarak güncellenmesi ve analiz edilmesi, eğitimde sürekli iyileştirmeyi destekler.”

(K13) “Sonuç olarak, öğrenci verilerinin dijital entegrasyonu, okul yönetimine daha iyi kararlar alma yeteneği kazandırırken, dikkatli ve etik bir şekilde kullanılması gereken bir kaynaktır.”

(K14) “Öğrenci verileri, öğrencilerin ihtiyaçlarını anlama ve eğitimi daha verimli hale getirme konusunda önemli bir rol oynar.”

Bu ifadeler, öğrenci verilerinin dijital ortamlarda toplanması ve analiz edilmesinin okul yönetimine sağladığı avantajları ve aynı zamanda dikkat edilmesi gereken konuları yansıtmaktadır. Veri analizi, öğrenci başarısını artırmak ve özelleştirilmiş öğretim sağlamak için güçlü bir araç olabilir, ancak veri gizliliği, doğruluk ve eğitimcilerin uygun eğitimi gibi konuların dikkate alınması önemlidir. Bu öğretmen görüşleri, öğrenci verilerinin dijital ortamlarda toplanması ve analiz edilmesinin eğitim yönetimi açısından sağladığı önemi ve zorlukları yansıtmaktadır. Öğretmenler, dijital veri analizinin eğitim süreçlerini iyileştirmeye yardımcı olduğunu, öğrenci ilerlemesini takip etmeyi kolaylaştırdığını ve özelleştirilmiş öğretim için önemli bir araç olduğunu vurgulamaktadırlar. Ayrıca, öğrenci verilerinin okul yönetimine daha iyi kaynak tahsisini desteklediğini belirtmektedirler. Ancak, bu olumlu etkilerin yanı sıra öğretmenler, öğrenci verilerinin gizlilik ve güvenlik sorunlarına yol açabileceği, doğru ve güvenilir verilerin önemli olduğu ve veri analizi becerilerinin geliştirilmesi gerektiği gibi zorluklara da dikkat çekmektedirler. Ayrıca, verilere dayalı kararların öğrenci başarısını tam olarak yansıtmayabileceğini ve öğrenci gelişiminin kişisel ve sosyal yönlerini göz ardı etmememiz gerektiğini ifade etmektedirler. Bu değerlendirmeler, eğitimde veri kullanımının karmaşıklığını ve dikkate alınması gereken etik ve pedagojik boyutlarını yansıtmaktadır. Veri analizi, eğitimde daha iyi kararlar almak ve öğrenci başarısını artırmak için önemli bir araç olabilir, ancak veri yönetimi, gizliliği ve güvenliği gibi konuların dikkate alınması gerekmektedir. Ayrıca, verilerin eğitimde sadece değerlendirme aracı olarak kullanılmasının ötesine geçerek, öğrenci öğrenme deneyimini iyileştirmek için nasıl kullanılacağına düşünülmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

SONUÇ

Bu öğretmen görüşleri, dijital dönüşümün okul yönetimi ve öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini yansıtmaktadır. Öğretmenler, dijital dönüşümün okul yönetimi ve öğrenci başarısı açısından önemli değişiklikler getirdiğini vurgulamışlardır. Dijital araçlar ve yazılımların kullanımı, öğretmenlere öğrenci bilgilerini daha etkili bir şekilde takip etme ve ders materyallerini öğrencilere daha hızlı erişim sağlama fırsatı sunmuştur. Ayrıca, dijital iletişim araçları, öğrencilerle, diğer öğretmenlerle ve velilerle daha hızlı ve etkili iletişim kurma imkanı tanımıştır. Ancak, dijital dönüşümün getirdiği avantajlarla birlikte öğretmenler, bazı zorlukları da gözlemlemişlerdir. Teknik sorunlar, öğrenciler arasındaki teknolojiye erişim farklılıkları ve sürekli güncellenen teknoloji gereksinimleri gibi konular, dijital dönüşümün önündeki engeller olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin, bu yeni dijital ortama nasıl uyum sağlayacakları ve öğrencilere etkili rehberlik nasıl sunacakları konularında belirli becerilere ihtiyaçları olduğu vurgulanmıştır. Bu değerlendirmeler, dijital dönüşümün karmaşıklığını ve eğitimcilerin bu değişikliklerle başa çıkmak için karşılaştıkları fırsatlar ve zorlukları yansıtmaktadır. Dijital dönüşümün potansiyelini tam olarak realize edebilmek için planlama, eğitim ve sürekli izleme gibi stratejilerin önemli olduğunu göstermektedir.

Bu öğretmen görüşleri, dijital teknolojilerin eğitimdeki entegrasyonunun hem avantajlarını hem de zorluklarını öğretmenlerin bakış açısından detaylı bir şekilde yansıtmaktadır. Öğretmenler, dijital teknolojilerin eğitim yönetimini daha etkili hale getirdiği, veri izleme, materyal güncelleme ve öğrenci performansının izlenmesi gibi konularda önemli avantajlar sunduğunu açıkça ifade etmektedirler. Ayrıca, bu entegrasyonun profesyonel gelişim için çevrimiçi kaynaklara erişimi kolaylaştırdığı ve işbirliği imkanlarını artırdığına dikkat çekilmektedir. Ancak, bu olumlu etkilerin yanı sıra öğretmenler, dijital teknolojilerin kullanımında karşılaştıkları zorlukları da açıkça dile getirmektedirler. Teknolojiye hızla adapte olma gerekliliği, veri gizliliği ve güvenliği endişeleri, öğrenciler arasındaki teknoloji erişim eşitsizlikleri ve geleneksel öğrenme yöntemlerinin ihmal edilme riski gibi konular, dijital dönüşümün zorluklarını oluşturur. Bu değerlendirmeler, dijital teknolojilerin eğitimdeki rolünün karmaşıklığını ve bu teknolojilerin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için gereken dikkat ve çaba miktarını yansıtmaktadır. Eğitimcilerin, politika oluşturma, eğitim sağlama, rehberlik yapma ve öğrenci çeşitliliğini göz önünde bulundurma gibi çeşitli alanlarda beceri ve bilgi sahibi olmaları gerektiğine işaret etmektedir. Sonuç olarak, bu öğretmen görüşleri, dijital dönüşümün potansiyelini gerçekleştirmek ve eğitimdeki etkisini optimize etmek için eğitimcilerin ve diğer paydaşların birlikte çalışmalarının önemini vurgulamaktadır. Bu, teknolojiyi etkili bir eğitim aracı olarak kullanmak için gerekli olan stratejik planlama, sürekli gelişim ve işbirliği süreçlerini kapsamaktadır.

Bu öğretmen görüşleri, öğrenci verilerinin dijital ortamlarda toplanması ve analiz edilmesinin okul yönetimi ve öğrenci başarısı açısından sağladığı avantajları ve dikkat edilmesi gereken konuları kapsamlı bir şekilde yansıtmaktadır. Öğretmenler, dijital veri analizinin eğitim süreçlerini geliştirmede önemli bir araç olduğunu ve öğrenci ilerlemesini takip etmeyi kolaylaştırdığını belirtmektedirler. Ayrıca, bu verilerin okul yönetimine daha iyi kaynak tahsisini desteklediğini vurgulamışlardır. Ancak, bu olumlu etkilerin yanı sıra, öğretmenler dijital veri toplama ve analiz süreçlerinde karşılaştıkları zorluklara da değinmektedirler. Veri gizliliği ve güvenliği endişeleri, doğru ve güvenilir verilere erişim, ve veri analizi becerilerinin geliştirilmesi gerekliliği gibi konular, dijital dönüşümün önündeki engeller olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca, öğretmenler, verilere dayalı kararların öğrenci başarısını tam olarak yansıtmayabileceğine ve öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimini göz ardı etmememiz gerektiğine vurgu yapmışlardır. Bu değerlendirmeler, eğitimde veri kullanımının karmaşıklığını ve etik, güvenlik ve pedagojik boyutlarını öne çıkarmaktadır. Veri analizi, eğitimde daha iyi kararlar almak ve öğrenci başarısını artırmak için önemli bir araç olabilir, ancak bu verilerin yönetimi ve kullanımı konularında dikkatli ve sorumlu bir yaklaşım gerektiği açıkça ifade edilmektedir. Ayrıca, verilerin sadece değerlendirme amacıyla kullanılmasının ötesinde,

öğrenme deneyimini iyileştirmek ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha iyi yanıt vermek için nasıl kullanılacağına düşünülmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Bu öğretmen görüşlerine dayalı olarak, dijital dönüşümün eğitimde daha etkili bir şekilde uygulanabilmesi için aşağıdaki öneriler düşünülebilir:

- ✓ Öğretmenlere dijital teknolojileri etkili bir şekilde kullanmaları için sürekli profesyonel gelişim fırsatları sunulmalıdır. Eğitimcilerin teknolojiyi nasıl entegre edeceklerini ve etkili bir şekilde kullanacaklarını öğrenmeleri önemlidir.
- ✓ Öğrenciler arasındaki teknolojiye erişim farklılıklarını ele almak için çözümler bulunmalıdır. Bu, her öğrencinin dijital araçlara ve kaynaklara eşit erişim sağlamak anlamına gelir.
- ✓ Öğretmenlere, öğrenci verilerini nasıl güvenli bir şekilde saklayacaklarını ve kullanacaklarını öğretmek önemlidir. Veri gizliliği endişelerini ele alacak politika ve prosedürler oluşturulmalıdır.
- ✓ Öğrencilere, dijital ortamda nasıl güvenli ve etkili bir şekilde gezinebilecekleri konusunda rehberlik sağlanmalıdır. Dijital vatandaşlık ve çevrimiçi güvenlik konuları öğrencilere aktarılmalıdır.
- ✓ Dijital dönüşüm, öğretmenlerin teknik yeteneklerinin yanı sıra işbirliği, iletişim ve eleştirel düşünme gibi becerileri de geliştirmelerini gerektirir. Bu nedenle, öğretmenlerin sadece teknolojik değil, aynı zamanda pedagojik becerilerini de güçlendirmeleri önemlidir.
- ✓ Dijital dönüşümün etkilerini değerlendirmek ve sürekli izlemek gereklidir. Hangi uygulamaların öğrenci başarısını artırdığını belirlemek için veri toplama ve analizine odaklanılmalıdır.
- ✓ Okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve öğrenciler arasında işbirliğini teşvik eden mekanizmalar oluşturulmalıdır. Bu, dijital dönüşümün tüm paydaşların beklentilerine ve ihtiyaçlarına uygun şekilde tasarlanmasına yardımcı olur.
- ✓ Dijital teknolojiler hızla değişir, bu nedenle eğitim kurumları bu değişikliklere ayak uyduracak esneklikte olmalıdır. Dijital dönüşüm süreçlerini sürekli olarak gözden geçirmek ve güncellemek önemlidir.

Bu öneriler, dijital dönüşümün eğitim alanında başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için temel adımları içermektedir. Dijital teknolojilerin eğitimdeki etkilerini optimize etmek için bu önerilerin dikkate alınması, daha etkili bir eğitim sistemi oluşturmak için önemlidir.

KAYNAKÇA

- Alakoç, Z. (2003). Matematik öğretiminde teknolojik modern öğretim yaklaşımları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 43-49.
- Alexander, B., Ashford-Rowe, K., Barajas-Murphy, N., Dobbin, G., Knott, J., McCormack, M., & Weber, N. (2019). *Educause Horizon Report: 2019 Higher Education Edition*. Louisville: Co: Educause.
- Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı. (2018). Türkiye'nin sanayi devrimi dijital türkiye yol haritası. Retrieved from [https:// www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_Dijital-Turkiye-Yol-Haritasi.pdf](https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_Dijital-Turkiye-Yol-Haritasi.pdf), Erişim: 09.09.2023.
- Ekiz, D.(2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gustafson K. L. (2002). The future of instructional design. Ch 25 in *Trends and issues in instructional design and technology*. Reiser, R.A., & Dempsey, J. A. (Eds.). Upper Saddle River , New Jersey : Merrill/Prentice Hall.
- 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
- IBM İş Değerleri Enstitüsü (IBM Institute for Business Value). (2019). Digital transformation: Creating new business models where digital meets physical. Retrieved from [https:// s3-us-west-2.amazonaws.com/itworldcanada/archive/ Themes/Hubs/Brainstorm/digital-transformation.pdf](https://s3-us-west-2.amazonaws.com/itworldcanada/archive/Themes/Hubs/Brainstorm/digital-transformation.pdf) Erişim: 09.09.2023.
- Karabacak, Z., & Sezgin, A. (2019). Türkiye'de dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık. *Türk İdare Dergisi*, 319-342.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Merrill, D. M. & Wilson, B. (2007). The future of instructional design (Point/Counterpoint) Ch 32 in *Trends and issues in instructional design and technology*. Reiser, R.A., & Dempsey, J. A. (Eds.). Upper Saddle River , New Jersey : Merrill/
- Myers, K. L. (1999). Is there a place for instructional design in the information age? *Educational Technology*
- Okan Gökten, P. (2018). Karanlıkta üretim: Yeni çağda maliyetin kapsamı. *World of accounting science*, 880-897.

Puncreobutr, V. (2016, Aralık). Education 4.0: New Challenge of Learning. St. Theresa Journal of Humanities and Social Sciences, 9(5), 92-97.

Telli, S. G., & Altun, D. (2020). Koronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. Üniversite Araştırmaları Dergisi, 3(1), 25-34.

TÜBİTAK Bilgem. (2019). Dijital dönüşüm nedir? Retrieved from <https://www.dijitalakademi.gov.tr/> Erişim: 09.09.2023.

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

Eğitim Yönetiminde Değişim Yönetimi: Okullarda İnovasyon ve Gelişim İçin Stratejiler

Change Management in Educational Administration: Strategies for Innovation and Improvement in Schools

ÖZET

Bu çalışmanın amacı eğitim yönetiminde değişim yönetimi: okullarda inovasyon ve gelişim için stratejilerin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesidir. Bu çalışmanın yöntemi belirlenirken nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Bu kapsamda kolayda örnekleme yöntemi ile araştırmaya 13 öğretmen dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış 3 sorudan oluşan bir görüşme formu tercih edilmiştir. Ulaşılan veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Öğretmen görüşleri, inovasyon ve gelişim stratejilerinin önemini vurguluyor ve öğrenci başarısını artırma potansiyelini gösteriyor. Kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri, iş birliği, teknoloji kullanımı ve öğrenci geri bildirimleri gibi stratejiler, öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini teşvik ediyor. Değişim yönetimi süreçleri ise iletişim, eğitim, destek ve öğrenci ihtiyaçlarına yanıt verme stratejileri gerektiriyor. Öğretmenler arasındaki deneyim paylaşımı ve iş birliği, bu süreçleri kolaylaştırabilir. Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımı, öğrenci başarısını artırma potansiyeline sahiptir ve bu yaklaşımın yaygınlaştırılması önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Yönetimi, Değişim Yönetimi, İnovasyon.


ABSTRACT

The aim of this study is to determine change management in educational administration: strategies for innovation and development in schools according to teachers' views. While determining the method of this study, phenomenology design, one of the qualitative research techniques, was preferred. In this context, 13 teachers were included in the study by convenience sampling method. A semi-structured interview form consisting of 3 questions was preferred as a data collection tool. The data obtained were evaluated by content analysis. Teachers' views emphasize the importance of innovation and development strategies and show their potential to increase student achievement. Strategies such as personalized learning experiences, collaboration, use of technology and student feedback encourage students to learn better. Change management processes require strategies for communication, training, support and responsiveness to student needs. Experience sharing and collaboration among teachers can facilitate these processes. A student-centered learning approach has the potential to improve student achievement and it is important to mainstream this approach.

Keywords: Educational Management, Change Management, Innovation.

GİRİŞ

Değişimi tanımlamanın pek çok yolu olmakla birlikte, en temel düzeyde değişim, geçmişin koşullarından veya eylemlerinden ayrılma olarak anlaşılabilir. Değişimin bir başka anlamı da bir durumdan diğerine geçiştir (Fox-Wolfgramm vd., 1998). Kendiliğinden ya da beklenmedik bir şekilde ortaya çıkabilir. Günümüzün kuruluşları sürekli evrim geçiren dinamik bir ortamda çalışmaktadır. Modern işyeri hız, karmaşıklık, çeşitlilik ve belirsizlik ile karakterize edilir. Kurumların yanı sıra, bu gelişen olgular toplumun her yönünü de etkilemektedir. 1970'lerin ikinci bölümü, 1950'lerde yaşanan dönüşüm sürecinin toplumsal etkilerinin görülmeye başlandığı yıllardır. Yönetim akademisyenlerine göre, insanlık tarihindeki en büyük değişim son yüzyıl içinde gerçekleşmiştir. İnsanlık avcı-toplayıcı bir uygarlıktan tarım toplumuna, ardından tarım toplumundan sanayi toplumuna ve son olarak da sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçerken, insanlık tarihinin gelecek dönemlerinde de kuşkusuz değişimler yaşanacaktır. Bu dönüşümü tek başına başarmak imkansız hale geldiğinde, bunu başkalarıyla birleşerek yapmak için girişimlerde bulunulmuştur. Örgütsel dönüşüm kavramı da bu durumun bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Sayılı, 2009). Örgüt tanımları kullanılan metodolojiye bağlı olarak değişmekle birlikte, genellikle iki temel bileşenden oluşmaktadır. İki şey doğrudur: Birincisi, örgüt belirli bir amaç doğrultusunda kurulmuştur; ikincisi, örgüt bireylerden oluşur. Her tanım bu evrensel özelliklere sahiptir. Tanımlara göre bir kuruluş, ortak bir amacı gerçekleştirmek için işbirliği yapan ve çevresiyle sürekli bağlantılı olan bir sistemdir. Hayatımızın her alanında, ortak bir amaç için bir araya gelen bireylerden oluşan örgütlerle temas kurarız ve onlarla çeşitli şekillerde ilişki kurarız. Örgütler arasında aileler, okullar, hastaneler, işyerleri, dernekler, siyasi partiler vb. yer alır. Bu da örgütlerin hayatımızdaki önemini göstermektedir (İnceoğlu, 2004). Örgütler, dış dünyadan girdiler alan, bunları işleyerek enerji üreten ve daha sonra üretilen çıktıları çevreye geri veren açık sistemler olarak düşünülebilir. Kuruluşlar bu süreci

Turgut Ergöz ¹ 
Esma Yıldırım ² 
Melek Ergöz ³ 
Vuslat Yılmaz ⁴ 

How to Cite This Article

Ergöz, T., Yıldırım, E., Ergöz, M. & Yılmaz, V. (2023). "Eğitim Yönetiminde Değişim Yönetimi: Okullarda İnovasyon ve Gelişim İçin Stratejiler", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:55; pp:4134-4142. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.72999>

Arrival: 12 September 2023
Published: 30 November 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Öğretmen, MEB,Ordu, Türkiye

² Öğretmen, MEB,Ordu, Türkiye

³ Öğretmen, MEB,Ordu, Türkiye

⁴ Öğretmen, MEB,Ordu, Türkiye

yürütmek için kendilerini oluşturan bireylerin önceden düzenlenmiş eylemlerini kullanırlar. Bu planlanmış görevler birbirini tamamlar ve birbirine bağlıdır (Can, 2002).

Örgütsel dönüşüm artık daha hızlı gerçekleşmektedir. Küreselleşme, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki ilerlemeler ve işgücündeki değişimler yöneticileri etkileyen faktörlerdir. İşletmeler içinde ve arasında emek ve gücü ayıran çizgiler şu anda değişmektedir ve ekipler genellikle çoğu firmada geleneksel hiyerarşik otorite biçimlerinin yerini almaktadır (Stevenson, 1994).

Örgütsel değişimin çoğunluğu, istisnai örgütsel süreçler veya güçler, benzersiz tasarım, süreklilik veya yetkinlikten ziyade, örgütleri çevrelerine bağlayan genel olarak düzenli ve istikrarlı süreçlerden kaynaklanır. Değişim, bir kuruluştaki çalışanların çoğu görevlerini beklendiği gibi yerine getirdiğinde, yani iş yerlerini ve çevrelerini desteklemek için uygun donanımına sahip olduklarında gerçekleşir (March, 1981). Fikrin karmaşıklığı göz önüne alındığında, örgütsel dönüşümün belirli bir tanımını yapmak son derece zordur. Şirketlerin mevcut durumlarından, ileriye dönük olarak etkinliklerini artırmayı umdukları bir duruma geçmelerini sağlayan süreç, kurumsal dönüşüm olarak bilinir. Farklı örgütsel alt sistemlerde ve bileşenlerde ya da bunlar arasındaki etkileşimler sisteminde meydana gelebilecek planlı ya da plansız, iyi ya da olumsuz, niteliksel ya da niceliksel değişimler toplu olarak örgütsel değişim olarak adlandırılmaktadır (Barutçu, 2006). Bu şekilde, değişimin gerçekleştiği her noktada ortaya çıkabilecek sonuçlar da mutlaka farklılık gösterecektir. Gareth'e (1998) göre örgütsel dönüşüm, bir örgütün mevcut durumundan ileride daha başarılı olmayı umduğu bir duruma geçmesini sağlayan bir süreçtir. "Örgütsel gelişim" fikri de örgütsel değişimi tanımlamak için kullanılabilir. Bu fikir, "organizasyonel gelişimin" bir organizasyonel ortamdaki değişimi tanımlama, yürürlüğe koymaya, denetlemeye ve yönetmeye yönelik bir yöntem olduğunu belirtir. Örgüt geliştirme, etkili karar alma mekanizmaları oluşturmaya, örgüt içi iletişimi sağlamaya, çalışanların motivasyonunu ve memnuniyetini artırmaya, tüm örgütsel faaliyet aşamalarında katılımı garanti altına almaya ve nihayetinde etkili, verimli ve sürekli öğrenen bir örgüt inşa etmeye çalışır. Bensghir ve Leblebicioğlu'na (2001) göre, örgüt geliştirme esasen örgütsel dönüşüm ile aynı şeydir.

Bir örgüt, değişme eğilimi olmasa bile, var olabilmek için nihayetinde sosyal ve ekonomik çevrede meydana gelen belirli oluşumlara yanıt vermek zorundadır. Firmalar faaliyetlerini ve çıktılarını çeşitlendirerek, en ileri kurumsal planlama tekniklerini kullanarak ve küresel ve yerel konularını düzenli olarak denetleyerek değişimin olası beklenmedik sonuçlarını hafifletebilirler. Ayrıca, kurumsal düzeyde değişimin uygulanması ve benimsenmesi sürecinin zaman aldığı ve değişime yol açan faktörler zaman içinde değişebileceğinden değişimin süreklilik özelliği taşıdığı unutulmamalıdır (Karakaya, 2004). Tanım olarak örgütsel değişim, bir örgütün belirli bir süre içinde geçirdiği evrimdir. Çoğu analist, kurumun dönüşüm öncesi ve sonrası durumlarını karşılaştırmanın değişimin gerçek boyutunu ortaya koyacağına inanmaktadır. Olayları bu şekilde karşılaştırmak, kurumsal değişimin özünü analiz etmek anlamına gelir. O anda kuruluştaki gerçekten neyin farklı olduğunu netleştirir. İçerik söz konusu olduğunda, önemli değişikliklerin yapının bileşenlerinin çoğunu etkileyen veya yalnızca birinde önemli ayarlamalar yapılmasını gerektiren değişikliklerdir. Örgütsel değişimin ikinci bir yönü de dönüşümün gerçekleştiği süreçtir: görevlerin tamamlanma hızı, tamamlanma sırası, iletişim ve karar alma sistemi, karşılaşılan muhalefet vb. Bu değişkenlerin incelenmesi, gerçek değişim sürecine odaklanmayı gerektirir (Barnett ve Glenn, 1995).

Yenilik ve değişim kavramlarına yüklenen anlamlar farklı bilim alanlarında farklı yorumlansa da, bazı bilim alanlarında bu kavramların başka kavramlarla açıklandığı, farklı yazarların her iki kavramın anlamlarını birbirinin yerine kullandığı da görülmektedir. Örneğin Başaran değişimi, yönü belli olmayan ve kasıtlı olmayan her türlü farklılaşma olarak tanımlarken, yeniliği daha kapsamlı, dramatik ve kasıtlı faydalı gelişmeler olarak görmektedir. Dolayısıyla inovasyon kavramı, yöneticilerin firmalarında uygulamaya çalıştıkları değişiklikleri kapsamaktadır (Aksoy, 2007; Başaran, 1982). Bununla birlikte, Lander "değişim" in "yenilik" ten daha temel bir kelime olduğunu iddia etmekte ve bu kelimeyi kuruluşların evriminde meydana gelen kasıtlı ve yöntemsel değişiklikleri tanımlamak için kullanmaktadır. Lander, eğitimde inovasyon fikrini de bu şekilde ele almıştır. Yeniliklerin sınıflarda yapılan işleri geliştirmek ve daha da önemlisi öğrencilerin bilgi, beceri ve kişisel gelişimlerini ilerletmek için yaratıldığını iddia etmektedir. Tüm katılımcıların inovasyonu ilk kez deneyimleyen kişiler olması gerekmez. Ancak yeni girişimler, sağladıkları eğitim fırsatlarıyla birlikte genellikle yenilik olarak gerekçelendirilir (Aksoy, 2007; Lander, 1994). Schermerhorn (1989) inovasyonu "yeni fikirler yaratma ve bunları kurumun normal çalışma rutininin bir parçası olarak uygulamaya koyma süreci" olarak tanımlamıştır. Bu yeni kavramları uygulanabilir prosedürlere dönüştürme sürecidir. İşleri daha iyi yapma yöntemlerinden kaynaklanan süreç inovasyonları ve yeni veya geliştirilmiş ürün veya hizmetlerin üretilmesine yol açan ürün inovasyonları, bu faaliyetlerin şirketlerde aldığı biçimlerdir. Bu çerçevede inovasyonu şu şekilde ifade etmektedir: inovasyon keşif artı icat artı uygulama olarak tanımlanmaktadır (Aksoy, 2007).

Eğitim yönetiminde değişim yönetimi, okullarda inovasyon ve gelişim için stratejiler belirlemek ve uygulamak açısından kritik bir rol oynar. Öğretmen görüşlerinin bu süreçte alınmasının önemi şu şekilde özetlenebilir:

Uygulama Perspektifi: Öğretmenler, eğitim sisteminin günlük işleyişinin bir parçasıdır ve değişimlerin etkisini doğrudan deneyimlerler. Bu nedenle, öğretmenlerin görüşleri, stratejilerin gerçek dünyada nasıl uygulandığını ve

öğrencilere nasıl etki ettiğini daha iyi anlamamıza yardımcı olur. Öğretmenler, uygulama perspektifi ile değişim süreçlerinin tasarımına ve uygulanmasına önemli katkılarda bulunabilir.

Öğrenci Merkezli Yaklaşım: Öğretmenler, öğrencilerle doğrudan etkileşimde buldukları için öğrenci ihtiyaçlarını ve öğrenme deneyimlerini en iyi şekilde anlayan kişilerdir. Öğretmen görüşleri, stratejilerin öğrenci merkezli olup olmadığını ve öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini değerlendirmek için önemlidir.

İnovasyon ve Yaratıcılık: Öğretmenler, sınıf içi uygulamalarını geliştirmek ve yeni yaklaşımlar denemek konusunda yaratıcı ve inovatif olabilirler. Onların görüşleri, okullarda inovasyonun nasıl teşvik edilebileceği ve yenilikçi fikirlerin nasıl benimsenebileceği konusunda önemli bir kaynak olabilir.

Topluluk Katılımı: Öğretmenler, okul topluluğunun önemli bir parçasıdır ve bu nedenle değişim süreçlerinin toplumla nasıl etkileşimde bulunduğunu anlarlar. Öğretmenlerin katılımı, değişim yönetiminin daha geniş bir topluluk içinde nasıl kabul edileceği ve destekleneceği konusunda önemlidir.

Denge ve Geri Bildirim: Öğretmenler, değişim süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları ve olumlu sonuçları daha iyi anlamamıza yardımcı olur. Geri bildirimler, stratejilerin sürekli iyileştirilmesine ve dengelenmesine katkıda bulunabilir.

Sonuç olarak, öğretmen görüşlerinin alınması, eğitimde değişim yönetimi süreçlerinin daha etkili ve sürdürülebilir olmasına yardımcı olur. Öğretmenlerin deneyimleri, fikirleri ve katkıları, okulların daha iyi bir öğrenme çevresi yaratma ve öğrenci başarısını artırma yolunda önemli bir rol oynar.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel fenomenolojik desen kullanılmıştır (Marton, 1988). Fenomenolojik araştırmada, incelenen olguyu deneyimleyen ve bunu ifade edebilen veya yansıtabilen bireyler veya gruplar veri kaynağı olarak kabul edilir. Olguyla ilişkili anlamları ve deneyimleri ortaya çıkarmak için görüşmeler yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013)

Çalışma Grubu

Bu çalışmada kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolayda örnekleme araştırma grubunu belirlemek için kullanılan kasıtlı örnekleme tekniklerinden biridir (Ekiz, 2003). Kolayda örnekleme katılmak için en yakın kişilerin seçilmesi, o anda erişilebilir olanlardan gerekli örneklem büyüklüğüne ulaşılan kadar bu prosedürün devam ettirilmesini gerektirir (Karataş, 2015). Araştırmaya dahil olmak için onay veren 13 öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Tablo 1 örneklemin bilgilerini göstermektedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

Kod	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Erkek	29	2	Lisans
K2	Kadın	42	18	Lisans
K3	Erkek	44	21	Lisans
K4	Erkek	50	23	Lisans
K5	Erkek	43	24	Yüksek Lisans
K6	Erkek	43	24	Yüksek Lisans
K7	Kadın	52	34	Lisans
K8	Kadın	49	23	Lisans
K9	Kadın	51	25	Doktora
K10	Kadın	41	17	Lisans
K11	Kadın	40	13	Lisans
K12	Erkek	50	30	Doktora
K13	Kadın	40	10	Yüksek Lisans

Bu demografik tablo, bir araştırmaya katılan 13 öğretmenin cinsiyet, yaş, kıdem, ve öğrenim durumlarını içermektedir. İlk olarak, cinsiyet dağılımına baktığımızda, katılımcıların 6'sının erkek (yaklaşık %46) ve 7'sinin kadın (%54) olduğunu görüyoruz. Bu, araştırmaya katılan öğretmenler arasında cinsiyet açısından bir denge olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların yaş dağılımına göz attığımızda, yaş ortalamasının 44 olduğunu ve yaşların 29 ile 52 arasında değiştiğini görüyoruz. Yaşın dağılımı göz önüne alındığında, öğretmenlerin geniş bir yaş yelpazesi temsil ettiğini söyleyebiliriz. Bu, farklı yaş gruplarından gelen deneyimlerin araştırmaya yansımalarının beklenebileceği anlamına gelir.

Kıdem durumuna baktığımızda, öğretmenlerin 2 ile 34 yıl arasında değişen bir kıdemle araştırmaya katıldığını görüyoruz. Ortalama kıdem süresi yaklaşık 20 yıl olarak hesaplanabilir. Bu, öğretmenler arasında deneyim seviyelerinin önemli bir farklılık gösterdiğini ve bu deneyimin araştırmada getireceği perspektiflerin çeşitli olabileceğini gösterir.

Son olarak, öğrenim durumuna odaklandığımızda, katılımcıların lisans, yüksek lisans ve doktora seviyelerinde farklı öğrenim durumlarına sahip olduğunu görüyoruz. Katılımcıların %69'u lisans, %23'ü yüksek lisans, ve %8'i doktora derecesine sahiptir. Bu, araştırmaya katılan öğretmenlerin akademik geçmişlerinin çeşitlilik arz ettiğini gösterir ve farklı eğitim seviyelerinden gelen bakış açılarının araştırmada dikkate alınması gerektiğini vurgular.

Bu demografik bilgiler, araştırmanın katılımcı grubunun çeşitliliğini yansıtmakta olup, farklı cinsiyet, yaş, kıdem ve öğrenim düzeyleri arasındaki varyasyonun araştırma sonuçlarına nasıl yansıtılabileceği konusunda değerli bir anlayış sunmaktadır.

Veri Toplama Aracı

İki uzmanın bakış açısına dayanarak, araştırma konusundaki görüşlerini öğrenmek için 6 soruluk bir görüşme formu oluşturulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda form 3 soru ile son haline getirilmiştir. Sorular, katılımcıların konuya ilişkin tutumları, deneyimleri ve görüşleri hakkında bilgi edinmek amacıyla yazılı hale getirilmiş ve eğitmenlere yöneltilmiştir. Gönüllü bir görüşmeye katılması için eğitmenle ilk olarak araştırmacılar tarafından iletişime geçilmiş ve görüşmenin amacı ve kapsamı hakkında bilgi verilmiştir. Belirlenen gün ve saatte, görüşmeler öğretmenin eğitim verdiği yerde gerçekleştirilmiştir..

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma grubunun bir parçası olmak üzere çeşitli bölgelerden öğretmenler özenle seçilmiştir. Bu nedenle, eğitmenlerin çoğunluğu çeşitli elektronik arayüz araçları kullanılarak internet üzerinden uzaktan video görüşmelerine katılmıştır. Veri toplama sürecinde, öğretmenlerle yüz yüze ve sanal görüşmeler kendi programlarına göre planlanmış ve karşılıklı olarak mutabık kalınan bir zamanda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler en az 17 dakika, en fazla 45 dakika sürmüş ve ortalama süre 28 dakika olmuştur. Araştırma için toplanan verilerin incelenmesinde içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. İçerik analizi özünde, görüşme dökümlerinden elde edilen materyalin ilgili konunun teorik çerçevesine uygun olarak düzenlenmesidir. Bu çalışmada amaç, kodlar içindeki ilgili fikir ve temalardan kodlar türetmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İlk olarak, bu vakadaki görüşme verileri bilgisayar ortamına taşınmıştır. Genel olarak, öğretmenlerin yanıtları tekrar, yazım hataları ya da anlamsız cümleler açısından incelenmiştir (Ekiz, 2003). İki alan uzmanı bağımsız olarak verileri incelemiş, kod ve temaları çıkarmış ve çalışma analizinin geçerliliğini sağlamıştır. Araştırmacıların kod ve temalarının benzerlik oranı (r:75) önemli derecede bir ilişki olduğunu göstermiştir. Karar verilemeyen kodlar ve konular hakkında bağımsız bir alan uzmanının görüşü alındıktan sonra uygun olan veya önerilen kodlar ve temalar araştırmaya dahil edilmiştir. Böylece nitel araştırmada güvenilirliğin bir diğer boyutu olan inandırıcılık, puanlayıcı güvenilirliği ile desteklenmeye çalışılmıştır. Çünkü puanlayıcı güvenilirliğini sağlamak itibarı artırmanın bir yöntemidir. Kod ve tema geliştirmenin her aşamasında kuramsal çerçeveye yer verilmesine özen gösterilmiştir (Karataş, 2015). Nitel araştırma güvenilirlik türlerinden biri olan aktarılabirliğin sağlanmasında, çalışmanın ve veri toplama süreçlerinin detaylı bir şekilde açıklanmasının yanı sıra teorik arka planın da verilmesinin çok yardımcı olduğu söylenebilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

BULGULAR

Okulunuzda inovasyon ve gelişimi teşvik etmek için hangi stratejileri kullanıyorsunuz? Bu stratejiler öğrenci başarısını artırmak ve öğrenme deneyimini iyileştirmek konusunda nasıl etkili oluyor?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış “Okulunuzda inovasyon ve gelişimi teşvik etmek için hangi stratejileri kullanıyorsunuz? Bu stratejiler öğrenci başarısını artırmak ve öğrenme deneyimini iyileştirmek konusunda nasıl etkili oluyor?” açık uçlu sorusuna yönelik verilen cevaplara ait doğrudan ifadeler bu bölümde yer verilmiş olup altında doğrudan ifadelerden sonra bunların yorumlamaları yapılmıştır.

(K1) “Okulumuzda inovasyonu teşvik etmek için, öğrencilere projeler ve sorun temelli öğrenme fırsatları sunuyoruz. Bu sayede öğrenciler, derinlemesine öğrenme deneyimi yaşayarak daha iyi anlıyorlar.”

(K2) “Yenilikçi düşüncüyü teşvik etmek için öğretmenler arasında düzenli olarak iş birliği yapıyoruz. Fikirlerimizi paylaşarak birbirimizi ilham veriyoruz.”

(K3) “Teknolojiyi sınıf içi eğitimde yaygın olarak kullanıyoruz. Bu, öğrencilerin ilgisini çekiyor ve onların dijital becerilerini geliştirmelerine yardımcı oluyor.”

(K4) “Öğrencilerin geri bildirimlerini dikkate alarak sürekli olarak programlarımızı iyileştiriyoruz. Bu, öğrenme deneyimini kişiselleştirmemize yardımcı oluyor.”

(K5) “Okulumuzda 'öğrenme merkezli' bir yaklaşım benimsemeye çalışıyoruz. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine dayalı ders seçenekleri sunarak motivasyonlarını artırıyoruz.”

(K6) “Eğitim materyallerimizi çeşitlendirmek için sanat ve kültür etkinliklerini sık sık sınıflarımıza dahil ediyoruz. Bu, öğrencilerin yaratıcılığını teşvik ediyor.”

(K7) “Ailelerle iş birliği içinde çalışıyoruz ve onların geri bildirimlerini alıyoruz. Bu, öğrencilerin aileleriyle birlikte daha iyi bir öğrenme ortamı oluşturabilmelerine yardımcı oluyor.”

(K8) “Ders içeriğini güncellemek ve öğrencilere günlük yaşamlarıyla ilişkilendirmek için dönemlik olarak gerçek dünya uygulamalarına odaklanıyoruz.”

(K9) “Öğrencilere liderlik fırsatları sunarak, onların sorumluluk duygusunu geliştiriyoruz. Bu da özgüvenlerini artırıyor ve öğrenmeye daha aktif katılmalarını sağlıyor.”

(K10) “İnovasyon ve gelişim için öğretmenler arasında bir 'fikir havuzu' oluşturduk. Bu sayede yeni yaklaşımlar ve stratejiler hızla paylaşılıyor.”

(K11) “Düzenli olarak eğitim seminerleri ve atölyeler düzenliyoruz. Bu sayede öğretmenler olarak kendimizi sürekli olarak geliştiriyoruz.”

(K12) “Öğrencilerimize problem çözme, eleştirel düşünme ve iletişim becerilerini geliştirmeleri için fırsatlar sunuyoruz. Bu beceriler, öğrencilerin başarısını artırıyor.”

(K13) “Değişim ve inovasyonu teşvik etmek için öğrencilere açık geri bildirim sağlama pratiğini benimsedik. Bu, öğrencilerin gelişimlerini izlememizi ve onları daha iyi desteklememizi sağlıyor.”

Bu öğretmen görüşleri, okullarda inovasyon ve gelişimi teşvik etme stratejilerinin önemini ve bu stratejilerin öğrenci başarısını artırma potansiyelini gözler önüne seriyor. Birkaç önemli temas ve eğilim bu görüşlerden ortaya çıkmaktadır: İlk olarak, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimi önemlidir. Öğrencilere projeler, sorun temelli öğrenme fırsatları ve ilgi temelli ders seçenekleri sunarak, öğretmenler, öğrencilerin öğrenme deneyimini daha anlamlı hale getirme amaçındadır. Bu, öğrencilerin daha derinlemesine öğrenmelerini teşvik edebilir. Öğretmenler arasındaki iş birliği ve bilgi paylaşımı da belirgin bir tema olarak öne çıkıyor. İnovasyon ve gelişimi teşvik etmek için öğretmenler arasında fikirlerin serbestçe dolaşımı, yeni yaklaşımların benimsenmesini hızlandırır ve öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlar. Teknolojinin, özellikle dijital becerilerin geliştirilmesi amacıyla sınıf içi eğitimde kullanılması, öğrencilerin ilgisini çekebilir ve onların gelecekteki becerilere daha iyi hazırlanmalarına katkıda bulunabilir. Öğrenci geri bildirimlerinin dikkate alınması, programların sürekli iyileştirilmesine yol açar. Bu, eğitim süreçlerinin verimliliğini artırabilir ve öğrenci başarısını destekleyebilir. Ailelerle iş birliği, öğrencilerin daha iyi bir öğrenme ortamı oluşturmalarına yardımcı olabilir ve ailelerin öğrencilerinin eğitimine daha fazla katkıda bulunmalarını sağlayabilir. Gerçek dünya uygulamaları ve pratikler, öğrencilerin öğrenmeyi daha anlamlı hale getirir ve ders içeriğini güncel tutma amacını taşır. Öğrencilere liderlik fırsatları sunarak, özgüvenlerini artırabilir ve öğrenmeye daha fazla katılımlarını teşvik edebilir. Sürekli gelişim, eğitimcilerin kendilerini sürekli olarak yenilemelerine yardımcı olur ve öğrencilere en iyi öğrenme deneyimini sunma kapasitelerini artırır. İnovasyonun paylaşımı, yeni yaklaşımların daha geniş bir topluluk içinde benimsenmesini teşvik eder. Son olarak, öğrenci gelişimini yakından izlemek ve öğrencilere geri bildirim sağlamak, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verilmesini ve onların başarılarını artırılmasını destekleyebilir. Bu öğretmen görüşleri, eğitimde sürekli gelişimin ve inovasyonun önemini vurguluyor ve öğrenci merkezli bir yaklaşımın bu hedeflere ulaşmada kritik bir rol oynadığını gösteriyor.

Değişim yönetimi süreçlerini uygularken, öğretmenler olarak karşılaştığınız en büyük zorluklar nelerdir? Bu zorlukların üstesinden nasıl geliyorsunuz ve değişim süreçlerini daha etkili hale getirmek için neler yapılabilir?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış “Değişim yönetimi süreçlerini uygularken, öğretmenler olarak karşılaştığınız en büyük zorluklar nelerdir? Bu zorlukların üstesinden nasıl geliyorsunuz ve değişim süreçlerini daha etkili hale getirmek için neler yapılabilir?” açık uçlu sorusuna yönelik verilen cevaplara ait doğrudan ifadeler bu bölümde yer verilmiş olup altında doğrudan ifadelerden sonra bunların yorumlamaları yapılmıştır.

(K1) “Değişim yönetimi süreçlerinde en büyük zorluk, bazen hızlı değişimlerin öğrencilere uyum sağlamalarını zorlaştırmasıdır. Öğrencilerin tepkilerini yönetmek zaman alır.”

(K2) “Değişim sırasında, yeni stratejilere uyum sağlamak ve geleneksel yöntemlerden vazgeçmek zorlayıcı olabilir. Değişime direnç göstermek, özellikle tecrübeli öğretmenler için bir engel olabilir.”

(K3) “Öğrenci ve velilerin beklentileri değişim sürecini karmaşıklştırabilir. İlk başta belirsizlikleri ve endişeleri ele almak önemlidir.”

(K4) “Yeni teknoloji ve öğretim araçlarına adapte olmak, bazı öğretmenler için bir zorluk oluşturur. Bu nedenle eğitimcilerin teknolojiye erişimi ve eğitimi konusunda desteklenmeleri gereklidir.”

(K5) “Öğretmenler arasında iletişim eksikliği, değişim süreçlerini karmaşıklştırabilir. Daha etkili iletişim kanalları oluşturmak önemlidir.”

(K6) “Değişim yönetimindeki en büyük zorluk, her öğrencinin farklı öğrenme ihtiyaçlarına nasıl yanıt verileceğini anlamak ve bu ihtiyaçlara uygun stratejiler geliştirmektir.”

(K7) “Eğitimciler olarak sürekli değişen müfredat gereksinimleriyle başa çıkmak zorlayıcıdır. Sürekli güncel kalabilmek için sürekli eğitim gerekliliği bulunmaktadır.”

(K8) “Değişim sürecinde öğrenci motivasyonunu yüksek tutmak zor olabilir. Öğrencilerin neden bu değişikliklere ihtiyaç olduğunu anlamalarını sağlamak önemlidir.”

(K9) “Öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini uygularken, öğrencilerin kendi öğrenmelerine daha fazla sorumluluk almalarını sağlamak bir zorluk olabilir.”

(K10) “Değişim yönetimi sırasında, öğrenci geri bildirimlerini toplamak ve bu geri bildirimlere dayalı olarak düzeltmeler yapmak, öğretmenler için ek iş yükü oluşturabilir.”

(K11) “Eğitimde değişim süreçlerinin planlanması ve uygulanması, bazen okul yönetimi, öğretmenler ve diğer paydaşlar arasında farklı beklentilerin çatışmasına neden olabilir.”

(K12) “Öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme süreçlerini değiştirmek, öğretmenlerin endişe kaynağıdır. Bu süreçleri daha adil ve açık hale getirmek gereklidir.”

(K13) “Bazı öğretmenler, geleneksel öğretim yöntemlerine olan bağlılıkları nedeniyle değişime karşı direnç gösterebilir. Onları değişimin potansiyelini anlamalarına teşvik etmek önemlidir.”

Bu öğretmen görüşleri, değişim yönetimi süreçlerinin karmaşıklığını ve öğretmenlerin karşılaştığı zorlukları yansıtıyor. Değişim süreçlerini daha etkili hale getirmek için iletişim, eğitim, destek ve öğrenci ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verme stratejileri gibi çeşitli yaklaşımların benimsenmesi gerektiği açıkça görülüyor. Öğretmenlerin değişim yönetimi süreçleri sırasındaki zorlukları hakkındaki bu görüşler, eğitimdeki değişim ve inovasyonun karşılaştığı bazı önemli meydan okumalara dikkat çekmektedir. İfade edilen zorluklar aynı zamanda bu süreçlerin daha etkili bir şekilde yönetilmesi ve uygulanmasını geliştirmek için değerli ipuçları sunmaktadır. Özellikle, öğrencilerin değişimlere uyum sağlama süreci karmaşık bir konudur ve öğretmenler, bu süreci etkili bir şekilde yönlendirmek için zaman ve çaba harcamak zorundadır. Ayrıca, değişim sırasında geleneksel yöntemlerden vazgeçme zorluğu, değişime direnç gösterme eğilimini yansıtır, bu nedenle değişimin rasyonel ve duygusal boyutlarına dikkat etmek önemlidir. Öğrenci ve veli beklentileri, değişim sürecini daha karmaşık hale getirebilir ve bu beklentilere açıklık getirilmesi gerekebilir. Teknolojiye uyum sağlama ve yeni öğretim araçlarına adapte olma, öğretmenler için önemli bir öğrenme eşiğini temsil ederken, aynı zamanda teknolojik dönüşümün bir parçasıdır. İletişim eksikliği, değişim yönetimini zorlaştırır ve daha etkili bir iletişim kanalı oluşturmanın gerekliliğini vurgular. Öğretmenler arasında fikir alışverişi ve deneyim paylaşımı, bu eksikliği giderebilir. Eğitimcilerin sürekli güncel olma ihtiyacı, değişen müfredat gereksinimlerine ayak uydurmanın bir parçasıdır ve öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmesi gereklidir. Ayrıca, öğrenci motivasyonunu korumak ve öğrencilere değişimin neden önemli olduğunu anlatmak, değişim süreçlerinin daha etkili bir şekilde yönetilmesine katkı sağlar. Sonuç olarak, bu öğretmen görüşleri, değişim yönetimi süreçlerinin karmaşıklığını ve eğitimcilerin karşılaştığı meydan okumaları yansıtmaktadır. Değişim süreçlerini daha etkili hale getirmek için iletişim, eğitim, destek ve öğrenci ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verme konularına odaklanmak, bu zorlukların üstesinden gelmeye yardımcı olabilir.

Öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsemek ve öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için hangi öğretim yöntemlerini veya araçlarını kullanıyorsunuz? Bu yaklaşımın öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz ve geliştirmeye yönelik hangi adımlar atıyorsunuz?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış “Öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsemek ve öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için hangi öğretim yöntemlerini veya araçlarını kullanıyorsunuz? Bu yaklaşımın öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz ve geliştirmeye yönelik hangi adımlar atıyorsunuz?” açık uçlu sorusuna yönelik verilen cevaplara ait doğrudan ifadeler bu bölümde yer verilmiş olup altında doğrudan ifadelerden sonra bunların yorumlamaları yapılmıştır.

(K1) “Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımını benimsemek için sık sık proje tabanlı öğrenme yöntemlerini kullanıyoruz. Öğrenciler böylece öğrenme süreçlerini daha aktif bir şekilde yönlendirebiliyorlar.”

(K2) “Teknolojiyi etkili bir şekilde kullanarak, öğrencilere özelleştirilmiş öğrenme materyalleri sunuyoruz. Bu, öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemelerini sağlıyor.”

(K3) “Sınıflarımızda öğrenci grupları ve işbirliği, öğrencilere birlikte öğrenme fırsatları sunuyor. Bu, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini teşvik ediyor.”

(K4) “Öğrencilere düzenli olarak geri bildirim sağlıyoruz ve bu geri bildirimleri öğrenme süreçlerini iyileştirmek için kullanıyoruz.”

(K5) “Öğrenci merkezli öğrenme modelimizin bir parçası olarak öğrencilere projeleri yönlendirmeleri için fırsatlar sunuyoruz. Bu, eleştirel düşünme ve karar verme becerilerini geliştirmelerine yardımcı oluyor.”

(K6) “Öğrencilere daha fazla seçenek sunarak, ilgi alanlarına dayalı öğrenmeyi teşvik ediyoruz. Bu, öğrencilerin motivasyonunu artırıyor.”

(K7) “Öğrenci başarısını değerlendirmek için çeşitli yöntemler kullanıyoruz, sadece sınavlara dayalı değil, aynı zamanda projeler, portfolyolar ve sunumlar gibi göstergelere de önem veriyoruz.”

(K8) “Öğrencilerin geri bildirimlerini almak ve onların öğrenme gereksinimlerini anlamak için düzenli olarak öğrencilerle iletişim kuruyoruz.”

(K9) “Öğrencilerin özgüvenlerini artırmak ve liderlik becerilerini geliştirmek için sınıf içi sorumluluklar ve görevler veriyoruz.”

(K10) “Eğitim teknolojilerini kullanarak öğrencilere daha fazla özgürlük ve bağımsızlık veriyoruz. Bu, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini özelleştirmelerine yardımcı olur.”

(K11) “Öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirebilecekleri öğrenme materyalleri ve gerçek dünya uygulamaları kullanıyoruz.”

(K12) “Öğrencilerin öğrenme yolculuklarını belgelemeleri için portfolyo oluşturmalarını teşvik ediyoruz. Bu, öğrencilerin kendi gelişimlerini gözlemlemelerine yardımcı olur.”

(K13) “Öğrenci merkezli öğrenmeyi daha fazla öğrenciye yaymak için öğretmenler arasında deneyim paylaşımı ve iş birliği fırsatları oluşturuyoruz.”

Bu öğretmen görüşleri, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımının uygulanmasının çeşitli yöntemlerini yansıtıyor. Öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi yanıt vermek ve öğrenme deneyimini geliştirmek için çeşitli stratejilerin kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca, bu yaklaşımın öğrenci başarısı üzerindeki olası etkilerini değerlendirme ve sürekli iyileştirme amacı güdüldüğü anlaşılmaktadır. Bu öğretmen görüşleri, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımının uygulanması ve öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması konularında önemli içgörüler sunuyor. Bu görüşler, eğitimdeki dönüşümün temel bir parçası olan bu yaklaşımın nasıl pratikte hayata geçirildiği ve öğrenci başarısı üzerindeki potansiyel etkileri hakkında bilgi vermektedir. Öğretmenler, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımını benimsemek için çeşitli stratejileri kullanıyorlar. Proje tabanlı öğrenme, teknoloji kullanımı, öğrenci grupları ve işbirliği gibi yöntemler, öğrencilerin daha aktif ve katılımcı bir öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlıyor. Ayrıca, öğrencilere daha fazla özgürlük ve seçenek sunmak, ilgi alanlarına dayalı öğrenmeyi teşvik ediyor. Öğretmenler, öğrenci başarısını değerlendirmek için geleneksel sınavlara ek olarak, projeler, portfolyolar, geri bildirimler ve çoklu göstergelere de odaklanıyorlar. Bu, öğrencilerin sadece bilgiyi değil, aynı zamanda eleştirel düşünme ve karar verme becerilerini geliştirmelerine yardımcı oluyor. Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini değerlendirmek için öğretmenler, düzenli iletişim kuruyor ve geri bildirim topluyorlar. Öğrencilerle daha yakın bir işbirliği içinde olmaları, öğrencilerin özgüvenlerini artırmalarına ve liderlik becerilerini geliştirmelerine yardımcı oluyor. Ayrıca, öğrenci merkezli öğrenmeyi daha fazla öğrenciye yaymak ve bu yaklaşımı daha geniş bir öğretmen topluluğuna yaymak amacıyla öğretmenler arasında deneyim paylaşımı ve iş birliği fırsatları oluşturuluyor. Bu görüşler, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısını artırma potansiyelini ve öğretmenlerin bu yaklaşımı uygulamak ve geliştirmek için attıkları adımları vurguluyor. Eğitimdeki bu yenilikçi yaklaşımın, öğrencilerin daha iyi öğrenme deneyimleri yaşamalarına ve becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayabileceği açıkça görülüyor.

SONUÇ

Öğretmen görüşleri, okullarda inovasyon ve gelişimi teşvik etme stratejilerinin eğitim sistemi içindeki önemini ve bu stratejilerin öğrenci başarısını artırma potansiyelini ön plana çıkarmaktadır. İncelediğimiz görüşler, çeşitli temaları ve eğilimleri yansıtmaktadır. Öncelikle, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerinin öğrencilerin ilgi alanlarına ve öğrenme stillerine uygun şekilde sunulmasının, öğrencilerin daha derinlemesine öğrenmelerini teşvik edebileceğini göstermektedir. İş birliği ve bilgi paylaşımı, öğretmenler arasında fikirlerin serbestçe dolaşımını teşvik ederek inovasyonu hızlandırırken, teknolojinin kullanımı dijital becerilerin geliştirilmesini amaçlayarak öğrencilerin gelecekteki becerilere daha iyi hazırlanmalarına yardımcı olabilir. Ayrıca, öğrenci geri bildirim, eğitim programlarının sürekli iyileştirilmesine katkı sağlarken, aile iş birliği öğrencilerin öğrenme ortamlarını daha zenginleştirebilir. Gerçek dünya uygulamaları, ders içeriğini daha anlamlı hale getirirken, liderlik fırsatları özgüveni artırabilir ve öğrencilerin daha fazla öğrenmeye katılımlarını teşvik edebilir. Sürekli gelişim, öğretmenlerin kendilerini sürekli olarak yenilemelerine yardımcı olurken, inovasyonun paylaşımı yeni yaklaşımların daha geniş bir topluluk içinde benimsenmesini teşvik eder. Son olarak, öğrenci gelişiminin yakından izlenmesi, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verme ve başarılarını artırma amacını taşır. Bu öğretmen görüşleri, eğitimde sürekli gelişimin ve inovasyonun önemini vurgularken, öğrenci merkezli bir yaklaşımın bu hedeflere ulaşmada kritik bir rol oynadığını göstermektedir.

Bu öğretmen görüşleri, eğitimde değişim yönetimi süreçlerinin karmaşıklığını ve bu süreçlerin içerdiği zorlukları açıkça yansıtmaktadır. Değişim süreçlerinin başarıyla yönetilmesi için iletişim, eğitim, destek ve öğrenci

ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verme stratejilerinin benimsenmesi gerektiği belirtilmektedir. Özellikle öğretmenler, öğrencilerin değişimlere uyum sağlama sürecini yönlendirme ve motive etme zorluğuyla karşı karşıyadır. Ayrıca, geleneksel yöntemlerden vazgeçme ve yeni teknolojilere uyum sağlama konuları, direnç gösterme eğilimini yansıtarak dikkat çekmektedir. Öğrenci ve veli beklentileri, değişim sürecini daha karmaşık hale getirebilirken, bu beklentilere açıklık getirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. İletişim eksikliği, değişim yönetimini zorlaştırırken, öğretmenler arasında fikir alışverişi ve deneyim paylaşımının eksikliği bu sorunu daha da artırır. Eğitimcilerin sürekli güncel kalmaları gerekliliği, öğretmenlerin kendilerini sürekli olarak geliştirmelerini gerektirirken, öğrenci motivasyonunu sürdürme ve değişimin neden önemli olduğunu öğrencilere anlatma ihtiyacı da dikkat çekmektedir. Bu görüşler, değişim süreçlerinin karmaşıklığını anlatmanın ötesinde, bu zorlukların üstesinden gelme yollarına dair önemli öneriler sunar. İletişim, eğitim, destek ve öğrenci ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verme konularının vurgulanması, değişim süreçlerinin daha etkili bir şekilde yönetilmesine katkı sağlayabilir. Bu nedenle, eğitim kurumlarının değişime yönelik stratejilerini geliştirirken, bu görüşleri göz önünde bulundurmaları kritik öneme sahiptir.

Bu öğretmen görüşleri, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımının uygulanmasının ve öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmasının çeşitli stratejilerle nasıl gerçekleştirildiğini açıkça yansıtmaktadır. Öğretmenler, bu yaklaşımın öğrenci başarısı üzerindeki olası etkilerini değerlendirme ve sürekli iyileştirme amacı güderek çeşitli yöntemleri kullanmaktadır. Proje tabanlı öğrenme, teknoloji kullanımı, öğrenci grupları ve işbirliği gibi stratejiler, öğrencilerin daha aktif ve katılımcı bir öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlamaktadır. Ayrıca, öğrencilere daha fazla özgürlük ve seçenek sunma, ilgi alanlarına dayalı öğrenmeyi teşvik etmektedir. Bu yaklaşımın öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini değerlendirmek için öğretmenler, öğrencilerle düzenli iletişim kurmak ve geri bildirim toplamak gibi yöntemler kullanmaktadır. Öğretmenler arasında deneyim paylaşımı ve iş birliği fırsatları oluşturarak bu yaklaşımı daha geniş bir öğretmen topluluğuna yayma amacı da bulunmaktadır. Bu görüşler, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısını artırma potansiyelini ve eğitimdeki dönüşümün önemini vurgulamaktadır. Bu yaklaşımın, öğrencilerin daha iyi öğrenme deneyimleri yaşamalarına ve becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayabileceği açıkça görülmektedir.

Öğretmen görüşleri, inovasyon, gelişim, ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarının eğitimdeki önemini ve potansiyelini vurgulamaktadır. Bu görüşler ışığında, aşağıdaki önerilere dikkat etmek faydalı olabilir:

- ✓ İş Birliği ve Deneyim Paylaşımı: Öğretmenler arasındaki iş birliği ve deneyim paylaşımını teşvik etmek, inovasyonu hızlandırabilir. Okullar, öğretmenler arasında düzenli toplantılar ve çalışma grupları düzenleyerek bu iş birliğini desteklemelidir.
- ✓ Teknoloji Kullanımı: Teknolojinin eğitimde etkili bir şekilde kullanılması, öğrencilerin ilgisini çekebilir ve dijital becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Eğitim kurumları, öğretmenlere teknoloji eğitimi ve kaynakları sağlamalıdır.
- ✓ Öğrenci Geri Bildirimi: Öğrenci geri bildirimleri, programların sürekli iyileştirilmesine katkı sağlar. Okullar, öğrenci görüşlerini düzenli olarak toplamalı ve bu geri bildirimlere dayalı olarak değişiklikler yapmalıdır.
- ✓ Aile İş Birliği: Ailelerin öğrencilerin eğitimine katkıda bulunmaları önemlidir. Okullar, ailelerle daha sık iletişim kurmalı, aile katılımını teşvik etmeli ve ailelerin öğrencilerin eğitimine aktif katılımını sağlamalıdır.
- ✓ Öğrenci Merkezli Öğrenme Yaklaşımı: Öğrenci merkezli öğrenme, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yanıt vermek için kullanılabilir. Okullar, öğretmenlere bu yaklaşımı benimsemeleri için eğitim ve destek sağlamalı ve öğrenci başarısını izlemelidir.
- ✓ Sürekli Gelişim: Eğitimcilerin kendilerini sürekli olarak geliştirmesi, değişen eğitim gereksinimlerine ayak uydurmanın bir parçasıdır. Okullar, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini desteklemeli ve güncel bilgiye erişim sağlamalıdır.
- ✓ Değişim Yönetimi: Değişim yönetimi süreçleri, iletişim, eğitim, destek ve öğrenci ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verme stratejilerini içermelidir. Okullar, değişim süreçlerini daha etkili hale getirmek için bu stratejilere odaklanmalıdır.

Bu öneriler, eğitimde inovasyon, gelişim ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarının başarılı bir şekilde uygulanmasına yardımcı olabilir ve öğrenci başarısını artırabilir. Okullar, bu önerilere odaklanarak eğitimdeki iyileşme ve değişimi teşvik edebilirler.

KAYNAKÇA

Aksoy, H. H. (2000). Değişme ve Yenileşme. Erişim Tarihi: 18.07.2023. http://80.251.40.59/education.ankara.edu.tr/aksoy/seminer_1.htm.

Barnett, P. W. & Glenn, R. C. (1995). Modeling Internal Organizational Change. Annual Review of Sociology, 21.

- Barutçu, E. (2006). Örgütsel Değişim Yönetimi. Yüksek Lisans Tezi.
- Başaran, İ. E. (1982). Örgütsel Davranışın Yönetimi. Sevinç Matbaası.
- Bensghir, K. T. & Leblebicioğlu, N. D. (2001). Teknolojik Gelişmenin Örgütler ve Örgütsel Değişim Üzerindeki Yansımaları. *Amme İdaresi Dergisi*, 34, 19-37.
- Can, H. (2002). Organizasyon ve Yönetim. Siyasal Kitabevi.
- Ekiz, D.(2003). Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fox-Wolfgramm, S. J., Boal, K. B., & Hunt, J. G. (1998). Organizational Adaptation to Institutional Change: A Comparative Study of First-Order Change in Prospector and Defender Banks. *Administrative Science Quarterly*, 43.
- Gareth, R. J. (1998). *Organizational Theory* (2nd ed.). Addison-Wesley Publishing.
- İnceoğlu, E. (2004). Örgüt Kültürünün İşletme İçi İletişime Etkisi. Marmara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi.
- Karakaya, A. (2004). Stratejik Yönetim Sisteminin Kriz Yönetimine Etkisi Üzerine Bir Araştırma. *Teknoloji Dergisi*, 7(2).
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Lander, R. (1994). Management of Change and Innovation. In *International Encyclopedia of Education* (2nd ed.). Pergamon.
- Leede, J., Loosie, J. & Alders, B. (2002). Innovation; Improvement and Operations: An Exploration of the Management Alignment. *International Journal of Technology Management*.
- March, J. G. (1981). Footnotes to Organizational Change. *Administrative Science Quarterly*, 26(4).
- Saylı, H. (2009). Örgütsel Değişimde Liderin Rolü. <http://www2.aku.edu.tr/~halilsayli/sayfalar/lider.doc>. Erişim Tarihi: 18.09.2023.
- Stevenson, B. W. (1994). Organizational Change and Redesign: Ideas and Insights for Improving Performance. *Administrative Science Quarterly*, 39(4).
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin.

Stratejik Yönetim Döngüsü Çerçevesinde Okullarda Yaşanan Problemlerin İncelenmesi

Examining the Problems Experienced in Schools Within the Framework of the Strategic Management Cycle

ÖZET

Bu çalışmanın amacı stratejik yönetim döngüsü çerçevesinde okullarda yaşanan problemlerin incelenmesidir. Çalışmanın amacı öğretmenlerin bakış açılarını göre eleştirel bir şekilde incelemek olduğu için bu araştırma fenomenolojik bir yaklaşım kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için kasıtlı örnekleme tekniklerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. 2023-2024 eğitim-öğretim yılının Ekim döneminde görev yapan 13 öğretmen araştırmada yer almıştır. Bu çalışmada katılımcılara, nitel araştırmalarda veri toplamak için yaygın bir araç olan açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formları verilmiş ve formları doldurmaları istenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin değerlendirmeleri, okulun stratejik yönetim süreçlerinde iyileştirmeler gerektiğini ve öğretmenlerin bu iyileştirmelere katkıda bulunmaya hazır olduğunu göstermektedir. Öneriler, stratejik hedeflerin daha net ve belirgin olması, katılımcı karar alma süreçlerinin oluşturulması, iletişim eksikliğinin giderilmesi, teknolojinin eğitimde daha etkili kullanılması, öğrenci-öğretmen iletişiminin güçlendirilmesi ve veli işbirliğinin artırılması gibi alanları kapsamaktadır. Bu öneriler, okulun stratejik planlama ve uygulama süreçlerini daha etkili hale getirme potansiyelini yansıtmaktadır. Öğretmenlerin stratejik problemler hakkındaki görüşleri, öğrenci başarısını düşük etkileyen sorunları, iletişim eksikliğini ve öğrenci devamsızlığını vurgulamaktadır. Bu zorlukları aşma sürecinde öğretmenlerin katılımı ve görüşleri büyük önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Stratejik Yönetim, Okul, Problem.





ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the problems experienced in schools within the framework of the strategic management cycle. Since the aim of the study is to examine critically from teachers' perspectives, this research was constructed using a phenomenological approach. Maximum variation sampling, one of the deliberate sampling techniques, was used to determine the study group. Thirteen teachers working in the October semester of the 2023-2024 academic year took part in the study. In this study, the participants were given interview forms with open-ended questions, a common tool for data collection in qualitative research, and asked to fill out the forms. Teachers' evaluations indicate that improvements are needed in the school's strategic management processes and that teachers are ready to contribute to these improvements. Suggestions include making strategic goals clearer and more specific, establishing participatory decision-making processes, eliminating the lack of communication, using technology more effectively in education, strengthening student-teacher communication and increasing parent cooperation. These suggestions reflect the potential to make the school's strategic planning and implementation processes more effective. Teachers' views on strategic challenges emphasize problems that have a low impact on student achievement, lack of communication and student absenteeism. Teachers' participation and opinions are of great importance in the process of overcoming these challenges.

Keywords: Strategic Management, School, Problem

GİRİŞ

Eğitim planlaması oldukça zorlu ve karmaşık bir süreçtir. Stratejik planlamada hassas olmak ve 4 yıllık bir ufku öngörmek, süregelen iç ve dış göç nedeniyle ülkemizde mümkün değildir. Bununla birlikte, yasal olarak bu görevle yükümlü olan okul yönetimleri, ellerindeki sınırlı kaynaklar göz önüne alındığında, 4 yıllık bir dönemi öngörmek ve en önemli kurallara uygun bir plan oluşturmak için çaba sarf etmektedir. 1990'lardan bu yana eğitim liderliği ve stratejik planlama, eğitim reformu ile ilişkili olarak incelenmekte ve araştırılmaktadır (Memduhoğlu, Taşdan ve Erdem, 2008). Daha önce sadece kurumsal sektörde kullanılan stratejik planlama ve stratejik yönetim, 5018 sayılı KMYKK ve diğer kanunlarla birlikte genel olarak eğitim sektörüne de taşınmıştır. "Siyasi, ekonomik, sosyo-kültürel ve teknolojik değişim ve dönüşümlerin yaşandığı günümüz dünyasında eğitim kurumlarının değişim baskısını avantaja çevirmeleri, planlı hareket etmeleri ve bunu stratejik yönetim anlayışını bilinçli bir şekilde uygulayarak gerçekleştirmeleri beklenmektedir" (Çetin, 2013). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve bağlı kuruluşlarının, 2003 yılında 5018 sayılı KMYKK'nın yayımlanmasıyla birlikte diğer kamu kurumları gibi stratejik plan oluşturmaları

Ramazan Danacı¹ 
Kübra Danacı² 
Hasan Çay³ 
Ferhat Çoban⁴ 

How to Cite This Article

Danacı, R., Danacı, K., Çay, H. & Çoban, F. (2023). "Stratejik Yönetim Döngüsü Çerçevesinde Okullarda Yaşanan Problemlerin İncelenmesi", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:55; pp:4143-4150. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.73076>

Arrival: 17 September 2023
Published: 30 November 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Öğretmen, MEB, Kastamonu, Türkiye

² Öğretmen, MEB, Kastamonu, Türkiye

³ Öğretmen, MEB, Kastamonu, Türkiye

⁴ Öğretmen, MEB, Kastamonu, Türkiye

zorunlu hale gelmiştir. 5018 sayılı KMYKK, "kamu kurumlarının stratejik planlarını hazırlamalarını ve gelecek dönem bütçelerini bu planda öngörülen kurumun vizyon, misyon, amaç ve hedefleri doğrultusunda performans programlarına dayalı olarak oluşturmalarını amaçlamaktadır". MEB ve taşra birimleri, 5018 sayılı KMYKK'nın 2006 tarihli "Kamu İdarelerinde Stratejik Planlamaya İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik" uyarınca 2010-2014 yıllarını kapsayan stratejik planlarını oluşturmuş ve yayımlamıştır (Altinkurt & Yılmaz, 2011). "Eğitim kurumlarının stratejik bilince sahip olması, fırsatlardan yararlanma ve tehditlerden kaçınma, stratejik bilince sahip olma, stratejik yönetim kabiliyeti, geleceği öngörme, fırsat ve tehditleri değerlendirme" kurumların stratejik planlama sürecinde oluşturdukları ekiplerle strateji geliştirerek kazanmaya çalıştıkları yetkinliklerden biridir. Sonuç olarak Çetin (2013), göre stratejik farkındalık, stratejik planlama ve stratejik yönetimden önce gelmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra teşkilatı, hızlı büyüme ve değişime ayak uydurabilmek için stratejik yönetim ve planlamayı norm haline getirmeye çalışmaktadır. Sonuç olarak, başta müdür yardımcıları ve okul müdürleri olmak üzere eğitim alanında çalışan tüm personelin yönetim bilgisi ve stratejik planlama uygulamalarını destekleyerek eğitim kurumlarını geliştirmek hedeflenmektedir. Eğitim kurumları stratejik yönetim yaklaşımını kullanırken stratejik planlamanın tüm süreç ve alanlarda uygulanabilir olmasını, bir yetkinlik haline gelmesini, stratejik farkındalığın ve düşünmenin kurum düzeyinde olmasını, gelecekteki olası sorunların ortaya çıkmadan çözülmesini, çevresel fırsatların değerlendirilmesini ve tehditlerin bertaraf edilmesini sağlamalıdır. Her şeyden önce, eğitim kurumlarındaki yöneticilerin ve çalışanların, en son gelişmeleri ve değişimleri destekleyenlerin taleplerini karşılamak için stratejik yönetim düşüncesini ödün vermeden kullanmaları gerekir (Çetin, 2013).

Stratejik planlama ve yönetim, teknolojideki hızlı gelişmeler, yoğunlaşan rekabet ve sürekli değişen dış çevre nedeniyle okullar ve diğer kurumlar için hayati önem taşımaktadır. Eğitim kurumlarında ve okullarda yasal gerekliliklere uygun olarak uygulanan ve uygulanmaya çalışılan stratejik planlama süreçlerinin planlandığı ve gerektiği gibi uygulandığını söylemek mümkün değildir. Mevcut stratejik planların ne kadar işe yaradığı da tartışmalıdır. Yapılan birçok araştırma (Çalık, 2003; Işık ve Aypay, 2004; Demirkaya, 2007; Memduhoğlu ve diğerleri, 2008; Özdem ve Çakır, 2009; Yelken, Kılıç ve Üredi, 2010) "okulların genel olarak stratejik planlamaya uygun olmadığını, stratejik planlama kapsamında yapılan çalışmaların kağıt üzerinde kaldığını ve stratejik planlama uygulamalarının amacına tam olarak hizmet etmediğini" ortaya koymuştur (Memduhoğlu ve Uçar, 2012).

Stratejik yönetim döngüsü çerçevesinde okullarda yaşanan problemlerin incelenmesi, eğitim yönetimi ve politika oluşturmanın karmaşıklığını anlamak ve bu alandaki iyileştirmeleri incelemek için önemli bir akademik araştırma alanını temsil etmektedir (Yıldırım, 2015). Bu bağlamda, stratejik yönetim döngüsü, eğitim kurumlarının planlama, uygulama, değerlendirme ve geliştirme aşamalarını içeren bir süreci ifade etmektedir. Stratejik yönetim, okulların uzun vadeli hedeflerine ulaşmalarını desteklemek amacıyla stratejileri geliştirmeyi ve uygulamayı içeren bir çerçeve sunmaktadır (Yılmaz, 2016). Bu stratejilerin, okulun misyonu ve vizyonuyla uyumlu olması gerekliliği, stratejik yönetimin temel ilkelerindedir (Yılmaz, 2003). Ayrıca, okullardaki problemler, öğrenci başarısızlığı, öğretmen motivasyonu, kaynak sıkıntıları, yönetim sorunları ve aile-okul işbirliği eksiklikleri gibi çok çeşitli konuları içermekte ve bu sorunların analiz edilmesi ve çözümlenmesi stratejik yönetim döngüsü içerisinde gerçekleşmektedir. Bu bağlamda, akademik araştırmalar, stratejik yönetim döngüsünün okullardaki problemleri nasıl ele aldığını ve eğitim kalitesini nasıl artırabileceğini incelemekte ve eğitim politikaları ve reformlarla da yakından ilişkilendirilmektedir (Yiyit ve Çorbacıoğlu, 2013). Bu alandaki araştırmalar, eğitim sistemi içinde daha etkili ve sürdürülebilir çözümler geliştirmeyi amaçlayan eğitimciler ve karar vericiler için önemli bir rehber oluşturmaktadır.

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). Çalışmanın amacı öğretmenlerin bakış açılarını göre eleştirel bir şekilde incelemek olduğu için bu araştırma fenomenolojik bir yaklaşım kullanılarak oluşturulmuştur.

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 13 öğretmen araştırmada yer almıştır. Tablo 1, öğretmen adayı olan araştırma katılımcılarına ilişkin demografik verileri sunmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

Kod	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	36	12	Lisans
K2	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	36	12	Lisans
K3	Kadın	İngilizce	37	13	Lisans
K4	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	43	16	Yüksek Lisans
K5	Kadın	İngilizce	36	14	Lisans
K6	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	38	10	Lisans
K7	Erkek	Coğrafya	43	16	Yüksek Lisans
K8	Erkek	Matematik	40	16	Yüksek Lisans
K9	Erkek	Matematik	41	13	Lisans
K10	Kadın	İngilizce	44	15	Yüksek Lisans
K11	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	47	15	Lisans
K12	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	40	14	Yüksek Lisans
K13	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	36	11	Yüksek Lisans

Bu tablo, bir akademik araştırma çalışması kapsamında kullanılan demografik verilere dayanmaktadır ve araştırmaya katılan bireylerin özelliklerini yansıtmaktadır. Araştırmanın amacı, stratejik yönetim döngüsü çerçevesinde okullarda yaşanan problemleri incelemektir. İncelemeye katılan bireylerin demografik değişkenleri, bu problemlerin çözümünü analiz etmek için önemli bir referans noktası sunmaktadır. Tablo 1'de toplamda 13 katılımcının demografik bilgileri yer almaktadır. Cinsiyet dağılımına baktığımızda, katılanların 8'i kadın (%61.54) ve 5'i erkek (%38.46) olarak görülmektedir. Branş dağılımına göre, en fazla katılımcı sınıf öğretmenliği branşında yer almaktadır, toplam 8 kişi (%61.54). İngilizce branşında 3 kişi (%23.08), Coğrafya ve Matematik branşlarında ise sırasıyla 1'er kişi (%7.69) bulunmaktadır. Katılımcıların yaş aralığı 36 ile 47 arasında değişmektedir. Yaş ortalaması yaklaşık olarak 40.31'dir. Kıdem dağılımına baktığımızda, katılımcıların öğretmenlik kıdemi 10 ile 16 yıl arasında değişmektedir. Öğrenim durumu açısından bakıldığında, katılımcıların büyük bir kısmı lisans (%53.85) ve yüksek lisans (%38.46) derecelerine sahiptir. Bu demografik bilgiler, araştırmanın sonuçlarını yorumlarken ve çeşitli değişkenler arasındaki ilişkileri anlamaya çalışırken önemlidir. Özellikle cinsiyet, branş ve öğrenim durumu gibi faktörler, okullarda yaşanan problemlerin çözümüne ve stratejik yönetim döngüsünün uygulanmasına nasıl etki edebileceğini anlamak için dikkate alınabilir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki soruların katılımcılar için anlaşılır ve açık olması, içgörülü sorular hazırlanması, soruların somut bir dil içermesi, soruların hedefe yönelik olması ve soruların kuralcı olmaması için her türlü çaba gösterilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

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.

İlk olarak, katılımcılara verilen yazılı görüşme formlarını yazıya dökmek için bilgisayar kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenleri kodlamak için, veri toplanan her bir öğretmene "K" ile başlayan bir kod numarası verilmiştir (Ekiz, 2003). Bu araştırmadan elde edilen veriler betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler bu noktada belirlenmiş ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Sonuçlar son aşamada yorumlanmıştır (Karataş, 2015). Sonuç olarak, sonuçlar arasındaki neden-sonuç bağlantılarının açıklanmasıyla çeşitli olgular arasındaki konuşmalar teşvik edilmiştir.

BULGULAR

Okulumuzun mevcut stratejik yönetim süreçlerini nasıl değerlendiriyorsunuz? Hangi alanlarda iyileştirme gerekliliği olduğunu düşünüyorsunuz?

bu konuda 13 öğretmenle görüşüp bu soruyu yönelttim. 13 öğretmene ait doğrudan ifadeler yazman gerekiyor. her bir ifade tırnak içinde yazılsın ve her bir ifadenin başına (K1)den başlamak üzere (K13) ye kadar kod verilsin.

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış "Okulumuzun mevcut stratejik yönetim süreçlerini nasıl değerlendiriyorsunuz? Hangi alanlarda iyileştirme gerekliliği olduğunu düşünüyorsunuz?" açık uçlu sorusuna yönelik verilen cevaplara ait doğrudan ifadeler bu bölümde yer verilmiş olup altında doğrudan ifadelerden sonra bunların yorumlamaları yapılmıştır.

(K1) "Stratejik yönetim süreçlerimiz oldukça sınırlı görünüyor. Okulun uzun vadeli hedefleri ve yol haritası hakkında daha net bilgilere ihtiyaç var."

(K2) "Okulumuzun stratejik planlama süreci, öğretmenlerin katılımını ve geri bildirimlerini yeterince içermiyor. Daha fazla paydaşın fikirlerini almalıyız."

- (K3) "İhtiyaç analizi yapma ve kaynak tahsis etme konusunda daha etkili olmalıyız. Bazen kaynaklar dengesiz bir şekilde dağıtılıyor gibi hissediyoruz."
- (K4) "Öğrenci başarısını izleme ve değerlendirme süreçlerimizi geliştirmemiz gerekiyor. Veri toplama ve analiz kapasitemizi artırmalıyız."
- (K5) "Stratejik hedeflerimizi daha spesifik ve ölçülebilir hale getirmeliyiz. Bu, başarıyı daha kolay değerlendirmemize yardımcı olacaktır."
- (K6) "Öğrenci ve veli memnuniyetini ölçmek ve bu geri bildirimlere dayalı olarak geliştirmek için daha fazla mekanizma oluşturmalıyız."
- (K7) "Öğretmenler arası iletişimi ve işbirliğini teşvik etmek için daha fazla fırsat yaratmalıyız. Bunu destekleyen stratejiler geliştirmeliyiz."
- (K8) "Daha fazla profesyonel gelişim fırsatı sunmalıyız. Öğretmenlerin yeni pedagojik yaklaşımları ve teknolojiyi etkili bir şekilde kullanma becerilerini geliştirmeleri önemlidir."
- (K9) "Stratejik planımızın sürdürülebilirliğini değerlendirmeliyiz. Çünkü bazen hızlı değişen koşullar altında hedeflerimizi güncellemek zorunda kalıyoruz."
- (K10) "Velilerin okul stratejileri ve hedefleri hakkında daha fazla bilgiye erişimini kolaylaştırmalıyız. İşbirliğini artırmak için açık iletişim kanalları kurmalıyız."
- (K11) "Öğrenci çeşitliliğini daha iyi ele almalıyız. Her öğrencinin ihtiyacına uygun stratejiler geliştirmeliyiz."
- (K12) "Verilere dayalı karar verme süreçlerimizi iyileştirmeliyiz. Bu, kaynakların daha etkili bir şekilde kullanılmasına yardımcı olabilir."
- (K13) "Stratejik yönetim süreçlerinde daha fazla şeffaflık ve hesap verebilirlik sağlamalıyız. Tüm paydaşlar için erişilebilir olmalıyız."

Bu ifadeler, okulun stratejik yönetim süreçlerinde iyileştirmeler yapılması gerektiğini vurguluyor ve öğretmenlerin katkılarına açık olduklarını gösteriyor. Bu geri bildirimler, okul yönetiminin stratejik planlama ve uygulama süreçlerini daha etkili hale getirmek için yol gösterici olabilir. Öğretmenlerin stratejik yönetim süreçleri hakkındaki görüşleri oldukça çeşitlidir. İlk olarak, bazı öğretmenler, mevcut stratejik yönetim süreçlerinin eksik olduğunu ve daha fazla netlik gerektiğini vurgulamaktadır. Bu öğretmenler, okulun uzun vadeli hedeflerinin ve planlarının daha belirgin olması gerektiğini ifade etmektedirler. Ayrıca, stratejik planlama sürecinde öğretmenlerin daha fazla katılımının önemli olduğunu düşünmektedirler. Diğer bir önemli konu ise kaynakların dengeli bir şekilde tahsis edilmesi gerekliliğidir. Bazı öğretmenler, okulun ihtiyaç analizi yapma ve kaynakların etkili bir şekilde kullanma konusunda daha yetkin hale gelmesi gerektiğini belirtmektedirler. Ayrıca, stratejik hedeflerin daha spesifik ve ölçülebilir olması gerektiğini ifade etmektedirler. Öğretmenler ayrıca öğrenci ve veli memnuniyetini ölçme ve geri bildirimlere dayalı olarak iyileştirme yapma ihtiyacına da işaret etmektedirler. Açık iletişim kanalları oluşturarak velilerin okul stratejileri hakkında daha fazla bilgiye erişimini kolaylaştırmak önerilmektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin görüşleri, stratejik yönetim süreçlerinin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi gerektiğini yansıtmaktadır. Bu geri bildirimler, okul yönetiminin stratejik planlama, kaynak yönetimi ve paydaş katılımı konularında daha etkili yaklaşımlar geliştirmesi için önemli bir rehberlik kaynağıdır.

Okulumuzun karşılaştığı en büyük stratejik problemler nelerdir, bu problemlerin nedenlerini ve etkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış "Okulumuzun karşılaştığı en büyük stratejik problemler nelerdir, bu problemlerin nedenlerini ve etkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?" açık uçlu sorusuna yönelik verilen cevaplara ait doğrudan ifadeler bu bölümde yer verilmiş olup altında doğrudan ifadelerden sonra bunların yorumlamaları yapılmıştır.

- (K1) "Öğrenci başarısı düşük seviyelerde ve bu durumun öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilediğini gözlemliyoruz. Bu problemin nedeni olarak, ders programının ve öğretim yöntemlerinin yetersizliğini düşünüyoruz."
- (K2) "Okulumuzun iletişim eksikliği var. Öğretmenler, yönetim ve diğer paydaşlar arasında daha iyi bir iletişim kurulmalıdır. Bu, kararların daha etkili bir şekilde alınmasını sağlayabilir."
- (K3) "Öğrenci devamsızlığı sorunuyla karşı karşıyayız. Özellikle bazı öğrencilerin okula devam etmeme eğiliminde olduğunu görüyoruz. Bu durum, öğrenci başarısını olumsuz etkiliyor."
- (K4) "Teknoloji kullanımı konusunda eşitsizlik var. Bazı öğrenciler daha fazla erişime sahipken, diğerleri geride kalıyor. Bu, öğrenci başarısını ve öğrenme deneyimlerini etkiliyor."

(K5) "Okulumuzun öğrenci çeşitliliğini ele alma stratejileri eksik. Farklı öğrenci gruplarının farklı ihtiyaçlarına uygun programlar ve destekler sunulmalıdır."

(K6) "Öğrenci disiplini konusunda sorunlar yaşıyoruz. Bu, sınıf içi öğrenme ortamını olumsuz etkiliyor ve öğrenci başarısını düşürüyor."

(K7) "Öğretmenler arası işbirliği ve paylaşım eksikliği var. Bu, pedagojik uygulamaların geliştirilmesini ve yeniliklerin yayılmasını engelliyor."

(K8) "Bürokratik süreçlerin karmaşıklığı, stratejik kararların alınmasını geciktiriyor ve okulun hızlı tepki vermesini engelliyor."

(K9) "Okulumuzun fiziksel altyapısı kötü durumda. Bu, öğrenci güvenliğini tehlikeye atabilir ve öğrenme koşullarını olumsuz etkileyebilir."

(K10) "Velilerin okul çalışmalarına daha fazla katılımı gereklidir. Bu, öğrenci başarısını ve okulun stratejik hedeflerini destekleyebilir."

(K11) "Öğrenci psikososyal destek ihtiyacı konusunda eksiklik var. Bu, öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimini etkileyebilir."

(K12) "Kaynakların etkin kullanımı ve yönetimi konusunda planlama eksikliği, okulumuzun stratejik hedeflerine ulaşmasını zorlaştırıyor."

(K13) "Okulumuzun stratejik hedeflerinin yetersiz tanımlanması ve izlenmemesi, ilerlemenin değerlendirilmesini güçleştiriyor."

Bu ifadeler, okulun karşılaştığı çeşitli stratejik problemleri ve bu problemlerin nedenlerini ve etkilerini yansıtmaktadır. Öğretmenler, bu problemlerin çözümü için stratejik yaklaşımların geliştirilmesi ve uygulanmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin görüşleri, okullarının karşılaştığı stratejik problemleri ve bu problemlerin nedenlerini ve etkilerini anlatırken geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Bu çeşitli görüşler, okulun mevcut zorluklarını anlamak ve iyileştirme çabalarına rehberlik etmek için önemli bir kaynak sunmaktadır. Öğretmenlerin bazıları, öğrenci başarısının düşük olduğunu ve bu sorunun köklerinin ders programları ve öğretim yöntemleri gibi eğitim içeriğine dayandığını ifade etmektedirler. Bu, okulun stratejik hedeflerini gerçekleştirmede önemli bir zorluk olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, iletişim eksikliği okulun karşılaştığı bir diğer önemli problem olarak belirtilmektedir. Öğretmenler, okul yönetimi ve diğer paydaşlar arasında daha iyi bir iletişimin geliştirilmesinin stratejik kararların alınmasını kolaylaştırabileceğini vurgulamaktadır. Diğer bir önemli konu, öğrenci devamsızlığıdır. Bazı öğrencilerin okula devam etmemesi, öğrenci başarısını olumsuz etkilemektedir. Bu, okulun stratejik hedeflerine ulaşma sürecini engellemektedir. Teknoloji kullanımındaki eşitsizlik ve öğrenci çeşitliliğini ele alma stratejilerinin eksikliği de öne çıkan problemler arasındadır. Bu faktörler, öğrenci başarısını etkileyebilir ve okulun stratejik hedeflerine ulaşmasını zorlaştırabilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin değerlendirmeleri, okullarının karşılaştığı stratejik problemleri ve bu problemlerin nedenlerini ve etkilerini açıklarken çeşitli görüşleri yansıtmaktadır. Bu farklı bakış açıları, okul yönetiminin stratejik planlama ve iyileştirme çabalarını daha iyi şekillendirmesi için dikkate alınmalıdır.

Okulumuzun stratejik hedeflerine ulaşması için önerileriniz nelerdir? Daha etkili bir stratejik yönetim için önerdiğiniz adımlar nelerdir?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış "Okulumuzun stratejik hedeflerine ulaşması için önerileriniz nelerdir? Daha etkili bir stratejik yönetim için önerdiğiniz adımlar nelerdir?" açık uçlu sorusuna yönelik verilen cevaplara ait doğrudan ifadeler bu bölümde yer verilmiş olup altında doğrudan ifadelerden sonra bunların yorumlamaları yapılmıştır. Öğretmenlerin önerileri, okulun stratejik hedeflerine ulaşması için değerli rehberlik sağlamaktadır. Bu öneriler, daha etkili bir stratejik yönetim için önemli adımları işaret etmektedir:

(K1) "Öğretim programlarını gözden geçirip güncellemeliyiz. Öğrenci başarısını artırmak için daha güncel ve ilgi çekici müfredatlar geliştirmeliyiz."

(K2) "Öğrencilerin devamsızlığı ile ilgili daha etkili bir takip sistemi oluşturmalıyız. Erken müdahalede bulunarak devamsızlık sorununu çözebiliriz."

(K3) "Öğrenci çeşitliliğine daha fazla odaklanmalıyız. Öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına cevap verecek stratejiler geliştirmeliyiz."

(K4) "Öğrenci-öğretmen iletişimimizi artırmalıyız. Düzenli geri bildirim sağlamak ve öğrencilerin sorunlarını dinlemek önemlidir."

(K5) "Teknolojiyi daha etkili bir şekilde kullanmalıyız. Eğitim materyallerini çevrimiçi platformlarda sunarak öğrencilerin dijital becerilerini geliştirebiliriz."

- (K6) "Öğrencileri daha fazla katılım ve liderlik fırsatlarına dahil etmeliyiz. Okul içi etkinliklerde ve karar alma süreçlerinde öğrenci katılımını teşvik etmeliyiz."
- (K7) "Velilerle daha güçlü bir işbirliği geliştirmeliyiz. Ailelerin okulda daha aktif rol almasını teşvik etmeliyiz."
- (K8) "Öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemeliyiz. Yeni öğretim yöntemlerini öğretmek için düzenli eğitimler ve kaynaklar sağlamalıyız."
- (K9) "Stratejik hedeflere ulaşmak için daha somut ölçülebilir hedefler belirlemeliyiz. İlerlemeyi takip etmek için veri analizi ve izleme süreçleri kurmalıyız."
- (K10) "Öğrenci destek servislerini güçlendirmeliyiz. Öğrencilere akademik ve duygusal destek sağlamak için daha fazla kaynak tahsis etmeliyiz."
- (K11) "Okul personeli arasındaki işbirliğini teşvik etmeliyiz. Öğretmenler, yöneticiler ve destek personeli arasında daha iyi bir iletişim ve koordinasyon sağlamalıyız."
- (K12) "Stratejik hedefleri belirlerken öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerini daha fazla dikkate almalıyız. Katılımcı bir karar alma süreci oluşturmalıyız."
- (K13) "Daha fazla dış kaynak ve destek aramalıyız. Okulumuzun ihtiyaçlarını karşılamak için topluluk ve iş dünyası ile işbirliği yapmalıyız."

Bu öneriler, okulun stratejik hedeflerine ulaşma yolunda daha etkili bir stratejik yönetim yaklaşımının temellerini atmaktadır. Öğretmenlerin deneyimleri ve önerileri, okul yönetiminin stratejik planlama sürecinde kritik bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin stratejik yönetim süreçlerine ilişkin değerlendirmeleri oldukça çeşitlidir ve okulun stratejik hedeflerine ulaşma konusundaki önerileri de bu çeşitliliği yansıtmaktadır. Öğretmenlerin önerileri, okulun eğitim programlarını güncelleme, devamsızlık sorunlarına erken müdahale, öğrenci çeşitliliği konusuna odaklanma, öğrenci-öğretmen iletişimini güçlendirme, teknolojiyi daha etkili kullanma, öğrenci katılımını artırma, veli işbirliğini güçlendirme, öğretmenlerin profesyonel gelişimini destekleme, ölçülebilir hedefler belirleme, öğrenci destek servislerini güçlendirme, personel arası işbirliğini teşvik etme, katılımcı karar alma süreçleri oluşturma ve dış kaynaklardan destek arama gibi çeşitli alanları kapsamaktadır. Bu öneriler, okulun hem öğrencilerin akademik başarısını artırma hem de öğretmenlerin profesyonel gelişimini destekleme hedeflerine ulaşma çabalarını yansıtmaktadır. Özellikle öğretmenlerin, eğitim programlarını güncelleme, teknolojiyi daha etkili kullanma ve öğrenci-öğretmen iletişimini güçlendirme gibi önerileri, öğrenci deneyimlerini zenginleştirmeye yönelik önemli adımları işaret etmektedir. Ancak bu önerilerin uygulanabilirliği ve etkinliği, okulun mevcut kaynakları, personel kapasitesi ve diğer faktörlerle de yakından ilişkilidir. Bu nedenle, önerilerin hayata geçirilmesi için dikkatli bir planlama ve kaynak yönetimi gerekecektir. Öte yandan, öğretmenlerin bu önerileri sunarken öğrenci ve okulun genel iyiliği odaklı olmaları, stratejik yönetim süreçlerinin başarısı için önemlidir. Sonuç olarak, öğretmenlerin stratejik yönetim süreçlerine ilişkin önerileri, okulun stratejik hedeflerine ulaşma yolunda önemli bir rehberlik kaynağıdır ve okul yönetimi tarafından ciddi bir şekilde değerlendirilmelidir. Bu öneriler, okulun kalitesini artırma ve öğrenci başarısını iyileştirme çabalarına katkı sağlayabilir.

SONUÇ

Öğretmenlerin stratejik yönetim süreçlerine ilişkin görüşleri, okulun stratejik yönetiminde iyileştirmelerin gerektiğini vurgulamaktadır ve öğretmenlerin bu iyileştirmelere katkı sunmaya istekli olduklarını göstermektedir. Bu geri bildirimler, okul yönetiminin stratejik planlama ve uygulama süreçlerini daha etkili hale getirme potansiyelini yansıtmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak, stratejik yönetim süreçlerindeki eksiklikler ve iyileştirme alanları şu şekildedir: Bazı öğretmenler, okulun uzun vadeli hedeflerinin ve planlarının daha net ve belirgin olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu, okulun stratejik yönetim süreçlerinin daha iyi odaklanmasını ve hedeflere ulaşma yolunda daha açık bir rehberlik sunmasını sağlayabilir. Öğretmenler, stratejik planlama sürecine daha fazla katılımın önemli olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenlerin görüşlerinin ve bilgilerinin stratejik karar alma sürecine entegre edilmesi, stratejilerin daha iyi uygulanmasına yardımcı olabilir. Bazı öğretmenler, okulun kaynaklarını daha etkili bir şekilde tahsis etme konusunda daha yetkin olması gerektiğini ifade etmektedirler. İhtiyaç analizi yapma ve kaynakların dengeli bir şekilde kullanılması, stratejik yönetim süreçlerini güçlendirebilir. Öğretmenler, stratejik hedeflerin daha spesifik ve ölçülebilir olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu, okulun ilerlemesini izleme ve hedeflere ulaşma sürecini daha etkili bir şekilde değerlendirme açısından önemlidir. Öğretmenler, öğrenci ve veli memnuniyetini ölçme ve geri bildirimlere dayalı olarak iyileştirmeler yapma ihtiyacına işaret etmektedirler. Ayrıca, açık iletişim kanalları oluşturarak velilerin okul stratejileri hakkında daha fazla bilgiye erişimini kolaylaştırmak önerilmektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin stratejik yönetim süreçlerine ilişkin önerileri, okul yönetiminin stratejik planlama, kaynak yönetimi ve paydaş katılımı konularında daha etkili yaklaşımlar geliştirmesi için önemli bir rehberlik kaynağıdır. Bu öneriler, okulun kalitesini artırma ve öğrenci başarısını iyileştirme çabalarına katkı sağlayabilir.

Öğretmenlerin stratejik problemler hakkındaki görüşleri, okullarının karşılaştığı zorlukları ve bu zorlukların kökenlerini ve sonuçlarını açık bir şekilde ifade etmektedir. Bu değerlendirmeler, okul yönetiminin stratejik planlama ve çözüm odaklı yaklaşımlarını geliştirmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin çeşitli görüşleri, aşağıdaki ana konuları kapsamaktadır: Bazı öğretmenler, öğrenci başarısının düşük olduğunu ve bu sorunun ders programları ve öğretim yöntemleri gibi eğitim içeriği ile ilişkilendirildiğini belirtmektedirler. Bu, okulun stratejik hedeflerine ulaşma konusundaki temel bir zorluk olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenler, okul yönetimi ve diğer paydaşlar arasında daha iyi bir iletişimin geliştirilmesinin stratejik kararların alınmasını kolaylaştırabileceğini vurgulamaktadırlar. İyi iletişim eksikliği, kararların etkili bir şekilde uygulanmasını engelleyebilir. Bazı öğrencilerin okula devam etmemesi, öğrenci başarısını olumsuz etkileyebilir ve stratejik hedeflere ulaşma sürecini zorlaştırabilir. Bu, okulun devamsızlıkla mücadele konusundaki stratejilerini gözden geçirmesi gerektiğini göstermektedir. Teknoloji kullanımındaki eşitsizlik ve öğrenci çeşitliliğini ele alma stratejilerinin eksikliği de öne çıkan bir problem olarak değerlendirilmektedir. Bu, öğrencilerin eğitimde eşit fırsatlara sahip olma hedefine ulaşma konusundaki zorlukları yansıtmaktadır. Özetle, öğretmenlerin değerlendirmeleri, okullarının karşılaştığı stratejik problemleri ve bu problemlerin nedenlerini ve etkilerini çeşitli açılardan ele almaktadır. Bu farklı bakış açıları, okul yönetiminin stratejik planlama ve iyileştirme çabalarını daha kapsamlı ve etkili bir şekilde yönlendirmesi için önemli bir kaynaktır. Okulun karşılaştığı bu zorlukları aşma sürecinde öğretmenlerin katılımı ve görüşleri büyük önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin sunmuş olduğu öneriler, okulun stratejik yönetim süreçlerini geliştirmek ve stratejik hedeflerine ulaşmak için değerli rehberlik sağlamaktadır. Bu öneriler, aşağıdaki ana başlıklar altında toplanabilir ve her biri okulun stratejik yönetimini iyileştirmeye yönelik önemli adımları temsil etmektedir: Öğretmenler, öğrenci başarısını artırmak için eğitim programlarının düzenli olarak gözden geçirilmesi ve güncellenmesi gerektiğini önermektedirler. Bu, öğrencilerin güncel bilgilere ve becerilere erişmelerini sağlayarak stratejik hedeflere katkı sağlayabilir. Öğrenci devamsızlığına erken müdahale edilmesi ve bu sorunun kaynaklarının belirlenmesi stratejik yönetim süreçlerinin bir parçası olarak önerilmektedir. Teknolojinin daha etkili bir şekilde eğitim süreçlerine entegre edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu, öğrencilerin dijital becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. İletişim eksikliğini gidermek amacıyla öğrenci-öğretmen ilişkilerini güçlendirmek önerilmektedir. Bu, öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi anlama ve karşılama konusunda önemlidir. Öğrencilerin daha aktif ve katılımcı olmalarını teşvik etmek, öğretmenlerin önerdiği stratejiler arasındadır. Bu, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini daha olumlu hale getirebilir. Velilerle daha etkili bir işbirliği oluşturmak, öğrenci başarısını artırmak için önemli bir faktördür. Velilerin okul stratejileri hakkında daha fazla bilgiye sahip olmaları teşvik edilmektedir. Öğretmenlerin profesyonel gelişimine yatırım yapmak, öğrenci başarısını artırma konusunda kritik bir rol oynar. Öğretmenlerin güncel bilgi ve becerilere erişmeleri teşvik edilmelidir. Stratejik hedeflerin daha spesifik ve ölçülebilir olması, okulun ilerlemesini izlemek ve değerlendirmek için önemlidir. Okul, öğrenci destek hizmetlerini güçlendirmeli ve öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilmelidir. Okul personeli arasında işbirliğini teşvik etmek, stratejik hedeflere ulaşma sürecini daha etkili kılar. Okul yönetimi, katılımcı karar alma süreçlerini oluşturarak paydaşların görüşlerini dikkate almalıdır. Bu öneriler, okulun stratejik yönetim süreçlerini iyileştirme ve öğrenci başarısını artırma yolunda önemli bir adım olarak değerlendirilmelidir. Ancak bu önerilerin uygulanabilirliği ve etkisi, okulun kaynakları ve stratejik planlama süreçlerinin kalitesi gibi faktörlere bağlı olacaktır. Bu nedenle, bu önerilerin dikkatli bir şekilde değerlendirilmesi ve uygulanması gerekmektedir.

Elde edilen sonuçlara dayalı olarak, okulun stratejik yönetim süreçlerini geliştirmek ve stratejik hedeflerine ulaşmak için aşağıdaki önerileri düşünebiliriz:

- ✓ Öğretmenlerin vurguladığı gibi, okulun uzun vadeli hedefleri ve planları daha net ve belirgin bir şekilde tanımlanmalıdır. Stratejik plan, tüm paydaşlar için anlaşılır ve ilgi çekici hale getirilmelidir.
- ✓ Öğretmenlerin stratejik karar alma sürecine daha fazla katılımı teşvik edilmelidir. Öğretmenlerin görüşleri ve deneyimleri stratejilerin oluşturulmasında ve uygulanmasında değerli bir kaynak olabilir.
- ✓ İletişim eksikliği, okulun stratejik hedeflerine ulaşma sürecini engelliyor gibi görünmektedir. Daha açık ve etkili iletişim kanalları oluşturularak, paydaşlar arasındaki iletişim geliştirilmelidir.
- ✓ Öğretmenlerin önerdiği gibi, teknoloji daha etkili bir şekilde eğitim süreçlerine entegre edilmelidir. Öğrencilerin dijital becerilerini geliştirmek için teknolojiyi kullanma stratejileri oluşturulmalıdır.
- ✓ Öğrenci-öğretmen ilişkileri güçlendirilmeli ve öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi anlama ve karşılama konusunda önemli adımlar atılmalıdır.
- ✓ Velilerle daha etkili bir işbirliği oluşturularak, okulun stratejik hedeflerine ulaşma süreci desteklenmelidir. Velilerin okul stratejileri hakkında daha fazla bilgiye sahip olmaları teşvik edilmelidir.
- ✓ Öğretmenlerin profesyonel gelişimine yatırım yapılmalıdır. Güncel bilgi ve becerilere erişimleri teşvik edilmeli ve sürekli öğrenmeyi teşvik eden ortamlar oluşturulmalıdır.

- ✓ Stratejik hedefler daha spesifik ve ölçülebilir bir şekilde belirlenmelidir. Bu, okulun ilerlemesini izleme ve değerlendirme açısından önemlidir.
- ✓ Okul, öğrenci destek hizmetlerini güçlendirmeli ve öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilmelidir.
- ✓ Okul personeli arasında işbirliğini teşvik etmek, stratejik hedeflere ulaşma sürecini daha etkili kılabilir.

Bu öneriler, okulun stratejik yönetim süreçlerini iyileştirme ve öğrenci başarısını artırma yolunda önemli bir rehberlik kaynağı olarak kullanılabilir. Ancak her önerinin okulun özgün ihtiyaçlarına ve koşullarına uygun şekilde uyarlanması gerekmektedir. Bunun için okul yönetimi, öğretmenler ve diğer paydaşlar arasında işbirliği yapmalıdır. Bu önerilerin başarıyla uygulanması, okulun stratejik hedeflerine ulaşma yolunda büyük bir adım olabilir.

KAYNAKÇA

- Altinkurt, Y., Bali, A. (2009). Stratejik Planlama Çalışmaları Çerçevesinde Millî Eğitim Müdürlüğü Çalışanlarının Ve Millî Eğitim Müdürlüğünden Hizmet Alanların Kuruma İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi (Kütahya İli), Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı:25
- Çalık, T. (2003). Performans Yönetimi: Tanımlar Kavramlar İlkeler. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Çetin, H. (2013), Eğitim kurumlarında stratejik planlama bilinç düzeyi ve stratejik yönetimde karşılaşılan sorunlar: Denizli ili örneği, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 10, Sayı:24, S.87-112.
- Demirkaya, D. (2007). İlköğretim Okullarında Stratejik Planlama Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ekiz, D.(2003). Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Işık, H., Aypay, A. (2004). Eğitimde Stratejik Plan Geliştirme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar: Çanakkale İlinde Yapılan Bir İnceleme, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:24, Sayı: 3
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi, 1(1), 62-80.
- Memduhoğlu, H., B., Uçar, İ. H. (2012). Yönetici Ve Öğretmenlerin Stratejik Planlama Algısı ve Okullarda Mevcut Stratejik Planlama Uygulamalarının Değerlendirilmesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:23
- Özdem, G., Çakır, R. (2009). Eğitim Örgütlerinin Strateji Planlarında Yer Alan Vizyon Ve Misyon Cümlelerinin Değerlendirilmesi (Giresun İli Örneği). Uluslararası 5. Balkan Eğitim Ve Bilim Kongresi (Ss. 190-194), Edirne: Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Yelken, T. Kılıç, F., Üredi, L. (2010). Stratejik Planlama Uygulamalarına İlişkin İlk ve Orta Öğretim Okul Müdürlerinin Görüşleri, Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:1, Sayı:1 S: (38-50
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, J.S. (2015). İlk ve Ortaokullarda Yöneticiler ve Öğretmenlerin Stratejik Plan Algıları, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz R. (2016). 2010-2014 MEB Stratejik Planı Uygulamasında Taşrada Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Denizli İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, KTO Karatay Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Yılmaz, K. (2003). Kamu Kuruluşları İçin Stratejik Planlama Uygulaması, Sayıştay Dergisi, Sayı 50-51, s.67-86.
- Yiyit, T. ve Çorbacıoğlu, S. (2013). Bürokrasi, Strateji ve Örgütsel Öğrenme: Kamu Sektörü Stratejik Planların Etkinliğinde Zihinsel Modellerin Rolü, Yüksek Lisans Tezi, Konya Selçuk Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Enstitüsü, Konya.

Eğitimde Fırsat Eşitliği: Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Equal Opportunity in Education: An Evaluation of Teachers' Views

ÖZET

Bu çalışmanın amacı eğitimde fırsat eşitliği: öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesidir. Çalışmanın amacı öğretmenlerin bakış açılarını göre eleştirel bir şekilde incelemek olduğu için bu araştırma fenomenolojik bir yaklaşım kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için kasıtlı örnekleme tekniklerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. 2023-2024 eğitim-öğretim yılının Ekim döneminde görev yapan 13 öğretmen araştırmada yer almıştır. Bu çalışmada katılımcılara, nitel araştırmalarda veri toplamak için yaygın bir araç olan açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formları verilmiş ve formları doldurmaları istenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Öğretmen görüşleri, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamanın önemini ve zorluklarını vurgulamaktadır. Öneriler, ekonomik destek, rehberlik hizmetleri, eğitim materyallerine erişim, ayrımcılık eğitimi ve sınıf içi farklılaştırma gibi çeşitli stratejiler içerir. Öğretmenler, fırsat eşitliği konusunda aktif bir rol üstlenmeye hazır ve eşitsizlikleri azaltmak için karardır. Bu, eğitimde adil ve kapsayıcı bir ortam yaratma hedefine katkı sağlar. Sonuç olarak, öğretmenlerin çabaları, toplumsal adaleti teşvik etme yolunda önemli bir adım olabilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Fırsat Eşitliği, Öğretmen.

ABSTRACT

The aim of this study is equal opportunities in education: an assessment of teachers' views. Since the aim of the study was to critically examine teachers' perspectives, this research was constructed using a phenomenological approach. Maximum variation sampling, one of the purposive sampling techniques, was used to determine the study group. Thirteen teachers working in the October semester of the 2023-2024 academic year took part in the study. In this study, participants were given interview forms with open-ended questions, a common tool for collecting data in qualitative research, and asked to fill out the forms. Teachers' views emphasize the importance and challenges of ensuring equality of opportunity in education. Recommendations include various strategies such as economic support, guidance services, access to educational materials, discrimination education and classroom differentiation. Teachers are ready to take an active role in equal opportunities and are committed to reducing inequalities. This contributes to the goal of creating a fair and inclusive environment in education. As a result, teachers' efforts can be an important step towards promoting social justice.

Keywords: Education, Equal Opportunity, Teacher.

GİRİŞ

Eğitim sistemi, bilgiyi mala dönüştürebilen, önemli taraflarla etkileşim içinde olan ve ekonominin taleplerine cevap verebilen bir sosyal düzen yaratmak için gereklidir (Mingat, Tan & Sosale, 2003). Bölgeler ve okul türleri arasındaki performans farkının azaltılması ve başta eğitime erişim olmak üzere eğitim kalitesinin iyileştirilmesi halen kritik ihtiyaçlar arasındadır (Hansen, Chalk ve Ladd, 1999; Hutmacher, Cochrane ve Bottani, 2001; Wiseman, 2010). Bu bağlamda, okulların oranları, fiziki kapasite artışı ve teknolojik altyapının güçlendirilmesi (Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], 2010) gibi değişkenler, zorunlu eğitim süresinin uzatılmasının yanı sıra, eşitlik ilkesi doğrultusunda öğrenme ortamlarının kalitesinin artırılması ve eğitimde fırsat eşitliğinin mümkün olduğu ölçüde sağlanması açısından yukarıda bahsedilen öneme sahip değişkenler olarak değerlendirilebilir. Fırsat, bir kişinin bulunduğu ortamda elde edebileceği seçeneklere diğer tarafların erişme imkânının olmaması ya da mevcut ortamda mevcut olana alternatif bir seçeneğin bulunmaması olarak tanımlanmaktadır (Green, 1988). Mevcut eşitsizlikleri sona erdirmek ve herkese eşit koşullar yerine eşit başarı fırsatları sağlamak için kaynaklar, saygı ve tanınma, sevgi, güç ve nasıl çalışılacağını öğrenme gibi faktörleri göz önünde bulundurmak önemlidir (Lynch ve Baker, 2005). Bir kez daha, belirli bir bağlamda eşit şansı belirlemek için kriterler geliştirilmeli, karşılaştırılmalı ve doğrulanmalıdır (Westen, 1985). Ailenin sosyoekonomik konumu, öğrencinin başarısı, okulu etkileyen faktörler, coğrafi özellikler ve öğrenci özellikleri EFE olgusuyla ilişkili olarak değerlendirilir (Gamoran & Long, 2007). Sosyo-kültürel kalkınmanın bir toplumdaki ekonomik büyümeyi yönlendirdiği ve sosyo-kültürel kalkınmanın ekonomik kalkınmayı etkilediği iddia edilebilir. Eğitim yatırımlarının geri dönüşü kişisel ve toplumsal faydalar olarak ayrıştırıldığında,


Nurullah Gökkaya¹ 

Sanem Güney² 

Ayşegül Bozkurt³ 

Özay Karabudak⁴ 

Esat Demir⁵ 

Yaşam Yozgathoğlu⁶ 

How to Cite This Article

Gökkaya, N., Güney, S., Bozkurt, A., Karabudak, Ö., Demir, E. & Yozgathoğlu, Y. (2023). "Eğitimde Fırsat Eşitliği: Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:55; pp:4151-4158. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.73078>

Arrival: 17 September 2023

Published: 30 November 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Uzman Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye

² Uzman Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye

³ Uzman Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye

⁴ Uzman Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye

⁵ Uzman Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye

⁶ Uzman Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye

sosyal avantajların topluma birçok getirisini tartışmak mümkün olacaktır. Eğitim finansmanının iki farklı perspektiften değerlendirilebileceği kabul edilmektedir. Bunlardan ilki eğitim harcamalarının etkinliğini değerlendirmek, ikincisi ise finansal kaynakların eğitim için ne kadar eşit dağıldığını belirlemektir. Türkiye'de eğitime harcanan miktar özellikle son birkaç yıldır artmaktadır ve eğitim artık ülkenin zenginliğinden daha yüksek bir yüzde almaktadır. Eğitim kalitesi, niteliği ve öğrenci başarısı açısından bu senaryo önemli görülmektedir. Bir toplumun vatandaşlarını eğitime becerisi, daha düşük suç oranları, nüfus planlamasına daha fazla vurgu, çocuklar için daha iyi aile eğitimi ve daha sosyal ve kültürel olarak bilinçli yaşam gibi ölçülmesi zor çeşitli maddi olmayan faydalar sağlayacaktır (Taş ve Yenilmez, 2008). Çalışma bu bağlamda eşitliğin yanı sıra fırsat eşitliğini (FE), sistemin bütünlüğü içinde FE'nin ekonomik kapsam ve sınırlarını ve okul sisteminin FE'yi garanti altına almadaki rol ve görevlerini araştırmayı amaçlamaktadır.

İnsan bilimleri kapsamında, bileşenleri tanımlamak, eğitim konusuna ilişkin bilgi çerçevesini oluşturmak, eğitimdeki bilgiyi kategorize etmek ve sınırlarını belirlemek zor görünmektedir. Bilginin yaratılması eğitimin birincil amacıdır (Bernstein, 1971). Bu şekilde, bir üretim birimi olarak aile, üretim faaliyetini aileden fabrikaya taşıyan sanayi devrimi tarafından ortadan kaldırılmıştır. Sonuç olarak, çocukların evden iş gücüne göçü artar. Çalışmadıkları zaman, onları işgücüne hazırlama zorluğunun yanı sıra, onlara bakmak ve denetlemek de toplumsal bir yükümlülük haline gelmektedir (Tan, 1987). EFE'nin kendine özgü bir çağrışımı vardır.

Coleman'a (1968) göre, EFE'ye katkıda bulunan diğer faktörler arasında öğrencilerin eğitim geçmişleri, ahlaki ilkeleri ve okullaşma oranları ile okul yönetimi (bina, müfredat, öğretmenler vb.) yer almaktadır. Sistem bağlamında olasılıkları değerlendirmenin birincil yöntemi girdi ve çıktıları karşılaştırmaktır. Sonuç, verimliliğin belirlenmesinin yanı sıra, eğitimle ilişkili faktörler arasındaki korelasyonu sayısal verilerle ortaya koyma şansı sağlayacaktır. Ayrıca, toplumsal çıktının bir kısmı insan kaynaklarının nicel ve nitel çıktıları ile açıklanacaktır. Eğitimsel kazanım, yükseköğretime kayıt yaptıran ve mezun olan öğrenci sayısı, aileden mezun olan ve işgücüne katılan kişi sayısı ve bireysel kazanç değişkenlerinin tümü verimlilik ve eğitim arasındaki ilişkiyi göstermektedir (Chalam, 1990). Steeg ve Webbink'e (2009) göre, teşvik yönlendirme politikaları yükseköğretime geçişi kolaylaştırma ve aynı zamanda uzmanlık alanlarındaki boşlukları doldurma potansiyeline sahiptir. Konuyla ilgili çalışmalar, yükseköğretime geçişin öğretmen kalitesinden ve ardından akran baskısından etkilendiğini göstermiştir. Ayrıca, okul seçimi öğrencilerin yetenekleri hakkındaki belirsizliği azaltabilir. Erken izleme sisteminin oluşturulması, yükseköğretime geçişte çözülmesi gereken bir başka sorundur. Hem aday değerlendirme sürecinde hem de yükseköğretime başvuruda FE garanti altına alınmalıdır. Sosyo-ekonomik koşulların toplumsal koşullar içindeki yetersizliği, kişilerin yüksek akademik başarısı boyutuyla eğitim düzeyini ve toplumun refahını yükseltebilir. Bu şekilde daha elverişli bir sosyal konum elde edilebilir (Mason, 2004). Okul düzeyinde yerleştirme kuralları, eşitlik, verimlilik, yetenek sıralaması ve yerleştirmenin izlenmesi konularında sürekli tartışılan bir konudur. Temel tartışma, homojen sınıfların yaratılmasında hedeflenen müfredatın izlendiği yönündedir. Öğretmenin bu tür bir ortamda hızlı öğrenenleri sıkma ya da yavaş öğrenenleri yabancılaştırma konusunda endişelenmesine gerek yoktur. Ancak, bireysel farklılıklar nedeniyle bu argümana itiraz edilmektedir. Dezavantajlı gruptaki öğrencilerin sınıfta ortalamanın altında bir öğrenme hızına sahip olması sonucunda öğrenme ortamının etkililiği giderek azalacaktır (Rose, 2017). Dolayısıyla düşük sosyoekonomik düzeyli ve dezavantajlı öğrencilere karşı önyargılar devam edecektir. Alternatif olarak, çeşitlilik içeren bir sınıf ortamı daha uygun olabilir. Buna göre, katılım akran etkisine (ilham, tartışma ortamı vb.) yol açabilir (Hanushek & Wößmann, 2006). Okulda öğrenilen yeteneklerin gerçek dünyada bir karşılığı bulmak, bu tür yetenekleri test etmenin ilk adımınıdır. Bu eşdeğeri aramanın yanı sıra, eğitim ve öğretmenler öğrencilere yüksek kaliteli bir öğrenme ortamı sağlamada ve eğitim başarılarının kalitesinin beklentileri karşılama garantide nasıl bir rol oynamaktadır? Tarafların katkısı hakkındaki düşünceleri nelerdir? Öğretmenin bu konuda akla gelmeyen ne gibi fikirleri olabilir? Öğretmenin işini yürütme biçimini iyileştirmek için yapabileceği bir şey var mı? En azından bu soruların her birinin ayrı ayrı sorulması dikkat gösterilmesini sağlayabilir. Dolayısıyla, eğitimin kalitesini artırmaya yönelik katkılar yerel düzeyde başlayabilir (Glasser, 1992). Eşit öğrenme fırsatları sunmak amacıyla, entegre mesleki gelişim sağlayan okullar, öğretmenlerinin mesleki gelişimine güçlü bir vurgu yapmaktadır.

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). Çalışmanın amacı öğretmenlerin bakış açılarını göre eleştirel bir şekilde incelemek olduğu için bu araştırma fenomenolojik bir yaklaşım kullanılarak oluşturulmuştur.

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

yılıının Ekim döneminde görev yapan 13 öğretmen araştırmada yer almıştır. Tablo 1, öğretmen adayı olan araştırma katılımcılarına ilişkin demografik verileri sunmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

Kod	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	34	10	Lisans
K2	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	35	10	Lisans
K3	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	37	12	Yüksek Lisans
K4	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	40	15	Yüksek Lisans
K5	Kadın	İngilizce	38	13	Lisans
K6	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	37	14	Lisans
K7	Kadın	Coğrafya	40	17	Lisans
K8	Erkek	Matematik	42	18	Lisans
K9	Erkek	Türk Dili ve Edebiyatı	41	17	Lisans
K10	Kadın	İngilizce	42	16	Yüksek Lisans
K11	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	43	15	Lisans
K12	Kadın	Coğrafya	40	14	Lisans
K13	Erkek	Matematik	34	10	Lisans

Bu çalışmada, toplam 13 katılımcının demografik verileri incelenmiştir. Katılımcıların cinsiyet dağılımına bakıldığında, katılanların 6'sının erkek (%46.2) ve 7'sinin kadın (%53.8) olduğu görülmüştür. Branş bazında dağılıma bakıldığında, tüm katılımcıların sınıf öğretmenliği branşıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Yaş dağılımına göre, katılımcıların yaş ortalamasının yaklaşık olarak 38.15 olduğu belirlenmiştir. Kıdem dağılımı incelendiğinde, katılımcıların eğitim süreçlerinin başladığı tarihten itibaren geçen yıl sayısı göz önüne alındığında, katılımcıların ortalama hizmet sürelerinin yaklaşık olarak 13.23 yıl olduğu görülmüştür. Öğrenim durumu açısından, katılımcıların eğitim seviyeleri dikkate alındığında, 4 katılımcının lisans düzeyinde eğitim aldığı (%30.8) ve 9 katılımcının yüksek lisans seviyesinde eğitim aldığı (%69.2) saptanmıştır. Sonuç olarak, çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sınıf öğretmenliği alanında uzmanlaştığı, yüksek lisans eğitimi almış olduğu ve ortalama olarak 13 yıl gibi bir süredir öğretmenlik faaliyetlerini sürdürdüğü görülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki soruların katılımcılar için anlaşılır ve açık olması, içgörülü sorular hazırlanması, soruların somut bir dil içermesi, soruların hedefe yönelik olması ve soruların kuralcı olmaması için her türlü çaba gösterilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

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.

İlk olarak, katılımcılara verilen yazılı görüşme formlarını yazıya dökmek için bilgisayar kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenleri kodlamak için, veri toplanan her bir öğretmene "K" ile başlayan bir kod numarası verilmiştir (Ekiz, 2003). Bu araştırmadan elde edilen veriler betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler bu noktada belirlenmiş ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Sonuçlar son aşamada yorumlanmıştır (Karataş, 2015). Sonuç olarak, sonuçlar arasındaki neden-sonuç bağlantılarının açıklanmasıyla çeşitli olgular arasındaki konuşmalar teşvik edilmiştir.

BULGULAR

Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için neler yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz? Hangi stratejiler ve uygulamalar öğrenciler arasındaki eşitsizlikleri azaltmada etkili olabilir?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile "Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için neler yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz? Hangi stratejiler ve uygulamalar öğrenciler arasındaki eşitsizlikleri azaltmada etkili olabilir?" şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) "Fırsat eşitliği için öncelikle ekonomik durumu zayıf öğrencilere maddi destek sağlamalıyız. Burslar, kitap yardımları veya ücretsiz öğle yemekleri gibi uygulamalar eşitsizliği azaltabilir."

(K2) "Okullarda daha fazla rehberlik hizmeti sunmalıyız. Öğrencilere kariyer danışmanlığı ve eğitim fırsatları hakkında bilgi vermek, onların potansiyellerini en üst düzeye çıkarabilir."

(K3) "Eğitim materyallerine erişimi artırmalıyız. Öğrencilere dizüstü bilgisayarlar veya tabletler vermek, online öğrenme fırsatlarına erişimlerini kolaylaştırabilir."

- (K4) “Sınıf içi farklılaştırma stratejilerini benimsemeliyiz. Her öğrencinin farklı öğrenme ihtiyaçları vardır ve bu ihtiyaçları karşılayacak öğretim yaklaşımları geliştirmeliyiz.”
- (K5) “Ayrımcılığı önlemek ve öğrencilere daha fazla saygı göstermek için eğitim programlarına öğrencilere yönelik önyargı ve ayrımcılık eğitimi eklemeliyiz.”
- (K6) “Okul dışı etkinliklere erişimi artırmalıyız. Müzik, sanat veya spor gibi faaliyetlere katılma fırsatı sunarak öğrencilerin yeteneklerini keşfetmelerini sağlayabiliriz.”
- (K7) “Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için ailelerle işbirliği yapmalıyız. Aileleri çocuklarının eğitimine daha fazla dahil etmek, öğrencilerin okuldaki başarısını artırabilir.”
- (K8) “Sınav ve değerlendirme sistemlerini gözden geçirmeliyiz. Sadece sınav sonuçlarına dayalı bir değerlendirme, eşitsizliği derinleştirebilir.”
- (K9) “Eğitimde teknoloji kullanımını teşvik etmeliyiz. Online kaynaklara ve eğitim uygulamalarına erişimi artırarak öğrencilere daha fazla öğrenme fırsatı sunabiliriz.”
- (K10) “Öğrencilere psikolojik destek sağlamalıyız. Zorlu yaşam koşulları altında büyüyen öğrencilere duygusal ve zihinsel destek sunmak önemlidir.”
- (K11) “Okullarda ayrımcılığı önlemek için ayrımcılıkla mücadele politikaları uygulamalıyız. Öğrencilere cinsel yönelim veya etnik kökenleri nedeniyle ayrımcılık yapılmamasını öğretmeliyiz.”
- (K12) “Eğitim personeline çeşitlilik eğitimi verilmelidir. Öğretmenlerin ve idarecilerin farklı öğrenci gruplarına saygı duymalarını sağlamalıyız.”
- (K13) “Fırsat eşitliği için daha fazla kaynak tahsis edilmeli ve okullar arasındaki kaynak eşitsizliği azaltılmalıdır. Her okul, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yeterli kaynağa sahip olmalıdır.”

Bu öğretmen ifadeleri, fırsat eşitliği sağlamak için farklı stratejilerin benimsenmesi gerektiğini ve eşitsizliği azaltmada çeşitli yaklaşımların kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin görüşleri, eğitimde fırsat eşitliği sağlama konusundaki önemli yaklaşımları ve uygulamaları öne çıkarmaktadır. Özellikle öğrenciler arasındaki eşitsizlikleri azaltma amacı güden bu öneriler, eğitimde adil ve kapsayıcı bir ortam yaratma hedefini yansıtmaktadır. Ekonomik destek ve maddi kaynakların artırılması önerisi, dezavantajlı öğrencilere yönelik burslar, ücretsiz öğle yemekleri ve kitap yardımları gibi uygulamalarla ekonomik farklılıkları azaltmayı amaçlamaktadır. Bu tür destekler, öğrenciler arasındaki maddi eşitsizliği engelleyerek daha fazla fırsat eşitliği sağlayabilir. Rehberlik hizmetlerinin geliştirilmesi, öğrencilere kariyer danışmanlığı ve eğitim fırsatları hakkında bilgi verme konusunda önemli bir rol oynayabilir. Bu, öğrencilere geleceklerini şekillendirme ve kariyer hedeflerine ulaşma konusunda rehberlik sağlayarak fırsat eşitliğini artırabilir. Eğitim materyallerine daha fazla erişim sağlama ve teknolojinin eğitimde kullanılması önerisi, öğrencilere daha fazla kaynak ve online öğrenme fırsatları sunarak eşitsizlikleri azaltmayı hedeflemektedir. Dijital eşitsizlik sorununu ele alarak, her öğrencinin teknolojik kaynaklara erişimini kolaylaştırabilir. Öğrencilere ayrımcılık ve önyargı eğitimi verme yaklaşımı, daha saygılı ve eşitlikçi bir okul ortamı oluşturmanın önemini yansıtmaktadır. Öğrencilere farklı kültürleri ve perspektifleri anlama ve değer verme becerileri kazandırmak, topluluk içinde daha fazla eşitlik ve hoşgörü sağlayabilir. Sınıf içi farklılaştırma stratejilerinin önerilmesi, her öğrencinin farklı öğrenme ihtiyaçlarına daha iyi cevap verme hedefini yansıtmaktadır. Bu, öğretmenlerin öğrencilere daha kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sunma amacını güçlendirebilir. Okul dışı etkinliklere erişimi artırma yaklaşımı, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini geliştirme fırsatlarını genişletme amacını yansıtmaktadır. Öğrencilere sanatsal, spor veya akademik etkinliklerde katılma şansı tanıyarak, öğrencilerin kendilerini keşfetmelerine yardımcı olabilir. Ailelerle işbirliği yapma önerisi, öğrencilerin destek sistemini genişletme amacını vurgulamaktadır. Ebeveynlerin ve velilerin eğitim sürecine daha fazla katılımı, öğrencilere destek olma konusunda önemli bir rol oynayabilir. Sınav ve değerlendirme sistemlerinin gözden geçirilmesi ve daha adil bir şekilde uygulanması, öğrenciler arasındaki değerlendirmelerde adil bir denge sağlama amacını yansıtmaktadır. Her öğrencinin gerçek potansiyelini yansıtan bir değerlendirme süreci, eşitlikçi bir eğitim deneyimi sunabilir. Eğitim personeline çeşitlilik eğitimi verme önerisi, öğrenciler arasındaki farklılıklara saygı duyma ve bu farklılıkları destekleme hedefini yansıtmaktadır. Öğretmenlere çeşitlilik ve kültürel farklılıklar konusunda eğitim vermek, daha hoşgörülü bir eğitim ortamının oluşturulmasına yardımcı olabilir.

Okuldaki fırsat eşitsizliğini belirlemenin ve çözümlerin en büyük zorlukları nelerdir? Bu zorlukları aşmak için önerileriniz nelerdir?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “Okuldaki fırsat eşitsizliğini belirlemenin ve çözümlerin en büyük zorlukları nelerdir? Bu zorlukları aşmak için önerileriniz nelerdir?” şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1): “Fırsat eşitsizliğini tespit etmek zor olabilir çünkü bazen bu sorunlar belirgin değildir. Öğrenciler arasındaki farklar, performansla doğrudan ilişkilendirilmediğinde gözden kaçabilir.”

(K2): “Okul kaynaklarının yetersizliği, özellikle dezavantajlı bölgelerde, eşitsizlikleri artırabilir. Daha fazla kaynak sağlama konusunda sınırlamalarla karşılaşabiliriz.”

(K3): “Ailelerin öğrenmeyi destekleme kapasitesindeki farklılıklar, fırsat eşitsizliğini artırabilir. Evdeki destek eksikliği öğrenciler arasındaki farkları derinleştirebilir.”

(K4): “Öğrenci sayısı fazla olduğunda bireysel ihtiyaçları tanıma ve adresleme zorluğu yaşarız. Sınıflardaki büyük öğrenci grupları, eşitsizliklerin gözden kaçmasına yol açabilir.”

(K5): “Fırsat eşitsizliğini çözmek için yapılması gerekenlerin karmaşıklığı bazen sıkıcı olabilir. Politika değişiklikleri ve uzun vadeli planlar gerekebilir.”

(K6): “Öğrencilere daha fazla destek sunmak için ek kaynaklara ihtiyaç duyarız ve bu kaynakların tahsis edilmesi zaman alabilir.”

(K7): “Eğitimde fırsat eşitsizliğini ele almak, bazı öğrencilerin avantajlarını kaybetmelerine neden olabilir, bu da dirençle karşılaşmamıza yol açabilir.”

(K8): “Öğrenci ve aileler arasındaki iletişim sorunları, eşitsizlikleri belirleme ve çözme sürecini karmaşıktırabilir.”

(K9): “Eşitsizliklerin nedenleri çok yönlüdür ve bu karmaşıklığı ele almak için çoklu paydaşlar arasında işbirliği gerekebilir.”

(K10): “Politik veya mali baskılar, eşitsizlikleri ele almak için istenen değişiklikleri yapmayı zorlaştırabilir.”

(K11): “Öğretmenler, eşitsizlikleri tespit etme ve çözme konusunda yeterli eğitim almadıklarında kendilerini hazırlıksız hissedebilirler.”

(K12): “Öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için uyarlanmış öğretim yöntemlerini kullanmak, öğretmenler için ekstra çaba gerektirebilir.”

(K13): “Eşitsizlikleri azaltmak için daha fazla destek ve kaynak sağlamak için toplumdan gelen dirençlerle karşılaşabiliriz.”

Öğretmenlerin ifadeleri, fırsat eşitsizliğiyle mücadelede karşılaşılan zorlukları ve bu zorlukları aşma yolunda bazı önerileri yansıtmaktadır. Bu bilgiler, fırsat eşitsizliğini ele almak için politika yapımcıları, yöneticiler ve eğitimciler için önemli bir rehber olabilir. Öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak, okuldaki fırsat eşitsizliği ile mücadele etmenin önemli bir zorlukla karşılandığını görmekteyiz. Fırsat eşitsizliği genellikle belirgin olmayabilir ve öğrenci kaynaklarının yetersizliği gibi fiziksel faktörler, bu eşitsizlikleri artırabilir. Ayrıca, ailelerin öğrencilere sağladığı destekteki farklar da eşitsizlikleri derinleştirebilir. Eğitimciler, büyük sınıf grupları ve yeterli kaynak eksikliği gibi uygulama zorluklarıyla karşı karşıya kalabilirler. Ayrıca, politika değişiklikleri ve uzun vadeli planlar gerektiğinde bu sürecin zaman alabileceği belirtilmektedir. Eğitimde fırsat eşitsizliği ile mücadele etmek, bazen karşılaşılan zorluklara rağmen önemlidir. Bu zorlukları aşmak için çoklu paydaşlar arasında işbirliği, politika değişiklikleri ve ek kaynaklar gibi çeşitli çözümler önerilmektedir. Ancak, bu süreç bazen öğrencilerin avantajlarını kaybetmelerine neden olabilir ve dirençle karşılaşabilir. Eğitimde fırsat eşitsizliğini ele almak, öğretmenlerin, politika yapımcılarının ve toplumun katkısı gereken bir uzun vadeli çabadır.

Eğitimde fırsat eşitliği sağlamak için öğretmenler olarak nasıl katkıda bulunabileceğinizi düşünüyorsunuz? Eğitim sistemindeki bu önemli konuda sizce öğretmenlerin rolü nedir?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “Eğitimde fırsat eşitliği sağlamak için öğretmenler olarak nasıl katkıda bulunabileceğinizi düşünüyorsunuz? Eğitim sistemindeki bu önemli konuda sizce öğretmenlerin rolü nedir?” şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için öğretmenlerin önemli bir rol oynadığı açıkça görülmektedir. Öğretmenler, öğrencilere rehberlik etmek, desteklemek ve öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına cevap vermek konusunda kilit bir rol oynamaktadır.

(K1) “Öğretmen olarak, her öğrencinin potansiyeline ulaşması için bireysel ihtiyaçlarına duyarlı olmalıyız. Öğrencilerin farklı öğrenme stilleri ve hızları vardır, bu yüzden onlara uygun öğrenme fırsatları sunmalıyız.”

(K2) “Eğitim materyallerini ve kaynakları çeşitlendirmeli ve erişilebilir kılmalıyız. Özellikle ekonomik olarak dezavantajlı öğrencilere destek sağlamalıyız.”

(K3) “Öğrencilerin aileleri ile işbirliği yapmalıyız. Ailelerin eğitim sürecine katılımı, öğrencilerin başarısını artırabilir.”

(K4) “Adil bir sınıf yönetimi ve değerlendirme sistemi oluşturmalıyız. Öğrenciler arasında ayrımcılık yapmadan, her öğrenciye eşit fırsatlar sunmalıyız.”

(K5) “Kültürel farklılıkları kutlamalı ve öğrenciler arasında hoşgörüyü teşvik etmeliyiz. Etnik ve dilsel çeşitlilikleri bir güç olarak görmeliyiz.”

(K6) “Mesleki gelişimimize yatırım yapmalıyız. Eğitimde fırsat eşitliği sağlama konusundaki en iyi uygulamaları öğrenmeli ve uygulamalıyız.”

(K7) “Eşitsizliklerin tespiti ve raporlanması için etkili bir veri toplama sistemi oluşturmalıyız. Bu, politika yapıcılarına rehberlik etmek için önemlidir.”

(K8) “Öğrencilere özgürlük ve sorumluluk vermelisiniz. Kendi öğrenmelerini yönlendirmelerine yardımcı olmalıyız.”

(K9) “Toplumsal adalet için sesimizi kullanmalıyız. Eşitsizliklerin giderilmesi için savunuculuk yapmalıyız.”

(K10) “Öğrencilerimizin yeteneklerini ve ilgi alanlarını keşfetmelerine yardımcı olmalıyız. Öğrencilerin ilgi duyduğu alanlarda fırsatlar sunmalıyız.”

(K11) “Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak, her öğrencinin hakkıdır ve bu konuda kararlılıkla çalışmalıyız.”

(K12) “Öğretmenler olarak, öğrencilerimizin potansiyelini en üst düzeye çıkarmak için birlikte çalışmalıyız. Her öğrencinin başarısı bizim başarımızdır.”

(K13) “Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için öğrencilerimizi güçlendirmeliyiz. Özsayıgılarını artırarak, kendi hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmalıyız.”

Öğretmenler, eğitimde fırsat eşitliği sağlama konusunda etkili bir şekilde çalışmak için bu tür yaklaşımları benimseyerek, her öğrencinin potansiyeline ulaşmasına yardımcı olabilirler. Bu, toplumda daha adil ve eşitlikçi bir eğitim sistemi oluşturmak için kritik bir adımdır. Öğretmenlerin fırsat eşitliği konusundaki görüşleri, bu önemli konuya katkı sağlamak ve çözüm önerileri sunmak için olumlu bir yaklaşım sergilediklerini yansıtmaktadır. Öğretmenler, eğitimde fırsat eşitliğini desteklemek adına çeşitli önemli rolleri ve sorumlulukları olduğuna inanmaktadırlar. Bu roller arasında öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı olma, öğrenci çeşitliliğini kutlama, ailelerle işbirliği yapma, adil bir değerlendirme sistemi oluşturma ve kültürel hoşgörüyü teşvik etme yer almaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin bireysel farklılıklarını kabul etmek ve onlara farklı öğrenme fırsatları sunmak için çaba harcamaya istekli görünmektedirler. Ayrıca, öğrencilerin ekonomik dezavantajlarına karşı duyarlılık gösterme ve bu öğrencilere ek destek sağlama konusundaki taahhütleri, eşitsizlikleri azaltma amacına işaret etmektedir. Öğretmenlerin önerileri arasında, mesleki gelişimlerine yatırım yapma, kültürel farklılıkları kutlama, eşitsizliklerin izlenmesi için etkili veri toplama sistemi oluşturma ve öğrencilere özgürlük ve sorumluluk verme yer almaktadır. Bu öneriler, eğitimde fırsat eşitliğine yönelik kararlılık ve çalışma isteğini yansıtmaktadır. Sonuç olarak, öğretmenlerin bu görüşleri, eğitimde fırsat eşitliği sağlama çabalarının birinci hattında olduklarını göstermektedir. Öğretmenler, öğrencilerin başarısını artırmak ve toplumsal adaleti teşvik etmek için önemli bir rol oynamaktadır. Bu, eğitimde fırsat eşitliği konusundaki çabaları desteklemek ve güçlendirmek için değerli bir kaynaktır.

SONUÇ

Öğretmenlerin görüşleri, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamanın ve eşitsizlikleri azaltmanın önemli yollarını vurgulamaktadır. Öneriler arasında ekonomik destek ve maddi kaynakların artırılması, rehberlik hizmetlerinin geliştirilmesi, eğitim materyallerine daha fazla erişim sağlama, ayrımcılık ve önyargı eğitimi verme, sınıf içi farklılaştırma stratejilerinin kullanılması, okul dışı etkinliklere erişimi artırma, ailelerle işbirliği yapma, sınav ve değerlendirme sistemlerinin gözden geçirilmesi, eğitim personeline çeşitlilik eğitimi verme bulunmaktadır. Bu öneriler, öğrenciler arasındaki eşitsizlikleri azaltmayı hedeflerken aynı zamanda eğitimde daha adil ve kapsayıcı bir ortam oluşturmayı amaçlamaktadır. Fırsat eşitliği sağlama konusundaki bu öneriler, eğitimde çeşitlilik ve eşitlik için kararlılık ve çaba göstermenin gerekliliğini yansıtmaktadır.

Öğretmenlerin görüşleri, eğitimde fırsat eşitsizliği ile mücadele sürecinin zorluklarını ve önemini vurgulamaktadır. Bu, eşitsizliğin karmaşıklığına ve çok yönlülüğüne işaret etmektedir. Eğitimde fırsat eşitsizliği, hem öğrencilerin hem de eğitimcilerin karşılaştığı bir dizi fiziksel, kaynakla ilgili ve uygulamaya dayalı zorlukları içermektedir. Bu zorluklar, öğrenciler arasındaki kaynak farklılıkları, büyük sınıfların yönetimi, yetersiz kaynaklar ve ailelerin öğrencilere sağladığı destekteki farklılıklar gibi çeşitli faktörlerden kaynaklanmaktadır. Bunlar, eşitsizlikleri artırabilir ve fırsat eşitsizliğiyle mücadeleyi zorlaştırabilir. Ayrıca, bu tür sorunların çözümü genellikle uzun vadeli planlamalar ve politika değişikliklerini gerektirir, bu da zaman alabilir. Ancak, öğretmenler ve diğer eğitim paydaşları, bu zorluklarla başa çıkmak ve eğitimde daha fazla fırsat eşitsizliği sağlamak için çeşitli çözümler önermektedirler. Bu çözümler arasında paydaşlar arası işbirliği, politika değişiklikleri, ek kaynaklar ve daha fazla destek sunma bulunmaktadır. Eğitimde fırsat eşitsizliğiyle mücadele, uzun vadeli bir taahhüt gerektiren bir süreçtir ve herkesin katkısı önemlidir. Bu özetle, eğitimde fırsat eşitsizliği, karmaşık ve çok boyutlu bir sorundur ve çözümünü için çeşitli zorluklarla karşılaşılır. Ancak, bu mücadele önemlidir ve uzun vadeli bir taahhüt gerektirir. Öğretmenler,

politika yapıcılar ve toplum, eşitsizlikleri azaltma amacıyla işbirliği yapmalı ve çeşitli çözümleri değerlendirmelidir. Bu, her öğrencinin eşit fırsatlara sahip olmasını sağlama hedefine ulaşmada kritik bir adımdır.

Bu öğretmen görüşleri, eğitimde fırsat eşitliği sağlama konusundaki kararlılığı ve sorumluluğu yansıtmaktadır. Öğretmenler, bu önemli konuya katkı sağlamak için farklı yaklaşımları benimsemeye hazır olduklarını ve çözüm önerileri sunmaya istekli olduklarını belirtmektedirler. Eğitimde fırsat eşitliği, birçok farklı faktörü içeren karmaşık bir konudur ve bu bağlamda öğretmenlerin rolü büyüktür. Öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı olma ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını kabul etme konusundaki taahhütleri, eşitsizlikleri azaltma amacını desteklemektedir. Ayrıca, ailelerle işbirliği yapma ve öğrencilerin ekonomik dezavantajlarını dikkate alma çabaları, toplumda daha adil bir eğitim sistemi oluşturma hedefine katkı sağlar. Bu, fırsat eşitliği sağlama çabalarının temel taşlarından biridir. Öğretmenlerin önerileri, sürekli mesleki gelişime yatırım yapma, kültürel hoşgörüyü teşvik etme ve eşitsizlikleri izlemek için veri toplama sistemi oluşturma konularında stratejiler içermektedir. Bu öneriler, eğitimde fırsat eşitliğini destekleme amacına yönelik pratik adımlar sunar. Sonuç olarak, öğretmenler, eğitimde fırsat eşitliği konusunda önemli bir role sahiptirler ve bu rolü etkili bir şekilde oynamaya hazır görünmektedirler. Onların kararlılığı, bu kritik konuda ilerleme kaydetmeye yardımcı olabilir ve toplumsal adaleti teşvik etme yolunda önemli bir adım olabilir.

- ✓ Öğretmenlere eğitimlerde, çeşitlilik ve kültürel farkındalık konularına daha fazla odaklanmaları için fırsatlar sunulabilir. Öğretmenler, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilmek için çeşitli öğrenme stilleri, kültürel farklılıklar ve öğrenci arka planları konusunda daha iyi bilgi sahibi olmalıdır.
- ✓ Daha fazla sınıf içi farklılaştırma stratejileri benimsemek, her öğrencinin öğrenme hızına ve tarzına daha iyi uyum sağlayabilir. Öğretmenler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını anlamak ve bu ihtiyaçlara uygun öğrenme deneyimleri sunmak için çaba harcamalıdır.
- ✓ Okullarda rehberlik hizmetlerinin daha fazla geliştirilmesi, öğrencilere kariyer danışmanlığı ve eğitim fırsatları konusunda daha fazla destek sağlama amacını taşımalıdır. Öğrencilere geleceklerini şekillendirme konusunda yol göstermek, fırsat eşitsizliğini azaltabilir.
- ✓ Ailelerle daha güçlü bir işbirliği sağlamak, öğrencilerin eğitiminde önemli bir rol oynayabilir. Ebeveynlerin eğitim sürecine katılımı ve destekleri, öğrencilerin başarısını artırabilir. Aynı zamanda, ekonomik açıdan dezavantajlı ailelere yönelik desteklerin artırılması da önemlidir.
- ✓ Dezavantajlı öğrencilere yönelik ekonomik destek ve kaynakların artırılması, ekonomik eşitsizliği azaltmaya yardımcı olabilir. Burslar, ücretsiz öğle yemekleri, kitap yardımları gibi uygulamalar öğrencilere daha fazla eşitlik sağlayabilir.
- ✓ Sınav ve değerlendirme sistemlerinin daha adil ve eşit bir şekilde uygulanması, öğrenciler arasındaki değerlendirmelerde adil bir denge sağlayabilir. Her öğrencinin gerçek potansiyelini yansıtan bir değerlendirme süreci, eşitlikçi bir eğitim deneyimi sunabilir.
- ✓ Eğitim materyallerine daha fazla erişim sağlama ve teknolojinin eğitimde kullanılması, öğrencilere daha fazla kaynak ve online öğrenme fırsatları sunarak eşitsizlikleri azaltmayı hedeflemektedir. Dijital eşitsizlik sorununu ele alarak, her öğrencinin teknolojik kaynaklara erişimini kolaylaştırabilir.
- ✓ Öğrencilere ayrımcılık ve önyargı eğitimi verme yaklaşımı, daha saygılı ve eşitlikçi bir okul ortamı oluşturmanın önemini yansıtmaktadır. Öğrencilere farklı kültürleri ve perspektifleri anlama ve değer verme becerileri kazandırmak, topluluk içinde daha fazla eşitlik ve hoşgörü sağlayabilir.
- ✓ Öğrencilere sanatsal, spor veya akademik etkinliklerde katılma şansı tanıyarak, öğrencilerin kendilerini keşfetmelerine yardımcı olabilir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini geliştirme fırsatlarını genişletir.
- ✓ Eğitim personeline çeşitlilik eğitimi verme, daha hoşgörülü bir eğitim ortamının oluşturulmasına yardımcı olabilir. Öğretmenlere çeşitlilik ve kültürel farklılıklar konusunda eğitim vermek, farklı arka planlara sahip öğrencilere daha iyi hizmet verme konusunda önemlidir.

KAYNAKÇA

Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. In M. F. D. Young (Eds.), *Knowledge and control: new directions for the sociology of education* (ss. 47–69). London: Routledge.

Chalam, K. S. (1990). Caste Reservations and Equality of Opportunity in Education. *Economic and Political Weekly*, 25(41), 2333-2339.

Coleman, J. (1968). The Concept of Equality of Educational Opportunity. *Harvard Educational Review*, 38(1), 7-22.

- Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], (2010). Eğitimde Fırsat Eşitsizliği: Türkiye Örneği. Türkiye Cumhuriyeti Devlet Planlama Teşkilatı ve Dünya Bankası Refah ve Sosyal Politika Analitik Çalışma Programı. <http://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/006.pdf>
- Ekiz, D.(2003). Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gamoran, A., & Long, D. A. (2007). Equality of educational opportunity: a 40 year retrospective. In M. Teese, Richard; Lamb, Stephen; Duru-Bellat (Eds.), *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy* (pp. 23–47). Dordrecht: Springer.
- Glasser, W. (1992). The quality school curriculum. *The Phi Delta Kappan*, 73(9), 690–694
- Green, S. J. D. (1988). Is Equality of Opportunity a False Ideal for Society?. *The British Journal of Sociology*, 39(1), 1-27.
- Hansen, J. S., Chalk, R., & Ladd, H. F. (1999). *Equity and Adequacy in Education Finance: Issues and Perspectives*. Washington: National Academies
- Hanushek, E. A., & Wößmann, L. (2006). Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries. *The Economic Journal*, 116(510), 63–76.
- Hutmacher, W. (2001). Introduction. In Hutmacher, W., Cochrane, D., Bottani, N. (Eds.), *Pursuit of Equity in Education Using International Indicators to Compare Equity Policies* (pp. 1-22). US: Kluwer Academic.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Lynch, K., & Baker, J. (2005). Equality in education An equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, 3(2), 131-164.
- Mason, A. (2004). Equality of Opportunity and Differences in Social Circumstances. *The Philosophical Quarterly*, 54(216), 368-388.
- Rose, T. (2017). *Ortalamanın Sonu* (Çev: Tufan Göbekçin). İstanbul: Paloma
- Steeg, M. van der, & Webbink, D. (2009). The effect of early tracking on participation in higher education – No: 182. <http://ideas.repec.org/p/cpb/docmnt/182.html> adresinden temin edilmiştir.
- Tan, M. (1987). Eğitsel fırsat eşitliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20(1), 245-259
- Taş, U., & Yenilmez, F. (2008) Türkiye’de eğitimin kalkınma üzerindeki rolü ve eğitim yatırımlarının geri dönüş oranı. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 155-186
- Westen, P. (1985). The Concept of Equal Opportunity. *Ethics*, 95(4), 837-850.
- Wiseman, A. W. (2010). *The impact of international achievement studies on national education policymaking*. Washington: Emerald Group.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin.

Esnek İstihdam Politikaları Bağlamında Sözleşmeli Öğretmenlik

Contract Teaching in the Context of Flexible Employment Policies

ÖZET

Bu çalışmanın amacı esnek istihdam politikaları bağlamında sözleşmeli öğretmenlik konusunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Çalışmanın amacı öğretmenlerin bakış açılarına göre eleştirel bir şekilde incelemek olduğu için bu araştırma fenomenolojik bir yaklaşım kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için kasıtlı örnekleme tekniklerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. 2023-2024 eğitim-öğretim yılının Ekim döneminde görev yapan 13 öğretmen araştırmada yer almıştır. Bu çalışmada katılımcılara, nitel araştırmalarda veri toplamak için yaygın bir araç olan açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formları verilmiş ve formları doldurmaları istenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak, sözleşmeli öğretmenlik uygulamalarının öğretmenlerin kariyerlerine ve iş güvencelerine etkisi karmaşıktır ve farklılık gösterir. Sözleşmeli öğretmenler, iş bulma kolaylığı ve farklı deneyim kazanma fırsatları gibi avantajlar görünürken, iş güvencesi eksikliği motivasyonlarını düşürebilir. Eğitim sistemi üzerindeki etkileri değerlendiren öğretmen önerileri, öğrenci merkezli eğitim, dijital teknolojilerin kullanımı, mesleki gelişim, mentorluk programları ve işbirliği gibi önemli alanları kapsar. Bu öneriler, eğitim kalitesini artırmak ve öğretmenlerin çalışma koşullarını iyileştirmek için potansiyel sunar. Sonuç olarak, sözleşmeli öğretmenlik, öğretmenlerin kariyerlerini ve eğitim sistemini şekillendiren karmaşık bir konsepttir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, İstihdam, Sözleşmeli Öğretmenlik.

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate the issue of contracted teaching in the context of flexible employment policies according to teachers' views. Since the aim of the study is to critically examine the teachers' perspectives, this research was designed using a phenomenological approach. Maximum variation sampling, one of the deliberate sampling techniques, was used to determine the study group of the research. Thirteen teachers working in the October semester of the 2023-2024 academic year took part in the study. In this study, the participants were given interview forms with open-ended questions, a common tool for data collection in qualitative research, and asked to fill out the forms. Based on teachers' views, the impact of contract teaching practices on teachers' careers and job security is complex and varied. While contract teachers see advantages such as ease of finding a job and opportunities to gain different experiences, the lack of job security can demotivate them. Teacher recommendations assessing the impact on the education system cover important areas such as student-centered education, the use of digital technologies, professional development, mentoring programs and collaboration. These recommendations offer potential to improve the quality of education and improve teachers' working conditions. In conclusion, contract teaching is a complex concept that shapes teachers' careers and the education system.

Keywords: Teacher, Employment, Contract Teaching.

GİRİŞ

Toplumlar, varlıklarının devamını garanti altına almak için ideallerini ve varlık nedenlerini nesilden nesile aktarmak zorundadır. Kültürlerin bu aktarım sürecini kolaylaştırmak için eğitimi bir araç olarak kullandıkları iddia edilebilir. Ahlaken dürüst insanlar yetiştirmek ve toplumsal ilerlemenin devamını sağlamak eğitimin iki amacıdır. Başka bir ifadeyle eğitim, insanların belirli bir program dahilinde amaçlanan davranışları sergilemelerini sağlama eylemi olarak tanımlanabilir. Bireylerin eğitimi, toplumun varlığını sürdürebilmesi için çok önemlidir. Öğretmenler, bireyin eğitiminin en önemli bileşenlerinden biridir. Özer'e (2008) göre öğretmen, öğrencinin bilişsel ve duygusal gelişiminin yanı sıra yaşam biçimine de rehberlik eden ve diğer yaşam becerilerini kazanmasını sağlayan kişidir. Öğretmen, öğrencilerin toplumsal beklentilerini karşılamanın yanı sıra, onlara sürdürülebilir bir yaşam sürmeleri için gerekli bilgi ve becerileri de kazandırır. Bununla birlikte eğitim, bir bilgi yayma aracı olmanın yanı sıra çok önemli bir insan ilişkileri sürecidir. Bu nedenle, sınıfta kullanılan stratejiler, taktikler ve kaynaklar ne olursa olsun, öğretmenin eğitimdeki rolünün her zaman çok önemli olacağı söylenebilir. Ayrıca öğretmenlik, ülkesine, devlete ve vatanına bağlı iyi vatandaşlar yetiştirme fikrine dayandığı için kutsal bir meslek olarak kabul edilmektedir (Yılmaz, 2018). Bu nedenle, toplumu oluşturan ve toplumun kaderini şekillendiren zihinleri ve bedenleri şekillendirdikleri için eğitimcilerin eğitime ve kariyer yollarına yatırım yapmak kritik önem taşımaktadır. Öğretim

Kenan Yaşar¹ 
Mustafa Gangal² 
Kadir Gurbet Baytöre³ 
Rumeysa Yaşar⁴ 
Emrullah Sağlam⁵ 

How to Cite This Article

Yaşar, K., Gangal, M., Baytöre, K., G., Yaşar, R. & Sağlam, E. (2023). "Esnek İstihdam Politikaları Bağlamında Sözleşmeli Öğretmenlik", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:55; pp:4159-4166. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.73079>

Arrival: 17 September 2023
Published: 30 November 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Uzman Öğretmen, İstanbul, Türkiye

² Uzman Öğretmen, İstanbul, Türkiye

³ Uzman Öğretmen, İstanbul, Türkiye

⁴ Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye

⁵ Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye

kapasiteleri nedeniyle öğretmenler, yeni nesil Amerikalıların eğitiminde kritik bir rol oynamaktadır. Çok önemli bir rol üstlenen öğretmenlerin görevlerini yerine getirebilmeleri için içinde buldukları ortamlar büyük önem taşımaktadır (Öğülmüş, 2012). Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), öğretmen adaylarını Kamu Personeli Seçme Sınavı'ndaki performanslarına ve mülakat sonuçlarına göre öğretmenlik pozisyonlarına atamaktadır. Türkiye'de MEB'e bağlı devlet okullarında ücretli, sözleşmeli ve kadrolu olmak üzere üç kategoride eğitimci istihdam edilmektedir. Ücret ve özlük hakları gibi unsurlar açısından sözleşmeli ve kadrolu eğitimcilerin hakları oldukça benzerdir (Güvercin, 2014). Öte yandan, ücretli eğitimci pozisyon, ücret, sigorta ve kişisel özgürlükler konusunda daha az avantaja sahiptir. Bu durumda ücretli eğitimcilerin deneyimlerini incelemek ve bakış açılarını öğrenmek büyük önem taşıyor. Çünkü bu süreçten geçen bireylerin birçoğuna gelecek nesillere eğitim verme sorumluluğu verilecektir. Eğitimcilerin çalışma koşullarının öğrencileri doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyeceği düşünüldüğünde bu araştırmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Bu alanda yapılan çalışmalarda çok sayıda sorun tespit edilmiştir. Bulguların çoğu, ücretli eğitimcilerin daha üretken olabilmeleri ve gelecekte öğretmen olarak işlerini severek yapmaya devam edebilmeleri için bu zararlı unsurların ortadan kaldırılması ihtiyacıyla ilgilidir (Karaçam, 2001). Ücret alan öğretmenler düşük gelir, iş belirsizliği, gelecek korkusu ve tutarsız çalışma koşullarıyla başa çıkmak zorundadır. Ayrıca, farklı çalışma koşullarının ortaya çıkması öğretmenlik mesleğinin itibarını azaltmakta ve aynı kurumun çalışanları arasında ortak bir kurum kültürünün gelişmesini engellemektedir (Dali, 2017). Ücretli eğitimcilerin geçici olduğuna inanılmaktadır. Bu durumun bir sonucu olarak eğitimci birbirlerinden uzaklaşmakta ve ücretli eğitimci bu durumu tatsız bulmaktadır. İş istikrarsızlığı, maaş eşitsizliği, okullarda örgüt kültürü eksikliği, iş hoşnutsuzluğu, yabancılaşma hissi ve daha düşük eğitim kalitesi gibi sorunlar bu bölünmeden kaynaklanmaktadır (Polat, 2013). Farklı bir statüde çalışmak uyum, iş tatmini, ayrımcılık, mali zorluklar ve diğer birçok konuda zorluklar ortaya çıkarmaktadır. Bu sorunun temel nedeni, öğretmen istihdam uygulamalarındaki eşitsizliğe bağlanabilir (Çolak ve Ölmez, 2009). Uygulamayı inceleyen bir çalışmada, ücretli öğretmenlerin ücretli öğretmenlik sistemine karşı oldukları, ancak ihtiyaç nedeniyle ücretli öğretmen olarak çalışmak zorunda kaldıkları ortaya çıkmıştır (Doğan, Demir ve Turan 2013).

Ücretli öğretmenlerin düzenli olarak değişmesi ve bunun da eğitim kalitesini düşürmesi, ücretli öğretmenlik uygulamasıyla ilgili bir diğer sorundur (Katman, 2010). Eğitimdeki bu bölünme nedeniyle, veliler ücretli öğretmenleri kadrolu öğretmenlerden daha düşük statüde görmekte, hatta bazı kadrolu öğretmenler kendilerini daha üstün görmektedir. İstihdamdaki farklılıklar bu nedenle bir dizi soruna yol açmaktadır. Bunların başında ekonomik sorunlar, iş istikrarı, sağlık güvencesi, haksız muamele ve öğretmen olarak reddedilme gelmektedir (Polat, 2013). Ücretli öğretmenlerin kötü imajı, düşük ücretlerinden, iş istikrarı eksikliğinden ve gelecek korkusundan kaynaklanmaktadır (Gelen ve Özer, 2008). Öğrenciler bu olumsuz düşünceden etkilenmekte ve hem öğrencilerden hem de velilerden şikâyetler gelebilmektedir. Öğülmüş'e (2012) göre, ücretli eğitimcilerin ücretlerinden ve kişisel özgürlüklerinden memnun olmamaları, iş çıktıları üzerinde zararlı bir etkiye sahiptir. Özlük haklarının olmaması ve düşük ücret, ücretli eğitimcilerin ortak memnuniyetsizliğine katkıda bulunan iki faktördür. Ücretli eğitimcilerin motivasyonu geçici işlerinden olumsuz etkilenmektedir. Ücretli eğitimci, gelecek kaygısı nedeniyle mevcut okullarına uyum sağlayamamakta ve huzursuzluk yaşamaktadır (Yılmaz, 2018). Öğretmenlere ücret ödenmesi uygulamasının eğitim sisteminin işleyişi üzerinde de çeşitli olumsuz etkileri vardır. Maaşlı eğitimcilerin genellikle görevlerinden ayrılma eşiklerinin düşük olduğu iddia edilebilir. Bu senaryonun temel nedeni, ücretli öğretmenliğin kalıcı bir meslek olarak görülmemesi ile açıklanabilir. Bununla birlikte, düşük ücret bazen faydalı olabilmektedir (Gökşen, 2019). Atanamayan eğitimciler çeşitli sorunlarla uğraşmaktadır. Bunlar arasında psiko-sosyal sorunlar, istihdamla ilgili iş istikrarsızlığı, mali zorluklar ve gelecekle ilgili endişeler yer almaktadır (Çınkır ve Kurum, 2017). Bu sorunun eğitimci adaylarıyla da doğrudan bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Çünkü geçimini sağlamak için öğretmenlik yapmak, eğitimci adaylarının mezun olduktan sonra seçebilecekleri kariyer yollarından biridir. Sonuç olarak, hem mevcut hem de aday eğitimcilerin ücretli öğretmenliğe bakış açılarını dikkate almak kritik önem taşıyor.

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). Çalışmanın amacı öğretmenlerin bakış açılarını göre eleştirel bir şekilde incelemek olduğu için bu araştırma fenomenolojik bir yaklaşım kullanılarak oluşturulmuştur.

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 13 öğretmen araştırmada yer almıştır. Tablo 1, öğretmen adayı olan araştırma katılımcılarına ilişkin demografik verileri sunmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya katılanların demografik değişkenleri

Kod	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Kadın	Matematik	35	12	Lisans
K2	Erkek	Matematik	35	12	Lisans
K3	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	36	13	Yüksek Lisans
K4	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	41	16	Yüksek Lisans
K5	Erkek	İngilizce	39	14	Lisans
K6	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	36	10	Lisans
K7	Erkek	Coğrafya	41	16	Yüksek Lisans
K8	Erkek	Matematik	43	16	Yüksek Lisans
K9	Erkek	İngilizce	40	13	Lisans
K10	Kadın	İngilizce	41	15	Yüksek Lisans
K11	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	42	15	Lisans
K12	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	41	14	Lisans
K13	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	35	11	Lisans

Tabloya göre, araştırmaya katılanların büyük bir çoğunluğu erkektir. Toplam 13 katılımcının 10'u erkek (yaklaşık %76.9), 3'ü ise kadındır (yaklaşık %23.1). Araştırmaya katılanların branş dağılımlarına bakıldığında, Matematik ve Sınıf Öğretmenliği branşlarının öne çıktığı görülmektedir. Toplamda 13 katılımcının 3'ü Matematik (yaklaşık %23.1), 5'i Sınıf Öğretmenliği (yaklaşık %38.5), 2'si İngilizce (yaklaşık %15.4) ve 1'i Coğrafya (yaklaşık %7.7) branşında çalışmaktadır. Bu, katılımcıların çoğunluğunun eğitimle ilgili branşlardan geldiğini göstermektedir. Katılımcıların yaş dağılımları incelendiğinde, yaşların genellikle 35 ile 43 arasında olduğu görülmektedir. Ortalama yaş, 38.15 olarak hesaplanabilir. Yaş dağılımı, katılımcıların yaşlarının benzer bir aralıkta olduğunu göstermektedir. Katılımcıların kıdem dağılımlarına baktığımızda, kıdem sürelerinin 10 ile 16 yıl arasında değiştiğini görmekteyiz. Ortalama kıdem süresi, 13.23 yıl olarak hesaplanabilir. Kıdem süresi, katılımcıların deneyim seviyelerinin benzer olduğunu göstermektedir. Katılımcıların öğrenim durumlarına göre dağılımlara bakıldığında, çoğunluğun lisans veya yüksek lisans derecesine sahip olduğu görülmektedir. 13 katılımcının 8'i lisans (yaklaşık %61.5) ve 5'i yüksek lisans (yaklaşık %38.5) derecesine sahiptir. Doktora veya ilkököl mezunu katılımcılar bulunmamaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki soruların katılımcılar için anlaşılır ve açık olması, içgörülü sorular hazırlanması, soruların somut bir dil içermesi, soruların hedefe yönelik olması ve soruların kuralcı olmaması için her türlü çaba gösterilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

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.

İlk olarak, katılımcılara verilen yazılı görüşme formlarını yazıya dökmek için bilgisayar kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenleri kodlamak için, veri toplanan her bir öğretmene "K" ile başlayan bir kod numarası verilmiştir (Ekiz, 2003). Bu araştırmadan elde edilen veriler betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler bu noktada belirlenmiş ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Sonuçlar son aşamada yorumlanmıştır (Karataş, 2015). Sonuç olarak, sonuçlar arasındaki neden-sonuç bağlantılarının açıklanmasıyla çeşitli olgular arasındaki konuşmalar teşvik edilmiştir.

BULGULAR

Sözleşmeli öğretmenlik uygulamalarının artması, öğretmenlerin kariyer gelişimlerini ve iş güvencelerini nasıl etkiliyor? Bu değişiklikler, öğretmenlerin mesleklerini daha sürdürülebilir hale getirme açısından olumlu bir rol oynuyor mu?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile "Sözleşmeli öğretmenlik uygulamalarının artması, öğretmenlerin kariyer gelişimlerini ve iş güvencelerini nasıl etkiliyor? Bu değişiklikler, öğretmenlerin mesleklerini daha sürdürülebilir hale getirme açısından olumlu bir rol oynuyor mu?" şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir. Elde edilen öğretmen görüşlerine dayalı olarak, sözleşmeli öğretmenlik uygulamalarının kariyer gelişimleri ve iş güvencelerini nasıl etkilediği ve sürdürülebilirliğe olan olası etkileri hakkında aşağıda özetlenen ifadeler bulunmaktadır:

(K1) "Sözleşmeli öğretmenlik, iş güvencesi eksikliği nedeniyle endişeliyim. Kariyerimde ilerleme kaydetmek istiyorum, ancak bu belirsizlik beni rahatsız ediyor."

(K2) "Sözleşmeli öğretmen olarak çalışmaktan memnunum. Esneklik sayesinde farklı okullarda deneyim kazanma fırsatım oldu. Ancak ilerleyen yıllarda iş güvencesi sağlanması daha iyi olurdu."

- (K3) “Sözleşmeli öğretmenlik, iş bulmayı kolaylaştırdı, ancak kariyer gelişimimde bazı engellerle karşılaşıyorum. Daha fazla uzmanlık ve yüksek lisans yapabilme fırsatım olmadı.”
- (K4) “İş güvencesi konusundaki endişelerim var, ancak sözleşmeli öğretmen olarak başladığımda daha fazla deneyim kazanma fırsatım oldu. Kariyerimdeki bu başlangıç aşamasında bu iyi bir deneyimdir.”
- (K5) “Sözleşmeli öğretmen olarak çalışmak, kariyerimde belirli bir istikrarı sağlamakta zorlandığım anlamına geliyor. Ancak öğrencilere faydalı olmak için bu işi yapmaya devam etmek benim için önemli.”
- (K6) “Esnek istihdam, iş bulmayı kolaylaştırırken, kariyer planlama açısından bazı belirsizlikler yaratıyor. Daha fazla kariyer destek ve rehberlik ihtiyacı hissediyorum.”
- (K7) “Sözleşmeli öğretmen olarak iş bulmak zor olabilir, ancak bu farklı okullarda deneyim kazanma şansını artırır. İş güvencesi konusundaki endişelerim ise devam ediyor.”
- (K8) “Kariyerimi ilerletmek için daha fazla olanak istiyorum. Esnek istihdam, başlamak için iyi bir seçenek olabilir, ancak uzun vadede iş güvencesi sağlanması gerektiğini düşünüyorum.”
- (K9) “Sözleşmeli öğretmen olarak çalışmak, meslektaşlarımla karşılaştırıldığında bazı kariyer avantajlarına sahip olamayabileceğim anlamına geliyor. Daha fazla iş güvencesi arıyorum.”
- (K10) “İş güvencesi eksikliği, kariyer gelişimi sınırlayabilir. Ancak bu iş sayesinde öğrencilere etkili bir şekilde yardım edebiliyorum.”
- (K11) “Sözleşmeli öğretmenlik, başlamak için harika bir fırsat olabilir, ancak ileride iş güvencesi sağlanması gerektiğini düşünüyorum. Kariyer planlama açısından daha fazla destek ihtiyacımız var.”
- (K12) “Sözleşmeli öğretmen olarak çalışmanın bazı zorlukları olsa da, öğrencilere katkıda bulunmak ve deneyim kazanmak benim için önemli. Ancak iş güvencesi daha iyi olabilirdi.”
- (K13) “Kariyerimde ilerlemek için daha fazla fırsata ihtiyaç duyuyorum. Sözleşmeli öğretmenlik, başlamak için iyi bir yol olsa da, iş güvencesi konusunda endişelerim var.”

Bu ifadeler, öğretmenlerin sözleşmeli öğretmenlik uygulamalarının kariyerlerine ve iş güvencelerine etkisi konusundaki karmaşık duygularını ve düşüncelerini yansıtmaktadır. İş güvencesi, kariyer gelişimi ve mesleklerinin sürdürülebilirliği konularında çeşitli görüşler ve ihtiyaçlar bulunmaktadır. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak sözleşmeli öğretmenlik uygulamalarının kariyer gelişimi ve iş güvencesi üzerindeki etkilerini genel olarak değerlendirdiğimizde, karmaşık bir manzara ortaya çıkıyor. Katılımcılar arasında farklı bakış açıları ve deneyimler görülmektedir. Öğretmenler, sözleşmeli öğretmenlik pozisyonlarının iş bulmayı kolaylaştırdığını ve farklı okullarda deneyim kazanma fırsatı sunduğunu vurgulamışlardır. Bu, özellikle kariyerde yeni başlayan öğretmenler için mesleklerine başlangıç yapmak için avantajlı olabilir. Ancak, iş güvencesi eksikliği birçok katılımcının ortak endişesi olarak öne çıkmıştır. Öğretmenler, kariyerlerini ilerletmek ve uzmanlık alanlarını genişletmek için daha fazla olanak aradıklarını ifade etmişlerdir. Kariyer gelişimi açısından, öğretmenlerin bazıları sözleşmeli öğretmenlik pozisyonlarının kariyerlerinde belirli bir istikrarı zorlaştırdığını düşünmüşlerdir. Özellikle uzun vadeli planlama ve mesleki gelişim açısından belirsizlik yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Diğer yandan, bazı katılımcılar işe yeni başlayanlar için bu pozisyonların kariyerlerine başlamak için uygun olduğunu düşünmüşlerdir. Özetle, sözleşmeli öğretmenlik uygulamalarının öğretmenlerin kariyer gelişimi ve iş güvencesi üzerindeki etkileri konusunda karışık ve çeşitli görüşler bulunmaktadır. Bu görüşler, esnek istihdam politikalarının tasarımı ve uygulanmasında dikkate alınması gereken önemli faktörleri yansıtmaktadır. İş güvencesi ve kariyer destek mekanizmalarının, öğretmenlerin daha sürdürülebilir ve tatmin edici kariyerler inşa etmelerine yardımcı olması önemlidir.

Sözleşmeli öğretmenlerin, geleneksel kadrolu öğretmenlere kıyasla nasıl bir eğitim ve kariyer deneyimi yaşadıklarını düşünüyorsunuz? Bu farklılıklar, öğretmenlerin motivasyonunu, öğrenci başarısını ve eğitim kalitesini nasıl etkiliyor?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “Sözleşmeli öğretmenlerin, geleneksel kadrolu öğretmenlere kıyasla nasıl bir eğitim ve kariyer deneyimi yaşadıklarını düşünüyorsunuz? Bu farklılıklar, öğretmenlerin motivasyonunu, öğrenci başarısını ve eğitim kalitesini nasıl etkiliyor?” şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak sözleşmeli öğretmenlerin, geleneksel kadrolu öğretmenlere kıyasla eğitim ve kariyer deneyimi konusundaki algıları ve bu farklılıkların motivasyon, öğrenci başarısı ve eğitim kalitesi üzerindeki etkileri aşağıda özetlenmiştir:

- (K1) “Sözleşmeli öğretmen olarak başladığımda, geleneksel kadrolu öğretmenlere kıyasla daha fazla belirsizlik yaşadım. Kariyerimdeki gelecek planlarını yapmak zorlaştı ve motivasyonum düştü.”
- (K2) “Sözleşmeli öğretmenler olarak daha fazla esneklik ve deneyim kazanma şansına sahibiz. Ancak iş güvencesi eksikliği, bazı öğretmenlerin motivasyonunu azaltabilir.”

- (K3) “Geleneksel kadrolu öğretmenler, daha fazla kariyer istikrarına sahip olabilirler. Sözleşmeli öğretmen olarak çalışırken, motivasyonumuzu yüksek tutmak zor olabilir.”
- (K4) “Sözleşmeli öğretmen olarak başlamak, farklı okullarda deneyim kazanma fırsatı sunar. Ancak bu, uzun vadeli kariyer planlama konusunda zorluklar yaratabilir ve motivasyonu etkileyebilir.”
- (K5) “Sözleşmeli öğretmenlik, daha fazla deneyim kazanma şansı verir, ancak iş güvencesi eksikliği bazı öğretmenlerin motivasyonunu düşürebilir.”
- (K6) “Kariyer gelişimi açısından, geleneksel kadrolu öğretmenler daha fazla destek ve rehberlik alırken, sözleşmeli öğretmenler daha bağımsız çalışmak zorunda kalabilirler.”
- (K7) “Sözleşmeli öğretmen olarak işe başlamak, farklı okullarda deneyim kazanma fırsatı sunar, ancak iş güvencesi eksikliği nedeniyle motivasyon eksikliği yaşayabilirim.”
- (K8) “Sözleşmeli öğretmenler, kariyerlerine başlamak için iyi bir yol olarak görülebilir. Ancak uzun vadede iş güvencesi sağlanması daha iyi olabilirdi.”
- (K9) “Sözleşmeli öğretmen olarak başlamak, farklı deneyimler kazanma fırsatı verir, ancak iş güvencesi eksikliği motivasyon eksikliğine yol açabilir.”
- (K10) “Geleneksel kadrolu öğretmenler, daha fazla kariyer istikrarına sahip olabilirler. Sözleşmeli öğretmenler olarak, uzun vadeli kariyer planlama daha zor hale gelebilir.”
- (K11) “Sözleşmeli öğretmenler olarak çalışmak, başlamak için iyi bir yol olabilir, ancak iş güvencesi daha iyi olmalıdır. Motivasyonumu etkileyebilir.”
- (K12) “Sözleşmeli öğretmen olarak başlamak, kariyerimde deneyim kazanmamı sağladı. Ancak uzun vadeli kariyer planlama konusunda belirsizlikler yaşamak, motivasyonumu etkileyebilir.”
- (K13) “Kariyerimde ilerlemek için daha fazla fırsat arıyorum. Sözleşmeli öğretmen olarak çalışmak, iş güvencesi eksikliği nedeniyle motivasyon eksikliğine yol açabilir.”

Görüşler, sözleşmeli öğretmenlik ve geleneksel kadrolu öğretmenlik arasındaki deneyim farklılıklarının karmaşıklığını yansıtmaktadır. Sözleşmeli öğretmenler, daha fazla deneyim kazanma fırsatına sahipken, iş güvencesi eksikliği motivasyonlarını etkileyebilir. Bu faktörlerin, öğrenci başarısı ve eğitim kalitesi üzerindeki etkilerini değerlendirmek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak sözleşmeli öğretmenlik ve geleneksel kadrolu öğretmenlik deneyimlerinin karşılaştırılması, eğitim ve kariyer açısından farklı algılar ve deneyimlerle şekillenmektedir. Görüşlerde belirgin bir çeşitlilik bulunmaktadır. Sözleşmeli öğretmenler, genellikle farklı okullarda deneyim kazanma ve daha fazla esneklik avantajına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu, özellikle öğretmenlik kariyerlerine başlamak isteyen yeni mezunlar veya giriş seviyesi öğretmenler için faydalı olabilir. Ancak, iş güvencesi eksikliği bazı öğretmenlerin motivasyonunu etkileyebilir ve uzun vadeli kariyer planlamalarını olumsuz yönde etkileyebilir. Geleneksel kadrolu öğretmenler, iş güvencesine sahip olmanın kariyerlerinde daha fazla istikrar sağladığını düşünmektedirler. Bu istikrar, kariyer planlaması ve mesleki gelişim açısından avantaj sağlayabilir. Ancak, bazı durumlarda bu istikrar, deneyim kazanma veya farklı okullarda çalışma fırsatlarını sınırlayabilir. Özetle, öğretmenler arasında sözleşmeli öğretmenlik ve geleneksel kadrolu öğretmenlik deneyimleri konusundaki görüşler farklılık göstermektedir. İş güvencesi, motivasyon ve kariyer planlama üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, eğitim politikalarının ve uygulamalarının bu farklılıkları dikkate alarak geliştirilmesi gerekmektedir. Bu, öğrenci başarısı ve eğitim kalitesi açısından daha iyi sonuçlar elde etme amacıyla önemli bir adım olabilir.

Esnek istihdam politikaları altında çalışan sözleşmeli öğretmenlerin, eğitim sistemine getirdiği yenilikler veya öneriler neler olabilir? Bu öneriler, eğitim kalitesini artırmak ve öğretmenlerin çalışma koşullarını iyileştirmek için nasıl kullanılabilir?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “Esnek istihdam politikaları altında çalışan sözleşmeli öğretmenlerin, eğitim sistemine getirdiği yenilikler veya öneriler neler olabilir? Bu öneriler, eğitim kalitesini artırmak ve öğretmenlerin çalışma koşullarını iyileştirmek için nasıl kullanılabilir?” şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak, esnek istihdam politikaları altında çalışan sözleşmeli öğretmenlerin eğitim sistemine getirdiği yenilikler ve öneriler hakkındaki ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

- (K1) “Sözleşmeli öğretmenler olarak, daha fazla öğrenci merkezli eğitim modeli öneriyoruz. Daha fazla bireyselleştirilmiş öğrenme fırsatları sunmalıyız.”
- (K2) “Eğitimde dijital teknolojilerin daha fazla kullanılmasını öneriyorum. Sanal sınıflar ve eğitim materyalleri, öğrencilere erişilebilirlik sağlar.”

- (K3) “Eğitimde öğrenci katılımını artırmak için projeler ve etkileşimli ders materyalleri geliştirmeliyiz. Öğrencilerin aktif öğrenme deneyimleri yaşamalarını teşvik etmeliyiz.”
- (K4) “Eğitim sistemi daha fazla meslek içi eğitim ve gelişim fırsatı sunmalıdır. Öğretmenlerin uzmanlık alanlarını genişletmeleri için desteklenmelidir.”
- (K5) “Esnek istihdam politikaları altında, mentorluk programları ve deneyimli öğretmenlerle işbirliği fırsatları geliştirilmelidir. Bu, yeni öğretmenlere yardımcı olabilir.”
- (K6) “Sözleşmeli öğretmenler olarak, daha fazla öğrenci geri bildirimine önem verilmesini öneriyoruz. Bu, öğretim metotlarını geliştirmek için yardımcı olabilir.”
- (K7) “Eğitim yönetiminde daha fazla şeffaflık ve katılımı teşvik etmek gerekiyor. Öğretmenlerin karar alma süreçlerine daha fazla dahil olmaları önemlidir.”
- (K8) “Öğretmenlerin çalışma koşulları, iş güvencesi ve maaşlarının iyileştirilmesi gerekiyor. Bu, öğretmenlerin daha motive olmalarını sağlayabilir.”
- (K9) “Sözleşmeli öğretmenler olarak, ders materyali ve kaynaklarına daha fazla erişim sağlanmasını talep ediyoruz. Bu, öğretim kalitesini artırabilir.”
- (K10) “Öğretmenler arasında işbirliği ve deneyim paylaşımını teşvik etmek için daha fazla platform oluşturulmalıdır. Bu, öğrencilere faydalı olabilir.”
- (K11) “Eğitimde çok kültürlü yaklaşımları teşvik etmeliyiz. Öğrencilere farklı kültürleri anlama fırsatları sunmalıyız.”
- (K12) “Esnek istihdam politikaları altında çalışan öğretmenler, daha fazla özgün öğrenme metodu kullanılmasını öneriyorlar. Bu, öğrencilerin ilgisini artırabilir.”
- (K13) “Eğitim sistemi daha fazla sürdürülebilirlik odaklı programlara yönelmelidir. Öğrencilere sürdürülebilirlik konularında bilinç kazandırmalıyız.”

Bu ifadeler, sözleşmeli öğretmenlerin eğitim sistemine getirdiği yenilikler ve önerileri yansıtmaktadır. Özellikle öğrenci merkezli eğitim, dijital teknolojilerin kullanımı, meslek içi eğitim, mentorluk programları ve öğretmenlerin daha fazla katılımı konularında öneriler dikkat çekmektedir. Bu öneriler, eğitim kalitesini artırmak ve öğretmenlerin çalışma koşullarını iyileştirmek için önemli bir kaynak olabilir. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak, esnek istihdam politikaları altında çalışan sözleşmeli öğretmenlerin eğitim sistemine getirdiği yenilikler ve öneriler, eğitim alanında önemli bir gelişme ve iyileştirme potansiyeli taşımaktadır. Katılımcıların önerileri, öğrenci merkezli öğrenme modeli, dijital teknolojilerin entegrasyonu, mesleki gelişim fırsatları, mentorluk programları ve öğrenci geri bildirim gibi alanları içermektedir. Bu öneriler, eğitim sisteminin daha etkili ve sürdürülebilir hale getirilmesine katkı sağlayabilir. Sözleşmeli öğretmenler, özellikle yeni mezunlar veya kariyerlerine başlayan öğretmenler olarak daha fazla deneyim kazanma ve farklı öğretim yaklaşımlarını test etme fırsatına sahip olmalarını öne sürmektedirler. Bu, öğrenci merkezli eğitim ve öğrenci katılımı konularında önemli bir potansiyeli yansıtmaktadır. Ayrıca, işbirliği ve deneyim paylaşımını teşvik etme önerileri, öğretmenler arasında bilgi akışını artırarak öğrencilere daha iyi bir eğitim deneyimi sunma potansiyelini taşımaktadır. Aynı şekilde, sürdürülebilirlik odaklı programlar ve çok kültürlü yaklaşımları teşvik etme önerileri de eğitimin daha geniş ve toplumsal bir perspektife sahip olmasına katkı sağlayabilir. Sonuç olarak, bu öneriler, eğitim sisteminin dönüşümüne ve öğrenci başarısı ile eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik önemli fikirler sunmaktadır. Bu önerilerin uygulanabilirliği ve etkileri, eğitim politikaları ve uygulamaları açısından dikkate alınmalıdır. Bu, öğretmenlerin çalışma koşullarını iyileştirmek ve eğitim sisteminin güçlendirmek için önemli bir adım olabilir.

SONUÇ

Bu öğretmen görüşlerine dayalı genel değerlendirme, sözleşmeli öğretmenlik uygulamalarının öğretmenlerin kariyerlerine ve iş güvencelerine etkisi konusundaki karmaşıklığı ve çeşitliliği yansıtmaktadır. Katılımcılar arasında iş güvencesi ve kariyer gelişimi konularında önemli farklılıklar bulunmaktadır, bu da sözleşmeli öğretmenlik konseptinin çok yönlü etkilerini göstermektedir. Sözleşmeli öğretmenlerin öne sürdüğü avantajlar arasında iş bulma kolaylığı ve farklı okullarda deneyim kazanma fırsatları bulunmaktadır. Bu, özellikle yeni mezunlar veya kariyerlerine başlangıç yapmak isteyen öğretmenler için önemli bir başlangıç noktası olabilir. Ancak, iş güvencesi eksikliği, birçok katılımcının endişe kaynağıdır. Kariyerlerini planlama ve uzmanlık alanlarını geliştirme açısından belirsizlik yaşayan öğretmenler, iş güvencesi konusunda daha fazla güvence talep etmektedir. Kariyer gelişimi açısından bazı katılımcılar, uzun vadeli planlamada zorluklar yaşadıklarını ifade ederken, diğerleri için bu tür sözleşmeli pozisyonlar kariyerlerine başlamak için avantajlı bir seçenek olarak görülmektedir. Bu farklılıklar, öğretmenlerin kariyerlerinin evrildiği bu dönemde karşılaştıkları zorlukların ve fırsatların karmaşıklığını vurgulamaktadır. Sonuç olarak, sözleşmeli öğretmenlik uygulamalarının, öğretmenlerin iş güvencesi, kariyer gelişimi ve meslek sürdürülebilirliği açısından karmaşık ve çeşitli etkilere sahip olduğu görülmektedir. Bu durum,

eğitim politikalarının ve uygulamalarının öğretmenlerin bu farklı ihtiyaçlarını karşılamak için daha dikkatli bir şekilde tasarlanması gerektiğini göstermektedir. İş güvencesi ve kariyer destek mekanizmalarının sağlanması, öğretmenlerin daha istikrarlı ve tatmin edici kariyerler geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Öğretmen görüşleri, sözleşmeli öğretmenlik ve geleneksel kadrolu öğretmenlik arasındaki deneyim farklarının karmaşıklığını ve çeşitliliğini yansıtmaktadır. Bu deneyimler, iş güvencesi, kariyer gelişimi ve mesleki sürdürülebilirlik gibi temel faktörler üzerinde farklı etkilere sahiptir. Sözleşmeli öğretmenler, özellikle yeni mezunlar veya kariyerlerine başlamak isteyen öğretmenler için farklı okullarda deneyim kazanma fırsatına sahip olmanın avantajını vurgulamışlardır. Ancak, iş güvencesi eksikliği, birçok öğretmenin motivasyonunu düşürebilir ve uzun vadeli kariyer planlamalarını olumsuz etkileyebilir. Diğer yandan, geleneksel kadrolu öğretmenler iş güvencesine sahip olmanın kariyerlerinde daha fazla istikrar sağladığını düşünmektedirler. Bu istikrar, kariyer planlaması ve mesleki gelişim açısından avantajlı olabilir, ancak deneyim kazanma veya farklı okullarda çalışma fırsatlarını sınırlayabilir. Öğrenci başarısı ve eğitim kalitesi açısından, bu farklı deneyimlerin etkilerini değerlendirmek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Öğrenci başarısı ve eğitim kalitesinin yanı sıra öğretmenlerin kariyerlerinin sürdürülebilirliği açısından önemli faktörler olan iş güvencesi ve kariyer gelişimi, dikkate alınmalıdır. Sonuç olarak, sözleşmeli öğretmenlik ve geleneksel kadrolu öğretmenlik arasındaki deneyim farklılıkları, öğretmenlerin kariyerlerine ve iş güvencelerine yönelik karmaşıklığın ve çeşitliliğin bir yansımasıdır. Bu çeşitlilik, eğitim politikalarının ve uygulamalarının bu farklılıkları göz önünde bulundurarak tasarlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu, öğrenci başarısı ve eğitim kalitesi açısından daha iyi sonuçlar elde etme amacıyla kritik bir adım olabilir.

Öğretmen görüşlerine dayalı olarak, sözleşmeli öğretmenlerin eğitim sistemi üzerindeki etkilerini değerlendiren bu ifadeler, eğitimdeki yeniliklerin ve önerilerin karmaşıklığını yansıtmaktadır. Özellikle öğrenci merkezli eğitim, dijital teknolojilerin kullanımı, mesleki gelişim fırsatları, mentorluk programları ve öğretmen katılımı gibi öneriler, eğitim kalitesini artırmak ve öğretmenlerin çalışma koşullarını iyileştirmek için önemli bir kaynak olarak belirtilmektedir. Sözleşmeli öğretmenler, yeni mezunlar ve kariyerlerine başlayanlar için deneyim kazanma fırsatlarının yanı sıra farklı öğretim yaklaşımlarını test etme şansının olduğunu vurgulamışlardır. Bu, öğrenci merkezli eğitim ve öğrenci katılımı açısından büyük potansiyele işaret etmektedir. İşbirliği ve deneyim paylaşımını teşvik etme önerileri, öğretmenler arasında bilgi akışını artırarak öğrencilere daha iyi bir eğitim deneyimi sunma olasılığını artırabilir. Sürdürülebilirlik ve çok kültürlü yaklaşımların teşvik edilmesi önerileri de eğitim sisteminin genişlemesine ve toplumsal bir perspektife sahip olmasına yardımcı olabilir. Bu öneriler, eğitim sisteminin daha etkili ve sürdürülebilir hale getirilmesine katkı sağlayabilir ve öğrenci başarısı ile eğitim kalitesini artırma amacını destekler. Öğretmenlerin perspektifleri, eğitim politikaları ve uygulamalarının geliştirilmesi aşamasında önemli bir rehberlik kaynağıdır ve bu önerilerin dikkate alınması, eğitim sistemini daha etkili ve verimli hale getirme çabalarını güçlendirebilir.

- ✓ Sözleşmeli öğretmenlerin iş güvencesi endişeleri dikkate alınmalı ve eğitim politikaları bu konuda çözüm odaklı olmalıdır. İş güvencesi sağlayan esnek istihdam modelleri oluşturularak öğretmenlerin kariyer güvenceleri artırılmalıdır.
- ✓ Öğretmenlerin kariyer gelişimlerini desteklemek için mesleki gelişim fırsatları ve mentorluk programları gibi destek mekanizmaları oluşturulmalıdır. Bu, öğretmenlerin uzmanlaşmalarına ve kariyer hedeflerini daha iyi planlamalarına yardımcı olabilir.
- ✓ Öğretmenlerin önerdiği öğrenci merkezli eğitim modeli ve öğrenci katılımını artırma önerileri dikkate alınmalıdır. Eğitim sistemi, öğrencilerin aktif katılımını teşvik edecek ve öğrenme deneyimini zenginleştirecek yöntemlere odaklanmalıdır.
- ✓ Öğretmenler arasında işbirliği ve deneyim paylaşımını teşvik eden mekanizmalar oluşturulmalıdır. Bu, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerini ve en iyi uygulamaları paylaşmalarını sağlayabilir.
- ✓ Çok kültürlü yaklaşımları teşvik ederek eğitim sistemi daha geniş bir perspektife sahip olabilir. Bu, toplumsal çeşitlilikle daha iyi başa çıkmayı ve öğrencilerin farklı kültürleri anlamasını teşvik edebilir.

Bu öneriler, eğitim sisteminin daha etkili ve sürdürülebilir hale getirilmesine katkı sağlayabilir ve öğretmenlerin kariyer gelişimi, iş güvencesi ve eğitim kalitesi konularında daha tatmin edici deneyimler yaşamalarını destekleyebilir.

KAYNAKÇA

Çınkır, Ş. & Kurum, G. (2017). Atanmak ya da atanmamak: Ücretli öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 5(3), 9-35.

Çolak Ölmez, Z. (2009). Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının öğretmenler üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi (Trabzon ili örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

- Dali, N. (2017). Eğitimde yeni istihdam politikaları ve esnek çalışma ilişkileri: eskişehir'de ücretli öğretmenler üzerine bir saha araştırması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Doğan, S., Demir, S. B. & Turan, N. (2013). Ücretli öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 371- 390.
- Ekiz, D.(2003). Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gelen, İ. ve Özer, B. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 39-55.
- Gökşen, O. (2019). Ücretli öğretmenlerin yaşadığı sorunlara ilişkin nitel bir çalışma (Yayımlanmamış yüksek lisan tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir
- Güvercin, G. (2014). Informal workplace practices and learning experiences of permanent and hourly-paid teachers: a comparative study (Yayımlanmamış doktora tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Karaçam, A. (2001). Başarılı öğretmenin portresi. İstanbul: Bilge Yayınları
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Katman, H., A. (2010). Okul Yöneticilerinin Empatik Eğilimlerinin İncelenmesi: Isparta İl Merkezi Örneği, Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Öğülmüş, K. (2012). Ücretli Öğretmenlerin görevlerini yaparken karşılaştıkları sorunlar ve ücretli öğretmenlik uygulamasının okul yöneticilerince değerlendirilmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Özer, E. (2008). Kadrolu kadrosuz ilköğretim öğretmenlerinin birbirleri hakkındaki görüşleri (İstanbul Sultanbeyli örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Polat, S. (2013). Ücretli öğretmenlik istihdamının yarattığı sorunlar üzerine nitel bir araştırma. *Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(28), 67-88.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, M. (2018). Ücretli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12 (25), 102-116. <https://doi.org/10.29329/mjer.2018.153.6>

Okul Liderlerinin Öğretmen Performansını Etkileme Stratejileri

School Leaders' Strategies to Influence Teacher Performance

ÖZET

Bu çalışmanın amacı okul liderlerinin öğretmen performansını etkileme stratejilerinin değerlendirilmesidir. Çalışmanın amacı öğretmenlerin bakış açılarına göre eleştirel bir şekilde incelemek olduğu için bu araştırma fenomenolojik bir yaklaşım kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için kasıtlı örnekleme tekniklerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. 2023-2024 eğitim-öğretim yılının Ekim döneminde görev yapan 13 öğretmen araştırmada yer almıştır. Bu çalışmada katılımcılara, nitel araştırmalarda veri toplamak için yaygın bir araç olan açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formları verilmiş ve formları doldurmaları istenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri, okul liderlerinin öğretmen performansını geliştirmek ve profesyonel gelişimi teşvik etmek için etkili stratejiler benimsediklerini ortaya koymaktadır. Bu stratejiler arasında düzenli geri bildirim sağlama, profesyonel gelişimi destekleme, adil bir değerlendirme sistemi oluşturma ve öğretmenlerin duygusal ihtiyaçlarına duyarlı olma bulunmaktadır. Öğretmenler, liderlerin özgürlük ve yaratıcılık alanı tanıma, deneyim paylaşımını teşvik etme, profesyonel hedeflere rehberlik etme ve öğrencilere bireysel ihtiyaçlara cevap verme konularında etkili olduklarını belirtmektedir. Bu sonuçlar, liderlerin bu stratejileri benimsemesinin öğretmenlerin motivasyonunu artırarak daha iyi bir performans sergilemelerine katkıda bulunabileceğini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul, Lider, Öğretmen Performansı.

ABSTRACT

The purpose of this study is to assess school leaders' strategies for influencing teacher performance. Since the aim of the study is to critically examine the teachers' perspectives, this research was constructed using a phenomenological approach. Maximum variation sampling, one of the deliberate sampling techniques, was used to determine the study group. Thirteen teachers working in the October semester of the 2023-2024 academic year took part in the study. In this study, the participants were given interview forms with open-ended questions, which is a common tool for data collection in qualitative research, and asked to fill out the forms. Teachers' views revealed that school leaders adopted effective strategies to improve teacher performance and promote professional development. These strategies include providing regular feedback, supporting professional development, creating a fair evaluation system, and being sensitive to teachers' emotional needs. Teachers reported that leaders were effective in providing space for freedom and creativity, encouraging the sharing of experiences, guiding professional goals, and responding to students' individual needs. These results emphasize that leaders' adoption of these strategies can increase teachers' motivation and contribute to better performance.

Keywords: School, Leader, Teacher Performance.

GİRİŞ

Liderlik araştırmaları, "liderlik" terimine bir tanım getirmekten ziyade liderlik tarzları, türleri ve etkililiğini tartışmaya odaklanma eğilimindedir. Liderlik araştırmalarının uzun geçmişine rağmen, eğitim kurumlarında ve diğer ortamlarda liderlik üzerine yapılan çalışmaların çoğu, liderliği belirli pozisyonlardaki insanların yapması gereken bir dizi görev olarak görmektedir. Belirli pozisyonlardaki kişilerin ne yaptığına odaklanmak yerine liderlik, kurumun hayatta kalması, büyümesi ve başarılı olması için tamamlanması gereken görevler ve liderlik görevleri açısından değerlendirilmektedir (Karip, 1998). "Hükmeden", "agresif", "güçlü", "kararlı" ve "etkili" terimleri tarihsel olarak "lider" kelimesiyle ilişkilendirilmiştir. Bununla birlikte, modern liderler yeni liderlik özelliklerine sahip olmalıdır. Bennis'e (1994) göre bu özellikler arasında vizyon, hırs, güven, dürüstlük, merak ve cesaret yer almaktadır. Bu özellikler bireyin kişiliğiyle ilgilidir. Bennis ayrıca, belirli yönetim ilke ve tekniklerinin aktarıldığı personel geliştirme faaliyetlerine katılmadan önce, liderin belirli niteliklere sahip olması gerektiğinin altını çizmiştir (Hale, 1998). Eren'e (1991) göre liderlik, bir kişinin bilgi ve becerilerinin, diğerlerini ortak bir amaç etrafında örgütleme ve bu amaç doğrultusunda çalışmalarını için onlara ilham verme konusunda doruğa ulaşmasıdır. Bu rolü yerine getiren kişi lider olarak adlandırılır. Değişim sürecinde liderlerin yerine getirmesi gereken görevler vardır ve sözde liderlik görevini üstlenen kişiler bu görevleri yerine getiremedikleri takdirde lider olarak kabul edilmezler. Günümüz

Hacı Aydın ¹ 
Faruk Kurt ² 
Osman Arslan ³ 
Sema Can ⁴ 
Dilek Şahin Çayır ⁵ 
Çiğdem Kaya ⁶ 

How to Cite This Article

Aydın, H., Kurt, F., Arslan, O., Can, S., Şahin Çayır, D. & Kaya, Ç. (2023). "Okul Liderlerinin Öğretmen Performansını Etkileme Stratejileri", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:55; pp:4167-4175. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.73113>

Arrival: 19 September 2023
Published: 30 November 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Okul Müdürü, MEB, Samsun, Türkiye

² Müdür Yardımcısı, MEB, Samsun, Türkiye

³ Müdür Yardımcısı, MEB, Samsun, Türkiye

⁴ Müdür Yardımcısı, MEB, Samsun, Türkiye

⁵ Müdür Yardımcısı, MEB, Samsun, Türkiye

⁶ Okul Müdürü, MEB, Samsun, Türkiye

dünyasında bir liderin görevleri, başkalarını ortak bir hedef doğrultusunda davranmaya ikna etmenin ötesine geçmektedir. Bu görevler, takipçilerinin inançlarını, beklentilerini ve duygularını dikkate alarak bir vizyon oluşturmayı da içerir (Karip 1998). Yetersiz liderlik davranışları, vizyonu olmayan ve uyum ve reform yapma konusunda istekli olmayan liderler tarafından gösterilir. Çelik (1999) ahlaki, kültürel, öğrenen, süper, vizyoner, öğretimsel ve dönüştürücü liderlik kategorileri altında yeni liderlik biçimlerini incelemiştir. Dönüştürücü liderlik yaklaşımı, liderliğin özelliklerini, eylemlerini ve genel sonuçlarını ele aldığı için liderliğin tanımı ve incelenmesi için uygun bir kavramsal çerçeve sağlayabilir.

"Gelişim" ve "hizmet içi eğitim" terimleri sıklıkla birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Taymaz'a (1992) göre hizmet içi eğitim, özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde belirli bir ücret karşılığında işe alınan ve çalışan kişilere, faaliyetleri ile ilgili bilgi, beceri ve tutumlara sahip olmalarını sağlamak amacıyla verilen eğitim ve öğretimdir. Kısa vadeli hedeflere ulaşmak için gerekli bilgi ve becerileri edinmek üzere tasarlanmış uzmanlaşmış faaliyetlere hizmet içi eğitim denir. Ayrıca tamamlanan görev üzerinde doğrudan bir etkisi vardır. Yeni dizüstü bilgisayar sisteminin nasıl kullanılacağını öğrenmenin bir yolu da hizmet içi eğitimidir. Öte yandan, gelişim genellikle bir gelişim programında kullanılabilecek liderlik, sınıf yönetimi ve öğretim uygulamaları gibi daha uzun vadeli faaliyetleri ifade eder (Torrington & Weightmen, 1991). Gelişim, insanların kişisel ve mesleki gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan bir süreçtir. Çalışanları yüksek potansiyel gerektiren alanlarda eğitmeyi ve onları şirket içinde geliştirilen yönetim ve sorumluluk pozisyonlarına hazırlamayı içerir (Smith ve Grant 1969). Personelin gelişimi, okul etkinliğinin artırılmasında kilit unsurlardan biridir. Hizmet öncesi aşamada işgücünü hazırlamanın yanı sıra, hizmet içi aşama boyunca yetişkin çalışanları eğitmek ve geliştirmek, gelişen teknolojilere uyum sağlama becerilerini garanti altına almak için kritik önem taşır. Sonuç olarak, eğitim, öğretim ve araştırmanın farklı aşamalarında, insan gücü planlaması ve insan kaynaklarının geliştirilmesi için benzersiz stratejiler oluşturulur. Bilgi paylaşımı, bilgi transferi ve bilginin yaygınlaştırılması gibi fikirler geliştirme fonksiyonu tarafından tartışılmaktadır. İnsan kaynakları geliştirme uzmanları bilgi yaratma, sürekli öğrenme, yetkinlik, deneyim ve bilginin genelleştirilmesinin yanı sıra bilgi tartışması, beceriler ve karar verme gibi alanlarda eğitilmelidir (Ulrich, 1997).

Bir kurumda çalışanların eğitim ve gelişiminde teorik ve pratik rolleri olanların, sürekli öğrenme ve beceri geliştirmenin kurumsal etkinliğe katkıda bulunmak için temel bir koşul olduğunu kabul etmeleri gerekir. Değişimin hızı, işle ilgili pek çok bilginin ömrünü o kadar kısaltmaktadır ki, sürekli öğrenme ve beceri geliştirme zorunlu hale gelmektedir. Personel geliştirme birimleri, işe daha fazla katkıda bulunabilmeleri için çalışanların yeteneklerini ve enerjilerini harekete geçirmenin yeni yollarını araştırır. Personel gelişiminde yönetici, insan kaynakları uzmanlarından yararlanarak 'insan' merkezli bir yaklaşımla profesyonelce hareket etme sorumluluğuna ve işlevine sahiptir. İnsan kaynakları yönetimi yaklaşımı, insanların işlerinde başarılı olabilmeleri için insan olarak iyi yönetilmeleri gerektiği fikrini destekler (Ehrlich, 1997). Eğitim örgütleri için gelişim, destekleyici ve olumlu bir örgütsel iklimde gerçekleştirilebilecek bir faaliyettir. Bireylerin, önemli ihtiyaçlarını karşılayan yeterli fırsatlara sahip örgütsel ortamlarda başarılı olma ve gelişme olasılıkları daha yüksektir (Bolman ve Deal, 1988). Personel gelişiminin temel amacı, eğitimcilerin okul için istekli, sürekli ve sorumlu bir şekilde yenilenmelerini sağlamanın yanı sıra öğrenciler için daha iyi koşullarda öğrenme ortamları hazırlamaktır. Eğitim esas olarak personele gerekli bilgi ve becerileri kazandırmakla ilgiliyken, geliştirme personelin yaptığı işe ve kuruma daha kapsamlı bir perspektiften bakmasını sağlamayı amaçlar. Bunun için yöneticinin öncelikle kurumsal bir vizyona sahip olması ve personel gelişimi için ortam ve koşulları hazırlaması gerekir. Gelişimin amacı, personelin işlerini daha verimli yapabilmeleri için işlerini daha büyük bir organizasyonun parçası olarak görmelerini sağlamaktır (Palmer ve Winters, 1993). Öğretmen açısından bakıldığında gelişim, sınıf etkinliklerini okul etkinliklerinin bir parçası olarak görme ve etkili sınıf yönetimi için hedeflere ve ortama uygun liderlik davranışları sergileme becerisidir. Okul müdürlerinin, öğretmenleri geliştirmeleri için motive etme, cesaretlendirme ve sınıf içi etkinliklerini daha etkili öğretim stratejileriyle zenginleştirmeleri için ortam hazırlama işlevlerini yerine getirmeleri beklenir.

Okul etkililiğinin artırılmasında en önemli faktörlerden biri insan gücünün geliştirilmesidir. İnsan gücünün hizmet öncesi dönemde hazırlanmasının yanı sıra, hizmet içi dönemde yetişkin çalışanların eğitilmesi ve gelişen teknolojiye uyumlarının sağlanması amacıyla geliştirilmesi de önemlidir. Bu nedenle eğitim, öğretim ve araştırmanın çeşitli düzeylerinde insan gücü planlaması ve insan kaynaklarının geliştirilmesi için özel programlar geliştirilmektedir. Geliştirme fonksiyonu bilgi transferi, bilgi paylaşımı ve bilginin yaygınlaştırılması gibi kavramları gündeme getirmektedir. İnsan kaynakları geliştirme uzmanları bilgi üretimi; sürekli gelişim, yetkinlik, deneyim ve bilgi genellemesi; bilgi tartışması, beceriler, karar verme gibi öğrenme araçlarında kendilerini geliştirmiş olmalıdır (Ulrich, 1997). Bir kurumda çalışanların eğitim ve gelişiminde teorik ve pratik rolleri olanların, sürekli öğrenme ve beceri geliştirmenin örgütsel etkinliğe katkıda bulunmanın temel koşulu olduğunu kabul etmeleri gerekir. Değişimin hızı, işle ilgili pek çok bilginin ömrünü o kadar kısaltmaktadır ki sürekli öğrenme ve beceri geliştirme zorunlu hale gelmektedir. Personel geliştirme birimleri, işe daha fazla katkıda bulunabilmeleri için çalışanların yeteneklerini ve enerjilerini harekete geçirmenin yeni yollarını araştırır. Personel gelişiminde yönetici, insan kaynakları uzmanlarından yararlanarak 'insan' merkezli bir yaklaşımla profesyonelce hareket etme sorumluluğuna ve işlevine sahiptir. İnsan kaynakları yönetimi yaklaşımı, insanların işlerinde başarılı olabilmeleri için insan olarak iyi

yönetilmeleri gerektiği fikrini destekler (Ehrlich, 1997). Eğitim örgütleri için gelişim, destekleyici ve olumlu bir örgütsel iklimde gerçekleştirilebilecek bir faaliyettir. Bireyler, önemli ihtiyaçlarını karşılayan yeterli fırsatlara sahip örgütsel ortamlarda başarıya ve gelişime daha yatkındırlar (Bolman ve Deal, 1988).

Personel gelişiminin başlıca hedefleri, çocuklar için öğrenme ortamlarını iyileştirmek ve öğretmenlerin okul için yenilenecek kadar istekli, yetenekli ve sorumlu olmalarını sağlamaktır. Eğitimin birincil amacı çalışanlara ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri sağlamak olsa da, gelişimin ikincil amacı onlara işleri ve şirket hakkında daha bütünsel bir bakış açısı sunmaktır. Bunu yapabilmek için yöneticinin öncelikle kurumsal bir vizyon oluşturması ve çalışanların gelişimi için doğru atmosferi ve koşulları hazırlaması gerekir. Gelişim, çalışanların işlerini daha etkili bir şekilde yapmalarına yardımcı olmak için, yaptıkları işin şirketin daha büyük bir resmine nasıl uyduğunu anlamalarına yardımcı olmayı amaçlar (Palmer ve Winters, 1993). Öğretmen açısından gelişim, sınıf faaliyetlerini okul faaliyetlerinin bir bileşeni olarak görme ve etkili sınıf yönetimi için hedefler ve ortamla ilgili liderlik davranışları sergileme kapasitesidir. Öğretmenlere daha iyisini yapmaları için ilham verme ve onları cesaretlendirme görevlerinin yanı sıra, sınıf etkinliklerini daha güçlü öğretim teknikleriyle geliştirmeleri için gerekli koşulları oluşturma görevi de okul yöneticilerine düşmektedir.

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). Çalışmanın amacı öğretmenlerin bakış açılarını göre eleştirel bir şekilde incelemek olduğu için bu araştırma fenomenolojik bir yaklaşım kullanılarak oluşturulmuştur.

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 13 öğretmen çalışmada yer almıştır. Tablo 1, öğretmen adayları olan araştırma katılımcılarına ilişkin demografik verileri sunmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

Kod	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	33	10	Yüksek Lisans
K2	Erkek	Coğrafya	34	10	Lisans
K3	Kadın	Matematik	35	12	Lisans
K4	Erkek	Türk Dili ve Edebiyatı	39	15	Yüksek Lisans
K5	Kadın	İngilizce	38	13	Yüksek Lisans
K6	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	37	14	Lisans
K7	Kadın	Coğrafya	41	17	Lisans
K8	Erkek	Matematik	42	18	Lisans
K9	Kadın	Türk Dili ve Edebiyatı	44	17	Lisans
K10	Erkek	İngilizce	43	16	Lisans
K11	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	42	15	Lisans
K12	Erkek	Coğrafya	41	14	Lisans
K13	Kadın	Matematik	33	10	Lisans

Katılımcıların cinsiyet dağılımına bakıldığında, 6 kadın ve 7 erkek öğretmenin çalışmaya katıldığı görülmektedir. Bu, öğretmenler arasında cinsiyet açısından bir denge olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin branşlarına göre dağılımına bakıldığında, çalışmaya katılan öğretmenlerin farklı branşlardan geldiği gözlemlenmektedir. Coğrafya, Matematik, Türk Dili ve Edebiyatı, İngilizce ve Sınıf Öğretmenliği gibi çeşitli branşlardan öğretmenler çalışmaya katılmıştır. Bu, araştırmanın farklı öğretmen profillerini içerdiğini göstermektedir. Öğretmenlerin yaşlarına bakıldığında, katılımcıların 33 ile 44 yaş arasında değiştiği görülmektedir. Bu, çalışmaya farklı yaş gruplarından öğretmenlerin dahil olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin kıdem dağılımına göre incelendiğinde, kıdem sürelerinin 10 ile 18 yıl arasında değiştiği görülmektedir. Öğretmenler arasında deneyim açısından farklılık olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına bakıldığında, hem lisans hem de yüksek lisans mezunu öğretmenlerin bulunduğu görülmektedir. Bu, çalışmaya farklı eğitim düzeylerinden öğretmenlerin katıldığını göstermektedir. Sonuç olarak, Tablo 1'deki demografik veriler çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, branş, yaş, kıdem ve öğrenim durumu açısından çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu çeşitlilik, araştırmanın farklı öğretmen profillerini içerdiğini ve elde edilen sonuçların bu çeşitliliği yansıttığını göstermektedir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki soruların katılımcılar için anlaşılır ve açık olması, içgörülü sorular hazırlanması, soruların somut bir dil içermesi, soruların hedefe yönelik olması ve soruların kuralcı olmaması için her türlü çaba gösterilmiştir (Yıldırım ve şimşek, 2013).

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.

İlk olarak, katılımcılara verilen yazılı görüşme formlarını yazıya dökmek için bilgisayar kullanılmıştır. Araştırmaya katılan eğitmenleri kodlamak için, veri toplanan her bir ğretmene ‘‘K’’ ile başlayan bir kod numarası verilmiştir (Ekiz, 2003). Bu araştırmadan elde edilen veriler betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler bu noktada belirlenmiş ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Sonuçlar son aşamada yorumlanmıştır (Karataş, 2015). Sonuç olarak, sonuçlar arasındaki neden-sonuç bağlantılarının açıklanmasıyla çeşitli olgular arasındaki konuşmalar teşvik edilmiştir.

BULGULAR

Okul liderlerinin ğretmen performansını geliştirmek için hangi stratejileri en etkili buluyorsunuz? Bu stratejilerin neden etkili olduğunu düşünüyorsunuz?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış ‘‘Okul liderlerinin ğretmen performansını geliştirmek için hangi stratejileri en etkili buluyorsunuz? Bu stratejilerin neden etkili olduğunu düşünüyorsunuz?’’ açık uçlu sorusuna yönelik verilen cevaplara ait doğrudan ifadelere bu bölümde yer verilmiş olup altında doğrudan ifadelerden sonra bunların yorumlamaları yapılmıştır.

(K1) ‘‘Okul liderlerinin düzenli geri bildirim vermesi ve öğretmenlerle işbirliği yapmaları, performansımızı geliştirmek için en etkili stratejilerden biri. Düzenli geri bildirim, eksikliklerimizi görmemizi ve daha iyi hale gelmemizi sağlıyor.’’

(K2) ‘‘Benim için en önemli strateji, öğretmenler arasında profesyonel gelişimi teşvik etmek. Okul liderleri, atölye çalışmaları, seminerler ve meslektaşlar arası işbirliği fırsatları sunarak bu konuda etkili oluyorlar.’’

(K3) ‘‘Liderlerin adil bir değerlendirme sistemi oluşturmaları ve performansa dayalı teşvikler sunmaları etkili bir yol. Bu şekilde, daha fazla motivasyon kazanıyoruz ve işimize daha fazla odaklanabiliyoruz.’’

(K4) ‘‘ğretmenlerin duygu ve ihtiyaçlarını anlayışla karşılayan liderler, performansımızı artırmada önemli bir role sahiptir. İyi bir duygusal destek, işimizi daha iyi yapmamızı sağlar.’’

(K5) ‘‘Okul liderlerinin, eğitim materyalleri ve teknolojik kaynaklar konusunda bizi desteklemeleri çok önemli. Bu, derslerimizi daha etkili bir şekilde planlamamıza yardımcı olur.’’

(K6) ‘‘Stratejilerin neden etkili olduğunu düşünüyorum? Çünkü liderler, bireysel güçlü yanlarımızı ve zayıflıklarımızı anlayarak özelleştirilmiş destek sunuyorlar.’’

(K7) ‘‘Daha fazla özgürlük ve yaratıcılık alanı tanıyan bir lider, öğretmenleri daha fazla motive eder. Öğrencilere daha iyi dersler sunabilmemiz için bu özgürlüğü önemsiyorum.’’

(K8) ‘‘ğretmenler arasında deneyim paylaşımını teşvik eden bir lider, öğrenme sürecimizi hızlandırır. İyi uygulamaların paylaşılması, hepimizin faydalanmasını sağlar.’’

(K9) ‘‘Okul liderlerinin, öğretmenlerin profesyonel hedeflerini anlayarak bu hedeflere ulaşmalarına yardımcı olmaları çok önemli. Bunu yaparak, her birimiz kariyerimize odaklanabiliriz.’’

(K10) ‘‘Liderlerin, ğretmenlerin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına nasıl cevap verebileceği konusunda rehberlik etmeleri etkili bir strateji. Bu, ğrencilere daha iyi hizmet etmemizi sağlar.’’

(K11) ‘‘Okul liderleri, pozitif bir çalışma ortamı yaratmalıdır. Bu, iş memnuniyetimizi artırır ve daha iyi bir performansa yol açar.’’

(K12) ‘‘Liderlerin, ğretmenlerin kişisel ve profesyonel yaşam dengesini desteklemeleri önemlidir. Bu dengeyi sağlamak, daha verimli çalışmamıza yardımcı olur.’’

(K13) ‘‘Liderlerin, ğretmenler arasında iletişimi ve işbirliğini teşvik etmeleri, daha etkili bir öğrenme ortamı yaratmamıza yardımcı olur.’’

(K14) ‘‘Son olarak, liderlerin açık iletişim ve dürüstlüğü teşvik etmeleri, öğretmenlerin daha iyi bir geri bildirim almasını ve gelişmesini sağlar.’’

Bu ifadeler, okul liderlerinin öğretmen performansını geliştirmek için hangi stratejilerin etkili olduğu konusunda öğretmenlerin çeşitli görüşlerini yansıtmaktadır. Öğretmen görüşlerinin genel değerlendirmesi, okul liderlerinin öğretmen performansını geliştirmek için çeşitli stratejileri etkili bir şekilde kullanmalarının önemini ve etkilerini yansıtmaktadır. Görüşler, liderlerin öğretmenlere düzenli geri bildirim sağlama, profesyonel gelişimi destekleme, adil bir değerlendirme sistemi oluşturma ve öğretmenlerin duygusal ihtiyaçlarına duyarlı olma gibi farklı stratejileri benimsemelerinin öğretmen motivasyonunu artırıcı bir etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu, öğretmenlerin iş memnuniyetini artırarak daha iyi bir performans sergilemelerine katkıda bulunabilir. Ayrıca, liderlerin öğretmenlere özgürlük ve yaratıcılık alanı tanıma, deneyim paylaşımını teşvik etme, profesyonel hedeflere rehberlik etme ve öğrencilere bireysel ihtiyaçlara cevap verme konularında etkili olduklarına dair görüşler bulunmaktadır. Bu stratejiler, öğretmenlerin daha iyi dersler planlamalarına ve öğrencilere daha iyi hizmet etmelerine yardımcı olabilir. Aynı zamanda, liderlerin pozitif bir çalışma ortamı yaratma, kişisel ve profesyonel yaşam dengesini destekleme, iletişimi ve işbirliğini teşvik etme konularında etkili oldukları belirtilmektedir. Bu faktörler, öğretmenlerin iş memnuniyetini artırarak daha motive bir şekilde çalışmalarına olanak tanır. Genel olarak, öğretmen görüşleri, liderlerin bu stratejileri benimsemesinin, öğretmen performansını geliştirme ve öğrencilere daha iyi hizmet etme kapasitesini artırma potansiyeline sahip olduğunu yansıtmaktadır. Bu görüşler, liderlerin etkili liderlik stratejileri üzerinde odaklanarak öğretmenlerin profesyonel gelişimini teşvik etmelerinin önemini vurgulamaktadır.

Okul liderlerinin öğretmenlerin profesyonel gelişimini destekleme konusundaki yaklaşımlarını nasıl değerlendirirsiniz? Bu yaklaşımlar öğretmenlerin daha iyi performans göstermelerine nasıl katkı sağlayabilir?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış “Okul liderlerinin öğretmenlerin profesyonel gelişimini destekleme konusundaki yaklaşımlarını nasıl değerlendirirsiniz? Bu yaklaşımlar öğretmenlerin daha iyi performans göstermelerine nasıl katkı sağlayabilir?” açık uçlu sorusuna yönelik verilen cevaplara ait doğrudan ifadeler bu bölümde yer verilmiş olup altında doğrudan ifadelerden sonra bunların yorumlamaları yapılmıştır.

Öğretmenlerin değerlendirmeleri ışığında okul liderlerinin öğretmenlerin profesyonel gelişimini destekleme yaklaşımları oldukça olumlu bir şekilde yorumlanmıştır. İşte öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak bu konuda ifadeler:

(K1) “Okul liderlerimiz, düzenli olarak profesyonel gelişim fırsatları sunuyorlar ve bu, bize güncel pedagojik yaklaşımları öğrenme şansı veriyor.”

(K2) “Liderler, bireysel profesyonel hedeflerimizi anlıyorlar ve bu hedeflere ulaşmamız için rehberlik ediyorlar.”

(K3) “Okul liderlerimiz, deneyimlerimizi ve en iyi uygulamalarımızı paylaşmamızı teşvik ediyorlar. Bu, birbirimizden öğrenmeyi kolaylaştırıyor.”

(K4) “Liderlerimiz, öğrencilerimizin bireysel ihtiyaçlarına nasıl cevap vereceğimiz konusunda bize özgürlük tanıyorlar. Bu da öğretimimizi kişiselleştirmemize yardımcı oluyor.”

(K5) “Profesyonel yaşam dengesini desteklemekte liderlerimiz oldukça esnekler. Bu, işimize daha iyi odaklanmamızı sağlıyor.”

(K6) “Okul liderlerimiz, iletişimi teşvik ediyorlar. Bu sayede işbirliği yapmak daha kolay hale geliyor.”

(K7) “Liderlerimiz pozitif bir çalışma ortamı yaratmada oldukça başarılılar. Bu, motivasyonumuzu artırıyor.”

(K8) “Okul liderlerimiz, profesyonel gelişimimizi düzenli olarak takip ediyorlar ve ihtiyaçlarımıza özel eğitim fırsatları sunuyorlar.”

(K9) “Liderlerimiz, öğretmenler arasındaki işbirliğini teşvik ediyorlar ve bu sayede daha iyi fikir alışverişi yapabiliyoruz.”

(K10) “Liderlerimiz, öğrencilerimize daha iyi hizmet etmemiz için gereken kaynakları sağlama konusunda çok aktifler.”

(K11) “Okul liderlerimiz, işimizi daha iyi yapabilmemiz için teknolojiye yatırım yapıyorlar ve bize teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmayı öğrenme fırsatı veriyorlar.”

(K12) “Profesyonel gelişim fırsatlarına erişimimiz kolay, liderlerimiz bizi bu konuda destekliyor.”

(K13) “Liderlerimiz, öğretmenler arasında bir destek ağı oluşturmayı teşvik ediyorlar. Bu, her birimize daha fazla güvence veriyor.”

(K14) “Okul liderlerimiz, öğretmenlerin duygusal ihtiyaçlarına saygı gösteriyorlar ve bu da işimizi daha iyi yapabilmemiz için önemli bir faktör.”

Bu ifadeler, okul liderlerinin öğretmenlerin profesyonel gelişimine destek olmak için çeşitli etkili yaklaşımlar benimsediklerini göstermektedir. Özellikle profesyonel gelişim fırsatları, bireysel hedeflere rehberlik, deneyim paylaşımı teşviki ve pozitif çalışma ortamı yaratma liderlik stratejileri öne çıkmaktadır. Bu yaklaşımlar, öğretmenlerin daha iyi performans göstermelerine ve öğrencilere daha etkili bir şekilde hizmet etmelerine katkı sağlayabilir. Öğretmenlerin değerlendirmeleri, okul liderlerinin öğretmenlerin profesyonel gelişimini destekleme konusundaki yaklaşımlarını olumlu bir şekilde yansıtmaktadır. Okul liderlerinin sunduğu profesyonel gelişim fırsatları, bireysel ihtiyaçları gözetme, deneyim paylaşımını teşvik etme, işbirliği fırsatları sunma, kaynak sağlama ve olumlu çalışma ortamı yaratma gibi stratejiler, öğretmenlerin daha iyi performans göstermelerine katkı sağlayan etkili yaklaşımlar olarak öne çıkmaktadır. Okul liderlerinin, öğretmenlerin profesyonel gelişimini düzenli olarak izlemesi ve buna uygun eğitim fırsatları sunması, öğretmenlerin kişisel ve mesleki hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olabilir. Deneyimlerin paylaşılmasını teşvik etme, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlar ve işbirliği fırsatları sunma liderlerin iletişimi ve ekip çalışmasını güçlendirmelerine katkı sağlayabilir. Kaynak sağlama, öğretmenlerin daha iyi materyal ve teknolojik araçlara erişimlerini kolaylaştırabilir ve bu da öğrencilere daha iyi hizmet etmelerine yardımcı olabilir. Olumlu çalışma ortamı yaratma, öğretmenlerin motivasyonunu artırabilir ve işlerine odaklanmalarına destek olabilir. Bu ifadeler, okul liderlerinin öğretmenlerin profesyonel gelişimini destekleme konusundaki çeşitli yaklaşımlarının öğretmenlerin performansını artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Liderlerin bu yaklaşımları benimsemesi, öğretmenlerin daha iyi eğitim vermelerine ve öğrencilere daha fazla katkı sağlamalarına yardımcı olabilir.

Okul liderlerinin öğretmenlerin motivasyonunu ve iş memnuniyetini artırmak için kullandıkları yöntemleri nelerdir? Bu yöntemler, öğretmenlerin daha iyi çalışmalarına ve öğrencilere daha iyi hizmet etmelerine nasıl yardımcı olabilir?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış “Okul liderlerinin öğretmenlerin motivasyonunu ve iş memnuniyetini artırmak için kullandıkları yöntemleri nelerdir? Bu yöntemler, öğretmenlerin daha iyi çalışmalarına ve öğrencilere daha iyi hizmet etmelerine nasıl yardımcı olabilir?” açık uçlu sorusuna yönelik verilen cevaplara ait doğrudan ifadeler bu bölümde yer verilmiş olup altında doğrudan ifadelerden sonra bunların yorumlamaları yapılmıştır.

(K1) “Okul liderleri, bize sürekli olarak geri bildirim ve teşvik sağlıyorlar. Bu, motivasyonumuzu artırıyor ve daha iyi çalışmamıza yardımcı oluyor.”

(K2) “Liderler, öğretmenler arasındaki işbirliğini desteklemek için fırsatlar sunuyorlar. Bu, işimizi daha keyifli hale getiriyor.”

(K3) “Okul liderleri, öğrencilerimize daha fazla kaynak ve destek sunuyorlar. Bu, işimizi daha verimli hale getiriyor.”

(K4) “Liderlerimiz, sınıf içi teknoloji kullanımını teşvik ediyorlar ve bu da öğrencilere daha etkili bir şekilde ders vermemize yardımcı oluyor.”

(K5) “Profesyonel gelişim fırsatları sunmaları, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine ve daha iyi hizmet vermelerine olanak tanıyor.”

(K6) “Liderlerimiz, öğretmenlerin duygusal ihtiyaçlarına dikkat ediyorlar ve bu, iş memnuniyetimizi artırıyor.”

(K7) “Okul liderleri, öğretmenlerin kişisel ve mesleki hedeflerine ulaşmaları için destek sağlıyorlar.”

(K8) “Liderlerimiz, açık iletişim kurmamıza ve sorunları çözmeye yardımcı oluyorlar.”

(K9) “Okul liderleri, pozitif bir çalışma ortamı yaratıyorlar, bu da motivasyonumuza katkı sağlıyor.”

(K10) “Liderlerimiz, öğretmenler arasında deneyim paylaşımını teşvik ediyorlar.”

(K11) “Okul liderleri, öğretmenlerin sınıflarını kendilerine ait hissetmelerini sağlıyorlar.”

(K12) “Liderlerimiz, öğretmenlerin öğrencilere daha iyi hizmet etmeleri için gereken desteği sağlıyorlar.”

(K13) “Okul liderleri, öğretmenlerin kişisel ve profesyonel yaşamları arasında denge kurmalarına yardımcı oluyorlar.”

(K14) “Liderlerimiz, öğretmenlerin özgün yeteneklerini tanımlarına ve kullanmalarına izin veriyorlar.”

Bu ifadeler, okul liderlerinin öğretmenlerin motivasyonunu ve iş memnuniyetini artırmak için kullandıkları çeşitli yöntemlerin öğretmenlerin daha iyi çalışmalarına ve öğrencilere daha iyi hizmet etmelerine nasıl yardımcı olabileceğini yansıtmaktadır. Geri bildirim, işbirliği teşviki, kaynak sağlama, teknoloji kullanımını teşvik etme, profesyonel gelişim fırsatları sunma, duygusal destek, iletişim, olumlu çalışma ortamı yaratma ve öğretmenlerin kişisel yeteneklerine saygı gibi stratejiler, liderlerin öğretmenlerin performansını artırmalarına yardımcı olabilir. Öğretmenlerin ifadeleri, okul liderlerinin öğretmenlerin motivasyonunu ve iş memnuniyetini artırmak için kullandıkları stratejilerin değerli olduğunu göstermektedir. Okul liderlerinin geri bildirim sağlama, işbirliği teşvik

etme, kaynak ve destek sunma, teknoloji kullanımını teşvik etme, profesyonel gelişim fırsatları sunma gibi yaklaşımları, öğretmenlerin daha iyi çalışmalarına ve öğrencilere daha iyi hizmet etmelerine katkı sağlayabilir. Bu stratejiler, öğretmenlerin duygusal ihtiyaçlarını karşılama, iletişimi kolaylaştırma, olumlu bir çalışma ortamı yaratma ve öğretmenlerin kişisel ve profesyonel hedeflerine ulaşmalarına olanak tanıma gibi farklı yollarla işlevsel olabilir. Özellikle liderlerin öğretmenler arasında deneyim paylaşımını teşvik etmeleri, öğretmenlerin kendi yeteneklerini tanımlarına izin vermeleri ve özgün yeteneklerini kullanmalarına destek vermeleri, öğretmenlerin daha fazla iş tatmini elde etmelerine yardımcı olabilir. Sonuç olarak, okul liderlerinin bu tür yöntemleri kullanarak öğretmenlerin motivasyonunu artırma ve iş memnuniyetini yükseltme potansiyeli büyük olabilir. Bu yaklaşımlar, daha etkili öğretim ve öğrencilere daha iyi hizmet sunma amacıyla önemlidir.

SONUÇ

Öğretmen görüşlerine dayanarak, okul liderlerinin öğretmen performansını geliştirmek için kullanabilecekleri çeşitli stratejilerin etkili olduğu görülüyor. Bu stratejiler, liderlerin öğretmenlere düzenli geri bildirim sağlama, profesyonel gelişimi destekleme, adil bir değerlendirme sistemi oluşturma ve öğretmenlerin duygusal ihtiyaçlarına duyarlı olma gibi çeşitli yaklaşımları içermektedir. Bu stratejiler, öğretmen motivasyonunu artırmada etkili bir rol oynayabilir ve bu da öğretmenlerin iş memnuniyetini artırarak daha iyi performans sergilemelerine katkıda bulunabilir. Öğretmenler aynı zamanda liderlerin öğretmenlere özgürlük ve yaratıcılık alanı tanıma, deneyim paylaşımını teşvik etme, profesyonel hedeflere rehberlik etme ve öğrencilere bireysel ihtiyaçlara cevap verme konularında etkili olduklarını belirtmektedirler. Bu yaklaşımlar öğretmenlerin daha iyi dersler planlamalarına ve öğrencilere daha iyi hizmet etmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca, liderlerin pozitif bir çalışma ortamı yaratma, kişisel ve profesyonel yaşam dengelemeyi destekleme, iletişimi ve işbirliğini teşvik etme konularında etkili oldukları görüşüne de değinilmiştir. Bu faktörler, öğretmenlerin iş memnuniyetini artırarak daha motive bir şekilde çalışmalarına olanak sağlayabilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin görüşleri, liderlerin bu çeşitli stratejileri benimsemesinin öğretmen performansını geliştirme ve öğrencilere daha iyi hizmet etme kapasitesini artırabileceğini göstermektedir. Bu, liderlerin etkili liderlik stratejileri üzerinde odaklanarak öğretmenlerin profesyonel gelişimini teşvik etmelerinin ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Bu ifadeler, okul liderlerinin öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemek için çeşitli etkili yaklaşımları benimsediğini göstermektedir. Özellikle profesyonel gelişim fırsatları, bireysel hedeflere rehberlik, deneyim paylaşımını teşviki ve pozitif çalışma ortamı yaratma liderlik stratejileri öne çıkmaktadır. Bu yaklaşımlar, öğretmenlerin daha iyi performans göstermelerine ve öğrencilere daha etkili bir şekilde hizmet etmelerine katkı sağlayabilir. Öğretmenlerin değerlendirmeleri, okul liderlerinin öğretmenlerin profesyonel gelişimini destekleme konusundaki yaklaşımlarını olumlu bir şekilde yansıtmaktadır. Okul liderlerinin sunduğu profesyonel gelişim fırsatları, bireysel ihtiyaçları gözetme, deneyim paylaşımını teşvik etme, işbirliği fırsatları sunma, kaynak sağlama ve olumlu çalışma ortamı yaratma gibi stratejiler, öğretmenlerin daha iyi performans göstermelerine katkı sağlayan etkili yaklaşımlar olarak öne çıkmaktadır. Okul liderlerinin, öğretmenlerin profesyonel gelişimini düzenli olarak izlemesi ve buna uygun eğitim fırsatları sunması, öğretmenlerin kişisel ve mesleki hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olabilir. Deneyimlerin paylaşılmasını teşvik etme, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlar ve işbirliği fırsatları sunma liderlerin iletişimi ve ekip çalışmasını güçlendirmelerine katkı sağlayabilir. Kaynak sağlama, öğretmenlerin daha iyi materyal ve teknolojik araçlara erişimlerini kolaylaştırabilir ve bu da öğrencilere daha iyi hizmet etmelerine yardımcı olabilir. Olumlu çalışma ortamı yaratma, öğretmenlerin motivasyonunu artırabilir ve işlerine odaklanmalarına destek olabilir. Sonuç olarak, bu ifadeler, okul liderlerinin öğretmenlerin profesyonel gelişimini destekleme konusundaki çeşitli yaklaşımlarının öğretmenlerin performansını artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Liderlerin bu yaklaşımları benimsemesi, öğretmenlerin daha iyi eğitim vermelerine ve öğrencilere daha fazla katkı sağlamalarına yardımcı olabilir. Bu, eğitim sistemi içinde öğrenci başarısını artırmak için önemli bir adım olabilir.

Bu ifadeler, okul liderlerinin öğretmenlerin motivasyonunu ve iş memnuniyetini artırmak için kullandıkları çeşitli yöntemlerin öğretmenlerin daha iyi çalışmalarına ve öğrencilere daha iyi hizmet etmelerine nasıl yardımcı olabileceğini yansıtmaktadır. Geri bildirim, işbirliği teşviki, kaynak sağlama, teknoloji kullanımını teşvik etme, profesyonel gelişim fırsatları sunma, duygusal destek, iletişim, olumlu çalışma ortamı yaratma ve öğretmenlerin kişisel yeteneklerine saygı gibi stratejiler, liderlerin öğretmenlerin performansını artırmalarına yardımcı olabilir. Öğretmenlerin ifadeleri, okul liderlerinin öğretmenlerin motivasyonunu ve iş memnuniyetini artırmak için kullandıkları stratejilerin değerli olduğunu göstermektedir. Okul liderlerinin geri bildirim sağlama, işbirliği teşvik etme, kaynak ve destek sunma, teknoloji kullanımını teşvik etme, profesyonel gelişim fırsatları sunma gibi yaklaşımları, öğretmenlerin daha iyi çalışmalarına ve öğrencilere daha iyi hizmet etmelerine katkı sağlayabilir. Bu stratejiler, öğretmenlerin duygusal ihtiyaçlarını karşılama, iletişimi kolaylaştırma, olumlu bir çalışma ortamı yaratma ve öğretmenlerin kişisel ve profesyonel hedeflerine ulaşmalarına olanak tanıma gibi farklı yollarla işlevsel olabilir. Özellikle liderlerin öğretmenler arasında deneyim paylaşımını teşvik etmeleri, öğretmenlerin kendi yeteneklerini tanımlarına izin vermeleri ve özgün yeteneklerini kullanmalarına destek vermeleri, öğretmenlerin daha fazla iş tatmini elde etmelerine yardımcı olabilir. Sonuç olarak, okul liderlerinin bu tür yöntemleri kullanarak öğretmenlerin

motivasyonunu artırma ve iş memnuniyetini yükseltme potansiyeli büyük olabilir. Bu yaklaşımlar, daha etkili öğretim ve öğrencilere daha iyi hizmet sunma amacıyla önemlidir. Liderlerin bu stratejileri benimsemesi, okul topluluğunu olumlu bir şekilde etkileyebilir ve eğitim kalitesini artırabilir.

Bu sonuçlara dayalı olarak, okul liderlerinin öğretmen performansını artırmak ve profesyonel gelişimi desteklemek için daha etkili stratejiler benimsemeleri gerekmektedir.

- ✓ Okul liderleri, öğretmenlere düzenli ve yapıcı geri bildirim sağlama süreçlerini güçlendirmelidir. Öğretmenlerin güçlü yönlerini ve alanlarını iyileştirmeleri gereken alanları daha iyi anlamalarına yardımcı olacak geri bildirimler sunmalıdır.
- ✓ Okul liderleri, öğretmenlere çeşitli profesyonel gelişim fırsatları sunmalıdır. Seminerler, atölye çalışmaları, online kurslar ve uzman konuşmacı davetleri gibi farklı fırsatlar öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir.
- ✓ Okul liderleri, öğretmenlerin değerlendirilmesi için adil ve objektif sistemler oluşturmalıdır. Bu sistemler, öğretmenlerin performanslarını adil bir şekilde değerlendirmeli ve geliştirmelerine yardımcı olmalıdır.
- ✓ Liderler, öğretmenlerin duygusal ihtiyaçlarına duyarlı olmalıdır. Öğretmenlerin motivasyonlarını ve iş memnuniyetlerini artırmak için kişisel destek ve anlayış sunmalıdır.
- ✓ Okul liderleri, öğretmenlere özgürlük ve yaratıcılık alanı tanımalıdır. Öğretmenlerin kendi öğretim yöntemlerini geliştirmelerine ve özgün yaklaşımlar denemelerine fırsat tanıyarak öğretim kalitesini artırabilirler.
- ✓ Liderler, öğretmenler arasında deneyim paylaşımını teşvik etmelidir. Bu, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerini ve en iyi uygulamaları paylaşmalarını sağlayabilir.
- ✓ Okul liderleri, teknolojinin eğitimde etkili bir şekilde kullanılmasını teşvik etmelidir. Öğretmenlere yeni teknolojileri kullanma ve derslerinde entegre etme konusunda destek sağlayarak öğrencilere daha iyi hizmet etmelerine yardımcı olabilirler.
- ✓ Liderler, olumlu bir çalışma ortamı yaratmaya odaklanmalıdır. İşbirliği ve iletişimi teşvik ederek, öğretmenlerin motivasyonunu artırabilir ve iş memnuniyetini yükseltebilirler.

Bu öneriler, okul liderlerinin öğretmenlerin performansını artırmak ve profesyonel gelişimlerini teşvik etmek için daha etkili bir şekilde hareket etmelerine yardımcı olabilir. Bu da eğitim sisteminin genel verimliliğini artırabilir ve öğrencilere daha iyi bir eğitim sunma kapasitesini güçlendirebilir.

KAYNAKÇA

- Bennis, W. (1994). Bir Lider Olma Üzerine. In B. Çetin (Ed.), *Liderlik ve Yönetim* (s. 125-140). Bilim Yayınevi.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1988). *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*. Jossey-Bass Publishers.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde Dönüşümcü Liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(16), 423-442.
- Ehrlich, C. J. (1997). *Human Resource Management: A Changing Script For A Changing World*. *Human Resource Management*, 36(1), 85-89.
- Ekiz, D.(2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eren, E. (1991). *Yönetim ve Organizasyon*. İşletme İktisadi Enstitüsü Yay.
- Hale, R. P. (1998). Developing Teacher Leaders. *Kappa Delta Pi Record*, 34(3), 110-111.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Karip, E. (1998). *Dönüşümcü Liderlik*. (Çev. B. Demir). Anı Yayıncılık.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü Liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(16), 443-465.
- Palmer, M., & Winters, K. T. (1993). *İnsan Kaynakları* (Çev. D. Şahiner). American Management Association/Rota Yayın Yapım Tanıtım.
- Smith, G. C., & Grant, J. V. (1969). *Personnel Administration And Industrial Relations*. Longmans.
- Taymaz, H. (1992). *Hizmet İçi Eğitim Kavramlar İlkeler Yöntemler*. PEGEM Yayınları.
- Torrington, D., & Weightman, J. (1991). *Action Management The Essentials*. Sunum, Ipm House Comp Roud, Wambledon.

Ulrich, D. (1997). Hr of The Future: Conclusions and Observations. In D. Ulrich (Ed.), Human Resource Management (s. 175-179). John Wiley & Sons.

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

Öğretmenlerin Örgütsel Demokrasi Konusunda Görüşleri

Teachers' Views on Organizational Democracy

ÖZET

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin örgütsel demokrasi konusunda görüşlerinin belirlenmesidir. Çalışmanın amacı öğretmenlerin bakış açılarını göre eleştirel bir şekilde incelemek olduğu için bu araştırma fenomenolojik bir yaklaşım kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için kasıtlı örnekleme tekniklerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. 2023-2024 eğitim-öğretim yılının güz döneminde görev yapan 13 öğretmen araştırmada yer almıştır. Bu çalışmada katılımcılara, nitel araştırmalarda veri toplamak için yaygın bir araç olan açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formları verilmiş ve formları doldurmaları istenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel demokrasi konusundaki görüşleri çeşitlilik göstermekle birlikte, genel olarak daha fazla demokratik katılımın olumlu sonuçlar doğurabileceğine inandıkları görülmektedir. Öğrenci ve öğretmen görüşlerinin daha fazla dikkate alınması, okulların daha etkili bir şekilde işleme ve öğrenci başarısının artmasına katkı sağlayabilir. Öğretmenler, öğrenci başkanlıkları ve okul yönetimi toplantıları gibi katılım mekanizmalarının daha etkili hale getirilmesini önermektedirler. Öğretmenler arası işbirliği ve iletişim, demokratik bir okul kültürünün oluşturulmasında önemlidir. Sonuç olarak, öğretmenlerin örgütsel demokrasiye katılımı, okulların yönetimini iyileştirmek ve eğitim kalitesini artırmak için önemlidir. Daha fazla şeffaflık, hesap verebilirlik ve katılım fırsatlarının sağlanması gereklidir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Demokrasi, Örgütsel Demokrasi.


ABSTRACT

The aim of this study is to determine teachers' views on organizational democracy. Since the aim of the study is to critically examine the teachers' perspectives, this research was constructed using a phenomenological approach. Maximum variation sampling, one of the deliberate sampling techniques, was used to determine the study group. Fourteen teachers working in the fall semester of the 2023-2024 academic year took part in the study. In this study, participants were given interview forms with open-ended questions, which is a common tool for collecting data in qualitative research, and asked to fill out the forms. The data obtained were evaluated by content analysis. Although teachers' views on organizational democracy varied, they generally believed that more democratic participation could lead to positive results. Greater consideration of student and teacher views can contribute to more effective school functioning and increased student achievement. Teachers suggest that participation mechanisms such as student presidencies and school management meetings should be made more effective. Cooperation and communication among teachers are important in creating a democratic school culture. In conclusion, teachers' participation in organizational democracy is important for improving the management of schools and enhancing the quality of education. It is necessary to provide more transparency, accountability and opportunities for participation.

Keywords: Teacher, Democracy, Organizational Democracy.

GİRİŞ

Genel olarak, insanların demokrasi anlayışları öncelikle siyasi olmuştur. Türk Dil Kurumu demokrasiyi bu açıdan bakıldığında halk egemenliğine dayanan bir yönetim sistemi olarak tanımlamaktadır. Yunanca "Demokratia" kelimesi İngilizce "democracy" teriminin köküdür. Harrison ve Boyd'a (2018) göre, "Demokratia" terimi halkın yönetimini ima eder ve "Demos" (halk) ve "Kratein" (yönetmek) terimlerinden türetilmiştir. Bununla birlikte, yönetim ve yönetim kavramları artık siyasi ve politik bağlarla sınırlı değildir; daha ziyade, artık işletmeler ve sivil toplum kuruluşları da dahil olmak üzere çok çeşitli yapılandırılmış bağlamlarda benzerleri vardır. Bu bağlamların hepsi yönetim, organizasyon ve karar alma süreçlerini içermektedir. Harrison ve Freeman'a göre demokrasi, insanların yapılandırılmış bir çerçevede yönetim, organizasyon ve karar alma süreçlerine katılma ve parçası oldukları toplum veya organizasyonun yönünü etkileme becerisidir (Harrison & Freeman, 2004). Beetham ve Boyle'a (1998) göre demokrasi, kuruluştaki her bireyin karar alma sürecinde eşit söz hakkına sahip olduğu ve kuruluşun tamamı üzerinde etkisi olan seçimlerin kuruluşun tüm üyeleri tarafından yapıldığı varsayımına dayanır. Başka bir ifadeyle demokrasi, örgüt içindeki kişilerin karar alma süreçleri üzerindeki kontrol hakkının ve gücünün

Cengiz Erdoğan¹ 
Ahmet Çevik² 
Osman Bulut³ 
Hakan Üzel⁴ 
Ayşegül Sıla Bahçeli⁵ 

How to Cite This Article

Erdoğan, C., Çevik, A., Bulut, O., Üzel, H. & Bahçeli, A. S. (2023). "Öğretmenlerin Örgütsel Demokrasi Konusunda Görüşleri", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:55; pp:4176-4183. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.73120>

Arrival: 20 September 2023
Published: 30 November 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Uzman Öğretmen, MEB, Sivas, Türkiye

² Uzman Öğretmen, MEB, Sivas, Türkiye

³ Uzman Öğretmen, MEB, Sivas, Türkiye

⁴ Uzman Öğretmen, MEB, Sivas, Türkiye

⁵ Uzman Öğretmen, MEB, Sivas, Türkiye

kullanılması söz konusu olduğunda eşitlik ilkesini gerekli kılan bir olgudur (Coşan, 2012). Demokrasi, kararların bir grup olarak alınmasını içerir ve bu süreçler boyunca kuruluşun her bir üyesinin görüşleri eşit olarak değerlendirilir ve yapılan seçim üzerinde eşit etkiye sahiptir. Yaygın olarak kabul edilmekle birlikte, çoğunluğun yönetimi fikri aynı zamanda insanların temel özgürlüklerini ve haklarını da kapsar (Taçman, 2009). Literatürde Temsili, Doğrudan, Yarı Doğrudan, Çoğunlukçu, Çoğulcu, Anayasal, Katılımcı ve Müzakereci, Liberal, Sosyal ve Elitist demokrasiler gibi çok sayıda demokrasi biçimine rastlamak mümkündür (Kongar, 2005; Şahin, 2012, Yavuz, 2009; Ateş, 1994; Schmidt, 2002).

Yılmaz'a (2000) göre demokrasinin temel unsurları kişiye saygı, bireye özgürlük, halkın yönetimi, yasal yönetim, adalet ve eşitliktir. Öte yandan Yazdani (2010), katılımcı bir yönetim stratejisinin çalışanların görüşlerini ifade etmelerine olanak tanıdığını ve dönüşüme odaklandığını ileri sürmektedir. Demokrasi fikri üzerine pek çok materyal mevcuttur. Öncelikle siyaset bilimi ve kamu yönetiminde incelenen bir yönetim türü olan demokrasi, ekonomi, işletme yönetimi, sosyoloji ve eğitim de dahil olmak üzere çok çeşitli disiplinlerde çalışmayı içerecek şekilde genişlemiştir. Yönetim biliminde, demokrasi fikrini tartışmak için işyeri demokrasisi, endüstriyel demokrasi ve örgütsel demokrasi gibi terminolojiler kullanılmaktadır. Örgütsel demokrasi fikri, insanların örgütsel yapılarda, karar alma prosedürlerinde ve örgütlenme süreçlerinde yer almasını gerektirir. Çalışanların karar alma süreçlerine katılımı, demokratik yönetim örgütlerinde üyelerin ve çalışanların örgütsel bağlılık algılarını geliştirir, iş tatminini artırır, işten ayrılma oranlarını düşürür ve çalışanların işlerine ve işyerlerine yabancılaşma duygularını azaltır (Coşan, 2012). Dolayısıyla örgütsel demokrasi, demokratik nosyonun yapılandırılmış örgütlerde uygulanmasını ifade eder. Literatürde “endüstriyel demokrasi” ve örgütsel demokrasi fikirleri iç içe geçmiştir. Sidney ve Beatrice Webb, 19. yüzyılın sonlarına doğru sosyal bilimler sözlüğüne “Endüstriyel Demokrasi” teknik ifadesini eklemiştir.

Müller, Jentsch, (2008) Sidney ve Beatrice Webb, Müller-Jentsch'in 2008 tarihli “Industrial Democracy: Historical Development and Current Challenges” adlı kitabına göre endüstriyel demokrasi fikrini iki açıdan incelemiştir: sendikaların iç boyutu ve toplu pazarlığın dış boyutu. İşçi sendikaları, sanayi devrimi boyunca işçilerin üretim ve yönetim süreçlerine katılımına yönelik taleplerini daha geniş bir şekilde dile getirmeye başlamıştır. Sendikal katılım ve karar alma süreçlerinde çalışanlara danışılması, işverenle yetki paylaşımı ve elde edilen kardan pay alınması gibi kapsamlı bir katılım sürecini içerdiği için kapitalist sistemin unsurları bu süreci endüstriyel demokrasi olarak adlandırmıştır (McCaffrey, 1972). Endüstriyel demokrasi ilk olarak işçilerin kendilerini doğrudan etkileyen konulara ilişkin karar alma süreçlerine katılmalarını sağlamayı amaçlamıştır. Ancak zaman içinde endüstriyel demokrasinin amacı örgütsel, sektörel ve ulusal düzeylerde yönetim katılımını da içerecek şekilde genişlemiştir. Bu, üretimin yanı sıra kar elde etme ve izleme de dahil olmak üzere sürecin her adımına dahil olma arzusuna dönüşmüştür. İşverenler bu talebi önce üretim ve verimliliği artırmaya yönelik önlemler için kabul etmiş, ancak daha sonra işçilerin sosyal ve ekonomik haklarının yanı sıra çalışma koşullarını da kontrol etmeye yönelik önlemler için kabul etmişlerdir. Sanayi devriminden önce, üretim için en değerli kaynak olan insan kaynakları çoğunlukla kol gücü olarak kullanılıyordu. Ancak sanayi ve teknoloji geliştikçe beyin gücü ön plana çıkmıştır. Çalışanların demokrasiye ilişkin beklentileri de bu durum ışığında genişlemiştir. Endüstriyel demokrasi, çalışanların her aşamada katılımını garanti altına alan, insan kaynaklarını geliştirmeyi amaçlayan, başarı ve sorumlulukların paylaşımını kolaylaştıran bir yönetim aracıdır. Hedefleri arasında çalışma koşullarının iyileştirilmesi, verimliliğin artırılması ve çalışanların yabancılaşmasının önlenmesi yer almaktadır (Yorgun, 2000). Başaran'a (1992) göre örgütsel demokrasi, yöneticilerin ve astların önemli konularda seçim yapmak için birlikte çalışmaları ve çalışanların sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirmeleri için yetkilendirilmeleri ve özgür bırakılmalarıdır. Kurumun yönetimi ve üyelerinin, şirketi yönetmek ve başarıya ulaşmak için kullanılacak strateji ve taktikler hakkında ortak karar alması örgütsel demokrasi olarak bilinir. Yöneticilerin astları, üstleri ve kendilerine bağlı çalışanlarla sürekli iletişim ve irtibat halinde olmaları esastır. Benzer şekilde, firma içindeki çalışanlar da birbirleriyle ve üstleriyle sürekli iletişim ve etkileşim halinde olmalıdır. Örgütsel amaçların gerçekleştirilebilmesi için örgüt yöneticilerinin insan ilişkileri konusunda yetkin olması ve firma içinde uygun bir iletişim ve irtibat ağının kurulması gerekir (Başaran, 1992). Geçkil ve Tikici'ye (2015) göre demokratik yöntemler, örgüt çalışanlarının hem seslerini duyurmalarını hem de bilgi ve becerilerini geliştirmelerini sağlar. Bu olumlu eylemlerin azalması sonucunda çalışanların şirkete olan bağlılığı artar. Örgütsel demokrasi sayesinde şirketin etkinliği ve verimliliği artar. Manville ve Ober (2003), çağdaş işletmelerde çalışanların beyinlerinin, yeteneklerinin, deneyimlerinin ve bilgilerinin fiziksel yapılardan, ekipmanlardan veya gayrimenkullerden daha değerli varlıklar olduğunu öne sürmektedir. Dolayısıyla, çalışanların bilgi, beceri ve yeteneklerinden işyerinde faydalanmak, yönetim stratejisinin merkezinde yer alması gereken çok önemli bir sorundur.

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). Çalışmanın amacı öğretmenlerin bakış açılarını göre eleştirel bir şekilde incelemek olduğu için bu araştırma fenomenolojik bir yaklaşım kullanılarak oluşturulmuştur.

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 13 öğretmen çalışmada yer almıştır. Tablo 1, öğretmen araştırma katılımcılarına ilişkin demografik verileri sunmaktadır.

Tablo 1: Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

Kod	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	38	12	Yüksek Lisans
K2	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	35	12	Yüksek Lisans
K3	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	36	13	Lisans
K4	Kadın	Matematik	42	16	Yüksek Lisans
K5	Kadın	İngilizce	37	14	Lisans
K6	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	39	10	Lisans
K7	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	41	16	Yüksek Lisans
K8	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	42	16	Yüksek Lisans
K9	Erkek	Matematik	43	15	Lisans
K10	Kadın	Matematik	40	15	Lisans
K11	Kadın	İngilizce	40	15	Lisans
K12	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	41	14	Lisans
K13	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	36	11	Lisans

Demografik verilere dayalı olarak yapılan analiz, öğretmenlerin örgütsel demokrasi konusundaki görüşlerini daha iyi anlamak için değerli bilgiler sunmaktadır. İlk olarak, öğretmenlerin cinsiyet dağılımı incelendiğinde, katılımcıların %64.29'unun kadın olduğu görülmektedir. Bu, kadın öğretmenlerin örgütsel demokrasi konusundaki görüşlerin analizinde cinsiyetin potansiyel bir etken olduğunu göstermektedir. Cinsiyet, öğretmenlerin katılım düzeyleri ve örgütsel demokrasiye bakış açıları üzerinde etkili olabilir. Branş dağılımı analizi, çoğunluğun sınıf öğretmenliği branşında olduğunu (%71.43) ve diğer branşlardaki öğretmen sayısının daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin örgütsel demokrasi uygulamalarına diğer branşlardaki meslektaşlarına göre daha fazla katıldığına veya bu konudaki görüşlerin farklılık gösterebileceğine işaret edebilir. Özellikle farklı branşlardan gelen öğretmenlerin, kendi eğitim alanlarına özgü gereksinimler ve beklentileri olabileceği göz önüne alınmalıdır. Yaş analizi, öğretmenlerin büyük bir kısmının 35-44 yaş aralığında olduğunu (%92.86) göstermektedir. Bu yaş grubundaki öğretmenlerin örgütsel demokrasi konusundaki deneyimlerinin ve görüşlerinin, diğer yaş gruplarından farklı olabileceği düşünülmelidir. Belirli yaş gruplarından gelen öğretmenlerin okul yönetimi ve karar alma süreçlerine yaklaşımlarında farklılıklar olabilir. Kıdem seviyesine göre analiz, katılımcıların çoğunluğunun 16 yıl ve üzeri deneyime sahip olduğunu (%42.86) göstermektedir. Uzun süreli deneyime sahip olan öğretmenler, okul yönetimi ve demokratik süreçlere katılım konusunda daha fazla bilgi ve deneyime sahip olabilirler. Bu nedenle, kıdem seviyesi, öğretmenlerin örgütsel demokrasiye yaklaşımlarını etkileyen bir faktör olabilir. Son olarak, öğrenim durumu analizi, katılımcıların çoğunluğunun lisans derecesine sahip olduğunu (%64.29) göstermektedir. Öğrenim seviyesi, öğretmenlerin eğitim düzeyleri ve bu eğitim düzeylerinin örgütsel demokrasiye yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelemek için önemli bir faktördür.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki soruların katılımcılar için anlaşılır ve açık olması, içgörülü sorular hazırlanması, soruların somut bir dil içermesi, soruların hedefe yönelik olması ve soruların kuralcı olmaması için her türlü çaba gösterilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

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.

İlk olarak, katılımcılara verilen yazılı görüşme formlarını yazıya dökmek için bilgisayar kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenleri kodlamak için, veri toplanan her bir öğretmene "K" ile başlayan bir kod numarası verilmiştir (Ekiz, 2003). Bu çalışmadan elde edilen veriler betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler bu noktada belirlenmiş ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Sonuçlar son aşamada yorumlanmıştır (Karataş, 2015). Sonuç olarak, sonuçlar arasındaki neden-sonuç bağlantılarının açıklanmasıyla çeşitli olgular arasındaki konuşmalar teşvik edilmiştir.

BULGULAR

Size okulunuzdaki örgütsel demokrasi uygulamaları nelerdir? Bu uygulamalar öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer paydaşların karar alma süreçlerine katılımını teşvik ediyor mu? Lütfen deneyimlerinizi paylaşın.

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “Sizce okulunuzdaki örgütsel demokrasi uygulamaları nelerdir? Bu uygulamalar öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer paydaşların karar alma süreçlerine katılımını teşvik ediyor mu? Lütfen deneyimlerinizi paylaşın.” şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) “Okulumuzda örgütsel demokrasiyi teşvik etmek için öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasında düzenli toplantılar düzenleniyor. Bu toplantılarda, okulun gelişimine ve karar alma süreçlerine katkıda bulunma fırsatına sahibiz.”

(K2) “Öğrenci konseyi, okulun karar alma süreçlerine öğrencilerin katılımını teşvik etmek için etkili bir araçtır. Öğrenciler, okul yönetimini doğrudan etkileyen konularda fikirlerini paylaşma şansına sahiptir.”

(K3) “Okulumuzda öğrenciler, sınıf düzenlemelerinden öğle yemek menüsüne kadar birçok konuda karar alma süreçlerine dahil ediliyor. Bu, öğrencilerin kendilerini daha fazla sahiplenmelerini sağlıyor.”

(K4) “Örgütsel demokrasi konusunda birçok uygulama olsa da, bazen öğretmenlerin görüşleri dikkate alınmıyor gibi hissediyoruz. Karar alma süreçlerine daha fazla katılım fırsatı sunulabilir.”

(K5) “Okulun karar alma süreçlerinde öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşlerini dinlemek olumlu bir gelişme. Ancak bazen bu görüşlerin gerçekten etkili olduğunu görmekte zorlanıyoruz.”

(K6) “Okulumuzda öğrenci velileri, okul yönetimi ve öğretmenler arasında düzenli iletişim toplantıları düzenlenir. Bu, karar alma süreçlerine katılımı artırıyor.”

(K7) “Öğrenci başkanlıkları, öğrencilere sorumluluk duygusu kazandırarak örgütsel demokrasiyi teşvik eder. Ancak bazen öğrencilerin daha ciddi konularda daha fazla katılımı olabilir.”

(K8) “Okulumuzdaki örgütsel demokrasi uygulamaları oldukça etkili. Öğrencilerin ve öğretmenlerin fikirleri her zaman değerlendirilir.”

(K9) “Öğrenci kulüpleri ve komiteler, öğrencilerin okulun çeşitli yönlerinde daha fazla etkili olmalarını sağlar. Bu, öğrencilerin sorumluluk duygusu kazanmalarına yardımcı olur.”

(K10) “Öğrencilerin okulun yönetiminde daha fazla rol almasını teşvik etmek için bazı adımlar atılabilir. Daha fazla katılım için öğrencilere daha fazla fırsat sunulabilir.”

(K11) “Okulumuzdaki örgütsel demokrasi, öğretmenlerin görüşlerini bazen göz ardı edebilir. Daha fazla saydamlık ve hesap verebilirlik gerekebilir.”

(K12) “Öğrenci velilerinin okulun gelişimine daha fazla katkı sağlama fırsatı bulmaları önemlidir. Düzenli toplantılar bu konuda olumlu bir etki yaratır.”

(K13) “Öğrencilerin karar alma süreçlerine dahil edilmesi, okulun daha demokratik ve kapsayıcı bir yer olmasına yardımcı olur. Bu, öğrencilerin okula bağlılık duygularını artırır.”

(K14) “Öğrenci konseylerinin daha fazla sorumluluk almasını sağlamak için öğrencilere daha fazla liderlik fırsatı sunulabilir. Bu, onların yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olur.”

Bu ifadeler, öğretmenlerin okullarındaki örgütsel demokrasi uygulamaları hakkındaki deneyimlerini ve görüşlerini yansıtmaktadır. Bazı öğretmenler bu uygulamaları olumlu bir şekilde değerlendirirken, diğerleri daha fazla katılımın teşvik edilmesi gerektiğini veya bazı sorunların çözülmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu öğretmen görüşleri, okullardaki örgütsel demokrasi uygulamalarına dair farklı perspektifleri yansıtmaktadır. Bazı öğretmenler, öğrencilerin ve velilerin okul karar alma süreçlerine katılımını teşvik eden etkili uygulamaların olduğunu belirtmektedir. Özellikle öğrenci konseyleri, öğrencilere aktif bir rol vererek sorumluluk duygusu kazanmalarına yardımcı olur. Ayrıca, düzenli toplantılar ve iletişim mekanizmaları, öğrenci velileri, okul yönetimi ve öğretmenler arasında karşılıklı görüş alışverişini destekler. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin okul hayatına daha fazla bağlanmalarına katkı sağlar. Ancak bazı öğretmenler, öğrenci ve öğretmen görüşlerinin her zaman yeterince değerlendirilmediğini veya bazı sorunların çözüme kavuşturulması gerektiğini belirtmektedir. Özellikle, öğretmenlerin görüşlerinin bazen göz ardı edildiği veya yeterince etkili olmadığına dair endişeler bulunmaktadır. Bu, daha fazla saydamlık, hesap verebilirlik ve katılım fırsatlarına vurgu yapmaktadır. Öğretmenler, öğrenci ve veli katılımının artırılmasını ve daha fazla liderlik fırsatı sunulmasını önermektedir. Bu görüşler, örgütsel demokrasi uygulamalarının önemini vurgularken, bu uygulamaların sürekli olarak geliştirilmesi ve iyileştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Özellikle öğrenci, öğretmen ve veli perspektiflerini dikkate alarak daha kapsayıcı ve etkili karar alma süreçleri oluşturmak önemlidir.

Örgütsel demokrasi, okul yönetimi ve karar alma süreçlerinde öğretmenlerin rolünü nasıl etkiler? Bu konudaki deneyimleriniz veya gözlemleriniz nelerdir? Öğretmenler olarak daha fazla demokratik katılımın sınıf ve okul düzeyinde nasıl fayda sağlayabileceğini düşünüyorsunuz?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “Örgütsel demokrasi, okul yönetimi ve karar alma süreçlerinde öğretmenlerin rolünü nasıl etkiler? Bu konudaki deneyimleriniz veya gözlemleriniz nelerdir? Öğretmenler olarak daha fazla demokratik katılımın sınıf ve okul düzeyinde nasıl fayda sağlayabileceğini düşünüyorsunuz?” şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1): “Örgütsel demokrasi okulumuzda tam olarak uygulanmıyor. Karar alma süreçlerine öğretmenler olarak yeterince dahil olamıyoruz.”

(K2): “Okulumuzda bazı örgütsel demokrasi uygulamaları var, ancak bu uygulamaların sınırlı olduğunu düşünüyorum. Öğrenci ve öğretmen görüşleri daha fazla dikkate alınmalı.”

(K3): “Örgütsel demokrasiye olumlu bir bakış açım var. Okulumuzda öğretmenler, öğrenciler ve veliler daha fazla karar alma sürecine dahil ediliyor.”

(K4): “Öğretmenler olarak daha fazla demokratik katılımın, öğrenci başarısını artırabileceğine inanıyorum. Sınıf içi uygulamalarımızı öğrenci ihtiyaçlarına daha iyi uyarlayabiliriz.”

(K5): “Okulumuzda örgütsel demokrasi oldukça etkili bir şekilde uygulanıyor. Öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerine değer veriliyor.”

(K6): “Öğrenci katılımı açısından okulumuz oldukça demokratik bir yaklaşım benimsemiştir. Öğrencilerin özsayıları artıyor.”

(K7): “Okulumuz, öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımını teşvik ediyor. Farklı bakış açıları, daha iyi sonuçlar doğuruyor.”

(K8): “Demokratik bir yaklaşımın okulumuzdaki olumlu etkilerini gözlemliyorum. Öğretmenlerin daha fazla sorumluluk alması, daha iyi bir okul deneyimi sunuyor.”

(K9): “Örgütsel demokrasi, okulumuzun yönetimine katkı sağlar. Öğretmenler olarak daha fazla karar alma yetkisine sahip olmalıyız.”

(K10): “Okulumuzda öğretmenlerin karar alma süreçlerine dahil edilmesi, daha adil bir okul yönetimine yol açar. Öğrenci ve veli görüşleri daha fazla dikkate alınmalı.”

(K11): “Öğretmenler olarak daha fazla demokratik katılımın okulumuza fayda sağlayabileceğine inanıyorum. Öğrencilerin önerileri ve geri bildirimleri daha fazla göz önünde bulundurulmalı.”

(K12): “Okulumuzda öğretmenler ve öğrenciler karar alma süreçlerine daha fazla dahil ediliyor. Bu, okulumuzun daha etkili çalışmasını sağlar.”

(K13): “Örgütsel demokrasi, okulumuzda somut sonuçlar veriyor. Öğretmenlerin yönetimde daha fazla rol alması, okulumuzun daha iyi bir şekilde işlemesine yardımcı oluyor.”

(K14): “Demokratik katılımın, okulumuzun daha şeffaf ve hesap verebilir olmasını sağladığını düşünüyorum. Öğretmenlerin karar alma süreçlerine dahil edilmesi, daha iyi sonuçlar getirir.”

Öğretmenlerin ifadeleri, okullarındaki örgütsel demokrasi uygulamalarına yönelik çeşitli bakış açıları ve deneyimleri yansıtmaktadır. Bazı öğretmenler, okullarında örgütsel demokrasinin eksik olduğunu ve karar alma süreçlerine yeterince dahil olamadıklarını belirtmişlerdir. Diğerleri, okullarında bazı demokratik uygulamaların olduğunu, ancak bunların daha genişlemesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı, okullarında öğrenci ve öğretmen görüşlerine daha fazla değer verildiğini ve katılımın teşvik edildiğini paylaşmışlardır. Özellikle öğrenci katılımının arttığını gözlemlediklerini vurgulayan öğretmenler bulunmaktadır. Birçok öğretmen, bu demokratik yaklaşımın öğrencilerin özsayılarını artırdığına ve daha iyi sonuçlar doğurduğuna inanmaktadır. Öğretmenler, öğretmenlerin karar alma süreçlerine daha fazla dahil edilmesinin sınıf ve okul düzeyinde fayda sağlayabileceğine dair olumlu görüşler ifade etmektedirler. Daha fazla demokratik katılımın öğrenci başarısını artırabileceği, öğrenci ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verme olasılığını artırabileceği ve okul yönetiminin daha şeffaf ve hesap verebilir hale gelebileceği düşünülmektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin görüşleri örgütsel demokrasi konusunda çeşitlilik göstermektedir, ancak genel olarak daha fazla demokratik katılımın olumlu sonuçlar doğurabileceğine inandıkları gözükmektedir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşlerinin daha fazla dikkate alınması, okulların daha iyi çalışmasına ve öğrencilerin daha başarılı olmasına katkı sağlayabilir.

Öğretmenlerin örgütsel demokrasiye daha fazla katılımını teşvik etmek veya mevcut uygulamaları geliştirmek için ne tür önerileriniz veya düşünceleriniz var? Öğrenci başkanlıkları, okul yönetimi toplantıları veya farklı katılım mekanizmaları hakkında nasıl daha etkili sonuçlar elde edebiliriz?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “Öğretmenlerin örgütsel demokrasiye daha fazla katılımını teşvik etmek veya mevcut uygulamaları geliştirmek için ne tür önerileriniz veya düşünceleriniz var? Öğrenci

başkanlıkları, okul yönetimi toplantıları veya farklı katılım mekanizmaları hakkında nasıl daha etkili sonuçlar elde edebiliriz?" şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1): "Öğretmenlerin daha fazla katılımını teşvik etmek için okul yönetimi toplantılarını daha sık ve etkili hale getirebiliriz. Öğretmenlerin görüşlerine daha fazla yer vermek önemli."

(K2): "Öğrenci başkanlıklarını daha etkili hale getirebiliriz. Öğrencilerin okul yönetimine daha fazla katkıda bulunmalarına ve öğretmenlerin bu süreci desteklemelerine yardımcı olabiliriz."

(K3): "Öğretmenler arasında daha fazla iletişim ve işbirliğini teşvik etmek önemlidir. Birlikte kararlar alarak okulun daha iyi çalışmasını sağlayabiliriz."

(K4): "Daha fazla katılımı teşvik etmek için öğretmenlerin önerilerini dikkate almalıyız. Onların görüşlerini önemsemek, demokratik bir okul kültürünü destekler."

(K5): "Farklı katılım mekanizmalarını kullanabiliriz. Öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerini bir araya getirerek daha iyi sonuçlar elde edebiliriz."

(K6): "Okul yönetimi toplantıları daha açık ve şeffaf hale getirilmeli. Öğretmenlerin karar alma süreçlerine güvenmelerini sağlamalıyız."

(K7): "Öğretmenlerin eğitim politikalarına daha fazla katkıda bulunmalarını teşvik etmeliyiz. Bu, öğrencilerin daha iyi eğitim almalarına yardımcı olur."

(K8): "Demokratik katılımı artırmak için öğrenci başkanlıklarını daha aktif hale getirebiliriz. Öğrencilere daha fazla sorumluluk vererek liderlik becerilerini geliştirebiliriz."

(K9): "Okul içi komiteler oluşturarak farklı paydaşların bir araya gelmesini sağlayabiliriz. Herkesin görüşünü dinlemek önemlidir."

(K10): "Eğitimciler arasında daha fazla işbirliğini teşvik etmek için profesyonel gelişim fırsatları sunmalıyız. Bilgi ve deneyim paylaşımı, demokratik bir okul kültürünün temelidir."

(K11): "Eğitim politikalarını oluştururken öğretmenlerin görüşlerini daha fazla dikkate almalıyız. Onların deneyimleri, politikaların daha etkili olmasına katkı sağlar."

(K12): "Öğretmenlerin önerilerine açık bir iletişim kanalı oluşturmalıyız. Onların fikirlerini kolayca iletebilmeleri önemlidir."

(K13): "Okul içi demokrasiyi teşvik etmek için öğrencilere daha fazla liderlik fırsatı sunmalıyız. Öğrencilerin okulun yönetimine katkıda bulunmaları, onların özsaygılarını artırabilir."

Bu öneriler, öğretmenlerin örgütsel demokrasiye daha fazla katılımını teşvik etmek veya mevcut uygulamaları geliştirmek amacıyla kullanılacak stratejileri yansıtmaktadır. Öğretmenlerin ve diğer paydaşların görüşlerini dikkate alarak, okul yönetimi ve karar alma süreçlerini demokratik ve etkili hale getirmek mümkün olabilir.

Öğretmenlerin örgütsel demokrasiye ilişkin görüşleri, okulların yönetim ve karar alma süreçlerinde öğretmenlerin rolünü önemli ölçüde etkilediğini yansıtmaktadır. Katılımcıların görüşlerine dayanarak, öğretmenlerin bu süreçlere daha fazla dahil edilmeleri ve görüşlerinin değerlendirilmesi, okulların daha etkili ve demokratik bir şekilde işlemesine katkı sağlayabilir. Özellikle öğretmenlerin, öğrencilerin eğitimini şekillendiren kararlarda daha fazla söz sahibi olmaları, eğitim kalitesinin artırılmasına ve öğrenci odaklı yaklaşımların benimsenmesine olanak tanır. Öğretmenler, öğrenci başkanlıkları ve okul yönetimi toplantıları gibi katılım mekanizmalarının daha etkili hale getirilmesini önermektedirler. Bu tür mekanizmalar, öğrencilerin ve öğretmenlerin okul yönetimi ve politika oluşturmada daha fazla etki sahibi olmalarını teşvik eder. Aynı zamanda öğretmenler arası işbirliği ve iletişim de demokratik bir okul kültürünün oluşturulmasında önemli bir rol oynar. Eğitimciler arasında deneyim ve bilgi paylaşımı, daha iyi uygulamaların benimsenmesine ve öğretim kalitesinin artırılmasına yardımcı olabilir. Öğretmenlerin örgütsel demokrasiye daha fazla katılımını teşvik etmek için okul yönetimi tarafından açık, şeffaf ve erişilebilir iletişim kanalları oluşturulmalıdır. Öğretmenlerin önerilerine değer verilmesi ve bu önerilerin karar alma süreçlerinde etkili bir şekilde kullanılması önemlidir. Ayrıca, öğrenci başkanlıkları ve öğretmenler arası komiteler gibi mekanizmaların etkinliği artırılmalıdır. Sonuç olarak, öğretmenlerin örgütsel demokrasiye katılımı, okulların yönetimini iyileştirmek ve eğitim kalitesini artırmak için önemlidir. Öğretmenlerin deneyimlerinin ve görüşlerinin dikkate alınması, öğrencilerin daha iyi bir eğitim deneyimi yaşamalarına katkı sağlayabilir. Bu nedenle, demokratik katılım mekanizmalarının güçlendirilmesi ve öğretmenlerin daha fazla rol almasının teşvik edilmesi gereklidir.

SONUÇ

Öğretmenlerin okullardaki örgütsel demokrasi uygulamaları hakkındaki deneyimlerini ve görüşlerini yansıtarak farklı perspektifleri göstermektedir. Öğretmenler arasında bu uygulamalara yönelik genel bir olumlu yaklaşım

olduğu görülmekle birlikte, bazı eleştirel görüşler de dile getirilmiştir. İyi haber, öğrenci konseyleri gibi mekanizmaların öğrencilere aktif katılım fırsatları sunarak sorumluluk duygusu kazandırdığıdır. Ayrıca, düzenli toplantılar ve iletişim kanalları, öğrenci velileri, okul yönetimi ve öğretmenler arasındaki etkileşimi artırarak okul topluluğunu daha fazla bir araya getirebilir. Ancak, bazı öğretmenlerin öğrenci ve öğretmen görüşlerinin yeterince dikkate alınmadığına dair endişeleri olduğu görülmektedir. Bu, daha fazla şeffaflık, hesap verebilirlik ve katılım fırsatlarına ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, öğrenci ve veli katılımının artırılması ve daha fazla liderlik fırsatının sunulmasını önermektedir. Özellikle öğrenci, öğretmen ve veli perspektiflerini dikkate alarak daha kapsayıcı ve etkili karar alma süreçleri oluşturmanın önemini vurgulamaktadır. Sonuç olarak, bu bulgular, okullardaki örgütsel demokrasi uygulamalarının sürdürülmesi ve geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğrenciler, öğretmenler ve veliler arasında daha fazla işbirliği ve katılımın teşvik edilmesi, okul topluluklarının daha güçlü ve etkili olmasına yardımcı olabilir.

Öğretmenlerin ifadeleri, okullardaki örgütsel demokrasi uygulamalarına dair karmaşık bir tabloyu yansıtmaktadır. Görüşler arasında farklı perspektifler ve deneyimler bulunsa da, genel olarak daha fazla demokratik katılımın olumlu sonuçlar doğurabileceğine inandıkları görülmektedir. Bazı öğretmenler, okullarında örgütsel demokrasinin eksikliği konusunda endişeli ve karar alma süreçlerine yeterince dahil olmadıklarını ifade etmektedirler. Bu, okullarda daha fazla şeffaflık ve katılımın gerekliliğine işaret etmektedir. Diğer öğretmenler, okullarında bazı demokratik uygulamaların olduğunu kabul etmekle birlikte, bunların daha genişlemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu, mevcut uygulamaların geliştirilmesi gerektiği anlamına gelir. Öğretmenlerin bir bölümü ise öğrenci ve öğretmen görüşlerine daha fazla değer verildiğini ve katılımın teşvik edildiğini ifade etmektedir. Özellikle öğrenci katılımının arttığını gözlemlediklerini paylaşan öğretmenler bulunmaktadır. Bu yaklaşımın öğrencilerin özsaygısını artırdığına ve daha iyi sonuçlar doğurduğuna inandıkları görülmektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin görüşleri örgütsel demokrasi konusunda çeşitlilik göstermektedir. Ancak genel olarak, daha fazla demokratik katılımın okullarda olumlu sonuçlar doğurabileceğine inandıkları gözükmektedir. Öğrenci ve öğretmen görüşlerinin daha fazla dikkate alınması, okulların daha etkili bir şekilde işlemesine ve öğrenci başarısının artmasına katkı sağlayabilir.

Öğretmenlerin örgütsel demokrasiye ilişkin görüşleri, okulların yönetim ve karar alma süreçlerinde öğretmenlerin katılımının kritik bir öneme sahip olduğunu yansıtmaktadır. Bu görüşlere dayanarak, öğretmenlerin bu süreçlere daha fazla dahil edilmelerinin, okulların daha etkili ve demokratik bir şekilde işlemesine katkı sağlayabileceği anlaşılmaktadır. Özellikle öğretmenlerin, öğrencilerin eğitimini şekillendiren kararlarda daha fazla etkisi olması, eğitim kalitesinin artırılmasına ve öğrenci odaklı yaklaşımların benimsenmesine olanak tanır. Öğretmenler, öğrenci başkanlıkları ve okul yönetimi toplantıları gibi katılım mekanizmalarının daha etkili hale getirilmesini önermektedirler. Bu mekanizmalar, öğrencilerin ve öğretmenlerin okul yönetimi ve politika oluşturmada daha fazla etki sahibi olmalarını teşvik eder. Aynı zamanda öğretmenler arası işbirliği ve iletişim de demokratik bir okul kültürünün oluşturulmasında önemli bir rol oynar. Eğitimciler arasında deneyim ve bilgi paylaşımı, daha iyi uygulamaların benimsenmesine ve öğretim kalitesinin artırılmasına yardımcı olabilir. Öğretmenlerin örgütsel demokrasiye daha fazla katılımını teşvik etmek için okul yönetimi tarafından açık, şeffaf ve erişilebilir iletişim kanalları oluşturulmalıdır. Öğretmenlerin önerilerine değer verilmesi ve bu önerilerin karar alma süreçlerinde etkili bir şekilde kullanılması önemlidir. Ayrıca, öğrenci başkanlıkları ve öğretmenler arası komiteler gibi mekanizmaların etkinliği artırılmalıdır. Sonuç olarak, öğretmenlerin örgütsel demokrasiye katılımı, okulların yönetimini iyileştirmek ve eğitim kalitesini artırmak için önemlidir. Öğretmenlerin deneyimlerinin ve görüşlerinin dikkate alınması, öğrencilerin daha iyi bir eğitim deneyimi yaşamalarına katkı sağlayabilir. Bu nedenle, demokratik katılım mekanizmalarının güçlendirilmesi ve öğretmenlerin daha fazla rol almasının teşvik edilmesi gereklidir.

Öğretmenlerin örgütsel demokrasi konusundaki görüşlerin çeşitliliğini dikkate alarak, aşağıdaki öneriler, okullardaki demokratik katılımı artırmak ve öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin daha iyi bir eğitim deneyimi yaşamalarına katkı sağlamak amacıyla geliştirilmiştir:

- ✓ Daha Fazla İletişim ve İşbirliği: Okul yönetimleri, öğretmenler arası iletişimi ve işbirliğini teşvik etmelidir. Düzenli toplantılar, çalışma grupları ve paylaşım platformları gibi mekanizmalar öğretmenler arasında deneyim ve bilgi paylaşımını artırabilir.
- ✓ Öğrenci Katılımını Artırma: Okullar, öğrenci katılımını teşvik etmek için daha etkili öğrenci başkanlıkları ve toplantıları oluşturmalıdır. Öğrencilerin okul yönetimine ve politika oluşturmaya daha fazla katkı sağlamaları sağlanmalıdır.
- ✓ Öğretmen Görüşlerine Değer Verme: Okul yönetimleri, öğretmenlerin görüşlerine daha fazla değer vermeli ve bu görüşleri karar alma süreçlerinde etkili bir şekilde kullanmalıdır. Öğretmenlerin deneyimlerinden ve uzmanlıklarından yararlanılmalıdır.
- ✓ Hesap Verebilirlik ve Şeffaflık: Okullar, karar alma süreçlerini daha şeffaf hale getirmeli ve hesap verebilirliklerini artırmalıdır. Öğretmenler, öğrenciler ve veliler okul yönetiminin nasıl işlediğini anlayabilmelidir.

- ✓ Eğitim Programlarını Geliştirme: Eğitim programları, öğrenci merkezli yaklaşımları ve demokratik değerleri vurgulamalıdır. Öğrencilere aktif katılım ve liderlik fırsatları sunulurken sorumluluk duyguları artırılmalıdır.
- ✓ Araştırma ve Değerlendirme: Okullardaki örgütsel demokrasi uygulamaları düzenli olarak araştırılmalı ve değerlendirilmelidir. Öğrenci, öğretmen ve veli geri bildirimleri bu değerlendirmelere dahil edilmelidir.
- ✓ Kapsayıcı Karar Alma: Okul yönetimleri, karar alma süreçlerinde öğrenci, öğretmen ve veli perspektiflerini kapsayıcı bir şekilde dikkate almalıdır. Farklı görüşlere ve ihtiyaçlara saygı gösterilmelidir.

Bu öneriler, okullardaki örgütsel demokrasiyi güçlendirmek ve tüm paydaşların katılımını teşvik etmek için bir temel oluşturabilir. Okul yönetimleri, bu önerilere odaklanarak daha demokratik ve etkili eğitim kurumları oluşturabilirler.

KAYNAKÇA

- Ateş, T. (1994). Demokrasi kavram, tarihi süreç, ilkeler. Ümit Yayınları.
- Beetham, D., & Boyle, K. (1998). Demokrasinin temelleri 80 soru ve cevap (V. Bıçak, Çev.). Liberte Yayınları.
- Coşan, P.E. (2012). Örgütsel demokrasi: Kamu ve özel sektör çalışanlarına yönelik bir araştırma [Doktora tezi]. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı.
- Ekiz, D.(2003). Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Geçkil, T., & Tikici, M. (2015). Örgütsel demokrasi ölçeği geliştirme çalışması. Amme İdaresi Dergisi, 48(4), 41-78.
- Harrison, J., & Freeman, R. (2004). Is organizational democracy worth the effort? Academy of Management Perspectives, 18(3), 49-53.
- Harrison, K., & Boyd, T. (2018). Understanding political ideas and movements. Manchester University Press.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi, 1(1), 62-80.
- Kongar, E. (2005). Demokrasi ve kültür. Remzi Kitabevi.
- Manville, B., & Ober, J. (2003). Beyond empowerment: Building a company of citizens. Harvard Business Review, 81(1), 48-53.
- McCaffrey, G. (1972). Industrial democracy. Industrial Relations, 27(3), 307-333.
- Müller-Jentsch, W. (2008). Industrial democracy: Historical development and current challenges. Management Revue, 19(4), 260-273.
- Schmidt, M. G. (2002). Demokrasi kuramlarına giriş (M. E. Köktaş, Çev.). Vadi Yayınları.
- Şahin, Ö. (2012). Medya ve demokrasi (Parlamento muhabirleri örneğinde). TBMM Kültür Sanat ve Yayın Kurulu Yayınları, 145, 23.
- Taçman, M. (2009). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları. Cypriot Journal of Educational Sciences, 1(1), 30-46.
- Yavuz, B. (2009). Çoğulcu demokrasi anlayışı ve insan hakları. Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 13(1-2), 283-302.
- Yazdani, N. (2010). Organizational democracy and organization structure link: Role of strategic leadership and environmental uncertainty. Business Review, 5(2), 51-73.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, A. (2000). Modern demokrasi gelişimi ve sorunları. Yeni Türkiye Yayınları.
- Yorgun, S. (2000). Avrupa Birliği sürecinde endüstriyel demokrasi. In Prof. Dr. Nusret Ekin'e armağan (pp. 635-644). Tühis Yayını.

Önemini Yitirmiş Yapıların Mimarlık Turizmi Bağlamında Değerlendirilmesi: Safranbolu Örneği *

Evaluation of Buildings That Have Lose Importance with in The Scope of Architectural Tourism: The Case of Safranbolu

ÖZET

Safranbolu'da 2019 yılında yaşanan COVID-19 Pandemi sürecinden sonra azalan turist ziyaretçi sayılarının gözlemlenmesi ve çıkan sonuçlar doğrultusunda, mevcut turizm sektörleri tarafından kullanılan turizm rotasına ek olarak bir rota önerisinin oluşturulması amaçlanmaktadır. Safranbolu, günümüze kadar tarihi dokusu, kültürü korunmuş bir Osmanlı şehridir. Türkler bu bölgeye gelene kadar Bizans İmparatorluğu'nun Paflagonya eyaleti içerisinde yer almıştır. 1190 yılına kadar Romalılar yönetiminde kalmış bugün Hükümet Konağının yer aldığı o zamanlar ise Safranbolu Kalesi'nin yer aldığı bölgenin şehzade Melik Muhiddin Mesud tarafından fethedilmesiyle Selçuklu yönetimine geçmiştir. Günümüzde Eski Çarşı olarak anılan bölgede yaşayan o zamanki dönemden yaşayan Rum halkının Selçuklu hükümdarlığına savaştan teslim olanlarının bir kısmı günümüzdeki adıyla Kıranköy ve Bulak tarafına göç etmeleri sağlanmış bir kısmı da Paflagonya'daki diğer eyaletlere göçmüştür. Selçuklu Beyliği'nden sonra yönetimi, Çobanoğulları Candaroğulları Beyliği daha sonra da Osmanlı Devleti almıştır. Osmanlı Devleti'nden birçok yapı günümüze sağlam bir şekilde ulaşmıştır. Bunlardan Kıranköy Mahallesi Cumhuriyet Caddesi (Rum Sokağı) 'nden; Ulu Camii İl Kültür Turizm Müdürlüğü Binası, Demir Kapı Konak, Erciyes Konak Otel, Muhsin Bey Konağı, Kanlıkaya Yokuşu, Eski Çarşıdan; Lütfiye Kaçak Camii'nin güncel ve önceki durumları incelenmiştir. Bu incelemeyle Safranbolu'ya gelen yerli/yabancı turistlerin buralara uğrayıp uğramadıkları araştırılmış ve bunun sonucunda yapıların da yer aldığı bir turizm rotası oluşturulmaya çalışılmıştır. Oluşturulan ek rotanın buradaki mimarlık turizmine yapacağı katkı araştırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İnas Mektebi, İskalion Mektebi, Papaz Evi, Aziz Stephanos Kilisesi, Mimarlık Turizmi.

ABSTRACT

It is aimed to observe the decreasing number of tourist visitors after the COVID-19 Pandemic experienced in Safranbolu in 2019 and, in line with the results, to create a route proposal in addition to the tourism route used by existing tourism sectors. Safranbolu is an Ottoman city whose historical texture and culture have been preserved until today. It was located in the Paphlagonia province of the Byzantine Empire until the Turks came here. It remained under Roman rule until 1190. After the region where Safranbolu Castle is located was conquered by prince Melik Muhiddin Mesud, it came under Seljuk rule. The Greek people who lived in the area called Old Bazaar today, surrendered to the Seljuk rule without a fight and migrated to Kıranköy and Bulak. Those who did not surrender migrated to other states in Paphlagonia. After the Seljuk Principality, the administration was taken over by the Çobanoğulları Candaroğulları Principality and then by the Ottoman Empire. Many structures from the Ottoman Empire have survived to the present day intact. From Kıranköy District Cumhuriyet Street; Ulu Mosque, Provincial Culture and Tourism Directorate Building, Demir Kapı Konak, Erciyes Konak Hotel, Muhsin Bey Mansion, Kanlıkaya Hill, Old Bazaar; The current and previous conditions of Lütfiye Kaçak Mosque were examined. With this study, the visit rates of tourists coming to Safranbolu were investigated and as a result, a tourism route was tried to be created, including the mentioned buildings. The contribution of the additional route created to architectural tourism here was investigated. .

Keywords: Inas School, Iskalion School, Priest House, St. Stephanos Church, Architecture Tourism.

GİRİŞ

Safranbolu (Dadybra) Paleolitik Çağ'dan itibaren yerleşim alanı olarak kullanılmıştır. Safranbolu (Dadybra) yerleşiminde sırasıyla; Hititler, Dorlar, Paphlagonlar, Kimmerler, Lidyalılar, Persler, Kappadokyalılar, Helenler, Pontlar, Galatyalılar, Bithynialılar, Roma (Bizans), Selçuklu ve Osmanlı İmparatorluğu bulunmuştur (Özdemir, 1994:55). Burada yaşamış olan bu topluluklar; Dadybra, Zalifre, Zağfiran Borlu, Zağfiranbolu, Zafranbolu ve Safranbolu adlarını kullanmışlardır (Ulukavak, 2017:18). Selçuklu İmparatorluğu bölgeye gelene kadar Bizans İmparatorluğu'nun Paflagonya eyaletine bağlı kalmıştır (Kılıç, 2018:16).

Günümüzde Batı Karadeniz Bölgesi'nde yer alan Karabük iline bağlı bir ilçe olarak bulunmaktadır. 1994 yılında geleneksel şehir dokusunun bozulmadan günümüze kadar gelen ender şehirlere biri olmasından dolayı UNESCO

Osman Ziyaettin Yağcı¹ 
Tunahan Değirmenciler² 

How to Cite This Article

Yağcı, O. Z. & Değirmenciler, T. (2023). "Önemini Yitirmiş Yapıların Mimarlık Turizmi Bağlamında Değerlendirilmesi: Safranbolu Örneği", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:55; pp:4184-4199. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.73133>

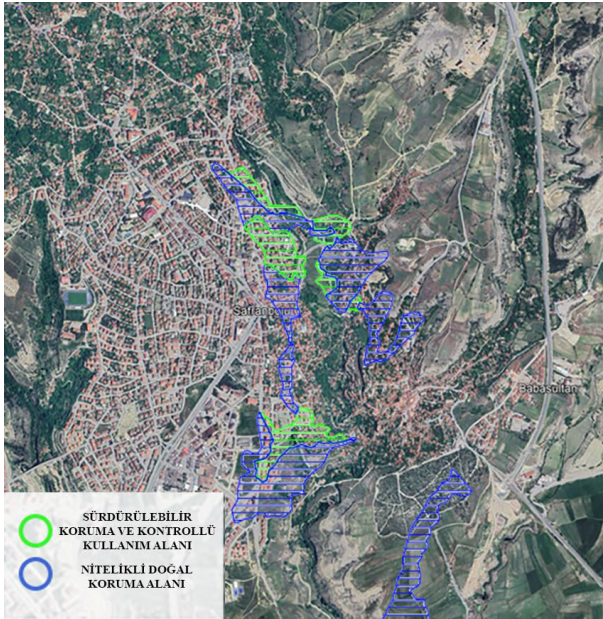
Arrival: 20 September 2023
Published: 30 November 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Öğr. Üyesi, Karabük Üniversitesi, Başak Cengiz Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümü, Karabük, Türkiye

² Öğrenci, Karabük Üniversitesi, Başak Cengiz Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümü, Karabük, Türkiye

Dünya Miras Listesine kabul edilmiştir. İlçenin özellikle ahşap yığma evleri, anıtsal yapıları sit alanı içerisine alınmıştır (Harita 1).



Harita 1: Safranbolu ve Çevresi

Kaynak: says.csb.gov.tr/citizen/ 16.01.2023 – 01:11

SAFRANBOLU'NUN ROMALILARDAN OSMANLI'YA GEÇİŞİ

Muhiddin Mesud Şah, Selçuklu Devleti'nin sultanı II. Kılıç Arslan'ın oğludur. 1186 yılında Ankara Meliki olmuştur. Meliklik sürecinde Bizans hakimiyeti altındaki Çankırı, Bolu, Eskişehir, Kastamonu bölgelerine savaşlar düzenleyerek buraları kendi hükümdarlığına katmıştır (Yakupoğlu & Musalı, 2018:79). Kastamonu'yu da aldıktan sonra dört ay boyunca kuşatma altına aldığı Safranbolu'yu (Dadybra) da aldı. Safranbolu (Dadybra) kuşatma altındayken Muhiddin Mesud Şah burada yaşayan Rumlara³, savaşmadıkları takdirde hayatlarının bağışlanacağını söylemiştir⁴. Dört ay süren kuşatmada Rumların bir kısmı Paflagonya eyaletinin diğer şehirlerine giderken bir kısmı da Bulak tarafına göç etmişlerdir. Bulak tarafına yerleşenler mağaraya saklanarak orda mağaranın içinde kendilerine kalacak bir yer yapmışlardır. (Görsel 1,2) Selçuklu Devleti sonunda savaşla Safranbolu sınırlarını kendi hükümdarlığına katmıştır. Türkler buraya saklanan Rumları yakalamaya çalışmış ama Rumlar mağaraların derinliklerine saklandılar ve teslim olmamışlardır. 2 yıl boyunca süren çekişmeden sonuç alınamayınca Türkler, Rumlara Bulak'ta yer alan suyu Kıranköy ve Eski Çarşı'ya taşıyacak proje yapmalarına yardımcı olmaları şartıyla Kıranköy'de yaşamalarına izin vermişlerdir (Artopoulos, 2004:12).

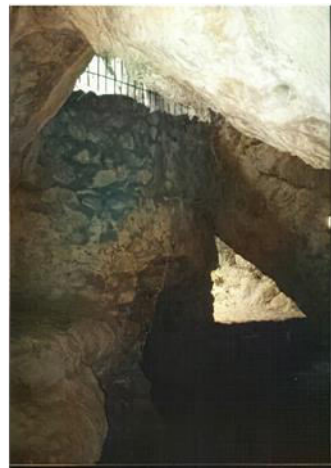


Görsel 1: Mencilis Mağarası ve ana girişin üzerinde bulunan doğal kemer.

Kaynak: Özdemir, 2005:145-146

Görsel 2: Geçmişte mağaranın barınak olarak kullanıldığına dair bir gösterge olan Horasan Duvar

Kaynak: Özdemir, Mencilis Mağarası, 2005:145-146



Osmanlı döneminde Eski Çarşı'da Müslümanlar; Kıranköy'de ise Hristiyanlar yaşamaktaydı (Canbulat, 2018:14). Seyyah William Francis Ainsworth'ün 20 Ekim 1837 tarihinde Anadolu ve Güneydoğu Anadolu gezisinde

³ Osmanlı döneminde burada yaşayan Hristiyanlara "Rum" olarak hitap edilmiştir.

⁴ <https://tr.wikipedia.org/wiki/Safranbolu> (16.01.2023 - 12:22)

Safranbolu'dan (Zafaran Boli) geçmiştir (Ainsworth, 1842:64). Bu gezi sırasında seyahatnamesine aldığı notlara bakıldığında Kıranköy (Kuran Keyu) bölgesinde Hristiyanların kaldığı doğrulanmaktadır.

“20 Ekim 1837

...

Akşam Zafaran Boli kasabasına vardık. İlk başta postaneye bağlı bir hana kabul edildik, ama ziyaretçilerden tatar ve kawasslar gürültücü olmaları nedeniyle çok rahatsız olunca Bay Rassam bizzat, Hristiyan köyü olan Kuran Keyu (Kralın Köyü)de validen konaklayacak yer istemek için gitti. Vali isteğimizi kabul etti ve biz de araştırmalarımızı kiliselerini ziyaret etmek ve kasabayı dolaşmakla sınırlayıp bize sunulan Paflagonya Rumlarının bu kalıntıları arasında dinlenmenin tadını çıkarttık.” (Ainsworth, 1842:64)

1837 yıllarında Safranbolu'da (Zafaran Boli) yaklaşık 3000 Müslüman 250'de Hristiyan bulunduğu kaynaklarda belirtilmektedir (Ainsworth, 1842:65). Safranbolu'da (Zafaran Boli) o zamanlar; dört adet camii, mescid, tekke, iki büyük han ve dört tane de hamam bulunuyordu. Safranbolu'ya adını veren safran çiçeği o zamanlarda da halkın geçim kaynağı olmuştur (Ainsworth, 1842:65).

Rum ve Müslümanların birlikte yaşamasıyla birlikte kültür çeşitliliği oluşmuştur. Rumlar meyhane gibi alkollü eğlence mekanlarını işletmişler; konutlarının altındaki iş yerlerinde bakırcılık, kuyumculuk, değirmencilik, kunduracılık, terzilik gibi zanaat dallarıyla da uğraşmışlardır. (Aksoy ve Kuş, 1999, s.49-53 akt. Kılıç, 2018, s.16) Bağlar bölgesinde üzüm bağlarının bulunduğunu ve şarap üretimi için üzümlerini buradan elde ettikleri söylenmektedir.⁵

Türkler ise kereste ticareti, bakırcılık, demircilik, dericilik, yemenicilik, manifaturacılık, semercilik, nalbantlık gibi zanaat dallarıyla geçimlerini sağlamışlardır. Müslümanlardan farklı olarak Rumlara işlerinde eşleri de yardımcı olmuştur (Kalyoncu ve Tunçözgür, 2012, Kılıç, 2018:21).

RUM VE TÜRK EVLERİNİN İNCELENMESİ

1994 yılında UNESCO Dünya Kültür Mirası Listesi'ne dahil edilene kadar şehir kısmen korunmuş durumda bulunmaktaydı. UNESCO'ya kabul edilmesi ile birlikte özellikle Eski Çarşı bölgesinde mimari doku yeniden düzenlenerek turizme kazandırılmıştır (Bölükbaşı, vd., 2022:262).

Rumların Kıranköy ve Eski Çarşı'da yaptıkları konutlar incelendiğinde Türklerin yaptıkları konutlarından farklı olarak zemin katlarının daha büyük açıklıklara sahip olduğu ve kemerli pencere ve kapılara sahip olduğu görülmüştür. (Görsel 3) Rumlar buraları depo, ticarethane gibi amaçlarla kullanmışlardır.



Görsel 3: Muhsin Bey Konağı

Kaynak: Yazarın Kişisel Arşivi, 2022

Rumlara ait olan konakların bir kısmında yer altı sarnıçları bulunmaktadır. Muhsin Bey Konağı'nın altında yer alan (Görsel 4,5) sarnıcın 20-25 yıl önce içinde yer alan suyunun çoğaldığında bahçeye kadar taşıdığı söylenmektedir⁶.

⁵ Y. Levon Giritliyan ile 27.12.2022 tarihinde 19:00 saatinde yapılan röportajdan alınmıştır.

⁶ Muhsin Bey Konağı'nın işletmecisi ile yapılan 30.12.2022 tarihli röportajdan alınmıştır.



Görsel 4: Muhsin Bey Konağı Sarmış Girişi
Kaynak: Yazarın Kişisel Arşivi, 2022



Görsel 5: Muhsin Bey Konağı Yer Altı Sarmıcı
Kaynak: Yazarın Kişisel Arşivi, 2022

SAFRANBOLU'DA ÇIKAN YANGINLAR

1859 yılında Kıranköy bölgesinde büyük bir yangın çıkmış ve 157 tane sivil yapı yanmıştır. Yangında mağdur olan Rumlar buradan çevredeki köylere ve Yazıköydeki akrabalarının yanına yerleşmiştir (Bölükbaşı, vd., 2022:265).

1916 yılında da Yazıköy bölgesinde büyük bir yangın çıkmış ve ~700 hane tamamıyla yanmıştır. Bu yangında da Rumlara ait evler hasar görmüş, bunun üzerine Yazıköyde yaşayan Rumlar Kıranköy bölgesindeki akrabalarının yanına yerleşmiştir (Özdemir, 1994:56).

NÜFUS MÜBADELESİ

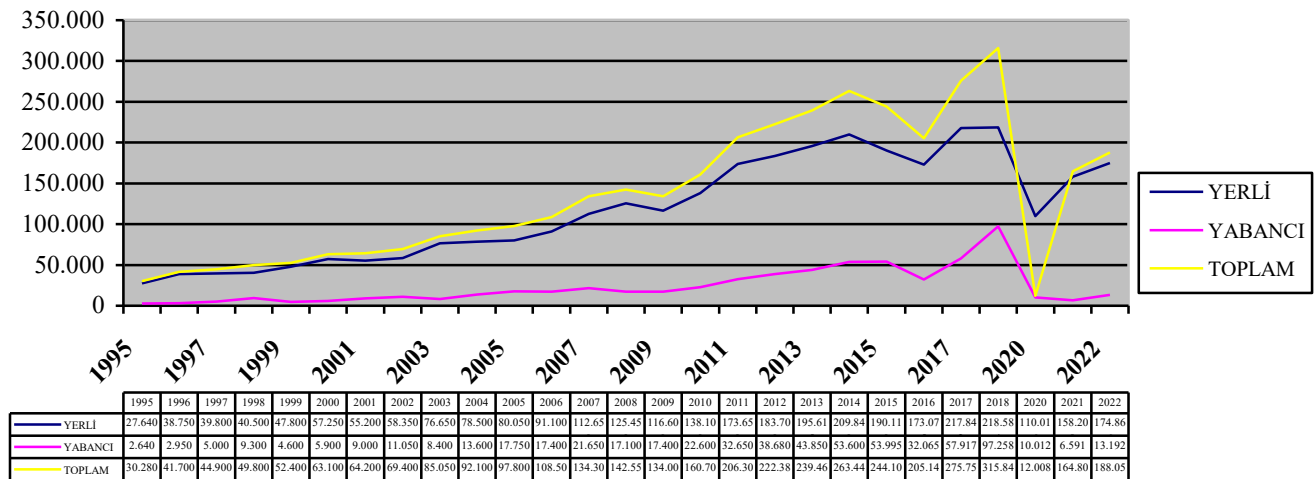
1923 yılında Türkiye-Yunanistan arasında nüfus mübadelesi yaşanmıştır. Lozan Barış Antlaşması'na ek olarak yapılan sözleşme gereği Türkiye Cumhuriyeti ve Yunanistan Krallığı'nda yaşayan halk dini inançların göre iki ülke arasında değiş tokuşu yapılmıştır (Kılıç, 2018:4). Trakya Bölgesi ve Anadolu'dan gelen göçmenler Kıranköy'e yerleştirilmiş, arazilerin ve evlerin birçoğu mübadeleyle gelen halka verilmiştir (Yazıcıoğlu ve Al, 1982:15, Gür & Soykan, 2015:555). Günümüzde ise Kıranköy bölgesinde Karabük, Safranbolu ve Çankırı'nın köylerinden gelenler yaşamaktadır (Özköse,2003:97, Gür & Soykan, 2015:555).

Mübadele sebebiyle Rumların Safranbolu'dan ayrılmasıyla el sanatları ile uğraşan zanaatkarlarda azalma olmuştur. Rumlardan boşalan yerlere göçmen gelenler yerleştirilmiş ancak usta-çırak ilişkisine dayanan bu üretime verimli bir şekilde katılamamışlardır (Aktüre & Şenyapılı, 1976:79).

SAFRANBOLU'YA GELEN TURİST VE KONAKLAMA İSTATİSTİKLERİ

Safranbolu'ya gelen yerli ve yabancı turist sayıları ve yabancı turistlerin hangi ülkeden geldikleri analiz edilmiştir. Gelen turist sayılarındaki artış ve azalış oranlarına bakılmıştır.

Safranbolu'da turizm, zaman zaman ekonomik, siyasi ve pandemi gibi sebeplerle dalgalı bir akışa sahip olmuştur (Grafik 1).



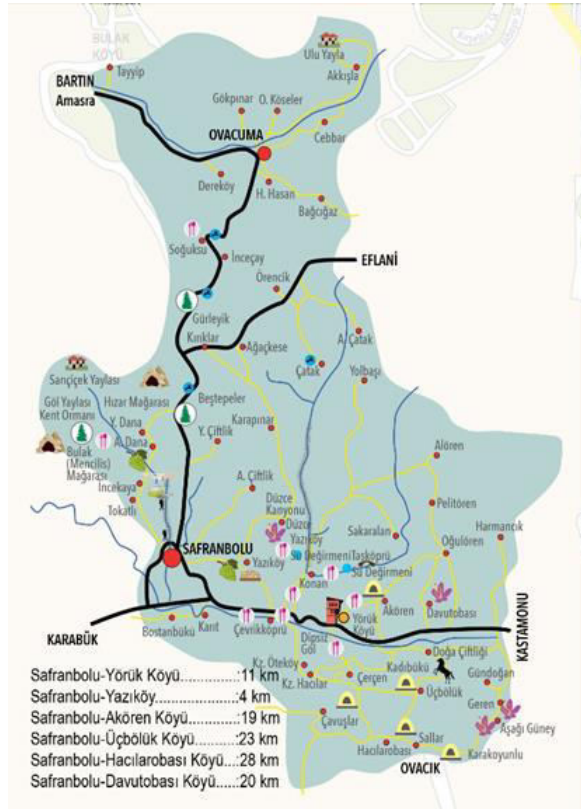
Grafik 1: 1995-2022 Yıllarında Safranbolu'da Konaklama Tesislerinde Konaklama Yapan Turist Sayısı İstatistiği

Kaynak: Safranbolu Turizm Danışma Müdürlüğü, 2023. alınan verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Grafik incelendiğinde 1999, 2003, 2008, 2016 ve 2020 yıllarında düşüşlerin olduğu görülmektedir. 1999 ve 2016 yıllarındaki düşüş Türkiye'deki darbelerin turizme olumsuz etkisini göstermektedir. 2019 yılında tüm dünyada yaşanan COVID-19 pandemi süreci sebebiyle veri bulunmamaktadır. 2020 yılında gelen turist sayıları incelendiğinde ciddi bir turist kaybının yaşandığı görülmektedir. Pandemiden 2 yıl geçmiş olmasına rağmen ziyaretçi turist sayısı eski rakamlarına ulaşamamıştır.

Safranbolu'da 2022 yılında konaklama yapan yabancı turistlerin hangi ülkelerden geldiği incelendiğinde⁷; %16'sı 1144 kişi ile Tayvan, %11'i 765 kişi ile Malezya, %10'ü 745 kişi ile ABD, %8'si 603 kişi ile Çin, %8'i 586 kişi ile Irak, %7'ü 492 kişi ile Almanya, %6'ü 418 kişi ile S. Arabistan ve geriye kalan %34'sü 2.393 kişi ile diğer ülkelerden gelmektedir.

2018-2022 yıllarında Safranbolu'da konaklama yapan yabancı turistlerin hangi ülkelerden geldiğini incelediğimizde (Grafik 2,3); büyük bir kısmını %52 oran ile (53.337 kişi) Çin, %31 oran ile (32.310 kişi) Tayvan ve %17 oran ile (17.103 kişi) diğer ülkeler oluşturmaktadır.



Harita 2: Safranbolu Rehberi Genel Haritası⁸

Kaynak: Safranbolu Turizm Danışma Bürosu, 2022

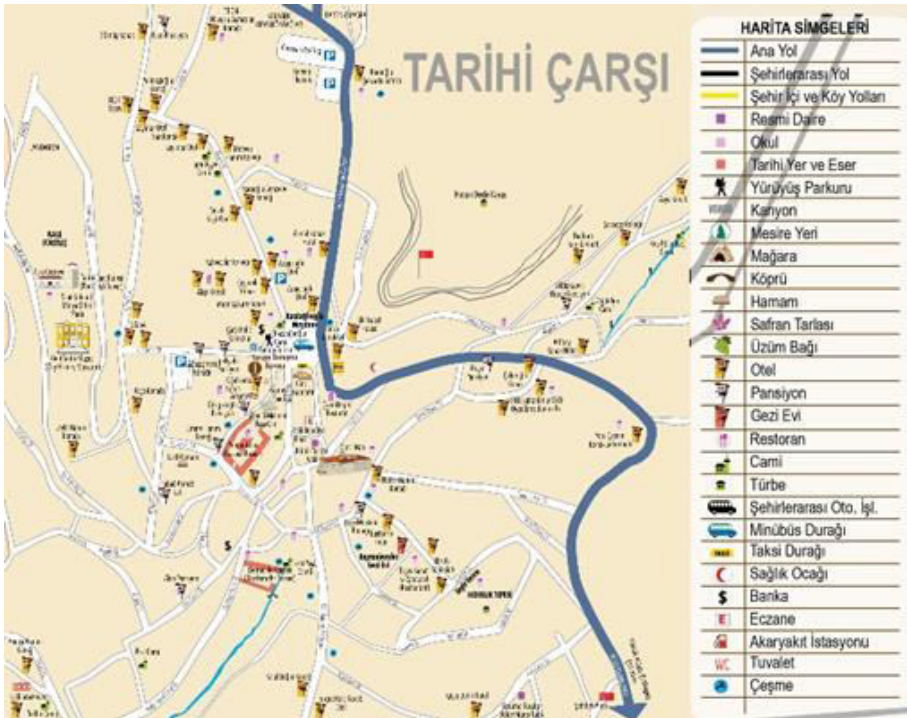
⁷ 2023 yılında Safranbolu Turizm Danışma Müdürlüğü'nde alınan verilere göre oluşturulmuştur.

⁸ Ayr. bkz. KTB (2022)



Harita 3: Bağlar Kıranköy Turizm Haritası

Kaynak: Safranbolu Turizm Danışma Bürosu, 2022



Harita 4: Eski Çarşı Turizm Haritası

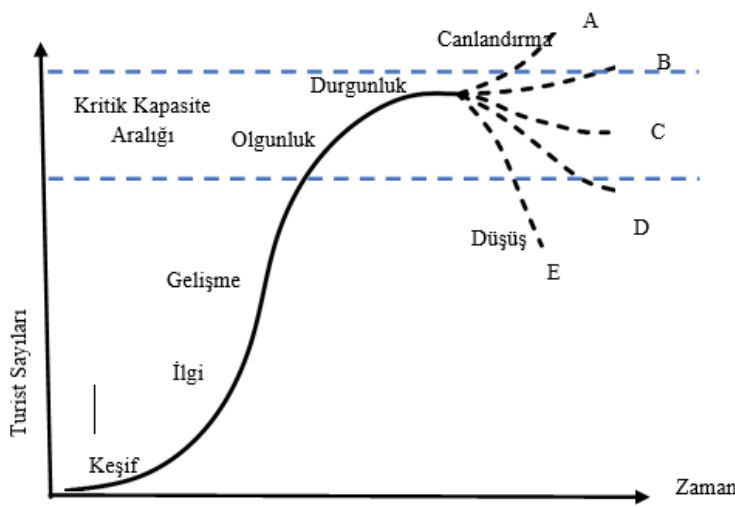
Kaynak: Safranbolu Turizm Danışma Bürosu, 2022

Turizm Rotasındaki Sorun

Araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarda Safranbolu'daki turizmle ilgili birçok soruna dikkat çekmektedir. Dünyadaki turistlerin birçoğu gittikleri turizm yerlerinde müzeleri ziyaret etmektedirler. Safranbolu ise bu durumdan biraz eksik kalmıştır. Burada bulunan müzelerden biri olan tarihi hükümet konağı restore edilerek kültür ve mimarlık turizmine kazandırılmıştır. Kaymakamlar Gezi Evi'nde restorasyon çalışmalarının ardından müze, gezi evi olarak kullanılmaktadır. Günümüzde sanayi müzeleri rağbet görmektedir. Safranbolu'nun tarihin en önemli ekonomik kaynaklarından biri olan tabakhanelerin birçoğu harabe halde bulunmaktadır. İlçede kullanılan gezi rotası verimli bir gezi planı ve yönlendirici işaretler, tabelalar içermediğinden dolayı gelen turistler buradan tam olarak verim alamadığı söylenilebilmektedir. (Bölükbaşı, vd., 2022:240-241).

Butler'a (1980) göre bir destinasyonda turizmin gelişimi aşama aşama keşif, ilgi, gelişme, olgunluk, durgunluk ve canlandırma ya da düşüş şeklinde grafikte edilebilir. (Grafik 5) Grafik incelendiğinde Safranbolu destinasyonunu D aşamasında olarak gösterebiliriz. Bu aşamanın belirgin özellikleri savaş, hastalık, salgın (COVID-19) gibi destinasyonun bulunduğu ülke veya diğer ülkelerde görülmesi sebebiyle sert bir düşüşün yaşanmasıdır. Eğer Safranbolu önümüzdeki yıllarda gelen turist sayısını toparlayamazsa turizm popülaritesini yitirecek ve turizm destinasyonu imajı zedeleneyecektir (Bölükbaşı, vd., 2022:604).

Grafik 5 incelendiğinde durgunluk döneminden sonra eğrinin yönelmeleri farklı şekillerde olabildiği görülmektedir. Başarılı bir geliştirme sonucunda ilerleyiş A eğrisinin yönelimi doğrultusunda olduğu gibi yeniden büyüme ve genişleme ile sonuçlanabilir. Kapasite seviyelerinde küçük değişiklik, ayarlamalar ve korunması gereken kaynakların korunmaya devam edilmesi ile çok daha düşük oranda sürekli büyümeye izin verilebilir (B Eğrisi). Tüm kapasite seviyelerini karşılayacak şekilde yeniden ayarlama ile durgunluk bozulmadan devam ettirilebilir (C Eğrisi). Korunması gereken kaynakların sürekli aşırı kullanımı, eskijen tesislerin onarılmaması ve diğer alanlarla rekabet gücünün azalması (D Eğrisi). E eğrişinde ise savaş, hastalık vb. ülkeyi, diğer ülkeleri etkileyen olaylar ziyaretçi sayısında ani bir düşüşe sebep olabilir (COVID-19 Pandemi süreci gibi). E noktasından sonra eski ziyaretçi seviyelerine dönüş son derece zor olabilir. Düşüş uzun süre devam ederse, sorun çözüldükten sonra bölge ve tesislerin çoğunluğu artık eskisi kadar çekici olmayabilir.



Grafik 5: Bir Turizm Bölgesinin Varsayımsal Gelişimi (A-E)

Kaynak: Butler, 1980:7

Turizm Rotası Üzerine Yapılan Çalışmalar

Safranbolu Belediyesi ve Karabük Üniversitesinin katkılarıyla hazırlanan Turizm Fakültesi Dekanı Prof. Dr. Ahmet GÜRBÜZ hazırlamış olduğu Turizm Master Planı 2015-2023'e göre;

- ✓ Gümüş, Mezarlık, Tabakhane ve Hasan Dede Bölgelerinde Otopark Projesi
- ✓ Hasan Dede Bölgesi Yeraltı Kongre Merkezi Projesi
- ✓ Safranbolu Kıranköy Kavşağı Battı-Çıktı Projesi
- ✓ Gümüş Bölgesi Kültür, Eğlence ve Spor Merkezi Projesi
- ✓ Hastane Altı, Eski Tarihi Bölge Seyir ve Fotoğraflama Teras Projesi
- ✓ Akçasu Bölgesi Rehabilitasyon ve Rekreasyon Projesi,

gibi projelerin yapılması önerilmektedir. Bunlara ek olarak yollara ve bina kenarlarına görüntü kirliliğine sebebiyet vermeyecek şekilde yönlendirme tabelaları gerekmektedir.

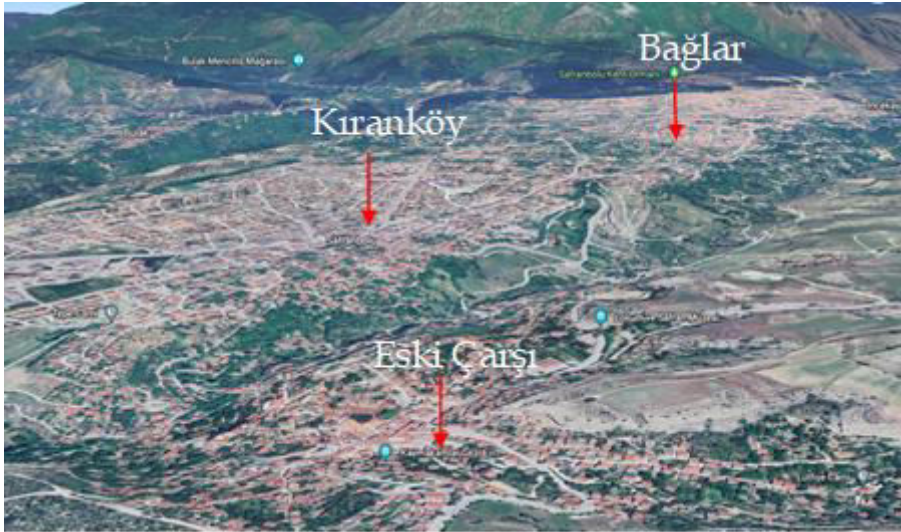
Resmî kurumlar dışında Sivil Toplum Kuruluşları da yeni turizm noktaları oluşturarak turizm endüstrisini genişletmek için proje önerilerinde bulunmuşlardır. Bu projeler; Cinci Hanı'nın altında yer alan 300 metrelik tünelin düzenlenerek turizm noktası olarak kullanılması, Bağlar da yer alan su kanalının revize edilmesi ve geleneksel tarım ürünlerinin ön plana çıkartılmasıdır (Türker, Alaeddinoglu, & Can, 2016:420).

EK TURİZM ROTASI ÖNERİSİ

Kıranköy bölgesinde yer alan; eski Rum evleri (Demirkapı Konak, Erciyes Konak Otel, Muhsin Bey Konağı), Ulu Camii (Aziz Stephanos Kilisesi), Kültür Turizm Müdürlüğü (Inas ve Iskalion Mektebi), Kanlıkaya Yokuşu, Eski

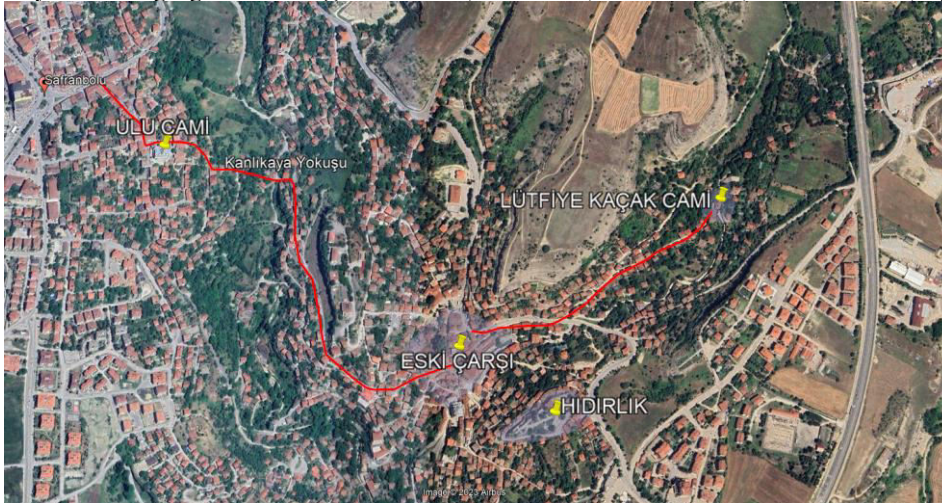
Çarşı bölgesin yer alan; Cinci Hamı altında yer alan tünel, Lütfiye Kaçak Camii turizm rotasına eklenerek mimarlık ve kültür turizmine katılabilir.

Önerilen rota şu şekildedir; İncekaya Su Kemerli, Bulak Mencilis Mağaraları, Kıranköy'de yer alan Rum Sokağı 'dan Kanlıkaya yokuşu güzergahından Eski Çarşı'ya bir promenade oluşturulması ve Hıdırlık Seyir Tepesi ile son bulmasıdır. (Harita 5,6)



Harita 5: Safranbolu İlçesinin Kıranköy, Bağlar ve Eski Çarşı Bölgelerini Gösteren Harita

Kaynak: earth.google.com/web/@41.24823103,32.6876563,464.88520103a,1874.09618324d,35y,-52.42282144h,75.11748769t,0r 22.11.2022



Harita 6: Öneri Rota Güzergahı

Kaynak: Google Earth, 22.11.2022

Rum Sokağı günümüzdeki Kıranköy bölgesinde yer almaktadır. Adını Osmanlı döneminde Kıranköy bölgesinde Rum halkının çoğunlukta yaşamasından almıştır (Pekdemir, 2020:5).

Ulu Cami (Aziz Stephanos Kilisesi)

Günümüzde Ulu Camii, Kıranköy, Cumhuriyet Caddesi'nde yer almaktadır (Görsel 6,7). 1923 yılında yaşanan nüfus mübadelesi sonucunda Yunanistan'a gitmeleri sonrasında camiye devşirilerek Ulu Camii adıyla Müslüman halkın ibadetine açılmıştır (Bölükbaşı, vd., 2022:262)



Görsel 6: Ulu Cami,2004

Kaynak: Artopoulos, 2004:39

Görsel 7: Ulu Cami

Kaynak: Yazarın Kişisel Arşivi, 2022

Yapı doğu batı doğrultusunda dikdörtgen planlıdır (Görsel 8). Dört serbest destekli gelişmiş tipte kapalı Yunan haçı plan tipinde yapılan kilise, ortada naos, doğuda bema, bemanın kuzeyinde kuzeydoğu köşe odası ve prothesis, güneyinde güneydoğu köşe odası ve diakonikon, doğusunda ise üç apsisten oluşmaktadır (Bölükbaşı, vd., 2022:262).



Görsel 8: Ulu Cami İçerisi

Kaynak: Yazarın Kişisel Arşivi, 2022

Ulu Camii'nin (Aziz Stephanos Kilisesi) altından kutsal su⁹ çıktığı bu sebeple yapılan kilise buraya yapıldığı söylenmektedir¹⁰. Bir başka söylenti de Roma döneminde burada bir gölet bulunduğu kraliçe Theodora'nın Paflagonya gezisi (Ainsworth, 1842:60) sırasında buradan geçerken ayakları ağrması sebebiyle ayaklarını bu gölete soktuğu ve ağrısının kesilmesi üzerine burada yaşayan Yunanlılara bu kiliseyi hediye ettiğidir¹¹. Camii'nin çatısının köşelerinde diğer camilerden farklı olarak çan kulelerinin çıkmaları görülmektedir (Görsel 9,10). Kiliseden camiye devşirilmesiyle çan kuleleri yıkılmamış sadece çanlar yerinden kaldırılmıştır (Görsel 11-14). Çan kuleleri yapılırken, müslüman halkın çoğunlukta olduğu cepheye bakan çan kuleleri hoşgöründen ötürü boş bırakılmıştır. Ayrıca camiinin altında kiliseden kalma tünellerin¹² olduğu bu tünellerin; Muhsin Bey, Sarnıçlı Birdali, Demirkapı ve Hamamlı konaklarıyla bağlantılı olduğu söylenmektedir.



Görsel 9: Çan Kulesi

Kaynak: Yazarın Kişisel Arşivi, 2022

⁹ Kutsal su olarak tanımlanan suyun Ortodoksların inancında, İslamiyet'te zem zem olarak tanımlanan Suudi Arabistan'da Mekke'den çıkan suya benzerdir. Bu su belli bir seviyeye kadar yükselir ve sabit kalır. Biriken su alındıktan sonra tekrar sus çıkar ve aynı seviyesinde kalır. Bu özelliği taşıyan kaynak suları Ortodoks inancına göre kutsal su olarak tanımlanır.

¹⁰ Y. L. Giritliyan ile 27.12.2022 tarihinde yapılan röportajdan alınmıştır.

¹¹ Ulu Camii imamı Bayram Bozkurt ile 13.01.2023 tarihinde yapılan röportajdan alınmıştır.

¹² Yer altı tünellerinin tarihi dönemlerde papazların gizli evrak taşımaları gerektiğinde kullanıldıkları bilinmektedir.



Görsel 10: Çan Kulesi

Kaynak: Yazarın Kişisel Arşivi, 2022



Görsel 11: Çan Kulesi Kapısı

Kaynak: Yazarın Kişisel Arşivi, 2022



Görsel 12: Çan Kulesine Çıkan Merdivenler

Kaynak: Yazarın Kişisel Arşivi, 2022



Görsel 13: Tahrip Olmuş Çan Kulesi

Kaynak: Gür & Soykan, 2015:563

Görsel 14: Çan Kulesine Çıkan Merdivenler

Kaynak: Yazarın Kişisel Arşivi, 2022

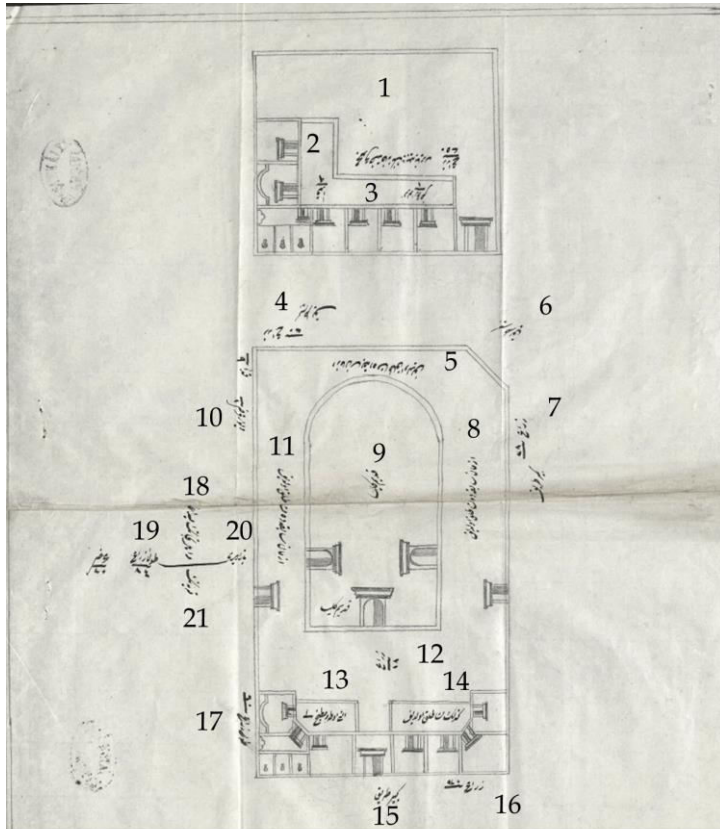


Günümüzde Kültür Turizm Müdürlüğünün bulunduğu yerin bahçesinde önceleri Ruhban mezarlığı olduğu söylenmektedir¹³. Başbakanlık Osmanlı Arşivleri incelendiğinde oranın pazar yeri olduğu anlaşılmaktadır. Kilise

¹³ Y. L. Giritliyan ile 27.12.2022 tarihinde yapılan röportajdan alınmıştır.

çevresinde ~1807 yıllarında bir mezarlık bulunduğu fakat bilinmeyen bir sebeple başka bir yere taşındığı görülmektedir (Gür & Soykan, 2015).

27 Mayıs 1847 tarihinde kilisenin çevresindeki boş araziye, Rum çocuklarına ait bir okul ve Rum hastalar için beş-altı odalık bir hastane ruhsatı talebinde bulunulmuştur. A.} Sadaret fonunda yer alan A.}MKT. Mektubi Kalemi Evrakı fonu 82 dosya 99 gömlek numarası ile bulunan 11 C 1263/27 Mayıs 1847 yılında Safranbolu (Zağferanbolu) Kazası Meclis Üyelerinin mühürlerinin bulunduğu evrak¹⁴ kilise çevresinde Rumlar tarafından yapılmak istenilen hastanenin planını ve yazışmaları içermektedir. (Çizim 1) Buna göre, yapının inşa edileceği yere köy halkından İpter Vipos, Papa Yordan, Kocabaşı Sipahioğlu Kiryako ve köy muhbiri Asanos ile tüccar ve pabuççu esnafından kişiler toplanarak gitmişler ve yer ile ilgili bilgileri resmi görevlilerle paylaşmışlardır. Bu kişiler, ibadethaneleri olan Stephanos Kilisesi'nin bulunduğu yerin eski bir Hristiyan mezarlığı olduğunu ifade etmişler ve bu bölgede kimsenin hanesinin, dükkanının ve arazisinin olmadığını bu sebeple kiliseye eklenecek yapıların bir sakınca yaratmayacağını bildirmişlerdir. Kilisenin etrafında yer alan mezarlığın 30-40 yıl önce (yaklaşık 1807-1817 yılları arasında) başka bir alana taşındığı, kilise çevresindeki söz konusu alanın ise Rum cemaatinin malı olduğu ve bu arsanın dört duvarla çevrili içine sübyan mektebi ile ruhban¹⁵ ve misafirlere ait olmak üzere altı oda, mutfak ve tuvaletten oluşan bir kâgir yapı yapmak istediklerini belirtmişlerdir (Şenyurt, 2016:3).



Çizim 1: Kiliseye Ek Yapılmak İstenilen Hastane Planı (1. Hastane, 2. 9 zirâ¹⁶, 3. Duvar arzı 1 zirâ', 4. Kebîr Tarik 30 zirâ', 5. Eski zamanda mezarlık¹⁷ olduğu 6. Kebîr tarik¹⁸, 7. Kebîr tarik 38 zirâ', 8. Eski zamanda mezarlık olduğu 9. Eski¹⁹ kilise, 10. Duvar arzı 1 zirâ', 11. Eski zamanda mezarlık olduğu, 12. 18 zirâ', 13. Altı oda ve mutfak, 14. Şu anda²⁰ mezarlık olduğu 15. Kebîr Tarik, 16. 30 zirâ', 17. Tülü 60 zirâ, 18. Pazar yeri²¹, 19. Boyuna²² 84 zirâ', 20. Pazar yeri, 21. Pazar yeri

Kaynak: Şenyurt, 2016:4

11 Z 1263/20 Kasım 1847 yılında Meclis Üyelerinin mühürlerinin bulunduğu başka bir evrak arsaların durumu ile ilgili son kararın verildiğini göstermektedir. Bu evraka göre; Safranbolu Rum cemaati tarafından inşası planlanan yapıların arsalarının devlet arazisi olmadığı ve eskiden beri Gazi Süleyman Paşa'nın Vakfı dahilinde olduğu ortaya çıkmıştır. O dönemler burada pazar kurulduğu ve pazar yeri olarak kullanıldığı söylenmiştir. Ayrıca, bu bilginin buradaki Rum halkı tarafından da doğrulandığı belirtilmiştir (Şenyurt, 2016:3).

Kültür Turizm Müdürlüğü Binası (Inas ve Iskalion Mektebi)

¹⁴ BOA. A.MKT. (Sadaret Mektubu Kalem Evrakı), Dosya No:82, Gömlek No:99

¹⁵ Rahip

¹⁶ Zirâ', parmak uçlarından dirseğe kadar olan kısma denk düşen uzunluk birimidir. Fizyolojik olarak 1 zirâ \cong 75-90 cm arasındadır.

¹⁷ Ezmân-ı sâbıkada maşatlık. Ezmân: Zaman, devir. Sâbıkâ-i: ... önceki. Maşatlık: Yahudi mezarlığı, mezarlık Ayr. Bkz. TDK

¹⁸ Ulu Yol. Kebîr (Arapça): Büyük, ulu, yaşça büyük Ayr. Bkz. TDK. Tarik (Arapça: طريق): Yol, yöntem, meslek

¹⁹ Kadim (Arapça)

²⁰ Kezalik (Arapça): Keza, bu da öyle, böylece. Ayr. Bkz. TDK

²¹ Karyenin ve ehl-i ticaretin meydanı. Karye (Arapça): Köy ayr. bkz. TDK

²² Tulen (Osmanlıca)

Günümüzde Ulu Camii, Kıranköy, Cumhuriyet Caddesi'nde yer almaktadır (Görsel 6,7). 1923 yılında yaşanan nüfus mübadelesi sonucunda Yunanistan'a gitmeleri sonrasında camiye devşirilerek Ulu Camii adıyla Müslüman halkın ibadetine açılmıştır (Bölükbaşı, vd., 2022:262)

Günümüzde Kültür Turizm Müdürlüğü'nün bulunduğu yere (Görsel 15), 1863 yılında erkek, 1881 yılında ise kız çocukları için iki ayrı Rum ilkokulu açılmıştır. Bu okulda 1880 yılında 183 ciltlik ufak bir kütüphanenin bulunduğu söylenmektedir. Safranbolu'da yaşayan Rum çocuklarının çoğu Türkçe'den başka bir dil bilmedikleri ve Rumca öğrenmeleri için İstanbul'dan iyi yetişmiş Rum öğretmenler getirilmiştir. 20. Yüzyılın başlarına gelindiğinde Safranbolu'daki bütün Rumlar en az altı yıllık Rum ilkokullarını bitirip Osmanlıca ile Rumca'yı yazar hale gelmişlerdir (Bölükbaşı, vd., 2022:372). Aziz Stephanos Kilisesi'nde yer alan yazıtta Karamanlıca olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Ziyarete gelen Rumların harflerden dolayı okuyabildiklerini fakat Osmanlıca da içerdiği için bazı yerlerinin manasını anlayamadıklarını söylemişlerdir.



Görsel 15: Kültür Turizm Müdürlüğü Arşiv Binası
Kaynak: Yazarın Kişisel Arşivi, 2022

Muhsin Bey Konağı

Muhsin Bey Konağı 1839'da Rumlar tarafından inşa edildiği söylenmektedir. Daha sonra 1923 yılında Rumların mübadele ile göç etmesiyle el değiştirmiştir. 1970'li yıllarda Muhsin Bey tarafından satın alınmıştır. Zamanla eskiyerek kullanılmaz hale gelen konak uzun bir restorasyon sürecinden sonra 2019 yılında konak otel olarak hizmete açılmıştır. Y. Levon Giritliyan'ın iddia ettiği yer altı tünelinin bulunmadığı bir sarnıcının yer aldığı bilgisi alınmıştır. (Görsel 3-5)

Erciyes Konak Otel

Erciyes Konak Otel şu anda otel olarak hizmet vermemektedir. Bahçesinde büyükçe bir yer altı sarnıcı ve havuza sahiptir. Osmanlı dönemindeki papazlardan birinin de bu konakta kaldığı söylenmektedir²³ (Görsel. 16-23).



Görsel 16: Erciyes Konak Otel Üstten Bir Görsel
Kaynak: Yazarın Kişisel Arşivi, 2022

²³ 20.10.2022 tarihinde Erciyes Konak Otel'in sahibi Ali Aydın ve Nuray hanım ile yapılan röportajdan alınmıştır.



Görsel 17: Erciyes Konak Otel Doğu Cephesi
Kaynak: Yazarın Kişisel Arşivi, 2022



Görsel 18: Erciyes Konak Otel Bahçesinde Yer Alan Havuz
Kaynak: Yazarın Kişisel Arşivi, 2022



Görsel 19: Erciyes Konak Otel Bahçesinde Yer Alan Havuz
Kaynak: Yazarın Kişisel Arşivi, 2022



Görsel 20: Erciyes Konak Otel Sarnıçm Girişi
Kaynak: Yazarın Kişisel Arşivi, 2022



Görsel 21: Erciyes Konak Otel Sarnıçm İçi
Kaynak: Yazarın Kişisel Arşivi, 2022



Görsel 22: Erciyes Konak Otelin Bahçe Cephesindeki Mekan **Kaynak:** Yazarın Kişisel Arşivi, 2022



Görsel 23: Erciyes Konak Otelin Doğu Cephesindeki Oda

Kaynak: Yazarın Kişisel Arşivi, 2022

Barabara'nın Meyhanesi

Kıranköy'de yaşayan Rumlar günümüzdeki bağlar bölgesinde araziler almışlar ve buralara üzüm bağlarını yapmışlardır (Görsel 24). Buradan elde ettikleri meyveleri mayalayarak şarap gibi alkollü içeceklerinin üretimini yapmışlar ve günümüzde Kıranköy'deki Baysal Sokak'ta, şimdilerde restoran işletmesinin bulunduğu büyük şarap imalathanesinde üretimini yapmışlardır. Üretilen bu içkiler Barbara'nın Meyhanesi olarak adlandırılan günümüzde Kıranköy Baysal sokakta yer alan yapıda depolanıyordu. Aynı zamanda bu içecekler Bartın limanından İstanbul'a gönderiliyor ve ihraç ediliyordu²⁴.

Yapı günümüzde restore edilmiş olup yöresel yemeklerin sunulduğu bir restoran olarak işletilmektedir (Görsel 24,25).



Görsel 24: Barbara'nın Meyhanesi

Kaynak: Yazarın Kişisel Arşivi, 2022



Görsel 25: Barbara'nın Meyhanesi

Kaynak: tescita.blogspot.com 21.11.2022

SONUÇ

Kültürel mirasın, turizm bakımından değerlendirilmesi, turizm kavramının ortaya çıktığı dönemlere kadar gitmektedir. Kültürel miras turizmi uzun zamandır üzerinde çalışmalar yapılan bir kavram olup turizm sektörünün önemli paydaşlarından birisi haline gelse de bu iki kavram arasında zaman zaman çatışmalar da yaşanmaktadır. Kültürel mirasın, turizm sektöründe ekonomik getiri bakımından öne çıkması, korunmasını geri plana atmaktadır. Aynı zamanda, kültürel mirasın korunmasından sorumlu olan idarecilerin korumaya verdikleri önemi, yapının turizm potansiyeline yeterince vermedikleri görülebilmektedir. Çalışma kapsamında önerilen rota, bu çatışmayı da göz önünde bulundurarak bölgenin hem koruma hem de turizm potansiyeli arasında denge unsuru oluşturmasını da hedeflemektedir.

Geçmişten günümüze eklenerek gelen kültürel birikimin işlev kazanması amacıyla oluşturulan mimari eserler, tarihi ve kültürel mirasımızın önemli unsurlarından birisidir. Bu mimari değerler, geçmişle duygusal bir bağ kurarak "kültürel kimlik aktarıcısı" rolüyle, modern yaşam alanları için birer referans olmaktadır. Safranbolu, bu yönüyle, gelecek nesillere sağlıklı bir şekilde devredilmesi gereken ve bu sebeple korunmasının ve doğru yönetilmesinin oldukça önemli olduğu zengin bir kültürel miras barındırmaktadır. Bu doğrultuda, önerilen rota üzerinde geleneksel Safranbolu evleri haricinde camiye dönüştürülen eski kilise yapısı ve ticarethaneye dönüştürülen Rumlara ait meyhane yapısının da olmasının, geleneksel konut yapılarının çoğunlukta olduğu Safranbolu'nun turistik yapı

²⁴ 20.10.2022 tarihinde Erciyes Konak Otel'in sahibi Ali Aydın ve Nuray Hanım ile yapılan röportajdan alınmıştır.

portföyünü zenginleştireceği düşünülmekte ve yapı tipi bakımından çeşitliliğini arttıracacağı öngörülmektedir. Her iki yapının da aktif olarak kullanılıyor olması, gelen turistlere, yapıları sadece dışından değil iç mekanlarından da tecrübe etme imkanı tanıyacak ve geçmişle kurmak istediği tarihi ve kültürel bağlantının güçlenmesine katkıda bulunacaktır.

İstatistikler ve grafikler incelendiğinde, Safranbolu'ya turistik amaçla gelen ziyaretçi sayısının, 2015 yılında hazırlanan turizm master planının tamamının uygulanamamasıyla durağanlaştığı, 2019 yılında yaşanan pandemiyle sebebiyle de düşüşe geçtiği görülmektedir. Bu bağlamda, yapılan çalışma doğrultusunda önerilen rotanın sayesinde, şehrin eski turizm istatistiklerine kavuşması desteklenebilecek ve Kıranköy Bölgesi Ulu Camii civarında yer alan tarihi dokunun turizm bakımından daha işlevselleşmesi sağlanabilecektir.

Safranbolu'nun mimarlık ve kültür turizmine katkı sağlayan mevcut turizm rotasına ek olarak Ulu Cami ve Eski Çarşı arasındaki yaya yolunu bağlayan Kanlıkaya Yokuşu'ndan bir yürüyüş rotasının oluşturulması, Ulu Cami çevresinde yer alan tarihi dokunun ortaya çıkmasını ve bu yürüyüş yolu sayesinde yerleşim bölgesinin silüetini gösteren alternatif bir gezi rotasını ortaya çıkaracaktır. Aynı zamanda öngörülen bu alternatif rotanın, mimarlık turizmi bağlamında, Safranbolu evlerinin tanınırlığını ve popüleritesini arttıracığı, şehrin turizm potansiyelini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Her ne kadar geleneksel Safranbolu evleri günümüzde mimarlık turizmi açısından ön plana çıkmaya başlamış olsa da görülebilecek yöresel evlerin farklı rotalarla sayısının artırılması aynı zamanda bölgede ticaretle uğraşan halkın da bu potansiyeli desteklemesini sağlayacaktır.

Safranbolu Belediyesi bahsi geçen rota üzerinde ve çevresinde günümüzde bir takım yenileme ve onarım çalışmalarına başlamış olup bu çalışmalar halen devam etmektedir. Çalışmaların tamamlanmasıyla birlikte önerilen rotanın, bölgeye mimarlık turizmi ve ekonomik bakımdan birçok katkısı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Ainsworth, W. F. (1842). *Travels and Researches in Asia Minor, Mesopotamia, Chaldea and Armenia* (Cilt 1, s. 59-69). içinde Michigan University Libraries.
- Aktüre, S., & Şenyapılı, T. (1976, Bahar). Safranbolu'da Mekânsal Yapının Gösterdiği Nitelikler ve 'Koruma' Önerilerinin Düşündürdükleri. *O.D.T.Ü Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 2(1), 61-96.
- Artopoulos, I. G. (2004). Saframpoli in Asia minor and the question of its name in the byzantine period. *Bulletin of the Centre for Asia Minor Studies*, 14, 9-41.
- Bölükbaşı, A. E., Soykan, A. N., Atar, A., Özçağlar, A., Çuhadar, Ç. E., Gür, D., Sakaoğlu E., Dökü F. E., Votzi H. D., Kalyoncu H., Karataş H., Canbulat İ., Şahin K., Emre M., Kütükçüoğlu M., Somuncu M., Asar M., Aksoy M., Türker N., Ösen S., Aktüre S., Yıldırım Ş., Şenyapılı T., Barlas U., Özdemir Ü., Yıldırım Y. S., Aksoy, Y. (2022). İ. Canbulat (Dü.), Safranbolu Çarşısı. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Butler, R. W. (1980). The Concept of a Tourist Area Cycle of Evolution: Implications for management of Resources. *Canadian Geographies*, 24(1), 5-12. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1541-0064.1980.tb00970.x>
- Canbulat, İ. (2018). Safranbolu UNESCO Dünya Miras Kenti. Yayımlanmış Metin, 14.
- Canbulat, İ. (2019). City of Safranbolu. *UNESCO World Heritage in Turkey*, s. 218-245. içinde Ankara.
- Günay, R. (1981). Geleneksel Safranbolu Evleri ve Oluşumu, 35. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Gür, D., & Soykan, A. N. (2015, Şubat). Safranbolu, Hagios Stephanos Manastırı (Kilise, Metropolithane, Inas Mektebi, Iskalion Mektebi). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(36).
- Kalyoncu, H., Tunçözgür, Ü. (2012), Mübadele ve Safranbolu, Karabük Valiliği Yayınları, Ankara.
- Kılıç, H. S. (2018). Safranbolu Kıranköy Bölgesindeki Eski Rum Evlerinin Zorunlu Göç Sonrası Mekansal Değişiminin İrdelenmesi. *Karabük Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Mimarlık Anabilim Dalı Yüksek Lisan Tezi*, 16.
- Şenyurt, O. (2016, Kasım). Safranbolu Kıranköy Ayios Stefanos Kilisesi ve Çevresinde Yapılaşma Girişimlerine İlişkin Bilinmeyen Bir Kroki ve Arşiv Belgesi. *Tarih ve Uygarlık İstanbul Dergisi*(9).
- Özdemir, Ü. (1994). Safranbolu Yazıköy'ün Coğrafi Etüdü. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi*, 55.
- Özdemir, Ü. (2005, Haziran). Mencilis Mağarası. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 10(13), 135-150.
- Özköse, A. Safranbolu'da Kıranköy, Tabakhane, Bulakköyü, Yazıköyü ve Yörükköyünde Kaybolan Kültür Mirasımız. I. Ulusal Tarih İçinde Safranbolu Sepmozyumu (4-6 Mayıs 1999) 95-11. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Pekdemir, M. (2020). Safranbolu İlçesindeki Geleneksel Türk ve Rum Evinin Mimari Açından Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Makale.

Kültür ve Turizm Bakanlığı. KTB (2022), safranboluturizmdanismanaburosu.ktb.gov.tr/TR-157518/gezi-rehberi-ve-harita.html

Türker, N., Alaeddinoglu, F., & Can, A. S. (2016). The Role of Stakeholders in Sustainable Tourism Development in Safranbolu, Turkey. 2016 International Conference on Hospitality, Leisure, Sports, and Tourism - Summer Session, 415-426. Kyoto, Japan.

Ulukavak, K. (2017). Safranbolu'nun Eski Adları. Bir Safranbolunun Penceresinden Safranbolu (Gözlemler-Derlemeler-Denemeler) (2 b., 17-28). içinde Karabük: Karabük Üniversitesi Yayınları.

Yakupoğlu, C., & Musalı, N. (2018). Çobanoğulları Uç Beyliği Dönemine Ait Gideros Fetihnâmesi (683/1284) : çeviri ve değerlendirme. Tarih Araştırmaları Dergisi, 37(63), 79.

ARŞİV KAYNAKLARI

BOA. A.MKT. 00082-00099-044. 16.01.2023 tarihinde alındı.

BOA. A.MKT., Dosya No:82, Gömlek No:99 16.01.2023 tarihinde alındı.

BOA. MVL. 00594-00055-001-001 16.01.2023 tarihinde alındı.

Salgın Hastalıkla Baş Etmeye Yönelik Öğretmen Davranışları

Teacher Behaviours for Coping with Epidemic Diseases

ÖZET

Koronavirüs hastalığında (COVID-19) olduğu gibi salgın hastalıklar insan yaşamını çok boyutlu bir şekilde etkilemektedir. Bu sebeple pandeminin getirdiği güçlük ve zorluklarla baş edebilmek öncelikli hale gelmektedir. Bu çalışma öğretmenlerin COVID-19 pandemisi ile baş etmek için neler yaptıklarına odaklanmaktadır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yoluyla internet ortamında toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin pandemiyle baş etmek için yaptıkları şeyler tedbir, etkinlik, akılcı düşünme, ilişki, maneviyat/din, kişisel gelişim, sağlık gibi temalar altında toplanmıştır. Öğretmenler maneviyat din temasına ilişkin Kutsal/Allah, tedbir, tevekkül, dua, manevi anlam, maneviyata yönelmek, ibadet, şükür, kutsal metin okumak, ahiret/dünyanın geçiciliği, inanç, tövbe gibi alt temalar; ilişki temasının altında aile ile ilişki kurmak, diğer kişilerle haberleşmek, katkı ve destek, öğrencilerle ilişki kurmak gibi alt temalar; kişisel gelişim temasının altında amaçlarda ilerleme, yeni şeyler öğrenmek, gelişim için kitap okuma, araştırma yapma, online eğitimlere katılma, kendini keşfetme gibi alt temalar; tedbir temasının altında kurallara uymak, tedbirli olmak, bilinçli teknoloji kullanımı, tavsiyelere uymak gibi alt temalar; sağlık temasının altında sağlıklı beslenme, spor gibi alt temalar; etkinlik temasının altında kitap okuma, hobi, üretime dayalı uğraş, film, gezi, oyun, resim, müzik gibi alt temalar ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: COVID-19, pandemi, salgın hastalık, baş etme

ABSTRACT

Pandemics, such as coronavirus disease (COVID-19), affect human life in a multidimensional way. Coping with the difficulties and challenges brought by the pandemic becomes a priority. This study focuses on what teachers do to cope with the COVID-19 pandemic. Qualitative research method was used in this study. The data collected online through convenient sampling were analysed by content analysis method. As a result of the study, the things teachers did to cope with the pandemic were grouped under themes such as precaution, activity, rational thinking, relationship, spirituality/religion, personal development, and health. Under the theme of spirituality/religion, sub-themes such as Holy/Allah, precaution, tawakkul, prayer, spiritual meaning, turning towards spirituality, worship, gratitude, reading sacred texts, transience of the hereafter/world, faith, repentance; under the theme of relationship, sub-themes such as establishing relationships with family, communicating with other people, contribution and support, establishing relationships with students; under the theme of personal development, sub-themes such as progress in goals, learning new things, reading books for development, doing research, participating in online trainings, self-discovery; under the theme of precaution, sub-themes such as following rules, being cautious, conscious use of technology, following recommendations; under the theme of health, sub-themes such as healthy eating, sports; under the theme of activity, sub-themes such as reading books, hobby, production-based occupation, film, travel, game, painting, music.

Keywords: COVID-19, pandemic, epidemic, coping

GİRİŞ

Salgın hastalıklar toplumsal ve küresel anlamda insan yaşamını etkilemektedir. Günümüzde yaşanan COVID-19 hastalığı da küresel çapta etkili olmuştur. Dünyayı etkisi altına alan ve tüm insanların yaşamını kısıtlayan COVID-19 pandemi süreci, her ne kadar etkisini azaltmış görülse de psikolojik etkileri günlük hayatta hala görülmektedir. “Görünmez bir düşman” olarak nitelendirilen koronavirüs hastalığı (COVID-19) (Stankovska vd., 2020), Aralık 2019’da Çin’in Wuhan kentinde ortaya çıkmış ve oradan dünyaya yayılmış, uluslararası endişe duyulan küresel bir halk sağlığı acil durumudur (Qiu vd., 2020; Ren vd., 2020; Wang vd., 2020). Dünya Sağlık Örgütü, koronavirüs hastalığının dünya çapında bir pandemi olduğunu ve insanlar üzerinde endişe, korku ve paniği artırdığını açıklamıştır. Pandemiyle birlikte insanların yaşamlarına dair genel işleyiş ve rutinler sekteye uğrayarak yaşam tarzları ve düzenleri bu durumdan etkilenmiştir (Kim & Su, 2020). Virüs tehdidinin belirsiz, öngörülemez ve sürekli olmasının (Rana vd., 2020), insanların “güvenli bir yer olmadığı” hissine kapılmasının (Jung & Jun, 2020), hasta olsun veya olmasın toplumda artan korkunun, sosyal ve ekonomik yaşamdaki kırılmanın ve olumsuzlukların (Brooks vd., 2020), yaşam tarzının ciddi bir şekilde negatif yönde etkilenmesinin (Stankovska vd., 2020) psikososyal yapıyı olumsuz etkileyebileceği ve ciddi sorunlara yol açabileceği belirtilmektedir. COVID-19 salgını, insanların fiziksel sağlığı ve yaşamları için ciddi tehditlere neden olmaktadır. Ayrıca panik bozukluğu, korku, stres, anksiyete, yalnızlık ve depresyon gibi çok çeşitli psikolojik sorunları tetiklemektedir (Qiu vd., 2020; Stankovska vd., 2020).

Yasin Toprak¹ 
Abdullah Kalkan² 

How to Cite This Article

Toprak, Y. & Kalkan, A. (2023). “Salgın Hastalıkla Baş Etmeye Yönelik Öğretmen Davranışları”, International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:55; pp:4200-4212. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.73174>

Arrival: 24 September 2023
Published: 30 November 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Uzman Psikolojik Danışman, Şehit Kubilay İlkokulu, Adana, Türkiye

² Başöğretmen Öğretmen, Tokat And. İHL, Türkiye

Karantina sürecinde karantinanın süresi, enfekte olma ve enfeksiyonu yayma korkusu, hayal kırıklığı ve sıkılma hissi, yetersiz tedarik kapasitesi ve yeterli bilgiden yoksun olma insanların yaşamını olumsuz etkilemektedir (Brooks vd., 2020). Buna benzer bir çok durum, psikolojik dayanıklılığa karşı bir zorluk oluşturmaktadır (Wang vd., 2020). Bu sebeple psikolojik sağlamlığı korumak ve olumsuz psikososyal sonuçlarla karşılaşılmasını için pandemiyle nasıl baş edildiği önemlidir. Dolayısıyla salgın hastalık sürecinde nasıl davranılacağına ilişkin tercihler önemli hale gelmektedir. Çünkü bu tercihler insanların hem mevcut zaman içinde hem de gelecekteki hayatını şekillendirecektir. İnsanlar ya acı, keder ve depresyon içinde yuvarlanma seçeneğini ya da zorluklara, kayıplara ve belirsizliklere rağmen yaşamayı ve sevmeyi devam etmeyi seçebilir. Muhtemelen birçok kayıp (hayat, mülkler, işler, sağlık vb.) yaşanılmaktadır, ancak insanın yaşamında hala bir amaç ve anlam varsa, pandeminin getirdiği ve getirebileceği birçok kayıpla baş edilebilir. Kültürümüz, maneviyatımız, felsefemiz, inanç ve inanç sistemlerimizin farklı kayıp türleriyle yüzleşmemize ve baş edebilmemize yardımcı olacak birçok şeyi vardır. Travma ve acının nasıl yönetileceği konusunda filozofların, teologların ve psikoterapistlerin farklı anlayışlarından faydalanılabilir (Bayod, 2020).

Pandemi sürecinde insanlar arzu etmediği pek çok deneyimle karşılaşmıştır. Pandemiyle baş etmenin bir yolu bu olumsuz deneyimlere yapıcı karşılık verebilmektir. Evlerinde bulunmak durumunda kalan insanların bazıları bu süreçte zaman kaybettiklerini ve ilerleme gösteremediklerini düşünebilirken bazı insanlar ise bu süreci daha önce yapamadıkları şeyler için bir fırsat olarak görebilmekte ve oluşan fırsat alanlarına yönelik meşguliyetler geliştirebilmektedir (Pereira vd., 2020). İnsan olumsuz şartlar altında dahi özgür iradesi ile ne yapabileceğini bulabilir. Olumlu veya olumsuz eylemlere girişmesi insanın nasıl bir tavır aldığına bağlıdır (Frankl, 2018; Polizzi vd., 2020). Pandeminin tüm sınırlandırmaları altında insanların varlığını kurban ettiği söylenemez. İnsanların hala yapabileceği çok şey bulunmaktadır (Polizzi vd., 2020). İnsan yaşadığı acıya rağmen yaşamında bir anlam bulabilir ve bu acıya katlanma yollarını bularak acıyı gerçek bir başarıya dönüştürebilir. Çünkü koşullara rağmen insan irade özgürlüğüne sahiptir (Frankl, 2018; Pereira vd., 2020). Salgın zamanlarında hayatın anlamını sormak genel bir cevap vermeyi değil yaşam açısından somut bir tutum gerektirir (Pereira vd., 2020). Yani insan irade özgürlüğü sayesinde koşullarını kurbanı olmak yerine mevcut olumsuzlukları olumlu ve yapıcı şeylere dönüştürebilir (Frankl, 2018).

Tarih boyunca yaşanan kitlesel travmalarla ve trajedilerle baş edebilmek için kullanılan stratejilerden biri kabul temelli başa çıkmadır. Dünyayı anlama ve anlamlandırma konusunda insan derin bir arzu duymaktadır. Pandemi koşullarında dünyayı anlamlandırmak için mevcut koşulları kabul etmek bir başa çıkma yöntemidir (Polizzi vd., 2020). Anlamın varlığının bu noktada daha düşünceli ve rasyonel davranmaya katkıda bulunabileceği belirtilmektedir (Trzebiński vd., 2020). Gerçekten de potansiyel bir ölüm tehlikesi olduğu için virüsten korkmak için geçerli bir neden vardır, ancak korkunun kişinin varlığına hükmetmesi gerekmez. Daha ziyade, gerçekçi korkularla bir arada yaşamının, bu korkulara ilişkin tepkilerimizi gözlemlemenin, onlardan ayrı durmanın ve uyarlanabilir bir tepki geliştirmenin mümkün olduğu belirtilmektedir. Bunun için görev, COVID-19'un yankıları ile nasıl başa çıkılacağına dair uygulanabilir bir anlatı hazırlamak ve bunu yaparken akla gelen duyguları tam olarak kabul etmek gerekir. Kabul temelli başa çıkmayı kolaylaştırmanın iyi bir yolu, doğru sorular sorarak kişisel değerleri netleştirmektir: Sizin için önemli olan nedir? Tamamen kontrol edemediğiniz bir durumla karşılaştığınızda bile sizi iyi hissettiren nedir? (Polizzi vd., 2020). Mevcut koşulları inkâr ederek veya yaşanan koşulları reddederek dünyayı doğru anlamlandıramayız.

Bireyin stresli ve zor zamanlarda nasıl düşündüğü ve davrandığı konusundaki esneklik (kabul ve bilişsel yeniden değerlendirme) çok önemlidir. Güçlü başa çıkma mekanizmalarına sahip kişiler, zor koşullara daha dirençlidir (Okan & Ekşi, 2017). Ancak pandemiye dair tehlike çok doğrudan, hızlı ve tahmin edilemez olup dünya çapında bir karaktere sahiptir. Dikkatimiz, düşüncelerimiz ve duygularımız, çoğunlukla kitle iletişim araçlarında görülen günlük görüntüler ve gerçeklerle doğrudan tehlike sinyalleri altındadır. Çoğu zaman, bu sinyaller hızlı bir şekilde korku tepkilerini uyandırır ve olası en kötü senaryoları yaratma ve bunlar üzerine düşünme eğilimine yol açan yıkıcı çağrışımları ve düşünceleri kolaylaştırır. Durum kaygısı ile salgın tarafından harekete geçirilen olumsuz düşüncelerin yoğunluğu arasındaki güçlü bağlantı, kendi kendini güçlendiren bir duygu ve düşünce sarmalının ortaya çıkmasını mümkün kılar. Bu doğrultuda yapılan çalışmada yüksek yaşam anlamı ve yaşam doyumunun yanı sıra dünyanın düzeni ve pozitifliğine ilişkin güçlü bilişsel varsayımlar, devam eden COVID-19 salgınının görünürdeki tehlikesinin uyandırdığı daha düşük panik düşüncesi ve duygu ile ilişkilidir (Trzebiński vd., 2020).

Pandemiyle başa etmede insanların takip ettiği rutin ve faaliyetleri önemlidir. Pandemi koşulları ve bunlara ilişkin alınan önlemler insanların yaşamlarına keyif ve zevk veren olağan rutinlerini ve faaliyetlerini sınırlandırmış, engellemiştir. Ancak pandemiyle başa çıkmada insanların bu koşullar içerisinde olabildiğince rutinlerini sürdürmeleri ve aktiviteler geliştirmesinin önemine dikkat çekilmektedir. İnsanlar izole edilmiş olsa da mümkün olan en iyi şekilde yaşamak için gündelik görevler ve kişisel bakım gibi ödüllendirici faaliyetlerde bulunabilirler. Örneğin, hobiler ve bulmaca çözme gibi zihinsel açıdan zorlayıcı görevler, okumak, müzik dinlemek, şarkı söylemek, bir enstrüman çalmak, televizyon izlemek, bir dil öğrenmek, internet oyunları oynamak ve pandeminin ardından hayatın nasıl daha iyi bir şekilde değişeceğine hazırlanmak gibi çeşitli faaliyetlerde bulunulabilir (Polizzi vd., 2020).

Dünya sağlık örgütü keyif aldığımız ve dinlendirici bulduğunuz sağlıklı aktivitelere katılmayı tavsiye etmektedir (WHO, 2020c). Lyubomirsky ve meslektaşları (2005) mutlulukta sürdürülebilir artışlar için kişileri meşgul edecek kişisel değerlere ve ilgilere uygun, duygu durumunu geliştiren kasıtlı aktivitelere bulunmanın önemine dikkat çekmektedir. Yalnızca kasıtlı faaliyeti içeren yaşam değişikliklerinin iyi oluştta sürdürülebilir değişikliklere yol açması beklenebilir (Lyubomirsky vd., 2005). COVID-19 salgınının ortasında amaca yönelik değer odaklı eylemler gerçekleştirmek salgınla baş etmeye ve sıkıntıları hafifletmeye yardımcı olabileceği belirtilmektedir. Belirlenecek kısa ve uzun vadeli hedeflerin kontrol duygusunu artıracacağı ifade edilmektedir (Polizzi vd., 2020).

Pandemiyle baş etmede önemli hale gelen konulardan biri doğal olarak fiziksel sağlığı önemsemektir. Çünkü insanlar, kendilerinin ve başkalarının sağlığı ve hatta olası ölümü konusunda endişe duymaktadır (Trzebiński vd., 2020). Pandemi sürecinde bireylerin fiziksel dayanıklılığını korumaları, evde fiziksel sağlıklarını korumaları veya daha iyi hale getirmeleri için yardımcı olabilecek bazı önerilerde bulunmaktadır: Egzersiz yapmak, uyumak, kiloyu kontrol etmek, D vitamini almak, sıvı tüketimi (vücut dokularında yeterli sıvının olması), ihtiyaç duyulan ilaçların kullanımı (Koenig, 2020).

Pandemi sürecinde evde kalan insanların çok fazla zaman geçirebileceği şeylerden biri teknoloji kullanımınıdır. Dolayısıyla teknolojinin bu süreçte ne kadar ve nasıl kullanıldığı önemlidir. COVID-19 salgınının bu endişeli zamanlarında bireylerin manevi, zihinsel ve fiziksel dayanıklılığını korumalarına yardımcı olmak için sunulan önerilerden biri teknoloji kullanımınıdır (Koenig, 2020). Sosyal mesafe gereği koronavirüsün yayılmasını önlemek için insanlar artık birbirlerine fiziksel olarak sarılamıyor veya el sıkışmıyor. Bununla birlikte, şu anda mevcut olan teknoloji aracılığıyla sarılmanın ve el sıkışmanın yerine geçebilecek teknolojik uygulamalardan faydalanabilir (Koenig, 2020). Sosyal medya, grupları bağlantı kurmaya ve bireyleri psikolojik destek almaları için güvenilir kaynaklara yönlendirmeye teşvik etmek için de kullanılabilir. Bu platformlar aynı zamanda bireylerle düzenli iletişim sağlamak ve insanların sağlıkları ve kaynak ihtiyaçları hakkında başkalarıyla bilgi paylaşmasına izin vermek ve sosyal yardımda bulunmak için kullanılabilir (Galea vd., 2020).

Pandemi sürecinde medyaya maruz kalmanın risklerine dikkat çekilmektedir. Yetkililer tarafından verilmeyen bilgilerin yanlış olabileceği ve aşırı bir şekilde pandemi ile ilgili içeriklere maruz kalmanın korku ve endişe gibi duygulara yol açabileceği ifade edilmektedir. Çünkü medyada çok fazla hastalığa yakalanan, enfekte olan, karantinaya alınan ve ölen insanlara ve sayılarına dair haber ve görüntülerle karşılaşmaktadır. Bu sebeple doğru kaynaktan yeterince bilgi almak önemlidir (Garfin vd., 2020; Pakpour & Griffiths, 2020). Salgın sırasında halk sağlığı yetkililerinin ve medyanın en önemli odağı genellikle, salgının biyolojik ve fiziksel yansımaları etrafında dönmekte ve ruhsal sağlık sorunlarına çok daha az dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, COVID-19 salgını sırasında artan ruhsal sağlık yükü ile birlikte, artan ruh sağlığı desteği için çağrılar artmaktadır. Bu sebeple halk sağlığını güçlendirecek, psikolojik sağlamlığı artıracak çalışmalar önemlidir (Ho vd., 2020).

Pandemiyle başa çıkmada kişiler arası ilişkilerin varlığı önemlidir. İnsanlar sosyal izolasyon kuralı, virüsün bulaşma ve yayılma riski sebebiyle yakın ilişkiden uzak durmaktadır (Pereira vd., 2020). Pandemi sürecinde tüm dünyada “fiziksel mesafe” (çoğu durumda “sosyal mesafe” olarak adlandırılır) kuralının uygulamasını sağlamak için eşi görülmemiş çabalar ortaya koyuldu ve bu durum ulusal davranış kalıplarında değişikliklere ve olağan günlük işleyişin kapanmasına neden olmuştur (Galea vd., 2020). “Sosyal mesafe”, kuralına uymak çok önemli olsa da bu sosyal olarak birbirinden uzaklaşmak anlamına gelmemelidir (Koenig, 2020). Çünkü karantina, sosyal mesafe ve izolasyon gibi uygulamalar, insanları birbirinden uzaklaştırarak kurulan ilişkileri sığlaştırması veya yok etmesiyle depresyon ve anksiyetenin ortaya çıkmasını daha olası hale getirmiştir (Xiao, 2020). Zayıflayan sosyal bağlar daha az sayıda kişiyle de olsa yüz yüze değer odaklı paylaşımların ve ilişkilerin sürdürülmesi önemlidir. Bunun yanında sosyal ağlarımızda yer alan ancak yüz yüze bir araya gelemediğimiz insanlarla teknolojik imkanlar yoluyla yoğun temas kurarak, ilgilenerken, dinleyerek, kaynaklarımızı paylaşarak pandemiyle baş edebiliriz (Galea vd., 2020; Polizzi vd., 2020).

Pandemiyle baş etmede insanların birbirlerine sundukları destekler, yardımlar ve katkılar da önemlidir. İnsan, fedakâr ve işbirlikçi yollarla uyum sağlama ve hayatta kalma konusunda inanılmaz bir yeteneğe sahiptir. Bu yüzden özellikle pandemi gibi zor zamanlarda her birimiz için kendimize ve birbirimize bakmak önemlidir. Doğal afetlerden sonra en etkili ve tutarlı dayanıklılık faktörlerinden biri insana ve sosyal desteğe duyulan ihtiyaçtır (Stankovska vd., 2020). Nitekim bilinmeyen tehlikeli durumlarda başkalarına yardım etmedeki katkılar küçük bile olsa dünyanın bizim tarafımızdan düzenli ve öngörülebilir olduğu ve bu şekilde kontrol edildiği varsayımımızı güçlendirir. Bu, çabalarımızın mutlu bir sonla ödüllendirileceğine olan inancımızı doğrulayabilir (Trzebiński vd., 2020). Stresli zamanlarda diğer insanlarla birlikte olduğumuzu anlamak, kendimize ve diğerlerine şefkat ve sevgi dolu duyguları yönlendirmek rahatlatıcı olabilir (Polizzi vd., 2020).

Pandemi sürecine gündeme gelen konulardan biri din ve maneviyattır (Ab Razak vd., 2020; Chirico & Nucera, 2020; Gökmen vd., 2021; Gürsu & Bayındır, 2021; Lucchetti vd., 2021; Sami vd., 2020; Toprak, 2020). Pandemi gibi zorlu yaşam olayları, insana yaşamında güç, enerji ve moral veren; yaşama yüklediği anlamları ve kutsalla kurduğu ilişkileri tekrar gözden geçirmesine ve yeniden inşa etmesine yol açabilir (Düzgüner ve Ayten, 2020). Nitekim

pandemi sürecinde insanlar arasında dine ve maneviyata yönelim olmuştur (Ab Razak vd., 2020; Chirico & Nucera, 2020; Lucchetti vd., 2021; Sami vd., 2020). Bunun da muhtemel bir gerekçesi “ölüme ne kadar yakın olursanız, maneviyata o kadar yaklaşırsınız” şeklinde açıklanmıştır. Yani bu durum bir inanan için, Kutsal'ın yaşam veren ve canlandırıcı gücünün acı ve ölüme yakın yerlerde daha iyi çalıştığına en iyi kanıtıdır (Chirico & Nucera, 2020).

COVID-19 salgını sırasında maneviyat, zihinsel rahatlama yaratmanın uygun yöntemlerinden biri olabilir. Hastanelerdeki sağlık personelinin, enfekte olan hastaların sakinliklerini ve iyilik hallerini iyileştirmek için manevi ve dini inançlarına daha fazla dikkat etmeleri önerilmektedir (Fardin, 2020). Manevi deneyimler (Huşu, merhametli bir tutum, sevgi, derin iç huzur, aşkın bir kaynaktan güç, rehberlik veya teselli bulma ve diğerlerini içerir.) günlük yaşamda somutlaştırıldığında, zor zamanlarda bile daha fazla dayanıklılık, büyüme ve anlam sağlayabilir (Underwood & Vagnini, 2022). Nitekim yapılan bir çalışmada katılımcıların çoğu (%73,4) dindarlık / maneviyatın sosyal izolasyonla başa çıkmalarına yardım ettiğini, %57,3'ü manevi bir gelişim yaşadığını ve %33,8'i sosyal izolasyonun dini faaliyetlerini geliştirdiğine inandığını bildirmiştir. Aynı zamanda dindarlık/maneviyatın daha düşük düzeyde üzüntü, korku ve endişe gibi daha iyi sağlık sonuçları ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Daha yüksek maneviyat düzeylerine sahip olduğunu bildiren katılımcılar daha yüksek düzeyde psikolojik dayanıklılık ve umut bildirmektedir (Lucchetti vd., 2021). Ayrıca bir nitel araştırmada katılımcılar, dinlerinin/maneviyatlarının krizi yeniden çerçevelendirmelerine ve olumlu şeyler aramalarına yardımcı olmada önemli bir rol oynadığından bahsetmektedir (Roberto vd., 2020).

Pandemi birçok meslek alanını ve elamanını etkilemiştir. Pandemi sürecinin ve koşullarının kesintiye uğraması ve günlük işleyişin değişimi insanların ruh sağlığı üzerinde etkili olmuştur (Stankovska vd., 2020). Tüm dünyada COVID-19 pandemisinde en çok etkilenen alanlardan biri eğitim alanıdır. Bu süreçte öğretmenler mesleki ve kişisel yaşam alanlarında birçok stres yaratıcı deneyimle karşılaşmıştır. Sosyal temasın çok önemli olduğu öğretmenlik mesleğinin işleyişi düşünüldüğünde uzaktan eğitim birçok sınırlılığı da içinde barındırmaktadır. Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre eğitim öğretimi düzenlemek sınıf ortamında bile zorken bunu online yapmak ve yeterli hazırlıkların olmayışı öğretmenlerin işini daha da güçleştirmekte ve öğretmenler üzerinde bir baskı oluşturmaktadır (Tunç, 2021). Öğretmenler, stres ve kaygı gibi duygulanım odaklı güçlükler, mesleki yetersizlik ve tükenmişlik gibi doğrudan meslek odaklı psikolojik güçlükler yaşamaktadır (Battal & Koşar, 2021). Öğrencilerin isteksizliği (%5) gibi durumlardan kaynaklı öğretmenlerin kaygı (%40), faydalı olamama hissi (%30), stres (%25), beslenme ve uyku düzeni bozukluğu (%10), korku ve tedirginlik durumu (%10) ve bağımlılık (%10) yaşadığı ortaya koyulmuştur (Sarışik vd., 2022). Buna benzer pek çok çalışmada öğretmenlerin pandemi sürecinde fiziksel, sosyal ve psikolojik anlamda zorlanmalarına sebep olan durumlar ortaya koyulmuştur (Bakioğlu & Çevik, 2020; Battal & Koşar, 2021; Çakır & Cömert, 2021; Kapçak & Sakiz, 2022; Uçar, 2021).

Öğretmenlerin mesleki yaşamlarında yaşadığı sorunların yanında sosyal, ekonomik ve sağlık alanında yaşanan güçlükler ve kayıplar da öğretmenler üzerinde zorluk oluşturmuş ve onların baş etme süreçlerini etkilemiştir (Tunç, 2021). Dolayısıyla pandemi sürecinde öğretmenlerin ne tür baş etme yöntemlerine başvurduğu önemlidir. Öğretmenler bu zorluklar ile mücadele ederken müzik dinleme (%50), okuma (%35), öğrencilerle eğlenceli ders işleme (%30), sürecin geçici olduğuna inanmak (%15), düzenli uyuma (%15), uzman desteği almak (%5), gibi faaliyetlerin iyi geldiğini belirtmektedir (Sarışik vd., 2022). Öğretmenler pandemi sürecinde ortaya çıkan pek çok güçlükle başa çıkmakta zorlandıklarını ifade etmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın gelecekte ortaya çıkabilecek olası kriz durumlarında uzaktan eğitime dair öğretim programı hazırlaması ve öğretmenlere psikolojik destek sunması önerilmektedir (Battal & Koşar, 2021). Bu çalışmada öğretmenlerin pandemi sürecinde yaşadıkları güçlüklerle baş etmek için neler yaptıklarını ortaya koymak amaçlanmaktadır. Ortaya konulacak bulguların mevcut pandemi ve ileride ortaya çıkacak benzer salgın ve kriz durumlarında öğretmenlerin psikososyal anlamda desteklenmesi için ilgili kurum, kişi ve uzmanlara katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup, araştırmada tek soruluk açık uçlu anket uygulamasına yer verilmiştir. Anket yöntemi bir takım çalışmalarda kullanılmak üzere hazırlanmış olan yazılı bir veri toplama aracı olarak tanımlanabilir (Akalin, 2018). Açık uçlu soru her hangi bir konuya yönelik veri toplama sürecinde tercih edilmektedir (Karakaya & Sata, 2022). Bu yöntemin tercih edilmesinin temel nedeni bireylerin beklenmedik olay ve olgulara yönelik kendi anlam dünyası ile ilgili bilgi edinme isteğidir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun seçiminde araştırmacıya kolaylık sağlayan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yönteminde ulaşılması kolay, mevcut ve istekli katılımcılar araştırmaya alınmaktadır (Creswell, 2014). Bu araştırmanın çalışma grubunu farklı illerde, farklı eğitim kademelerinde ve branşlarda görev yapan 144 öğretmenden

oluşmaktadır. Çalışma grubuna Google Form üzerinden hazırlanan anket formu kullanılarak internet ortamından ulaşılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Katılımcıların Türkiye'nin değişik bölgelerinde olmaları dolayısıyla Google form üzerinden veriler sağlanmıştır. Bu yöntemle ülkenin değişik bölgelerinde görev yapan öğretmenler çalışmaya dahil edilerek katılımcı çeşitliliği sağlanmıştır. Çalışmada gönüllü katılım sağlamak amacıyla formda öncelikle katılımcı onay formu alınmış ve form girişine gerekli açıklamalar yapılmıştır. Araştırmada değişik illerden ve değişik branşlardan 144 öğretmen sorulan açık uçlu soruya yanıt vermiştir. Araştırmada katılımcılara yönelik hazırlanan anket formunda katılımcıların cinsiyeti, medeni durumu, eğitim durumu gibi özelliklerinin yanında “salgın sürecinin getirdiği zorluklarla baş etmek için neler yapmaktasınız?” şeklindeki açık uçlu tek bir soru yöneltmiş ve katılımcılardan gelen cevaplar derlenerek kategorileştirilmiştir.

Veri Analizi

Araştırma kapsamında MEB’de hali hazırda görev yapan ve araştırmaya katılan 144 öğretmene “salgın sürecinin getirdiği zorluklarla baş etmek için neler yapmaktasınız?” şeklinde yöneltilen tek soruluk soruya öğretmenler Google form üzerinden cevaplarını yazmıştır. Açık uçlu tek soru seçilmesinin temel nedeni birden çok soruyla araştırmanın ana ekseninden sapma ihtimalinin yanında katılımcıları tek bir noktaya yoğunlaştırarak çok veri elde etme isteğidir. Sorunun daha anlaşılır ve derinlemesine bilgi toplamasına yönelik oluşturulması ile ilgili olarak iki akademisyenin görüşü alınmış ve soruya son şekli verilmiştir. Araştırma 2021 Eylül ayında başlamış olup 2021 Aralık ayına kadar toplanmaya devam edilmiştir.

Gelen cevaplar bilgisayar ortamına kaydedilmiş ve elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Bu işlem için öncelikle her bir katılımcının vermiş olduğu cevaplar cümle cümle dikkate alınarak kodlara ve temalara dönüştürülmüştür. Kod ve temaların oluşturulması nitel veri analizinin merkezini oluşturmaktadır (Creswell, 2021). Hazırlanmış olan kod listeleri nitel araştırma konusunda uzman iki akademisyene gönderilmiştir. Ardından daha önce çıkarılmış olunan kodlar ile ilgili uzlaşılan ve uzlaşılamayan kodlar incelenmiştir. Verilerin tutarlılığının sağlanmasına yönelik iki uzman tarafından incelenen kodlar Miles ve Huberman’ın “Güvenirlik= uzlaşma sayısı/uzlaşma+uzlaşmama sayısı formülü dikkate alınarak karşılaştırılması sağlanmıştır. Bu karşılaştırmada iki uzman görüşü arasındaki tutarlık %87 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar derlenerek tablo halinde sunulmuştur.

BULGULAR

Araştırmaya katılan katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1: Katılımcılara ilişkin bilgiler

Katılımcılara İlişkin Özellikler		n
Cinsiyet	Kadın	68
	Erkek	76
Medeni durum	Evli	119
	Bekar	21
	Boşanmış	4
Eğitim kademesi	Okul öncesi	13
	İlkokul	48
	Ortaokul	37
	Lise	46
Yaş	23-30	46
	31-40	40
	41-50	42
	50+	16
Yaşadığı il	Adana	29
	Tokat	31
	Sivas	19
	İstanbul	10
	Elazığ	12
	Yozgat	5
	Hakkari	3
	Kahramanmaraş	4
	Bursa	3
	Şanlıurfa	3
	Samsun	4
	Aksaray	3
	Diğer	9
Toplam		144

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların 68'i kadın 76'sı erkek; 119'u evli 21'i bekar, 4'ü boşanmış; 13'ü okul öncesi, 48'i ilkokul, 37'si ortaokul, 46'sı lisede görev yapmakta; 46'sı 23-30 yaş arası, 40'ı 31-40 yaş arası, 42'si 41-50 yaş arası, 16'sı 50 ve üzeri yaştr. Araştırmaya 21 ilden katılım olmuştur.

Araştırmanın temel sorusuna yönelik olarak öğretmenlerin pandemi sürecinin getirdiği zorluklarla baş etmek için neler yaptıklarına ilişkin tema (Tablo 2) ve alt temalara (Tablo 3) aşağıda yer verilmektedir

Tablo 2: Pandemi sürecinin getirdiği zorluklarla baş etmek için öğretmenlerin yaptıklarına ilişkin temalar

Tema	n	%
Tedbir	54	37.50
Etkinlik	43	29.86
İlişki	35	24.31
Akılcı düşünme	35	24.31
Maneviyat/Din	23	15.97
Kişisel gelişim	19	13.19
Sağlık	11	7.64
Diğer	5	3.47

Pandemi sürecinin getirdiği zorluklarla baş etmek için öğretmenlerin neler yaptıklarına ilişkin temalar Tablo 2'de ortaya koyulmaktadır. Öğretmenler bu süreçte tedbir (n=54, %37.50), etkinlik (n=43, %29.86), akılcı düşünme (n=35, %3.47), ilişki (n=35, %24.31), maneviyat/din (n=23, %15.97), kişisel gelişim (n=19, %13.19), sağlık (n=11, %7.64), diğer (n=15, %3.47) gibi temalar ortaya koymaktadır.

Tablo 3: Pandemi sürecinin getirdiği zorluklarla baş etmek için öğretmenlerin yaptıklarına ilişkin alt temalar

Tema	Alt Tema	n
Maneviyat/Din	Kutsal/Allah	7
	Tedbir, tevekkül, kader	7
	Dua	6
	Manevi anlam	4
	Maneviyata yönelmek	4
	İbadet	3
	Şükür	3
	Kutsal metin okumak	2
	Ahret/dünyanın geçiciliği	2
	İnanç	2
	Tövbe	1
İlişki	Aile ile ilişki kurmak	19
	Diğer kişilerle haberleşmek	12
	Katkı ve destek (destekleyici ilişkiler)	8
	Öğrencilerle ilişki kurmak	4
Kişisel gelişim	Amaçlarda ilerleme	7
	Yeni şeyler öğrenmek	7
	Gelişim için kitap okuma	4
	Araştırma yapma	3
	Online eğitimlere katılma	3
	Kendini keşfetme	3
Tedbir	Kurallara uymak (Maske, mesafe, hijyen ...)	26
	Tedbirli (dikkatli) olmak	22
	Bilinçli teknoloji kullanımı	7
	Tavsiyelere uymak	2
Sağlık	Sağlıklı beslenme	6
	Spor	6
Etkinlik	Kitap okuma	15
	Hobi	11
	Üretime dayalı uğraş	8
	Film	7
	Gezi	6
	Oyun	3
	Resim	2
	Müzik	2
Akılcı düşünme	Pozitif (iyimser) düşünme	14
	Yaşamın anlamı	10
	Pandemiyi anlamlandırma/değerlendirme	7
	Kabullenmek	4

Pandemi sürecinin getirdiği zorluklarla baş etmek için öğretmenlerin yaptıklarına ilişkin temalara ait alt temalar Tablo 3'te ortaya koyulmaktadır. Öğretmenlerin bu süreçte baş vurduğu alanlardan biri din ve maneviyattır. Bu tema altında öğretmenler; Kutsal/Allah (n=7), tedbir, tevekkül, kader (n=7), dua (n=6), manevi anlam (n=4), maneviyata yönelmek (n=4), ibadet (n=3), şükür (n=3), kutsal metin okumak (n=2), ahret/dünyanın geçiciliği (n=2), inanç

(n=2), tövbe (n=1) gibi alt temalar ortaya koymuştur. Maneviyat ve din teması altında katılımcıların ortaya koyduğu örnek ifadeler:

K2: *Manevi açıdan Allah'a yönelmek, dua etmek..*

K 48: *Herzamanki gibi tedbir ve tevekkül. Kadere inanırım ama cüzi irademi en mantıklı şekilde kullanmaya çalışırım. İnanmak ve azim...*

K 73: *Allah'ın kitabını okumak, bazı ayetler benim daha fazla rahatlamamı sağladı. Ayrıca Allah'a dua etmek. Kur'an-ı okuyarak hayatın anlamını içselleştirmeye çalıştım.*

Öğretmenler ilişki temasının altında aile ile ilişki kurmak (n=19), diğer kişilerle haberleşmek (n=12), katkı ve destek (destekleyici ilişkiler) (n=8), öğrencilerle ilişki kurmak (n=4) gibi alt temalar ortaya koymuştur. İlişki teması altında katılımcıların ortaya koyduğu örnek ifadeler:

K 61: *Öğrencilerim ve velilerimle daha çok telefonda ve yüzyüze bireysel olarak görüşmeye çalışıyorum.*

K 128: *Ailemle geçirdiğim zaman, ailemle olan iletişimimi geliştirdi ve iyileştirdi. Sevgi ve sayımızda artış oldu diyebilirim. Bağlarımız güçlendi.*

K 143: *Görüşmeye fırsat bulamadığım insanlarla telefon görüşmeleri yaparak onlarla sohbet imkanı buldum.*

Öğretmenler kişisel gelişim temasının altında amaçlarda ilerleme (n=7), yeni şeyler öğrenmek (n=7), gelişim için kitap okuma(n=4), araştırma yapma (n=3), online eğitimlere katılma (n=3), kendini keşfetme (n=3) gibi alt temalar ortaya koymuştur. Kişisel gelişim teması altında katılımcıların kurduğu örnek ifadeler:

K 2: *Bol kitap okuyarak kendi iç dünyamı zenginleştirmeye çalıştım. Farklı alanlarda yeni şeyler öğrenmeye çalıştım.*

K 50: *Kendimi dinledim... Aslında eksik kaldığım yönlerimi tamamladım.*

K 85: *Hobi edinme, kariyer planlaması, akademik çalışmalar.*

K 106: *hedef belirleyip ilerlemeye çalışıyorum.*

Öğretmenler tedbir temasının altında kurallara uymak (Maske, mesafe, hijyen...) (n=26), tedbirli (dikkatli) olmak (n=22), bilinçli teknoloji kullanımı (n=7), tavsiyelere uymak (n=2) gibi alt temalar ortaya koymuştur. Tedbir teması altında katılımcıların kurduğu örnek ifadeler:

K 122: *Yani elimizden geldiği kadar sosyal mesafe kurallarına uyup hijyene dikkat ediyorum.*

K 127: *Yetkili kişilerin önerilerine uyarım.*

K 138: *Maske, mesafe, hijyen.*

Öğretmenler sağlık temasının altında sağlıklı beslenme (n=6), spor (n=6) gibi alt temalar ortaya koymuştur. Sağlık teması altında katılımcıların kurduğu örnek ifadeler:

K 4: *Düzenli spor ve doğal ortamlarda yürüyüş yaptım. Bisiklet sürdüm.*

K 100: *Beslenme alışkanlıklarımızı sürece uygun hale getirmek.*

Öğretmenler etkinlik temasının altında kitap okuma (n=15), hobi (n=11), üretime dayalı uğraş (n=8), film (n=7), gezi (n=6), oyun (n=3), resim (n=2), müzik (n=2) gibi alt temalar ortaya koymuştur. Etkinlik teması altında katılımcıların kurduğu örnek ifadeler:

K 55: *Bu süreçte hobilerime ve ilgi alanlarıma yönelerek vakit geçirmeye çalıştım.*

K 91: *Bol bol kitap okuyarak ve film izleyerek, vakit geçirerek baş etmeye çalışıyorum.*

K 113: *Kendi atölyemi kurdum ve tek başıma ahşap işleri yapmaya başladım, ahşap işleri beni rahatlatıyor.*

K 143: *Eve kapanma sürecinde hobilere yöneldim, daha önce zaman ayırmadığım şeyleri yaptım; dikiş dikmek, örgü yapmak, izlemediğim dizi ve filmleri bitirdim.*

Öğretmenler akılcı düşünme temasının altında pozitif düşünme (n=14), yaşamın anlamı (n=10), pandemiye anlamlandırma/değerlendirme (n=7), kabullenmek (n=4) gibi alt temalar ortaya koymuştur. Akılcı düşünme teması altında katılımcıların kurduğu örnek ifadeler:

K 12: *Gerekli tedbirleri alıp hayatıma devam ediyorum. Bu durumun geçeceğini düşünmek beni rahatlatıyor.*

K17: *Koşullar ne olursa olsun üstesinden gelmek ve duruma adapte olmak gerektiği kanaatindeyim, üstelik bu durumda hastalıktan korunmanın yollarını uygulamanın önemli olduğunu fark ederek sağlıklı kalınabileceği*

bilincindeyim. Daha zor şartlarda savaş durumlarında, temel ihtiyaçlarını gideremeyen insanlar varken dünya da daha iyi durumda olduğumu bilerek hayatımı kaliteli hale getirebiliyorum.

K 111: *Olumsuz durumlar üzerinde çok fazla durmuyorum. Güzel şeyler düşünüp olumlu yönere bakmaya çalışıyorum. İşimle evimle meşgul olmaya çalışıyorum.*

K 125: *"Nerede ne şartlar altında olursak olalım hayatı onurlu ve anlamlı olarak yaşamalıyız. " düşüncesi bana bir hayat felsefesi olarak yardımcı oluyor.*

TARTIŞMA

Pandemi sürecinde öğretmen örnekleme üzerinde yapılan çalışmalarda öğretmenlerin bu süreçte psikolojik, sosyal, ailevi ve mesleki açıdan pek çok güçlük yaşadığı ortaya koyulmuştur (Battal & Koşar, 2021; Çakir & Cömert, 2021; Kapçak & Sakiz, 2022; Uçar, 2021). Bu doğrultuda öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarını ve iyi oluşlarını koruması için zorluklarla baş edebilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin pandemiyle nasıl baş edebildiğini araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü benzer salgın hastalıklar tekrar yaşanabilir. Sarişik'in (2022) belirttiği gibi MEB'in hem bu pandemi sürecinde hem de ileride yaşanabilecek olası benzer pandemik durumlarda öğretmenlerin psikolojik ve ruh sağlığını korumaya ve destek vermeye yönelik önlemler alması veya çalışmalar yapması gerekebilir (Sarişik vd., 2022).

Bu çalışmada öğretmenlerin pandeminin zorlukları ile baş etmek için en fazla öne sürdüğü tema tedbir (n =54, %37.50) temasıdır. Öğretmenler tedbir temasının altında kurallara (Maske, mesafe, hijyen...) uymak (n=26), tedbirli (dikkatli) olmak (n=22), bilinçli teknoloji kullanımı (n=7), tavsiyelere uymak (n=2) gibi alt temalar ortaya koymuştur. Öğretmenler üzerinde yapılan bir çalışmada benzer şekilde tedbir almaya yönelik olarak öğretmenlerin evde kaldıkları, mesafe ve maske kuralına uyduğu, zorunlu olmadıkça dışarı çıkmadıkları görülmektedir. Bu sonuçlar toplumun öncü kesimi olan öğretmenlerin uzmanlar tarafından öne sürülen kurallara uyduklarının kanıtıdır (Çakir & Cömert, 2021). Bu çalışmada tedbir alma temasının en fazla çıkması çok olağan bir durumdur. Çünkü pandemi birçok açıdan önemli riskler taşımaktadır. İnsanlar içine girdikleri ortamların güvenli olup olmadığına yönelik endişeleri (Jung & Jun, 2020), hastalığa yakalanma korkusu (Brooks vd., 2020) sebebiyle doğal olarak tedbir almaya ihtiyaç duymaktadır. Diğer insanlar gibi öğretmenler kendini ve çevresini korumak için tedbirlere başvurmaktadır. Mevcut duruma ilişkin kurallara uymak, tedbirler almak, yapabileceğimiz şeylere odaklanmak kendimizi daha rahat ve güvende hissetmemize katkı sağlamaktadır.

Öğretmenler pandemiyle baş edebilmek için en çok tekrarladığı ikinci tema etkinlik (n=43, %29.86) temasıdır. Öğretmenler etkinlik temasının altında kitap okuma (n=15), hobi (n=11), üretime dayalı uğraş (n=8), film (n=7), gezi (n=6), oyun (n=3), resim (n=2), müzik (n=2) gibi alt temalar ortaya koymuştur. Öğretmenler üzerinde yapılan bir çalışmada öğretmenlerin hobileri ile uğraşmak ve spor faaliyetlerine katılmak gibi etkinliklerle meşgul olmaktadır (Battal & Koşar, 2021). Dünya Sağlık Örgütü düzenli olarak yapılan rutinleri korumayı veya düzenli egzersiz, temizlik, günlük işler, şarkı söyleme, boyama veya diğer etkinlikler de dahil olmak üzere yeni bir ortamda yeni rutinler oluşturmayı tavsiye etmektedir (WHO, 2020c). Nitekim ailenin mevcut veya geliştirebileceği düzenli ve güvenilir ritüeller, uygulamalar ve etkinlikler özellikle zorlu zaman ve koşullarda aile için güçlü dengeleyici ve sabitleştirici bir faydası olmaktadır (Lebow, 2019).

Pandemi sürecinde insanların evde bulunması ev hapsine benzetilmiş ve sınırlılık hissettiğimiz bu alanda zamanı nasıl geçireceğimize, neler yapabileceğimize ve nasıl bir tavır takınacağımıza dikkat çekilmektedir (Yang, 2020). İnsanlar kısıtlı koşul ve olanaklara sahip olsa da pandemiyle başa çıkmak için olabildiğince rutinlerini sürdürmeleri ve aktiviteler geliştirmeleri tavsiye edilmektedir (Polizzi vd., 2020). Çünkü insanın zamanını nasıl değerlendirdiği onun yaşamını etkilemektedir. Özellikle boş zamanlarda ne yapacağını bilmemek veya yapacak anlamlı şeyler bulamamak insanın boşluk hissetmesine sebep olabilmektedir (Frankl, 2019). Pandemi sürecinde insanların boş zaman duygusunu hissetmemesi için (Carr, 2016; WHO, 2020c; Pereira, Silva ve Dias, 2020) mevcut rutinlerini korumaya çalışırken bunların yanında yeni rutin ve faaliyetler de geliştirebilmelidir. Öğretmenlerin benlikleriyle uyumlu amaçlar belirleyip bu amaçları gerçekleştirmeye yönelik kasıtlı aktiviteler planlayıp gerçekleştirerek yaşamın kısırlaştığı bu zaman diliminde daha zengin, daha dolu ve tatmin düzeyi yüksek bir yaşam sürebilir. Çünkü insan boşluk kabul etmez denir. Boş zamanların yoğun olduğu bu dönemde bu vakitleri dolduracak da yine insanın kendisidir. Bu süreçten güçlenerek çıkabilmenin bir yolu bu boş zamanları amaçlı aktiviteler ile doldurmaktır.

Öğretmenlerin pandeminin zorlukları ile baş etmek için öne sürdükleri bir diğer tema ilişki (n =35, %24.31) temasıdır. Öğretmenler ilişki temasının altında aile ile ilişki kurmak (n=19), diğer kişilerle haberleşmek (n=12), katkı ve destek (destekleyici ilişkiler) (n=8), öğrencilerle ilişki kurmak (n=4) gibi alt temalar ortaya koymuştur. Öğretmenler üzerinde yapılan bir çalışmada psikolojik güçlüklerle baş edebilmek için ilişki kurmaya yönelik (iletişimi güçlendirmek, aile ve arkadaş desteği gibi) atıflarda bulunmaktadır (Battal & Koşar, 2021) Pandemi insanlar arasında kurulan ilişkileri olumsuz etkilese de yakın ilişkileri sürdürmek önemlidir. Çünkü ilişki ihtiyacı temel psikolojik bir ihtiyaçtır (Deci & Ryan, 2000). Yapılan bir çalışmada ilişki ihtiyacının karşılanma düzeyi ile COVID-19 korkusu arasında negatif ilişki tespit edilmiştir (Toprak, 2020). Pandemi sırasında halkın psikososyal

ihtiyaçlarının değerlendirildiği bir çalışmada ilişki ihtiyacına yönelik bazı konulara dikkat çekilmektedir. Örneğin pandemiden etkilenen kişiler, aileler ve topluluklar için psikososyal bakım ve destek (bireysel ve grup temelli) sağlama, topluluk içinde karşılıklı destek için fırsatlar yaratma, aileyle zaman geçirme ve herkesin diğerleriyle bağlantı kurmasını destekleme noktasında önerilerde bulunmaktadır (Stankovska vd., 2020). Dünya Sağlık Örgütü de benzer şekilde sosyal ağlarımızı korumayı, ilişkileri koparmamayı, bağlantı kurmayı ve sevdiğimizle düzenli olarak haberleşmeyi ve iletişim içinde olmayı (Örn. Telefon, e-posta, sosyal medya veya video konferans yoluyla) önermektedir (WHO, 2020c). Dolayısıyla ilişki kuran bir varlık olarak insan, tatmin edici ilişkiler kurarak yaşamını daha anlamlı hale getirebilir. Öğretmenlerde öğrencileri ve aileleri dahil tüm sosyal ilişkilerini gözden geçirerek ilişkilerine yatırım yapmalı, zaman ayırmalı, bağlantıyı mevcut teknolojik imkanlarla da olsa sürdürmeye devam etmelidir.

Öğretmenlerin pandeminin zorlukları ile baş etmek için öne sürdükleri bir diğer tema akılcı düşünme (n =35, %24.31) temasıdır. Öğretmenler akılcı düşünme temasının altında pozitif (iyimser) düşünme (n=14), yaşamın anlamı (n=10), pandemiye anlamlandırma/değerlendirme (n=7), kabullenmek (n=4) gibi alt temalar ortaya koymuştur. COVID-19 salgını döneminde psikolojik, sosyal, ailevi ve mesleki açıdan etkilendikleri görülen öğretmenlerin bu dönemde hem pozitif hem de negatif düşüncelere sahip olabildikleri tespit edilmiştir (Uçar, 2021). “Olumlu düşünceler arasında; sağlıklı yaşamın önemini kavrama, sahip olduklarının değerini anlama, insanların doğaya verdikleri zararı anlama, evde hobiler edinme, sevdikleriyle iletişimi güçlendirme isteği, yaşama daha olumlu bakma, aile ilişkilerinin önemini kavrama, eğitimin modernize edilip teknolojiyle harmanlama durumu şeklindedir. Katılımcıların sürece yönelik olumsuz düşünceleri ise; dünya çapındaki bazı kuruluşlara karşı güvensizliğin ortaya çıkması, insanlarla yüz yüze iletişimin verdiği hazzı yaşayamama durumu, insanların vurdumduymazlığı, geleceğe ilişkin umutların azalması, hayallerin olumsuz etkilenmesi, kaygıların ortaya çıkması, insanların bencilliğinin farkına varılması, yalnızlığın getirdiği keyifsizlik şeklindedir.” (Uçar, 2021). İnsanın zihni neye odaklanırsa ona ilişkin düşünceler de çoğalmaktadır. Düşünceler de duygu ve davranışları şekillendirmektedir. Dolayısıyla bakış açısının pozitif düşüncelere kanalize edilebilmesi önemlidir.

Pandemi sürecinde kitle iletişim araçlarında çok fazla görüntü ile karşılaşan insanlar korkarak zihinlerinde kötü senaryolar üretebilmekte ve tekrarlayan bir şekilde bu düşünceler zihinlerinde dönmektedir. Olumsuz düşüncelere odaklanmak ise kaygıyı artırmaktadır. Bu noktada yaşamın anlamı, yaşam doyumu ve dünyanın düzeni ve pozitifliğine ilişkin bilişsel güçlü varsayımların önemli olduğu görülmektedir (Trzebiński vd., 2020). Dolayısıyla pandeminin risklerini inkâr etmek, reddetmek ve pandeminin korkunç yanlarına takılıp kalmak yerine pandemiye kabullenmek ve buradan hareketle kontrol edilebilen ve yapılabilen şeylere odaklanmak gerekir. Pandemi korkunç olsa da, gerçekçi korkularla bir arada yaşamının, bu korkulara ilişkin tepkilerimizi gözlemlemenin, onlardan ayrı durmanın ve uyarlanabilir bir tepki geliştirilmenin mümkün olduğu belirtilmektedir (Polizzi vd., 2020).

Öğretmenlerin pandeminin zorlukları ile baş etmek için öne sürdükleri bir diğer tema maneviyat/din (n =23, %15.97) temasıdır. Bu tema altında öğretmenler; Kutsal/Allah (n=7), tedbir, tevekkül, kader (n=7), dua (n=6), manevi anlam (n=4), maneviyata yönelmek (n=4), ibadet (n=3), şükür (n=3), kutsal metin okumak (n=2), ahiret/dünyanın geçiciliği (n=2), inanç (n=2), tövbe (n=1) gibi alt temalar ortaya koymuştur. Pandemi sürecine gündeme gelen konulardan biri din ve maneviyattır (Ab Razak vd., 2020; Chirico & Nucera, 2020; Gökmen vd., 2021; Gürsu & Bayındır, 2021; Lucchetti vd., 2021; Sami vd., 2020; Toprak, 2020). İnsanlar zorlu yaşam dönemlerinde anlamlılık duygusunu elde etmek için manevi anlam arayışına girebilir. Bu süreçte kutsalla ilişki kurmaya yönelik çabaları veya uygulamaları önemli hale gelmektedir (Toprak, 2018). Pandemi sürecinde de manevi olarak sağlıklı kalmaya, Tanrı ile yakın bir ilişki geliştirmeye ve bu ilişkiyi beslemeye vurgu yapılmaktadır (Koenig, 2020). Alanyazında pandemi sürecinde probleme, hastalığa, çatışmalara, pandeminin dünyadaki durumuna takılıp kalmadan dinamik olarak uzaklaşmak için insanlar, yaşamın anlamını araştırmaya, içsel varlığını ve maneviyatını harekete geçirmeye davet edilmektedir (Pereira, Silva ve Dias, 2020; Bayod, 2020).

Özellikle bu salgın sırasında acı ve ıstırap dolu anlarımızda hepimizi derinden önemseyen Tanrı'ya sabitlemenin önemli olduğu, Tanrının-Allah'ın her zaman yanımızda olduğunu anlamının ve inanmanın önemli olduğu düşünülmektedir (Bayod, 2020). Maneviyat pandemi sürecinde insanların bu duruma uygun bir karşılık vermesine, bu duruma uyum sağlamasına ve kabul edebilmesine olanak tanır (Ab Razak vd., 2020). Manevi deneyimler zor zamanlarda bile daha fazla dayanıklılık, büyüme ve anlam sağlayabilir (Underwood & Vagnini, 2022). Yapılan bir çalışmada dindarlık ve maneviyatın sosyal izolasyonla baş etmeye, manevi bir gelişime, daha düşük korku, endişe ve üzüntü duymaya, yüksek düzeyde psikolojik sağlamlık ve umut bildirmeye katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Lucchetti vd., 2021). Başka bir çalışmada da din ve maneviyatın krizi yeniden çerçevelendirmeye ve olumlu şeyler aramaya yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Roberto vd., 2020). Her insanın manevi dünyası aynı olmasa da maneviyat her insanın yaşamında bir destek ve anlam kaynağı olarak işlev görebilir. Dolayısıyla maneviyata yönelimin olabildiği bu dönemlerde, maneviyata odaklanarak manevi içsel kaynakları harekete geçirmek bireylerin baş etme çabalarını güçlendirebilir.

Öğretmenler üzerinde yapılan bir çalışmada manevi kaynaklar ile mental iyi oluş arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiş olup bireylerin stresle baş etmelerinde ve mental iyi oluşlarının artırılmasında manevi kaynaklarının

desteklenmesinin etkili olabileceği belirtilmektedir (Tunç, 2021). Pandemi sürecinde dine ve maneviyata yönelimde bir artış olduğu (Ab Razak vd., 2020; Chirico & Nucera, 2020; Lucchetti vd., 2021; Sami vd., 2020) için insanların kendi yaşamlarında maneviyatlarına odaklanmaları ve eğitim, terapi ve danışmanlık uygulamalarında din ve maneviyata yer verilmesi mümkün görülmektedir. Bir danışan manevi baş etme ve anlamlandırma sürecinden besleniyor olabilir, ihtiyaç duyan bireyler bu konularda eğitimlere katılmak istiyor olabilir.

Bu çalışmada öğretmenlerin pandeminin zorlukları ile baş etmek için öne sürdükleri bir diğer tema kişisel gelişim (n =19, %13.19) temasıdır. Öğretmenler kişisel gelişim temasının altında amaçlarda ilerleme (n=7), yeni şeyler öğrenmek (n=7), gelişim için kitap okuma (n=4), araştırma yapma (n=3), online eğitimlere katılma (n=3), kendini keşfetme (n=3) gibi alt temalar ortaya koymuştur. Yapılan bir çalışmada öğretmenlerin yaşadıkları psikolojik güçlükleri aşmak için kullandığı stratejilerden birinin mesleki gelişime odaklanmak olduğu tespit edilmiştir (Battal & Koşar, 2021). Pandemi olumsuz yanlarının yanında insanın yaşamına olumlu değerler de katmaktadır. Örneğin öğretmenler üzerinde yapılan bir çalışmada pandeminin daha sabırlı ve umutlu olmayı öğrettiği, temizlik, sağlık ve çevrenin önemini hatırlattığı ve sevdiklerimize daha fazla önem vermek gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Çakır & Cömert, 2021). Öğretmenler mesleki uygulamalarında karşılaştığı güçlükler ve yeni olanaklara uyum sağlamaya çalışırken yeni mesleki gelişim fırsatlarının da oluştuğunu bildirmektedir. Dolayısıyla öğretmenler bazı alanlarda kişisel gelişimlerini artırma fırsatı bulduklarını vurgulamıştır (Kapçak & Sakiz, 2022). Bu sonuçlar öğretmenlerin sosyal, psikolojik ve mesleki anlamda geliştiğine işaret etmektedir. Kişisel gelişim ve ilerleme duygusu insanın yaşamına yeni bir katkı olduğu için bireyi de güçlendirmektedir. Dolayısıyla boş zamanın çok fazla olduğu pandemi koşullarında bireyler kendilerine keyif ve anlam verecek kişisel gelişim olanaklarından faydalanabilir. Bu aynı zamanda bireylerin pandeminin olumsuz etkilerinden ziyade kişisel gelişim faaliyetlerine odaklanmasına katkı sağlayarak mental iyi oluşunu da artırabilir.

Öğretmenlerin pandeminin zorlukları ile baş etmek için öne sürdükleri bir diğer tema sağlık (n =11, %7.64) temasıdır. Öğretmenler sağlık temasının altında sağlıklı beslenme (n=6), spor (n=6) gibi alt temalar ortaya koymuştur. Pandemi sürecinde kendi sağlığımız ve sevdiklerimizin sağlığı hakkında korku ve endişe, uyku veya yeme düzeninde değişiklikler, hafıza veya konsantrasyonla ilgili sorunlar, kronik sağlık sorunlarının kötüleşmesi, alkol, tütün veya diğer şeylerin artan kullanımı strese yol açabilmektedir (Stankovska vd., 2020). Öğretmenler üzerinde yapılan bir çalışmada pandeminin fiziksel etkileri olarak pandeminin yorgunluk ve uykusuzluk hissetme, hareketsiz yaşamın vücut direncini düşürmesi, ekran karşısında çok fazla zaman geçirme ile göz, baş ve sırt ağrıları ile nefes darlığı gibi sorunlar yaşayabildiklerini belirtmektedir (Kapçak & Sakiz, 2022). Pandemi hareketliliği sınırlasa da fiziksel aktiviteyi artırmak bu dönemde daha önemli hale geldiği söylenebilir. Çünkü normal zamanlara göre bilinçli olarak buna daha fazla çaba gösterilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin pandeminin ortaya çıkardığı psikolojik güçlüklerle baş etmek için spor faaliyetlerinde bulunduğu (Battal & Koşar, 2021), öğretmenlerin fiziksel aktivite düzeyinin yüksek olmasının yeme davranışlarına, mental sağlıklarına ve COVID-19 korkusu algısına olumlu yönde etkide bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle pandemi ve sonrasında bireylerin fiziksel aktiviteye yönlendirilmektedir (Katra, 2021). Hareketsizliğin artmasının yanında pandemide insanların beslenme koşulları da değişmektedir (Pereira vd., 2020). Dünya Sağlık Örgütü bu dönemde düzenli egzersiz yapmayı, düzenli uyumayı ve sağlıklı yiyecekler ile beslenmeyi önermektedir (WHO, 2020c).

Sonuç olarak öğretmenler pandemiyle baş edebilmek için tedbirler almak, etkinlikler yapmak, akılcı düşünmek, ilişkileri sürdürmek, maneviyata/dine yönelmek, kişisel gelişimi artırmak, sağlığa dikkat etmek gibi gibi temalar ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin COVID-19 pandemisiyle baş etme çabaları, salgın hastalık veya benzer sosyal izolasyona maruz kalınan zor zamanlarda dikkate alınabilecek önemli sonuçlardır. Bu sonuçlar öğretmenlere yapılacak eğitim, destek ve terapi hizmetlerine katkı sağlayabilir. Öğretmenler bu sonuçları değerlendirerek kendi iyi oluşları ve psikolojik sağlıklarını korumak için yaşamlarına uyarlayabilir. Yaşanan küresel dünyada bireyler ve toplumlar arasındaki etkileşim yüksek olduğu için ileride yaşanabilecek küresel sağlık sorunlarında öğretmenlere destek sunmada bu araştırmanın sonuçları katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

Ab Razak, R. R., Sanusi, Z. A., Yusoff, A. N. M., & Mohd, N. A. (2020). Spirituality and Quality of Life Among University Students During Covid-19 Pandemic. *International Journal of Management and Humanities (IJMH)*, 5(2), 4-9.

Akalın, M. (2018). *Örnek açıklamalarıyla sosyal bilimlerde araştırma tekniği: Anket*. Seçkin Yayıncılık.

Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15, 109-129. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>

Battal, B., & Koşar, D. (2021). Covid-19 Dönemi Acil Uzaktan Eğitim Faaliyetlerinin Öğretmenlerde Yarattığı Psikolojik Güçlükler. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(3), Art. 3. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.988780>

- Bayod, R. (2020). COVID-19 age: Spirituality and meaning making in the face of trauma, grief and deaths. *Eubios Journal of Asian and International Bioethics*, 30(5), 237-242.
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912-920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Chirico, F., & Nucera, G. (2020). An Italian experience of spirituality from the coronavirus pandemic. *Journal of Religion and Health*, 59(5), 2193-2195. <https://doi.org/10.1007/s10943-020-01036-1>
- Creswell, J. W. (2021). *Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (S. B. Demir & M. Bütün, Çev.). Tercan Matbacılık.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Selçuk Beşir Demir ve diğerleri (Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çakir, Ç. Ş., & Cömert, İ. (2021). Covid-19 ile ilgili öğretmen algılarını belirlemeye yönelik bir olgu bilim çalışması. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), Art. 2. <https://doi.org/10.53506/egitim.905674>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Fardin, M. A. (2020). COVID-19 epidemic and spirituality: A review of the benefits of religion in times of crisis. *Jundishapur Journal of Chronic Disease Care*, 9(2), Art. 2. <https://doi.org/10.5812/jjcdc.104260>
- Frankl, V. E. (2018). *İnsanın anlam arayışı* (S. Budak, Çev.). Okyanus Yayınları.
- Galea, S., Merchant, R. M., & Lurie, N. (2020). The mental health consequences of COVID-19 and physical distancing: The need for prevention and early intervention. *JAMA Internal Medicine*, 180(6), 817-818. <https://doi.org/10.1001/jamainternmed.2020.1562>
- Garfin, D. R., Silver, R. C., & Holman, E. A. (2020). The novel coronavirus (COVID-2019) outbreak: Amplification of public health consequences by media exposure. *Health Psychology*, 39, 355-357. <https://doi.org/10.1037/hea0000875>
- Gökmen, A., Toprak, Y., & Sami, S. (2021). A Coping Model for the Fear of COVID-19 in the Context of Coping and Psychological Resilience. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 17, Art. 17. <https://doi.org/10.16947/fsmia.957122>
- Gürsu, O., & Bayındır, S. (2021). Covid-19 hastalığını geçiren sağlık çalışanlarının başa çıkma sürecinde din ve maneviyat. *Turkish Academic Research Review*, 6(1), Art. 1. <https://doi.org/10.30622/tarr.873732>
- Ho, C. S., Chee, C. Y., & Ho, R. C. (2020). *Mental Health Strategies to Combat the Psychological Impact of COVID-19 Beyond Paranoia and Panic*. 49(1), 1-3.
- Jung, S. J., & Jun, J. Y. (2020). Mental Health and Psychological Intervention Amid COVID-19 Outbreak: Perspectives from South Korea. *Yonsei Medical Journal*, 61(4), 271-272. <https://doi.org/10.3349/ymj.2020.61.4.271>
- Kapçak, R., & Sakiz, H. (2022). Olağanüstü Koşullarda Öğretmenlerde Tükenmişlik: Covid-19'a İlişkin bir Karma Desen Araştırması. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 39-1(2), Art. 2. <https://doi.org/10.52597/buje.1125141>
- Karakaya, İ., & Sata, M. (2022). Açık uçlu maddeler. İçinde İ. Karakaya (Ed.), *Açık uçlu soruların hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi* (ss. 28-37). Pegem Akademi.
- Katra, H. (2021). *Öğretmenlerin Covid-19 korkusunun fiziksel aktivite ilişkisi, mental sağlık ve yeme davranışlarına etkisi (Çanakkale il örneği)* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kim, S.-W., & Su, K.-P. (2020). Using psychoneuroimmunity against COVID-19. *Brain, Behavior, and Immunity*, 87, 4-5. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.03.025>
- Koenig, H. G. (2020). Maintaining health and well-being by putting faith into action during the COVID-19 pandemic. *Journal of Religion and Health*, 59(5), 2205-2214. <https://doi.org/10.1007/s10943-020-01035-2>
- Lebow, J. L. (2019). *Çift ve aile terapisi: Alan ile ilgili bütüncül bir harita* (H. Uğur, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Lucchetti, G., Góes, L. G., Amaral, S. G., Ganadjian, G. T., Andrade, I., Almeida, P. O. de A., do Carmo, V. M., & Manso, M. E. G. (2021). Spirituality, religiosity and the mental health consequences of social isolation during Covid-19 pandemic. *International Journal of Social Psychiatry*, 67(6), 672-679. <https://doi.org/10.1177/0020764020970996>

- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology, 9*(2), 111-131. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.111>
- Okan, N., & Ekşi, H. (2017). Spirituality in Logotherapy. *Spiritual Psychology and Counseling, 2*(2), Art. 2.
- Pakpour, A. H., & Griffiths, M. D. (2020). The fear of COVID-19 and its role in preventive behaviors. *Journal of Concurrent Disorders, 2*(1), Art. 1.
- Pereira, E. R., Silva, R. M. C. R. A., & Dias, F. A. (2020). Psychological phases and meaning of life in times of social isolation due the COVID-19 pandemic a reflection in the light of Viktor Frankl. *Research, Society and Development, 9*(5), Art. 5. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i5.3331>
- Polizzi, C., Lynn, S. J., & Perry, A. (2020). Stress and coping in the time of COVID-19: Pathways to resilience and recovery. *Clinical Neuropsychiatry, 17*(2), 59-62. <https://doi.org/10.36131/CN20200204>
- Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B., & Xu, Y. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: Implications and policy recommendations. *General Psychiatry, 33*(2), e100213. <https://doi.org/10.1136/gpsych-2020-100213>
- Rana, W., Mukhtar, S., & Mukhtar, S. (2020). Mental health of medical workers in Pakistan during the pandemic COVID-19 outbreak. *Asian Journal of Psychiatry, 51*, 102080. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102080>
- Ren, S.-Y., Gao, R.-D., & Chen, Y.-L. (2020). Fear can be more harmful than the severe acute respiratory syndrome coronavirus 2 in controlling the corona virus disease 2019 epidemic. *World Journal of Clinical Cases, 8*(4), 652-657. <https://doi.org/10.12998/wjcc.v8.i4.652>
- Roberto, A., Sellon, A., Cherry, S. T., Hunter-Jones, J., & Winslow, H. (2020). Impact of spirituality on resilience and coping during the COVID-19 crisis: A mixed-method approach investigating the impact on women. *Health Care for Women International, 41*(11-12), 1313-1334. <https://doi.org/10.1080/07399332.2020.1832097>
- Sami, S., Toprak, Y., & Gökmen, A. (2020). COVID-19 Sürecinde Gençlerde Hayatın Anlamına Yönelik Değişim ve Dönüşümler. *İlahiyat Akademi, 12*, Art. 12.
- Sarışik, S., Gürel, M., Uslu, Ş., & Dönmez, E. (2022). Covid-19Pandemi sürecinde öğretmenlerin yaşadığı psikolojik sorunlar ve sorunlar ile baş etme yolları: Öğretmen görüşleri. *International Journal of Trends and Developments in Education, 2*(1), Art. 1.
- Stankovska, G., Memedi, I., & Dimitrovski, D. (2020). Coronavirus COVID-19 disease, mental health and psychosocial support. *Society Register, 4*(2), 33-48.
- Toprak, Y. (2018). *Maneviyat, yaşam amaçları ve iyi oluş arasındaki ilişki* [Master's Thesis]. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Toprak, Y. (2020). Maneviyat, ilişki ihtiyacı, yaşamın anlamı ve COVID 19 korkusu arasındaki ilişki. *Olağanüstü Durumlarda Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Sempozyumu*.
- Trzebiński, J., Cabański, M., & Czarnecka, J. Z. (2020). Reaction to the COVID-19 Pandemic: The Influence of Meaning in Life, Life Satisfaction, and Assumptions on World Orderliness and Positivity. *Journal of Loss and Trauma, 25*(6-7), 544-557. <https://doi.org/10.1080/15325024.2020.1765098>
- Tunç, E. (2021). Covid-19 pandemi döneminde öğretmenlerin manevi kaynakları ve mental iyi oluşları. *Türk Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi, 4*, Art. 4.
- Uçar, R. (2021). Koronavirüs (Covid-19) salgınında okul yöneticileri ve öğretmenlerinin yaşam kalitelerine ilişkin görüşleri. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20*(40), Art. 40. <https://doi.org/10.46928/iticusbe.797892>
- Underwood, L. G., & Vagnini, K. M. (2022). The daily spiritual experience scale: Empirical relationships to resiliency-related outcomes. *Religions, 13*(3), Art. 3. <https://doi.org/10.3390/rel13030237>
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate Psychological Responses and Associated Factors during the Initial Stage of the 2019 Coronavirus Disease (COVID-19) Epidemic among the General Population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(5), Art. 5. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>
- World Health Organization. (2020c). *Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak, 18 March 2020* (No. WHO/2019-nCoV/MentalHealth/2020.1). World Health Organization.

Xiao, C. (2020). A Novel Approach of Consultation on 2019 Novel Coronavirus (COVID-19)-Related Psychological and Mental Problems: Structured Letter Therapy. *Psychiatry Investigation*, 17(2), 175-176. <https://doi.org/10.30773/pi.2020.0047>

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık

Yalan Tanıklık Suçu (Türk Ceza Kanunu Madde 272) *

The Crime of Perjury (Article 272 of the Turkish Criminal Code)

ÖZET

Ceza muhakemesi hukukunda tanık beyanlarının değerlendirilmesi mahkemenin vereceği karar üzerinde oldukça etkili olduğundan maddî gerçeğe ulaşma bağlamında tanık beyanlarının doğru ve gerçeğe uygun olması önemlidir. Tanık beyanları, maddî gerçeği bulma amacının yerine getirilmesine yardımcı olur ve adaletin sağlanmasına katkıda bulunur. Bu bağlamda, tanık beyanlarının doğru ve güvenilir olması adil bir yargılamanın teminatıdır. Adli mekanizmanın işleyişini engellemek amacıyla yalan tanıklık yapmak hem hakkında yalan tanıklık yapılan kişileri hem de toplumu oluşturan herkesi etkileyebilecek sonuçlar doğurur. Bir delilin gerçeğe aykırı olması, muhakeme sonucunda ulaşılan sonucun maddî gerçeğe aykırı olması anlamına gelecektir. Maddî gerçeğe aykırı kararlar vermek ise toplumda adalete olan güvenin azalmasına sebep olacaktır. İşte tüm bu sebeplerle, kanun koyucu, 5237 sayılı Türk Ceza Kanunu'nun "Millete ve Devlete Karşı Suçlar" başlığı altında "Adliyeye Karşı Suçlar" bölümünün 272. maddesinde yalan tanıklık suçunu düzenleyerek yalnız mahkeme huzurunda değil, aynı zamanda tanık dinlemeye yetkili kişi ve kurullar önünde de verilen gerçeğe aykırı beyanları suç kapsamına almış ve yalan tanıklık suçunun işlenmesini engellemeye çalışmıştır. Bu çalışmada, ceza muhakemesinde delil kavramı ve tanık beyanının delil türleri arasındaki yeri, kimlerin tanıklık yapabileceği, tanık beyanının delil değeri, yalan tanık beyanının ne anlama geldiği açıklanarak TCK'nın suç inceleme sistematığına uygun olarak yalan tanıklık suçu incelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Tanık, Yalan Beyan, Yalan Tanıklık Suçu, Delil, Adliyeye karşı suçlar.

ABSTRACT

Since the evaluation of witness statements in criminal procedure law is very effective on the decision of the court, it is important that witness statements are accurate and truthful in the context of reaching the material truth. Witness statements help to fulfill the purpose of finding the material truth and contribute to the provision of justice. In this context, the accuracy and reliability of witness statements is a guarantee of a fair trial. Giving false testimony in order to prevent the functioning of the judicial mechanism has consequences that may affect both the people against whom false testimony is given and all members of society. The untruthfulness of an evidence will mean that the result of the judgment will be contrary to the material truth. Making decisions contrary to the material truth will lead to a decrease in the trust in justice in the society. For all these reasons, the legislator, by regulating the crime of perjury in Article 272 of the "Crimes Against the Judiciary" section under the heading of "Crimes Against the Nation and the State" of the Turkish Criminal Code No. 5237, has criminalized the untrue statements made not only before the court, but also before the persons and committees authorized to hear witnesses, and tried to prevent the perpetration of the crime of perjury. In this study, the concept of evidence in criminal procedure and the place of witness testimony among the types of evidence, who can testify, the evidential value of witness testimony, the meaning of false witness testimony will be explained and the crime of perjury will be examined in accordance with the crime investigation systematic of the TCC.

Keywords: Witness, False Statement, Crime of Perjury, Evidence, Crimes Against Justice.

GİRİŞ

Ceza muhakemesinin temel amacı, maddî gerçeğe kesin bir şekilde ulaşmaktır ve bu nedenle delillerin kesin ve şüpheye yer vermeyecek bir biçimde sunulması son derece önemlidir. Ceza muhakemesinin farklı aşamalarında elde edilen deliller, olayın yeniden canlandırılmasını sağlayarak hâkimin vicdanî kanaatine uygun bir şekilde karar vermesine yardımcı olur. Ceza muhakemesinde, esas olan delil serbestisi olup hukuka uygun şekilde elde edilen deliller hükme esas alınabilmektedir. Meydana gelen somut olayla ilişkili olan kişilerin yetkili makamlar nezdinde yaptıkları açıklamalar beyan delilleri olarak adlandırılmakta olup en önemli beyan delillerinden biri olan tanık beyanı ve bu tanığın yalan beyanda bulunması hâlinde tanığa uygulanacak yaptırım çalışmamızın konusunu oluşturmaktadır. 5271 sayılı Ceza Muhakemesi Kanunu'nun (CMK) 43. ve devamı maddelerinde tanıklık düzenlenmiştir. Tanık beyanı, güvenilirliği konusunda da en çok tartışma konusu olan delillerden biridir. Tanık, beş duyusunu kullanarak elde ettiği izlenimleri mahkemeye aktaran kişidir. Ancak, tam anlamıyla doğru bir tanık beyanına ulaşmanın zorluğu da bir gerçektir. Kişiler, geçmiş olayları yanlış algılayabilir, zaman içinde hatırlamaları değişebilir veya bilinçli olarak ifadelerini değiştirebilirler. Kanunumuzda, yalan tanıklığın suç sayılmasıyla, sanıkla belli bir yakınlığı olan kişilere ve belli meslek gruplarına tanıklıktan çekinme hakkı verilmesiyle, beyanda bulunmadan önce tanığa yemin verdirilmesiyle tanığın beyanının güvenilirliğini artıracak önlemler alınmaya çalışılmıştır.

Selen Evirgen¹ 

How to Cite This Article

Evirgen, S. (2023). "Yalan Tanıklık Suçu (Türk Ceza Kanunu Madde 272)", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:55; pp:4213-4232. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.73200>

Arrival: 25 September 2023

Published: 30 November 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Arş. Gör. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Hukuk Fakültesi, Ceza ve Ceza Muhakemesi Hukuku, Kırıkkale, Türkiye

5237 sayılı Türk Ceza Kanunu'nun (TCK) 272. maddesinde düzenlenen yalan tanıklık suçu, tanıkların gerçeğe aykırı beyanda bulunmalarını ve mahkemeyi yanıltmalarını kapsayan, toplumların adalete duyduğu güveni sarsan ve hukuk sistemini zayıflatan bir suçtur. Yalan tanıklık suçu, adalet sisteminin işleyişini etkileyen birçok olumsuz sonuç doğurabilmektedir. Bu suç, mahkemelerin doğru ve adil bir şekilde hüküm vermesini engelleyerek masum insanların haksız yere cezalandırılmasına yol açabilir. Aynı zamanda suçluların cezalandırılmaktan kurtulmalarına da olanak tanıyabilir, dolayısıyla adaletin sağlanmasını engelleyen bir etkiye de sahiptir. Hukukun evrensel bir değer olduğu çağdaş toplumlarda, adil yargılanma ve doğru tanıklık yapmanın önemi açıktır. Ancak yalan tanıklık suçu, bu temel değerlere karşı bir saldırdır ve insanların hukuk sistemine olan güvenini zedeleyerek adalet duygusunu sarstığı için toplum üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir.

Bu makalede, Türk ceza hukukunda delil sistemi ve tanıklığın deliller içindeki yeri açıklanacak, yalan tanıklık suçu suç inceleme sistematğine uygun bir biçimde ele alınacaktır.

CEZA MUHALEMESİNDE DELİL

Ceza muhakemesi, yaşandığı iddia edilen bir olayın gerçekten yaşanıp yaşanmadığını, yaşandıysa ne şekilde gerçekleştiğini, olayı meydana getiren kişinin gerçekten o kişi olup olmadığını ve hangi ceza normlarının uygulanması gerektiğini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen bir yargılama faaliyetidir. Tipik hareketin fail tarafından yapıp yapılmadığı, somut olayın meydana geliş konusunda hukuk düzeni tarafından kabul edilen araçlarla, yargılama makamının bir kanaate ulaşmasını sağlama çabasına ispat adı verilmektedir (Centel&Zafer, 2022: 828; Öztürk ve ark., 2022: 298; Özbek&Doğan&Bacaksız, Muhakeme, 2022: 603; Özen, 2022: 543; Gökçen ve ark., 2023: 281). Maddî sorunun tespiti için mahkeme, geçmiş olayı canlandırmaya çalışır ve maddî sorunun kaynağına erişebilmek için delilleri kullanır (Çetin, 2022: 5). Delil kavramına ilişkin ise ceza muhakemesine dair mevzuatta herhangi bir tanıma yer verilmemişken delillerin elde edilmesine, değerlendirilmesine vs. yönelik birden çok düzenleme kanunumuzda yer almaktadır. Yalnızca 1983 tarihli Polisin Adli Görevlerinin Yerine Getirilmesinde Delillerin Toplanması, Muhafazası ve İlgili Yerlere Gönderilmesine İlişkin Yönetmelik m. 3'te delil, "*meydana gelen bir suçun aydınlatılması ve suç sanıklarının tespitine yarayan her türlü ispat vasıtası*" olarak tanımlanmıştır.

Ceza muhakemesi bağlamında ise delil, fiilin fail tarafından işlenip işlenmediği hususunda muhakeme makamının tam bir kanaate ulaşması amacı güden, ceza uyuşmazlığına konu olan olay hakkında ispat vasıtası görevi gören, olayı temsil eden ve olayın mahkeme huzurunda tekrar canlandırılmasını sağlayan, hâkimin maddî gerçeği ortaya koymak amaçla kullandığı bir araçtır (Centel&Zafer, 2022: 252; Şahin&Göktürk, 2022: 410; Gökçen ve ark., 2023: 282). Zira, ceza muhakemesine konu olan olayın gerçekleşmesi ile muhakeme sürecine ve maddî gerçeğin aranmasına başlama süreci arasında belirli bir zaman dilimi geçmektedir. Birtakım ispat araçları olmaksızın olayın meydana geliş şekli hakkında bir kanaate varmak da söz konusu olmayacaktır. İşte, muhakeme, geçmişte yaşanan bir olay hakkında yapılır ve bu geçmiş olayın gerçekleşip gerçekleşmediğine yönelik maddî gerçeğe ortaya çıkarmayı amaçlayan ispat araçları delillerdir (Avşar, 2021: 42).

Ceza muhakemesinde belirli konuların yalnızca belirli delillerle ispatlanması zorunluluğu yoktur. Ceza muhakemesinde her husus her türlü delille ispat edilebilir; başka bir ifadeyle ceza muhakemesinde delil serbestisi ilkesi esastır (Ünver&Hakeri, 2022: 98; Öztürk ve ark., 2022: 297; Özen, 2022: 544; Gökçen ve ark., 2023: 282). Vicdanî delil sistemi ile deliller arasında tür, sayı, nitelik vb. bir sınırlama yapılmaksızın deliller serbestçe değerlendirilebilmektedir (Avşar, 2021: 43). Tüm deliller, ceza muhakemesinde ispat gücü bakımından aralarında bir derecelendirme olmaksızın eşit değere sahip olup bir açıklamanın veya bir nesnenin delil olarak kabul edilebilmesi, ancak gerçekleşen olayın ispatı konusuna hâkimde bir vicdanî kanaat oluşturması neticesinde olur (Yavuz, 2012: 153; Centel&Zafer, 2022: 253; Şahin&Göktürk, 2022: 411; Yenisey&Nuhoğlu, 2022: 245; Gökçen ve ark., 2023: 282). Mahkeme, yapacağı araştırma neticesinde yargılamaya getirilen delilleri tartışır, delil serbestisi ilkesi uyarınca tüm delilleri serbestçe değerlendirir ve oluşan kanaat neticesinde bir karara varır (Bozdağ&Sarıusta, 2017: 582; Yenisey&Nuhoğlu, 2022: 536)

Ceza uyuşmazlıklarında her türlü delilin serbestçe değerlendirilebilmesi sınırsız bir serbesti anlamına gelmemektedir. (Tamer Aslan, 2012:4; Centel&Zafer, 2022: 255). Ceza muhakemesinde ispat aracı olarak kullanılacak araçların delil niteliğine sahip olabilmesi için belli özelliklere sahip olması gerekmektedir. Ceza muhakemesinde deliller, hukuka uygun yollarla elde edilmiş olmalı (CMK m.206/2-a), ceza uyuşmazlığına sebep olan olayı ispat edebilecek nitelikte olmalı (CMK m.206/2-b), beş duyu organıyla algılanabilecek nitelikte olmalı, ulaşılması ve tartışılması mümkün olmalı, sağlam, güvenilir, gerçek, akla uygun ve müşterek olmalıdır (Aksoy İpekçiöğlu, 2008: 57; Centel&Zafer, 2022: 255-256; Şahin&Göktürk, 2022: 411 vd.; Ünver&Hakeri, 2022: 101; Yenisey&Nuhoğlu, 2022: 542 vd.; Öztürk ve ark., 2022: 299; Özen, 2022: 545; Çetin, 2022: 7-8; Gökçen ve ark., 2023: 283) İspat araçlarının delil özelliklerini barındırmadığı durumlarda, delil yasakları uygulanacak, bu araçlar ya hâkim tarafından ortaya konulmadan reddedilecek ya da ortaya konulsalar bile hükme esas alınamayacaklardır (Centel&Zafer, 2022: 255). Ayrıca, delillerin toplanma süreci mevzuata uygun bir şekilde gerçekleştirilmediyse de delil yasakları uygulanacaktır (Karabulut&Pazarlıoğlu&Tosun, 2015: 394).

DELİL TÜRLERİ

Doğrudan Delil-Dolaylı Delil Ayrımı

Ceza muhakemesi öğretisinde deliller çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır (Centel&Zafer, 2022: 255-256; Şahin&Göktürk, 2022: 413; Yenisey&Nuhoğlu, 2022: 545; Özen, 2022: 546). İlk sınıflandırmaya göre, mahkemelerin çözmesi gereken temel olayı ispatlamak için kullanılan deliller doğrudan deliller olarak adlandırılırken, temel olaya bağlı yan olayları açıklamak için kullanılan, yalnız başına ispat gücü taşımayan ancak doğrudan delillerin sağladığı bilgileri destekleyen deliller dolaylı deliller olarak anılır (Avşar, 2021: 49-50; Centel&Zafer, 2022: 257; Şahin&Göktürk, 2022: 413; Özen, 2022: 546). Örnek vermek gerekirse, konumuzla bağlantılı olarak, bir tanık beyanı, geçmişte yaşanmış ve çözülmesi gereken olayı doğrudan ispat edebilme niteliğine sahip olabileceği gibi, doğrudan tanıklığa başvurulamayacağı durumlarda tanıktan duyduklarını mahkemede anlatan bir tanığın beyanı dolaylı tanıklık olarak mahkemenin vicdanî kanaate ulaşmasını sağlayabilir. Başka bir ifadeyle, mahkemede doğrudan deliller ve dolaylı delillerin birlikte değerlendirilmesi suretiyle geçmişte yaşanan olay tekrar canlandırılmaya çalışılır ve hâkim, olası hata paylarını da göz önünde bulundurarak bir kanaate ulaşıp hüküm verir. Deliller arasında altlık-üstlük derecelendirilmesi yoktur. Doğrudan delil, dolaylı delile göre daha üstün nitelikte ve tercih edilmesi gereken delil değildir. Delil serbestisi ilkesi gereğince deliller mahkeme tarafından serbestçe değerlendirilecek ve hangi delilin ne şekilde değerlendirildiği hükmün gerekçesinde belirtilecektir.

Delillerin Kaynaklarına Göre Ayrımı

Deliller kaynaklarına göre ikiye ayrılabilir: kaynağı kişi olan beyan delilleri ve kaynağı nesne olan belge ve belirti delilleri (Centel&Zafer, 2022: 258; Özen, 2022: 547). Beyan delilleri, uyuşmazlık konusu olaya dair şüpheli/sanık, mağdur, suçtan zarar gören, tanık veya diğer kişiler tarafından yetkili makamlar karşısında ve usulüne uygun şekilde yapılan açıklamaları ifade eder (Karabulut&Pazarlıoğlu&Tosun, 2015: 397; Avşar, 2021: 50). Belge delilleri ise uyuşmazlık konusu olayın kendisini nesne üzerinde temsil etmesi hâlinde söz konusu olur. Bu belge delilleri yazıya dökülmüşse yazılı belge, ses olarak tespit edilmişse ses kaydı, CD, plak, görüntü, fotoğraf şeklinde olabilir. Belirti delilleri, geçmiş olayın yansımaları ve kalıntılarıdır ve temel çatışmayı doğrudan çözme kapasitesine sahip değildir; bunun yerine, diğer delillerle desteklenmeleri gereken bilgilerdir (Centel&Zafer, 2022: 31; Gökçen ve ark., 2023: 313). Mahkeme, dava konusu olayı incelerken belirti delillerinden yararlanabileceği için belirti delilleri de bir delil çeşidi olarak kabul edilmelidir (Yenisey&Nuhoğlu, 2022: 546). Soruşturma aşamasında beyan delili niteliğine sahip olan açıklamalar, kovuşturma aşamasında tekrarlandıkları sürece beyan delili özelliğini sürdürürken, soruşturma aşamasında beyan delili olarak kabul edilen açıklamalar, belirli durumlarda kovuşturma aşamasında belge delili niteliği kazanabilirler (Centel&Zafer, 2022: 311). Örneğin, olayın tanığı olan bir kişinin beyanı, yetkililer önünde tanıklık yaptığı sırada beyan niteliği taşıırken, bu ifade tutanağa geçirildikten sonra belge delili olarak kabul edilebilir (Kunter, 1989: 632). Bu bağlamda, tanığın kovuşturma evresinde, daha önce alınan bir ifadesi yalnızca okunmaktaysa, bu delil beyan değil, belge delili olacaktır. Delillerin kaynağı ne olursa olsun, delil sınıflandırması ne olursa olsun, ceza muhakemesinde delil serbestisi ilkesi uyarınca her türlü delilin kabul edilebileceği ve bu delillerin tamamen hâkimin serbestçe takdirine bağlı olarak bir sonuca ulaştırılabileceği göz ardı edilmemelidir (Özbek&Doğan&Bacaksız, Muhakeme, 2022: 79).

İnceleme konumuz olan tanık beyanı, ceza muhakemesinde en eski ve en önemli delillerden biridir. En önemli delillerden biri olmasının yanı sıra, güvenilirliği açısından delil değeri noktasında en çok tartışılan deliller de yine tanık beyanlarıdır.

BİR BEYAN DELİLİ OLARAK TANIKLIK

Tanık Kavramı

Tanık, sözlük anlamı itibarıyla, “gördüğünü ve bildiğini anlatan, bilgi veren, duruşmada bilgisine ve görgüsüne başvurulmuş kimse, şahit” anlamına gelmektedir (TDK, 2023). CMK’da veya diğer usul kanunlarında ise tanık kavramının tanımına yer verilmemiştir. Ceza muhakemesinde tanık kavramına ilişkin öğretilerde birden çok tanım yapılmıştır. Feyzioğlu’na göre, bir uyuşmazlığın tarafı olmayan, ancak uyuşmazlık konusu maddî sorun hakkında duyu organları aracılığıyla bilgi sahibi olan ve bu bilgisini adli faaliyetlerde kullanabilen, resmi makamlar tarafından varsayılan üçüncü kişi tanık olarak kabul edilir (Feyzioğlu, 1996: 28). Özbek&Doğan&Bacaksız’a göre tanık, yargılamanın tarafı olmayan ve beş duyusu ile edindiği bilgileri hâkim önünde ifade eden kişidir (Özbek&Doğan&Bacaksız, Muhakeme, 2022: 606). Yenisey&Nuhoğlu’na göre tanık, ceza uyuşmazlığının objesi olan fiili doğrudan doğruya beş duyusu ile algılayan ve bu algıları hafızasında tutarak kovuşturma aşamasında anlatan kişidir (Yenisey&Nuhoğlu, 2022: 547). Centel&Zafer’e göre tanık, kendi aleyhine bir ceza soruşturması yürütülmeyen bir durumda olaya ilişkin beş duyusuyla elde ettiği bilgileri ifade eden kişi olarak tanımlanır (Centel&Zafer, 2022: 279). Özen’e göre, uyuşmazlığa konu olay hakkında beş duyusu ile bilgi sahibi olan kişi tanık, bu kişinin beyanı tanık beyanıdır ve tanığın beyanı delilken kendisi bir delil kaynağıdır (Özen, 2022: 548). Ünver&Hakeri’ye göre, tanık; olayın tarafı olmayan ve beş duyusu ile olay hakkında edindiği bilgileri açıklayan ve yetkili makamlarca dinlenen kişidir (Ünver&Hakeri, 2022: 265). Gökçen ve ark.’na göre, kendisine karşı

yürütülmeyen muhakeme konusu olay hususunda beş duyusuyla öğrendiklerini hâkim ya da Cumhuriyet savcısına anlatan kişiye tanık adı verilmektedir. Aynı zamanda, üçüncü bir kişiden duyduğu bilgileri söyleyen kişiler de tanıktır (Gökçen ve ark., 2023: 293).

Pek çok tanımdan ortaya çıkan ortak sonuca göre, tanık, muhakemede üçüncü bir kişi konumunda olan, beş duyu organı ile algıladığı edindiği bilgileri muhakeme makamlarına sunarak maddî gerçeğin ortaya çıkarılmasına yardımcı olan gerçek kişidir. Tanık, beyanları vasıtasıyla hâkime, zihninde geçmişte yaşanan maddî olayın yeniden canlandırılmasına yardımcı olur. Tanık beyanı ifadesinden de anlaşılacağı üzere, tanık dinlenir (Balo, 2009: 31; Ünver&Hakeri, 2022: 365). Neredeyse hâkimin belleğindeki boş bir tuval üzerine geçmişte meydana gelen olayı betimlemeye çalışır gibi davranır; ifadeleri bazen resmin tamamını, bazen ise yalnızca bir kısmını hâkimin önüne serer (Değirmenci, 2009: 78). Bir tanığın doğruyu söyleyip söylemediğinin değerlendirilmesi mahkemenin takdirinde olup eğer mahkeme bir tanığın doğruyu söylemediğine inanıyorsa bu beyanı hükme esas almayabilir (Kızıl, 2014: 399).

Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (AİHS) 6/3. maddesinin d bendine göre, tanık ulusal mahkemenin tanıklık konumu bakımından sözlü ya da yazılı olmasına, video veya ses kayıtlarından ibaret olmasına bakılmaksızın ulusal mahkemenin ifadesini göz önünde bulundurduğu kişi olarak kabul edilmektedir (Balo, 2009: 33). Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM) ise tanık kavramını her bir taraf devletin iç hukukundan bağımsız olarak değerlendirmektedir (HUDOC, 2023)². AİHM'e göre tanık, sanığa isnat edilen fiil hakkında bilgi veren herhangi bir kişidir (Karakehya, 2013: 724; Yenisey&Nuhoğlu, 2022: 547). Esasen, tanığın veya tanığın ifadesinin ulusal yargı sistemine özgü biçiminden ziyade sunulan delilin işlevi önemlidir (Balo, 2009: 34). Avrupa Konseyi'nin "*Tanıkların Korkutulması ve Savunma Hakkı'na Daire 97 (13) sayılı Tavsiye Kararı*" tanığı, "ulusal ceza hukukundaki konumu dikkate alınmaksızın cezaî işlemlerle ilgili bilgi sahibi olan kişi" olarak tanımlanmaktadır (Tamer Aslan, 2012: 6).

Tanık, bir süje olmayıp bir ispat aracıdır (Şahin, 2002: 3). Bir muhakeme süjesi olmamasına karşın tanık, muhakeme için oldukça önemlidir, öyle ki Türk Ceza Kanunu'nun (TCK) 6. maddesinin 1. fıkrasının c bendinde tanık, tanıklık yapmasıyla birlikte bir kamusal faaliyet olan muhakeme faaliyetine katıldığı için bir kamu görevlisi olarak kabul edilmiştir (Yılmaz, 2014: 4). Başka bir ifadeyle tanıklık, kamu hukukundan kaynaklanan toplumsal bir görev olup tanıklık etmek toplumun menfaatini temin etmektedir (Feyzioğlu, 1996: 29). Anayasanın 38. maddesinin 5. fıkrasında yer alan hiç kimsenin kendisini ve kanunda gösterilen yakınlarını suçlayıcı beyanda bulunmaya veya bu yolda delil göstermeye zorlanamayacağına dair hüküm gereği de tanıklıktan çekinmek temel bir hak olarak kabul edilmek suretiyle tanıklığın kural olarak yerine getirilmesi zorunlu bir ödev olduğu öngörülmüştür (Feyzioğlu, 1996: 30). Yine bazı istisnalar dışında (CMK m.45 vd.) tanıklığın kamunun menfaatine olmasından dolayı tanıklık yapmanın zorunlu olduğu ceza muhakemesinde de benimsenmiştir. Elbette ki, teknolojik gelişmeler ve suç bilimi konusundaki çalışmaların ilerlemesiyle birlikte, güvenilirliği bakımından daha çok göz önünde bulundurulması gereken bilimsel delillerin ispat gücü daha yüksek olsa da, bütün hukuk düzenleri tanık beyanını hâlâ önemli bir ispat aracı olarak görmektedir (Feyzioğlu, 1996: 3; Göktürk, 2016: 349; Kır, 2021: 1108).

Tanık olmak için herhangi bir ehliyet koşulu aranmamaktadır, yani, gerçek kişi olmak yeterlidir (Çetin, 2022: 23). Küçük çocuklar ve akıl hastaları da dahil olmak üzere ceza muhakemesinde herkes tanıklık yapma ehliyetine sahiptir. Zira, tanıklar olay hakkında yalnızca bildiklerini aktarırlar, kişisel değerlendirmelerde bulunmazlar. Bir kişinin tanık olabilmesi başka şey, bu kişinin beyanına yüklenecek ispat değeri başka şeydir (Ünver&Hakeri, 2022: 365). Tanıklar, bir olaya doğrudan şahitlik etmiş veya olayı beş duyusuyla algılamış olabilecekleri gibi, olayın meydana geldiği yerde bulunmuş veya daha sonra başka kişilerden olay hakkında bilgi edinmiş olabilirler. Bir kişi olayı bire bir yaşadığında, bu doğrudan tanıklık olarak adlandırılırken, olay hakkında duyduklarını anlattığında bu dolaylı tanıklık olarak kabul edilebilir (Centel&Zafer, 2022: 279). Bir olay hakkında doğrudan bilgi sahibi olan tanığa, çeşitli nedenlerle ulaşılamaması veya bu kişilerin tanıklıktan kaçınması gibi durumlarda, o kişinin ifadesinin alınmadığı durumlarda, olaya dair bilgi sahibi olan başka bir kişinin dolaylı tanıklığı ortaya çıkar (Balo, 2009: 36). Bilginin doğrudan elde edilmiş veya dolaylı olarak başkasından duyulmuş olması, tanıklık açısından önemlidir, ancak doğrudan elde edilen bilginin ispat değeri genellikle dolaylı olarak edinilene göre daha yüksektir. Bu nedenle delillerin değerlendirilmesi sürecinde bu fark göz önünde bulundurulmalıdır (Ünver&Hakeri, 2022: 365).

Tanık Olarak Dinlenebilecek Kişiler

Tanık olarak dinlenebilecek kişiler; muhakeme konusu olay hakkında beş duyusu ile bilgi edinen ve bildiklerini hâkime anlatan, uyuşmazlığın tarafı olmayan üçüncü kişiler; tanık olarak dinlenebilecek şikayetçi ve mağdur; suça iştirak edenlerden, kayırmaktan, suç delillerini yok etmekten, gizlemek veya değiştirmekten şüpheli, sanık veya hükümlüler ve muhakemeye katılan diğer kişiler olmak üzere dört gruba ayrılabilir. Bu dört gruptan ilki olan üçüncü kişiler tanık olarak dinlenebilme hususunda herhangi bir özellik arz etmediğinden bundan sonraki açıklamalar diğer üç grup tanık hakkında olacaktır.

² Vidal v. Belçika davası, 28.10.1992, Başvuru No: 12351/86, <http://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-57798>, 07.07.2023.

Suçun şikayetçisi veya mağduru uyuşmazlığın tarafı olduklarından CMK m.236 gereğince yeminsiz dinlenirler. Suçun mağduru, olayı bizzat yaşadığı için olayı en iyi bilenlerden olup vereceği bilgiler ceza muhakemesi açısından büyük önem taşımaktadır (Yenisey&Nuhoğlu, 2022: 510). Ancak, yetkili makam, mağdur veya şikayetçinin tanık olarak dinlenebildiği durumlarda bu kişilerin beyanını dikkate alırken elbette ki suçun mağduru olduğunu gözden kaçırmamalıdır (Feyzioğlu, 1996: 44). Mağdurun veya şikayetçinin beyanı, bu sebeple tanık beyanı olmayıp şüpheliden/sanıktan başka taraf beyanıdır (Centel&Zafer, 2022: 283). Mağdur veya şikayetçi, tanığın tanımından da anlaşılabilir gibi, uyuşmazlığın tarafı değilken, yani, ceza muhakemesine katılan sıfatıyla dahil olmadığı müddetçe tanık sıfatıyla dinlenmelidir. Katılan sıfatını kazandıktan sonra kişi, bundan böyle o dava bakımından tanık olarak dinlenemez (Balo, 2009: 48, karşıt görüş için Ünver&Hakeri, 2022: 367). Yargıtay kararlarında ise mağdurun tanık olarak dinlenebilmesi hususunun kabul edildiğini görmekteyiz. Örneğin, “... Katılan ve müştekinin olay tarihinde görevli olduğuna dair görev belgeleri getirilmeden, olaya dair görgüye dayalı bilgisi olduğu anlaşılan ..., ..., ..., usulünce duruşmaya çağrılarak dinlenilmeden ve tensiben dinlenilmesine karar verilen müşteki ...'ın aynı zamanda olayın tanığı olduğu hususu gözetilmeden, CMK'nın 236/1. maddesindeki tanıklığa dair hükümler uyarınca, usulüne uygun olarak duruşmaya davet edildiği halde gelmemesi durumunda hakkında zorla getirme emri çıkartmak suretiyle dinlenmesi bunun mümkün olmaması durumunda CMK'nın 211/1. maddesi gereğince önceki beyanlarının duruşmada okunduktan sonra sanığın hukukî durumunun tayini gerektiği gözetilmeden eksik inceleme ve yetersiz gerekçe ile karar verilmesi...” (Yargıtay 18. C.D., 2015/44333 E., 2017/15727 K., 27.12.2017 için bk. Kazancı, 2019) veya “...Yapılan yargılama sırasında müştekilerin aynı zamanda olayın tanığı oldukları hususu gözetilmeden, CMK'nın 236/1. maddesindeki tanıklığa dair hükümler uyarınca, usulüne uygun olarak duruşmaya davet edildikleri halde gelmemeleri durumunda haklarında zorla getirme emri çıkartmak suretiyle dinlenmesi bunun mümkün olmaması durumunda CMK'nın 211/1. maddesi gereğince önceki beyanlarının duruşmada okunduktan sonra sanıkların hukukî durumunun tayini gerektiği gözetilmeden, eksik inceleme ve yetersiz gerekçe ile karar verilmesi...” (Yargıtay 18. C.D. 2015/44330 E., 2017/15263 K., 20.12.2017 için bk. Kazancı, 2019) gibi ifadelerinde Yargıtay yaklaşımını ortaya koymuştur.

Mağdur veya şikayetçi açısından tanıklığa ilişkin hükümler uygulanır. Bu kişiler de tanıklar gibi duruşmaya çağrılır, adresine davetiye tebliğ edilir ve davete uymazlarsa zorla getirilmelerine karar verilebilir. Mağdur veya şikayetçi, tanıklık yapmaktan kaçındığı takdirde hakkında disiplin hapsi kararı verilebilir (CMK m.60). Mağdur veya şikayetçinin veya vekilinin, dilekçelerinde veya tutanağa geçirilmiş beyanlarında belirttikleri adrese tebligat yapılamaması durumunda adreslerinin araştırılması gerekmemekte, bu kişilerin tanıklıklarından vazgeçilmektedir (CMK m.235). Yine, mağdur veya şikayetçi de tıpkı tanıklar gibi çekinme hakkına sahiptir. Sanığın duruşmada mağdura soru sorma hakkı bulunmaktadır. Yalan tanıklık suçunu yalnızca uyuşmazlığın tarafı olmayan gerçek kişiler işleyebildiği için, mağdur veya şikayetçi uyuşmazlığın kişi açısından tarafı olduğu için, davaya katılıp katılmadığına bakılmaksızın yalan tanıklık suçunun faili olamaz (Centel&Zafer, 2022: 283).

Kişiler, kendilerine bir suç isnadında bulunulduğu andan itibaren, başka bir ifadeyle, bir kişinin şüpheli sıfatını almasından itibaren, artık bu kişi tanık olarak dinlenemez. Sanık, uyuşmazlık konusunun taraflarından birini teşkil ettiği için ceza muhakemesinde tanık olarak dinlenemez (Şahin&Göktürk, 2022: 416; Öztürk ve ark., 2022: 305; Gökçen ve ark., 2023: 294). Suç ortağı da uyuşmazlığın bir tarafıdır. Ancak, CMK m.50/1-c'de “*Yemin Verilmeyen Tanıklar*” başlığı altında soruşturma veya kovuşturma konusu suçlara iştiraktan veya bu suçlar sebebiyle suçluyu kayırmaktan ya da suç delillerini yok etme, gizleme veya değiştirmekten şüpheli, sanık veya hükümlü olanların yeminsiz dinleneceği öngörülmüştür. Bu kişilerin taraf tutabilme olasılığı bakımından tanıklık yaparken yeminsiz dinlenmeleri gerektiği madde gerekçesinde belirtilmiştir. Bundan anlaşılması gereken, CMK'da suç ortakların yeminsiz bir biçimde tanık sıfatıyla dinlenebileceği kabul edilmekle birlikte bunların sanıktan başka taraf olarak kabul edilmesi gerekmektedir (Balo, 2009: 51) ve suç ortağı yalnızca kendi eylemiyle ilgili bir açıklamada bulunuyorsa bu eyleme ilişkin dava açısından bu kişi tanık olarak kabul edilmemelidir (Tamer Aslan, 2012: 10; Centel&Zafer, 2022: 282). Başka bir ifadeyle, suç ortakları birbirlerinin muhakemesinde tanık olarak dinlenebilir; ancak kendi eyleminin tanığı olamaz.

Suç ortaklarına da yine tanıklarla ilgili hükümler uygulanacak, bu kişiler de tanık olarak zorla getirilecektir, ancak yemin verdirilmeyecek ve CMK m.48 uyarınca bu kişiler kendi aleyhine olan sorulara cevap vermeyebilecektir.

CMK m.22/1-h uyarınca hâkim, olayın tanığı olmuşsa artık o davaya bakamayacaktır (Gökçen ve ark., 2023: 294). Zira, hâkim bir olaya tanık olduğu durumda artık tarafsız olmayacağı kabul edilmelidir. Böyle bir durumda hâkimin tarafsızlığı şüpheye düşeceği için hâkim ya çekilmeli ya da reddedilmelidir. Tanıklık ve yargılama makamı sıfatları aynı anda bulunamaz (Centel&Zafer, 2022: 280). Tanıklık görevi daha önceliklidir (Ünver&Hakeri, 2022: 267). Yine aynı şekilde, uyuşmazlığın makam olarak bir tarafını teşkil eden, tüm soruşturma evresini idare eden Cumhuriyet savcısının tanıklığı da söz konusu olmamalıdır. Tanıklık, muhakemede kullanılabilir delil kaynaklarının sınırlı olmasından dolayı, hâkimlikten ve savcılıktan üstün tutulmalıdır ve hâkimin ya da Cumhuriyet savcısının tanık olarak dinlenmesi hâlinde başka hâkim veya Cumhuriyet savcısı görevlendirilmelidir.

Müdafinin ceza muhakemesinde tanık olarak dinlenmesi mümkün ise de tanıklık yaptığı müddetçe sanık ile müdafilik ilişkisini sürdürmez (Balo, 2009: 55, karşıt görüş için Ünver&Hakeri, 2022: 267). Müdafî, meslekî

faaliyeti nedeniyle öğrendiği bilgiler hakkında sır sahibinin rızası varsa tanıklık yapabilir. Ancak, müdafinin tanıklıktan çekinme hakkı vardır ve sır sahibi izin verse bile tanıklık yapıp yapmamak müdafinin kendi takdirindedir (CMK m.46/1-a).

Bilirkişiler de tanık olarak dinlenebilir (Gökçen ve ark., 2023: 308). Çözümü özel uzmanlık ve teknik bilgiyi gerektiren olay hakkında eğitimi, deneyim, yeteneği ve uzmanlığı doğrultusunda olay hakkında görüşlerini ve incelemelerini açıklayan kişiye bilirkişi denilmektedir. Bilirkişilerin duruşmada tanık sıfatıyla dinlenmesi durumunda artık bilirkişilik değil tanıklık ön planda tutulmalıdır. Çünkü bir olayda, birden çok bilirkişi görevlendirilebilirken tanık bir tane olabilir. Duruşmada tanık olarak dinlenen bilirkişinin de tıpkı hâkim gibi reddi mümkündür (CMK m.69) ve bilirkişiler tanıklıktan çekinmeyi gerektiren nedenlerle bilirkişilikten çekinebilirler (CMK m.70). Bilirkişi-tanıklık ise daha farklıdır. Bilirkişi-tanık, olayla ilgili bilgilerini özel yetenekleri, eğitimleri ve uzmanlıkları sayesinde edinen ve bu bilgileri aktarırken aynı zamanda olay hakkında bilgi sağlayan kişilerdir (Tamer Aslan, 2012: 11) ve sunacağı bilgiler, genellikle hâkimin özel bilgiye sahip olmadığı sonuçlara ulaşmasına yardımcı olan bilgilerdir (Balo, 2009: 54). Sıradan bir görgü tanığı olarak edinilecek bilgilere kıyasen bilirkişi-tanık olayın tanığı olmuş özel yetenekli, eğitilmiş ve deneyimli uzman kişiler olduğundan bu özellikleri sayesinde beş duyu organları aracılığıyla olay anında edindiği bilgileri aktardığı için tanık olarak kabul edilmelidir ve bu sebeple taraflarca reddolunmamalıdır (Feyzioğlu, 1996: 67).

Tanık Beyanının Delil Değeri

Ceza muhakemesinde ispata ilişkin en önemli ilkelerden birinin delillerin serbestliği ilkesi olması, ceza muhakemesinde tanık beyanlarının medenî muhakemeden farklı olarak delil değerine sahip olduğu anlamına gelmekte ve bir ispat kolaylığı sağlamaktadır (Güngör, 2015: 308). İspat konusunu teşkil eden olayın geçmişte gerçekleşmiş olması ve bu olayın gerçekten gerçekleşip gerçekleşmediğinin tespiti ve belirsizliği yok edecek her türlü delilin kullanılması gerekliliği, delil serbestisi ilkesinin gerekçesini oluşturmaktadır (Bozdağ&Sarusta, 2017: 579). Hukuka uygun bir biçimde elde edilmiş olmak şartıyla her türlü delil ispat vasıtası olarak kullanılabilir; hâkim delilleri serbestçe değerlendirerek vicdanî kanaatine göre karar verecektir. Hâkimin önüne gelen olayda tek delil tanığın beyanı ise, başka bir ifadeyle, olayı tek gören kişi o tanık ise, o zaman bu kişinin tanıklığına başvurulmadan hüküm kurulamaz. İşte bu noktada, tanık beyanının güvenilirliği konusunda bazı şüpheler doğabilecektir. Zira, insan, duyu organları vasıtasıyla gerçeği tam ve doğru olarak algılayamayacağı gibi duyu organlarıyla gerçekleşen algılama sırasında insan hafızası, olan şeyleri de farklı biçimde hatırlayabilmektedir (Güngör, 2015: 309-310). Aynı zamanda, insanın hafızasındaki bilgiler ilk algılandığı andaki gibi kalmamakta, üstünden zaman geçtikçe bilgiler de değişime uğramakta ve doğruluğu ya da gerçekliği azalabilmektedir. Yine, kişinin olayı algıladığı sıradaki ruh hâli, psikolojisi, olaya yakınlığı veya uzaklığı, olayın üzerinde gerçekleştiği şeyin veya kişinin tanık için olan önemi gibi unsurlar da olayı algılama biçimini değiştirebilmektedir. Yapılan araştırmalara göre de insanın geçmiş yaşantısına ait tecrübeleri, endişeleri ve beklentileri o anki istekleri ve genel ruh hâli algılamada etkilidir (Güngör, 2015: 310). Bu gibi etkenler neticesinde tanığın olayı algılama ve verileri hafızasına kaydetme biçimi gerçeğe aykırı olabileceği gibi bilgiler değişime uğrayarak da hafızada kalabileceği için tanık beyanının güvenilirliği noktasında soru işaretleri olabilmektedir.

Tanıklığa şüpheyle yaklaşılmasındaki bir diğer etken ise tanığın yalan söyleyebilme ihtimalidir. Bir olayın tek bir tanığı varsa ve o olayın netliğe kavuşturulmasında bu kişinin tanıklığı son derece önemliyse; ancak bu tanık yalan söylüyorsa o zaman ne olacaktır? Böyle bir durumda, bir kişinin yalan tanıklığı neticesinde suçsuz bir kişi hakkında mahkûmiyet hükmü verilebileceği gibi suçlu bir kişi hakkında beraat ya da ceza verilmesine yer olmadığı kararı verilmesi de mümkün olabilecektir. İşte, bu gibi yalan tanıklık durumlarını engelleyebilmek için, hukukumuzda tanıklıktan çekinme hakkının düzenlenmiş olması, tanığın beyanda bulunmadan önce “*bildiğini dosdoğru söyleyeceğine namusu ve vicdanı üzerine*” yemin etmesi, yalan tanıklığın TCK’da suç sayılması gibi tedbirlerle kişinin yalan beyanda bulunmasının önüne geçilmesi arzu edilmektedir. Aynı şekilde, CMK’da öngörülen ve tanığın beyanının alınmasına ilişkin hükümlerin dikkatli uygulanması neticesinde tanık beyanının güvenilirliği artırılabilir. Tanığa soru sorma vasıtasıyla, çelişkilerin ortadan kaldırılması, yalan söyleyip söylemediğinin anlaşılması, tanığın fiziksel tepkilerinin değerlendirilmesi mümkün olabilmektedir (Güngör, 2015: 314). Yine, hâkimler, tanıkların özellikle kesinlik içeren beyanlarına, tanıkların birebir aynı şeyi söylemelerine, üstüne basa basa aynı ifadeyi tekrarlamalarına da dikkat etmeli, bu delilleri kuşkuyla değerlendirmelidir (Yücel, 1994: 101).

Tanık beyanının tek başına hükme esas alınabilmesi noktasında Anayasa Mahkemesi (AYM), haksız tutuklama ile ilgili yapılan bir bireysel başvuruya yönelik kararında, tek tanık beyanının kişiye isnat edilen suçu işlediği konusunda kanaate varmaya yeterli olmadığını belirtmiştir³ (bk. Özen, 2022: 550).

³ bk. Türkiye Cumhuriyeti Anayasa Mahkemesi M.G. Başvurusu. No: 2018/13901, 11/02/2021. “...tanık anlatımlarının kişinin örgütsel bağlantısına veya hangi örgütsel eylemlerde bulunduğu ya da başvuruçunun örgütsel konumuna ilişkin herhangi bir vaka veya olguya dayanmaması dolayısıyla kişisel kanaatin açıklanması niteliğinde olduğu, bu anlamda yargı makamlarının denetim yaparak söz konusu beyanları doğrulamasına ya da çürütmesine imkân vermediği gerekçesiyle kuvvetli suç belirtisi olarak kabul edilemeyeceği sonucuna varmıştır (E.A., B. No: 2016/78293, 3/7/2019, § 59; Ali Aktaş, B. No: 2016/14178, 17/7/2019, § 56). Somut olayda başvuruçunun ile tanığın misafirhanede örgütsel amaçla birlikte kaldıklarına ilişkin bir delil hatta iddia yoktur. Başvuruçunun nerede kalacaklarını bölük komutanlarının belirlediğine ilişkin savunmasının da aksi kanıtlanmamıştır. Tanığın soruşturma aşamasında başvuruçuyla yedi sekiz

Ceza muhakemesinde tanık beyanının delil değeri değerlendirilirken özellikle mağdur beyanına ayrı olarak değinmek gerekmektedir. Mağdurun tanık olarak ifadesinin alınması gerektiğinde, yemin hariç tanıklarla ilgili hükümlerin uygulanması, kanunda açıkça düzenlenmiştir (CMK m.236/1). Ancak, bizim de katıldığımız görüşe göre, mağdurun dinlenmesinde yemin hariç tanıklığa ilişkin hükümlerin uygulanacak olması, mağdurun bir tanık olarak kabul edildiği anlamına gelmemektedir; sadece mağdurun çağırılma ve dinlenme sürecinin tanıklarınine benzer olduğunu vurgulamak amacıyla bu hüküm yer almaktadır (Bozdağ&Sarıusta, 2017: 587; Şahin&Göktürk, 2022: 416; Özen, 2022: 471). CMK m.236/1 kendine özgü bir düzenleme olup tam anlamıyla bir tanıklık düzenlemesi değildir. AİHM ise, soruşturma ve kovuşturmayla konu olayın şüpheli ve sanığı dışında dinlenen bütün kişileri tanık olarak kabul etmektedir (Birtok, 2016: 110).

Mağdur, suç teşkil eden olayın üzerinde gerçekleşmiş olması sebebiyle, olayın doğrudan şahitliğini yapmış olmasından dolayı, olaya ilişkin en doğru bilgiyi sağlayabilecek bir konumda bulursa da, mağdurun olayın bir tarafı olması, sanıkla çıkar çatışması yaşaması ve insana özgü olan öznel etkiler nedeniyle olayı tamamen tarafsız bir şekilde aktarması zor görülebilir (Bozdağ&Sarıusta, 2017: 585). Yine, yemin etme yükümlülüğü olmayan tanığın, yeminin verdiği vicdanî baskıyı içinde hissetmemesi de mağdurun yemin ederken doğruyu söylemeyebileceğini göstermektedir. Mağdur, intikam, öç alma veya kişisel menfaatleri için, sanığa zarar vermek amacıyla isnadı ağırlaştırmak için gerçeğe aykırı beyanda bulunabilir. Bu tür duygusal ve kişisel etkenler, mağdurun ifadesinin güvenilirliğini etkileyebilir (Kocaoğlu, 2016: 530; Bozdağ&Sarıusta, 2017: 589). Bu sebeple, mağdurun tanık olarak dinlenmesi hâlinde hâkim, bütün bunları değerlendirerek vicdanî kanaate ulaşmalıdır. Özellikle soruşturma ve kovuşturma evrelerinde farklı beyanlarda bulunan mağdurun beyanı hükme esas alınmadan önce dikkate alınmalıdır. Bu tür çelişkiler, mağdurun güvenilirliğini etkileyebilir ve ifadesinin doğru olduğunun kesin bir şekilde belirlenmesi zor olabilir. Bu nedenle, çelişkilerin tam olarak giderilemediği durumlarda, sanığa ceza verilmesi yerine adaletin sağlanması için daha fazla delil ve inceleme gerekebilir (Kocaoğlu, 2016: 508). Mağdurun beyanlarının diğer delillerle desteklenmesi gerekir. Tek delilin mağdurun beyanı olduğu hâllerde, başka bir delil elde etme olanağının bulunmaması ve mağdurun ifadelerindeki çelişkinin giderilememesi gibi durumlarda sırf mağdurun beyanı sanığa ceza verilmesinde yeterli görülmemelidir. Şüpheden sanık yararlanır ilkesi dikkate alınarak, bir kişi hakkında suç işlediği yönünde hiçbir şüphe kalmayacak biçimde kesin bir kanaatin oluşmaması durumu, yargılama makamı tarafından sanık lehine yorumlanmalıdır (Özen, 2022: 157). Yargıtay uygulamalarında da, öğretilerde de mağdurun beyanının delil değeri tespit edilirken; mağdurun ruh sağlığı, yaşı, kişiliği, beyanlarının çelişkili olup olmaması (Kazancı, 2019)⁴, güvenilirliği ve ahlakî durumu, sanığın savunmalarıyla arasındaki çelişki gibi unsurlar tespit edilmektedir (Bozdağ&Sarıusta, 2017: 589).

Mağdur beyanının delil değeri üzerine özellikle cinsel suçlar bağlamında ayrıca bir değerlendirme yapmak gerekmektedir. Cinsel suçların ispatı oldukça güçtür. Tanık ve delil yokluğu nedeniyle iddia çoğu zaman ispat edilememekte, suçluların cezasız kalması mümkün olabilmektedir (Kırbaş Canikoğlu, 105: 231). Genel olarak, cinsel suçların tek delili mağdurun beyanı olup bu suçlar genellikle kadınlara ve çocuklara karşı işlenmektedir. Bu suçlar çoğunlukla herkese kapalı alanlarda, kuytu, kimsenin göremeyeceği yerlerde işlendiği için de mağdurun beyanından başka bir delil elde edilemediği durumlar olabilmektedir. Bu bağlamda, uygulamada, cinsel suçlarla alakalı olarak "mağdur kadının beyanı esastır ve başka bir delil olmadığı takdirde kadının beyanı üzerine sanık cezalandırılacaktır." biçiminde gelişen düşünce, çok sayıda tartışmayı da beraberinde getirmektedir. Özellikle kadın hareketi savunucularının kadının beyanının esas alınması gerektiğini düşünen görüşleri, cinsel suçlara maruz kalan kadınların olayı ifade etmelerindeki zorluk, mahkemede ve çevrelerinde olayı tekrar tekrar yaşamak ve anlatmak noktasında yaşayacakları ızdırap, hiçbir kadının namusuna hâlel getirecek iddialarda bulunmayacağı noktasında toplanmaktadır. Ayrıca, evlilik içi cinsel saldırı durumlarında da bu suçun ispatının oldukça zor olması nedeniyle, mağdur kadının beyanının esas alınarak sanığa ceza verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Aksi görüşte olanlar ise, yalnızca kadının beyanının esas alınmasını şüpheden sanık yararlanır ilkesine aykırı görmekte, mağdurun beyanının şüpheli veya sanığa nazaran daha üstün tutulmasını ve yalnızca mağdurun beyanının dikkate alınmasını doğru bulmamaktadır. Bu fikirlere neden olan hususlar ise, bazı kadınların cinsel saldırıyı bir intikam aracı olarak kullanıp sanığın cinsel saldırıda bulunduğu dair iftira atmalarından kaynaklanmaktadır (Bozdağ&Sarıusta, 2017: 590). Bazı yazarlara göre ise, kadının beyanının esas alınmasında, suçun niteliğine göre değerlendirme yapılmalıdır. Başka

ay grup arkadaşlığı yaptıklarına ilişkin ifadesinin ise kovuşturma aşamasındaki Metin kod adlı şahısla bir kez buluştuğlarına ve sonrasında da başvuruyla örgütsel anlamda herhangi bir irtibatının bulunmadığına yönelik beyanı dikkate alındığında örgütsel bir anlam taşımadığı anlaşılmıştır. Bu nedenle tanık beyanlarının başvuru ile FETÖ/PDY arasındaki herhangi bir düzeyde ilişkinin mevcut olup olmadığının belirlenmesi bakımından kuvvetli suç belirtisi olarak değerlendirilebilecek bir nitelik taşımadığı kanaatine varılmıştır..." (Legalbank, 2023).

⁴ bk. Yargıtay C.G.K., 1993/1-21 E., 1993/46 K., 01.02.1993: "...Suçun tek delili olan şikayetçinin maktullerin, sözlerine dayanan beyanları, değişken olup femi delillerle çelişkilidir. İfadesinin bir bölümüne itibar edilerek maktul Abdullah'ın konuştuğunun kabulü dosya içeriğine ve olayın akışına uygun düşmemektedir. Dosyadaki kanıtlar yerine, tarafların anlaşarak yöredeki örf ve adetler gereğince barıştıkları ve ifade değiştirdikleri varsayımına dayanılarak hüküm kurulamaz. Yöre geleneklerine dayanılması bir şüphenin sanıklara izafesidir; halbuki şüphe sanık lehine yorumlanabilir. Bu durumda sanıkların, kasten adam öldürme suçunu işlediklerine dair, savunmalarının aksini gösterir, kesin ve inandırıcı delil bulunmadığından, beraatlerine karar vermek gerekirken mahkûmiyet kararı verilmesi isabetsizdir..."; Yargıtay C.G.K. 1991/5-75 E., 1991/103 K., 01.04.1991: "...Zorla ırzına geçildiğini ileri süren mağdurenin iddiası, aşamalarda değiştiği gibi kendi içinde de çelişkilidir. Bu çelişkiler gereksiz ayrıntılara yönelik olmayıp suça ve suçun işlendiği tarihe ilişkindir. İddia, olay tarihini belirleyen doktor raporu ile doğrulanmamış, aksine belirtilen tarihlerde suçun işlenmediği saptanmıştır. Sanığın; yüklenen suçu işlediğine dair savunmasının aksini gösterir, cezalandırılmasına yeterli her türlü kuşku uzak, kesin ve inandırıcı kanıt bulunamamıştır. Bu itibarla direnme hükmünün bozulmasına karar verilmelidir..." (Kazancı, 2019).

delillerle desteklenmesi ve başka türlü ispat edilmesi oldukça güç olan hakaret, tehdit, cinsel taciz gibi suçlar hakkında yapılan bir muhakemede, mağdur kadının beyanına öncelik verilebilir. Nitelikli cinsel saldırı gibi, başka somut delillerle de desteklenebilen suçlarda ise sanığın suçluluğunu ispatlayabilme noktasında herhangi bir sıkıntı bulunmamaktadır. Her olayın özelliği, her suçun niteliği dikkate alınarak karar verilmelidir (Çelik, 2014).

Kanaatimizce, elbette ki, mağdurun yalan beyanda bulunma olasılığı bulunmakla beraber, bu noktada mağdurun beyanlarına önyargılı yaklaşılmamalıdır. Mağdur beyanı aksi ispat edilemez bir delil değildir; ancak diğer delillerle beraber değerlendirilerek mağdur beyanının doğruluğuna ya da yanlışlığına karar verilmelidir. “Kadının beyanı esastır.” demek, mutlaka yalnızca kadının beyanına dayanılarak hüküm verilmesi gerektiği anlamına gelmemektedir. Bu ifadeyle, kadına yönelik işlenmiş suçların soruşturulabilmesi ve kovuşturulabilmesi için kadının beyanının yeterli olduğu ifade edilmektedir. Hâkim, nesnel bir değerlendirme yaparak, başka bir delil varsa bu delilleri de dikkate alarak, başka bir delil yoksa, sanık ve mağdurun beyanlarının tutarlılığına, sanığın ve mağdurun sosyal konumlarına, aralarındaki husumetin derecesine, sanığın ve mağdurun psikolojik durumlarına; yani, somut olayın her noktasına bakarak vicdanî kanaatine göre karar vermesi gerekmektedir. Başka bir ifadeyle, bazı durumlarda başka delil olmasa dahi mağdurun beyanları hâkimde sanığın suçlu olduğu noktasında bir kanaat oluşturuyorsa sanık cinsel suçlardan mahkûm edilmeli, mağdurun beyanı hâkim nazarında tutarlı görünmüyorsa ve başka da delil yoksa şüphe sanık lehine değerlendirilerek sanığa ceza verilmemelidir. Gerekirse, adliyelerde yardımcı olarak psikologlar görevlendirilmeli, bu psikologlar uzmanlıkları doğrultusunda mağdurların beyanını güvenilirlik bakımından değerlendirmelidir (Yücel, 1994: 102). Doğrudan, kadının beyanı esastır ya da kadın yalan söylemektedir, şeklinde bir değerlendirme yapılmamalı, olayın koşulları dikkate alınarak sanığa ceza verilmeli ya da verilmemelidir. Toplumda herkesin bir gün suç şüphesi altında kalabilecek olması göz önünde bulundurulduğunda, masumiyet karinesinin yalnızca sanık lehine değil, toplum menfaatine de olduğu gözden kaçırılmamalı, hâkim, sübutun gerçekleşmediği ya da maddî gerçeğin şüpheli olduğu durumlarda şüpheden sanık yararlanır ilkesini işletmelidir (Bozdağ&Sarıusta, 2017: 504). Özellikle iftiraya oldukça müsait olan cinsel suçlarda bu konuda oldukça hassas davranılmalıdır (Ünver, 2006: 12).

TCK MADDE 272’DE DÜZENLENEN YALAN TANIKLIK SUÇUNUN İNCELENMESİ

TCK m.272’ye göre,

“(1) Hukuka aykırı bir fiil nedeniyle başlatılan bir soruşturma kapsamında tanık dinlemeye yetkili kişi veya kurul önünde gerçeğe aykırı olarak tanıklık yapan kimseye, dört aydan bir yıla kadar hapis cezası verilir.

(2) Mahkeme huzurunda ya da yemin ettirerek tanık dinlemeye kanunen yetkili kişi veya kurul önünde gerçeğe aykırı olarak tanıklık yapan kimseye bir yıldan üç yıla kadar hapis cezası verilir.

(3) Üç yıldan fazla hapis cezasını gerektiren bir suçun soruşturma veya kovuşturması kapsamında yalan tanıklık yapan kişi hakkında iki yıldan dört yıla kadar hapis cezasına hükmolunur.

(4) Aleyhine tanıklıkta bulunulan kişi ile ilgili olarak gözaltına alma ve tutuklama dışında başka bir koruma tedbiri uygulanmışsa, yüklenen fiili işlemediğinden dolayı hakkında beraat kararı veya kovuşturmayaya yer olmadığına dair karar verilmiş olması koşuluyla, yukarıdaki fıkralara göre verilecek ceza yarı oranında artırılır.

(5) Aleyhine tanıklıkta bulunulan kişinin gözaltına alınması veya tutuklanması halinde; yüklenen fiili işlemediğinden dolayı hakkında beraat kararı veya kovuşturmayaya yer olmadığına dair karar verilmiş olması koşuluyla; yalan tanıklık yapan kişi, ayrıca kişiyi hürriyetinden yoksun kılma suçuna ilişkin hükümlere göre dolaylı fail olarak sorumlu tutulur.

(6) Aleyhine tanıklıkta bulunulan kimsenin ağırlaştırılmış müebbet hapis veya müebbet hapis cezasına mahkûmiyeti halinde, yirmi yıldan otuz yıla kadar hapis cezasına hükmolunur

(7) Aleyhine tanıklıkta bulunulan kimsenin mahkûm olduğu hapis cezasının infazına başlanmış ise, altıncı fıkraya göre verilecek ceza yarısı kadar artırılır.

(8) Aleyhine tanıklıkta bulunulan kişi hakkında hapis cezası dışında adli veya idarî bir yaptırım uygulanmışsa; yalan tanıklıkta bulunan kişi, üç yıldan yedi yıla kadar hapis cezası ile cezalandırılır.”

Suçla Korunması Amaçlanan Hukuksal Değer

Yalan tanıklık suçu TCK’da “Millete ve Devlete Karşı Suçlar” başlıklı dördüncü kısımda, “Adliye Karşı Suçlar” başlıklı ikinci bölümde düzenlenmiştir. Söz konusu suç tipine ilişkin bölüm başlığı bağlamında kanun koyucunun bu suç tipi ile adliyenin ve adli makamların yaptığı işlemlerin korunmasına öncelik tanıdığı anlaşılabilir. Öğretide ise bu konuda birden fazla farklı görüş mevcuttur. Bir görüşe göre, adliye karşı suçlar ile korunması amaçlanan hukuksal değer adli işlemdir (Özek, 1997: 26). Geniş anlamda adli işlev hem yargılama faaliyetini hem yargılama öncesi araştırma, soruşturma aşamalarını hem de yargı kararlarının infazını kapsamaktayken; dar anlamda adli işlev ise yalnızca yargılama süreciyle sınırlıdır (Özek, 1997: 26). Hukuk devletinin ve adil yargılanma hakkının korunması

için adli işlev, adalet, eşitlik, dürüstlük gibi ilkelere uygun olarak yerine getirilmelidir. Bu sebeple, adli işlevin işleyişini engelleyen hukuka aykırı fiiller suç olarak kabul edilmektedir.

Ceza muhakemesi hukukunda tanık beyanı muhakemeye yön verici bir delil olduğu için kanun koyucu, tanığın yalan beyan ile adliyi yanlış düşüncelere sevk edebileceğini öngörerek bu suç tipini adliye karşı suçlar arasında düzenlemiştir. Tanığın yalan beyanı, uyumsuzlukla ilgili karar vermeye yetkili makamların yanlış yönlendirilmesine ve sonuç olarak hatalı kararların alınmasına yol açabilir (Göktürk, 2016: 353). Yalan tanıklık suçu ile korunması amaçlanan hukuksal değer konusunda bir görüş, yalan tanıklık suçunun adaletin oluşmasında devlet faaliyetine saldırı niteliğinde olduğu bahsiyle maddi gerçeğin ortaya çıkarılması suretiyle adaletin tecelli etmesine yönelik toplumsal fayda ve adalet mekanizmasının doğru işleyişinin korunduğunu belirtirken (Tezcan&Erdem&Önok, 2022: 1401-1402), diğer bir görüş ise bu suç ile bizzat kişilerin adil yargılanma hakkının korunduğunu ileri sürmektedir (Yaşar&Gökcan&Artuç, 2010: 7931). Yargılamanın yalan tanık beyanları ile gerçeğe aykırı bir şekilde yönlendirilmesinin engellenmesi suretiyle adaletin doğru tecelli ettirilebilmesi amacının korunduğu ve dolayısıyla kişilerin adil yargılanma hakkının dolaylı olarak korunduğu görüşünü savunanlar da bulunmaktadır (Özbek&Doğan&Bacaksız, Özel, 2022: 1190). Yargıtay'a göre ise yalan tanıklık suçuyla korunması amaçlanan hukukî yarar, yargılamanın işleyişinin dürüstlüğü ve yargılamada kullanılan delillerle delil araçlarının doğruluğu, içtenliği ve bütünlüğüdür (Yargıtay 4. CD, 7311/8314 sayılı ve 22.12.1992 tarihli kararı için bk. Artuk&Yenidünya, 1997: 787) Yargıtay'ın daha yeni tarihli bir kararına göre ise *"Tanıkların, hukukî yükümlülüklerine aykırı olarak yalan tanıklıkta bulunmaları, adil yargılanmayı etkilediği, kimi durumlarda da kişilerin hürriyetinin kısıtlanması sonucunu doğurduğu, masumiyet karinesini zedelediği için TCK'nun 272. maddesinde suç olarak düzenlenmiştir."* denilerek bu suçla korunan hukukî değer, kişilerin adil yargılanma hakkı ve masumiyet karinesi olduğu belirtilmiştir (Yargıtay 4. CD, E. 2010/3607, K. 2012/ 6879, T. 26.03.2012 için bk. Kazancı, 2019).

Yalan tanıklık suçu toplumda adaletin işleyişine olan güveni sağlamak açısından oldukça önemlidir. Hukukî sorun bakımından mahkemenin maddi gerçeği tespit ederek muhakeme sonunda doğru bir karar vermesi adaletin tecellisini sağlamaktadır. Tanıkların gerçeğe aykırı olan beyanları, maddi gerçeğe ulaşmaksızın bir karar verilmesine sebebiyet vererek toplumda adaletin doğru işleyişine olan güvenin azalmasına sebep olacaktır. Bu bağlamda, inceleme konusu suç bakımından adaletin sağlanmasındaki toplumsal çıkar ve adaletin işleyişine olan güven korunması amaçlanan hukukî değerlerden ilkidir. Yalan tanıklık suçu, yargının düzgün işleyişindeki devlete ve topluma ait yargısal menfaati ihlâl ederken aynı zamanda aleyhine yalan tanıklıkta bulunulan kişiye ait bireysel varlık veya menfaati de ihlâl eder. Zira, aleyhinde yalan tanıklıkta bulunulan kişi, suçtan şahsen olumsuz etkilenecektir. Bu çerçevede, kanaatimizce de suçla korunan hukukî değer karma bir nitelikte olduğu kabul edilmelidir. Bunlar arasında bir öncelik-sonralık sıralama yapılmamalıdır. Yalan tanıklık suçunun kanunda düzenlenmesinin amacı, adli mekanizmanın doğru bir şekilde işlemesini sağlayarak gerçeğe aykırı beyanları ile gerçeğe ulaşmayı engelleyecek kişileri cezalandırmak olduğu gibi, aynı zamanda failin gerçeğe aykırı beyanları nedeniyle haklarında muhakeme süreci yürütülerek aleyhlerinde haksız bir hüküm verilen kişilerin adil yargılanma hakkını korumaktır (aynı yönde bk. Ölmez, 2013: 30; Göktürk, 2016: 352, Nas, 2016: 163; İnce Tunçer, 2020: 75, suçla korunması amaçlanan hukuksal değer karma nitelikte olduğunu, ancak devlete ait çıkara üstünlük tanındığını savunan görüş için bk. Tamer Aslan, 2012: 43)

Suçun Konusu

Tanığın beyanının gerçeğe uygun olması, maddi vakianın gerçeğe uygun şekilde tespit edilebilmesine ilişkindir. Tanık, uyumsuzluğun konusunu teşkil eden olay hakkında yalan beyanda bulunmakla maddi gerçeğe ulaşılmasını engellemektedir. Yani, yalan tanıklık suçunun konusu, maddi gerçeğin kendisidir (Göktürk, 2016: 354). Yalan tanıklık suçunun konusu, yargılamaya konu olan olayın kendisi; bir başka ifadeyle, tanığın hakkında beyanda bulunduğu, açıklama yaptığı konudur. Tanık, geçmişte yaşanmış ve yargılama konusu olmuş bir vakıa hakkında açıklamada bulunduğu için söz konusu bu vakıa, yalan tanıklık suçunun konusunu oluşturur.

Yalan tanıklık suçunun konusuna göre bir tasnif yapıldığında, suçun bir zarar mı yoksa tehlike suçu mu olduğu tespit edilmelidir. Yalan tanıklık suçunun basit hali, bir soyut tehlike suçudur (Feyzioğlu, 1996: 237). Buna karşın, öğretilerde suçun nitelikli hâllerinin soyut tehlike suçu (Feyzioğlu, 1996: 237) niteliğinde olduğuna dair görüşler bulunmakla birlikte, zarar suçu (Yaşar&Gökcan&Artuç, 2010: 7931) olduğu yönünde görüşler de bulunmaktadır. İkinci görüşte olan yazarlara göre, suçun somut şeklinin oluşması için, fiilin bir zarara neden olması veya somut bir tehlikenin doğması aranmamıştır. Bu bağlamda, suçun temel şekli bakımından soyut tehlike suçu olarak düzenlenmiştir. Ancak, suçun nitelikli hâlleri yönünden, tutuklama, koruma tedbirlerinin uygulanması veya mahkûmiyet kararı verilmesi gibi belli bir zararın meydana gelmesi aranmıştır. Kanaatimizce, adliyenin doğru bir şekilde işleyişini engellemek amacıyla gerçeğe aykırı olarak beyanda bulunan kişinin mahkemeyi yanlış yola sevk etmesi ihtimalinin gerçekleştiği anda suçun tamamlanacağı kanun koyucu tarafından kabul edildiğinden bu suç bir soyut tehlike suçudur (aynı yönde bk. Özbek&Doğan&Bacaksız, Özel, 2022: 1192). Suçun hem temel şekli hem de nitelikli şekli göz önünde bulundurulduğunda tanığın bilerek ve isteyerek gerçeğe aykırı beyanda bulunması yeterli görülmüş, ayrıca bir zarara yol açması, örneğin mahkemenin kararının bu yalan tanıklık yüzünden yanlış bir biçimde yönlendirilmesi gibi bir netice aranmamıştır.

Fail

Yalan tanıklık suçunun faili olabilmek için tanık konumunda bulunmak, beyanları tanık sıfatıyla yapmak gerekmektedir. Bir görüşe göre, yalan tanıklık suçu, yalnızca tanık konumunda olanlar tarafından işlenebilen özgü bir suçtur (Feyzioğlu, 1996: 39-40; Tamer Aslan, 2012: 43; Göktürk, 2016: 372; Kır, 2021: 1113; Ünver, 2023: 240). Tanıklık yapabilecek kişiler önceki bölümde açıklanmıştır. Hukuka aykırı bir fiil sebebiyle başlatılan bir soruşturma kapsamında tanık dinlemeye yetkili bir kişi veya kurul önünde veya mahkeme huzurunda ya da yemin ettirerek tanık dinlemeye kanunen yetkili kişi veya kurul önünde gerçeğe aykırı tanıklık yapan kimse bu suçun faili olabilmektedir (Parlar&Öztürk, 2018: 165). Başka bir görüş ise her gerçek kişinin tanık olabileceği fikrinden hareketle yalan tanıklık suçunun özgü suç olmadığını savunmaktadır (Ölmez, 2013: 63).

Yalan tanıklık suçu, yalnızca tanıklar tarafından işlenebileceği için şüpheli veya sanık bu suçun faili olamaz (Tamer Aslan, 2012: 43; Göktürk, 2016: 374; Aktaş, 2020: 8; Tezcan&Erdem&Önok, 2022: 1402; Ünver, 2023: 241). Anayasanın 38/5. maddesinde düzenlenen nemo tenetur ilkesinin de bir gereği olarak hiç kimse kendisini suçlayan bir beyanda bulunmaya veya bu yolda delil göstermeye zorlanamaz. Sanık kendisini savunduğu sırada doğruyu söyleyebileceği gibi susma hakkına da sahiptir. CMK m.147 uyarınca, suçlamalarla ilgili açıklama yapmama, aleyhindeki şüpheleri giderme ve lehine olan hususları öne sürme hakkı verilen şüpheli veya sanığın, savunma içgüdüğü ile doğru olmayan ifade vermesinin, insan doğasına uygun olmayacağı açıkça görülmektedir (Tamer Aslan, 2012: 43-44). Buna karşın, CMK'nın m. 50/1-c'de yer alan "*Soruşturma veya kovuşturma konusu suçlara iştiraktan veya bu suçlar nedeniyle suçluyu kayırmaktan ya da suç delillerini yok etme, gizleme veya değiştirmekten şüpheli, sanık veya hükümlü olanla yeminsiz dinlenirler.*" düzenlemesine göre; tanıklığa konu dava ile irtibatlı şekilde suç şüphesi altında bulunan veya suçlu bulunmuş kişiler tanık olarak dinlenirler. Bu düzenleme nedeniyle, bu kişilerin şüpheli veya sanık sıfatıyla yargılandıkları durumlarda, kendi fiilleri dışında, diğer şüpheli veya sanıkların fiilleri hakkında verdikleri yalan beyanlar nedeniyle yalan tanıklık suçunu işleyebilecekleri açıktır. Ancak, suça iştirak edenlerin yapmış oldukları açıklamaların kendilerini suçlandıracak nitelikte olması durumunda yalan tanıklık suçu oluşmayacaktır (Aktaş, 2020: 9; Ünver, 2023: 242).

Suç mağdurunun veya suçtan zarar gören kişinin fail olup olamayacağıyla ilgili ise öğretide farklı görüşler bulunmaktadır. Bir görüşe göre, CMK m.236/1'deki "*Mağdurun tanık olarak dinlenmesi hâlinde, yemin hariç, tanıklığa ilişkin hükümler uygulanır.*" düzenlemesinden anlaşılacağı üzere, bu kişiler, yalan tanıklık suçunun faili olarak kabul edilebilirler (İçer, 2016: 203-204; Tezcan&Erdem&Önok, 2022: 1403). Bu görüşte olan yazarlardan bazıları, mağdur veya suçtan zarar görenin davaya katılıp katılmadığı önemli olmaksızın bu kişilerin fail olabileceği kanaatindeyken (Gerçeker, 2011: 2857), bazı yazarlar davaya katılmamış olan suç mağduru kişilerin tanık sıfatıyla dinlenmeleri durumunda yalan tanıklık suçunun faili olabileceği görüşündedir (Feyzioğlu, 1996: 138). Yine, mağdurun yalan tanıklık suçunun faili olabileceği görüşünde olan bazı yazarlara göre ise faillik konumu bakımından önemli olan tipikliğe uygun fiilleri gerçekleştiren kişinin tanık olması ve beyanlarını tanık sıfatıyla yapması olduğundan her gerçek kişi tanık ve bu suçun faili olabilecektir (Ünver, 2023: 243-244). Kanaatimize göre ise, mağdur veya suçtan zarar gören yalan tanıklık suçunun faili olarak kabul edilemez (aynı yönde bk. Özbek&Doğan&Bacaksız, Özel, 2022: 1191; Şahin&Göktürk, 2022: 416; Özen, 2022: 471). Zira, bu kişiler tanık konumunda değildir ve davada taraf olarak kabul edilirler. Suç mağduru veya suçtan zarar gören kişinin beyanı daha önce de belirtildiği gibi, tanık beyanı olmayıp tarafların beyanlarıdır. CMK'nın 236. maddesinin ilk fıkrasındaki düzenleme, sadece bu kişilerin beyanlarının dinlenme şekli ile ilgili tanıklık kurallarının uygulanacağını vurgulamaktadır.

Bilirkişi, bir davada bilirkişi olarak görüşüne başvurulduğu durumlarda, gerçeğe aykırı beyanda bulunması durumunda yalan tanıklık suçu yerine TCK m.276'da yer alan gerçeğe aykırı bilirkişilik suçunu işlemiş olur (Tamer Aslan, 2012: 46). Ancak, farklı bir dava sürecinde uzmanlığı nedeniyle bilirkişi olarak değil, tanık olarak ifade vermesi durumunda, gerçeğe aykırı beyanda bulunması yalan tanıklık suçunu oluşturur. Benzer bir durum, tercümanlar için de geçerlidir. Eğer bir tercüman, kasıtlı olarak yanlış tercüme yaparsa, TCK m.276 uyarınca gerçeğe aykırı tercümanlık suçunu işlemiş olur (Tamer Aslan, 2012: 46).

Mağdur

Yalan tanıklık suçu TCK'da "Millete ve Devlete Karşı Suçlar" bölümünde, "Adliyeye Karşı Suçlar" başlığı altında düzenlenmiştir. Öğretide bir görüşe göre, "Topluma Karşı Suçlar" ile "Millete ve Devlete Karşı Suçlar"ın mağduru toplumu oluşturan tüm bireylerdir (Ölmez, 2013: 72; Göktürk, 2016: 376; Artuk&Gökçen, 2022: 385; Özbek&Doğan&Bacaksız, Özel, 2022: 1191; suç mağdurunun devlet olduğu hakkındaki görüş için bk. Tamer Aslan, 2012: 47). Öğretide diğer bir görüş ise suçla korunması amaçlanan hukuksal değer kişinin adil yargılanma hakkı olduğu fikrinden hareketle, suçun mağdurunun davalı, şüpheli, sanık, mağdur veya katılan olduğunu savunmaktadır (Yaşar&Gökcan&Artuç, 2010: 7931). İnceleme konusu suçun mağdurunun toplumu oluşturan herkes olarak kabul edildiği görüşe katılmaktayız. Bu noktada, suçla korunması amaçlanan hukukî değer dikkate alınmalıdır. Yalan tanıklık suçu ile korunması amaçlanan hukukî değer adliyenin doğru işleyişine dair toplumda duyulan güven ve bireylerin adil yargılanma hakkı olduğu değerlendirildiğinde, suçun TCK'da düzenlendiği yer de göz önünde

bulundurularak toplumu oluşturan herkesin mağdur olarak kabul edilmesi doğru olacaktır. Yalnızca davada taraf olan kişilerin suçun mağduru olacağına dair anlayış, suçla korunması amaçlanan hukukî menfaatlerden birini göz ardı etmek anlamına gelecektir. Bu nedenle, toplumu oluşturan herkes suçun mağduru, somut davada adil yargılanma hakkı ihlâl edilen kişiler ise suçtan zarar görenler olarak kabul edilmelidir (Aktaş, 2020: 12-13).

Suçun Maddî Unsuru

Hareket

TCK m.272/1'e göre; *"Hukuka aykırı bir fiil nedeniyle başlatılan bir soruşturma kapsamında tanık dinlemeye yetkili kişi veya kurul önünde gerçeğe aykırı olarak tanıklık yapmak"* inceleme konusu suç tipinin temel şeklidir. TCK m.272/2'ye göre ise *"Mahkeme huzurunda ya da yemin ettirerek tanık dinlemeye kanunen yetkili kişi veya kurul önünde gerçeğe aykırı olarak tanıklık yapmak"* bu suçun nitelikli hâlini teşkil etmektedir. Bu suçun tipe uygun hareket unsuru, gerçeğe aykırı bir biçimde tanıklık yapmaktır (Tezcan&Erdem&Önok, 2022: 1403). Tanığın ne zaman doğru söylediğini, ne zaman yalan beyanda bulunduğunu tespit etmek oldukça güçtür (Ünver, 2023: 244). Gerçeğe aykırı tanıklık yapmak, doğruları çarpıtmak, gerçeği saptırmak, bilgileri gizleme, gerçeği inkâr etmek, yanlış bilgi vermek, gerçeği manipüle etmek gibi farklı şekillerde gerçekleştirilebilir. Ayrıca, gerçeği tahrif etme, yanıltıcı ifadeler kullanma, bilgiyi değiştirme gibi hareketler de bu kapsama girebilir (Yaşar&Gökcan&Artuç, 2010: 8188; Göktürk, 2016: 354; Tezcan&Erdem&Önok, 2022: 1403; Özbek&Doğan&Bacaksız, Özel, 2022: 1193). Suçun hareket unsuru madde gerekçesinde şu şekilde tanımlanmaktadır: *"Suçun maddî unsuru yalan söylemek veya tanıklığın konusunu oluşturan hususlar hakkındaki bilgiyi, bilerek, kısmen veya tamamen saklamaktır. Yalan söylemek deyimi, tabii olarak gerçeği inkâr etmeyi de kapsamaktadır."* Yargıtay Ceza Genel Kurulu'nun verdiği bir karara göre de yalan tanıklık suçunun maddî unsurunu oluşturan hareket, *"failin gerçeğe aykırı olarak tanıklık yapması ve yalan söylemesidir. Gerçeğe aykırı tanıklık yapmak, maddî olay hakkında bilerek gerçeğe aykırı beyanda bulunmak, yalan söylemek, gerçeği inkâr etmek ya da sorulan sorularda bilgisini az veya çok saklamaktır"* (Yargıtay CGK, 1.4.2014, E. 2013/4-498, K. 2014/154, Kazancı, 2019). Bu bağlamda, yalan tanıklık suçu serbest hareketli bir suç olarak kabul edilmelidir. Zira, yalan tanıklığın hangi biçimde, hangi hareketlerle yapıldığının bir önemi yoktur, burada önemli olan ispat üzerinde etkili olan bir olgunun yanlış aktarılmasıdır (Ölmez, 2013: 44; Göktürk, 2016: 354-355; Kır, 2021: 1119; Çetin, 2022: 221; Ünver, 2023: 244).

Hukuka Aykırı Bir Fiil Nedeniyle Başlatılan Bir Soruşturma

Kanunda, yalan tanıklığın *"hukuka aykırı bir fiil nedeniyle başlatılan bir soruşturma sırasında"* gerçekleştirilmesi aranmaktadır. Madde metninde, gerçeğe aykırı tanıklığın yapıldığı soruşturmanın, *"hukuka aykırı bir fiil nedeniyle"* başlatılması gerektiği kabul edilmiştir. *"Suç"* kavramı yerine daha geniş bir anlam ifade eden *"hukuka aykırı bir fiil"* kavramı kullanılmıştır. Hukuka aykırı fiil kavramından hukuk düzeni tarafından belirlenen, emir veya yasak biçiminde içeren her türlü hukuk kuralına aykırı fiil anlaşılmalıdır. Yani, hareketin yalnızca ceza hukukuyla değil, bütün hukuk düzeni ile çatışma hâlinde bulunması aranmaktadır (İçel ve ark., 2000: 94; Tamer Aslan, 2012: 49). Bu bağlamda, öğretilde, soruşturma kavramından anlaşılmanın ceza soruşturması olmasından hareketle, *"hukuka aykırı bir fiil"* kavramının da yalnızca ceza hukukuna göre yaptırım gerektiren, suç teşkil eden fiil olarak anlaşılmasının daha doğru olacağı yönünde görüşler olsa da (Tamer Aslan, 2012: 49), kanaatimizce, disiplin cezasını veya idarî yaptırımı gerektiren soruşturma sırasında gerçekleştirilen yalan tanıklık fiili de suç teşkil edecektir (aynı yönde bk. Göktürk, 2016: 363; Parlar&Öztürk, 2018: 168; Aktaş, 2020: 20; Özbek&Doğan&Bacaksız, Özel, 2022: 1193; Ünver, 2023: 258). Zaten, yalan tanıklıktan dolayı idarî yaptırım uygulanması da TCK m.272/8'de nitelikli hâl olarak düzenlenmiştir.

Hukuk mahkemelerinde görülen davalar ise ceza muhakemesi bağlamında bir kamu davası niteliğinde olmadığı ve bir soruşturma evresi içermediği için bu davalar görülürken yapılan yalan tanıklık fiili, TCK m.272/1 anlamında değil, m. 272/2 anlamında suçun nitelikli hâlini teşkil etmektedir (Ünver, 2023: 260).

Tanık Dinlemeye Yetkili Kişi veya Kurullar

Yalan tanıklık suçunun temel ya da nitelikli hâlinin gerçekleşmesi bakımından gerçeğe aykırı olarak tanıklık yapma hareketinin nerede yapıldığı oldukça önem taşımaktadır. Buna göre, gerçeğe aykırı tanıklığın, *"tanık dinlemeye yetkili kişi veya kurul önünde"* yapılması gerekmektedir. *"Mahkeme huzurunda ya da yemin ettirerek tanık dinlemeye yetkili kişi veya kurul önünde"* gerçeğe aykırı olarak tanıklık yapılması, m. 272/2 gereğince daha ağır cezayı gerektiren nitelikli hâl olarak kabul edilmiştir. Ceza muhakemesinde tanık dinlemeye yetkili kişi veya kurullar; Cumhuriyet savcısı, hâkim ve mahkemelerdir. İstinabe olunan hâkim ve naip hâkim olarak görev yapan hâkim önünde yapılan gerçeğe aykırı tanıklıklar da yalan tanıklık suçunu oluşturur. Zira, bunların da yemin verdirmeye yetkisi bulunmaktadır. Bunlar dışında, gerçeğe aykırı tanık beyanının yalan tanıklık suçu teşkil edip etmeyeceği tartışmalı olan başka durumlar da bulunmaktadır. Bu durumlardan ilki, kolluk önünde verilen beyanlardır. Adli kolluk, suç işlendikten sonra hemen olaya doğrudan doğruya veyahut yetkili makamların emriyle müdahale eden ve suçun delillerini tespit edip toplayarak Cumhuriyet savcılarının soruşturmayı yürütmeye yardımcı olan bir kolluk birimidir (Bal: 2010: 183-185). CMK m.54/2 hükmünde soruşturma evresinde Cumhuriyet savcılarının tanıklara yemin

vermesi mümkün kılınmakla birlikte adli kolluk görevlilerine aynı yetki tanınmamıştır. TCK m.272/1'de “*tanık dinlemeye yetkili kişi veya kurul*” kavramı yer almaktadır, bu kişi veya kurulun kişiyi yemin ettirerek dinleme yetkisinin olması ise 2. fıkrada düzenlenen suçun nitelikli hâlidir. CMK'da “*hukuka aykırı bir fiil nedeniyle başlatılan bir soruşturma*” kapsamında Cumhuriyet savcılarının emirlerindeki “*adli kolluk marifetiyle*” her türlü delili toplayacakları düzenlenmiştir. Bu çerçevede, Cumhuriyet savcısı tanığı bizzat dinleyebileceği gibi adli kolluk marifeti ile de dinleyebilmektedir. Bu sebeple öğretide kolluğun tanık dinleme yetkisinin olduğu ve kollukta verilen ifadenin yalan tanıklık suçunun temel şeklini oluşturacağı ileri sürülmüştür (Tamer Aslan, 2012: 51; Ölmez, 2013: 37-38). Ancak, adli kolluk marifetiyle delil toplamak, Cumhuriyet savcısının sahip olduğu tanık dinleme yetkisine kolluğun da sahip olduğu anlamına gelmemektedir. Kolluk görevlileri her ne kadar olay hakkında kişilerin bilgisine başvurabilirler de kolluğun tanıkları zorla getirme ve yemin verdirmeye yetkisi bulunmamaktadır (Göktürk, 2016: 364; Çetin, 2022: 216; Özbek&Doğan&Bacaksız, Özel, 2022: 1194). Kolluğun aldığı beyanlar tanık ifadesi kapsamında kabul edilmemeli, yalnızca olayla ilgili bilgisi olan kişilerin bilgisini alma ve araştırma faaliyeti olarak değerlendirilmelidir (Özen, 2022: 548-549). Kaldı ki, kolluk tarafından düzenlenen tutanaklar da “ifade tutanağı” değil “bilgi alma tutanağıdır”. Yargıtay da konu hakkında tanık dinlemeye yetkili olmayan makam olan kolluk önünde verilen yalan beyanın yalan tanıklık suçunu oluşturmayacağını (Yargıtay 4. CD, E. 2006/9887, K. 2007/1261, T. 07.02.2007, Legalbank, 2023); ancak, kolluk önünde verilen beyanlar ile mahkeme önünde verilen beyanlar arasında önemli bir çelişki olduğu durumlarda mahkeme önündeki beyanın gerçeğe aykırı olduğunun saptanması hâlinde kişinin yalan tanıklık suçundan dolayı cezalandırılması gerektiğini belirtmektedir (Örnek kararlar için bk. Ünver, 2023: 246).

4483 sayılı Memurlar ve Diğer Kamu Görevlilerinin Yargılanması Hakkında Kanun'un 6. maddesi uyarınca “*Ön inceleme ile görevlendirilen kişi veya kişiler, bakanlık müfettişleri ile kendilerini görevlendiren merciin bütün yetkilerini haiz olup, bu Kanunda hüküm bulunmayan hususlarda Ceza Muhakemeleri Usulü Kanununa göre işlem yapabilirler; hakkında inceleme yapılan memur veya diğer kamu görevlisinin ifadesini de almak suretiyle yetkileri dahilinde bulunan gerekli bilgi ve belgeleri toplayıp, görüşlerini içeren bir rapor düzenleyerek durumu izin vermeye yetkili mercie sunarlar.*” Fakat, ön incelemeye yetkili kişilerin yemin ettirerek tanık dinleme yetkileri olmadığından bu kişiler önünde yapılan gerçeğe aykırı tanıklık, yalan tanıklık suçunu oluşturmayacaktır (Tamer Aslan, 2012: 52; Ölmez, 2013: 40-41; karşıt görüş için bk. Ünver, 2023: 256). Yine; tahkime başvurulduğu takdirde hakemler tanık dinleyebilir (6100 sayılı Hukuk Muhakemeleri Kanunu-HMK m. 429); ancak yemin verdiremezler.

Gerçeğe Aykırı Olarak Tanıklık Yapmak

Tanık dinlenirken tanığın gerçeği söylemesi beklenmektedir ve tanığın gerçeği söyleme yükümlülüğünün sınırı ise, ifadenin alınmasına neden olan soruşturma ya da kovuşturmanın konusu belirlemektedir. Tanık, sadece uyuşmazlığın konusunu oluşturan olayla ilgili olarak gerçeğe uygun beyanda bulunmakla yükümlüdür (Göktürk, 2016: 356). Yalan tanıklık suçunun esası, “*gerçeğe aykırı olarak tanıklık yapmak*”tır. Her ne kadar madde metninde açık bir biçimde tanıklık yapmaktan bahsedilse de, yalan tanıklığın, sadece gerçeğe aykırı ifadeler vermekle sınırlı olmadığı; ayrıca sorulan sorulara yanıt vermemek veya gerçeği çarpıtarak yanıt vermek gibi şekillerde de gerçekleşebileceği kabul edilmelidir (Özbek&Doğan&Bacaksız, Özel, 2022: 1193). Bu konuda tartışmalara ya da farklı uygulamalara mahal vermemek adına madde metnindeki “*gerçeğe aykırı olarak tanıklık yapmak*” ifadesine “*gerçeğin gizlenmesi*” ifadesinin eklenmesi yerinde olacaktır. Burada dikkat edilmesi gereken husus, tanığın susmasının tanıklıktan çekinmemesine rağmen gerçeği saklaması durumunda yalan tanıklık suçunun gerçekleşebileceğidir (Aktaş, 2020: 18).

Madde gerekçesine göre tanık, tanıklığın konusunu oluşturan konular hakkında bildiğini ve gördüğünü eksiksiz olarak açıklamak durumundadır. Burada hareket unsuru bakımından değerlendirilmesi gereken en önemli konu tanığın ne zaman gerçeğe aykırı olarak tanıklık yaptığının tespit edilmesidir. Öğretide bu konuyu değerlendirmek adına nesnel ve öznel kuramlar ile yükümlülük kuramı ileri sürülmüştür. Türk hukukunda hâkim olan nesnel kurama göre; tanığın beyanı ve nesnel gerçeklik karşılaştırılmalı ve failin nesnel gerçeklikten uzaklaşması durumunda gerçeğe aykırı tanıklık yaptığı ve cezalandırılması gerektiği kabul edilmelidir (Ölmez, 2013: 48; Arslan, 2015: 275; İçer, 2016: 192; Aktaş, 2020: 14; Çetin, 2022: 218; Özbek&Doğan&Bacaksız, Özel, 2022: 1196; Ünver, 2023: 249 vd.). Alman hukukunda da Alman Ceza Kanunu (AICK) §161'de yalan tanıklık suçunun taksirli biçimine yer verilmiştir ve nesnel kuramın suçun kast ile işlenmiş hâli ile taksirli işlenmiş hâlini ayırma yardımcı olduğu belirtilerek Alman hukukunda da ağırlıklı olarak bu kuram benimsenmiştir (Göktürk, 2016: 357; Aktaş, 2020: 14; Ünver: 2023: 249). Yargıtay da bir kararında “*Tanığın gerçeğe aykırı her beyanı yalan tanıklık suçunu oluşturmayacaktır. Bu nedenle tanığın doğru sandığı açıklamaların objektif olarak gerçek dışı olması bu suçun oluşması için yeterli değildir. Tanığın bilinçli olarak gerçekten ayrılması gerekmektedir. Bu itibarla tanık, beyanında samimi olduğu ve algıladığı olayı tamamen algılayış biçimi içinde açıkladıysa yalan beyanda bulunmuş sayılmamalıdır. Zira yalan gerçeğin kasten değiştirilmesi olup yanılarak, ihmal ederek veya bilmeyerek söylenen sözlerde, yalan tanıklık suçunun unsurlarının oluşmadığı kabul edilmelidir.*” görüşünde bulunarak nesnel kuramı benimsediğini göstermektedir (Yargıtay Ceza Genel Kurulu E. 2013/8-498, K. 2014/ 154, T. 01.04.2014 için bk. Legalbank, 2023). Öznel kurama göre ise, tanığın verdiği beyanın kendi algılamış olduğu gerçekliğe aykırı olduğu

durumda yalan tanıklık suçunun gerçekleşmiş olacağı ileri sürülmektedir (Ölmez, 2013: 48; Arslan, 2015: 267; İçer, 2016: 192; Göktürk, 2016: 357; Aktaş, 2020: 14; Çetin, 2022: 217; Ünver, 2023: 250). Söz konusu kurama göre, tanığın yapmış olduğu açıklamanın nesnel gerçekliğe değil, kendi zihnindeki gerçekliğe aykırı olması suçun gerçekleşmesi için gereklidir. Tanık, olayları kendi zihninde algıladığı biçimde değil, bilinçli olarak algıladığı durumdan farklı bir biçimde anlatması durumunda ya da bildiklerini gizlemesi durumunda gerçeğe aykırı olarak tanıklık yapmış olacağı kabul edilmektedir. Son kuram olan yükümlülük kuramına göre ise, tanık, olay konusunda zihninde algılamaya dayanan bilgisini, gerçeği söyleme yükümlülüğüne uygun bir biçimde aktardıysa, tanığın söyledikleri nesnel gerçeklikle örtüşmese bile yükümlülüğünü yerine getirdiği için yalan tanıklık suçu oluşmayacaktır (Göktürk, 2016: 357). Kanaatimizce her gerçeğe aykırı beyan yalan tanıklık suçunu oluşturmayıp olaya ilişkin algıladıkları dışında açıklama yapan tanığın hareketinin yalan tanıklık suçu teşkil edeceği kabul edilmelidir. Tanık beyanının nesnel gerçekle çelişiyor olması yalnız başına tanığın yalan söylediği anlamına gelmemektedir (Ölmez, 2013: 50). Tanığın olayları yanlış algılaması ya da dinlenirken heyecanlanması, korkması gibi etkenler mümkün olabilmektedir.

Tanık, bildiklerini yetkili makama aktardığından, tanığın duyuları ile olay hakkında edindiği nesnel bilgilerden kendi zihni ile çıkardığı şahsî izlenimler, analiz ya da hisler ise tanık beyanı kapsamında değildir (Tamer Aslan, 2012: 56; Göktürk, 2016: 357; Özen, 2022: 548; Özbek&Doğan&Bacaksız, Muhakeme, 2022: 608). Tanık, ifade verirken bazı ayrıntıları ve bilgileri saklayarak veya çarpıtarak gerçeği kasıtlı bir biçimde yanlış bir şekilde sunarsa, bu durumda yalan tanıklık suçu işlemiş olacaktır. Elbette ki, kişinin yalan tanıklık suçundan sorumlu kabul edilebilmesi için failin beyanlarının gerçeğe aykırı olduğunun ispatlanması gerekecektir (Ünver, 2023: 245).

Tanık dinlenirken, bilhassa bazı soruların sorulmamış olması ve tanığın da bu konuda açıklama yapmamış olmasının yalan tanıklık suçunu oluşturup oluşturmayacağı da dikkat edilmesi gereken bir konudur. Bu konuda bizim de katıldığımız görüşe göre (Ünver, 2023: 248), burada önemli olan tanığın hangi ispat konusu olaya ilişkin dinlendiğidir. Tanık, yalnızca ispatı için bilgisine başvurularda bildiklerini tam olarak açıklamak durumunda olduğundan, özellikle sorulmasa da bildiklerini gizleyen tanığın hareketi gerçeğe aykırı tanıklık olarak kabul edilmelidir. Tanığın dinlendiği olaydan bağımsız bir davada dinlenmesi durumunda (örneğin birleştirilen davalarda) bir olaya ilişkin beyanda bulunurken diğer olaya ilişkin bildiklerinin hepsini anlatmaması yalan tanıklık sayılmamalıdır.

Öğretide tanığın usulüne göre çağrılıp çağrılmamış olmasına göre yalan tanıklık suçunun oluşup oluşmayacağına dair görüşler de bulunmaktadır. Bir görüşe göre, tanığın söz konusu suçtan cezalandırılabilmesi için usulüne uygun bir biçimde yetkili makam önüne çağrılmış olması gerekmektedir. Usulüne aykırı bir biçimde tanığın çağrılması durumunda usulsüzlüğün yapılan çağrıyı geçersiz kılacak mahiyette olması durumunda tanığın yalan beyanı yalan tanıklık suçunu oluşturmamaktadır (Gözübüyük, 1969: 335; Ünver, 2023: 264). Diğer bir görüşe göre ise, tanığın usulüne uygun olarak çağrılmış olması yalnızca yaptırım uygulanabilmesinin ön şartıdır, tanıklık sıfatını haiz olmakla ilgili değildir. Usulüne uygun olarak çağrılmamasına rağmen duruşmaya gelip yalan tanıklık yapan kişiyi cezalandırmamak çağrıdaki usulsüzlüğün tanığa yalan beyanda bulunma hakkını kazandırdığı manasına gelecektir (Feyzioğlu, 1996: 239; Ölmez, 2013: 60; Tezcan&Erdem&Önok, 2022: 1405; Özbek&Doğan&Bacaksız, Özel, 2022: 1195). Kanaatimizce de çağrının usulsüz olarak yapılmış olması usul hukukuna ait bir sorun olup hareketin suç teşkil ettiği gerçeğini değiştirmemektedir. Yine, öğretide aksi yönde görüşler olsa da (Gözübüyük, 1969: 336; Özbek&Doğan&Bacaksız, Özel, 2022: 1196), tanığa tanıklıktan çekinme hakkının bulunduğu hatırlatılmaması durumunda da bu suçun oluşacağı kabul edilmelidir (Ölmez, 2013: 61).

Netice

Kanun koyucu, yalan tanıklık suçunun oluşması için ilgili hareketin yapılmasını yeterli görmüş, hareketten bağımsız bir netice aramamıştır. Bu sebeple yalan tanıklık suçu sırf hareket suçu niteliğindedir. Gerçeğe aykırı tanıklık yapılmasıyla suç tamamlanmış olacaktır.

Nedensellik Bağı

Sırf hareket suçlarında nedensellik bağının tespitine gerek bulunmamaktadır. Suçun oluşması için hareketin yapılması yeterli kabul edilmektedir. Yalan tanıklık suçu sırf hareket suçu olduğundan nedensellik bağının tespiti önem taşımamaktadır.

Suçun Manevî Unsuru

Yalan tanıklık suçu yalnızca kasten işlenebilen bir suç olup, failin hangi amaç ya da saik ile hareket ettiği önem taşımamaktadır (Tamer Aslan, 2012: 62-63; Ölmez, 2013: 77; Göktürk, 2016: 384; Kır, 2021: 1120; Çetin, 2022: 223; Özbek&Doğan&Bacaksız, Özel, 2022: 1200). Yetkili kişi veya kurul önünde kasten gerçeğe aykırı tanıklık yapıldığı takdirde bu suçtan dolayı sorumluluk doğacaktır. Failin, tanık sıfatı ile ifade verdiğini; önünde olduğu merciin tanık dinlemeye dair yetkili olduğunu, yapmış olduğu açıklamalarının gerçek olmadığını, gerçeği gizlediğini bilmesi yeterlidir (Göktürk, 2016: 385; Aktaş, 2020: 26; Tezcan&Erdem&Önok, 2022: 1407; Ünver, 2023: 271). Bu suç, olası kast ile de işlenebilir. Kişi, verdiği ifadenin gerçeğe aykırı olabileceğini tahmin etse bile bunun sonuçlarını

kabul ederek gerçekmiş gibi açıklama yaptığı takdirde olası kast sorumluluğundan bahsedilebilir. Suç, olası kastla işlendiği takdirde TCK m.21/2 uyarınca verilecek cezada belirtilen oranda indirim yapılacaktır (Tamer Aslan, 2012: 65; Tezcan&Erdem&Önok, 2022: 1407; Ünver, 2023: 272). TCK m.22/1’de ise taksirin kanunun açıkça belirttiği durumlarda cezalandırılabilirliği öngörülerek; asıl sorumluluğun kast olduğu, taksirin kasta göre istisnai nitelikte olduğu belirtilmiştir. Bir suçun taksirli şekli kanunda düzenlenmediği takdirde o suç taksirle işlenememektedir. Yalan tanıklık suçunun da taksirle işlenen şekli, Alman hukukundaki düzenlemenin aksine, TCK’da suç olarak düzenlenmediği için bu suç taksirle işlenemez. Eğer bir tanık, unutmama, yanlış beyan veya benzer nedenlerle gerçeğe aykırı bir beyanda bulunursa bu durumda kastı bulunmadığı için yalan tanıklık suçunu işlememiş olur. Yani, yalan beyan ile yanlış beyan arasındaki ayrım, kişinin kasıtlı olarak yanıltıcı bir ifade verip vermediğine dayalıdır (Feyzioglu, 1996: 244).

Hukuka Aykırılık Unsuru

İnceleme konusu suç tipi bakımından hukuka uygunluk nedenlerinin uygulanabilmesi söz konusu değildir. Suçun korumayı amaçladığı hukuksal değer yalnızca aleyhine yalan tanıklık yapılan kişiye ilişkin olmayıp aynı zamanda adliye makamlarının doğru işleyişinin güvence altına alınması da olduğundan burada kişinin üzerinde serbestçe tasarruf edebileceği bir hak mevcut değildir ve ilgilinin rızası bir hukuka uygunluk nedeni olarak kabul edilemez. Diğer hukuka uygunluk nedenleri olan meşru savunma, kanun hükmünü icra ya da hakkın kullanılması da yalan tanıklık suçu bakımından uygulama alanı bulamaz. Tanıklıktan çekinme yetkisinin kullanılması da bir hukuka uygunluk nedeni değildir (Göktürk, 2016: 386; Aktaş, 2020: 27-28).

Suç Etki Eden Nedenler

Ağırlaştırıcı Nedenler

Yalan tanıklık suçunun ağırlaştırıcı nedenleri TCK m.272/3-8 arasında düzenlenmiştir. Suçun temel şekli maddenin ilk fıkrasında düzenlenmiştir ve yaptırımı “*dört aydan bir yıla kadar hapidir.*”

TCK m.272/3’e göre, “*üç yıldan fazla hapis cezasını gerektiren bir suçun soruşturma veya kovuşturması kapsamında yalan tanıklık yapan kişi hakkında iki yıldan dört yıla kadar hapis cezasına hükmolunur.*” Bu fıkra düzenlenilen nitelikli hâle ilişkin uygulamada, suç tipinde öngörülen ceza miktarı yanında cezayı ağırlatan ya da hafifleten gerektiren sebepler değil, ilgili suç tipine ilişkin maddede düzenlenmiş olan ceza miktarı göz önünde bulundurulmalıdır. Yalan tanıklığın yapıldığı soruşturma veya kovuşturma konusu olan suçun kanunî tanımında yer alan hapis cezasının üst sınırı esas alınmalıdır. Madde metninde “*üç yıldan fazla hapis cezasını gerektiren bir suç*” ifadesi kullanılmıştır. Ağırlaştırıcı ya da hafifletici nedenlerin değerlendirmeye esas alınacağına ilişkin bir ifade bulunmamaktadır. TCK m.272/2 hükmünün uygulanması, yalan tanıklığın mahkûmiyete yol açmasına da bağlı değildir. Adli para cezasını gerektiren bir suçtan dolayı bu nitelikli hâl uygulanamaz. Adli para cezası ile hapis cezası seçimlik olarak öngörülmüş ve öngörülen hapis cezasının üst sınırının üç yıldan fazla olması durumunda ise bu nitelikli hâl uygulanabilir. Aynı soruşturma veya kovuşturma kapsamında birden fazla suçla ilgili yalan tanıklık yapılması durumunda da bu suçların tümünün gerektirdiği üst sınırları değil, her bir suçun cezasının üç yılın altında veya üstünde olup olmadığı değerlendirilmelidir.

TCK m.272/4’e göre, “*aleyhine tanıklıkta bulunulan kişi ile ilgili olarak gözaltına alma ve tutuklama dışında başka bir koruma tedbiri uygulanmışsa, yüklenen fiili işlemediğinden dolayı hakkında beraat kararı veya kovuşturmayaya yer olmadığına dair karar verilmiş olması koşuluyla, 272. maddenin 1., 2.ve 3. fıkralara göre verilecek ceza yarı oranında artırılır.*” Bu nitelikli hâlin uygulanmasının için aleyhine tanıklıkta bulunulan kişi hakkında sözgelimi, arama ve elkoyma, telekomünikasyon yoluyla yapılan iletişimin denetlenmesi, gizli soruşturmacı, teknik araçlarla izleme, adli kontrol gibi koruma tedbirlerinden birinin uygulanmış olması şarttır. Koruma tedbirlerinin uygulanması ve tanığın yalan beyanı arasında nedensellik bağı bulunmalıdır (Göktürk, 2016: 381). Aleyhine tanıklıkta bulunulan kişi hakkında yüklenen fiili işlemediğinden dolayı beraat kararı veya kovuşturmayaya yer olmadığına dair karar verilmiş ve bu kararın kesinleşmiş olması gerekmektedir. Mahkûmiyet kararı verilmiş olması durumunda bu nitelikli hâl uygulanamaz.

TCK m.272/5’e göre, “*aleyhine tanıklıkta bulunulan kişinin gözaltına alınması veya tutuklanması hâlinde; yüklenen fiili işlemediğinden dolayı hakkında beraat kararı veya kovuşturmayaya yer olmadığına dair karar verilmiş olması koşuluyla yalan tanıklık yapan kişi, ayrıca kişiyi hürriyetinden yoksun kılma suçuna ilişkin hükümlere göre dolaylı fail olarak sorumlu tutulur.*” Bu fıkranın uygulanabilmesi için aleyhine tanıklıkta bulunulan kişi hakkında; gözaltına alma ve tutuklama koruma tedbirinin uygulanmış olması, yüklenen fiili işlemediğinden dolayı hakkında beraat kararı veya kovuşturmayaya yer olmadığına dair karar verilmiş bulunması; ayrıca tutuklama veya gözaltına alınma ile yalan tanıklık arasında bir nedensellik bağının da bulunması gerekmektedir.

TCK m.272/6’ya göre, “*aleyhine tanıklıkta bulunulan kimsenin ağırlaştırılmış müebbet hapis veya müebbet hapis cezasına mahkûmiyeti hâlinde, yirmi yıldan otuz yıla kadar hapis cezasına hükmolunur.*” Bu nitelikli hâlin uygulanabilmesi için yalan tanıklığa dayalı olarak hapis cezasına mahkûmiyet kararının verilmiş ve bu kararın kesinleşmiş olması, başka bir ifadeyle, yalan tanıklık ile mahkûmiyet arasında nedensellik bağının bulunması

gerekmektedir. Ayrıca infazın gerçekleşmiş olmasına gerek yoktur. TCK m.272/6'nın ilk hâlinde aleyhinde tanıklıkta bulunulan kişi hakkında süreli hapis cezası verilmesi durumunda da mahkûm olunan cezanın üçte ikisi kadar hapis cezasına hükmedileceği öngörülmüştü; ancak AYM 14.01.2015 tarihli 2014/116 E. ve 2015/4 K. sayılı kararıyla hükmün bu kısmının iptaline karar vermiştir.

TCK m.272/7'ye göre, “*aleyhine tanıklıkta bulunulan kimsenin mahkûm olduğu hapis cezasının infazına başlanmış ise, altıncı fıkraya göre verilecek ceza yarısı kadar artırılır.*” Bu nitelikli hâlin uygulanabilmesi için aleyhine tanıklık yapılan kişinin hapis cezasına mahkûmiyetine ilişkin karar ile gerçeğe aykırı beyan arasında nedensellik bağının bulunmasının yanı sıra hapis cezasının infazına başlanmış olması gerekmektedir. Hakkında kesinleşmiş hapis cezasını içeren mahkûmiyet kararı bulunan hükümlünün 5275 sayılı Ceza ve Güvenlik Tedbirlerinin İnfazı Hakkında Kanun (CvGTİK) m. 21 uyarınca “*Cumhuriyet Başsavcılığı'nın yazılı emriyle ceza infaz kurumuna gönderilmesi*” ve ceza infaz kurumuna alınması durumunda hapis cezasının infazına başlanmış sayılmaktadır.

TCK m.272/8'e göre, “*aleyhine tanıklıkta bulunulan kişi hakkında hapis cezası dışında adli veya idarî bir yaptırım uygulanmışsa yalan tanıklıkta bulunan kişi, üç yıldan yedi yıla kadar hapis cezası ile cezalandırılır.*” Fıkra adli ya da idarî yaptırımların neler olduğu düzenlenmemiştir. Hapis cezası dışındaki adli yaptırımlara örnek olarak kısa süreli hapis cezası yerine öngörülen diğer seçenek yaptırımlar, müsadere, sınır dışı etme, hukuk mahkemesince aleyhine tanıklık edilen kimse hakkında verilen ihtiyati tedbir, velayetin veya vesayet kaldırılması, malvarlığının dondurulmasına karar verilmesi hâlleri verilebilir. İdarî yaptırım olarak ise disiplin cezaları, idarî para cezası, mülkiyetin kamuya geçirilmesi gibi yaptırımlar kabul edilebilir.

Hafifletici Nedenler ve Cezasızlık Hâlleri

TCK m.273'te yalan tanıklık suçu ile ilgili şahsî cezasızlık ya da cezanın azaltulmasını gerektiren sebepler kenar başlığı altında düzenlenmiştir. Maddenin 1. fıkrası (a) bendine göre; kişinin “*kendisinin, üstsoy, altsoy, eş veya kardeşinin soruşturma ve kovuşturmayaya uğramasına neden olabilecek bir hususla ilgili olarak yalan tanıklıkta bulunması*” hâlinde kişi hakkında verilecek cezada indirim yapılabilmesi gibi, ceza vermektense vazgeçilebilir. Yalan tanıklık suçunun faili ve soruşturma ya da kovuşturmayaya uğraması muhtemel kişiler arasında böyle bir akrabalık ilişkisinin varlığı, ilgili nüfus kayıtlarıyla tespit edilmeli ve ona göre karar verilmelidir. Ancak, madde metninde indirim oranı hususunun kanunda bir ölçüte yer verilmeyerek tamamen yargı organına bırakılmış olması belirlilik ilkesine aykırılık teşkil etmektedir. (Ünver, 2023: 281). Maddenin 1/b bendine göre ise kişinin “*tanıklıktan çekinme hakkı olmasına rağmen, bu hakkı kendisine hatırlatılmadan gerçeğe aykırı olarak tanıklık yapması*” durumunda verilecek cezada indirim yapılabilmesi gibi ceza vermektense vazgeçilebilir.

TCK m.274'te etkin pişmanlık hâlleri düzenlenmiştir. Yalan tanıklık suçu bakımından etkin pişmanlık hâllerinin düzenlenmesinin sebebi maddî gerçeğe ulaşma amacının yalan tanıklık yapan kişiyi cezalandırmaktan daha önemli görülmesidir (Aktaş, 2020: 53). Bu nedenle, muhakemenin farklı aşamalarında kişinin yalan tanıklık içeren beyanlarını düzeltmesi ve gerçeği açıklaması durumuna bunun gerçekleştirildiği an dikkate alınarak ceza verilmeyebileceği ya da cezasında indirim yapılabilmesi düzenlenmiştir. İlk fıkrada düzenlenen durumlarda mahkeme cezaya hükmedemezken diğer fıkralarda düzenlenen durumlarda ise mahkemeye takdir yetkisi verilmiştir ve mahkeme ceza indirimine karar verebileceği gibi somut olayın özelliklerine göre ceza indirimine gitmeyebilir. Maddenin ilk fıkrasına göre, “*Aleyhine tanıklık yapılan kişi hakkında bir hak kısıtlamasını veya yoksunluğunu sonuçlayacak nitelikte karar verilmeden veya hükümden önce gerçeğin söylenmesi halinde, cezaya hükmolunmaz.*” Gerçeğin söylenmesi, yalan tanıklık yapılmasının itiraf edilmesidir (Ünver, 2023: 284). Soruşturma aşamasında gerçeği itiraf eden fail hakkında da bu etkin pişmanlık hükmü uygulanacaktır. TCK m.274/2'ye göre, “*Aleyhine tanıklık yapılan kişi hakkında bir hak kısıtlamasını veya yoksunluğunu sonuçlayacak nitelikte karar verildikten sonra ve fakat hükümden önce gerçeğin söylenmesi halinde, verilecek cezanın üçte ikisinden yarısına kadar indirilebilir.*” İkinci fıkra uyarınca ceza indirimi bağlamında takdir hakkının kullanılabilmesi için, aleyhine tanıklık yapılan kişi hakkında henüz son karar verilmeden önce gerçeğin itiraf edilmesi gerekmektedir. Maddenin son fıkrasına göre ise, “*Aleyhine tanıklık yapılan kişi hakkında verilen mahkûmiyet kararı kesinleşmeden önce gerçeğin söylenmesi halinde, verilecek cezanın yarısından üçte birine kadar indirilebilir.*” Bu fıkranın uygulanabilmesi için ise aleyhine tanıklık yapılan kişi mahkûm olmalı; ancak kişi hakkında verilen bu hüküm kesinleşmeden önce gerçek itiraf edilmelidir.

Suçun Özel Görünüş Biçimleri

Teşebbüs

Yalan tanıklık suçu sırf hareket suçu niteliğindedir ve gerçeğe aykırı beyanda bulunulmasıyla suç tamamlanmaktadır. Burada beyanın tamamlanmış olması, kişinin söyleyeceklerini bitirmiş olması gerekmektedir (Tezcan&Erdem&Önok, 2022: 1412). Kişinin ifade verirken başlangıçta yanlış bilgiler vermesi, ifadesinin sonunda bunları düzeltmesi ve gerçeğe uygun bilgiler vermesi durumunda tamamlanmış olan bir beyanın gerçekliğe aykırılığında bahsedilemeyeceği için suç oluşmayacaktır (Ölmez, 2013: 93; Göktürk, 2016: 395-396; Özbek&Doğan&Bacaksız, Özel, 2022: 1202). Yine, kişi beyanda bulunmaya başladığı hâlde bir sebeple beyanını tamamlayamadığı takdirde de beyanın tamamlanması söz konusu olmadığından kişi, yalan tanıklık suçundan

sorumlu olmayacaktır. Kişiyeye beyanını tamamlama olanağı verilmeli, bu olanak verilmeden kişinin işlediğı suçun teşebbüs aşamasında kaldığından bahsedilmemelidir (Göktürk, 2016: 396; Nas, 2016: 215; Kır, 2021: 1124). Bu sebeple, inceleme konusu suç tipinin teşebbüse elverişli olmadığı kabul edilmelidir.

İştirak

Yalan tanıklık suçu özgü bir suçtur. Yani, özgü suça iştirak düzenlemesi olan TCK m.40/2'nin uygulanması mümkündür. Söz konusu suç tipi münhasıran işlenebilen bir suç olduğu için, müşterek fail ya da dolaylı fail olarak suça iştirak mümkün değildir (Tezcan&Erdem&Önok, 2022: 1402). TCK'nın suça iştirakte bağlılık kuralını düzenleyen 40. maddesi karşısında, iştirake ilişkin genel hükümler çerçevesinde değerlendirilme yapılmalıdır.

Öğretide tanıklık yapan kişi üzerinde tehdit, cebir, şantaj ya da hileli hareketle tanığın araç olarak kullanılarak tanıklık yaptırılmasında dolaylı failliğin söz konusu olacağını savunan görüşler (Aktaş, 2020: 44) bulunmakla birlikte, yalan tanıklığın münhasıran işlenebilen bir suç olmasından bahisle tanık üzerinde bu biçimde hâkimiyet kuran kişilerin, unsurları gerçekleştiği takdirde TCK m.277'de düzenlenen yargı görevi yapanı, bilirkişiyi veya tanığı etkilemeye teşebbüs suçundan sorumlu olması gerektiğini savunan görüşlere (Göktürk, 2016: 400; İnce Tunçer, 2020: 193) katılmaktayız.

İçtima

Eğer bir kişi, aynı uyuşmazlık konusuna ilişkin olan olay hakkında aynı merci tarafından birden fazla kez çağrılır ve her seferinde gerçeğe aykırı ifadeler verirse, hukukî açıdan tek bir fiil olduğu kabul edilmeli ve fail yalnızca tek bir yalan tanıklık suçundan sorumlu tutulmalıdır⁵. Burada belirleyici olan konu, tanıklığın aynı davada olup olmaması ve hakkında tanıklık yapılan olayın aynı olmasıdır. Ancak tekrarlanan ifadelerin sayısı, ceza miktarının belirlenmesinde (TCK madde 61'e göre) dikkate alınmalıdır (Göktürk, 2016: 400; Ünver, 2023: 297). Ancak, bir tanık aynı olay hakkında farklı merciler önünde gerçeğe aykırı beyanda bulunuyor ise, bu durumda birden fazla fiil ve birden fazla suçun mevcut olduğu kabul edilmelidir. Bu durumda zincirleme suç hükümleri uygulanmalıdır, zira, burada, tanığın bir suç işleme kararının icrası kapsamında farklı zamanlarda gerçeğe aykırı tanıklığı söz konusudur. Tanığın, farklı olaylarla ilgili farklı zamanlarda gerçeğe aykırı beyanda bulunması hâlinde ise fiil kadar suçun oluştuğu kabul edilmelidir.

Tanık, yalan tanıklık yaptığı olaylara ilişkin beyanları esnasında, kişinin işlemediğini bilmesine rağmen, o kimsenin soruşturma ya da kovuşturmayaya uğraması veya o kişi hakkında idarî bir yaptırım uygulanması saikiyle suç isnadında bulunması durumunda, iftira suçu da söz konusu olacağından, farklı nev'iden fikrî içtima kuralları uygulanmalıdır. Benzer şekilde, yalan tanıklıkta bulunan failin, tanıklık yaptığı sırada gerçeğe aykırı olarak, suçu işlediğini veya suça katıldığını bildirmesi ya da işlenmediğini bildiği suçu işlenmiş gibi ihbar etmesi durumunda da fikrî içtima kuralları uygulanmalıdır. Bir resmî belgeyi düzenlemek yetkisine sahip olan kamu görevlisine yalan beyanda bulunan kişi, TCK m.206'da düzenlenen resmî belgenin düzenlenmesinde yalan beyan suçundan sorumlu tutulur. Bu durumda, tanık olarak dinlenen kişi, kimliği ya da diğer bilgileri hakkında yalan beyanda bulunur ve olaylara ilişkin olarak da yalan tanıklık yaparsa, gerçek içtima hükümleri uygulanmalı ve fail her iki suçtan da ayrı ayrı cezalandırılmalıdır (İçer, 2016: 216).

Aleyhine tanıklık yapılan kişinin gözaltına alındığı ya da tutuklandığı durumlarda ise kanun koyucu tarafından düzenlenen özel bir gerçek içtima hükmü uyarınca, yalan tanıklık yapan kişi yalan tanıklık suçunun yanında aynı zamanda kişiyi hürriyetinden yoksun kılma suçundan da sorulu olacaktır (TCK m.272/5).

Yargılama

Yalan tanıklık suçunun soruşturma ve kovuşturması re'sen yapılır. Suçla korunması amaçlanan hukukî değer bakımından da soruşturma ve kovuşturmanın re'sen yapılması doğrudur.

Yalan tanıklık suçunda görevli mahkeme asliye ceza mahkemesidir. CMK m.171 gereği, "Cumhuriyet savcısı, üst sınırı üç yıl veya daha az süreli hapis cezasını gerektiren suçlardan dolayı, yeterli şüphenin varlığına rağmen, kamu davasının açılmasının beş yıl süre ile ertelenmesine karar verebilir."

TCK m.272/5'teki koşulların gerçekleşmesi hâlinde kişiyi hürriyetinden yoksun kılma ve yalan tanıklık suçlarından açılan davaların bağlantı nedeniyle asliye ceza mahkemesinde görülmesi gerekir.

CMK m.311/1-b uyarınca "Yemin verilerek dinlenmiş olan bir tanık veya bilirkişinin hükmü etkileyecek biçimde hükümlü aleyhine kasıt veya ihmâl ile gerçek dışı tanıklıkta bulunduğu veya oy verdiği anlaşılırsa", kesinleşen hükümle sonuçlanan davanın hükümlü lehine yargılamanın yenilenmesi yoluyla tekrar görülmesi mümkün kılınmıştır. Yargılamanın yenilenmesi yoluna gidilebilmesi için tanığın hükümlü aleyhinde tanıklık yapmış olması şart görülmüştür. Hükümlü lehine yapılan yalan tanıklık durumunda ise yargılamanın yenilenmesi yoluna

⁵ bk. Yargıtay 9. CD., 2013/6076 E., 2013/9749 K., 25.06.2013: "Sanığın, U.U. hakkında hakaret ve tehdit suçundan yapılan soruşturma sırasında 23.6.2009 tarihinde Cumhuriyet savcısı huzurunda ve kovuşturma aşamasında 13.05.2010 tarihinde ise hakim huzurunda gerçeğe aykırı beyanda bulunmasının tek yalan tanıklık suçunu oluşturaacağı gözetilmeden sanığın yazılı maddeler ile iki kez cezalandırılmasına karar verilmesi, kanuna aykırıdır." (Legalbank, 2023).

gidilememektedir. Aynı zamanda, tanığın yeminsiz olarak dinlenmesine karşın yalan tanıklıkta bulunması da yargılamanın yenilenmesi nedeni olarak kabul edilmemiştir.

SONUÇ

Ceza muhakemesinde, geçmişte meydana gelen olayı temsil eden, akla, maddî gerçeğe ve hukuka uygun her türlü ispat vasıtasına delil vasfı sağlanmaktadır. Ceza muhakemesinde amaç maddî gerçeğe ulaşmak olduğu için, her şey delil olarak kullanılabilir. Muhakeme makamlarının vicdanî kanaatlerinin oluşmasında faydalanılacak her şey delil olarak kabul edilebilir. Bu çerçevede, vicdanî delil sistemine göre, hem delil serbestliği, hem de delillerin değerlendirilmesi serbestliği söz konusudur. Deliller birbirine göre üstün bir konumda olmayıp delillerin ispat değerini hâkim takdir eder. Deliller, öğretide kaynağı kişi olan beyan delilleri ve kaynağı nesne olan belge ve belirti delilleri olmak üzere farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Tanık beyanı ise en önemli beyan delillerinden biridir.

CMK'da tanıklık, 43 ila 61. maddeler arasında düzenlenmiştir. Tanık olmak için herhangi bir ehliyet koşulu bulunmadığı için, gerçek kişi olmak koşuluyla herkes, çocuklar ve akıl hastaları da dahil olmak üzere, tanıklık yapma ehliyetine sahiptir. Tanık olarak dinlenebilecek kişiler; şikayetçi ve mağdur, suça iştirak edenlerden, kayırmaktan, suç delillerini yok etmekten, gizlemek veya değiştirmekten şüpheli, sanık veya hükümlüler ve muhakemeye katılan diğer kişilerin tanıklığı olmak üzere dört gruba ayrılabilir. Tanık, tanıklık yapmasıyla birlikte bir kamusal faaliyet olan muhakeme faaliyetine katıldığı için bir kamu görevlisi olarak kabul edilmiştir. Tanıklık yapmak mecburîdir. Kanunda öncelikle, tanığın soruşturma ve kovuşturma makamlarına çağrılmasına ilişkin esaslar düzenlenmiştir. Tanıklık yapacak kişinin görevinin önemini ciddiye alması ve çağrıya uyması zorunludur. Bu çağrıya uymayan kişinin zorla getirilmesi de mümkündür. Zorla getirme usulünün nasıl olacağı da kanunun ilerleyen maddelerinde belirlenmiştir. Tanıklar ister kendileri yetkili makamın önüne gelsin, ister zorla getirilsin, bildikleri konuyla ilgili doğru söylemeye mecburdurlar. Tanıklar, tanıklık yapmadan önce ve sonra, ayrı ayrı olacak şekilde, CMK m.55'teki biçime uygun şekilde yemin ederler. Daha sonra, bir kişinin sanıkla yakın ilişkileri nedeniyle tanıklık yapmasının sakıncalı olabileceğini öngören kanun koyucu, bu durumda bulunan tanıklar için tanıklıktan çekinme hakkını düzenlemiştir. Yine, belli meslek gruplarının da tanıklıktan çekinebileceği kanunda belirlenmiştir.

Hâkimin önüne gelen olayda tek delil tanığın beyanı ise, bu kişinin tanıklığına başvurulmadan hüküm kurulamaz. İşte bu noktada, tanık beyanının güvenilirliği konusunda bazı kuşular doğabilecektir. CMK'da öngörülen ve tanığın beyanının alınmasına ilişkin hükümlerin dikkatli uygulanması neticesinde tanık beyanının güvenilirliği artırılabilir. Özellikle, cinsel suçların ispatı oldukça güçtür ve genellikle tek delil mağdurun beyanıdır. Tanık ve delil yokluğu nedeniyle iddia çoğu zaman ispat edilememekte, suçluların cezasız kalması mümkün olabilmektedir. Tek delilin mağdurun beyanı olduğu hâllerde, başka bir delil elde etme olanağının bulunmaması ve mağdurun ifadelerindeki çelişkinin giderilememesi gibi durumlarda mağdurun beyanı sanığa ceza verilmesinde yeterli görülmemelidir. Mağdurun beyanları diğer delillerle desteklenmelidir. Bir kişi hakkında suç işlediği yönünde hiçbir şüphe kalmayacak şekilde kesin bir kanaatin oluşmaması durumu, yargılama makamı tarafından sanık lehine yorumlanmalıdır.

Hukukî bir olayın çözümüne veya ceza muhakemesinde maddî gerçeğin ortaya çıkarılmasına yardımcı olan bir kurum olan tanıklığın, gerçeğe aykırı olarak yapılması, adlî mercilerin yanıltılmasına ve adaletin doğru gerçekleşmemesi sonucunu doğurabileceğinden yaptırıma bağlanmıştır. Yalan tanıklık suçu adliye karşı suçlardan biridir ve bu suç ile adalet, adliye ilişkin değerler koruma altına alınmış ve bu suretle adliyenin yanlış yola sevk edilerek adlî mercilerin yanıltılması engellenmek istenmiştir.

Yalan tanıklık suçunda cezalandırılan hareket, gerçeğe aykırı tanıklık yapmaktır. Gerçeğe aykırı tanıklık, yalan söylemek veya tanıklığın konusunu oluşturan hususlar hakkında bilgiyi bilerek kısmen veya tamamen gizlemek, gerçeğe uygun beyanlara gerçeğe aykırı hususlar eklemek şeklinde yapılabilir. Yalan tanıklık hareketi ceza soruşturmasında yapılabileceği gibi, idarî yaptırım gerektiren kabahatler ile disiplin suçları kapsamında yürütülen soruşturmalarda da yapılabilir. Gerçeğe aykırı yapılan tanıklığın tanık dinlemeye yetkili kişi veya kurul önünde olması gerekir. Gerçeğe aykırı tanıklığın, yemin verdirerek tanık dinlemeye yetkili kişi veya kurul önünde yapılması, TCK m.272/2'de daha ağır cezayı gerektiren nitelikli hâl olarak kabul edilmiştir. Kolluk önünde verilen beyanlar yalnızca bilgi alma mahiyetinde olup yalan tanıklık suçu oluşmaz. Tanık beyanının yalnızca nesnel gerçeklikle çelişmesi durumu yalan beyanda bulunduğu anlamına gelmemekte, aynı zamanda nesnel gerçeklikle çelişen hükmün kişinin algıladığından farklı bir biçimde aktarıldığının ispat edilmesi gerekmektedir. Tanığın usulüne göre çağrılıp çağrılmaması ya da tanıklıktan çekinme hakkının bulunduğu bildirilmemesi suçun haksızlık içeriği yönünden bir etki yapmaz. Kişi, usulüne uygun çağrılmamış olsa da, tanıklıktan çekinme hakkı kendisine hatırlatılmamış olsa da yalan tanıklık suçunu işlemiş olacaktır.

Yalan tanıklık suçunun faili, yalnızca tanık sıfatıyla dinlenen kişiler olabileceğinden bu suç özgü suçtur. Suçun mağduru ve suçtan zarar gören kişi ile CMK m.50/1-c uyarınca kendi işlemiş olduğu suçun yargılmasında tanık olarak dinlenen şüpheli ya da sanık yalan tanıklık suçunun faili olarak kabul edilemez. Yalan tanıklık suçu, bir soyut tehlike suçu olarak kabul edilmelidir. Gerçeğe aykırı beyanda bulunmuş olması tipik hareket için yeterlidir ve bu hareketin bir zarara yol açması ya da verilen karara etki etmiş olması gerekmemektedir. Suçun mağduru toplumu

oluşturan tüm bireylerdir. Ancak, yalan tanıklık fiili sebebiyle bir hakkının kısıtlanmasına maruz kalan ya da haklarında mahkûmiyet kararı verilen bireylerin de suçtan zarar gören olduğu kabul edilmelidir.

Yalan tanıklık suçu yalnızca kast ile işlenebilir. Olası kastla işlenmesi de mümkündür. Yalan tanıklık suçu sırf hareket suçudur. Herhangi bir netice aranmayıp gerçeğe aykırı tanıklığın yapılmasıyla suç tamamlanır. Kişinin beyanları henüz tamamlanmamışken tanıklığın gerçeğe aykırı olabileceği tespit edilemeyeceğinden yalan tanık suçuna teşebbüs mümkün değildir. Bu suç bizzat işlenen bir suç olduğu için bu suça müşterek fail veya dolaylı fail olarak iştirak mümkün değildir. Tanıklık sırasında birden fazla gerçeğe aykırı beyan, suçların çokluğuna sebebiyet vermez. Öte yandan yalan tanıklık suçunun zincirleme şekilde işlenmesi mümkündür.

TCK m.274'te yalan tanıklık suçuna ilişkin etkin pişmanlık hâli düzenlenmiştir. Bu hükme göre, yargılamanın belirli evrelerinde kendi iradesiyle ifadesini değiştirerek gerçeği söyleyen faile ceza verilmemesi veya verilecek cezada indirim yapılabilmesi düzenlenmiştir. TCK'da düzenlenen etkin pişmanlık hâlleri karar kesinleşinceye kadar olan süreçte uygulanabilir.

Yalan tanıklık suçunun takibi re'sen yapılmaktadır. Görevli mahkeme asliye ceza mahkemesidir. *“Yemin verilerek dinlenmiş olan bir tanık veya bilirkişinin hükmü etkileyecek biçimde hükümlü aleyhine kasıt veya ihmâl ile gerçek dışı tanıklıkta bulunduğu veya oy verdiği anlaşılırsa”* bu durum lehe bir yargılamanın yenilenmesi hâli olarak kabul edilmiştir.

KAYNAKÇA

- Aksoy İpekçioğlu, P. (2008). “Gözaltında Alınan İfadenin Önemi ve Delil Değeri. Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi”, 57(3): 51-82.
- Aktaş, B. (2020). “Yalan Tanıklık Suçu (TCK m.272)”. Yeditepe Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 23 Mart 2019 Tarihinde Yeditepe Üniversitesi'nde Düzenlenen Ceza ve Ceza Muhakemesi Hukukuna İlişkin Güncel Sorunlar Başlıklı Ulusal Sempozyum, 1-64, İstanbul.
- Arslan, M. (2015). “Yalan Tanıklık Suçunda Gerçeğe Aykırılık”. Ceza Hukuku Dergisi, 10(28): 261-281.
- Artuk, M. E.& Gökçen, A. (2022). Ceza Hukuku Genel Hükümler (16. bs.). Adalet Yayınevi, Ankara.
- Artuk, M. E., & Yenidünya, A. C. (1997). “Yalan Tanıklık Suçu”. İstanbul Barosu Dergisi, 71(4): 787-810.
- Avşar, E. (2021). “Ceza Muhakemesinde Tanık Beyanının Tartışılması ve Değerlendirilmesi”. TBB Dergisi, 154: 41-95.
- Bal, R. (2010). Soruşturma ve Yazışma Kuralları (4. bs.). Adalet Yayınevi, Ankara.
- Balo, Y. S. (2009). “Ceza Muhakemesinde Tanık Koruma”. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Birtek, F. (2016). Ceza Muhakemesinde Delil ve İspat. Adalet Yayınevi, Ankara.
- Bozdağ, A., & Sarıusta, K. (2017). “Ceza Yargılamasında Mağdurun Beyanı ve Delil Değeri”. İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 8(2): 573-602.
- Centel, N., & Zafer, H. (2022). Ceza Muhakemesi Hukuku (21. bs.). Beta Basım Yayın, İstanbul.
- Çelik, F. (2014). Kadına Yönelik Taciz ve Şiddetin İspatı ve Kadının Beyanı Esastır Önermesi Üzerine Bir Değerlendirme. <http://www.yeniyaklasimler.org/m.aspx?id=6358>.
- Çetin, H.P. (2022). “Ceza Muhakemesi Hukukunda Tanıklık”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çankaya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Değirmenci, O. (2009). “Ceza Muhakemesinde Tehlike İçinde Bulunan Tanığın Korunması”. TBB Dergisi, 83: 73-122.
- Feyzioğlu, M. (1996). Ceza Muhakemesi Hukukunda Tanıklık. US-A Yayıncılık, Ankara.
- Gerçekker, H. (2011). Yorumlu Uygulamalı Türk Ceza Kanunu (Cilt 2). Cantekin Matbaacılık, Ankara.
- Gökçen, A., Balcı M., Alşahin, M.E.& Çakır, K. Ceza Muhakemesi Hukuku (7. bs.). Adalet Yayınevi, Ankara.
- Göktürk, N. (2016). “Yalan Tanıklık Suçu (TCK m.272)”. Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 20(1): 347-410.
- Gözübüyük, A.P. (1969). “Yalan Şahitliği ve Yalan Yere Yemin”. Adalet Dergisi, 60(6): 333-356.
- Güngör, D. (2015). “Ceza Muhakemesinde Tanık Beyanının Delil Değeri Üzerine Bazı Tespit ve Değerlendirmeler”. İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 6(2): 307-317.

- Hakeri, H. (2016). *Ceza Hukuku Genel Hükümler* (19. bs.). Adalet Yayınevi, Ankara.
- HUDOC. (2023). <http://hudoc.echr.coe.int/tur>.
- İçel, K., Sokullu, F., Özgenç, İ., Sözüer, A., Mahmutoğlu, F. S., & Ünver, Y. (2000). *Suç Teorisi-2*. Kitap. Beta Basım Yayın, İstanbul.
- İçer, Z. (2016). “Yalan Tanıklık Suçu (TCK m.272)”. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 18(1): 179-226.
- İnce Tunçer, A. (2020). *Yalan Tanıklık Suçu*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Karabulut, F., Karapazarlıoğlu, E., & Tosun, H. (2015). “Ceza Muhakemesinde Delil Kavramı ve Kovuşturma Sürecinde Hâkimlerin Delil Algısı”. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 2015/120: 385-422.
- Karakehya, H. (2013). “Sanığın İddia Tanıklarının Beyanlarının Doğruluğunu Test Etme Hakkı”. Prof. Dr. Nur Centel’e Armağan, *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 19(2): 715-733.
- Kazancı Hukuk Sitesi. (2019). <http://www.kazanci.com>.
- Kır, F. (2021). “Yalan Tanıklık Suçu (TCK m.272) ve Etkin Pişmanlık”. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 70(3): 1107-1132.
- Kırbaş Canikoğlu, S. (2015). “Kadının Beyanı Esastır: Çok Bilinmeyenli Bir Denklem”. *Ankara Barosu Dergisi*, 2015/4: 230-253.
- Kızıl, M. (2014). “Tanık İfadesi ve İnanırcılık”. *Ankara Barosu Dergisi*, 2: 397-407.
- Koca, M., & Üzülmöz, İ. (2016). *Türk Ceza Hukuku Özel Hükümler* (3. bs.). Adalet Yayınevi, Ankara.
- Kocaoğlu, S. S. (2016). *Yargıtay Kararları Işığında Cinsel Dokunulmazlığa Karşı Suçlar*. Yetkin Yayınları, Ankara.
- Kunter, N. (1989). *Muhakeme Hukuku Dalı Olarak Ceza Muhakemesi Hukuku* (9. bs.). Beta Basım Yayın, İstanbul.
- Legalbank Elektronik Hukuk Bankası. (2023). <http://www.legalbank.net>.
- Nas, A. M. (2016). *Yalan Tanıklık Suçu Psikolojik ve Hukuki Sınırlar*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Ölmez, G. (2013). “Yalan Tanıklık Suçu”. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özbek, V. Ö., Doğan, K. & Bacaksız, P. (2022). *Ceza Muhakemesi Hukuku* (15. bs.). Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Özbek, V. Ö., Doğan, K. & Bacaksız, P., (2022). *Türk Ceza Hukuku Özel Hükümler* (17. bs.). Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Özek, Ç. (1997). “Adliyeye Karşı Suçların Hukuksal Konusu”. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, 55(3): 13-50.
- Özen, M. (2022). *Öğreti ve Uygulama Işığında Ceza Muhakemesi Hukuku* (5. bs.). Adalet Yayınevi, Ankara.
- Özgenç, İ. (2016). *Türk Ceza Hukuku Genel Hükümler* (12. bs.). Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Öztürk, B., Tezcan, D., Erdem, M. R., Sırma Gezer, Ö., Saygılar, Y. F., Alan, E., Özyayın, Ö., Erden Tütüncü, E., Altınok VILLEMIN, D. & Tok, M. C. (2022). *Nazari ve Uygulamalı Ceza Muhakemesi Hukuku* (16. bs.). Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Parlar, A., & Öztürk, M. (2018). *Uygulamada Adliyeye Karşı Suçlar*. Aristo Yayınevi Yayınları, İstanbul.
- Şahin, C. (2002). “Türk Hukukunda Tanık Koruma Hükümlerinin Değerlendirilmesi”. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 6(1-2): 1-33.
- Şahin, C. & Göktürk, N. (2022). *Ceza Muhakemesi Hukuku* (13. bs.). Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Tamer Aslan, Ş. (2012). “Yalan Tanıklık Suçu”. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tezcan, D., Erdem, M. R., & Önok, R. M. (2022). *Teorik ve Pratik Ceza Özel Hukuku* (20. bs.). Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- TDK, Türk Dil Kurumu, <http://www.tdk.gov.tr/>.
- Ünver, Y. (2006). “Ceza Muhakemesinde İspat ve Uygulamamız”. *Ceza Hukuku Dergisi*, 2006/2: 103-205.
- Ünver, Y. (2023). *İftira, Suç Uydurma, Suç Üstlenme, Yalan Tanıklık ve Bilirkişilik, İnfaz Kurumlarından Kaçma* (7. bs.). Seçkin Yayıncılık, Ankara.

- Ünver, Y., & Hakeri, H. (2022). Ceza Muhakemesi Hukuku (19. bs.). Adalet Yayınevi, Ankara.
- Yavuz, M. (2012). "Ceza Muhakemesinde İspat Sorunu". Türk Adalet Akademisi Dergisi, 3(9): 151-176.
- Yaşar, O., Gökcan, H. T., & Artuç, M. (2010). Yorumlu-Uygulamalı Türk Ceza Kanunu. Adalet Yayınevi, Ankara.
- Yenisey, F., & Nuhoglu, A. (2022). Ceza Muhakemesi Hukuku (10. bs.). Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yılmaz, M. (2014). "Ceza Muhakemesi Hukukunda Tanıklık". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yücel, M. T. (1994). "Ceza Adaletinde Tanık". Türkiye Barolar Birliği Dergisi, 1994/1: 100-106.

Etkili Okul Liderliğinin Önündeki Engeller

Barriers to Effective School Leadership

ÖZET

Bu çalışmanın amacı etkili okul liderliğinin önündeki engellerin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemektir. Çalışmanın amacı öğretmenlerin bakış açılarını göre eleştirel bir şekilde incelemek olduğu için bu araştırma fenomenolojik bir yaklaşım kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için kasıtlı örnekleme tekniklerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. 2023-2024 eğitim-öğretim yılının Ekim döneminde görev yapan 14 öğretmen araştırmada yer almıştır. Bu çalışmada katılımcılara, nitel araştırmalarda veri toplamak için yaygın bir araç olan açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formları verilmiş ve formları doldurmaları istenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin okul liderliği hakkında sunduğu görüşler, eğitim başarısının, öğretmenlerin aktif katılımı ve geri bildirimleriyle birlikte şekillendiğini gösteriyor. Bu değerlendirmeler, demokratik bir liderlik anlayışının, öğretmen motivasyonunu ve eğitim süreçlerini güçlendirebileceğini ortaya koymaktadır. Mentorluk, profesyonel gelişim ve öğretmenler arasındaki çalışma grupları, eğitimi güçlendirme ve okul stratejilerini geliştirmede kritik öneme sahipken, açık iletişim ve geri bildirim, okul liderliği pratiğinin temel taşlarından biri olarak belirtiliyor. Aynı zamanda, okullar arası işbirliği best practices ve inovasyonun paylaşımını teşvik ederek eğitimdeki genel başarıyı artırabilir.

Anahtar Kelimeler: Etkili Okul, Liderlik, Öğretmen.

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the barriers to effective school leadership from teachers' perspectives. Since the aim of the study is to critically examine the barriers to effective school leadership from teachers' perspectives, this research was designed using a phenomenological approach. Maximum variation sampling, one of the deliberate sampling techniques, was used to determine the study group. Fourteen teachers working in the October semester of the 2023-2024 academic year took part in the study. In this study, participants were given interview forms with open-ended questions, which is a common tool for collecting data in qualitative research, and asked to fill out the forms. Teachers' views on school leadership suggest that educational success is shaped by teachers' active participation and feedback. These evaluations reveal that a democratic leadership approach can strengthen teacher motivation and educational processes. Mentoring, professional development and working groups among teachers are critical to strengthening education and improving school strategies, while open communication and feedback are cited as a cornerstone of school leadership practice. At the same time, collaboration between schools can improve overall educational achievement by encouraging the sharing of best practices and innovation.

Keywords: Effective School, Leadership, Teacher.

GİRİŞ

Başarılı okullar ve başarılı okul liderliği, uygulamaların ve araştırmaların da gösterdiği gibi, genellikle birbiriyle bağlantılı ve iç içe geçmiş durumdadır (Burton, Brundrett ve Yeung, 2005; Gümüşeli, 1996; Harris, 2002; Özdemir 2002; Özdemir ve Sezgin, 2012). Sonuç olarak, bazı araştırma bulguları değerlendirilirken hem başarılı eğitim hem de iyi okul liderliği dikkate alınmaktadır. 1960-1970 yılları arasında Ronald Edmonds başarılı okul araştırmalarına öncülük etmiştir. Edmonds'un çalışmasına göre, başarılı okullar düzenli ancak baskıcı olmayan eğitim ortamlarını, güçlü idari liderliği, öğrenci başarısı için yüksek standartları ve öğrenci ilerlemesinin sürekli yönetimine izin veren bir yapıyı içerir. Daha sonra Weber (1971) tarafından yapılan araştırma, başarılı bir okulun güçlü liderlik, yüksek başarı standartları ve öğrencilerin gelişiminin kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi gibi özelliklerini ortaya koymuştur. Mortimer ve diğerleri (1988) müdürlerin liderliğini başarılı okulların en önemli bileşeni olarak sıralamıştır. Dolayısıyla, okulların başarısını etkileyen kilit faktörlerden biri de yönetici liderliğidir (Balcı, 2001; Diamond, 1997).

İyi bir okul liderliği pek çok kritik yükümlülüğü de beraberinde getirir. Hes ve Kelly (2005), okul liderlerinin savaş alanında birliklerini başarıyla yöneten ve komuta eden cephe askerleri olduğunu iddia etmektedir. Okul yöneticilerinin daha hesap verebilir, bilgili, karar verme yetisine sahip ve becerikli olmaları beklenir. Okulları geliştirmek için, okul liderinin niteliği artık her zamankinden daha önemlidir. Etkili okul liderleri, karar verme ve liderlik tarzı gibi davranışsal ve kişisel unsurlar tarafından yönlendirilir. Bu unsurlar hem okulun etkililiği hem de

Cuma Çiçek ¹ 
Metin Aslan ² 
Ömer Taşkın ³ 
Mehmet Kılıçaslan ⁴ 

How to Cite This Article

Çiçek, C., Aslan, M., Taşkın, Ö. & Kılıçaslan, M. (2023). "Etkili Okul Liderliğinin Önündeki Engeller", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:55; pp:4233-4240. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.73203>

Arrival: 26 September 2023
Published: 30 November 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Okul Müdürü, MEB, Gaziantep, Türkiye

² Okul Müdürü, MEB, Gaziantep, Türkiye

³ Okul Müdürü, MEB, Mersin, Türkiye

⁴ Okul Müdürü, MEB Antalya, Türkiye

yöneticilerin başarısı için çok önemlidir. Okulun nitelikleri, öğrenci kitlesinin kalibresi ve yöneticilerin itibarı, okul yöneticilerinin etkililiğini gösteren göstergelerden bazılarıdır. Okulun nitelikleri bu faktörlerin en önemlisidir. Okul yöneticileri, donanım sağlayarak ve uygun bir öğrenme ortamı oluşturarak öğrencilerin öğrenme çıktılarını artırabilir (Balci, 2001). Etkili okul yöneticileri, okulun iyi işleyebilmesi için önemli liderlik sorumlulukları üstlenmelidir. Aynı zamanda lider olan bir yöneticinin etkili olması daha kolay olacaktır. Okul müdürü liderliğinin iki yönü vardır: yönetim liderliği ve öğretim liderliği. Etkili okul yöneticileri her iki yetkinlik türüne de sahip olmalıdır. Ülkemizde müdürlerin daha çok yönetsel liderlik pozisyonunu üstlenme eğiliminde oldukları ve öğretimsel liderliği arka plana attıkları iddia edilebilir. Müdürlerin her iki liderlik boyutunda da farklı görevleri vardır ve bu pozisyonlardaki performansları etkililiği garanti eder (Karşlı, 2006). Bir yönetici, saygı ve hayranlık uyandıran liderlik niteliğine sahip olmalıdır. Organizasyonun lideri organize eder, ekibi bir araya getirir ve çalışanları bütünleştirir. Etkili liderler, insanları bir araya getirirken ve bütünleştirirken uzman ve karizmatik otoritelerini kullanırken cezalandırıcı güçlerini en aza indirirler. Liderlik becerilerini sergilemesi gerekenler arasında okul yöneticileri de bulunmaktadır (Aydoğan, 2008). Giffing (2010) okullarda eğitimin gelişmesinde kilit unsurun liderlik olduğunu ileri sürmektedir. Öğrenciler için en iyi öğrenme ortamlarını oluşturmak uzman emeği gerektirir. Okulun bunu yapabilmesi için yetenekli bir lidere ihtiyacı vardır. Etkili okul liderliği, öğretmenleri tam potansiyellerine ulaşmaları için cesaretlendirmek ve destekleyici bir öğrenme ortamı yaratmak olarak tanımlanır. Bu anlamda, öğrencilerin entelektüel performansı istikrarlı bir şekilde artar ve akademik eğitim programları sürekli olarak gelişir. Bu çok sayıdaki yeteneği ne zaman ve nasıl kullanacağını bilen bir yönetici ya da lider, hem kendisinin hem de ekip üyelerinin taleplerini karşılayabilecek hassasiyete ve uyum yeteneğine sahip olmalıdır. Öğretmenler, kendilerini grubun bir parçası olarak gören ve diğerlerini grup lideri kadar rahat hissettiren okul yöneticilerinden etkilenebilir (Gordon, 1997). Eğitim alanında yapılan çok sayıda araştırma, geçmişte okul liderlerinin belirli özellikleri ve eylemleri ile akademik performans ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkileri herhangi bir kurumsal temele dayanmaksızın açıklamaya çalışmıştır. Bu bağlantıları açıklamak için modeller oluşturulmuş, ancak son zamanlarda yapılan birçok araştırmada bu etkileşimler kavramsal ve metodolojik temeller üzerine inşa edilmiştir (Hallinger ve Heck, 1996; Şişman, 2002). Öğretimsel liderlik ve başarılı okullar üzerine yapılan çalışmaların genellikle etkili okullar üzerine yapılan araştırmalarla bağlantılı ve iç içe olması bu çalışmaların önemli bir özelliğidir (Gümüseli, 1996).

Bu araştırmalar, öğretimsel liderlik araştırmaları ile mükemmel okullar arasında mükemmel yakın bir uyum olduğunu göstermiştir. İyi okulları diğerlerinden ayıran özellikler arasında öğretimin gözetimi, iyi tanımlanmış bir kurumsal hedef, iyi koordine edilmiş bir müfredat ve hem öğretimi hem de öğrenimi teşvik eden ve destekleyen bir ortam bulunmaktadır. Bu özellikler, ilgili araştırmaların çoğunda tespit edilmiştir. Etkili okul yöneticilerinin, özellikle öğretim liderliği rolünü üstlendiklerinde, mesleki görevlerinin bir parçası olarak bu niteliklere sahip oldukları bilinmektedir. Sonuç olarak, eğitim liderliği alanında yapılan araştırmalar, yetkin liderlerin, özellikle de öğretimsel liderlerin, genellikle etkili okulları yönettiğini ortaya koymaktadır (Gümüseli, 1996). Yaygın bir inanışa göre okul liderleri kurumlarının başarısı için çok önemlidir. Ancak okul programlarının etkililiğini destekleyen kanıtlar, müdürler ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğu fikrini desteklememektedir. Örneğin, Good ve Broph'a (1986) göre neredeyse tüm başarılı okul çalışmaları liderliğin değerini onaylamakta ve akademik başarı ile liderlik özellikleri, davranışları ve uygulamaları arasında çok az ilişki olduğunu ya da hiç ilişki olmadığını göstermektedir. Başarılı müdürler kendi profesyonel kontrol mekanizmalarına sahiptir ve liderlik tarzlarında uyarlanabilirler. Okullarında öğretme ve öğrenme süreçlerini başarıyla desteklerler. Ayrıca, başarılı okul yöneticileri benzerlerine kıyasla farklı tutumlar ve yeterlikler sergilerler. Tintavee (2010), başarılı yöneticilerin proaktif olduklarını, müfredat ve öğretime ilişkin kapsamlı bir anlayışa sahip olduklarını ve başarıya yönelik hedefleri tanımlayıp uyguladıklarını ileri sürmektedir. Öğretimi denetler, öğretmenleri izler ve mesleki gelişimleri için destek sağlar, etkili personel değerlendirme prosedürleri uygular, okulun misyon ve vizyonunu halka ve medyaya açıkça aktarır, grup liderliği yetenekleri sergiler ve yerel toplum, veliler ve okullarla iyi ilişkiler kurarlar. Eğitim alanındaki iyileştirmeler standartları yükseltmeye odaklandığında öğrenci başarısını artırma talebi de artar. Başarılı okullar üzerine yapılan araştırmalar, öğrenci başarısının ve okul başarısının sürdürülmesinin büyük ölçüde müdüre bağlı olduğunu göstermiştir. Okullarda liderlik, özellikle geçiş ve aksilik dönemlerinde çok önemlidir (Murphy vd., 2010). Başarılı liderlik üzerine yapılan çalışmalar her geçen gün şaşırtıcı derecede artmaktadır. Çeşitli liderlik özellikleri, çeşitli akademisyenler ve liderlik uygulayıcıları tarafından incelenmektedir. Özellikle kurumsal organizasyonlarda önemli avantajlara sahip olduğu gösterilen etkili liderlik üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Malasa (2007) okul başarısının, örgütsel büyümenin, eğitim reformlarının sürdürülmesinin, okulların ve eğitim kurumlarının etkililiğinin ve verimliliğinin iyi liderlikten önemli ölçüde etkilendiğini ileri sürmektedir. Liderlik, öğrenci sonuçlarını, öğretim kalitesini, okul kültürünü ve öğretmenlerin okul düzeyindeki işlerine ilişkin görüşlerini etkiler. Bunlar son zamanlarda daha fazla dikkat çeken önemli sorumluluklardır (Bruce, Eric ve Charles, 2010). Stronge, Richard ve Caton (2008), bir okul yöneticisi için hiçbir görevin etkili bir öğretim lideri olmaktan ve çocukların etkili bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olmaktan daha önemli olmadığını iddia etmektedir. Bir okul vizyonu oluşturmak ve öğretmenlerin liderlik potansiyelini geliştirmek müdürlerin temel öncelikleri olmalıdır. Müdürler aynı zamanda çalışanları için rol model, yetkin mentor ve motivasyon kaynağı olmalıdır. Bu çabalar bir araya geldiğinde, öğrenci başarısının artması ve öğrenme hedeflerine ulaşılması muhtemeldir. Etkili okullar üzerine yapılan araştırmalara göre,

iyi okul yöneticileri iyi bir okulun en önemli unsurları arasındadır. Okul sisteminde çalışanlar, okul yöneticisini öğretimsel liderleri olarak görmelidir. Eğer yöneticiler öğretimsel liderlik görevini üstlenmezlerse, bir okulun performansına ilişkin göstergelerin çoğu olumsuz olacaktır. Beceriklilik, öğretimsel beceriklilik, iletişimsellik ve okul ortamında görünürlük, mükemmel öğretimsel liderlerin üstün olduğu dört alandır (Özdemir ve Sezgin 2012).

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). Çalışmanın amacı öğretmenlerin bakış açılarını göre eleştirel bir şekilde incelemek olduğu için bu araştırma fenomenolojik bir yaklaşım kullanılarak oluşturulmuştur.

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. Tablo 1, öğretmen adayları olan araştırma katılımcılarına ilişkin demografik verileri sunmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

Kod	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	35	10	Lisans
K2	Kadın	Türkçe Öğretmeni	29	6	Lisans
K3	Erkek	Biyoloji Öğretmeni	36	12	Lisans
K4	Kadın	Matematik Öğretmeni	37	12	Lisans
K5	Kadın	İngilizce Öğretmeni	39	14	Yüksek Lisans
K6	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	41	15	Lisans
K7	Kadın	Türkçe Öğretmeni	43	16	Lisans
K8	Kadın	Biyoloji Öğretmeni	35	10	Lisans
K9	Erkek	Matematik Öğretmeni	29	6	Lisans
K10	Kadın	İngilizce Öğretmeni	36	12	Yüksek Lisans
K11	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	37	12	Yüksek Lisans
K12	Erkek	Türkçe Öğretmeni	39	14	Lisans
K13	Kadın	Biyoloji Öğretmeni	41	15	Lisans
K14	Kadın	Matematik Öğretmeni	43	16	Lisans

Tablo 1, araştırmaya katılan 14 öğretmenin demografik değişkenlerini sunmaktadır. İncelenen değişkenler cinsiyet, branş, yaş, kıdem ve öğrenim durumudur. Kadın öğretmen sayısı 10'dur. Bu, araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %71.4'ünü oluşturmaktadır. Erkek öğretmen sayısı ise 4'tür, bu da %28.6'sına tekabül etmektedir. En çok temsil edilen branş Sınıf Öğretmenliği ile 3 öğretmen (%21.4) ile temsil edilmektedir. Türkçe, Biyoloji, Matematik ve İngilizce branşlarından her biri için 3 öğretmen (%21.4) bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş ortalaması yaklaşık 37'dir. Katılımcıların en genç yaşı 29 iken, en yüksek yaşı 43'tür. Öğretmenlerin kıdem ortalaması yaklaşık 12 yıldır. Kıdemi en düşük olan öğretmenin kıdem süresi 6 yılken, en yüksek kıdem süresi 16 yıla sahip olan öğretmendir. Lisans derecesine sahip olan öğretmen sayısı 11'dir, bu %78.6'sını oluşturmaktadır. Yüksek lisans derecesine sahip olan öğretmen sayısı ise 3'tür, bu da %21.4'üne tekabül etmektedir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki soruların katılımcılar için anlaşılır ve açık olması, içgörülü sorular hazırlanması, soruların somut bir dil içermesi, soruların hedefe yönelik olması ve soruların kuralcı olmaması için her türlü çaba gösterilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

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.

İlk olarak, katılımcılara verilen yazılı görüşme formlarını yazıya dökmek için bilgisayar kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenleri kodlamak için, veri toplanan her bir öğretmene "K" ile başlayan bir kod numarası verilmiştir (Ekiz, 2003). Bu çalışmadan elde edilen veriler betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler bu noktada belirlenmiş ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Sonuçlar son aşamada yorumlanmıştır (Karataş, 2015). Sonuç olarak, sonuçlar arasındaki neden-sonuç bağlantılarının açıklanmasıyla çeşitli olgular arasındaki konuşmalar teşvik edilmiştir.

BULGULAR**Okul liderliğinin etkili olmasını engelleyen en büyük üç faktörü nasıl tanımlarsınız ve bu engellerin okul liderliği üzerindeki etkileri nelerdir?**

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile "Okul liderliğinin etkili olmasını engelleyen en büyük üç faktörü nasıl tanımlarsınız ve bu engellerin okul liderliği üzerindeki etkileri nelerdir?" şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1): "Etkili liderliğin önündeki en büyük engel, yeterli iletişim becerilerine sahip olmamak. Yöneticiler, öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarını tam olarak anlamıyor ve bu da çoğu zaman yanlış kararların alınmasına yol açıyor."

(K2): "Liderliğin etkili olmasını engelleyen faktörlerden biri, esnek olmamak. Değişen eğitim ihtiyaçlarına ayak uyduramamak, okulu geride bırakıyor."

(K3): "Bence, karar alma süreçlerine öğretmenlerin dahil edilmemesi büyük bir engel. Öğretmenler olarak sahadayız ve neyin işe yarayıp yaramayacağını en iyi biz biliyoruz."

(K4): "Bürokratik engeller ve sürekli değişen eğitim politikaları, okul liderlerinin etkili olmasını zorlaştırıyor. Yöneticiler, bu tür engellere takılıp kalmamalı ve odaklarını öğrenci başarısına yönlendirmelidir."

(K5): "Okul liderlerinin bazen vizyon eksikliği yaşadığını düşünüyorum. Etkili bir liderin, okulun geleceği için net ve ulaşılabilir bir vizyona sahip olması gerekiyor."

(K6): "Yetersiz kaynaklar ve buna bağlı olarak doğru eğitim araçlarını temin edememek, liderliğin etkili olmasının önünde büyük bir engel."

(K7): "Etkili bir liderlik için sürekli mesleki gelişim şart. Ancak birçok okul lideri, kendini geliştirme konusunda yeterince motive değil."

(K8): "Liderliğin önündeki en büyük engellerden biri, öğretmenler ve öğrenciler arasında güven ilişkisinin oluşturulamaması. Liderler, güveni kazanmalı ve bunu korumalıdır."

(K9): "Kararların sadece üst yönetim tarafından alınması, okul liderliğini etkisiz kılıyor. Katılımcı bir yaklaşım, daha etkili sonuçlar doğuracaktır."

(K10): "Bazı okul liderleri, eleştiriye açık değil. Bu da öğretmenlerin seslerini duyuramamalarına ve moral kaybına neden oluyor."

(K11): "Okulun fiziksel şartlarının yetersizliği, etkili bir okul liderliği için ciddi bir engel. Yetersiz sınıf mekanları, teknolojik araçların olmaması gibi faktörler, liderlik pratiğini olumsuz etkiliyor."

(K12): "Aşırı merkeziyetçi bir yaklaşım, okul liderlerinin inisiyatif kullanmalarını engelliyor. Her okulun kendi özgün ihtiyaçları vardır ve bu ihtiyaçlara göre hareket edilmelidir."

(K13): "Yetersiz eğitim bütçesi, okul liderlerinin etkili olmasının önünde büyük bir engel. Doğru kaynaklara erişim, eğitimin kalitesini doğrudan etkiliyor."

(K14): "Liderlerin, öğretmenlerin mesleki gelişimine yeterince önem vermemesi, okulun genel başarısını olumsuz etkiliyor."

Öğretmenlerin etkili okul liderliğinin önündeki engellere ilişkin değerlendirmeleri, bu alanda karşılaşılan genel zorlukları ve ihtiyaçları ortaya koymaktadır. İlk olarak, öğretmenlerin liderlikle ilgili belirttiği temel zorluklardan biri iletişim eksikliğidir. Bu, liderlerin öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarını tam anlamıyla kavrayamamasına neden olmaktadır. İyi bir lider, tüm paydaşlarla etkili bir iletişim kurabilmeli ve onların perspektiflerini anlamalıdır. Ayrıca, öğretmenlerin vurguladığı bir diğer kritik nokta, karar alma süreçlerinin merkeziyetçilikten uzak, katılımcı bir yapıda olması gerekliliğidir. Katılımcılık, öğretmenlerin ve diğer okul çalışanlarının sahip olduğu bilgi ve deneyimin karar alma sürecine dahil edilmesi anlamına gelir, bu da genellikle daha etkili ve gerçekçi kararların alınmasını sağlar. Kaynak yetersizliği, hem maddi hem de eğitimsel açıdan bir diğer önemli engel olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler, liderlerin eğitim için yeterli kaynağa sahip olmamasının okulun genel başarısını ve eğitimin kalitesini olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Öğretmenlerin geri bildirimlerinde ayrıca, okul liderlerinin esnek ve değişime açık olmalarının önemini vurguladıkları görülmektedir. Değişen eğitim ihtiyaçlarına ve trendlerine ayak uyduramamanın, okulun geride kalmasına neden olduğu ifade edilmiştir. Son olarak, öğretmenlerin değerlendirmeleri, etkili bir okul liderliğinin sadece bireysel liderlik özelliklerine değil, aynı zamanda dışsal faktörlere, yani okulun fiziksel şartlarına, bütçesine ve genel eğitim politikalarına da bağlı olduğunu göstermektedir. Bu, etkili bir okul liderliğinin, geniş bir perspektife ve çok yönlü bir yaklaşıma ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır.

Okul liderliği pratiğinizde karşılaştığınız veya gözlemlediğiniz en büyük zorluklardan birini detaylı bir şekilde paylaşabilir misiniz? Bu zorluğun üstesinden gelmek için hangi adımları atmayı düşündünüz veya atmıştınız?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile "Okul liderliği pratiğinizde karşılaştığınız veya gözlemlediğiniz en büyük zorluklardan birini detaylı bir şekilde paylaşabilir misiniz? Bu zorluğun üstesinden gelmek için hangi adımları atmayı düşündünüz veya atmıştınız?" şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1): "Birçok kez okul yönetiminin öğretmenlerle yeterli iletişim kurmadığını gözlemledim. Bu, yanıltıcı bilgilere veya anlam karmaşasına yol açabiliyor. Bunu aşmak için öğretmenler olarak düzenli toplantılar talep ettik."

(K2): "Eğitim teknolojilerinin yetersizliğiyle karşılaştık. Öğrencilere daha interaktif dersler sunabilmek için kendi cebimden bazı materyaller satın aldım."

(K3): "Öğrenci disiplin sorunları konusunda yeterli destek alamıyoruz. Bu sorunu aşmak için sınıf içi yönetim teknikleri üzerine ekstra eğitimler aldım."

(K4): "Birçok öğrenci, öğrenme zorluklarıyla mücadele ediyor, fakat okulumuzda yeterli destek mekanizması yok. Bu durumu aşmak için özel eğitim gereksinimleri olan öğrenciler için ek materyaller hazırladım."

(K5): "Okul liderliği, yenilikçi öğretim yöntemlerine pek açık değil. Bu sorunu aşmak için liderlikle yenilikçi öğretim teknikleri ve avantajları üzerine bir sunum yapmayı planlıyorum."

(K6): "Karar alma süreçlerinde öğretmenlerin sesi yeterince duyulmuyor. Bu durumu çözmek adına, öğretmenlerin görüşlerini toplayan bir komite kurmayı önerdim."

(K7): "Eğitimde sürekli değişen politikalar, öğretim sürecini zorlaştırıyor. Yenilikleri hızla adapte edebilmek için sürekli mesleki gelişim seminerlerine katılıyorum."

(K8): "Bazı öğretmenler arasında iş birliği eksikliği var. Bu sorunu aşmak için öğretmenler arası iş birliğini teşvik eden atölye çalışmaları düzenlemeyi önerdim."

(K9): "Okulun fiziksel imkanlarının yetersizliği, dersleri etkili bir şekilde işlememizi zorlaştırıyor. Bunun için yönetimle konuşup, bazı alanların düzenlenmesi için başvuruda bulundum."

(K10): "Yetersiz eğitim materyali, ders planlamasını zorlaştırıyor. Bu sorunu aşmak için kendi materyallerimi oluşturmaya başladım."

(K11): "Bazı öğrenciler, ders dışı etkinliklere katılmakta zorluk yaşıyor. Bu sorunu çözmek için, öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik kulüpler kurmayı önerdim."

(K12): "Okulda yeterli mesleki gelişim fırsatı sunulmuyor. Kendi mesleki gelişimimi desteklemek için çevrimiçi kurslara ve seminlere katılmaya başladım."

(K13): "Ebeveynlerle etkili bir iletişim kanalımız yok. Bu sorunu aşmak için düzenli ebeveyn-öğretmen toplantıları önerdim."

(K14): "Zaman zaman öğrenci motivasyonu konusunda zorluklar yaşıyorum. Bu zorluğun üstesinden gelmek için motivasyon teknikleri üzerine bir araştırma yapmaya karar verdim."

Öğretmenlerin ifadeleri, okul liderliği pratiğinde karşılaşılan zorlukların çeşitliliğini ve bu zorlukların üstesinden gelmek için atılabilecek adımları ortaya koymaktadır. Bu ifadeler, eğitimde karşılaşılan zorlukların sadece öğretmenlerin değil, aynı zamanda okul liderlerinin ve diğer paydaşların ortaklaşa çözüm üretmeleri gereken sorunlar olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin okul liderliği pratiğinde karşılaştığı zorluklar ve bu zorluklara yönelik çözüm önerileri, eğitimin birçok yönüne dair derinlemesine bir bakış sunmaktadır. İlk olarak, iletişimin önemine dikkat çekilmektedir. Etkin iletişimin eksikliği, anlam karmaşalarına, yanlış bilgilere ve genel olarak düşük moral ve motivasyona yol açabilir. İyi bir iletişimin hem yönetim içinde hem de yönetim ile öğretmenler arasında olması gerektiği vurgulanmıştır. Eğitim materyalleri ve fiziksel imkanlar konusundaki zorluklar, öğrencilere kaliteli eğitim sunma kapasitesini doğrudan etkileyebilir. Öğretmenler, bu eksiklikleri gidermek için bireysel girişimlerde bulduklarını ifade etmişlerdir, bu da sistemin bazı yetersizliklerini bireysel çabalarla kapatmaya çalıştığını gösteriyor. Öğrenci yönetimi ve disiplinle ilgili sorunlar, sınıf içi dinamikleri ve öğrenci başarısını doğrudan etkileyebilecek faktörler arasında yer alıyor. Öğretmenlerin bu alandaki destek talepleri, okul yönetimlerinin bu konuya daha fazla dikkat etmeleri gerektiğini işaret ediyor. Karar alma süreçlerinde öğretmenlerin aktif olarak yer almasının önemi, öğretmenlerin kendi profesyonel deneyimlerini ve görüşlerini okulun genel yönetimine katma isteğinden kaynaklanmaktadır. Katılımcı bir yönetim anlayışı, hem öğretmenlerin motivasyonunu artırabilir hem de daha etkili kararlar alınmasını sağlayabilir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin sürekli değişen eğitim politikaları karşısında adaptasyon zorlukları, eğitimin dinamik bir alan olduğunu ve öğretmenlerin sürekli olarak mesleki

gelişimlerini sürdürmeleri gerektiğini vurguluyor. Sonuç olarak, öğretmenlerin değerlendirmeleri, okul liderliğinin, eğitim pratiğinin birçok yönüne dikkat etmesi gerektiğini ve bu alandaki zorlukların sadece bireysel çözümlerle aşılamayacağını göstermektedir. Sistemik ve yapısal değişikliklere ihtiyaç duyulduğu, okul yönetimlerinin öğretmenlerin geri bildirimlerini dikkate alarak hareket etmesi gerektiği sonucuna varılabilir.

Etkili bir okul liderliğinin önündeki engellerle başa çıkmak adına, okul yönetimi ve öğretmenler arasında hangi tür işbirliklerini ve stratejileri önerirsiniz? Bu işbirlikleri ve stratejilerin uygulanabilirliği hakkında neler düşünüyorsunuz?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile "Etkili bir okul liderliğinin önündeki engellerle başa çıkmak adına, okul yönetimi ve öğretmenler arasında hangi tür işbirliklerini ve stratejileri önerirsiniz? Bu işbirlikleri ve stratejilerin uygulanabilirliği hakkında neler düşünüyorsunuz?" şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) "Ben, öğretmenler arası mentorluk sistemini öneriyorum. Deneyimli öğretmenlerin yeni öğretmenlere rehberlik yapmasının, okul içi sorunlara daha hızlı çözümler bulmamızı sağlayacağını düşünüyorum."

(K2) "Okul yönetiminin öğretmenlerle düzenli olarak toplantılar yapması ve geri bildirim alması gerekiyor. Açık iletişim kurmamız, birçok sorunu başlamadan engelleyebilir."

(K3) "Öğretmenlerin karar alma süreçlerine dahil edilmesi, okul liderliğinin daha etkili olmasını sağlar. Öğretmenler olarak sahadayız ve nelerin işe yarayıp yaramadığını biliyoruz."

(K4) "Profesyonel gelişim atölyeleri ve seminerler düzenlenmeli. Bu, hem öğretmenlerin kapasitesini artırır, hem de yönetimle öğretmenler arasında bir dayanışma oluşturur."

(K5) "Eğitimde yeni yöntemlerin uygulanması için pilot programlar oluşturulabilir. Öğretmenler bu programlarda yer alarak, yönetimle birlikte yeni stratejileri değerlendirebilir."

(K6) "Öğretmenlerin öneri ve şikayetlerini dinlemek için bir platform oluşturulmalı. Bu, öğretmenlerin seslerinin duyulduğunu hissetmelerini sağlar."

(K7) "Bölgesel okullar arası işbirliği teşvik edilmeli. Diğer okullardan alınan geri bildirimlerle, kendi okulumuzdaki sorunlara farklı perspektiflerden bakabiliriz."

(K8) "Okul liderliğinin, öğretmenlerle birlikte sosyal aktivitelerde bulunmasını öneriyorum. Bu, iletişim engellerini aşmamıza ve birbirimizi daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir."

(K9) "Öğretmenlerin liderlik kapasitesini artırmak için liderlik eğitimleri düzenlenmeli."

(K10) "Yıllık stratejik planlama toplantıları yapılmalı ve bu toplantılarda öğretmenlerin görüşleri alınmalı."

(K11) "Öğretmenler arasında çalışma grupları oluşturularak, belli konularda çözüm önerileri geliştirmeleri teşvik edilmeli."

(K12) "Okul yönetimi, öğretmenlerin duygusal ve profesyonel ihtiyaçlarına yanıt vermek için düzenli olarak anketler yapmalı."

(K13) "Yönetim, öğretmenleri bireysel olarak dinlemeli ve onların önerilerine açık olmalı. Birebir görüşmeler, daha derinlemesine anlamamıza olanak tanır."

(K14) "Okul liderliği, öğretmenlerle birlikte okulun vizyonunu ve misyonunu belirlemeli. Bu, herkesin aynı hedefe doğru ilerlediğinden emin olmamızı sağlar."

Bu ifadeler, etkili bir okul liderliğinin önündeki engellerle başa çıkmak adına, okul yönetimi ve öğretmenler arasında birçok potansiyel işbirliği ve stratejiyi ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin görüşleri, eğitimdeki başarının, sadece öğrencilere dayatılan politikalarla değil, aynı zamanda öğretmenlerin aktif katılımı ve geri bildirimleriyle de şekillendiğini göstermektedir. Bu yaklaşımların uygulanabilirliği, okulun mevcut dinamikleri, kaynakları ve kültürüne bağlı olarak değişiklik gösterebilir. Ancak bu önerilerin birçoğu, öğretmenlerin ve yönetimin birlikte çalışarak okulda olumlu bir değişim yaratma kapasitesini artırabileceği potansiyeline sahiptir. Görüşmelerden elde edilen öğretmen ifadeleri, okul liderliğinin etkinliği üzerine odaklanan bir dizi tematik konsepti ortaya koymaktadır. İncelenen bu yanıtlar, etkili okul liderliğinin karşısındaki engelleri aşmak için önerilen stratejilerin ve işbirliklerinin genel bir değerlendirmesini sunmaktadır. Öncelikle, öğretmenlerin katılımının ve görüşlerinin okul liderliği kararlarında önemli bir rol oynaması gerektiği vurgulanmıştır. Bu, demokratik bir liderlik anlayışının, öğretmenlerin motivasyonunu artırabileceğini ve eğitim süreçlerinin daha etkin hale getirilmesine katkıda bulunabileceğini işaret etmektedir. Ayrıca, mentorluk ve profesyonel gelişim fırsatlarının, öğretmenlerin kapasitelerini geliştirmede ve okul liderliği ile öğretmenler arasında pozitif bir ilişki kurmada kritik bir rol oynayabileceği belirtilmiştir. Öğretmenler arasında oluşturulabilecek çalışma grupları, öğretmenlerin kendi pratiğini geliştirmelerine ve okulun genel stratejilerini geliştirmelerine katkıda bulunabilir. Diğer bir önemli tema, açık iletişim ve geri bildirim okul liderliği

etkinliğinde kritik bir rol oynamasıdır. Bu, öğretmenlerin seslerinin duyulduğunu hissetmeleri ve bu sayede daha bağlı ve motive olmaları için gereklidir. Son olarak, bölgesel işbirliği ve okullar arası dayanışmanın, okulların best practices ve inovatif yaklaşımları paylaşmalarına olanak tanıyarak, eğitimdeki genel başarıyı artırabileceği belirtilmiştir. Sonuç olarak, öğretmenlerin görüşleri, etkili okul liderliği için katılımcı, şeffaf ve öğretmen odaklı bir yaklaşımın esas alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin ve okul liderliğinin ortaklaşa çalışması, okulun genel başarısını ve öğrenci sonuçlarını olumlu bir şekilde etkileyebilir.

SONUÇ

Öğretmenlerin etkili okul liderliği konusundaki değerlendirmeleri, liderliğin başarısının sadece bireysel yeteneklere dayanmadığını, aynı zamanda iletişim, kaynak yönetimi, katılımcılık ve adaptasyon yeteneği gibi çeşitli faktörlere bağlı olduğunu vurgulamaktadır. İletişimin merkezinde olduğu bu değerlendirmeler, öğretmenler ve liderler arasındaki açık diyalogun, karşılıklı anlayışı ve okulun genel başarısını artırabileceğini belirtiyor. Aynı şekilde, katılımcı bir yaklaşımın benimsenmesi, öğretmenlerin sahip olduğu bilgi ve deneyimin, okulun stratejik planlamasına ve karar alma süreçlerine aktif olarak dahil edilmesini sağlar. Ancak, bu etkili iletişim ve katılımcılık yaklaşımlarını uygulamanın ötesinde, liderlerin yeterli kaynaklara sahip olması ve bu kaynakları etkili bir şekilde yönetmesi gerekmektedir. Öğretmenler, kaynak yetersizliğinin eğitimin kalitesini doğrudan etkileyebileceğini vurgulamaktadırlar. Diğer yandan, adaptasyon yeteneği, değişen eğitim ihtiyaçlarına ve trendlerine hızla cevap verebilmek için kritiktir. Bu, liderlerin sadece güncel eğitim yöntemleri ve araçları konusunda bilgili olmalarını değil, aynı zamanda bu bilgiyi hızla uygulamaya geçirebilmelerini gerektirir. Özetle, etkili okul liderliği, dinamik bir dizi yetenek, yaklaşım ve kaynağın bir araya gelmesini gerektirir ve bu, hem liderlerin bireysel yeteneklerine hem de okulun genel koşullarına ve kaynaklarına bağlıdır.

Öğretmenlerin okul liderliği hakkındaki değerlendirmeleri, eğitim alanındaki zorlukların çok yönlü olduğunu ve bu zorlukların sadece bireysel gayretlerle değil, sistematik ve yapısal yaklaşımlarla aşılması gerektiğini ortaya koymaktadır. İletişimin merkezi bir rol oynadığı bu değerlendirmeler, karşılıklı anlayış ve etkili koordinasyonun okulun genel başarısını artırabileceğini vurgulamaktadır. Fiziksel imkanlar ve eğitim materyalleri eksikliği, öğretmenlerin bireysel çözüm arayışlarını gerekli kılmaktadır, bu da sistemin temel yetersizliklerinin varlığına işaret etmektedir. Öğrenci yönetimi ve disiplinle ilgili zorluklar, sınıf dinamikleri ve öğrenci başarısının direkt olarak etkilendiği faktörler arasında yer alırken, katılımcı yönetim yaklaşımının, öğretmenlerin motivasyonunu artırabileceği ve daha sağlam kararlar alınabileceği belirtilmiştir. Değişen eğitim politikalarına adaptasyonun zorluğu, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime ihtiyaç duyduğunu ve eğitimin dinamik doğasının gerektirdiği esnekliği vurgular niteliktedir. Tüm bu bulgular, okul liderliğinin çok yönlü bir yaklaşım benimsemesi ve öğretmenlerin deneyimlerini ve geri bildirimlerini aktif olarak dikkate alması gerektiğini gösteriyor. Özetle, etkili bir okul liderliği için bireysel çözümlerden ziyade, katılımcı, dinamik ve sistematik yaklaşımların benimsenmesi gerekmektedir.

Öneriler

Okullar, öğretmenler ve liderler arasında sürekli ve açık iletişimi teşvik eden stratejiler geliştirmelidir. Bu, düzenli toplantılar, geri bildirim oturumları ve ortak çalışma grupları gibi yöntemlerle sağlanabilir.

Okul yönetimleri, mevcut kaynakların en etkili şekilde kullanılmasını sağlamak için kapsamlı bir kaynak yönetimi ve planlama sürecini benimsemelidir. Bunun yanı sıra, eksik kaynakların belirlenmesi ve bu eksikliklerin giderilmesi için stratejik planlar oluşturulmalıdır.

Öğretmenlerin karar alma süreçlerine aktif olarak dahil edilmesi teşvik edilmelidir. Bu, öğretmenlerin sahip olduğu deneyim ve bilginin okulun stratejik planlamasına dahil edilmesini sağlar.

Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimine yönelik programlar ve eğitimler düzenlenmelidir. Bu programlar, öğretmenlerin değişen eğitim ihtiyaçlarına ve trendlerine uyum sağlamalarına yardımcı olur.

Okullar arası işbirliği teşvik edilmelidir. Bu, best practices, inovatif yaklaşımlar ve eğitim stratejilerinin paylaşılmasını sağlar, böylece okullar birbirlerinden öğrenme fırsatı bulabilirler.

Okul liderliği, değişen eğitim ihtiyaçlarına hızla adapte olabilecek şekilde eğitilmelidir. Bu, eğitim yöntemleri ve araçları konusunda sürekli güncellenmeyi ve yenilikçi yaklaşımları benimsemeyi içerir.

Deneyimli öğretmenler, yeni öğretmenlere mentorluk yapmalıdır. Bu, yeni öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini hızlandırır ve okulun genel eğitim kalitesini artırır.

KAYNAKÇA

Aydoğan, I. (2008). Okul yöneticilerinin öğretmenleri etkileme becerileri. Selçuk Ü. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 25, 35-51.

Balcı, A. (2001). Etkili okul ve okul geliştirme. Ankara: Pegem.

- Bruce, O. B., Eric, P., & Charles, B. (2010). School leadership, stability, principal moves and departures. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 523-557.
- Burton, N., Brundrett, M., & Yeung, J. (2005). The effective principal: A case study of Ying Wa College, Hong Kong. *Management in Education*, 19(4), 28-31.
- Diamond, D. (1997). An analysis of the leadership behavior and self-efficacy of principals of catholic secondary schools (Unpublished doctoral dissertation). The Catholic University of America. Available from ProQuest Dissertations and Theses Global (UMI No: 9728577).
- Ekiz, D.(2003). Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Giffing, R. R. (2010). A comparison of teachers' perceptions of principal effectiveness in national blue ribbon schools and matched sets of selected non-blue ribbon schools in Pennsylvania (Unpublished doctoral dissertation). The Temple University. Available from ProQuest Dissertations and Theses Global (UMI No: 3408712).
- Gordon, T. (1997). Etkili liderlik eğitimi. (E. Aksoy, Çev.). İstanbul: Sistem.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları (Yayımlanmamış araştırma). Retrieved on February 3, 2010, from http://www.agumuseli.com/dokumanlar/arastirma/liderlik_01.pdf erişim tarihi: 20.10.2023
- Hallinger, P., & Heck, H. R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Harris, A. (2002). Effective leadership in schools facing challenging contexts. *School Leadership and Management*, 22(1), 15-26.
- Hess, F., & Kelly, A. (2005). Learning to lead: In preparing principals, content matters. *Education Week*, 109(1), 244-274. Retrieved on April 16, 2011, from <http://www.aei.org/publication/pubID.22607> erişim tarihi: 20.10.2023
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Karslı, M. D. (2006). Etkili okul yöneticiliği. İstanbul: Morpa.
- Malasa, D. P. (2007). Effective school leadership (Unpublished master's thesis). University of Waikato, Hamilton, New Zealand. Retrieved from <http://waikato.researchgateway.ac.nz/> erişim tarihi: 20.10.2023
- Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E. B., & Porter, C. (2010). Leaders for productive schools. *International Encyclopedia of Education*, 4, 746-751. Retrieved on May 3, 2011, from <http://www.valed.com/documents/5-murphy>
- Özdemir, İ. (2002). Öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesi (Master's thesis, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara).
- Özdemir, S., & Sezgin, F. (2012). Etkili okullar ve öğretim. *Kırgızistan-Manas Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 266-282. Retrieved on June 10, 2013, from <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30495625/293-712-1-PB.pdf> erişim tarihi: 20.07.2023
- Stronge, J. H., Richard, B. H., & Catona, N. (2008). Qualities of effective principals. Alexandria, VA: Alexandria.
- Şişman, M. (2002). Eğitimde mükemmellik arayışı: etkili okullar. Ankara: PegemA.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin.

Kapsayıcı Eğitim Süreçlerinin Geliştirilmesi Bakımından Öğretmenlerin Görüşlerinin İncelenmesi

Investigation of Teachers' Opinions in terms of Developing Inclusive Education Processes

ÖZET

Bu çalışmanın amacı kapsayıcı eğitim süreçlerinin geliştirilmesi bakımından öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesidir. Çalışmanın amacı öğretmenlerin bakış açılarını göre eleştirel bir şekilde incelemek olduğu için bu araştırma fenomenolojik bir yaklaşım kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için kasıtlı örnekleme tekniklerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. 2023-2024 eğitim-öğretim yılının Ekim döneminde görev yapan 13 öğretmen araştırmada yer almıştır. Bu çalışmada katılımcılara, nitel araştırmalarda veri toplamak için yaygın bir araç olan açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formları verilmiş ve formları doldurmaları istenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine dayanarak, kapsayıcı eğitim uygulamalarının hem avantajları hem de zorlukları bulunmaktadır. Kapsayıcı eğitim, öğrenciler arasında dayanışma ve farklı öğrenme tarzlarına saygıyı teşvik ederken, empati ve anlayışı artırır. Özelleştirilmiş öğrenme deneyimleri öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına yanıt verme şansı sunar. Ancak, öğretmenler öğrenci sayısının fazlalığı ve yetersiz kaynaklar gibi zorluklarla karşılaşabilirler. Bu nedenle, kapsayıcı eğitimi güçlendirmek için profesyonel gelişim, iletişim ve işbirliği artırılmalı, daha fazla destek ve kaynak sağlanmalıdır. Sonuç olarak, kapsayıcı eğitim tüm paydaşlar arasında işbirliği ve iletişimin önemini vurgulayan bir adımdır. Empati, işbirliği ve bireyselleştirilmiş yaklaşımlar, öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmada önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Kapsayıcı Eğitim, Öğretmen.

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the views of teachers in terms of developing inclusive education processes. Since the aim of the study is to critically examine the teachers' perspectives, this research was constructed using a phenomenological approach. Maximum variation sampling, one of the deliberate sampling techniques, was used to determine the study group. Thirteen teachers working in the October semester of the 2023-2024 academic year took part in the study. In this study, participants were given interview forms with open-ended questions, which is a common tool for data collection in qualitative research, and asked to fill out the forms. Based on the teachers' views, inclusive education practices have both advantages and challenges. Inclusive education promotes solidarity among students and respect for different learning styles, while increasing empathy and understanding. Customized learning experiences offer the chance to respond to the different needs of students. However, teachers may face challenges such as large numbers of students and insufficient resources. Therefore, professional development, communication and collaboration should be increased and more support and resources should be provided to strengthen inclusive education. In conclusion, inclusive education is a step that emphasizes the importance of collaboration and communication among all stakeholders. Empathy, collaboration and individualized approaches are important in maximizing students' potential.





Keywords: Education, Inclusive Education, Teacher

GİRİŞ

Kapsayıcı eğitimin temeli, herkese sınıflar, anaokulları, devlet okulları ve özel okullar ve diğer öğrenme ortamları dahil olmak üzere tüm eğitim ortamlarına eşit erişim sağlamaktır. Bu, her bireyin bu kurumlardan eşit şekilde yararlanabilmesini garanti eder (Göl ve Sakız, 2020). Okullar toplum için hayati öneme sahiptir ve toplumun tüm üyeleri için eşitliğin sağlanmasında önemli bir rol oynar (Polat, 2020).

Şu an itibarıyla, kapsayıcı eğitimin temel taşı, öğrencileri avantajlarına veya dezavantajlarına bakılmaksızın aynı öğrenme ortamına yerleştirmektir (Serttaş, 2020). Bazı yerlerde kapsayıcı eğitimin, engelli bireylere tipik eğitim şansı sağladığı düşünülmektedir. Ancak Simon, Echeita, Sandoval ve Lopez'e (2010) göre kapsayıcı eğitim, mevcut eşitsizliklerine ve farklılıklarına bakılmaksızın tüm çocuklar için öğrenme fırsatları sunan destekleyici bir stratejidir.

İstisnai ihtiyaçları olan kişilere yönelik eğitim programları tarih boyunca çeşitli evrelerden geçmiştir. İbrahimî inançlar ortaya çıkmadan önce, özel ihtiyaçları olan insanlar toplumdan ve insanlıktan ayrı tutulmuştur. İbrahimî

Meltem Toker Köse ¹ 
SümeYYe Yiğit ² 
Arzu Erdemirci ³ 
Bekir Özdemir ⁴ 

How to Cite This Article

Toker Köse, M., Yiğit, S., Erdemirci, A. & Özdemir, B. (2023). "Kapsayıcı Eğitim Süreçlerinin Geliştirilmesi Bakımından Öğretmenlerin Görüşlerinin İncelenmesi", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:55; pp:4241-4249. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.73207>

Arrival: 26 September 2023
Published: 30 November 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Okul Müdür Yardımcısı, MEB, Çorum, Türkiye.

² Öğretmen MEB, Çorum, Türkiye.

³ Öğretmen MEB, Çorum, Türkiye.

⁴ Okul müdürü, MEB, Çorum, Türkiye.

inançların ortaya çıkmasının ardından, özel gereksinimli insanlara yönelik tutumlar dini inançlar tarafından şekillendirilmiş ve bu insanları koruma kavramı kabul edilmiştir (Özsoy, Rzyürek & Eripek, 1992).

Özel ihtiyaçları olan insanlar -özellikle de zihinsel, işitme veya görme engelli olanlar- 1600'lü yıllarda toplumdan ve eğitim kurumlarından dışlanmışlardır. Bu izolasyon tipik olarak ailelerin özel ihtiyaçları olan aile üyelerini ev içinde saklaması ya da koruması, onları evden ve toplumdan uzak yerlere taşınması ya da bakım almaları için kurumlara yatırması şeklinde gerçekleşmiştir (Osgood, 2005). Bu süre zarfında, yoksulların çocuklarına eğitim veren devlet okulları özel gereksinimli öğrencileri kabul etmemiştir.

İşitme ve görme bozuklukları gibi duyuşsal bozuklukları olan kişiler için başarılı öğretim stratejilerinin oluşturulmasına yönelik araştırmalar on sekizinci yüzyılda başlamıştır. Kurumsallaşma olarak adlandırılan bu dönemde hem duyuşsal hem de zihinsel sorunları olanlar için okulların kurulduğu görülmektedir. Özel ihtiyaçları olan öğrenciler, yeterli sayıda okul olmadığı için normal gelişim gösteren sınıf arkadaşlarıyla birlikte genel eğitim derslerine kaydedilmeye başlanmıştır (Bakker, 2015; Pfahl & Powell, 2011). Özel gereksinimli çocuklar için uygun ortamların olmaması ve 1900'lerde ayrı özel eğitim kurumlarının ortaya çıkması nedeniyle, yerleştirme girişimleri etkisiz kalmıştır.

Normalleştirme fikri, 1960'larda ayrıştırmanın neden olduğu sorunlara yanıt olarak alternatif bir strateji olarak kabul edildi. Özel ihtiyaçları olan kişilerin normal muamele görmesi, yaşam standartlarına ve eğitim fırsatlarına hak kazanması gerektiğini savunuyordu. En kısıtlayıcı ortam yaklaşımından uzaklaşarak, özel ihtiyaçları olan bireylerin hakları 1970'ler boyunca çeşitli karar ve hükümlerle korunmuştur.

1980'li yıllar, bu stratejinin teşvik edilmesi üzerine kurulu olan kaynaştırmanın benimsenmesine tanıklık etmiştir. Öğrencilerin genel eğitim sınıfındaki etkinliklere belirli bir düzeyde katılımını ifade eden kaynaştırma algısının yerini, bu ortamlarda en üst düzeyde performans göstermeleri için öğrencilere eşit fırsatların verilmesi gerektiği fikri almıştır. 1900'lü yıllar, özellikle fırsat eşitliği bağlamında, tüm öğrencilerin genel eğitim derslerinde ilerlemelerine nasıl yardımcı olunacağı tartışmasının merkezinde yer alan entegrasyon ve destek hizmetlerinin öneminin arttığı yıllar olmuştur.

Herkes için küresel eğitim hareketi, 2000'li yıllarda herkese temel eğitim sağlama hedefiyle ortaya çıkmıştır. Bu strateji, eğitim hizmetlerinin toplumda ayrıcalıklı kabul edilenlerin yanı sıra ihtiyaç sahiplerini de kapsayacak şekilde sunulmasını teşvik eden evrensel tasarıma bağlıdır. Herkes için eğitim hareketi 2000'li yılların başında başlamış ve 2000'li yılların sonunda kapsayıcı eğitim yaklaşımına dönüşmüştür. Bu yaklaşım, tüm öğrencilerin mahallelerindeki okullarda yaşlarına uygun genel eğitim sınıflarına kaydedilmesini ve yüksek kaliteli öğretim desteği ve müdahalesi almasını zorunlu kılmaktadır. Kapsayıcı eğitime ilişkin araştırmalar dünya çapında hızla ilerlemektedir.

Öğretmenler, çeşitli uluslararası anlaşmalarda kapsayıcı eğitimin uygulanmasındaki en önemli bileşen olarak vurgulanmaktadır. Bunun nedeni, uzun bir süre boyunca öğrencilerle en yakın etkileşime sahip olanların öğretmenler olmasıdır. Bu nedenle, öğrenmeyi desteklemenin yanı sıra öğrencilere rehberlik etmek ve örnek olmak zorundadırlar (Aşıroğlu, 2016).

Sınıfta kapsayıcı eğitimi benimseyen öğretmenler, öğrencilerin kendilerini mümkün olduğunca tam olarak ifade etmekte özgür hissettikleri destekleyici bir ortam sağlamalıdır. Bu, öğretmen-öğrenci bağının büyümesini ve öğrencilerin öz düzenleme kapasitesini garanti altına alır (Walker ve Graham, 2019).

Eğitmenlerin bu süreçte başarılı olabilmeleri için, öğrencilerinin niteliklerini tanıyıp kavrayabilmeleri ve bu nitelikleri küçümsemekten ya da hafife almadan onların entelektüel yeteneklerine inanarak öğretim sürecine devam etmeleri gerekir (Gay, 2002).

Öğrenme ortamını geliştirmek için eğitimciler bilgi genişletme, bireysel çeşitliliği kabul etme, hoşgörü ve empati yeteneklerini geliştirmelidir. Bu nitelikler, eğitimin kalıcı olmasını sağlamak için ek çalışma, emek ve zaman gerektirir (Kara Eren, 2021).

Öğrencilerin ilgi, beceri ve yeteneklerini keşfetmek, geliştirmek ve motivasyonlarını artırmak için kapsayıcı eğitim ortamlarındaki öğretmenlerin akademik ve diğer gelişim alanlarını doğrudan etkileyebilecek tutum ve niteliklere sahip olmaları beklenir (Bochenek, 2008; Sahillioğlu, 2020).

Farklılıkları olan tüm öğrencilerin eğitim ve öğretim hizmetlerine erişimini garanti altına almak ve katılımlarını artırmak için, kapsayıcı eğitim sürecinde eğitmenlerin oynadığı en önemli rollerden biri, müfredatı sınıftaki her öğrencinin gereksinimlerini karşılayacak şekilde ayarlamaktır (Fantilli & McDougall, 2009). Bu değişiklikler yapılırken her öğrencinin kendine özgü gelişimsel özellikleri, ihtiyaçları, okulun olanakları ve ailelerinin sosyokültürel yapısı gibi pek çok unsur göz önünde bulundurulmalıdır (Gregory ve Chapman, 2020). Gerektiğinde, planlanan değişikliklerde metodik bir şekilde ayarlamalar yapılmalıdır.

Kapsayıcı eğitim ortamlarının amacı, farklı bakış açılarını tek bir çatı altında toplayarak zenginleştirilmiş öğretim sağladığı bilgisini öne çıkarmaktır. Bu amaçla, süreç, içerik ve ürün boyutlarında farklılaştırma yoluyla zenginleştirilmiş öğretimin gerçekleştirilmesi için bu üç boyut kullanılabilir (Bauer ve Kroeger, 2004).

Öğrencilerin kendilerine özgü hedef davranışları kazanmalarını sağlamak için kapsayıcı eğitim yaklaşımını destekleyen farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin yanı sıra öğrenme özelliklerine uygun olarak geliştirilmiş teknoloji destekli öğretim sunumları da gereklidir.

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). Çalışmanın amacı öğretmenlerin bakış açılarını göre eleştirel bir şekilde incelemek olduğu için bu araştırma fenomenolojik bir yaklaşım kullanılarak oluşturulmuştur.

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 13 öğretmen araştırmada yer almıştır. Tablo 1, öğretmen adayı olan araştırma katılımcılarına ilişkin demografik verileri sunmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

Kod	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Kadın	İngilizce	36	12	Lisans
K2	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	36	12	Lisans
K3	Kadın	Matematik	37	13	Lisans
K4	Kadın	Matematik	43	16	Yüksek Lisans
K5	Kadın	İngilizce	36	14	Lisans
K6	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	38	10	Lisans
K7	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	43	16	Yüksek Lisans
K8	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	40	16	Yüksek Lisans
K9	Erkek	Matematik	41	13	Lisans
K10	Kadın	Matematik	44	15	Lisans
K11	Kadın	İngilizce	47	15	Lisans
K12	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	40	14	Lisans
K13	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	36	11	Lisans

Tablo 1, bu çalışmada yer alan katılımcıların demografik özelliklerini göstermektedir. Toplamda 13 katılımcı bu çalışmada yer almıştır. Katılımcıların cinsiyet dağılımına bakıldığında, katılımcıların tamamının kadın olduğu görülmektedir. Cinsiyet dağılımı %100 kadın olarak belirlenmiştir. Branşlara göre dağılıma bakıldığında, katılımcıların İngilizce ve Sınıf Öğretmenliği branşlarında görev yaptığı görülmektedir. İngilizce branşında görev yapan katılımcı sayısı 3 (%23.1), Sınıf Öğretmenliği branşında görev yapan katılımcı sayısı ise 7 (%53.8) olarak belirlenmiştir. Matematik branşında görev yapan katılımcı sayısı ise 3 (%23.1) olarak görülmektedir. Katılımcıların yaş dağılımına bakıldığında, en genç katılımcının 36 yaşında, en yaşlı katılımcının ise 47 yaşında olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların yaşlarının frekans dağılımına göre değerlendirilmesi gereklidir. Kıdem açısından katılımcıların dağılımına bakıldığında, 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan katılımcıların sayısının 10 (%76.9) olduğu görülmektedir. Bu, katılımcıların büyük bir kısmının deneyimli öğretmenler olduğunu göstermektedir. Öğrenim durumuna göre katılımcıların dağılımına bakıldığında, lisans ve yüksek lisans mezunu katılımcıların yer aldığı görülmektedir. Lisans mezunu katılımcı sayısı 10 (%76.9) iken, yüksek lisans mezunu katılımcı sayısı 3 (%23.1) olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, bu çalışmada yer alan katılımcılar genellikle kadın, Sınıf Öğretmenliği ve İngilizce branşlarında görev yapmaktadır. Katılımcıların büyük bir kısmı 10 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir ve öğrenim durumları lisans veya yüksek lisans düzeyindedir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki soruların katılımcılar için anlaşılır ve açık olması, içgörülü sorular hazırlanması, soruların somut bir dil içermesi, soruların hedefe yönelik olması ve soruların kuralcı olmaması için her türlü çaba gösterilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

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.

İlk olarak, katılımcılara verilen yazılı görüşme formlarını yazıya dökmek için bilgisayar kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenleri kodlamak için, veri toplanan her bir öğretmene “K” ile başlayan bir kod numarası verilmiştir (Ekiz, 2003). Bu araştırmadan elde edilen veriler betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler bu noktada belirlenmiş ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Sonuçlar son aşamada yorumlanmıştır (Karataş, 2015). Sonuç olarak, sonuçlar arasındaki neden-sonuç bağlantılarının açıklanmasıyla çeşitli olgular arasındaki konuşmalar teşvik edilmiştir.

BULGULAR

Kapsayıcı eğitimdeki mevcut uygulamalara ilişkin deneyimlerinizi paylaşabilir misiniz? Hangi yönleriyle bu uygulamalar başarılı ve hangi yönleriyle geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “Kapsayıcı eğitimdeki mevcut uygulamalara ilişkin deneyimlerinizi paylaşabilir misiniz? Hangi yönleriyle bu uygulamalar başarılı ve hangi yönleriyle geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?” şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) “Kapsayıcı eğitimde mevcut uygulamalar öğrenciler arasında daha fazla dayanışmayı teşvik ediyor. Öğrenciler farklı öğrenme tarzlarına saygı göstermeyi öğreniyor.”

(K2) “Bu uygulamalardaki başarılı yönlerden biri, öğrencilerin farklı beceri seviyelerine uygun özelleştirilmiş öğrenme fırsatları sunmalarıdır.”

(K3) “Kapsayıcı eğitim, öğrenciler arasında daha fazla anlayış ve empati geliştirmeye katkı sağlar. Özellikle özel gereksinimleri olan öğrencilerin sınıfa katılması, tüm öğrencilere farklılıklara nasıl daha iyi yanıt verileceğini öğretir.”

(K4) “Öğrencilerin özel eğitim ihtiyaçlarına daha iyi odaklanmamıza yardımcı oluyor ve bu, öğrencilere kişiselleştirilmiş destek sağlama açısından önemlidir.”

(K5) “Ancak bu uygulamalarda karşılaştığımız zorluklar da var. Öğrenci sayısının fazla olması, her öğrenciye yeterli zaman ve kaynak ayırmamızı zorlaştırıyor.”

(K6) “Geliştirilmesi gereken yönlerden biri, öğretmenlere kapsayıcı eğitim konusunda daha fazla profesyonel gelişim fırsatı sunmaktır.”

(K7) “Ayrıca, daha fazla işbirliği ve iletişim kanalı oluşturmak gerekiyor. Öğretmenler, rehberlik servisleri ve aileler arasında daha etkili bir iletişim sağlamalı.”

(K8) “Fiziksel sınıf düzenlemesi konusunda bazı iyileştirmeler yapmamız gerekiyor. Öğrencilerin hareket özgürlüğünü artırmalıyız.”

(K9) “Kapsayıcı eğitimde, öğrencilerin özel gereksinimlerine daha fazla odaklanmamız gerekiyor. Öğretmenler, öğrencilerin farklı öğrenme tarzlarına daha iyi yanıt vermelidir.”

(K10) “Ayrıca, değerlendirme ve geri bildirim süreçlerini daha adil ve kişiselleştirilmiş hale getirmeliyiz. Öğrenci başarısını daha iyi izlememiz gerekiyor.”

(K11) “Bu uygulamaların başarılı olması için okul yönetiminin daha fazla destek sağlaması gerekiyor. Daha fazla kaynak ve zaman ayırmaları önemlidir.”

(K12) “Ailelerin daha fazla dahil edilmesi gerekiyor. Onların desteği ve işbirliği, kapsayıcı eğitimi daha etkili hale getirebilir.”

(K13) “Kapsayıcı eğitimdeki başarıyı ölçmek için daha iyi bir değerlendirme sistemi oluşturmalıyız. Bu, öğrenci gelişimini daha iyi anlamamıza yardımcı olur.”

(K14) “Sonuç olarak, bu uygulamaların başarısı için tüm paydaşlar arasında daha iyi bir işbirliği ve iletişim gerekiyor. Bunu sağlayarak kapsayıcı eğitimi daha etkili hale getirebiliriz.”

Öğretmenlerin ifadelerine dayanarak, kapsayıcı eğitim uygulamalarının bazı önemli avantajları ve zorlukları bulunmaktadır. Kapsayıcı eğitimin başarılı yönlerinden biri, öğrenciler arasında dayanışmayı teşvik etmesi ve farklı öğrenme tarzlarına saygı göstermeyi öğretmesidir. Bu, öğrencilerin birbirlerini daha iyi anlamalarını ve farklılıkları kabul etmelerini sağlayabilir. Öğretmenler aynı zamanda bu uygulamaların öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verme fırsatları sunduğunu belirtiyorlar. Özelleştirilmiş öğrenme deneyimleri, öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemelerini sağlayabilir. Ayrıca, kapsayıcı eğitim, empati ve anlayışın gelişmesine katkıda bulunur, özellikle özel gereksinimlere sahip öğrencilerin sınıfa katılmasıyla birlikte. Ancak, öğretmenler ayrıca bazı zorluklarla da karşılaştıklarını belirtiyorlar. Öğrenci sayısının fazla olması, her öğrenciye yeterli zaman ve kaynak ayırmanın zorluğunu doğurabilir. Bu, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel gereksinimlerine tam olarak yanıt verme

konusunda sınırlılıklar yaşayabileceği anlamına gelir. Geliştirilmesi gereken alanlar arasında öğretmenlere kapsayıcı eğitim konusunda daha fazla profesyonel gelişim fırsatı sunmak yer almaktadır. Ayrıca, daha etkili iletişim ve işbirliği kanalları oluşturmak önemlidir. Okul yönetiminden daha fazla destek ve kaynak tahsis edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Fiziksel sınıf düzenlemesinin iyileştirilmesi ve ailelerin daha fazla dahil edilmesi gerekliliği de ortaya çıkan önemli konulardır. Sonuç olarak, kapsayıcı eğitim uygulamalarının başarısı için tüm paydaşlar arasında daha fazla işbirliği ve iletişim gereklidir. Bu, öğrenci gelişimini daha iyi izlemeyi, öğrenci ihtiyaçlarına daha iyi yanıt vermeyi ve kapsayıcı eğitimi daha etkili hale getirmeyi destekler.

Öğrencilerin farklı özel eğitim ihtiyaçlarına nasıl daha etkili bir şekilde yanıt verebiliriz? Bu konuda önerileriniz ve deneyimleriniz nelerdir?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “Öğrencilerin farklı özel eğitim ihtiyaçlarına nasıl daha etkili bir şekilde yanıt verebiliriz? Bu konuda önerileriniz ve deneyimleriniz nelerdir?” şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) “Bireyselleştirilmiş Eğitim Planları (BEP) oluşturmak ve uygulamak, öğrencilerin özel gereksinimlerini karşılamada önemli bir adımdır. BEP’ler, öğrencinin güçlü yönlerini vurgulayarak öğrenmeyi teşvik eder.”

(K2) “İşbirliği ve iletişim, öğrencinin aileleri, öğretmenleri ve uzmanları arasında olmalıdır. Birlikte çalışmak, öğrencinin eğitim deneyimini iyileştirebilir.”

(K3) “Teknoloji ve dijital araçlar, özel eğitim ihtiyaçlarına sahip öğrenciler için öğrenme materyali ve iletişim aracı olarak kullanılabilir.”

(K4) “Öğrencilere daha fazla destek ve rehberlik sağlamak amacıyla özel eğitim öğretmenleri ile işbirliği yapılmalıdır. Onların uzmanlığı çok değerlidir.”

(K5) “Sınıf içi düzenlemeler, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun hale getirilmelidir. Örneğin, sessiz bir alan oluşturmak, duyuşsal ihtiyaçlara sahip öğrencilere yardımcı olabilir.”

(K6) “Eğitim materyalleri ve kaynaklar, özel eğitim ihtiyaçlarına sahip öğrenciler için uygun olmalıdır. Bu, öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olur.”

(K7) “Duyarlılık ve empati, öğretmenlerin özel eğitim ihtiyaçlarına sahip öğrencilere daha iyi hizmet etmelerine yardımcı olur. Her öğrencinin farklı bir hikayesi ve ihtiyacı vardır.”

(K8) “Sürekli olarak öğrencilerin ilerlemesini izlemek ve gerektiğinde öğretim planlarını güncellemek önemlidir. Değişen ihtiyaçlara hızla yanıt vermek gerekir.”

(K9) “Eğitimdeki en büyük başarılar, öğrencilerin özgüvenlerini artırarak gelir. Bu nedenle olumlu geri bildirim ve destek çok önemlidir.”

(K10) “Eğitimciler, öğrencilerin güçlü yönlerini vurgulamalı ve onları kendi potansiyellerini gerçekleştirmeye teşvik etmelidir.”

(K11) “Eğitim materyalleri ve kaynaklar, öğrencilerin özel eğitim ihtiyaçlarına uygun hale getirilmelidir. Bu, öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olur.”

(K12) “Eğitimdeki en büyük başarılar, öğrencilerin özgüvenlerini artırarak gelir. Bu nedenle olumlu geri bildirim ve destek çok önemlidir.”

(K13) “Eğitimciler, öğrencilerin güçlü yönlerini vurgulamalı ve onları kendi potansiyellerini gerçekleştirmeye teşvik etmelidir.”

(K14) “Her öğrencinin öğrenme tarzı farklıdır, bu nedenle öğretim yaklaşımları ve materyaller çeşitlendirilmelidir. Her öğrenciye farklı bir yol sunmak önemlidir.”

Bu ifadeler, farklı öğretmenlerin deneyimlerini yansıtarak farklı ihtiyaçlara sahip öğrencilere daha etkili bir şekilde yanıt verme stratejilerini vurgulamaktadır. Empati, işbirliği ve bireyselleştirilmiş yaklaşımlar, öğrencilerin başarılı bir eğitim deneyimi yaşamalarına yardımcı olabilir. Öğretmenlerin farklı özel eğitim ihtiyaçlarına daha etkili yanıt verme konusundaki deneyimleri, önemli bilgiler sunmaktadır. İfade edilen öneri ve deneyimler, özel eğitimde daha etkili bir uygulama ve destek sağlamak amacıyla bir dizi stratejinin benimsenmesini yansıtmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklanmak için bireyselleştirilmiş eğitim planlarının (BEP) önemini vurgulamaktadır. BEP’ler, öğrencilerin güçlü yönlerini tanımlayarak öğrenmelerini teşvik etme yolunda rehberlik eder. Ayrıca, işbirliği ve iletişim, öğrenci aileleri, öğretmenler ve uzmanlar arasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu, öğrencinin eğitim deneyimini iyileştirmek ve özel ihtiyaçlarına daha iyi yanıt vermek için gereklidir. Teknoloji ve dijital araçlar, öğrencilere özel eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için etkili bir araç olarak öne çıkmaktadır. Öğrenciler, bu araçları öğrenme materyali olarak kullanabilirler. Öğretmenlerin özel eğitim öğretmenleriyle işbirliği yapmaları, bu öğrencilere daha fazla destek ve rehberlik sağlamada önemlidir. Ayrıca, sınıf içi düzenlemeler, öğrencilerin

ihtiyaçlarına daha iyi uyan bir şekilde ayarlanmalıdır. Bu, sessiz alanlar oluşturmak gibi düzenlemeler içerebilir. Öğrencilere uygun materyaller ve kaynaklar sunmak, öğrenme deneyimlerini geliştirmeye yardımcı olur. Ayrıca, empati ve duyarlılık, öğretmenlerin bu öğrencilere daha iyi hizmet etmelerine yardımcı olur. Her öğrencinin kendine özgü ihtiyaçları ve potansiyeli vardır ve bu anlayışla yaklaşmak önemlidir. Sürekli izleme ve öğrenme planlarını güncel tutma da önemlidir. Bu, değişen ihtiyaçlara hızlı bir şekilde yanıt vermek anlamına gelir. Eğitimdeki başarılar, öğrencilerin özgüvenlerini artırarak elde edilir. Olumlu geri bildirim ve destek, öğrencilerin motivasyonunu ve özsaygısını artırabilir. Her bir öğrencinin öğrenme tarzı farklı olduğundan, öğretim yaklaşımları ve materyaller çeşitlendirilmelidir. Bu, her öğrenciye en iyi öğrenme deneyimini sunma hedefine hizmet eder. Bu deneyimler, özel eğitim ihtiyaçlarına sahip öğrencilere daha etkili bir şekilde yanıt verme konusundaki önemli stratejileri yansıtmaktadır. Empati, işbirliği ve bireyselleştirilmiş yaklaşımlar, bu öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarına yardımcı olabilir.

Kapsayıcı eğitimde işbirliği ve iletişim süreçlerini nasıl daha iyi kurabiliriz? Öğretmenler, okul yönetimi, öğrenciler ve aileler arasındaki iletişimi güçlendirmek için hangi adımları önerebilirsiniz?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “Kapsayıcı eğitimde işbirliği ve iletişim süreçlerini nasıl daha iyi kurabiliriz? Öğretmenler, okul yönetimi, öğrenciler ve aileler arasındaki iletişimi güçlendirmek için hangi adımları önerebilirsiniz?” şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlerin ve diğer paydaşların işbirliği ve iletişim süreçlerini geliştirme konusundaki önerileri, kapsayıcı eğitimde daha etkili bir işbirliği ve iletişim sağlamak için faydalı bir rehber sunar.

(K1): “İşbirliğini artırmak ve iletişimi güçlendirmek için periyodik toplantılar düzenlemeliyiz. Hem öğretmenler hem de yönetim bu toplantılara katılmalıdır.”

(K2): “Ailelerle düzenli olarak iletişim kurmalıyız. Öğrencinin ihtiyaçları ve ilerlemesi hakkında bilgi paylaşımı önemlidir.”

(K3): “Ayrıca, ailelere okuldaki etkinliklere katılma fırsatları sunmalıyız. Bu, onların okulda daha aktif bir rol oynamalarını teşvik eder.”

(K4): “Öğrencilerin de iletişimde daha fazla katılım sağlamalarını teşvik etmeliyiz. Öğrenci konseyleri veya temsilcileri aracılığıyla düşüncelerini paylaşmalarını sağlayabiliriz.”

(K5): “Okuldaki diğer uzmanlarla işbirliği yapmalıyız. Örneğin, özel eğitim öğretmenleri veya psikologlarla birlikte çalışarak daha iyi sonuçlar elde edebiliriz.”

(K6): “İletişim araçlarına yatırım yapmalıyız. E-posta, öğrenci portalı veya uygulamalar gibi teknolojik araçlar, iletişimi kolaylaştırabilir.”

(K7): “Ailelerin ihtiyaçlarını ve önerilerini dinlemeliyiz. Onların geri bildirimlerini ciddiye alarak daha iyi bir işbirliği kurabiliriz.”

(K8): “Aynı zamanda öğrencilerin ihtiyaçlarına kulak vermeliyiz. Onlarla doğrudan iletişim kurarak neyin işe yarayacağını anlayabiliriz.”

(K9): “İşbirliği ve iletişim için açık ve anlaşılır bir dil kullanmalıyız. Karmaşık terimler yerine basit ve anlaşılır bir dil tercih etmeliyiz.”

(K10): “Takım çalışmasını teşvik etmeliyiz. Öğretmenler, öğrenciler, aileler ve okul yönetimi arasında bir ekip oluşturmalıyız.”

(K11): “Sorunların çözümüne odaklanmalıyız. İşbirliği ve iletişim, özellikle sorunlar ortaya çıktığında daha da önemlidir.”

(K12): “Her paydaşın rolünü anlamalıyız. Herkesin nasıl katkıda bulunabileceğini bilmek, daha etkili bir işbirliği sağlar.”

(K13): “İletişimde açık ve dürüst olmalıyız. Sorunları saklamadan ve açık bir şekilde tartışmalıyız.”

(K14): “Eğitimdeki başarıyı artırmak için tüm paydaşların birlikte çalışması gerektiğini unutmamalıyız. Bu ortak çaba, öğrencilerin başarısını artırır.”

Bu ifadeler, işbirliği ve iletişim süreçlerini iyileştirmek amacıyla alınabilecek pratik adımları yansıtmaktadır. Her bir ifade, kapsayıcı eğitimde daha etkili bir işbirliği ve iletişimin temel taşlarına işaret etmektedir. Öğretmenlerin ve diğer paydaşların işbirliği ve iletişim süreçlerini geliştirme önerileri, kapsayıcı eğitimde başarılı bir işbirliği ve iletişim için değerli görüşleri içermektedir. Öncelikle, periyodik toplantıların düzenlenmesi, hem öğretmenlerin hem de okul yönetiminin katılımıyla, işbirliği ve iletişimi artırabilir. Ailelerle düzenli iletişim kurma ve öğrencinin

ihtiyaçları hakkında bilgi paylaşımı, öğrenci-öğretmen-aile üçgenindeki bağı güçlendirebilir. Ailelerin okuldaki etkinliklere katılımı, onların daha fazla bağıllık geliştirmelerini sağlayabilir. Öğrencilerin de katılımı unutulmamış, öğrencilere iletişimde daha fazla rol verilmesi teşvik edici bir adım olarak öne çıkmış. Ayrıca, okuldaki diğer uzmanlarla işbirliği, özellikle özel eğitim öğretmenleri veya psikologlarla, farklı uzmanlık alanlarını bir araya getirerek daha iyi sonuçlar elde etmeyi mümkün kılar. Teknolojik araçların iletişimi kolaylaştırma potansiyeli de göz önünde bulundurulmuş, bu nedenle iletişim araçlarına yatırım yapma önerisi getirilmiş. Aynı zamanda ailelerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarına kulak verme, geri bildirimleri ciddiye alma ve açık bir dil kullanma gibi temel prensipler işbirliği ve iletişimin temelini oluşturuyor. Tüm bu öneriler, kapsayıcı eğitimde işbirliği ve iletişim süreçlerinin güçlendirilmesi için değerli bir rehber niteliği taşıyor. Bu yaklaşımlar, eğitimde başarıyı artırmak ve her öğrencinin potansiyelini maksimize etmek için önemlidir.

SONUÇ

Öğretmenlerin görüşlerine dayanarak, kapsayıcı eğitim uygulamalarının hem avantajları hem de zorlukları bulunmaktadır. Kapsayıcı eğitimin başarılı yönleri arasında öğrenciler arasında dayanışma ve farklı öğrenme tarzlarına saygı gösterme becerisinin gelişmesi vurgulanmaktadır. Bu, öğrenciler arasında daha iyi bir anlayış ve kabul oluşturabilir. Özellikle özel gereksinimlere sahip öğrencilerin sınıfa katılmasıyla birlikte, empati ve anlayışın arttığına dikkat çekilmektedir. Öğretmenler ayrıca kapsayıcı eğitimin, öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verme fırsatları sunduğunu ifade etmektedirler. Özelleştirilmiş öğrenme deneyimleri, öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemelerine imkan tanır. Ancak, öğretmenler aynı zamanda bazı zorluklarla karşılaştıklarını belirtmektedirler. Özellikle öğrenci sayısının fazla olması, her öğrenciye yeterli zaman ve kaynak ayırmanın zorluğunu beraberinde getirebilir. Bu, öğretmenlerin bireysel gereksinimlere tam olarak yanıt verme konusunda sınırlılıklar yaşayabileceği anlamına gelir. Görüşler, kapsayıcı eğitim konusunda daha fazla profesyonel gelişim fırsatı sunmanın, etkili iletişim ve işbirliği kanalları oluşturmanın, okul yönetiminden daha fazla destek ve kaynak tahsis edilmesini gerektirdiğini vurgulamaktadır. Fiziksel sınıf düzenlemesinin iyileştirilmesi ve ailelerin daha fazla dahil edilmesi gerekliliği de öne çıkan önemli konulardır. Sonuç olarak, bu görüşler, kapsayıcı eğitim uygulamalarının başarısı için tüm paydaşlar arasında daha fazla işbirliği ve iletişimin önemini vurgular. Bu, öğrenci gelişimini daha iyi izlemeyi, öğrenci ihtiyaçlarına daha iyi yanıt vermeyi ve kapsayıcı eğitimi daha etkili hale getirmeyi destekler. Kapsayıcı eğitim, toplulukların, okulların ve öğrencilerin potansiyelini tam anlamıyla gerçekleştirebilmek için önemli bir adımdır ve bu görüşler bu hedefe ulaşmada nasıl ilerlenebileceğini göstermektedir.

Öğretmenlerin ifadeleri, kapsayıcı eğitimdeki avantajları ve zorlukları vurgulayarak farklı ihtiyaçlara sahip öğrencilere daha etkili bir şekilde yanıt verme stratejilerini öne çıkarmaktadır. İfade edilen deneyimler, empati, işbirliği ve bireyselleştirilmiş yaklaşımların kapsayıcı eğitimin temel taşları olduğunu göstermektedir. Bu yaklaşımlar, öğrenciler arasında dayanışmayı artırırken, farklı öğrenme tarzlarına saygı göstermeyi öğretir. Aynı zamanda öğretmenler, özel eğitim ihtiyaçlarına sahip öğrencilere daha etkili yanıt vermek için bireyselleştirilmiş eğitim planlarının (BEP) önemini vurgulamaktadır. BEP'ler, öğrencilerin güçlü yönlerini tanımlayarak öğrenmelerini teşvik eder. İşbirliği ve iletişim, öğrenci aileleri, öğretmenler ve uzmanlar arasında önemli bir rol oynar. Teknoloji ve dijital araçlar, öğrencilerin özel eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için etkili bir araç olarak öne çıkar. Öğretmenlerin özel eğitim öğretmenleriyle işbirliği yapmaları, bu öğrencilere daha fazla destek ve rehberlik sağlar. Sınıf içi düzenlemeler, öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi uyan bir şekilde ayarlanmalıdır. Empati, öğrencilere daha iyi hizmet etme konusunda kritik bir faktördür. Sürekli izleme ve öğrenme planlarını güncel tutmak, değişen ihtiyaçlara hızlı yanıt vermenin önemini yansıtır. Eğitimdeki başarı, öğrencilerin özsaygısını artırarak elde edilir. Olumlu geri bildirim ve destek, öğrencilerin motivasyonunu artırabilir. Her öğrencinin kendine özgü öğrenme tarzı olduğundan, öğretim yaklaşımları ve materyaller çeşitlendirilmelidir. Bu değerlendirmeler, kapsayıcı eğitimde öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verme amacıyla benimsenmesi gereken stratejileri özetlemektedir. Empati, işbirliği ve bireyselleştirilmiş yaklaşımlar, bu öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarına yardımcı olabilir.

Öğretmenler ve diğer paydaşlar, kapsayıcı eğitimde daha etkili işbirliği ve iletişim sağlama amacıyla alınabilecek somut adımları vurgulamaktadır. İfade edilen öneriler, kapsayıcı eğitimde başarılı bir işbirliği ve iletişim için değerli stratejileri içermektedir. Öncelikle, periyodik toplantılar düzenlemek, öğretmenler ve okul yönetimi arasındaki işbirliğini artırabilir. Bu toplantılar, öğrencilerin gereksinimlerini değerlendirmek, yeni stratejileri tartışmak ve daha etkili bir şekilde işbirliği yapmak için önemli bir fırsat sunar. Ailelerle düzenli iletişim kurmak ve öğrencinin ihtiyaçları hakkında bilgi paylaşımı, öğrenci-öğretmen-aile üçgenindeki bağı güçlendirebilir. Aileler, öğrencilerin okuldaki performansını takip etmekte daha fazla bilgi sahibi olurken, öğretmenler öğrencilerin evdeki destek sistemini daha iyi anlar. Ailelerin okuldaki etkinliklere katılımı, onların daha fazla bağıllık geliştirmelerini sağlayabilir. Okul toplantıları, etkinlikler veya veli-öğretmen konferansları gibi etkinlikler, ailelerin okuldaki yaşamı daha yakından takip etmelerini ve çocuklarının eğitimine daha fazla katılmalarını teşvik edebilir. Öğrencilerin de katılımı unutulmamış, öğrencilere iletişimde daha fazla rol verilmesi teşvik edici bir adım olarak öne çıkmış. Öğrenciler, kendi gereksinimlerini ve önerilerini paylaşma fırsatı bulmalıdır. Bu, onların okul yaşamlarına aktif katılımını teşvik edebilir. Ayrıca, okuldaki diğer uzmanlarla işbirliği, özellikle özel eğitim öğretmenleri veya

psikologlarla, farklı uzmanlık alanlarını bir araya getirerek daha iyi sonuçlar elde etmeyi mümkün kılar. Bu uzmanlar, öğrencilere farklı açılardan destek sağlama konusunda kritik bir rol oynayabilirler. Teknolojik araçların iletişimi kolaylaştırma potansiyeli de göz önünde bulundurulmuş, bu nedenle iletişim araçlarına yatırım yapma önerisi getirilmiş. E-posta, dijital platformlar veya anlık iletişim araçları, öğretmenler, aileler ve öğrenciler arasındaki iletişimi hızlandırabilir. Aynı zamanda ailelerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarına kulak verme, geri bildirimleri ciddiye alma ve açık bir dil kullanma gibi temel prensipler işbirliği ve iletişimin temelini oluşturur. Tüm bu öneriler, işbirliği ve iletişim süreçlerinin güçlendirilmesi için önemli bir rehber niteliği taşıyor. Bu yaklaşımlar, eğitimde başarıyı artırmak ve her öğrencinin potansiyelini en üst düzeye çıkarmak için kritik öneme sahiptir.

- ✓ Okullar, öğretmenlere kapsayıcı eğitimle ilgili daha fazla profesyonel gelişim fırsatı sunmalıdır. Öğretmenlere, farklı özel eğitim ihtiyaçlarına sahip öğrencilere daha iyi yanıt verme konusunda eğitim verilmelidir.
- ✓ Okul yönetimi, öğretmenler, aileler ve diğer uzmanlar arasındaki iletişimi ve işbirliğini geliştirmek için periyodik toplantılar ve iletişim araçlarını teşvik etmelidir.
- ✓ Okul yönetimi, kapsayıcı eğitim için daha fazla kaynak ve destek tahsis etmelidir. Bu, öğretmenlere daha iyi fiziksel sınıf düzenlemeleri ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun materyal sağlama olanağı sunacaktır.
- ✓ Okullar, ailelerin çocuklarının eğitimine daha fazla katılmalarını teşvik etmelidir. Düzenli veli-öğretmen toplantıları ve aile katılımı etkinlikleri düzenlenmelidir.
- ✓ Öğrencilere, kendi ihtiyaçlarını ve önerilerini paylaşma fırsatı verilmelidir. Bu, öğrencilerin okul yaşamlarına aktif katılımlarını teşvik edecektir.
- ✓ Okullar, iletişimi kolaylaştırmak için teknoloji ve dijital araçları kullanmalıdır. E-posta, dijital platformlar ve anlık iletişim araçları ile öğretmenler, aileler ve öğrenciler arasındaki iletişimi hızlandırabilir.
- ✓ Öğretmenler, her öğrencinin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılayan bireyselleştirilmiş eğitim planlarını oluşturmalı ve takip etmelidir.
- ✓ Öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarının zaman içinde değişebileceğini kabul etmeli ve öğrenme planlarını düzenli olarak güncellemelidir.

Bu öneriler, kapsayıcı eğitim uygulamalarını daha etkili hale getirmek ve farklı özel eğitim ihtiyaçlarına sahip öğrencilere daha iyi yanıt vermek için önemlidir. İşbirliği, iletişim ve bireyselleştirme temel taşlar olarak kabul edilmeli ve bu alanlarda iyileştirmeler yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Aşıroğlu, S. C. (2016). Okulöncesi öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim konusundaki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 948-960.
- Bakker, N. (2015). Identifying the 'subnormal' child in an age of expansion of special education and child science in the Netreherlands (c.1954-1945). *History of Education*, 44(4), 460-479.
- Bauer, A. M. & Kroeger, S. (2004). *Inclusive classrooms: Video cases on CD-Rom activity and learning guide* (Vol. 1). Boston: Pearson
- Bochenek, H. (2008) *Approving or disapproving: parent perceptions of inclusion at the elementary level* (Doctoral Dissertation). Retrieved from Proquest. (3320683).
- Ekiz, D.(2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814-825.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53, 106-116.
- Göl, H. & Sakız, H. (2020). Okul öncesi eğitimde rehberlik programının kapsayıcı eğitim ilkeleri doğrultusunda tasarlanması. *Nitel Sosyal Bilimler*, 2(2), 90-115.
- Gregory, G. H. ve Chapman, C. (2020). Farklılaştırılmış öğretim stratejileri: Tek beden herkese uymaz. (Çev. Ed: M. A. Sözer). Ankara: Pegem Akademi.
- Kara Eren, C. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerine yönelik kapsayıcı eğitim mesleki gelişim programı: eğitimde evrensel tasarıma dayalı yüz yüze ve çevrimiçi programların etkililiği*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.

- Osgood, R. L. (2005). *The history of the inclusion in the United States*. Washington, DC: Gallaudet University Press
- Özsoy, Y., Özyürek, M., & Eripek, S. (1992). *Özel eğitime muhtaç çocuklar ve özel eğitim*. Ankara: Karatepe yayınları
- Polat, M. (2020). Türkiye'deki araştırmalar bağlamında kapsayıcı eğitim ve okul yönetimi. *Research in Education and Social Sciences*, 323, 335.
- Sertaş, B. (2020). *İlkokullarda Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Eğitime Dair Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli
- Simon, C., Echeita, G., Sandoval, M., & Lopez, M. (2010). The inclusive educational process of students with visual impairments in Spain: An analysis from the perspective of organization. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 104(9), 565-570.
- Walker, S., & Graham, L. (2019). At risk students and teacher-student relationships: student characteristics, attitudes to school and classroom climate. *International Journal of Inclusive Education*, 1-18.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin.

Örgütsel Adalet Hakkında Öğretmen Görüşleri

Teachers' Views on Organizational Justice

ÖZET

Bu çalışmanın amacı örgütsel adalet hakkında öğretmen görüşlerini belirlemektir. Çalışmanın amacı öğretmenlerin bakış açılarını göre eleştirel bir şekilde incelemek olduğu için bu araştırma fenomenolojik bir yaklaşım kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için kasıtlı örnekleme tekniklerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. 2023-2024 eğitim-öğretim yılının Ekim döneminde görev yapan 14 öğretmen araştırmada yer almıştır. Bu çalışmada katılımcılara, nitel araştırmalarda veri toplamak için yaygın bir araç olan açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formları verilmiş ve formları doldurmaları istenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Öğretmenler, örgütsel adaletin eğitim kurumlarında kritik bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadırlar ve bu, bireyler arası ilişkileri ve işbirliğini derinden etkilemektedir. Yönetimin karar alma süreçlerinde öğretmenlerin aktif katılımını ve geri bildirimlerini ciddiye alması gerekmektedir. Görev dağılımı ve ilişkisel dinamikler gibi faktörler, öğretmenlerin motivasyonunu ve iş tatminini etkileyebilir. Eşit bilgi paylaşımı ve şeffaflık, eğitimde adalet ve eşitliğin sağlanmasında önemli rol oynamaktadır. Eğitim kurumlarının örgütsel adaleti teşvik edici uygulamalara yatırım yapması, hem bireysel hem de kurumsal başarı için esastır.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Adalet, Adalet, Öğretmen.

ABSTRACT





The purpose of this study is to determine teachers' views about organizational justice. Since the aim of the study is to critically examine the teachers' perspectives, this research was constructed using a phenomenological approach. Maximum variation sampling, one of the deliberate sampling techniques, was used to determine the study group. Fourteen teachers working in the October semester of the 2023-2024 academic year took part in the study. In this study, the participants were given interview forms with open-ended questions, a common tool for collecting data in qualitative research, and asked to fill out the forms. The data obtained were evaluated by content analysis. Teachers emphasize that organizational justice is of critical importance in educational institutions and that it profoundly affects interpersonal relationships and collaboration. Management needs to take teachers' active participation and feedback seriously in decision-making processes. Factors such as task distribution and relational dynamics can affect teachers' motivation and job satisfaction. Equal information sharing and transparency play an important role in ensuring justice and equity in education. It is essential for both individual and institutional success that educational institutions invest in practices that promote organizational justice.

Keywords: Organizational Justice, Justice, Teacher.

GİRİŞ

Arapça "Adl" kelimesinden gelen ve "denge, denkleştirme, hak gözetme vb." anlamlara gelen adalet kelimesi, haklı olan tarafın hakkını alamadığı durumlar olarak tanımlanan haksız davranışları durdurma çabalarına karşılık olarak ortaya çıkmıştır (Cihangiroğlu ve Yılmaz, 2010). Türk Dil Kurumu'na (TDK) göre (sozluk.gov.tr) adalet, her bireyin yasal haklarını kullanabilmesinin, geleneklere, haklara ve yasalara uyulmasının güvencesidir. Beauchamp ve Childress'a göre adalet, herkesin hakkı olanı ya da ihtiyacı olanı alması için her şeyin bireyler arasında adil bir şekilde dağıtılmasıdır (Ekmekçi ve Arda, 2015). Çeçen (2020) tarafından "hak ve hukukun gerçekleştirilmesi ve yerine getirilmesi" olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlar, tarafsızlık, eşitlik ve herkese eşit davranmanın adaletin üç temel özelliği olduğunu göstermektedir. Şirket içindeki bağlantılardan kaynaklanan fayda ve kaynakların adil bir şekilde dağıtılması gerektiğini savunan örgütsel adalet kavramı, adalet kavramının örgütlerde kullanılmak üzere uyarlanması sonucunda şekillenmeye başlamıştır (Özen İşbaşı, 2001). Ancak sadece işyerinde adaletin nasıl görüldüğüne bakmak yerine, adaletin nasıl algılandığına bakmakta (Byrne ve Cropanzano, 2001), bazı yönlerden belirli bir paradigmataya vurgu yapmaktadır (İşcan ve Naktiyok, 2004).

Greenberg'in (1987) teorisine göre örgütsel adalet, çalışanların şirket içindeki adalet anlayışlarına verdikleri davranışsal, duygusal ve bilişsel tepkilerin bir sonucudur (Greenberg, 2011). Çalışma ortamı, iletişim, karar alma prosedürleri, ödül ve takdir programları gibi bir dizi unsuru kapsar. Genel olarak örgütsel adalet fikri, çalışanların teşvik ve yaptırımların dağıtımını, düzenlemelerin uygulanmasını ve çalışanlar ile yönetim ve şirket içindeki diğer çalışanlar arasındaki etkileşimleri nasıl gördüklerini kapsar. İşcan ve Sayın'a (2010) göre, örgütsel adalet algısı

Mehmet Arı ¹ 
Sibel Gündoğdu ² 
Aytaç Çinkılıç ³ 
Abdullah Kaya ⁴ 

How to Cite This Article

Arı, M., Gündoğdu, S., Çinkılıç, A. & Kaya, A. (2023). "Örgütsel Adalet Hakkında Öğretmen Görüşleri", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:55; pp:4250-4258. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.73210>

Arrival: 26 September 2023
Published: 30 November 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye.

² Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye.

³ Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye.

⁴ Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye.

çalışanların performansı üzerinde etkili olmakta, bu da kurumun performansını etkilemektedir. Şirketin etkinliği, çalışanların örgütsel adalete ilişkin güçlü görüşleri ile gösterilir. Örgütsel davranış alanındaki diğer birçok faktörü etkileyen kilit faktörlerden biri olduğu için, adalet bu bağlamda son yıllarda önem kazanmıştır. Adalet, Konovsky (2000) tarafından da örgütlerin temel ilkelerinden biri olarak ele alınmıştır. Adams'ın "Eşitlik Teorisi" (1965) örgütsel adaletin temel taşıını oluşturmaktadır. Bu düşünce, çalışanların girdilerini ve karşılığında elde ettikleri çıktılarını, adil muamele görüp görmediklerini belirlemek için referans olarak kullandıkları girdi-çıkıtı oranı ile karşılaştırdıklarını ifade etmektedir. Çalışanlar, emeklerinin karşılığında aldıkları ücretin diğer çalışanların yaptıkları işle orantılı olmasını beklerler. Başka bir deyişle, karşılaştırılabilir iş yapanlara benzer şekilde ödeme yapıldığını ima eder. İnsanlar, işlerinden elde ettikleri kazançları çevrelerindeki insanların kazançlarıyla karşılaştırdıklarında ve kazançları eşit olarak değerlendirdiklerinde, kendilerine adil davranıldığına inanarak genellikle çabalarını sürdürecektir. Aksi takdirde, insanlar adaletsizlikle sonuçlandığında eşitsizliği ortadan kaldırma çabalarını genellikle azaltacaklardır (Arikboğa, 2007). Çalışanların kurumsal vatandaşlık uygulamaları, örgütsel adalet algılarından etkilenmektedir (Moorman, 1991; Niehoff ve Moorman, 1993). Örgüt tarafından adil davranılmaması, çalışanların hem duygusal (düşük bağlılık vb.) hem de davranışsal (hırsızlık, düşük işbirliği vb.) olarak olumsuz tepki vermelerine neden olsa da adil davranılması iş tatmini, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık gibi davranışları olumlu yönde etkilemektedir (Konovsky, 2000).

Doğangün'e (2020) göre, yöneticiler ve çalışanlar arasında yüksek derecede örgütsel adalet algısı vardır ve bu da adaletin şirket genelinde geçerli olduğunu göstermektedir. İşletme içindeki tüm bireylere adil davranılmasını sağlamak, hem kurum hem de işgücü tarafından paylaşılan önemli bir sorumluluktur. Şirketlerde adalet fikrinin devam etmesi için çalışanların ortak bir amaç doğrultusunda çalışmaları ve birbirlerine karşı yükümlülüklerini anlayarak yerine getirmeleri gerekmektedir (İşcan ve Naktiyok, 2004; İşcan ve Sayın, 2010). Seçimler yapılırken adil prosedürler kullanılmalı, yönetim personele danışmalı ve onların yönergelere uymasını sağlamalıdır. Bu şekilde herkes kendi sorumluluklarının bilincinde olacak ve kurumun hedef ve politikalarını gerçekleştirmek için bunları yerine getirecektir. Örgütsel adalet, genel olarak, her bireyin işteki performansına göre elde ettiği kaynaklar ve faydalar açısından adil muamele gördüğü, takdir edildiğini ve saygı gördüğünü hissettiği verimli bir işyeri oluşturmak için gereklidir. Ücret dağılımı ve ücretlerin algılanan adaleti, örgütsel adalet üzerine yapılan ilk araştırmaların ana odak noktasıydı. Karar alma sürecindeki norm ve süreçlerin algılanan adaletine odaklanma 1980'lerin sonuna doğru ortaya çıkmıştır. Adaletin sosyal bileşeni 1990'larda vurgulanmış ve çalışanların şirket içinde birbirleriyle olan ilişkilerini nasıl gördüklerine bakılarak açıklanmaya çalışılmıştır (Ambrose, 2002; Polat, 2007).

Folger ve Konovsky 1989 yılında prosedürel adalet ve dağıtımsal adaletin maaş artışları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nde özel bir üretim tesisinin 217 çalışanını kapsayan araştırmada dağıtımsal adalet, ücret artışı memnuniyetinde prosedürel adalete göre daha belirgin bir fark yaratırken, prosedürel adalet örgütsel bağlılık ve yönetici güveninde daha belirgin bir fark yaratmıştır.

Beugre ve Baron'un 2001 yılında yaptıkları araştırmanın amacı, örgütsel adaletin dağıtımsal, prosedürel (süreç) ve etkileşim adaleti alt boyutlarının örgütün sistemik adalet algısını (genel örgütsel adalet algısı) pozitif yönde yordayıp yordamadığını tespit etmektir. Araştırmaya imalatla ilgili 50 farklı işletmede çalışan 123 erkek (%53) ve 109 kadın (%47) olmak üzere toplam 232 kişi katılmıştır. Dağıtımsal adaletin sistemik adalet algısı ile pozitif bir ilişkisi bulunmazken, prosedürel adalet ve etkileşim adaletinin pozitif bir ilişkisi olduğu görülmüştür.

Fox, Spector ve Miles (2001), işyeri stresleri (kişiler arası çatışma ve örgütsel kısıtlamalar) ile örgütsel adalet ve üretkenlik karşıtı iş davranışlarının (ÜKD) herhangi bir şekilde ilişkili olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmaya katılan 292 kişiden 214'ü (%73) üniversitelerde öğrenim gören psikoloji ve yönetim öğrencilerinden, 78'i (%27) ise imalat, finans, hizmet, eğlence ve akademik sektörlerde çalışanlardan oluşmaktadır. Hem kişisel hem de örgütsel olumsuz duyguların çatışma, örgütsel kısıtlar ve düşük düzeyde algılanan prosedür adaleti ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu; düşük düzeyde algılanan dağıtım adaletinin olumsuz duygular ve örgütsel ÖVD ile ilişkili olduğu, ancak kişisel ÖVD ile ilişkili olmadığı belirlenmiştir.

Örgütsel adalet, bir kurum içerisinde bireylerin karar alma süreçlerine, kaynaklara erişimine ve fırsatlara katılımına yönelik algılarıyla ilgilidir. Özellikle eğitim kurumları gibi öğrenme ve öğretmenin merkezi olduğu yerlerde, örgütsel adaletin önemi daha da vurgulanmaktadır. Öğretmenler, eğitimde kalitenin sağlanmasında kritik bir role sahip oldukları için, onların örgütsel adalet algısı, eğitim süreçlerinin etkinliği ve verimliliği üzerinde doğrudan etkili olabilir.

Örgütsel adalet kavramı genellikle üç alt başlıkta incelenir: dağıtımsal adalet, süreçsel adalet ve etkileşimsel adalet. Dağıtımsal adalet, kaynakların ve ödüllerin adil bir şekilde dağıtılmasını ifade ederken; süreçsel adalet, karar alma süreçlerinin ne derece adil ve şeffaf olduğuyla ilgilenir. Etkileşimsel adalet ise bireylerin kurum içerisindeki diğer bireylerle olan ilişkilerinde adil ve saygılı bir muamele görmesi anlamına gelir.

Eğitim kurumlarındaki örgütsel adalet algısının önemini ele alırken, öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini derinlemesine incelemek, eğitim politikalarının ve stratejilerinin geliştirilmesi için değerli bilgiler sunabilir.

Öğretmenlerin yaşadığı adaletsizlik algıları, motivasyonlarını, öğrencilere yönelik yaklaşımlarını ve genel öğretmenlik uygulamalarını olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle, eğitimde örgütsel adaletin sağlanması, sadece öğretmenler için değil, aynı zamanda öğrencilerin eğitim süreçlerindeki başarısı için de hayati bir öneme sahiptir.

Bu çalışma, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları hakkındaki görüşlerini detaylı bir şekilde ele almayı amaçlamaktadır. Elde edilen bulgular, eğitim kurumlarının örgütsel adaleti teşvik edici stratejiler geliştirmesine katkıda bulunmayı hedeflemektedir.

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). Çalışmanın amacı öğretmenlerin bakış açılarını göre eleştirel bir şekilde incelemek olduğu için bu araştırma fenomenolojik bir yaklaşım kullanılarak oluşturulmuştur.

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 araştırmada yer almıştır. Tablo 1, öğretmen adayları olan araştırma katılımcılarına ilişkin demografik verileri sunmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

Kod	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	35	10	Yüksek Lisans
K2	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	29	6	Yüksek Lisans
K3	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	36	12	Lisans
K4	Kadın	Matematik Öğretmeni	37	12	Lisans
K5	Erkek	İngilizce Öğretmeni	39	14	Yüksek Lisans
K6	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	41	15	Lisans
K7	Erkek	Türkçe Öğretmeni	43	16	Lisans
K8	Kadın	Biyoloji Öğretmeni	37	12	Lisans
K9	Erkek	Matematik Öğretmeni	39	14	Lisans
K10	Kadın	İngilizce Öğretmeni	41	15	Yüksek Lisans
K11	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	37	12	Yüksek Lisans
K12	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	39	14	Lisans
K13	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	41	15	Lisans
K14	Kadın	Matematik Öğretmeni	43	16	Lisans

Araştırmaya katılan toplam 14 bireyin demografik değişkenlerine ilişkin veriler Tablo 1’de sunulmuştur. Katılımcıların %57’sini (n=8) kadınlar oluşturmaktadır. Branş dağılımına bakıldığında, %50’si (n=7) sınıf öğretmenliği alanında görev yapmaktadır. Matematik ve İngilizce öğretmenliği branşlarından 2’şer katılımcı (%14) ve Türkçe ile Biyoloji öğretmenliği branşlarından 1’er katılımcı (%7) bulunmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması yaklaşık 38’dir. Kıdem açısından incelendiğinde, katılımcıların ortalama kıdem süresi 13 yıl civarında olduğu görülmektedir. Öğrenim durumuna göre, %43’ü (n=6) yüksek lisans derecesine sahipken, %57’si (n=8) lisans mezunu olarak belirlenmiştir. Bu verilere dayanarak, araştırmaya katılanların genelde sınıf öğretmenliği alanında görev yapan, lisans mezunu bireylerden oluştuğunu söylemek mümkündür.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki soruların katılımcılar için anlaşılır ve açık olması, içgörülü sorular hazırlanması, soruların somut bir dil içermesi, soruların hedefe yönelik olması ve soruların kuralcı olmaması için her türlü çaba gösterilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

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.

İlk olarak, katılımcılara verilen yazılı görüşme formlarını yazıya dökmek için bilgisayar kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenleri kodlamak için, veri toplanan her bir öğretmene "K" ile başlayan bir kod numarası verilmiştir (Ekiz, 2003). Bu araştırmadan elde edilen veriler betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler bu noktada belirlenmiş ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Sonuçlar son aşamada yorumlanmıştır (Karataş, 2015). Sonuç olarak, sonuçlar arasındaki neden-sonuç bağlantılarının açıklanmasıyla çeşitli olgular arasındaki konuşmalar teşvik edilmiştir.

BULGULAR

Örgütsel adalet kavramını nasıl tanımlarsınız ve sizce okulunuzda örgütsel adaletin ne derece sağlandığını düşünüyorsunuz? Lütfen deneyimlerinize birlikte açıklayınız.

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “Örgütsel adalet kavramını nasıl tanımlarsınız ve sizce okulunuzda örgütsel adaletin ne derece sağlandığını düşünüyorsunuz? Lütfen deneyimlerinize birlikte açıklayınız.” şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) “Örgütsel adalet, bireylerin örgüt içindeki haklarına, değerlerine ve emeklerine duyulan saygının bir yansımasıdır. Okulumuzda genel olarak adaletli bir yapı var, ancak bazen kaynak dağılımında adaletsizlikler gözlemliyorum.”

(K2) “Bana göre örgütsel adalet, tüm öğretmenlerin eşit şekilde değerlendirilip, hak edileni aldığı bir yapıdır. Okulumuzda bazı zamanlar bu durumun eksik olduğunu düşünüyorum. Özellikle terfi ve ödüllendirme konularında.”

(K3) “Örgütsel adalet, tüm çalışanların eşit koşullarda çalıştığı ve eşit fırsatlara sahip olduğu bir ortamdır. Maalesef okulumuzda her zaman bu durumu gözlemleyemiyoruz. Bazı öğretmenler diğerlerine göre daha avantajlı.”

(K4) “Örgütsel adalet, her bireyin hakkını alması ve emeğinin karşılığını bulmasıdır. Okulumuzda genel olarak bu durum sağlanıyor ama bazı istisnalar da var. Özellikle görev dağılımı konusunda bazen adaletsizlikler yaşanabiliyor.”

(K5) “Bence örgütsel adalet, öğretmenlerin sadece mesleki performanslarına göre değerlendirildiği ve ayrımcılığa uğramadığı bir yapıdır. Okulumuzda bu genellikle sağlanıyor ama bazen öğretmenler arasında kıdem farkına dayalı ayrımcılık gözlemliyorum.”

(K6) “Örgütsel adalet demek, kimseye ayrıcalık tanımamak demektir. Okulumuzda bazen yeni gelen öğretmenlerin daha eski öğretmenlere göre daha az sorumluluk almasını adaletsiz buluyorum.”

(K7) “Bir örgütte adaletin olması, o örgütün sağlıklı çalıştığının göstergesidir. Okulumuzda bazen yönetim kararlarında öğretmen görüşlerinin yeterince alınmadığını düşünüyorum. Bu da adaletsizlik yaratıyor.”

(K8) “Örgütsel adalet, çalışanların emeklerinin karşılığını adil bir şekilde almalarıdır. Genel olarak okulumuzda bu durum sağlanıyor. Ancak bazen öğretmenler arasında kaynakların paylaşımında adaletsizlikler olabiliyor.”

(K9) “Benim için örgütsel adalet, öğretmenlerin eşit haklara ve fırsatlara sahip olmasıdır. Okulumuzda genelde bu sağlanıyor ancak bazen bazı öğretmenlerin diğerlerine göre daha fazla imkâna sahip olduğunu gözlemliyorum.”

(K10) “Örgütsel adalet, herkesin hakkını zamanında ve eksiksiz almasıdır. Okulumuzda çoğunlukla bu durum sağlanıyor ancak öğretmenler arasında bazen görev dağılımında adaletsizlikler yaşanıyor.”

(K11) “Ben örgütsel adaleti, tüm öğretmenlerin aynı kurallara tabi olması ve eşit şartlarda çalışması olarak tanımlarım. Okulumuzda genelde bu durum sağlanıyor ama bazı özel durumlarda adaletsizlikler yaşandığını düşünüyorum.”

(K12) “Örgütsel adalet, bir öğretmenin emeğinin karşılığını alması, haklarının korunması ve eşit şartlarda çalışmasıdır. Okulumuzda genelde bu durum sağlanıyor ancak bazı zamanlar yönetimin kararlarına tüm öğretmenlerin katılmadığını gözlemliyorum.”

(K13) “Bir öğretmenin eşit şartlarda çalıştığını ve eşit fırsatlara sahip olduğunu gördüğümde örgütsel adaletin sağlandığını düşünürüm. Okulumuzda bazen kaynakların paylaşımında ya da görev dağılımında adaletsizlikler yaşanabiliyor.”

(K14) “Örgütsel adalet, adil bir şekilde tüm öğretmenlerin haklarını koruyan bir yapıdır. Okulumuzda genelde bu durum sağlanıyor, ancak özellikle ödüllendirme ve terfi konularında bazen adaletsizlikler gözlemliyorum.”

Araştırma kapsamında öğretmenlerin örgütsel adalet kavramına yönelik görüşleri incelendiğinde, genel bir değerlendirme yapacak olursak:

Öğretmenlerin çoğunluğu, örgütsel adaleti, bireylerin emeklerine, haklarına ve değerlerine saygının bir yansıması olarak tanımlamaktadır. Bu kavram, ayrıca eşit haklar, fırsatlar ve emeklerin karşılığını almak olarak da yorumlanmıştır. Öğretmenlerin büyük bir kısmı, okullarında genel anlamda örgütsel adaletin sağlandığını ifade etmekle birlikte, bu adaletin her zaman eksiksiz bir şekilde uygulanmadığına dikkat çekmektedir. Özellikle kaynak dağılımı, görev dağılımı, terfi ve ödüllendirme gibi konularda adaletsizliklerin yaşandığı belirtilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin bazen kaynakların paylaşımı, görev dağılımı, ödüllendirme ve terfi konularında adaletsizliklere şahit olduklarına veya deneyimlediklerine dair ifadeler bulunmaktadır. Bu durum, örgüt içerisindeki karar alma

mekanizmaları ve uygulamaların her zaman adil olmadığını göstermektedir. Birkaç öğretmen, kıdem farklarına dayalı ayrımcılıkların var olduğuna işaret etmiştir. Bu, özellikle yeni gelen öğretmenlerle daha deneyimli öğretmenler arasında farklı sorumluluk dağılımları şeklinde ortaya çıkmaktadır. Sonuç olarak, öğretmenlerin çoğu okullarında örgütsel adaletin genel olarak sağlandığını düşünmekle birlikte, bazı spesifik konularda ve uygulamalarda adaletsizliklerin yaşandığını da belirtmektedir. Bu durum, örgütsel adaletin okullarda tam anlamıyla sağlanabilmesi için bazı alanlarda iyileştirmelere ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Okul yönetimi ve liderliğinin aldığı kararlar, öğretmenlerin katılımı ve geri bildirimleri doğrultusunda nasıl şekillendiğini düşünüyorsunuz? Bu konuda yaşadığınız olumlu veya olumsuz deneyimleri paylaşabilir misiniz?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “Okul yönetimi ve liderliğinin aldığı kararlar, öğretmenlerin katılımı ve geri bildirimleri doğrultusunda nasıl şekillendiğini düşünüyorsunuz? Bu konuda yaşadığınız olumlu veya olumsuz deneyimleri paylaşabilir misiniz?” şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1): “Maalesef, yönetimin aldığı kararlar çoğunlukla biz öğretmenlerin geri bildirimlerini yansıtmıyor. Sadece birkaç defa katkıda bulunduğumuzu hissettim.”

(K2): “Yönetim, karar alırken genellikle bizden geri bildirim almayı tercih ediyor. Ancak alınan bu geri bildirimlerin ne kadarı uygulamaya konuluyor, emin değilim.”

(K3): “Okul yönetimi bazen toplantılar düzenleyerek öğretmenlerin görüşlerini alıyor, fakat bu toplantılar daha çok formalite gibi geliyor bana.”

(K4): “Ben şahsen, yönetimin aldığı birkaç kararda direk etkisi olduğumu hissediyorum. Bu, beni motive ediyor ve okula daha bağlı hissetmemi sağlıyor.”

(K5): “Okul liderliği, genelde kendi başına karar alıyor. Ancak karşılaştığımız sorunları ilettiğimizde çözüm odaklı yaklaşıyorlar.”

(K6): “Yönetimin, öğretmenlerin katılımını önemseydiğini düşünmüyorum. Maalesef, birkaç kez geri bildirimlerimin göz ardı edildiğini gözlemledim.”

(K7): “Olumlu deneyimlerim de oldu. Özellikle ders programları ve sınıf yönetimi konusundaki geri bildirimlerim dikkate alındı.”

(K8): “Benim deneyimimde, okul yönetimi genellikle üst yönetimden gelen direktifleri uygulama eğiliminde. Öğretmenlerin katkısı genellikle sınırlı.”

(K9): “Bazı özel projelerde ve etkinliklerde yönetim, biz öğretmenlerin fikirlerini alarak kararlarını şekillendiriyor.”

(K10): “Birkaç defa, önerdiğim bir değişikliğin uygulandığını gördüm. Ancak genelde bu tür durumlar nadir.”

(K11): “Yönetim, öğretmenlerin geri bildirimlerini alsa da son kararı genellikle kendi içinde alıyor. Bu bazen moral bozucu olabiliyor.”

(K12): “Okul yönetiminin, öğretmenlerin geri bildirimlerine daha fazla değer vermesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü biz, sınıf içinde yaşananları en iyi bilenleriz.”

(K13): “Ben, okul yönetiminin gerçekten öğretmenlerin görüşlerini önemseydiğini hissetmiyorum. Maalesef, bu durum birçok öğretmenin motivasyonunu düşürüyor.”

(K14): “Bazı özel durumlarda geri bildirimlerimizin dikkate alındığını gözlemledim, ancak bu genel bir uygulama değil.”

Bu ifadeler, farklı öğretmenlerin okul yönetimi ve liderliği ile ilgili çeşitli deneyimlerini ve görüşlerini yansıtmaktadır. Öğretmenlerin okul yönetimi ve liderliği hakkındaki geri bildirimleri, yönetimin karar alma süreçlerine öğretmen katılımının ne derece etkili olduğu konusunda farklı deneyimlere ve algılara işaret etmektedir. Birçok öğretmen, yönetimin karar alma sürecinde öğretmenlerin geri bildirimlerini yeterince dikkate almadığını veya bu geri bildirimlerin çoğunlukla sembolik olduğunu belirtmiştir. Bu, öğretmenler arasında okul yönetimine dair bir güvensizlik hissi oluşturmuş ve bazılarının motivasyonunu olumsuz etkilemiştir. Öğretmenler, karar alma süreçlerinde daha aktif bir rol almanın, hem kendi profesyonel tatminlerini hem de okulun genel işleyişini olumlu yönde etkileyebileceğine inanmaktadır. Diğer yandan, bazı öğretmenler yönetimin bazı özel projelerde veya konularda geri bildirimleri dikkate aldığını belirtmiştir. Bu tür olumlu deneyimler, öğretmenlerin okul yönetimine olan inancını ve bağlılığını artırabilir. Ancak bu olumlu deneyimlerin sayısı, genelde olumsuz deneyimlerin gölgesinde kalmaktadır. Sonuç olarak, öğretmenlerin çoğunluğu, okul yönetiminin öğretmenlerin görüş ve geri bildirimlerini daha etkin bir şekilde dikkate alması gerektiği konusunda hemfikirdir. Öğretmen katılımının artırılması, öğretmenlerin profesyonel tatminini artırabilir ve okulun genel işleyişine olumlu katkılarda bulunabilir.

Okulunuzda öğretmenler arasında eşitlik ve adaletin sağlanması için hangi uygulamaların veya yöntemlerin benimsendiğini gözlemliyorsunuz? Bu konudaki öneri veya eleştirilerinizi nelerdir?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “Okulunuzda öğretmenler arasında eşitlik ve adaletin sağlanması için hangi uygulamaların veya yöntemlerin benimsendiğini gözlemliyorsunuz? Bu konudaki öneri veya eleştirilerinizi nelerdir?” şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) “Okulumuzda dönem başında yapılan toplantılarda herkesin görüşüne başvuruluyor ve herkesin katkı sunmasına özen gösteriliyor. Ancak bazen bazı öğretmenlerin görüşlerinin daha fazla dikkate alındığını hissediyorum. Bu durum bazen eşitsizliğe yol açabiliyor.”

(K2) “Öğretmenler arasında görev dağılımı yapılırken genellikle herkesin fikri alınıyor. Fakat bazı görevlerin bazı öğretmenlere daha fazla yüklendiğini düşünüyorum. Daha adil bir görev dağılımı yapılmalı.”

(K3) “Okul müdürümüz eşitlik konusunda oldukça hassas. Ancak bazen yönetim, bazı öğretmenleri diğerlerinden daha fazla öne çıkarabiliyor, bu da moral bozukluğuna neden olabiliyor.”

(K4) “Okulda her öğretmenin sesini duyurabileceği platformlar var. Ancak pratikte bazen bu eşitliği tam anlamıyla gözlemleyemiyorum. Önerim, gerçekten her öğretmenin fikrinin dikkate alındığından emin olunması.”

(K5) “Öğretmenler arasında eşitlik ilkesine genel olarak uyulduğunu düşünüyorum. Ancak bazı etkinliklerde veya görevlerde bazı öğretmenlere ayrıcalık tanındığını gözlemliyorum.”

(K6) “Öğretmenlerin fikirlerini belirtmesi için anketler düzenleniyor. Ancak bu anket sonuçlarının ne ölçüde dikkate alındığı konusunda şüphelerim var.”

(K7) “Okulumuzda mentorluk sistemi var ve bu, yeni gelen öğretmenlerin adaptasyon sürecini kolaylaştırıyor. Ancak bu sistemin bazen eski öğretmenlerle yeni öğretmenler arasında adaletsizliğe yol açtığını düşünüyorum.”

(K8) “Her öğretmenin öğrenciyle eşit süre geçirebilmesi için ders dağılımı yapılmış. Bu, genel anlamda iyi işliyor fakat bazen bu durumun esnek olmadığını hissediyorum.”

(K9) “Bazı öğretmenlerin okul yönetimiyle daha yakın ilişkisi var. Bu, bazen karar alma süreçlerinde eşitsizliğe neden olabiliyor.”

(K10) “Yıllık değerlendirme toplantıları adaleti sağlama konusunda önemli bir adım. Ancak bu toplantıların daha sık yapılması gerektiğini düşünüyorum.”

(K11) “Öğretmenler arasında eşitlik ilkesine genellikle uyulduğunu düşünüyorum. Ancak bazı özel durumlarda bu ilkenin göz ardı edildiğini gözlemliyorum.”

(K12) “Eşitlik ve adalet konusunda daha şeffaf bir yönetim anlayışının benimsenmesi gerektiğini düşünüyorum. Bazı kararların arkasındaki sebeplerin açıkça belirtilmesi faydalı olacaktır.”

(K13) “Okulumuzda öğretmenlerin kendi aralarında bilgi paylaşımı yapmaları için platformlar oluşturulmuş. Bu, eşitlik ve adaletin sağlanmasında önemli bir adım.”

(K14) “Dönem başında belirlenen görev dağılımı genellikle adil. Ancak yıl içinde bazı değişikliklerin olması bazen eşitsizlik hissine yol açabiliyor.”

Öğretmenlerin ifadelerine dayanarak, okullarda eşitlik ve adaletin sağlanması konusunda birkaç ana tema belirlenmiştir: Katılımcılık ve Şeffaflık: Öğretmenlerin çoğu, yönetimin öğretmenlerin görüşlerini alma sürecinde daha şeffaf olması gerektiğini vurgulamaktadır. Anketsel yaklaşımlar ve toplantılar eşitlik ve adaletin sağlanması için olumlu adımlar olarak değerlendirilse de, bu süreçlerin nasıl işlediği ve sonuçlarının nasıl değerlendirildiği konusundaki belirsizlikler endişe yaratmaktadır. Görev Dağılımı: Görev dağılımı konusunda bazı öğretmenler, yıl içerisinde yapılan değişikliklerin veya belirli öğretmenlere aşırı yüklenme durumlarının adaletsizlik hissine yol açtığını ifade etmektedir. Bu, eşitlik ilkesinin göz ardı edilmesiyle sonuçlanabilmektedir. İlişkisel Dinamikler: Okul yönetimi ile öğretmenler arasındaki ilişkisel dinamiklerin, karar alma süreçlerinde eşitsizliğe neden olabileceği belirtilmiştir. Bazı öğretmenlerin yönetimle daha yakın ilişkisi olmasının, bu öğretmenlere ayrıcalık tanındığı şeklinde algılandığı görülmektedir. Eğitim ve Bilgi Paylaşımı: Öğretmenler arasında bilgi paylaşımının teşvik edilmesi, eşitlik ve adaletin sağlanmasında olumlu bir etken olarak değerlendirilmektedir. Ancak mentorluk sistemleri gibi uygulamaların bazen adaletsizlik hissine yol açabildiği de vurgulanmıştır. Sonuç olarak, okullarda eşitlik ve adaletin sağlanması konusunda olumlu adımlar atılmış olmakla birlikte, süreçlerin daha şeffaf ve kapsayıcı hale getirilmesi gerekmekte olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin fikirlerini aktarmaları ve bu fikirlerin karar alma süreçlerinde dikkate alınması, örgütsel adaletin sağlanmasında kritik bir öneme sahiptir.

SONUÇ

Araştırma sonuçlarına dayanarak, örgütsel adalet kavramının eğitim kurumlarında, özellikle okullarda, büyük bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenler, örgütsel adaletin sadece kurumsal politikalar ve uygulamalarla sınırlı olmadığını, aynı zamanda bireyler arasındaki ilişkileri ve işbirliği dinamiklerini de derinden etkilediğini vurgulamaktadırlar. Öğretmenlerin tanımlamalarından anlaşıldığı üzere, örgütsel adalet, bireylerin emeklerinin ve değerlerinin tanındığı, haklarının korunduğu bir ortamın varlığını ifade etmektedir. Eşit haklar, fırsatlar ve emek karşılığında hak edilenin alınması gibi kavramların öne çıkması, adaletin temelde eşitlik ve hakça muamele üzerine kurulu olduğunu göstermektedir. Ancak öğretmenlerin deneyimlerinden de anlaşıldığı üzere, teoride kabul edilen bu adalet anlayışı, pratikte her zaman eksiksiz olarak yaşanmamaktadır. Özellikle kaynak dağılımı, görev dağılımı gibi konularda yaşanan adaletsizlikler, öğretmenlerin motivasyonunu, iş tatminini ve kuruma olan bağlılığını olumsuz etkileyebilir. Ayrıca, kıdem farklarına dayalı ayrımcılıkların varlığı, öğretmenler arasında huzursuzluk yaratmakta ve işbirliği kültürünün zedelenmesine yol açmaktadır. Bu bulguların ışığında, eğitim kurumlarının örgütsel adaleti teşvik edici politika ve uygulamalara yatırım yapmaları büyük önem taşımaktadır. Okul yönetimlerinin, öğretmenlerin görüşlerini dikkate alarak adaleti sağlamaya yönelik stratejik planlamalar yapması, bu konuda atılacak olumlu adımlar için kritik bir başlangıç olabilir. Ayrıca, adaletsizlik algısının olduğu konularda açık iletişim kanalları oluşturulması ve öğretmenlerin bu konudaki deneyimlerini paylaşabileceği platformlar kurulması, sorunların erken tespiti ve çözümü için faydalı olacaktır. Sonuç olarak, örgütsel adaletin sağlanması, sadece bireysel tatmin ve motivasyon için değil, aynı zamanda kurumsal başarı ve öğrenci başarısı için de kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle, eğitim kurumlarının bu konuya gereken önemi vermesi ve sürekli iyileştirme süreçleriyle adaleti teşvik edici uygulamaları hayata geçirmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin geri bildirimleri, eğitim kurumlarında liderlik ve yönetimin kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Yönetimin karar alma süreçlerine öğretmenlerin dahil edilip edilmediği, bu süreçlerin nasıl işlediği, öğretmenlerin motivasyonu, bağlılığı ve genel iş doyumunu üzerinde önemli bir etkiye sahip olmaktadır. Birincil olarak, öğretmenlerin çoğunun, yönetimin geri bildirimlerini yeterince dikkate almadığına dair bir algıya sahip olması, okul içerisindeki iletişim ve işbirliği dinamiklerinde eksiklikler olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin bu tür geri bildirimlerde bulunması, onların kurumsal süreçlere aktif olarak dahil olma ihtiyaçlarını ve bu süreçlerin, kendi profesyonel yaşamları üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır. Öte yandan, öğretmenlerin bazı özel projelerde veya konularda yönetimin geri bildirimlere olumlu yanıt verdiği yönündeki deneyimleri, tamamen kapalı bir sistemden ziyade, seçici bir katılımın var olduğunu gösteriyor olabilir. Bu, yönetimin belirli konularda veya durumlarda öğretmenlerin katkılarına açık olabileceğini, ancak bu durumun genel bir yaklaşım olmadığını düşündürülebilir. Öğretmenlerin bu geri bildirimleri, eğitim yönetiminin karar alma süreçlerinde daha şeffaf, kapsayıcı ve katılımcı olması gerektiği konusunda bir çağrı niteliği taşımaktadır. Öğretmenler, eğitim sürecinin en önemli aktörlerinden biridir ve onların görüşleri, deneyimleri ve geri bildirimleri, okulun başarısı için kritik öneme sahiptir. Bu nedenle, öğretmenlerin katılımını ve geri bildirimlerini ciddiye alarak, yönetsel süreçleri revize etmek, eğitim kalitesini artırmada önemli bir adım olacaktır. Özetle, bu sonuçlar okul yönetimlerine, öğretmenlerin katılımının ve geri bildirimlerinin, hem bireysel öğretmen tatminini hem de kurumsal başarıyı artırmada ne kadar kritik olduğunu göstermektedir. Yönetimin, öğretmenlerle daha etkili iletişim kurarak ve onları karar alma süreçlerine dahil ederek bu potansiyelden tam anlamıyla yararlanmasını önerilmektedir.

Öğretmenlerin ifadeleri, okullarda eşitlik ve adaletin sağlanmasına dair bir dizi temel dinamik ve sorun alanını ortaya koymaktadır. Katılımcılık ve Şeffaflık: Öğretmenler, karar alma süreçlerinin açıklığına büyük bir değer atfetmektedirler. Ancak, bu süreçlerin şeffaf olmaması veya yeterli bilgilendirme yapılmaması, öğretmenlerin karar alma süreçlerine güvensizlik duymalarına neden olmaktadır. Bu, eğitim kurumlarının, öğretmenlerin görüşlerini değerli kılmaları ve süreçlere aktif katılımlarını teşvik etmeleri gerektiğini göstermektedir. Görev Dağılımı: Görev dağılımında adaletin sağlanmaması, öğretmenler arasında demotivasyon ve iş doyumsuzluğuna neden olabilmektedir. Bu, görev dağılımının açık, adil ve dengeli bir şekilde yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Her öğretmenin kapasitesi, uzmanlığı ve beklentileri dikkate alınarak görev dağılımı yapılmalıdır. İlişkisel Dinamikler: Öğretmenlerin bazılarının yönetimle daha yakın ilişkilere sahip olması, objektiflik ilkesinin zedelendiği algısını oluşturabilir. Bu durum, yönetimin tüm öğretmenlerle eşit ve adil ilişkiler kurması gerekliliğini vurgular. Yönetimin objektifliği ve tarafsızlığı, öğretmenler arasında güvenin inşa edilmesinde hayati bir rol oynamaktadır. Eğitim ve Bilgi Paylaşımı: Bilgi paylaşımının teşvik edilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Ancak, bazı öğretmenlerin diğerlerine göre daha fazla bilgiye erişimi olması, adalet algısını zedeler. Bu, bilgi paylaşımının eşit ve adil bir şekilde yapılmasının önemini vurgular. Sonuç olarak, eğitim kurumlarında eşitlik ve adaletin sağlanması, hem öğretmenlerin iş tatminini ve motivasyonunu artırmada hem de kurumsal hedeflere ulaşmada kritik bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin ifadeleri, yönetimlerin bu konuda daha proaktif ve duyarlı olmaları gerektiğini göstermektedir. Eşitlik ve adaletin sürekli olarak gözden geçirilmesi ve iyileştirilmesi, eğitim kurumlarının sürdürülebilir başarısını destekleyecektir.

- ✓ Katılımcılık ve Şeffaflık: Eğitim kurumları, öğretmenleri karar alma süreçlerine daha aktif bir şekilde dahil etmelidir. Öğretmenlerin fikirlerini almak, toplantılara katılmalarını sağlamak ve kurumsal kararlar hakkında bilgilendirme yapmak bu süreçte önemlidir.
- ✓ Görev Dağılımı: Görev dağılımı, öğretmenlerin uzmanlık alanlarına, kapasitelerine ve beklentilerine göre yapılmalıdır. Bu, adil bir iş yükü dağılımını teşvik eder ve demotivasyonun önüne geçer.
- ✓ İlişkisel Dinamikler: Yönetimin, öğretmenlerle eşit ve adil ilişkiler kurması gerekmektedir. Yöneticilerin herhangi bir öğretmenle önyargılı ya da ayrıcalıklı bir ilişkisi olmamalıdır.
- ✓ Eğitim ve Bilgi Paylaşımı: Eğitim kurumları, bilgi paylaşımını teşvik edici platformlar ve etkinlikler oluşturmalıdır. Öğretmenler arasında bilgi ve deneyim alışverişini kolaylaştırıcı seminerler, atölye çalışmaları veya mentorluk programları düzenlenebilir.
- ✓ Sürekli İyileştirme ve Değerlendirme: Kurumlar, örgütsel adaletin sağlanıp sağlanmadığını düzenli olarak değerlendirmelidir. Öğretmenlerden geri bildirim alınabilecek anketler düzenlenmeli ve bu geri dönüşler doğrultusunda gerekli iyileştirmeler yapılmalıdır.
- ✓ Açık İletişim Kanalları: Eğitim kurumları, öğretmenlerin adaletsizlik algısını, endişelerini veya önerilerini paylaşabilecekleri açık iletişim kanalları oluşturmalıdır. Bu, sorunların erken tespit edilmesini ve etkili çözümlerin bulunmasını sağlar.
- ✓ Liderlik Eğitimleri: Okul yöneticileri için liderlik eğitimleri düzenlenmeli, bu eğitimlerde örgütsel adaletin nasıl sağlanacağına dair yönlendirmeler yapılmalıdır.
- ✓ Öğretmenlerin Sesini Dinleme: Yönetim, öğretmenlerin deneyimlerini, endişelerini ve önerilerini dinlemek için düzenli toplantılar planlamalıdır. Bu toplantılarda, öğretmenlerin kurum içerisinde karşılaştığı sorunlara çözüm bulunması hedeflenmelidir.
- ✓ Ödül ve Tanıma Sistemleri: Öğretmenlerin emeklerini ve başarılarını tanıma amacıyla ödül ve tanıma sistemleri oluşturulmalıdır. Bu, motivasyonun artırılmasına yardımcı olur.
- ✓ Eşit Fırsat ve Kaynak Dağılımı: Tüm öğretmenlere eşit fırsatların sunulduğundan emin olmak için kaynakların adil bir şekilde dağıtılmasını sağlamak gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. *Advances in Experimental Social Psychology*, 2, 267-299.
- Ambrose, M. L. (2002). Contemporary justice research: A new look at familiar questions. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 89, 803-812.
- Arikboğa, Ş. (2007). Yönetim ve organizasyon. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.
- Beugre, C. D., & Baron, R. A. (2001). Perceptions of systemic justice: The effects of distributive, procedural, and interactional justice. *Journal of Applied Social Psychology*, 31(2), 324-339.
- Byrne, Z. S., & Cropanzano, R. (2001). The history of organizational justice: The founders speak. In R. Cropanzano (Ed.), *Justice in the workplace: From theory to practice* (Vol. 2) (pp. 3-26). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cihangiroğlu, N., & Yılmaz, A. (2010). Çalışanların örgütsel adalet algısının örgütler için önemi. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 10(19), 195-213.
- Çeçen, A. (2020). Adalet kavramı (5. baskı). Astana Yayınları.
- Doğangün, Ş. (2020). İş görenlerde örgütsel adalet algısı ve örgütsel adaletin iş motivasyonu üzerindeki etkisi: İstanbul'da bir araştırma (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Ekiz, D.(2003). Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekmekçi, P. E., & Arda, B. (2015). Temel etik kuramlar açısından adalet ve sağlık hakkı kavramlarının değerlendirilmesi. *Türkiye Klinikleri Tıp Etiği-Hukuku-Tarihi Dergisi*, 23(1), 6-21.
- Folger, R., & Konovsky, M. A. (1989). Effects of procedural and distributive justice on reactions to pay raise decisions. *Academy of Management Journal*, 32(1), 115-130.
- Fox, S., Spector, P. E., & Miles, D. (2001). Counterproductive work behavior (CWB) in response to job stressors and organizational justice: Some mediator and moderator tests for autonomy and emotions. *Journal of Vocational Behavior*, 59(3), 291-309.

- Greenberg, J. (2004). Stress fairness to fare no stress: Managing workplace stress by promoting organizational justice. *Organizational Dynamics*, 33(4), 352-365.
- İşcan, Ö. F., & Sayin, U. (2010). Örgütsel adalet, iş tatmini ve örgütsel güven arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(4), 195-216.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Konovsky, M. A. (2000). Understanding procedural justice and its impact on business organizations. *Journal of Management*, 26(3), 489-511.
- Moorman, R. H. (1991). Relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors: Do fairness perceptions influence employee citizenship? *Journal of Applied Psychology*, 76(6), 845-855.
- Niehoff, B. P., & Moorman, R. H. (1993). Justice as a mediator of the relationship between methods of monitoring and organizational citizenship behavior. *Academy of Management Journal*, 36(3), 527-556.
- Özen, J. (2002). Adalet kuramlarının gelişimi ve örgütsel adalet türleri. *Hukuk Felsefesi ve Sosyolojisi Arşivi*, 5, 107-117.
- Polat, S. (2007). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki (Yayımlanmamış doktora tezi). *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin.

Öğretmenlerin Eğitim Reformlarına Bakışı: Bir Alan Çalışması

Teachers' Views on Educational Reforms: A Field Study

ÖZET

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin eğitim reformlarına bakışı: bir alan çalışması yapmaktır. Çalışmanın amacı öğretmenlerin bakış açılarını göre eleştirel bir şekilde incelemek olduğu için bu araştırma fenomenolojik bir yaklaşım kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için kasıtlı örnekleme tekniklerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. 2023-2024 eğitim-öğretim yılının Ekim döneminde görev yapan 14 öğretmen araştırmada yer almıştır. Bu çalışmada katılımcılara, nitel araştırmalarda veri toplamak için yaygın bir araç olan açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formları verilmiş ve formları doldurmaları istenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Eğitim reformlarına dair öğretmen değerlendirmeleri, teori ile pratiğin uyumunun esas olduğunu vurgulamaktadır. Teknolojik entegrasyon, eşit erişim ve altyapı geliştirilmesi gereksinimleriyle ön plana çıkmaktadır. Mesleki gelişim ve bireysel öğretmen ihtiyaçları, reformların başarısında kritik faktörlerdir. Öğrenci değerlendirmelerinin bütünsel ve sosyoduygusal yönleri, modern eğitim yaklaşımının ayrılmaz bir parçasıdır. Reformların başarılı olması, sahadan gelen geri bildirimlere duyarlılık ve bütünsel bir planlama gerektirir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Eğitim, Reform, Eğitim Politikası.

ABSTRACT





The aim of this study is to conduct a field study: teachers' perspectives on educational reforms. Since the aim of the study was to critically examine teachers' perspectives, this research was constructed using a phenomenological approach. Maximum variation sampling, one of the deliberate sampling techniques, was used to determine the study group. Fourteen teachers working in the October semester of the 2023-2024 academic year took part in the study. In this study, participants were given interview forms with open-ended questions, which is a common tool for data collection in qualitative research, and asked to complete the forms. Teacher evaluations of educational reforms emphasize that the alignment of theory and practice is essential. Technological integration, equal access and infrastructure development are emphasized. Professional development and individual teacher needs are critical factors in the success of reforms. Holistic and socio-emotional aspects of student assessments are integral to the modern approach to education. Successful reforms require holistic planning and sensitivity to feedback from the field.

Keywords: Teacher, Education, Reform, Education Policy.

GİRİŞ

Değişim sürecine dahil olan tüm tarafların - okul, öğrenciler, öğretmenler ve veliler - değişimin dinamiklerini anlaması ve eğitim reformunun hedeflerine ulaşip ulaşmadığını değerlendirmek için bağlı oldukları kişi ya da kurumlara anlamlı bir şekilde uygulaması çok önemlidir (Fullan, 1991). Bir sistemin değişip değişmediğini ve ne kadar değiştiğini belirlemek için sistemin temel unsurlarının belirli bir zaman diliminde incelenmesi gerekir (Giddens, 2000; Rury, 2002). Eğitim reformu gibi karmaşık bir olguyu incelerken karşımıza çıkan temel fikirler arasında değişimin derecesini gösteren müfredat, hedeflere ulaşmanın anahtarı olan eğitimler ve onların mevcut yöntem ve inançları yer almaktadır. Öğretmenler uygulamadaki değişimin derecesini belirlemede bize yardımcı olurken, müfredat kavramsal olarak reformdaki kavramsal ve felsefi ayrımları vurgular (Fullan, 1991; Fullan ve Miles, 1992; Sikes, 1992). Eğitimcilerin tutum ve fikirleri, karar verme süreçlerinin nasıl etkilendiği ve yeni durumun nasıl görüldüğü üzerinde önemli bir role sahiptir (Nespor, 1987; Pajares, 1992).

Stratejik önemleri nedeniyle, eğitim reformunu uygulayacak olan öğretmenler ve onların reform karşısındaki tutumları değişimin sonuçları üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Eğitim reformunun hedeflerine ulaşip ulaşmadığı sorusu, gerçekten de öğretmenlerin reformu nasıl gördükleri ve uyguladıklarıyla yanıtlanabilir (Sikes, 1992). Araştırmalar, eğitimde değişim yaratmanın özellikle uygulama aşamasında zorluklarla dolu uzun bir süreç olduğunu göstermektedir (Fullan, 1991). Öğretmenler, özellikle karar alıcıların uygulayıcıları değişime zorladığı geleneksel reform tekniklerinde, reform hareketlerinin başarısızlığının ana nedeni olarak görülmektedir (Driel, Beijaard ve Verloop, 2001). Bu bağlamda, eğitimcilerin değişime bakış açılarını ve arkalarındaki motivasyonları öğrenmek, reform sürecini anlamamıza yardımcı olur. Rury'ye (2002) göre, insanlar yaşamları boyunca karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelebilmek için fikirlerini, teorilerini ve ön bilgilerini düzenleyerek evreni anlamlandırmaya

Ahmet Akça ¹ 
Fatma Ertaş ² 
Neslihan Koç ³ 
Hatice Üçer ⁴ 

How to Cite This Article

Akça, A., Ertaş, F., Koç, N. & Üçer, H. (2023). "Öğretmenlerin Eğitim Reformlarına Bakışı: Bir Alan Çalışması", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:55; pp:4259-4266. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.73229>

Arrival: 27 September 2023
Published: 30 November 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Müdür Yardımcısı Uzman Öğretmen MEB, Ankara, Türkiye

² Uzman Öğretmen, Ankara, Türkiye, Türkiye

³ Uzman Öğretmen, Ankara, Türkiye, Türkiye

⁴ Uzman Öğretmen, Ankara, Türkiye, Türkiye

çalışırlar. Benzer bir şekilde, eğitimciler de eğitim reformuna eşlik eden yeni yöntemleri anlamlandırmak ve mevcut yöntemlerini değiştirmek için önceden var olan fikirlerini bunlarla uzlaştırmaya çalışırlar. Bununla birlikte, önceden var olan inanç sistemleri ile reformun kavramsal çerçevesi uyumsuz olduğunda öğretmenler değişime direnç gösterirler (Bailey, 2000; Sikes, 1992). Eğitimcilerin direnci reform sürecini etkilediğinden, bu prosedürün karşılaştığı sorunların nedenlerini araştırmak hayati önem taşımaktadır. Müfredat ve öğretmenlerin bilimsel eğitim hakkındaki görüşleri (işlevsel paradigmlar) arasındaki kavramsal uyum yöntemini kullanarak öğretmenler ve eğitim reformu arasındaki bağlantının doğasını anlayabileceğiz.

İnançlar üzerine yapılan çalışmalar, öğretmenlerin görüşlerinin sınıftaki karar alma süreçleri ve yöntemleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. İnançlar, eğitimcilerin sorunları çözmesine ve çelişkili bilgileri uzlaştırmasına yardımcı olur (Powell & Anderson, 2002). Ayrıca öğretmenlerin değişimi nasıl görececeklerini ve yeni koşullarda nasıl ilerleyeceklerine nasıl karar vereceklerini de etkiler (Nespor, 1987; Pajares, 1992; Richardson, 1996). İnançlar, kararların alınma şeklini nasıl etkilediklerini göstermek için "uyumluluğu" kullanır. Bir bireyin mevcut inançlarının yeni koşullarla ne derece uyumlu olduğu, o kişinin buna nasıl tepki vereceğini ve davranışlarını nasıl değiştireceğini etkileyecektir. İnsanlar, inançları ile içinde buldukları koşulların çatıştığı bir geçiş sürecinden geçtiklerinde, sorunlar ve paradokslar ortaya çıkar. Briscoe (1991), eğitimcilerin değişimi kendi rol modelleri üzerinden değerlendirdiklerini ve değişim hedeflerine ulaşmanın, önerilen müfredatın öğretmenlerin kendi rol modelleriyle ne kadar uyumlu olduğuna bağlı olduğunu ileri sürmektedir. Bunun nedeni, uygulamadaki müfredatın gereklilikleri seçtikleri rol modeliyle uyumlu olmadığında öğretmenin sınıftaki gücünü kaybetmesidir. Bu durum, öğretmenlerin eğitimle ilgili görüşleri reformun önerdiği pedagojik stratejiyle uyumlu olduğunda, değişimi destekleyeceklerini göstermektedir (Fullan, 1991). Reform girişimlerinin zaman içinde başarılı olabilmesi için yeni programın felsefesi ve hedefleri, eğitimcilerin fikirleri ve yöntemleriyle uyumlu olmalıdır (Anderson, 1996).

Sınıf içi uygulamalar ve değişim konusundaki isteksizlik, öğretmenlerin öğrenme, öğretme ve bilimin doğası hakkındaki fikirlerinden etkili bir şekilde etkilenebilir (Brickhouse, 1990; Cronin-Jones, 1991; Tobin & McRobbie, 1996). Temel ilkelerden biri, özellikle sınıf içi uygulamalardaki değişimin yönünü etkileyen öğrenme yaklaşımının önemli olduğudur (Prawat, 1992). Kullanılan öğrenme yaklaşımının öğretim taktikleri ve değerlendirme yöntemleri gibi ilgili alanlar üzerinde de etkisi vardır. Reformun uygulanmasındaki kilit unsurlardan biri de sınıftaki inanç sistemlerini yansıtan öğretmen rolüdür. Araştırmalar, reform sürecinde öğretmenin rolünü öğrenme yöntemiyle uyumlu olacak şekilde değiştirmenin zorlu bir görev olduğunu göstermektedir (Mitchener & Anderson, 1989).

Eğitim reformları, sürekli değişen toplumsal, ekonomik ve teknolojik ihtiyaçlara yanıt vermek için hayati önem taşır. Bu reformlar, geleceğin vatandaşlarını yetiştirmek ve küresel rekabetin getirdiği zorluklara hazırlamak için eğitim sistemlerinin sürekli olarak yeniden değerlendirilmesini ve iyileştirilmesini gerektirir (Fullan, 2007). Günümüz dünyasında, eğitim reformlarının temelinde, toplumun ve iş dünyasının değişen ihtiyaçları yatar. Bilgi çağında, öğrencilere sadece bilgi aktarmaktan öte, eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı beceriler kazandırmak önem kazanmıştır (Wagner, 2008). Ayrıca, teknolojik gelişmeler ve dijitalleşme, eğitim metodolojileri üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Eğitim reformlarının süreçleri, politika yapımı ve eğitimde yenilikçi yaklaşımlar, öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim, müfredat ve öğretim metodolojilerinin yeniden değerlendirilmesi, teknoloji entegrasyonu ve dijital öğrenme ortamlarının geliştirilmesi gibi çeşitli aşamalardan oluşur. Bu süreçlerin her biri, eğitim sistemlerinin etkin bir şekilde dönüştürülmesinde kritik rol oynar.

Öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim, eğitim reformlarının başarısı için özellikle önemlidir. Öğretmenler, değişen eğitim paradigmasına ayak uydurabilmek için sürekli mesleki gelişim ve yenilikçi öğretim yöntemlerine aşina olmalıdır (Darling-Hammond, 2017). Ayrıca, teknoloji entegrasyonu ve dijital öğrenme ortamlarının geliştirilmesi, öğrencilerin bilgi toplumuna uyum sağlamasında kritik bir rol oynar. Teknolojik araçların ve kaynakların etkili bir şekilde kullanılması, öğrencilerin öğrenme süreçlerini zenginleştirebilir (Zhao & Frank, 2003). Ancak, eğitim reformlarının karşılaştığı zorluklar da göz ardı edilmemelidir. Mali kaynakların kısıtlı olması, reformların uygulanmasını zorlaştırabilir. Eğitim reformlarının finansmanı, özellikle gelişmekte olan ülkeler için önemli bir sorun teşkil eder (Psacharopoulos & Patrinos, 2018). Ayrıca, değişime direnç, reform sürecinin önünde bir engel olarak ortaya çıkabilir. Öğretmenler, yöneticiler ve hatta veliler, mevcut sistemden sapmaya direnebilir (Tyack & Cuban, 1995). Bu nedenle, eğitim reformlarının başarılı olabilmesi için tüm paydaşların dahil edilmesi ve süreç katılımının sağlanması önemlidir.

Teknolojinin hızlı değişimi de eğitim reformları açısından bir zorluktur. Teknolojik gelişmeleri takip etmek ve eğitim sistemlerine entegre etmek, sürekli bir çaba ve yatırım gerektirir (Collins & Halverson, 2018). Ayrıca, dijital bölünme, eğitimde eşitsizlikleri derinleştirebilir. Tüm öğrencilerin yüksek kaliteli dijital öğrenme kaynaklarına erişimi olmadığında, öğrenciler arasında başarı farkları artabilir (Warschauer, 2004). Sonuç olarak, eğitim reformları, değişen dünya düzenindeki ihtiyaçlara yanıt vermek için elzemdir. Ancak, bu reformların başarılı bir şekilde uygulanması, mali kaynaklar, değişime direnç, teknolojinin hızlı değişimi ve dijital bölünme gibi zorlukları aşmayı gerektirir. Eğitim reformları, öğrencileri, öğretmenleri ve toplumu geleceğe hazırlama yolunda kritik öneme sahip olmakla birlikte, bu reformların sürdürülebilir ve etkili olması için tüm paydaşların dahil edilmesi, sürekli diyalog ve iş birliği gerekmektedir.

Eğitim reformlarının başarılı olabilmesi için, öğretmenlerin ve okul liderlerinin bu değişim sürecine aktif olarak katılmaları, yenilikçi ve esnek öğretim yöntemlerine açık olmaları gerekmektedir. Öğretmen eğitim programlarının, değişen eğitim ihtiyaçlarına uygun olarak yeniden yapılandırılması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürekli desteklenmesi önem arz etmektedir (Darling-Hammond, 2017). Teknoloji entegrasyonu, öğrenme süreçlerini zenginleştirmenin yanı sıra, öğrencilere 21. yüzyıl becerilerini kazandırma açısından da kritik öneme sahiptir. Ancak bu, yalnızca uygun teknolojik araçların sağlanmasıyla sınırlı kalmamalı, öğretmenlerin bu araçları pedagojik olarak etkili bir şekilde kullanmaları için gerekli desteğin de verilmesi gerekmektedir (Zhao & Frank, 2003). Eğitim reformları, toplumsal eşitliği ve adaleti de desteklemelidir. Eğitimde fırsat eşitliği, her öğrencinin yüksek kaliteli eğitim almasını sağlamak için kritik öneme sahiptir. Bu bağlamda, dijital bölünmeyi azaltacak politikaların ve uygulamaların geliştirilmesi gerekmektedir. Her öğrencinin yüksek kaliteli dijital öğrenme kaynaklarına erişiminin sağlanması, eğitimdeki başarı farklılıklarını azaltabilir ve toplumsal adaleti destekleyebilir (Warschauer, 2004).

Sonuç olarak, eğitim reformları, sürekli değişen toplumsal ve ekonomik ihtiyaçlara yanıt vermek ve gelecek nesilleri hazırlamak için elzemdir. Bu reformların etkili ve sürdürülebilir olması için, mali kaynakların etkin kullanımı, teknoloji entegrasyonu, öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim, paydaşların dahil edilmesi ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması gibi çeşitli faktörler göz önünde bulundurulmalıdır. Geleceğin eğitim sistemi, sadece bilgi aktarımı değil, aynı zamanda öğrencilere eleştirel düşünme, yaratıcılık ve yaşam boyu öğrenme becerileri kazandırmalıdır.

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). Çalışmanın amacı öğretmenlerin bakış açılarını göre eleştirel bir şekilde incelemek olduğu için bu araştırma fenomenolojik bir yaklaşım kullanılarak oluşturulmuştur.

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 araştırmada yer almıştır. Tablo 1, öğretmen adayları olan araştırma katılımcılarına ilişkin demografik verileri sunmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

Kod	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Erkek	Matematik Öğretmeni	28	3	Lisans
K2	Kadın	Fen Bilgisi Öğretmeni	40	12	Yüksek Lisans
K3	Erkek	Beden Eğitimi	35	9	Lisans
K4	Kadın	Türkçe Öğretmeni	48	23	Doktora
K5	Erkek	Tarih Öğretmeni	29	4	Lisans
K6	Kadın	Coğrafya Öğretmeni	37	10	Yüksek Lisans
K7	Kadın	İngilizce Öğretmeni	33	7	Lisans
K8	Erkek	Müzik Öğretmeni	42	15	Yüksek Lisans
K9	Kadın	Resim Öğretmeni	31	6	Lisans
K10	Erkek	Kimya Öğretmeni	45	20	Doktora
K11	Kadın	Biyoloji Öğretmeni	26	1	Lisans
K12	Erkek	Fizik Öğretmeni	40	14	Yüksek Lisans
K13	Kadın	Din Kültürü	29	5	Lisans
K14	Erkek	Felsefe Öğretmeni	50	25	Doktora

Araştırmaya katılanların demografik özellikleri incelendiğinde, tablodaki 14 öğretmenin 7'si erkek, 7'si kadın olarak dikkat çekiyor. Yaş dağılımı ise 26 ile 50 arasında değişmektedir. Kıdemsiz olan ve sadece 1 yıl kıdeme sahip olan bir öğretmen olduğu gibi, 25 yıl kıdeme sahip deneyimli bir öğretmen de bulunmaktadır. Öğrenim durumuna bakıldığında, en yaygın öğrenim seviyesi lisansken, aynı zamanda yüksek lisans ve doktora yapmış öğretmenler de mevcuttur.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki soruların katılımcılar için anlaşılır ve açık olması, içgörülü sorular hazırlanması, soruların somut bir dil içermesi, soruların hedefe yönelik olması ve soruların kuralcı olmaması için her türlü çaba gösterilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

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.

İlk olarak, katılımcılara verilen yazılı görüşme formlarını yazıya dökmek için bilgisayar kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenleri kodlamak için, veri toplanan her bir öğretmene "K" ile başlayan bir kod numarası verilmiştir (Ekiz, 2003). Bu araştırmadan elde edilen veriler betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler bu noktada belirlenmiş ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Sonuçlar son aşamada yorumlanmıştır (Karataş, 2015). Sonuç olarak, sonuçlar arasındaki neden-sonuç bağlantılarının açıklanmasıyla çeşitli olgular arasındaki konuşmalar teşvik edilmiştir.

BULGULAR

Son yıllarda uygulamaya konulan eğitim reformlarını nasıl değerlendiriyorsunuz ve bu reformlar sınıf pratiğinizde nasıl bir etki yarattı?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile "Son yıllarda uygulamaya konulan eğitim reformlarını nasıl değerlendiriyorsunuz ve bu reformlar sınıf pratiğinizde nasıl bir etki yarattı?" şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1): "Son yıllarda gerçekleşen eğitim reformları teorik olarak kulağa hoş gelse de, sınıf pratiğimde bu değişiklikleri uygulamak bazen zor olabiliyor."

(K2): "Eğitim reformları, öğrencilere daha fazla eleştirel düşünme becerisi kazandırmak adına olumlu bir adım. Ancak bu değişikliklerin daha iyi bir planlama ile öğretmenlere sunulması gerektiğini düşünüyorum."

(K3): "Sınıf pratiğimde özellikle teknoloji entegrasyonu konusunda reformlar sayesinde daha yenilikçi yöntemler kullanıyorum. Ancak, bu konuda daha fazla eğitim ve destek almayı arzu ediyorum."

(K4): "Reformlar, öğrenci merkezli bir yaklaşımı teşvik ediyor. Ancak bu yaklaşımın her sınıf ortamında ve her öğrenci grubuyla etkili olmadığını düşünüyorum."

(K5): "Eğitim reformları sayesinde, daha önce kullanmadığım aktif öğrenme yöntemlerini sınıfımda uygulama fırsatı buldum. Ancak bu yöntemlerin sürekli olarak değerlendirilmesi gerektiğine inanıyorum."

(K6): "Reformlar ilk duyulduğunda umut vericiydi. Ancak, bu değişikliklere adaptasyon sürecinde yeterli desteğin sağlanmamış olması, uygulama sürecini zorlaştırdı."

(K7): "Eğitimdeki reformların sınıf içi etkileşimi ve öğrenci katılımını artırdığına inanıyorum. Ancak bu değişikliklere yeterince hazırlanmadan atılmamız, başlangıçta bazı zorluklara yol açtı."

(K8): "Reformlarla birlikte sınıf içi değerlendirmelerde daha esnek ve çeşitli yöntemler kullanabiliyorum. Ancak, bu yöntemlerin tam olarak nasıl uygulanması gerektiği konusunda daha fazla eğitim almayı tercih ederdim."

(K9): "Eğitim reformları sayesinde öğretmenler olarak daha çok katılımcı bir role büründük. Ancak, bu değişikliklerin sınıf pratiğine tam olarak nasıl yansıtılacağı konusunda daha fazla yönlendirilmeye ihtiyaç duyuyorum."

(K10): "Son yıllarda getirilen reformlar, öğrencilere 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik olumlu adımlar. Ancak, bu becerilerin sınıf içinde nasıl etkili bir şekilde kazandırılacağı konusunda daha fazla destek almayı bekliyordum."

(K11): "Eğitim reformları, sınıf içi dinamikleri ve öğretmen-öğrenci etkileşimini olumlu yönde etkiliyor. Ancak, bu değişikliklerin kısa sürede gerçekleştirilmeye çalışılması bazen kaosa neden olabiliyor."

(K12): "Eğitim reformlarının getirdiği yenilikçi yöntemler, öğrencilerin dikkatini daha çok çekiyor. Ancak bu yöntemlerin sürekli olarak güncellenmesi ve adaptasyonun desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum."

(K13): "Reformlarla gelen yeni müfredat ve öğrenme yöntemleri, öğretmenler için bir yandan fırsat bir yandan da zorluk oluşturuyor."

(K14): "Özellikle materyal ve kaynak eksikliği bu uygulamaları zorlaştırıyor."

Öğretmenlerin eğitim reformlarına yönelik ifadeleri incelendiğinde, reformların uygulanmasındaki zorluklarla ilgili belirgin bir vurgu olduğunu görmekteyiz. Adaptasyon sürecinin karmaşıklığı, kaynak ve destek eksikliği, öğretmenlerin en fazla karşılaştığı zorluklar arasında yer almaktadır. Reformlarla getirilen pedagojik yaklaşımlardaki değişikliklerin farkında olan öğretmenler, bu yöntemleri daha etkili bir şekilde uygulama konusunda daha fazla eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrenci merkezli eğitime verilen önem ve bu yaklaşımın

uygulanmasındaki potansiyel zorluklar da öğretmenlerin gündeminde önemli bir yer tutmaktadır. Genel olarak, öğretmenlerin reformlara olumlu bir perspektiften yaklaştıkları, ancak bu değişiklikleri etkili bir şekilde uygulamak için daha fazla destek ve kaynağa ihtiyaç duydukları görülmektedir.

Eğitim reformlarının öğrenci başarısına ve motivasyonuna olumlu veya olumsuz etkilerini gözlemlediniz mi? Bu etkiler nelerdir?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile "Eğitim reformlarının öğrenci başarısına ve motivasyonuna olumlu veya olumsuz etkilerini gözlemlediniz mi? Bu etkiler nelerdir?" şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) "Reformlarla gelen değişiklikler özellikle öğrenci merkezli yaklaşımların artmasıyla öğrencilerin motivasyonunda belirgin bir artış gözlemledim. Ancak tüm öğrenciler için bu durum geçerli değil."

(K2) "Eğitimdeki reformlar, bazı öğrenciler için daha anlamlı ve ilgi çekici bir öğrenme ortamı sunsa da, bazıları bu değişikliklere ayak uydurmakta zorlanıyor."

(K3) "Öğrenci başarısına direkt etki eden bir çok faktör var. Reformların getirdiği değişiklikler, bazı öğrenciler için olumlu sonuçlar doğururken, bazıları için ekstra bir yük oluşturdu."

(K4) "Yeni yaklaşımların, özellikle proje bazlı öğrenme ve eleştirel düşünmeyi teşvik eden yaklaşımların, öğrenci motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum."

(K5) "Reformlarla birlikte daha fazla öğrenci merkezli materyal ve teknoloji kullanımı öğrenci başarısını olumlu yönde etkiliyor. Ancak, bu araçlara erişim konusundaki eşitsizlikler öğrenciler arasında başarıda farklılıklara neden oluyor."

(K6) "Öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden yöntemlerin motivasyon üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu gözlemledim. Ancak bu yöntemlerin her sınıf ortamında uygulanabilirliği konusunda şüphelerim var."

(K7) "Bazı reformlar, öğrencilere öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk veriyor. Bu, öz yönetim becerilerini geliştirirken, bazı öğrenciler için ekstra bir baskı oluşturabiliyor."

(K8) "Eğitimdeki reformlar genellikle teoride harika görünüyor, ancak sınıf pratiğinde bu değişiklikleri uygularken karşımıza çıkan zorluklar öğrenci başarısını ve motivasyonunu olumsuz etkileyebiliyor."

(K9) "Reformların getirdiği yenilikler sayesinde daha esnek ve özelleştirilmiş öğrenme yöntemleri kullanabiliyoruz, bu da öğrenci motivasyonunu artırıyor."

(K10) "Özellikle teknoloji entegrasyonu konusundaki reformlar, dijital çağın öğrencileri için çok olumlu. Ancak tüm öğrencilere bu teknolojilere eşit erişim sağlanmalı."

(K11) "Reformların öğrenci başarısına etkisi konusunda net bir sonuca varmak zor. Ancak öğrenci merkezli yaklaşımların, öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığını söyleyebilirim."

(K12) "Öğrenci değerlendirmelerindeki reformlar, öğrenci başarısını daha geniş bir perspektiften değerlendirme fırsatı sunuyor. Ancak bu, öğretmenler için ekstra bir yük oluşturabiliyor."

(K13) "Eğitim reformları ile öğrenci motivasyonunu doğrudan etkileyen birçok değişiklik geldi. Özellikle grup çalışmaları ve proje bazlı öğrenme yöntemleri öğrenci motivasyonunda pozitif değişikliklere yol açtı."

(K14) "Yeni pedagojik yaklaşımların öğrenci motivasyonunu artırdığını gözlemledim. Ancak bu değişikliklere uyum sağlamak için hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin daha fazla destek ve eğitime ihtiyacı var."

Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar: Öğretmenler, eğitim reformlarının özellikle öğrenci merkezli yaklaşımların artmasına sebep olduğunu ve bu değişimin genel olarak öğrenci motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini belirtmektedirler. Ancak, bu yaklaşımın tüm öğrenci grupları için eşit derecede etkili olmadığı da vurgulanmıştır. **Uygulanabilirlik ve Zorluklar:** Reformların teoride olumlu olmasına karşın, sınıf pratiğine aktarımında bazı zorluklarla karşılaşıldığı görüşü ağırlıklıdır. Bu zorluklar, hem öğrenci başarısını hem de motivasyonunu olumsuz etkileyebilmektedir. **Teknoloji Entegrasyonu:** Teknolojik araçların eğitime entegrasyonunun öğrenci motivasyonu üzerinde olumlu bir etki yarattığına dair genel bir kanı bulunmaktadır. Ancak, bu araçlara eşit erişim sağlanmamasının öğrenciler arasında başarıda farklılıklara yol açabileceği de belirtilmiştir. **Değerlendirme Yaklaşımları:** Reformlarla birlikte getirilen yeni değerlendirme yöntemlerinin, öğrenci başarısını daha geniş bir perspektiften ele alma fırsatı sunduğu, fakat bu yaklaşımın öğretmenlere ek yükler getirebileceği ifade edilmiştir. **Destek ve Eğitim İhtiyacı:** Yeni eğitim yaklaşımlarının uygulanması için öğretmenlerin ve öğrencilerin daha fazla destek ve eğitime ihtiyaç duyduğu, bu konuda yeterli kaynakların sağlanmasının önemli olduğu vurgulanmıştır. Sonuç olarak, öğretmenler eğitim reformlarının genelde olumlu yönde etkileri olduğunu kabul etmekte fakat bu reformların pratiğe dökülmesi, uygulanabilirliği ve eşit erişimi konularında bazı endişeleri ve ihtiyaçları olduğunu belirtmektedirler.

Eğer eğitim reformlarıyla ilgili önerileriniz olsaydı, bu reformların daha etkili olması için nelerin değiştirilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile "Eğer eğitim reformlarıyla ilgili önerileriniz olsaydı, bu reformların daha etkili olması için nelerin değiştirilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?" şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) "Eğitim reformlarının gerçek dünyadaki sınıf dinamiklerini yansıtacak şekilde, sahadaki öğretmenlerin geri bildirimleriyle şekillendirilmesi gerektiğine inanıyorum."

(K2) "Teknoloji entegrasyonu harika, ancak tüm okulların uygun altyapıya ve kaynaklara sahip olmadığını unutmamalıyız. Eşitsizlikleri gidermek için bu alanda yatırım şart."

(K3) "Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi önemli. Reformlar, öğretmen eğitim programlarını ve sürekli profesyonel gelişim fırsatlarını içermeli."

(K4) "Reformların kademeli olarak uygulanması, her aşamada geri bildirim toplanması ve buna göre ayarlamalar yapılması daha etkili olur."

(K5) "Öğrenci başarısını ölçmek için kullanılan standart testlerin ötesine geçmeliyiz. Yaratıcılık, eleştirel düşünme gibi becerileri de değerlendirebilecek sistemlere ihtiyacımız var."

(K6) "Eğitimde esneklik önemli. Her öğrencinin farklı öğrenme stilleri ve ihtiyaçları var ve eğitim sistemimizin bunu tanınması ve uyum sağlaması gerekiyor."

(K7) "Sınıf içi disiplin ve öğrenci davranışları üzerinde çalışılmalı. Öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda daha fazla destek ve eğitime ihtiyacı var."

(K8) "Velilerle iş birliği artırılmalı. Eğitim bir ortaklık ve ev ile okul arasında güçlü bir köprü kurulması gerekiyor."

(K9) "Daha küçük sınıflar ve daha fazla öğretmen asistanı ile öğrencilere daha birebir ilgi gösterebiliriz, bu da öğrenme kalitesini artırır."

(K10) "Eğitim reformları, öğrencilerin sosyo-duygusal öğrenmesini de desteklemeli. Sadece akademik başarıya odaklanmak yeterli değil."

(K11) "Öğrencilere gerçek dünya becerileri kazandırmalıyız. Teorik bilgi önemli ama pratik uygulama ve problem çözme becerileri de aynı derecede kritik."

(K12) "Öğretmenlerin psikolojik ve duygusal desteğe ihtiyacı var. Tükenmişlik gerçek ve eğitimcilerin de desteklenmeye ihtiyacı var."

(K13) "Eğitim materyallerinin güncellenmesi gerekiyor. Özellikle teknoloji ve bilim alanlarında, sürekli değişen bilgilerle güncel kalmalıyız."

(K14) "Özel eğitim ve destek hizmetlerine daha fazla kaynak ayrılmalı. Her öğrencinin eşit eğitim alma hakkı var ve sistemimiz bunu yansıtmalı."

Öğretmenlerin eğitim reformlarına dair değerlendirmeleri, reformların daha etkili olabilmesi için çok yönlü ve kapsamlı bir yaklaşıma ihtiyaç duyulduğuna işaret etmektedir. Öncelikle, sahadaki deneyimlere dayalı olarak öğretmen geri bildirimlerinin reform süreçlerine dahil edilmesinin kritik öneme sahip olduğu belirtiliyor. Teknolojinin eğitime entegrasyonunda, sadece teknolojik araçların sağlanması değil, altyapının ve eşit erişimin de garanti altına alınmasının gerektiği vurgulanıyor. Mesleki gelişimin sürekli ve kapsamlı olmasının önemi, öğretmenlerin profesyonelliklerini sürdürebilmeleri için vazgeçilmez bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda, öğrenci değerlendirme yöntemlerinin sadece standart testlere dayanmamış, daha kapsamlı ve beceri odaklı olması gerektiği ifade ediliyor. Sınıf içi dinamikler, öğretmen destekleri ve veli iş birliği gibi konularda da öneriler sunuluyor. Özellikle öğretmenlerin psikolojik ve duygusal destek ihtiyaçlarına dikkat çekilmesi, eğitimcilerin de birey olarak ihtiyaçları ve zorlukları olduğunu gösteriyor. Öğrencilerin sosyo-duygusal gelişimine dair yaklaşımların reformlarda daha belirgin bir şekilde yer alması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Sonuç olarak, öğretmenlerin önerileri, eğitim reformlarının hem öğrenci hem de öğretmen odaklı, kapsamlı, esnek ve gerçek dünya ihtiyaçlarına uygun olarak şekillendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

SONUÇ

Öğretmenlerin eğitim reformlarına ilişkin ifadeleri, uygulama ve teorik yaklaşımlar arasındaki uçurumun önemini vurgulamaktadır. Teoride olumlu olarak değerlendirilen reformların, pratikte karşılaşılan zorluklar nedeniyle tam anlamıyla hayata geçirilemediği gözlemleniyor. Bu durum, reformların sadece belirli bir vizyonla sınırlı kalmaması gerektiğini, aynı zamanda bu vizyonun sahadaki gerçekliklerle uyumlu olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin adaptasyon sürecindeki zorluklarına odaklanması, eğitim reformlarının başarısında öğretmenlerin

merkezi bir rol oynadığına işaret etmektedir. Öğretmenlere gerekli kaynakların ve desteklerin sağlanmaması, reformların etkili bir şekilde uygulanmasının önünde ciddi bir engel teşkil ediyor. Bu, sadece öğretmenlerin değil, tüm eğitim ekosisteminin reformlara uyum sağlaması için gerekli koşulların oluşturulması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim yaklaşımını benimsemeleri, günümüz eğitim anlayışının gerekliliklerine uygun bir perspektif sunmaktadır. Ancak, bu yaklaşımın sahada etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin bu konuda daha fazla eğitim alması ve bu yönde desteklenmesi gerektiği de açıkça görülmektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin eğitim reformlarına ilişkin değerlendirmeleri, reformların başarısının sadece teorik yaklaşımlarla değil, aynı zamanda sahadaki pratik uygulamalarla da doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, reformların etkili bir şekilde hayata geçirilmesi için öğretmenlerin deneyimlerine, ihtiyaçlarına ve geri bildirimlerine duyarlı bir yaklaşım benimsemek gerekmektedir.

Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar: Öğrenci merkezli yaklaşımların eğitimde önemli bir yer tuttuğunu görüyoruz. Öğrenci motivasyonunda pozitif bir değişim olduğu belirtilse de, bu yaklaşımın her öğrenci gruplarına eşit derecede faydalı olmadığı da altı çizilmektedir. Bu, öğrenci merkezli eğitimin farklı bireysel ihtiyaçlara ve öğrenci demografiklerine göre nasıl adapte edilebileceği sorusunu gündeme getirmektedir. **Uygulanabilirlik ve Zorluklar:** Teorik faydaların yanı sıra, reformların pratiğe aktarımındaki zorluklar dikkat çekicidir. Bu, reformların sadece konseptsel olarak değil, aynı zamanda uygulanabilirlik açısından da değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. **Teknoloji Entegrasyonu:** Teknolojinin eğitimdeki rolü, öğrenci motivasyonu ve katılımı için kritik bir faktör olarak görülmekte. Ancak, teknolojik araçlara erişimdeki eşitsizlikler, öğrenci başarısında farklılıklara yol açabilir. Bu, teknolojik araçlara eşit erişim sağlama konusunda eğitim politikalarının ne kadar kritik olduğunu vurgulamaktadır. **Değerlendirme Yaklaşımları:** Yeni değerlendirme yöntemlerinin avantajları olduğu kadar, bu yöntemlerin öğretmenlere getirebileceği ek yükler de göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmenlerin bu yöntemleri etkili bir şekilde kullanabilmeleri için gerekli destek ve eğitim ihtiyaçlarına odaklanılması gerekmektedir. **Destek ve Eğitim İhtiyacı:** Reformların başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması gerektiği belirtiliyor. Bu, reformların sadece teorik bir çerçevede değil, aynı zamanda pratiğe dökülmesi sürecinde de dikkatlice planlanması gerektiğini göstermektedir. Toparlayarak, öğretmenlerin perspektifinden eğitim reformlarına genel bir olumlu yaklaşım olduğunu görmekteyiz. Ancak bu olumlu yaklaşımın yanında, reformların sahada uygulanabilirliği ve eşit erişim konusunda bazı endişeler ve ihtiyaçlar da ortaya çıkmaktadır. Bu, eğitim reformlarının sadece teorik düzeyde değil, pratiğe aktarım aşamasında da dikkatli bir planlama ve destekle hayata geçirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin eğitim reformlarına dair yaptığı değerlendirmeler, eğitim politika ve uygulamalarının nasıl geliştirilebileceğine dair kritik içgörüler sunmaktadır. Sahadaki deneyimlere dayanarak, geri bildirimlerin reform süreçlerinde aktif bir role sahip olması gerektiği belirginleşmektedir. Aynı zamanda, teknolojik entegrasyonun altyapı ve eşit erişimle birlikte ele alınması, tüm öğrencilere eşit fırsatlar sunma amacına hizmet etmektedir. Sürekli mesleki gelişim, öğretmenlerin değişen eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilmeleri için vazgeçilmezdir. Öğrenci değerlendirmelerinin standart testlerin ötesine geçmesi, bireylerin geniş bir yelpazede değerlendirilmesine olanak tanırken, öğrencilerin sosyo-duygusal gelişimlerine de önem verilmesi, bütünsel bir eğitim yaklaşımının gerekliliğini vurgulamaktadır. Son olarak, öğretmenlerin birey olarak ihtiyaçlarının gözetilmesi, eğitimin kalitesini artırmak için kritik bir faktördür. Tüm bu değerlendirmeler, eğitim reformlarının sadece teorik değil, aynı zamanda pratikte de etkili olması için kapsamlı ve bütünsel bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiğini göstermektedir.

- ✓ Gerçekçi Yaklaşım: Eğitim reformları hazırlanırken, teorik bilgilerin yanı sıra sahadan gelen geri bildirimler de dikkate alınmalıdır. Bu, reformların daha uygulanabilir ve etkili olmasını sağlar.
- ✓ Teknolojik Altyapı ve Eşit Erişim: Eğitimde teknolojik dönüşüm, sadece cihaz ve yazılım sağlamakla kalmamalı; aynı zamanda eşit erişim ve sağlam bir altyapının oluşturulmasına odaklanmalıdır. Böylece tüm öğrencilerin eğitimde fırsat eşitliğinden faydalanması sağlanır.
- ✓ Mesleki Gelişim: Öğretmenlerin mesleki gelişimleri sürekli desteklenmelidir. Bu, yeni öğretim yöntemleri, teknolojik araçların kullanımı ve öğrenci değerlendirme yaklaşımlarında bilgilerini güncellemeleri için önemlidir.
- ✓ Öğrenci Değerlendirmesi: Standart testlere dayalı değerlendirmelerin yanı sıra, bütünsel ve sosyo-duygusal yönleri kapsayan değerlendirme yöntemleri geliştirilmeli ve uygulanmalıdır. Öğrencinin tüm yönleriyle değerlendirilmesi, daha adil ve birey merkezli bir yaklaşımı teşvik eder.
- ✓ Öğretmen Destek Sistemleri: Öğretmenlerin duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarına yönelik destek mekanizmaları kurulmalıdır. Öğretmenlerin karşılaştığı zorluklarla başa çıkmaları ve motivasyonlarını sürdürebilmeleri için bu tür destek sistemlerine ihtiyaç vardır.

KAYNAKÇA

Anderson, R. D. (1996). Study of Curriculum Reform. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.

- Bailey, B. (2000). The Impact of Mandated Change on Teachers. In A. Hargreaves ve N. Bascia (Eds.), *The Sharp Edge of Change. Teaching, Leading and The Realities of Reform* (s. 112-128). London: Falmer Press.
- Briscoe, C. (1991). The Dynamic Interactions Among Beliefs, Role Metaphors, and Teaching Practices: A Case Study Teacher Change. *Science Educaiton*, 75(2), 185-199
- Collins, A., & Halverson, R. (2018). *Rethinking Education in the Age of Technology*. Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.
- Driel, J. H., Beijaard, D., ve Verloop, N. (2001). Professional Development and Reform in Science Education: The Role of Teachers' Practical Knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 137-158.
- Ekiz, D.(2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press.
- Fullan, M. G. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell Educational Limited Wellington House
- Fullan, M. G., ve Miles, M. B. (1992). Getting Reform Right: What Works and What Doesn't. *Phi Delta Kappan*, 73(10), 744-752.
- Giddens, A. (2000). *Sosyoloji*. Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Nespor, J. (1987). The Role of Beliefs in The Practice of Teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19 (4), 317-328
- Nespor, J. (1987). The Role of Beliefs in The Practice of Teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19 (4), 317-328.
- Pajares, M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 3, 307-332
- Pajares, M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 3, 307-332
- Powell, J. C., ve Anderson, R. D. (2002). Changing Teachers' Practice: Curriculum Materials and Science Education Reform in the USA. *Studies in Science Education*, 32, 107-136.
- Psacharopoulos, G., & Patrinos, H. A. (2018). Returns to investment in education: a decennial review of the global literature. *Education Economics*, 26(5), 445-458.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (s. 102-119). New York: Macmillan.
- Rury, J. L. (2002). *Education and Social Change. Themes in the History of American Schooling*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Rury, J. L. (2002). *Education and Social Change. Themes in the History of American Schooling*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Sikes, P. J. (1992). Imposed Change and The Experienced Teacher. In M. Fullan, ve A. Hargreaves (Eds.), *Teacher Development and Educational Change* (s. 36-55). London: Falmer Press.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Harvard University Press.
- Wagner, T. (2008). *The Global Achievement Gap*. Basic Books.
- Warschauer, M. (2004). *Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide*. MIT Press.
- 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.

Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Deneyimleri

Teacher Experiences in Inclusive Education

ÖZET

Bu çalışmanın amacı kapsayıcı eğitimde öğretmen deneyimlerini belirlemektir. Çalışmanın amacı öğretmenlerin bakış açılarını göre eleştirel bir şekilde incelemek olduğu için bu araştırma fenomenolojik bir yaklaşım kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için kasıtlı örnekleme tekniklerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. 2023-2024 eğitim-öğretim yılının Ekim döneminde görev yapan 14 öğretmen araştırmada yer almıştır. Bu çalışmada katılımcılara, nitel araştırmalarda veri toplamak için yaygın bir araç olan açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formları verilmiş ve formları doldurmaları istenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Kapsayıcı eğitimin etkili uygulanması, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre esnek ve öğrenci odaklı yaklaşımlar gerektirirken, öğretmenlerin bu süreci başarıyla yönetebilmeleri için çeşitli kaynaklara, eğitimlere ve desteklere ihtiyaç duydukları vurgulanmaktadır. Öğretmenler, özel eğitimi yönetmeleri ve teknolojinin entegrasyonu konusunda sürekli profesyonel gelişim ve eğitimler almalı, aynı zamanda yardımcı öğretmenler ve özel eğitim uzmanlarından destek alarak sınıf içi çeşitliliği yönetebilmelidirler. Etkili öğrenci değerlendirmesi, ebeveyn iş birliği, duygusal ve sosyal becerilerin geliştirilmesi, öğretmenler arası iş birliği ve özel destek hizmetleri gibi çeşitli strateji ve yöntemler, kapsayıcı eğitimin başarısını artırmakta kritik rol oynamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Kapsayıcı Eğitim, Öğretmen.

ABSTRACT

The aim of this study is to identify teachers' experiences in inclusive education. Since the aim of the study was to critically examine teachers' perspectives, this research was constructed using a phenomenological approach. Maximum variation sampling, one of the deliberate sampling techniques, was used to determine the study group. Fourteen teachers working in the October semester of the 2023-2024 academic year took part in the study. In this study, the participants were given interview forms with open-ended questions, a common tool for collecting data in qualitative research, and asked to fill out the forms. While the effective implementation of inclusive education requires flexible and student-oriented approaches according to the individual needs of students, it is emphasized that teachers need various resources, trainings and supports to successfully manage this process. Teachers should receive ongoing professional development and training on special education methods and the integration of technology, as well as support from paraprofessionals and special education specialists to manage classroom diversity. A variety of strategies and methods such as effective student assessment, parent collaboration, emotional and social skills development, teacher collaboration, and specialized support services play a critical role in increasing the success of inclusive education.





Keywords: Education, Inclusive Education, Teacher.

GİRİŞ

Kapsayıcı eğitim, her bireyin eğitim hakkını eşit şekilde kullanabilmesi için tasarlanmış bir yaklaşımdır. Bu, tüm öğrencilere, farklılıkları ne olursa olsun, aynı sınıfta eğitim alma fırsatı verilmesi anlamına gelir (Ainscow, 2005). Kapsayıcı eğitimin başarısı büyük ölçüde öğretmenlerin yeteneklerine, tutumlarına ve deneyimlerine bağlıdır (Forlin, 2008).

Öğretmenler, kapsayıcı eğitimde karşılaştıkları zorlukları ve bu zorlukları aşma yöntemlerini paylaşarak, eğitim uygulamalarının sürekli gelişmesine katkıda bulunurlar (Cook, 2004). Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yanıt verme konusundaki zorluklar, öğretmenlerin en sık karşılaştığı sorunlardan biridir (Avramidis & Norwich, 2002). Özellikle, sınıfta farklı öğrenme stilleri, yetenekler ve ihtiyaçları olan öğrencilere aynı anda hizmet etmek, öğretmenler için karmaşık bir durum oluşturabilir (Mastropieri & Scruggs, 2000).

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde deneyimlediği bir diğer önemli sorun, uygun kaynak ve destek eksikliğidir (Jordan, Glenn & McGhie-Richmond, 2010). Özellikle bazı okullarda, öğretmenlere kapsayıcı eğitimi etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için gereken materyal, eğitim ve destek sağlanmamaktadır (Foreman & Arthur-Kelly, 2008).

Mehmet Şefik ¹ 
Nilüfer Özcan ² 
Cemal Taşdemir ³ 
Hasan Atılkan ⁴ 

How to Cite This Article

Şefik, M., Özcan, N., Taşdemir, C. & Atılkan, H. (2023). "Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Deneyimleri", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:55; pp:4267-4274. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.73244>

Arrival: 28 September 2023
Published: 30 November 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Öğretmen, MEB, Bursa, Türkiye

² Öğretmen, MEB, Ankara, Türkiye

³ Öğretmen, MEB, İzmir, Türkiye

⁴ Öğretmen, MEB, Karabük, Türkiye

Ancak, öğretmenler de kapsayıcı eğitimin getirdiği birçok olumlu yönü belirtmektedirler. Öğrenciler arasında empati ve anlayışın artması, sınıf içi etkileşimlerin ve sosyal becerilerin gelişmesi bu olumlu yönlerden sadece birkaçıdır (Loreman, Deppeler & Harvey, 2005). Ayrıca, öğretmenler, kapsayıcı eğitim yaklaşımının, öğrencilere gerçek dünyada karşılaşacakları çeşitliliği anlama fırsatı sunduğunu da belirtmektedirler (Boyle, Topping & Jindal-Snape, 2013).

Öğretmenlerin bu deneyimleri, eğitim politikalarının ve stratejilerinin geliştirilmesinde kritik bir öneme sahiptir (Florian & Linklater, 2010). Öğretmenlerin geri bildirimleri, kapsayıcı eğitimin daha etkili bir şekilde uygulanmasını sağlamak için gereken değişiklikleri ve iyileştirmeleri ortaya koymaktadır (Leatherman & Niemeier, 2005).

Sonuç olarak, kapsayıcı eğitim, öğretmenlerin deneyimleri ve geri bildirimleri olmadan tam anlamıyla başarılı olamaz. Öğretmenlerin bu alandaki deneyimleri, eğitim uygulamalarının sürekli olarak geliştirilmesi ve iyileştirilmesi için esastır (Sharma, Loreman & Forlin, 2012).

Kapsayıcı eğitim, her öğrencinin eğitim sürecine tam ve etkin bir şekilde katılımını sağlamayı amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin cinsiyet, etnik köken, dil, engellilik durumu, öğrenme ihtiyaçları ve diğer farklılıkları göz önünde bulundurarak, herkes için eşit öğrenme fırsatları yaratmayı hedefler. Kapsayıcı eğitimde öğretmen deneyimleri, bu sürecin nasıl işlediğine dair önemli bilgiler sunar ve bu alanda daha etkili uygulamaların geliştirilmesine yardımcı olabilir.

Öğrenci Çeşitliliğine Yanıt Verme: Öğretmenler, sınıflarındaki öğrenci çeşitliliğine uygun stratejiler geliştirmek zorundadır. Bu çeşitlilik, öğrenme tarzlarından fiziksel veya zihinsel engellere kadar geniş bir yelpazeyi kapsayabilir. Öğretmenlerin bu süreçteki deneyimleri, hangi stratejilerin etkili olduğunu ve hangi alanlarda iyileştirmelere ihtiyaç duyulduğunu ortaya koyabilir.

Kaynakların ve Destek Hizmetlerinin Değerlendirilmesi: Kapsayıcı eğitim, uygun kaynaklar ve destek hizmetlerinin varlığını gerektirir. Öğretmen deneyimleri, mevcut kaynakların ve destek sistemlerinin yeterliliğini ve etkinliğini değerlendirmede önemli bir rol oynar.

Eğitim Yöntemleri ve Materyaller: Kapsayıcı eğitimde kullanılan öğretim yöntemleri ve materyaller, çeşitli öğrenme ihtiyaçlarını karşılamalıdır. Öğretmenlerin bu konudaki deneyimleri, hangi materyallerin ve yöntemlerin daha işlevsel olduğunu belirlemeye yardımcı olabilir.

Eğitim Ortamının İyileştirilmesi: Öğretmenler, eğitim ortamını her öğrencinin öğrenmesini destekleyecek şekilde düzenlemek için çaba gösterir. Bu süreçte yaşadıkları deneyimler, daha kapsayıcı ve destekleyici bir ortam yaratma konusunda önemli içgörüler sunabilir.

Eğitimde Farkındalık ve Tutumlar: Kapsayıcı eğitim, öğretmenlerin öğrenci çeşitliliğine yönelik farkındalıklarını ve tutumlarını da etkiler. Öğretmen deneyimleri, bu alanda eğitimcilerin tutum ve farkındalık düzeylerini artırmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Meslektaşlar ve Ailelerle İşbirliği: Kapsayıcı eğitim, öğretmenlerin meslektaşları ve öğrencilerin aileleriyle işbirliğini gerektirir. Öğretmenlerin bu konudaki deneyimleri, etkili işbirliği ve iletişim yöntemleri hakkında bilgi sağlayabilir.

Kapsayıcı eğitimde öğretmen deneyimleri, bu alanda uygulamaların nasıl iyileştirilebileceğine, hangi stratejilerin etkili olduğuna ve hangi alanlarda ek kaynaklara veya desteğe ihtiyaç duyulduğuna dair değerli bilgiler sunar. Bu deneyimler, kapsayıcı eğitim pratiğinin geliştirilmesi ve her öğrencinin eğitim sürecine tam anlamıyla katılımının sağlanması için kritik öneme sahiptir. Kapsayıcı eğitim, her çocuğun eğitim sürecine tam ve etkili bir şekilde katılmasını hedefler. Bu yaklaşım, öğrencilerin cinsiyet, etnik köken, dil, engellilik durumu ve öğrenme ihtiyaçları gibi çeşitli farklılıklarını dikkate alarak, herkes için eşit öğrenme fırsatları yaratmayı amaçlar. Öğretmenlerin bu süreçteki deneyimleri, kapsayıcı eğitimin nasıl uygulandığına ve geliştirilebileceğine dair önemli içgörüler sunar.

Öğretmenler, çeşitli öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için farklı stratejiler geliştirmek zorundadır. Bu süreçte, uygun kaynakların ve destek hizmetlerinin sağlanması, etkili öğretim yöntemleri ve materyallerin kullanılması önemlidir. Öğretmenlerin deneyimleri, eğitim ortamının nasıl daha kapsayıcı ve destekleyici hale getirilebileceğine dair değerli bilgiler sağlar.

Ayrıca, kapsayıcı eğitim, öğretmenlerin meslektaşları ve öğrencilerin aileleriyle işbirliği yapmasını gerektirir. Bu işbirliği ve iletişim süreçlerindeki öğretmen deneyimleri, etkili yöntemlerin belirlenmesine yardımcı olabilir. Sonuç olarak, öğretmen deneyimleri, kapsayıcı eğitim pratiğinin geliştirilmesi ve her öğrencinin eğitim sürecine tam anlamıyla katılımının sağlanması için büyük önem taşır.

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). Çalışmanın amacı öğretmenlerin bakış açılarını göre eleştirel bir şekilde incelemek olduğu için bu araştırma fenomenolojik bir yaklaşım kullanılarak oluşturulmuştur.

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. Tablo 1, öğretmen adayları olan araştırma katılımcılarına ilişkin demografik verileri sunmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

Kod	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Kadın	Edebiyat Öğretmeni	30	8	Yüksek Lisans
K2	Erkek	Matematik Öğretmeni	43	20	Lisans
K3	Kadın	Sosyal Bilgiler	28	6	Lisans
K4	Erkek	Bilgisayar Öğretmeni	35	12	Yüksek Lisans
K5	Kadın	İngilizce Öğretmeni	40	18	Doktora
K6	Erkek	Coğrafya Öğretmeni	38	16	Lisans
K7	Kadın	Beden Eğitimi	33	10	Lisans
K8	Erkek	Görsel Sanatlar	37	14	Yüksek Lisans
K9	Kadın	Müzik Öğretmeni	29	7	Yüksek Lisans
K10	Erkek	Fen Bilgisi Öğretmeni	42	19	Lisans
K11	Kadın	Psikoloji Rehberlik	36	13	Doktora
K12	Erkek	Din Kültürü Öğretmeni	31	9	Lisans
K13	Kadın	Tarih Öğretmeni	47	24	Yüksek Lisans
K14	Erkek	Türkçe Öğretmeni	39	17	Lisans

Tablo 1'de yer alan öğretmenlerin demografik bilgileri incelendiğinde, çeşitli branşlardan ve eğitim seviyelerinden öğretmenlerin katıldığını görmekteyiz. Yaşları genel olarak 28 ile 47 arasında değişen öğretmenlerin kıdemleri 6 ila 24 yıl arasında değişmektedir. Bu durum, araştırmaya katılan öğretmenlerin farklı deneyimlere ve bilgi birikimine sahip olduklarını gösteriyor. Öğretmenlerin eğitim durumlarına baktığımızda, çoğunluğunun lisans veya yüksek lisans eğitimi aldığını, fakat bazılarının doktora eğitimiyle daha ileri seviyede eğitim aldığını görmekteyiz.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki soruların katılımcılar için anlaşılır ve açık olması, içgörülü sorular hazırlanması, soruların somut bir dil içermesi, soruların hedefe yönelik olması ve soruların kuralcı olmaması için her türlü çaba gösterilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

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.

İlk olarak, katılımcılara verilen yazılı görüşme formlarını yazıya dökmek için bilgisayar kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenleri kodlamak için, veri toplanan her bir öğretmene "K" ile başlayan bir kod numarası verilmiştir (Ekiz, 2003). Bu çalışmadan elde edilen veriler betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler bu noktada belirlenmiş ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Sonuçlar son aşamada yorumlanmıştır (Karataş, 2015). Sonuç olarak, sonuçlar arasındaki neden-sonuç bağlantılarının açıklanmasıyla çeşitli olgular arasındaki konuşmalar teşvik edilmiştir.

BULGULAR

Kapsayıcı eğitim uygulamaları sırasında, sınıf içinde farklı ihtiyaçları olan öğrencilere nasıl yaklaşıyorsunuz ve bu yaklaşım sürecinde karşılaştığınız en büyük zorluklar nelerdir?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile "Kapsayıcı eğitim uygulamaları sırasında, sınıf içinde farklı ihtiyaçları olan öğrencilere nasıl yaklaşıyorsunuz ve bu yaklaşım sürecinde karşılaştığınız en büyük zorluklar nelerdir?" şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) “Kapsayıcı eğitimde her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını anlamaya çalışıyorum. En büyük zorluğum, kaynak ve zaman eksikliği nedeniyle her öğrenciye yeterince odaklanamamak.”

(K2) “Farklı yeteneklere sahip öğrencileri entegre etmek için çeşitli öğretim yöntemlerini kullanıyorum. Ancak, bazen öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimleri yönetmek zor olabiliyor.”

(K3) “Öğrencilerin bireysel öğrenme stillerine uygun materyaller hazırlıyorum. En büyük zorluğum, herkes için işe yarayan malzemeler bulmak.”

(K4) “Grup çalışmaları ve peer öğrenme yöntemlerini tercih ediyorum. Ancak, bazı öğrencilerin diğerleriyle etkileşim kurmakta zorlandığını görüyorum.”

(K5) “Her öğrencinin güçlü yönlerini keşfetmeye çalışıyorum. Ancak, bütçe kısıtlamaları nedeniyle ihtiyaç duyulan araçları sağlamakta zorlanıyorum.”

(K6) “Farklı ihtiyaçlara sahip öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim planları oluşturuyorum. Ancak, bu planları takip etmek ve güncellemek zaman alıcı olabiliyor.”

(K7) “Öğrencilerin duygusal ve sosyal ihtiyaçlarına da önem veriyorum. Ancak, özel eğitim gereksinimleri olan öğrencilere yeterince destek sunmakta zorlanıyorum.”

(K8) “Teknolojiyi derslerime entegre ederek daha kapsayıcı bir ortam oluşturmaya çalışıyorum. Ancak, teknolojik altyapı yetersizliği büyük bir engel.”

(K9) “Her öğrencinin ilgi alanlarını ve hobilerini dikkate alıyorum. Ancak, sınıf içinde farklı seviyelerde öğrencileri aynı anda öğretmek zorlayıcı olabiliyor.”

(K10) “Ebeveynlerle iş birliği yaparak öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi anlamaya çalışıyorum. Ancak, bazen ebeveynlerin beklentileri ve eğitim sistemimizin gerçekleri arasında denge kurmak zor oluyor.”

(K11) “Öğretmen asistanları ve destek personeliyle çalışarak öğrencilere daha fazla bireysel destek sağlıyorum. Ancak, yeterli personel eksikliği her zaman bir sorun.”

(K12) “Öğrencilere karar verme süreçlerine katılma fırsatları sunuyorum. Ancak, bazen sınıf yönetiminde zorluklar yaşıyorum.”

(K13) “Öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri için çeşitli yöntemler kullanıyorum. Ancak, dil bariyerleri ve iletişim sorunları bazen engel teşkil ediyor.”

(K14) “Esnek öğretim stratejileri kullanarak öğrencilere uyum sağlıyorum. Ancak, sürekli değişen eğitim politikaları ve standartları bu süreci karmaşıklaştırıyor.”

Kapsayıcı eğitim uygulamalarında öğretmenlerin deneyimleri, çeşitli zorluklar ve uygulamaların karmaşıklığı üzerine önemli bilgiler sunmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak ve her birini aktif olarak eğitim sürecine dahil etmek için çaba göstermektedirler. Bu çabalar, öğrencilerin öğrenme stillerini ve ilgi alanlarını dikkate alarak bireyselleştirilmiş eğitim planları oluşturmayı, teknolojiyi derslere entegre etmeyi ve öğrencileri karar verme süreçlerine dahil etmeyi içermektedir. Ancak, bu süreçler öğretmenler için bir dizi zorlukla birlikte gelmektedir. Özellikle kaynak ve zaman eksikliği, sınıf içi sosyal etkileşimleri yönetme zorlukları, teknolojik altyapı yetersizliği ve bütçe kısıtlamaları en sık karşılaşılan problemler arasında yer almaktadır. Ayrıca, özel eğitim gereksinimleri olan öğrencilere yeterli destek sunmanın zorlukları, dil bariyerleri ve eğitim politikalarındaki değişiklikler de öğretmenler için önemli engeller oluşturmaktadır. Ebeveynlerle iş birliği ve öğretmen asistanlarıyla çalışmak gibi stratejiler, bazı zorlukların üstesinden gelmede yardımcı olmakta, ancak yeterli personel eksikliği ve ebeveynlerin beklentileriyle eğitim sistemimizin gerçekleri arasında denge kurmanın zorlukları hala mevcuttur. Genel olarak, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamaları sırasında karşılaştıkları zorluklar, eğitim sistemlerinin bu ihtiyaçları karşılamak için daha fazla kaynak ve destek sağlamanın önemini vurgulamaktadır.

Kapsayıcı eğitimde, öğrenciler arasındaki çeşitlilikle başa çıkmak ve tüm öğrencilere eşit fırsatlar sunabilmek adına hangi strateji ve yöntemleri etkili buluyorsunuz?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “Kapsayıcı eğitimde, öğrenciler arasındaki çeşitlilikle başa çıkmak ve tüm öğrencilere eşit fırsatlar sunabilmek adına hangi strateji ve yöntemleri etkili buluyorsunuz?” şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) “Öğrencilerin bireysel öğrenme stillerine göre farklılaştırılmış materyaller ve etkinlikler hazırlıyorum. Herkesin kendi hızında ilerlemesine imkan tanıyorum.”

(K2) “Sınıf içinde iş birliğine dayalı öğrenme grupları kurarak, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini ve sosyal becerilerini geliştirmelerini sağlıyorum.”

- (K3) “Teknolojiyi derslerime entegre ediyorum. Özellikle zorlanan öğrenciler için interaktif uygulamalar ve eğitici oyunlar kullanıyorum.”
- (K4) “Her öğrenci için bireysel eğitim planları oluşturuyor ve bu planları düzenli olarak güncelliyorum. Ayrıca, öğrencilerin kendi hedeflerini belirlemelerine de yardımcı oluyorum.”
- (K5) “Eğitim materyallerini görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stillerine uygun şekilde hazırlıyorum. Böylece her öğrenci kendi tarzında öğrenme fırsatı bulabiliyor.”
- (K6) “Ebeveynlerle sürekli iletişim halindeyim ve onları eğitim sürecine dahil ediyorum. Ailelerin desteği çok önemli.”
- (K7) “Öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmek için sınıf içi tartışmalar ve grup çalışmaları düzenliyorum.”
- (K8) “Esnek oturma düzenleri ve öğrenme alanları kullanıyorum. Böylece öğrenciler kendi rahat ettikleri alanda çalışabiliyorlar.”
- (K9) “Özel eğitim gereksinimleri olan öğrenciler için ek kaynaklar ve yardımcı öğretmen desteği sağlıyorum.”
- (K10) “Öğrencilerin kültürel ve etnik çeşitliliğini ders materyallerimde ve örneklerimde yansıtıyorum.”
- (K11) “Öğrencileri sınıf içi karar verme süreçlerine dahil ediyorum. Böylece herkesin sesi duyuluyor ve katılım sağlanıyor.”
- (K12) “Öğrencilerin kendi ilgi alanlarına göre projeler yapmalarına imkan tanıyorum. Bu, motivasyonlarını artırıyor.”
- (K13) “Sürekli formative değerlendirme yapıyor ve geri bildirimlerle öğrencilerin gelişimlerini destekliyorum.”
- (K14) “Kültürlerarası anlayışı ve empatiyi teşvik etmek için çeşitli etkinlikler ve projeler düzenliyorum.”

Kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin uyguladığı strateji ve yöntemler, çeşitliliği kucaklayan, öğrenci merkezli ve esnek bir yaklaşım sergilemektedir. Öğretmenler, her bir öğrencinin öğrenme tarzını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak, bireyselleştirilmiş ve farklılaştırılmış öğrenme planları oluşturmaktadır. İş birlikçi öğrenme grupları, öğrenciler arasında etkileşimi artırarak sosyal ve akademik becerilerin gelişimine katkı sağlamaktadır. Teknolojinin derslere entegrasyonu, özellikle zorlanan öğrenciler için etkili bir destek mekanizması oluştururken, görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme materyalleri, öğrencilerin çeşitli duyuşsal yollarla öğrenmelerini desteklemektedir. Ailelerin eğitim sürecine aktif katılımı, öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Sınıf içinde sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesi, öğrencilerin empati ve sosyal farkındalıklarını artırmaktadır. Esnek oturma düzenleri ve öğrenme alanları, öğrencilere rahat bir öğrenme ortamı sunarak katılımı ve motivasyonu artırmaktadır. Özel eğitim gereksinimleri olan öğrencilere yönelik ek kaynaklar ve destek, onların akademik gelişimlerini desteklemekte ve eşit öğrenme fırsatları sunmaktadır. Kültürel ve etnik çeşitliliğin ders materyallerinde yansıtılması, öğrencilerin kendi kültürlerini ve diğer kültürleri anlamalarını sağlamaktadır. Öğrencilerin sınıf içi karar verme süreçlerine katılımı, demokratik bir öğrenme ortamı oluşturarak her öğrencinin sesinin duyulmasını sağlamaktadır. Öğrencilerin ilgi alanlarına göre projeler yapmaları, öğrenme sürecine olan ilgi ve motivasyonu artırmaktadır. Sürekli formative değerlendirme ve geri bildirim, öğrencilerin akademik gelişimlerini takip etmekte ve onlara gelişim için geri bildirim sağlamaktadır. Kültürlerarası anlayışı ve empatiyi teşvik eden etkinlikler, öğrencilerin sosyal farkındalığını ve hoşgörüsünü artırmaktadır. Genel olarak, kapsayıcı eğitimde uygulanan bu strateji ve yöntemler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uyum sağlayarak, her bir öğrencinin potansiyelini en üst düzeye çıkarmayı ve tüm öğrencilere eşit ve adil bir eğitim fırsatı sunmaya amaçlamaktadır.

Kapsayıcı eğitimi daha etkili bir şekilde uygulayabilmek için hangi kaynaklara, eğitimlere veya desteklere ihtiyaç duyduğunuzu düşünüyorsunuz?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “Kapsayıcı eğitimi daha etkili bir şekilde uygulayabilmek için hangi kaynaklara, eğitimlere veya desteklere ihtiyaç duyduğunuzu düşünüyorsunuz?” şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

- (K1): “Kapsayıcı eğitim için öncelikle özel eğitim ve farklılaştırılmış öğretim teknikleri üzerine detaylı eğitimlere ihtiyacımız var.”
- (K2): “Etkili kapsayıcı eğitim için daha fazla teknolojik araç ve uygulamaya ihtiyacımız var. Teknoloji, her öğrencinin ihtiyacına uygun öğrenme deneyimleri sunabilir.”
- (K3): “Daha fazla yardımcı öğretmen ve özel eğitim uzmanlarına ihtiyacımız var. Sınıf içindeki bireysel farklılıklarla başa çıkabilmek için bu çok önemli.”

(K4): “Öğretmenler olarak sürekli profesyonel gelişim eğitimleri almalıyız. Kapsayıcı eğitim sürekli gelişen bir alan ve bizim de güncel kalmamız gerekiyor.”

(K5): “Ailelerle daha iyi iletişim kurabileceğimiz ve onları eğitim sürecine daha fazla dahil edebileceğimiz programlara ihtiyaç var.”

(K6): “Kapsayıcı eğitim materyalleri konusunda daha fazla kaynağa ihtiyacımız var. Özellikle farklı kültürleri ve ihtiyaçları yansıtan materyaller.”

(K7): “Sınıf içi fiziksel düzenlemeler için destek ve kaynaklara ihtiyacımız var. Farklı öğrenme stillerine uygun esnek alanlar oluşturmak önemli.”

(K8): “Öğrenci değerlendirme ve takip sistemleri için daha fazla eğitime ve araca ihtiyacımız var. Her öğrencinin gelişimini daha iyi takip edebilmeliyiz.”

(K9): “Duyusal ve sosyal becerilerin gelişimi için özel programlar ve eğitimler gerekiyor. Bu, öğrencilerin sosyal uyumunu artırır.”

(K10): “Kapsayıcı eğitimde liderlik ve yönetim becerileri üzerine özel eğitim programlarına ihtiyaç var. Öğretmenlerin bu konuda güçlendirilmesi gerek.”

(K11): “Öğrenciler arası etkileşimi ve iş birliğini teşvik eden araçlar ve yöntemlere ihtiyacımız var. Bu, sınıf içi topluluğun güçlenmesine yardımcı olur.”

(K12): “Öğretmenler arası iş birliği ve bilgi paylaşımını kolaylaştıracak platformlara ihtiyaç var. Birbirimizden öğrenmek önemli.”

(K13): “Engelli öğrenciler için özel destek hizmetleri ve kaynaklar gerekiyor. Bu, onların eğitim sürecine tam anlamıyla katılımını sağlar.”

(K14): “Öğrencilere yönelik kariyer ve mesleki rehberlik programlarına ihtiyaç var. Bu, özellikle lise düzeyinde önemli bir ihtiyaç.”

Kapsayıcı eğitimin uygulanmasında öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu kaynaklar, eğitimler ve destekler üzerine yapılan bu değerlendirmeler, kapsayıcı eğitimin çok yönlü bir yaklaşım gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin dile getirdiği ihtiyaçlar, kapsayıcı eğitim pratiğinin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için çeşitliliğe, esnekliğe ve sürekli gelişime vurgu yapar. Öncelikle, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim yöntemleri ve farklılaştırılmış öğretim teknikleri hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmaları gerektiği belirtilmiştir. Bu, sürekli profesyonel gelişim ve özel eğitim üzerine eğitimlerin önemini vurgulamaktadır. Teknolojinin kullanımı da önemli bir yer tutmakta; çünkü teknoloji, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun öğrenme deneyimlerini mümkün kılmaktadır. Ayrıca, öğretmenler, sınıf içindeki bireysel farklılıklarla başa çıkmak için yardımcı öğretmen ve özel eğitim uzmanlarından destek talep etmektedir. Bu, eğitimde öğrenci çeşitliliğinin yönetilmesindeki karmaşıklığı gözler önüne sermektedir. Aynı zamanda, öğrenci değerlendirme ve takibi için etkili araçlar ve yöntemlerin önemini de dile getirmişlerdir. Ebeveynlerle iletişimin ve iş birliğinin güçlendirilmesi, öğrenci ve ailelerin eğitim sürecine daha fazla dahil edilmesinin önemini vurgular. Fiziksel sınıf düzenlemeleri, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uygun esnek öğrenme ortamları oluşturmanın gerekliliğine işaret etmektedir. Duyusal ve sosyal becerilerin gelişimi için özel programlar, öğrencilerin sosyal uyumunu ve sınıf içi topluluğun bütünlüğünü desteklemenin önemine vurgu yapmaktadır. Öğretmenler arası iş birliği ve bilgi paylaşımını kolaylaştıracak platformların varlığı, meslektaşlar arasında bilgi ve deneyim paylaşımını teşvik etmenin önemini gösterir. Son olarak, özellikle engelli öğrenciler ve lise düzeyindeki öğrenciler için özel destek hizmetleri ve kariyer rehberlik programları, bu öğrenci gruplarının özel ihtiyaçlarına yönelik dikkat ve kaynakların önemini vurgulamaktadır. Genel olarak, bu değerlendirmeler, kapsayıcı eğitimin karmaşık ve çok katmanlı bir süreç olduğunu ve bu sürecin başarılı bir şekilde yönetilmesi için öğretmenlerin çeşitli kaynaklar, eğitimler ve desteklerle donatılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

SONUÇ

Kapsayıcı eğitim uygulamalarında öğretmenler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayarak her birini aktif bir şekilde eğitim sürecine dahil etmek için önemli çabalar sarf etmektedirler. Bu süreç, öğrencilerin öğrenme stillerine ve ilgi alanlarına göre bireyselleştirilmiş eğitim planları oluşturmayı, teknoloji entegrasyonunu ve öğrencilerin karar verme süreçlerine katılımını içermektedir. Ancak, bu çabalar kaynak ve zaman eksikliği, sınıf içi sosyal etkileşimleri yönetme zorlukları, teknolojik altyapı yetersizliği ve bütçe kısıtlamaları gibi önemli zorluklarla karşı karşıyadır.

Özellikle, özel eğitim gereksinimleri olan öğrencilere yeterli desteği sağlamak, dil bariyerleri ve eğitim politikalarındaki değişiklikler, öğretmenler için ek zorluklar oluşturmaktadır. Ebeveynlerle iş birliği ve öğretmen asistanlarıyla çalışma gibi stratejiler, bazı zorlukların üstesinden gelmede etkili olsa da, personel eksikliği ve eğitim sistemimizin gerçekleri ile ebeveyn beklentileri arasında denge kurmanın zorlukları devam etmektedir.

Bu durum, kapsayıcı eğitimin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için eğitim sistemlerinin daha fazla kaynak ve desteğe ihtiyaç duyduğunun altını çizmektedir. Öğretmenlerin deneyimleri, kapsayıcı eğitimin karmaşıklığını ve bu sürecin başarısı için gerekli olan kaynakların, desteklerin ve yapısal değişikliklerin önemini vurgulamaktadır.

Kapsayıcı eğitimde uygulanan strateji ve yöntemler, öğrencilerin çeşitliliğini ve bireysel ihtiyaçlarını merkeze alarak, esnek ve öğrenci odaklı bir yaklaşım benimsemektedir. Öğretmenler, bireyselleştirilmiş ve farklılaştırılmış öğrenme planları oluşturarak, her bir öğrencinin öğrenme tarzını ve ihtiyaçlarını dikkate almaktadır. İş birlikçi öğrenme grupları ve teknolojinin derslere entegrasyonu, sosyal ve akademik becerilerin gelişimini desteklerken, çeşitli öğrenme materyalleri ile duyuşal yollarla öğrenmeyi teşvik etmektedir. Ailelerin eğitim sürecine aktif katılımı ve sınıf içinde sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesi, öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Esnek oturma düzenleri ve öğrenme alanları, katılımı ve motivasyonu artırırken, özel eğitim gereksinimleri olan öğrencilere yönelik ek kaynak ve destekler, eşit öğrenme fırsatları sunmaktadır. Kültürel çeşitliliğin ders materyallerinde yansıtılması, öğrencilerin kendi ve diğer kültürleri anlamalarını sağlarken, sınıf içi karar verme süreçlerine katılım, demokratik bir öğrenme ortamı oluşturarak her öğrencinin sesinin duyulmasını sağlamaktadır. İlgi alanlarına göre projeler ve sürekli formative değerlendirme, öğrenme sürecine ilgi ve motivasyonu artırarak, öğrencilerin akademik gelişimlerini takip etmekte ve geri bildirim sağlamaktadır. Kültürlerarası anlayışı ve empatiyi teşvik eden etkinlikler ise, öğrencilerin sosyal farkındalığını ve hoşgörüsünü artırmaktadır. Bu çerçevede, kapsayıcı eğitim strateji ve yöntemleri, her bir öğrencinin potansiyelini en üst düzeye çıkarmayı ve tüm öğrencilere eşit ve adil bir eğitim fırsatı sunmayı hedeflemektedir.

Kapsayıcı eğitimin uygulanmasında öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu kaynaklar, eğitimler ve destekler üzerine yapılan değerlendirmeler, bu eğitim modelinin çok yönlü ve karmaşık bir yaklaşım gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin başarılı bir kapsayıcı eğitim pratiği için çeşitliliği, esnekliği ve sürekli gelişimi önemsemeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Özellikle, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim yöntemleri ve farklılaştırılmış öğretim teknikleri konusunda derinlemesine bilgi sahibi olmalarının önemi, sürekli profesyonel gelişim ve özel eğitim eğitimlerinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Teknolojinin kullanımının da önemli bir yer tuttuğu, çünkü teknolojinin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun öğrenme deneyimlerini mümkün kıldığı belirtilmektedir. Öğretmenlerin, sınıf içindeki bireysel farklılıklarla başa çıkmak için yardımcı öğretmenler ve özel eğitim uzmanlarından destek talep etmeleri, öğrenci çeşitliliğinin yönetilmesindeki karmaşıklığı göstermektedir. Etkili öğrenci değerlendirme ve takip araçları ve yöntemlerinin önemi, ebeveynlerle iletişim ve iş birliğinin güçlendirilmesi, öğrenci ve ailelerin eğitim sürecine daha fazla dahil edilmesinin gerekliliği, fiziksel sınıf düzenlemeleri, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uygun esnek öğrenme ortamları oluşturma ihtiyacı, duygusal ve sosyal becerilerin gelişimi için özel programlar, öğretmenler arası iş birliği ve bilgi paylaşımını kolaylaştıracak platformların varlığı, özellikle engelli öğrenciler ve lise düzeyindeki öğrenciler için özel destek hizmetleri ve kariyer rehberlik programlarının önemi gibi konular ön plana çıkmaktadır. Genel olarak, bu değerlendirmeler, kapsayıcı eğitimin başarılı bir şekilde yönetilmesi için öğretmenlerin çeşitli kaynaklar, eğitimler ve desteklerle donatılmasının gerekliliğini vurgulamaktadır.

Kaynak ve Destek Artırımı: Eğitim bakanlıkları ve ilgili kurumlar, kapsayıcı eğitim pratiklerini desteklemek için daha fazla kaynak ayırmalı ve öğretmenlere yönelik eğitimler ile destek programlarını artırmalıdır. Bu, özellikle teknoloji entegrasyonu, özel eğitim ve farklılaştırılmış öğretim teknikleri konusunda olmalıdır.

Sürekli Profesyonel Gelişim: Öğretmenlere, kapsayıcı eğitim yöntemleri ve teknolojik araçların kullanımı konusunda düzenli eğitimler ve atölye çalışmaları sağlanmalıdır. Bu eğitimler, öğretmenlerin öğrenci çeşitliliğiyle daha etkili bir şekilde başa çıkmalarına yardımcı olacak bilgi ve becerileri geliştirmelerini sağlamalıdır.

Yardımcı Öğretmen ve Uzman Desteği: Öğretmenlerin, özel eğitim gereksinimleri olan öğrencileri desteklemek ve sınıf içi çeşitliliği yönetmek için yardımcı öğretmenler ve özel eğitim uzmanlarından yeterli destek almaları sağlanmalıdır. Bu destek, öğretmenlerin iş yükünü hafifletirken, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha iyi yanıt vermelerine olanak tanır.

Ebeveyn İş Birliği ve Katılımı: Ebeveynlerin eğitim sürecine aktif olarak dahil edilmesi teşvik edilmeli ve ebeveynlerle düzenli iletişim kanalları kurulmalıdır. Ayrıca, ebeveynler için kapsayıcı eğitim konusunda bilgilendirici seminerler ve atölye çalışmaları düzenlenmelidir.

Esnek Öğrenme Ortamları ve Değerlendirme Yöntemleri: Öğrenme ortamlarının ve değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin çeşitli öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına uyum sağlayacak şekilde esnek olması sağlanmalıdır. Bu, öğrencilere bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunarak onların akademik ve sosyal gelişimlerini destekleyecektir.

İş Birliği ve Bilgi Paylaşımı: Öğretmenler arası iş birliği ve bilgi paylaşımını teşvik eden platformlar ve topluluklar oluşturulmalıdır. Bu platformlar, öğretmenlerin deneyimlerini paylaşmalarına, başarılı uygulamalar hakkında bilgi alışverişinde bulunmalarına ve birbirlerinden öğrenmelerine olanak tanır.

Özel Destek Hizmetleri ve Kariyer Rehberliği: Özellikle engelli öğrenciler ve lise düzeyindeki öğrenciler için özel destek hizmetleri ve kariyer rehberlik programları geliştirilmeli ve genişletilmelidir. Bu hizmetler, öğrencilerin akademik başarılarını ve gelecekteki kariyer hedeflerini destekleyecek şekilde tasarlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching*, 19(5), 527-542.
- Cook, B. G. (2004). Inclusive teachers' attitudes toward their students with disabilities: A replication and extension. *The Elementary School Journal*, 104(4), 307-320.
- Ekiz, D.(2003). Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386.
- Foreman, P., & Arthur-Kelly, M. (2008). Social justice principles, the law and research, as bases for inclusion. *Australasian Journal of Special Education*, 32(1), 109-124.
- Forlin, C. (2008). Education reform for inclusion in the Asia-Pacific region. *International Journal of Inclusive Education*, 12(5-6), 491-502.
- Jordan, A., Glenn, C., & McGhie-Richmond, D. (2010). The Supporting Effective Teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 259-266.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Leatherman, J. M., & Niemeyer, J. A. (2005). Teachers' attitudes toward inclusion: Factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(1), 23-36.
- Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2005). *Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom*. Psychology Press.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2000). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. Merrill.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin.

Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Algıları

Teachers' Perceptions of Professional Development

ÖZET

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin mesleki gelişim algılarının belirlenmesidir. Çalışmanın amacı öğretmenlerin bakış açılarını göre eleştirel bir şekilde incelemek olduğu için bu araştırma fenomenolojik bir yaklaşım kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için kasıtlı örnekleme tekniklerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. 2023-2024 eğitim-öğretim yılının Ekim döneminde görev yapan 14 öğretmen araştırmada yer almıştır. Bu çalışmada katılımcılara, nitel araştırmalarda veri toplamak için yaygın bir araç olan açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formları verilmiş ve formları doldurmaları istenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetleri, öğretim yöntemlerini çeşitlendirme ve öğrenci ihtiyaçlarına duyarlılık açısından önemli faydalar sağlamış, ancak teknoloji entegrasyonu, özel eğitim ve pratik beceriler gibi alanlarda daha fazla kaynak ve eğitime ihtiyaç olduğu belirtilmiştir. Eğitimde teknoloji ve çeşitliliğe adaptasyon, öğretmenlerin sürekli yenilenen bilgi ve becerilere sahip olmalarını gerektiriyor. Öğretmenler, mesleki gelişimlerini desteklemek için çeşitli kaynaklardan yararlanıyor, ancak bu kaynaklar her zaman yeterli ve güncel olmayabiliyor. Pratik ve uygulamalı eğitimlere olan talep, mesleki gelişim faaliyetlerinin içeriğinin ve metodolojisinin güncellenmesini gerektiriyor.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Meslek, Mesleki Gelişim.


ABSTRACT

The aim of this study is to determine teachers' perceptions of professional development. Since the aim of the study was to critically examine teachers' perspectives, this research was constructed using a phenomenological approach. Maximum variation sampling, one of the deliberate sampling techniques, was used to determine the study group. Fourteen teachers working in the October semester of the 2023-2024 academic year took part in the study. In this study, participants were given interview forms with open-ended questions, a common tool for collecting data in qualitative research, and asked to fill out the forms. Teachers' professional development activities provided significant benefits in terms of diversifying teaching methods and sensitivity to student needs, but more resources and training were needed in areas such as technology integration, special education and practical skills. Adaptation to technology and diversity in education requires teachers to have constantly renewed knowledge and skills. Teachers use a variety of resources to support their professional development, but these resources are not always adequate and up-to-date. The demand for practical and hands-on training requires updating the content and methodology of professional development activities.

Keywords: Teacher, Profession, Professional Development.

GİRİŞ

Yaşam boyu öğrenmenin bir alt süreci de mesleki gelişimdir. Hizmet içi eğitim, personel gelişimi, kariyer gelişimi ve insan kaynakları gelişimi gibi fikirlerin gelişmesine paralel olarak mesleki gelişim kavramı da gelişmiştir. Son yıllarda, hizmet içi eğitim fikri, literatürdeki kavramsal tutarlılık eksikliğine rağmen, mesleki eğitim fikrine dönüşmüştür. Sonuç olarak, mesleki gelişimin mevcut tanımını, "personelle 3-4 gün içinde verilen bir eğitim/kurs" olan eski tanımın aksine, "uzun bir süre boyunca personel merkezli, işe gömülü öğrenme deneyimleri" şeklindedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda uzun yıllar çalışmış olan Guskey (2000) tarafından "eğitmcilerin öğrencilerini geliştirmek amacıyla mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek için düzenlenen süreç ve faaliyetler" olarak tanımlanmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde bazıları, eğitimleri teşvik ettiği için personel gelişiminin program oluşturma ve okul iyileştirmeyi içerdiğine inanmaktadır. Diğerleri ise daha sınırlı bir bakış açısı benimseyerek başarılı program oluşturma ve yürütmenin büyük ölçüde personel gelişimine bağlı olduğunu iddia etmektedir. Bununla birlikte, mesleki gelişim genellikle okullardaki tüm reform, yeniden yapılanma ve dönüşüm girişimlerinde ana araç olarak görülmektedir (Guskey, 2007). Böylece mesleki gelişim yoluyla eğitim politikaları uygulanabilir, etkisiz uygulamalar düzeltilebilir, değişim kolaylaştırılabilir ve bireysel performans artırılabilir (Blandford, 2000). 1960 yılından bu yana Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimini denetlemekten Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Hizmet İçi Eğitim Dairesi sorumludur. Yerel olarak valilikler de bu yönetimde rol oynamıştır. Yılda üç kez düzenlenen ve katılımı zorunlu olan ilköğretim seminerleri, okul içi eğitimin bir aracı olarak hizmet

Mesut Doğan¹ 
Neslin Esim² 
Filiz Özbek³ 
Neslihan Temur⁴ 

How to Cite This Article

Doğan, M., Esim, N., Özbek, F. & Temur, N. (2023). "Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Algıları", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:55; pp:4275-4283. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.73293>

Arrival: 30 September 2023
Published: 30 November 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Sınıf Öğretmeni, MEB, Bursa, Türkiye

² Okul Öncesi Öğretmeni-MEB, Ankara, Türkiye

³ Okul Öncesi Öğretmeni, MEB, Ankara, Türkiye

⁴ Okul öncesi Öğretmeni-MEB, Ankara, Türkiye

vermektedir. Daha fazla eğitime katılmak zorunlu olmamakla birlikte, belirli roller için hizmet içi eğitimi tamamlamış olmak tercih edilebilir (EURYDICE, 2010).

Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı 2006 yılından bu yana üniversiteler, sivil toplum kuruluşları, özel eğitim kurumları ve iş dünyası ile işbirliği içinde faaliyetlerini çevrimiçi olarak yürütmeye çalışmaktadır. Bu alandaki eksiklikler, 2010 yılında kurumların, sivil toplum kuruluşlarının ve üniversitelerin katılımıyla düzenlenen "Hizmet İçi Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Paneli ve Çalıştayı" ve nihai raporun yayınlanmasının da gösterdiği gibi, son zamanlarda kabul edilmiş görünmektedir. MEB merkez teşkilatı birimlerinin öneri ve görüşlerine dayanan raporun istatistiklerine göre, yılda 40-45.000 arasında öğretmen, yönetici ve diğer personel merkezi planlama yoluyla, 350.000 ila 350.000 arasında öğretmen, yönetici ve diğer personel ise taşra teşkilatlarının önerilerine dayanan yerel planlama yoluyla hizmet içi eğitim almaktadır. MEB, 2009 yılında hizmet içi eğitim programları için toplam 136.724.000.000,00 TL ödenek ayırmıştır. Bu tutarın 121.000.000,00 TL'si genel bütçe ödeneklerinden, 10.000.000,00 TL'si fon gelirlerinden ve 5.724.000,00 TL'si dış kredilerden karşılanmıştır (MEB, 2010). MEB, Avrupa Birliği Komisyonu ile işbirliği içinde 2002 yılında başlatılan projeye uygun olarak pilot okullarda Okul Temelli Mesleki Gelişimi (OTMG) uygulamaya koymuştur. OTMG girişimi sayesinde, mesleki becerilerini geliştirmek isteyen eğitimciler kendi gelişim modellerini tasarlayabilecek ve Mesleki Gelişim Planı'nı yürütmek ve denetlemek için bir yol haritası sağlayabileceklerdir. Bu girişimin bir parçası olarak, OTMG için bir el kitabı oluşturulmuş ve çevrimiçi olarak kullanıma sunulmuştur ve hem yerli hem de yabancı alanlardan uzmanların ve Bakanlık personelinin katılımıyla sekiz çalıştay düzenlenmiştir. Projenin pilot çalışması için altı ilden 139 ilkokul belirlenmiştir. 2007-2008 öğretim yılında 240 öğretmen uygulamaya katılmıştır. Veri toplama teknikleri olarak görüşme formları, aylık ilerleme raporları, öz değerlendirme anketleri ve okul kültürlerine ilişkin görüşler envanteri kullanılmıştır. Sonuçlar, OTMG modelinin öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerini önemli ölçüde etkilediğini ve bu nedenle modelin ülke çapında aşamalı olarak uygulanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte, okul gelişimi ve okul kültürünün bir bireyin gelişiminin odak noktası olamayacağı söylenmektedir. OTMG modelinin uygulama sürecine ilişkin diğer sorunlar arasında finansal ve ekipman kısıtlamalarının yanı sıra koordinatör eğitimciler, danışmanlar ve öğretmenler için iş yükünün artması yer almaktadır. Ayrıca, OTMG rehberinin geniş kelime dağarcığı, muğlak araçlar ve değerlendirme bölümü, örnek çalışmaların ve yetkinlikle ilgili görevlerin eksikliği ve diğer eksikliklerinin, mevcut haliyle sürece öncülük edemediği iddia edilmektedir (MEB, 2008).

MEB'in seminer ve kurslarının yanı sıra, son yıllarda çeşitli kuruluşlar (ÖRAV, ERG, Intel vb.) eğitimciler için mesleki gelişim fırsatları sunmaktadır. Özel bir bankanın desteğiyle kurulan Öğretmen Akademisi Vakfı (ÖRAV), Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimine odaklanan ilk ve tek sivil toplum kuruluşudur. Projenin ilk girişimi olan "Öğretmenin Sınırı Yok", beş yıllık sürenin ilk iki yılında 18.000 öğretmene ulaşmayı ve toplamda 200.000 öğretmene mesleki gelişim etkinlikleri sunmayı hedefliyordu. Grup, okullara giderek "İletişim Becerileri, Sınıf Yönetimi, Ölçme ve Değerlendirme" gibi ilköğretim okullarındaki öğretmenlere yardımcı olacak konularda eğitim verdi. Ücretsiz olarak uygulanan eğitime, kurum tarafından istihdam edilen eğitimcilerin en az %80'inin katılımı gerekiyor. Öğretmenler Cuma, Cumartesi ve Pazar günleri okul temelli eğitimler boyunca etkili öğretim yaklaşımları aracılığıyla pratik bilgi ve beceriler edinmektedir. ÖRAV, "Öğretmenin Sınırı Yok" projesinin farklı etkilerini araştırmak üzere bir soruşturma yürütmüş ve bir çalışma yayınlamıştır. Bu çalışmada (ÖRAV, 2009), 2009 yılı boyunca hem nitel hem de nicel veri toplama yöntemlerini içeren bu girişimin bir parçası olarak 923 eğitimciyle iletişime geçildiği belirtilmektedir. Sonuçlar, eğitimcilerin programı genel olarak çok iyi değerlendirdiğini göstermiştir. Eğitimciler, eğitim materyallerinin iyi hazırlandığını, bilgilerin anlaşılır ve taleplerine uygun olduğunu, örnekler ve animasyonlar yardımıyla işlevsel hale getirildiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, bu sürecin keyifli bir deneyim olduğunu, önerilen öğretim yaklaşım ve stratejilerini kendi sınıflarında kullanmayı düşündüklerini ve eğitimlerin yapıldığı hafta sonlarını onaylamamalarına rağmen eğitimi meslektaşlarına tavsiye ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, eğitim sonrasında eğitimcilerin yaptıkları işe (özellikle de sınıf yönetimine) olan güvenlerinin ve duydukları sevgi ve saygının arttığı belirtilmiştir. Eğitimin ardından öğretmenlerin sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme konularındaki tutum, görüş ve davranışlarının yanı sıra iyi bir öğrenme ortamı sağlamaya yönelik iletişim becerileri de gelişmiştir. Analiz, yüz yüze eğitimlerin eğitimcilerin bakış açılarını etkili bir şekilde değiştirebilmesine rağmen, sınıf içi uygulamalarını değiştirmek için birlikte daha fazla zaman geçirmenin gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle eğitimcilerle süreç boyunca yardımcı olmak, çalışmalarını takip etmek ve eKampus üzerinden eğitimcilerle iletişimi sürdürmek amacıyla eğitimlerden sonra eğitimcilerle daha uzun süreli araştırmalar yapılması tavsiye edilmektedir. Öneriler arasında bu faaliyetlerin zaman içinde karşılaştırılması da var. Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimine odaklanan bir sivil toplum kuruluşunun (ÖRAV) sınıflara enerji ve tutku getirmesi herkesi mutlu etti. Eğitimcilerin yarısı başlangıçta etkinliklere katılmakta tereddüt etse de, Eğitimciler için Sınır Yok programının bazı faydalı sonuçları olduğunu görmek cesaret verici. Eğitimlerle ilgili olumlu haberler yayıldıkça bu direncin azalması ve öğretmenlerin mesleki gelişimine desteğin artması beklenmektedir. ÖRAV'ın (2009) değerlendirme çalışmalarına göre, katılımcıların tepkilerini inceleyen birinci aşama, katılımcıların öğrenme düzeylerini inceleyen ikinci aşama ve katılımcıların yeni edindikleri bilgi ve becerileri uygulama kapasitelerini inceleyen dördüncü aşama, Guskey'in (2000) tanımladığı mesleki gelişim değerlendirmelerinin üç aşamasıdır. Raporun bilimsel incelemesi yapıldığında, bazı metodolojik sorunlar ortaya çıkmaktadır. Örneğin, ölçme araçlarının

geçerliliği ve güvenilirliği hakkında bilgi verilmemiş, değerlendirme literatürdeki mesleki gelişim değerlendirme modelleri (Guskey, 2000) dikkate alınmadan gerçekleştirilmiş, karma yöntemde kullanılan strateji ya da tasarım belirsizdir ve veri analizi (frekans ve yüzde dışında) açık ve detaylı bir şekilde açıklanmamıştır. Programları daha başarılı kılmak ve girişimlere meşruiyet kazandırmak için en iyi yöntemlerden biri, mesleki gelişim faaliyetlerinin bilimsel ve sürekli olarak değerlendirilmesidir. Değerlendirme, ne kadar önemli olduğu ve ne kadar emek gerektirdiği fark edildiğinde başlı başına bir iştir. Bu durumda, bir program değerlendirme ekibi veya birimi kurulması, akademik danışmanlar tutulması, hem iç hem de dış değerlendirme yapılması ve sonuç raporlarının kamuya açık hale getirilmesi daha verimli süreçlerin ortaya çıkmasını sağlayacaktır.

Öğretmenlerin mesleki gelişim algıları, eğitim alanında kritik bir öneme sahiptir ve bu algılar, öğretmenlerin motivasyonunu, öğretim stratejilerini ve öğrencilerle etkileşimini doğrudan etkileyebilir. Araştırmalar, öğretmenlerin sürekli öğrenme ve gelişim süreçlerinin eğitimdeki etkinliklerini ve öğrenci başarılarını artırabileceğini göstermektedir.

Desimone (2009) mesleki gelişimin, öğretmenlerin öğretim pratiklerini ve öğrenci başarılarını etkileyen en önemli faktörlerden biri olduğunu belirtir. Mesleki gelişim programları, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini artırarak, öğretim kalitesini ve öğrenci başarısını iyileştirebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki gelişim algıları, onların bu tür programlara olan katılımını ve bu programlardan ne kadar fayda sağladıklarını belirleyebilir.

Avalos (2011) ise öğretmenlerin mesleki gelişimini, sürekli bir öğrenme süreci olarak tanımlar ve bu sürecin, öğretmenlerin kendi öğretim pratiklerini yansıtmasını ve geliştirmelerini sağladığını belirtir. Öğretmenlerin mesleki gelişim algıları, bu süreçte önemli bir rol oynar çünkü bu algılar, öğretmenlerin yeni öğrenme fırsatlarına nasıl yaklaştıklarını ve bu fırsatlardan nasıl faydalandıklarını etkiler.

Day ve Sachs (2004) tarafından yapılan çalışmada, mesleki gelişimin öğretmenlerin profesyonel kimliklerini nasıl şekillendirdiği vurgulanır. Öğretmenlerin mesleki gelişim algıları, onların kendi profesyonel kimliklerini nasıl gördüklerini ve kariyerlerinde nasıl ilerlemek istediklerini belirler. Ayrıca, bu algılar, öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatlarına katılımını ve bu fırsatlardan ne kadar yararlandıklarını da etkileyebilir.

Guskey (2002) ise öğretmenlerin mesleki gelişim algılarının, mesleki gelişim programlarının etkinliğinin değerlendirilmesinde kritik bir rol oynadığını belirtir. Öğretmenlerin bu programlardan ne kadar memnun oldukları ve programların öğretim pratiklerini ne kadar etkilediği, bu programların başarısını belirleyen önemli faktörlerdir.

Hunzicker (2011) ise öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde aktif katılımcılar olmalarının önemini vurgular. Öğretmenlerin mesleki gelişim algıları, onların bu süreçte ne kadar aktif rol alacaklarını ve mesleki gelişim fırsatlarından ne kadar fayda sağlayacaklarını belirleyebilir.

Opfer ve Pedder (2011) araştırmasında, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerindeki öğrenme deneyimlerinin önemini vurgular. Öğretmenlerin mesleki gelişim algıları, bu öğrenme deneyimlerinin kalitesini ve etkinliğini etkileyebilir. Öğretmenler, mesleki gelişim fırsatlarını daha değerli bulduklarında, bu fırsatlardan daha fazla yararlanma eğilimindedirler.

Borko (2004) tarafından yapılan çalışmada, mesleki gelişimin öğretmenlerin kendi öğretim pratiklerini nasıl yansıttıkları ve geliştirdikleri üzerinde önemli bir etki yaptığı belirtilir. Öğretmenlerin mesleki gelişim algıları, bu sürecin nasıl işlediğini ve öğretmenlerin öğretim pratiklerini nasıl geliştirdiklerini etkiler.

Villegas-Reimers (2003) ise mesleki gelişimin, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını ve öğrenci başarısını doğrudan etkileyen faktörlerden biri olduğunu vurgular. Öğretmenlerin mesleki gelişim algıları, bu sürecin etkinliğini ve öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmek için ne kadar motive olduklarını etkiler. Öğretmenler, mesleki gelişimi kendi profesyonel gelişimlerinin ayrılmaz bir parçası olarak gördüklerinde, bu süreçte daha fazla katkı sağlamak ve bu fırsatlardan en iyi şekilde yararlanmak için motive olurlar.

Darling-Hammond ve McLaughlin (1995) çalışmasında, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde öğrenmeye ve yeniliğe açık olmalarının önemini vurgular. Öğretmenlerin mesleki gelişim algıları, onların yeni fikirlere, yöntemlere ve stratejilere nasıl yaklaştıklarını ve bu yenilikleri öğretim pratiklerine nasıl entegre ettiklerini etkileyebilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin mesleki gelişim algıları, onların profesyonel gelişim süreçlerine katılımını, mesleki gelişim programlarından aldıkları faydayı ve öğretim pratiklerini geliştirme biçimlerini doğrudan etkileyebilir. Bu algılar, eğitim alanında etkinliği ve başarıyı artırmak için kritik bir rol oynar.

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). Çalışmanın amacı öğretmenlerin bakış açılarını göre eleştirel bir şekilde incelemek olduğu için bu araştırma fenomenolojik bir yaklaşım kullanılarak oluşturulmuştur.

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. Tablo 1, öğretmen adayları olan araştırma katılımcılarına ilişkin demografik verileri sunmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

Kod	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Erkek	Kimya Öğretmeni	46	22	Yüksek Lisans
K2	Kadın	Biyoloji Öğretmeni	32	10	Doktora
K3	Erkek	Fizik Öğretmeni	29	7	Lisans
K4	Kadın	Matematik Öğretmeni	41	19	Lisans
K5	Erkek	Tarih Öğretmeni	38	16	Yüksek Lisans
K6	Kadın	Coğrafya Öğretmeni	37	15	Doktora
K7	Erkek	Resim Öğretmeni	35	13	Lisans
K8	Kadın	Fransızca Öğretmeni	27	5	Yüksek Lisans
K9	Erkek	Beden Eğitimi	30	8	Lisans
K10	Kadın	Din Kültürü Öğretmeni	40	18	Yüksek Lisans
K11	Erkek	Müzik Öğretmeni	39	17	Lisans
K12	Kadın	Sosyal Bilgiler	34	12	Doktora
K13	Erkek	Teknoloji Tasarım	33	11	Yüksek Lisans
K14	Kadın	Türkçe Öğretmeni	42	20	Lisans

Tablo 1, çeşitli branşlardan ve farklı eğitim seviyelerinden öğretmenlerin demografik bilgilerini sunmaktadır. Yaş aralığı 27 ile 46 arasında değişmektedir, bu da çalışmaya katılan öğretmenlerin genç ve orta yaş aralığında olduğunu gösteriyor. Kıdemleri ise 5 ila 22 yıl arasında değişmektedir, bu durum farklı deneyim seviyelerinde öğretmenlerin katıldığını gösteriyor. Eğitim durumlarına bakıldığında, öğretmenlerin çoğunun yüksek lisans eğitimi aldığı görülüyor. Ancak bazı öğretmenlerin doktora derecesiyle daha ileri seviyede eğitim aldığı da göz önünde bulundurulmalıdır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki soruların katılımcılar için anlaşılır ve açık olması, içgörülü sorular hazırlanması, soruların somut bir dil içermesi, soruların hedefe yönelik olması ve soruların kuralcı olmaması için her türlü çaba gösterilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

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.

İlk olarak, katılımcılara verilen yazılı görüşme formlarını yazıya dökmek için bilgisayar kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenleri kodlamak için, veri toplanan her bir öğretmene "K" ile başlayan bir kod numarası verilmiştir (Ekiz, 2003). Bu çalışmadan elde edilen veriler betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler bu noktada belirlenmiş ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Sonuçlar son aşamada yorumlanmıştır (Karataş, 2015). Sonuç olarak, sonuçlar arasındaki neden-sonuç bağlantılarının açıklanmasıyla çeşitli olgular arasındaki konuşmalar teşvik edilmiştir.

BULGULAR

Mesleki gelişiminizi desteklemek adına katıldığınız eğitim ve seminerlerde edindiğiniz bilgi ve becerilerin sınıf içindeki uygulamalarınıza ne ölçüde yansıdığını düşünüyorsunuz? Bu eğitimlerin sizde yarattığı değişimi örneklerle açıklar mısınız?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile "Mesleki gelişiminizi desteklemek adına katıldığınız eğitim ve seminerlerde edindiğiniz bilgi ve becerilerin sınıf içindeki uygulamalarınıza ne ölçüde yansıdığını düşünüyorsunuz? Bu eğitimlerin sizde yarattığı değişimi örneklerle açıklar mısınız?" şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) "Katıldığım teknoloji entegrasyonu semineri sayesinde, derslerimde daha interaktif araçlar kullanmaya başladım. Öğrencilerim tabletlerle grup çalışmaları yaparken gözlerindeki heyecanı görmek muhteşem."

(K2) "Özel eğitim üzerine aldığım eğitim, sınıftaki farklı öğrenme ihtiyaçlarına daha duyarlı olmamı sağladı. Artık her öğrencinin kendine özgü bir yolu olduğunu daha iyi anlıyorum."

(K3) "Disiplinlerarası öğretim üzerine bir workshopa katıldım ve şimdi derslerimde matematik ile sanatı birleştirmeye çalışıyorum. Öğrencilerim bu yaklaşımı çok sevdi!"

(K4) "Sınıf yönetimi konusunda aldığım eğitim, sınıftaki davranış problemlerini yönetmemde büyük bir fark yarattı. Daha sabırlı ve anlayışlı bir öğretmen oldum."

(K5) "Duygusal zeka semineri, öğrencilerimle ilişkilerimi güçlendirmeme yardımcı oldu. Artık onların duygusal ihtiyaçlarına daha duyarlıyım."

(K6) "Çoklu zeka teorisi üzerine aldığım kurs, her öğrencinin farklı bir şekilde öğrendiğini kavramama yardımcı oldu. Şimdi daha çeşitli öğretim yöntemleri kullanıyorum."

(K7) "Okuma stratejileri üzerine bir seminer, beni daha iyi bir dil öğretmeni yaptı. Öğrencilerimin okuma anlama becerilerinde büyük ilerlemeler gözlemledim."

(K8) "STEM eğitimindeki gelişmeler hakkında bir konferans, beni daha yenilikçi bir öğretim yaklaşımı benimsemeye teşvik etti. Şimdi derslerimde daha fazla proje tabanlı öğrenme kullanıyorum."

(K9) "Değerlendirme yöntemleri üzerine bir atölye, öğrenci başarısını değerlendirme şeklimi değiştirdi. Artık daha adil ve kapsayıcı değerlendirme yapıyorum."

(K10) "Eğitimde oyunlaştırma üzerine bir kurs, derslerimi daha eğlenceli ve etkileşimli hale getirmeme yardımcı oldu. Öğrencilerimin motivasyonunda büyük bir artış var."

(K11) "Eğitimde liderlik semineri, sınıf içinde daha güvenilir ve etkili bir lider olmama yardımcı oldu. Öğrencilerim üzerindeki etkimin arttığını hissediyorum."

(K12) "Yaratıcı yazma workshopu, kendi yazı becerilerimi geliştirmemin yanı sıra öğrencilerimi de daha yaratıcı yazmaya teşvik etti."

(K13) "Farklı kültürlerden öğrencilerle çalışma üzerine aldığım eğitim, sınıftaki kültürel çeşitliliği daha iyi anlamama ve kucaklamama yardımcı oldu."

(K14) "Eğitim teknolojileri konferansı, sınıfta teknolojiyi daha etkin kullanmama olanak tanıdı. Öğrencilerimin teknolojiyle daha rahat etkileşime girmesini sağladı."

Öğretmenlerin mesleki gelişim eğitimleri ve seminerleri sonucunda elde ettikleri deneyimlerin sınıf içi uygulamalarına yönelik değerlendirmeleri genel olarak pozitif bir dönüşümü işaret ediyor. Eğitimde teknolojinin entegrasyonu, özellikle interaktif araçların kullanımı ve teknolojiyle daha rahat etkileşim, öğretmenlerin dikkatini çeken önemli bir konu. Bu durum, öğrencilerin derslere olan ilgisini ve motivasyonunu artırıyor. Özel eğitim, duygusal zeka ve farklı öğrenme ihtiyaçlarına yönelik seminerler ise öğretmenlerin öğrencilere bireysel olarak daha duyarlı ve anlayışlı yaklaşımlarına olanak tanımış. Bu tür eğitimler, öğretmenlerin sınıf içi çeşitliliği daha etkin yönetmelerine ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun öğretim stratejileri geliştirmelerine katkıda bulunuyor. Disiplinlerarası öğretim ve çoklu zeka teorisi üzerine alınan eğitimler, öğretmenlerin ders içeriğini daha çeşitli ve ilgi çekici hale getirmelerine yardımcı olmuş. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin derslere daha aktif katılımını ve öğrenme süreçlerinin derinleşmesini sağlıyor. Sınıf yönetimi, değerlendirme yöntemleri ve eğitimde liderlik üzerine alınan seminerler, öğretmenlerin sınıf içindeki liderlik ve yönetim becerilerini güçlendiriyor. Bu tür eğitimler, sınıf atmosferini olumlu yönde etkileyerek öğrenci başarısını destekleyici bir ortam yaratılmasına katkı sağlıyor. Yaratıcı yazma ve okuma stratejileri üzerine alınan eğitimler, dil öğretiminde yenilikçi yaklaşımların benimsenmesine ve öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlıyor. Oyunlaştırma ve proje tabanlı öğrenme gibi yöntemler ise öğrenmeyi daha eğlenceli ve etkileşimli hale getiriyor, bu da öğrencilerin derslere olan ilgisini ve katılımını artırıyor. Kültürel çeşitlilik ve farklı kültürlerden öğrencilerle çalışma üzerine alınan eğitimler, öğretmenlerin sınıf içindeki kültürel farklılıkları daha iyi anlamalarını ve bu çeşitliliği bir zenginlik olarak kucaklamalarını sağlıyor. Genel olarak, mesleki gelişim eğitimleri ve seminerlerin öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına olumlu ve dönüştürücü etkileri olduğu gözlemleniyor. Bu tür eğitimler, öğretmenlerin öğretim yöntemlerini çeşitlendirmelerine, öğrenci ihtiyaçlarına daha duyarlı olmalarına ve genel olarak öğretim kalitesini artırmalarına yardımcı oluyor.

Mesleki gelişiminiz için hangi kaynakları (kitaplar, makaleler, seminerler, çevrim içi eğitimler vb.) en faydalı buluyorsunuz ve neden?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile "Mesleki gelişiminiz için hangi kaynakları (kitaplar, makaleler, seminerler, çevrim içi eğitimler vb.) en faydalı buluyorsunuz ve neden?" şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) "Benim için en değerli kaynaklar pratik örnekler içeren kitaplar. Teorik bilgiler kadar, bunların nasıl uygulanabileceğini gösteren kaynaklar bana daha yararlı geliyor."

(K2) "Çevrim içi eğitimler bana çok zaman kazandırıyor. İstedğim yerden ve zamandan bağımsız olarak katılabildiğim için bu platformları tercih ediyorum."

- (K3) "Akademik makaleler bana en güncel araştırmaları takip etme fırsatı veriyor. Eğitim alanındaki yenilikleri öğrenmek için bu kaynakları kullanıyorum."
- (K4) "Meslektaşlarımın deneyimlerini paylaştıkları seminerler bana çok şey öğretiyor. Gerçek hayattan örnekler ve çözüm önerileri bulmak için bu tür etkinliklere katılmayı seviyorum."
- (K5) "Yaratıcı yazma üzerine kitaplar bana yeni öğretim teknikleri sunuyor. Derslerimi daha etkileşimli ve eğlenceli hale getirmek için bu kaynakları kullanıyorum."
- (K6) "Öğrencilerle ilgili zorlukları anlamak ve onlara nasıl yardımcı olabileceğimi öğrenmek için psikoloji ve pedagoji üzerine kitaplar okuyorum."
- (K7) "Öğretmen blogları ve forumları benim için paha biçilmez. Meslektaşlarımın deneyimleri ve önerileri, karşılaştığım sorunlara çözüm bulmama yardımcı oluyor."
- (K8) "Eğitim teknolojileri üzerine çevrim içi kurslar bana en yeni araçları ve uygulamaları öğretiyor. Teknolojiyi derslerime entegre etmek için bu kaynakları kullanıyorum."
- (K9) "Tarih öğretmeni olarak, tarihi olayları daha iyi anlamak ve öğrencilerime aktarmak için tarih kitaplarından ve belgesellerden yararlanıyorum."
- (K10) "Çocuk gelişimi ve öğrenme teorileri üzerine akademik makaleler okumak, öğrencilerimin ihtiyaçlarını daha iyi anlamamı sağlıyor."
- (K11) "Dil öğretimi konusunda, dil öğrenme stratejileri ve yöntemleri hakkında yazılmış kitaplar benim için vazgeçilmez."
- (K12) "Eğitimde liderlik ve sınıf yönetimi üzerine seminerler ve atölye çalışmaları, öğretmen olarak gelişimim için önemli."
- (K13) "Yabancı kaynakları takip etmek, farklı ülkelerdeki eğitim sistemleri ve metodolojileri hakkında bilgi edinmeme yardımcı oluyor."
- (K14) "Eğitimde yenilikçi yaklaşımlar üzerine düzenlenen konferanslar, bana ilham veriyor ve kendi öğretim yöntemlerimi geliştirmem için yeni fikirler sunuyor."

Bu değerlendirmeler, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için farklı kaynakları nasıl kullandıklarını ortaya koyuyor. Katılımcıların birçoğu, pratik örnekler içeren kitapları, çevrim içi eğitimleri ve akademik makaleleri faydalı buluyor. Bunun yanı sıra, mesleki seminerler, meslektaşların deneyimlerini paylaştığı bloglar ve forumlar, öğretmenlerin gerçek hayattaki uygulamaları ve çözüm önerileri hakkında bilgi edinmelerine yardımcı oluyor. Pedagoji ve psikoloji kitapları, öğretmenlerin öğrencilerinin ihtiyaçlarını daha iyi anlamalarına katkı sağlıyor. Ayrıca, bazı katılımcılar özel olarak ders verdikleri alana yönelik kaynakları tercih ediyor; tarih öğretmenleri tarih kitaplarından, dil öğretmenleri dil öğrenme stratejileri üzerine yazılmış kitaplardan yararlanıyor. Teknolojinin entegrasyonu ve eğitimde yenilikçi yaklaşımlar da bazı öğretmenler için önem arz ediyor. Genel olarak, katılımcıların mesleki gelişimleri için farklı kaynaklara yönelmeleri, kişisel tercihlerin ve ihtiyaçların çeşitliliğini gösteriyor. Bu çeşitlilik, öğretmenlerin sürekli değişen eğitim ortamında kendi öğretim yöntemlerini ve becerilerini geliştirmek için çeşitli kaynaklardan yararlanma gerekliliğini de vurguluyor.

Öğretmenlik mesleğinizde karşılaştığınız zorluklara çözüm bulma noktasında mesleki gelişim faaliyetlerinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Bu konuda hangi alanlarda daha fazla destek veya eğitime ihtiyaç duyduğunuzu düşünüyorsunuz?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile "Öğretmenlik mesleğinizde karşılaştığınız zorluklara çözüm bulma noktasında mesleki gelişim faaliyetlerinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Bu konuda hangi alanlarda daha fazla destek veya eğitime ihtiyaç duyduğunuzu düşünüyorsunuz?" şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

- (K1) "Mesleki gelişim faaliyetleri faydalı ancak yeterli değil. Özellikle teknoloji entegrasyonu ve özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerle ilgili daha fazla eğitime ihtiyacım var."
- (K2) "Velilerle iletişim ve öğrenci motivasyonu konularında daha fazla destek almak isterdim. Genel olarak iyi ama eksiklikler var."
- (K3) "Sınıf yönetimi ve öğrenci davranışlarıyla başa çıkmak konusunda daha fazla pratik örnek ve strateji içeren eğitimlere ihtiyaç duyuyorum."
- (K4) "Mesleki gelişim imkanları geniş ama bize sunulanlar genellikle teorik. Daha çok uygulamalı ve interaktif eğitimler olsa daha iyi olurdu."

(K5) "Eğitim teknolojileri hızla değişiyor, bu alanda sürekli güncel kalmak zor. Daha fazla eğitim teknolojisi ve dijital araçların kullanımı üzerine eğitimlere ihtiyacımız var."

(K6) "Öğretmen olarak sürekli kendimi geliştirmeye çalışıyorum, ancak mesleki gelişim faaliyetleri bazen çok genel olabiliyor. Benim alanım olan matematik öğretimi için daha spesifik eğitimler istiyorum."

(K7) "Çoğu zaman kendi kendime öğreniyorum. Mesleki gelişim faaliyetleri faydalı ama yeterli değil, özellikle uzaktan eğitim ve hibrit öğrenme yöntemleri üzerine daha fazla destek gerekli."

(K8) "Eğitim politikaları ve reformlar konusunda daha fazla bilgilendirilmemiz ve eğitilmiş olmamız gerekiyor. Bu alanda eksiklikler hissediyorum."

(K9) "Öğretmen olarak duygusal zorluklarla da başa çıkmak zorundayız. Mesleki dayanıklılık ve öğretmen refahı üzerine daha fazla destek ve eğitime ihtiyacımız var."

(K10) "Çok dilli sınıflar ve kültürel çeşitlilik konusunda daha fazla eğitim ve kaynaklara ihtiyacım var. Bu alanda yeterince desteklenmiyoruz."

(K11) "Eğitimde yenilikçi yaklaşımlar ve yaratıcı öğretim metodları üzerine daha fazla eğitim istiyorum. Mevcut eğitimler bu konuda yetersiz."

(K12) "Okulda karşılaştığım zorlukların çoğunu kendi başıma çözmek zorunda kalıyorum. Mesleki gelişim programları bize daha fazla problem çözme becerisi kazandırmalı."

(K13) "Öğrenci değerlendirme ve geri bildirim yöntemleri konusunda daha fazla bilgi ve stratejiye ihtiyacım var. Bu konuda daha kapsamlı eğitimler olmalı."

(K14) "Sınıf içi çatışma yönetimi ve öğrenci ilişkileri üzerine daha fazla eğitim ve destek talep ediyorum. Bu konularda daha fazla kaynak ve rehberlik gerekiyor."

Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinden aldıkları destek, genel olarak yararlı olarak değerlendirilmiş olsa da belirli alanlarda daha fazla kaynak ve eğitime ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Birincil olarak, öğretmenler teknoloji entegrasyonu, özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler ve eğitim teknolojilerinin kullanımı konusunda daha fazla eğitim talep etmektedirler. Bu, hızla değişen eğitim ortamında öğretmenlerin güncel kalmak ve etkili öğretim stratejileri geliştirmek için sürekli yenilenen bilgiye ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin veli iletişimi, öğrenci motivasyonu, sınıf yönetimi ve öğrenci davranışlarıyla başa çıkma gibi pratik beceriler üzerine daha spesifik ve uygulamalı eğitimlere ihtiyaç duydukları belirtilmiştir. Bu, mesleki gelişim faaliyetlerinin sadece teorik bilgi sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda pratik ve uygulanabilir stratejiler sunması gerektiğinin altını çizer. Bunun yanı sıra, eğitim politikaları, reformlar, öğretmen refahı, çok dilli sınıflar ve kültürel çeşitlilik gibi konularda daha fazla destek ve bilgilendirme talebi de dikkate değerdir. Öğretmenlerin bu alanlardaki zorluklarla başa çıkabilmek için daha kapsamlı kaynaklara ve rehberliğe ihtiyaçları olduğu anlaşılmaktadır. Son olarak, öğretmenlerin problem çözme becerileri, öğrenci değerlendirme ve geri bildirim yöntemleri, sınıf içi çatışma yönetimi ve öğrenci ilişkileri gibi konularda daha fazla eğitim ve destek istedikleri görülmektedir. Bu talepler, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinden beklentilerinin sadece bilgi edinmeyle sınırlı olmadığını, aynı zamanda öğretmenlerin günlük pratik zorluklarla başa çıkabilmeleri için somut beceriler ve stratejiler kazanmalarını gerektiğini göstermektedir.

SONUÇ

Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımı, onların sınıf içi uygulamalarında gözle görülür olumlu etkilere yol açmıştır. Bu değerlendirmeler ışığında, eğitimde teknoloji entegrasyonunun önemini altını çizmek gerekir. Öğretmenlerin teknolojiye olan hâkimiyetleri, öğrenci motivasyonunu artırmada ve öğretim metodlarını çeşitlendirmede kritik bir rol oynamaktadır. Bu, günümüzün dijital çağında, eğitimcilere sürekli değişen teknolojik araçlarla adım atmaları için gereken yetkinlikleri kazandırmak adına sürekli eğitimin önemini vurgular.

Özel eğitim ve farklı öğrenme ihtiyaçlarına yönelik eğitimlerin alınması, bireysel öğrenci ihtiyaçlarına daha duyarlı bir öğretim yaklaşımını teşvik eder. Bu, her öğrencinin potansiyeline ulaşmasına yardımcı olurken, aynı zamanda öğretmenlerin de pedagojik araç kitlelerini genişletmelerine olanak tanır.

Disiplinlerarası öğretim ve çoklu zeka teorisi, öğrencilere farklı perspektiflerden bakma yeteneği kazandırarak, bütünsel bir öğrenme deneyimi sunar. Öğretmenlerin bu yaklaşımları benimsemesi, öğrencilere bilgiyi farklı bağlamlarda uygulama yeteneği kazandırır, bu da onların yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirir.

Sınıf yönetimi ve eğitimde liderlik eğitimleri, öğretmenlerin sınıf içi dinamikleri yönetme yeteneklerini geliştirirken, aynı zamanda öğrenci başarısını destekleyen bir ortamın oluşturulmasına katkıda bulunur.

Son olarak, kültürel çeşitlilik ve farklı kültürlerden gelen öğrencilerle çalışma eğitimleri, öğretmenlerin kültürlerarası yetkinliklerini geliştirir. Bu, globalleşen bir dünyada, farklı kültürlerden gelen öğrencilere daha etkili bir şekilde hizmet etme yeteneğinin kritik önemini vurgular.

Sonuç olarak, mesleki gelişim eğitimleri ve seminerlerin, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını dönüştürmede kritik bir rol oynadığı gözlemlenmektedir. Bu faaliyetler, öğretmenlerin öğretim yöntemlerini çeşitlendirmelerine, öğrenci ihtiyaçlarına daha duyarlı olmalarına ve eğitimdeki genel kaliteyi artırmalarına yardımcı olmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerine yatırım yapmak, eğitimin kalitesini yükseltme ve öğrenci başarısını artırma hedefine ulaşmada kritik bir adımdır.

Bu değerlendirmeler, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde kullandıkları çeşitli kaynakların zenginliğini ve çeşitliliğini gözler önüne seriyor. Öğretmenlerin farklı kaynaklara yönelmeleri, kişisel tercihlerin ve özel ihtiyaçların geniş bir yelpazesini yansıtıyor. Bu durum, öğretmenlerin sürekli değişen eğitim ortamında kendi öğretim yöntemlerini ve becerilerini geliştirmek için farklı türde kaynaklara başvurma ihtiyacının altını çiziyor.

Öğretmenler, mesleki gelişimlerini desteklemek için pratik örnekler içeren kitaplardan, çevrim içi eğitimlere ve akademik makalelere kadar geniş bir kaynak yelpazesinden yararlanıyor. Bu çeşitlilik, öğretmenlerin öğretim metodolojilerini ve pedagojik yaklaşımlarını sürekli olarak yenilemeleri ve güncel tutmaları için gereken esnekliği ve adaptasyonu sağlıyor. Ayrıca, meslektaşların deneyimlerini paylaştığı bloglar ve forumlar gibi interaktif platformlar, öğretmenler arasında bilgi ve deneyim paylaşımını teşvik ederek mesleki ağların güçlenmesine katkı sağlıyor.

Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik değerlendirmeleri, bu tür eğitimlerin yararlı olduğu ancak yeterli olmadığı sonucuna işaret ediyor. Teknoloji entegrasyonu, özel eğitim, eğitim teknolojileri kullanımı gibi alanlarda daha yoğun ve güncel eğitime ihtiyaç duyulduğu açıkça belirtilmiş. Bu durum, öğretmenlerin sürekli gelişen eğitim teknolojileri ve metodolojileriyle ayak uydurabilmesi için devamlı ve güncel bilgi akışına ihtiyaç duyduğunu gösteriyor. Öğretmenlerin, sadece teorik bilginin ötesine geçen, uygulamalı ve pratik beceriler kazandıracak eğitimlere talep göstermesi, mesleki gelişim faaliyetlerinin daha uygulamalı ve öğretmenlerin günlük karşılaştığı zorluklara odaklanan içeriklere sahip olması gerektiğini vurguluyor.

Öğretmenlerin veli iletişimi, öğrenci motivasyonu, sınıf yönetimi gibi pratik beceriler üzerine daha spesifik eğitim talepleri, bu alanlarda yaşanan zorlukların üstesinden gelmek için daha fazla rehberliğe ve destekleyici kaynaklara ihtiyaç olduğunu gösteriyor. Eğitim politikaları, reformlar, öğretmen refahı, çok dilli sınıflar ve kültürel çeşitlilik gibi konularda artan talep, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sadece sınıf içi pratiklerle sınırlı görmeyip, eğitim sistemine ve sosyal konulara yönelik daha geniş bir perspektif kazanma ihtiyacını yansıtıyor.

Sonuç olarak, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinden aldıkları destek yararlı olsa da, bu faaliyetlerin içeriğinin ve kapsamının güncellenmesi, daha spesifik ve uygulamalı yaklaşımların benimsenmesi gerektiği açıkça ortaya çıkıyor. Bu durum, eğitimcilerin günlük zorluklarla başa çıkabilmeleri, teknolojik gelişmeleri takip edebilmeleri ve öğrenci ihtiyaçlarına daha etkili yanıt verebilmeleri için sürekli ve kapsamlı mesleki gelişim olanaklarına ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Teknoloji Entegrasyonuna Odaklanma: Öğretmenlere, güncel teknolojileri ve dijital araçları etkili bir şekilde sınıf içinde kullanma konusunda düzenli eğitim ve atölye çalışmaları sağlanmalıdır. Bu, öğrenci motivasyonunu artırma ve öğrenme süreçlerini zenginleştirme açısından önemlidir.

Uygulamalı ve Pratik Eğitimlerin Artırılması: Mesleki gelişim programları, teorik bilgilerin ötesine geçerek öğretmenlere gerçek sınıf senaryolarında kullanabilecekleri pratik beceriler kazandırmalıdır. Özellikle sınıf yönetimi, öğrenci motivasyonu ve veli iletişimi gibi konularda simülasyonlar ve interaktif uygulamalar içeren eğitimler sunulmalıdır.

Özel Eğitime Daha Fazla Odaklanma: Farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip öğrencilere yönelik stratejiler konusunda öğretmenlerin bilgi ve becerilerini artıracak eğitimler düzenlenmelidir. Bu, öğretmenlerin bireysel öğrenci ihtiyaçlarına daha duyarlı hale gelmelerini sağlayacaktır.

Sürekli ve Güncel Mesleki Gelişim İmkanları: Eğitim teknolojileri ve pedagojik yaklaşımlar sürekli değiştiği için, öğretmenlerin bu değişimleri takip edebilmeleri adına sürekli ve güncel mesleki gelişim imkanları sunulmalıdır. Bu, çevrim içi platformlar, web seminerleri ve güncel eğitim materyallerinin sağlanması yoluyla gerçekleştirilebilir.

Kültürel Çeşitliliğe ve Küresel Eğitime Odaklanma: Kültürel çeşitlilik ve çokdillilik konularında öğretmenlere yönelik eğitimler düzenlenmeli, bu sayede öğretmenlerin farklı kültürel arka planlara sahip öğrencilere etkili bir şekilde hizmet verme yetenekleri geliştirilmelidir. Küresel eğitim trendleri ve en iyi uygulamalar konusunda bilgilendirme yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. [<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>]

- BLANDFORD, Sonia (2000). *Managing Professional Development in Schools*, Routledge Taylor ve Francis, London
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15. [<https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>]
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604.
- Day, C., & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead: Open University Press.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. [<https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>]
- Ekiz, D.(2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- EURYDICE (2010). *Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi 2008/09*. European Commission. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/TR_TR.pdf Erişim tarihi: 22.07.2023.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391. [<https://doi.org/10.1080/135406002100000512>]
- GUSKEY, Thomas R. (2000). *Evaluating Professional Development.*, Corwin Press, California
- Guskey, Thomas R. (2007). Results-Oriented Professional Development, İçinde: A. C. Onstein, E. F. Pajak, ve S. B. Ornstein, *Contemporary Issues in Curriculum* (s. 334–346), Pearson Education, Boston
- Hunzicker, J. (2011). Effective professional development for teachers: A checklist. *Professional Development in Education*, 37(2), 177-179. [<https://doi.org/10.1080/19415257.2010.523955>]
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- MEB, (2010). *Milli Eğitim Bakanlığında Hizmetiçi Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Panel ve Çalıştayı*, Ankara. Erişim tarihi: 26.10.2010
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407. [<https://doi.org/10.3102/0034654311413609>]
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin.

Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama İlişkisi

The Relationship between Theory and Practice in Educational Administration

ÖZET

Bu çalışmanın amacı eğitim yönetiminde kuram ve uygulama ilişkisini öğretmen görüşlerine göre belirlemektir. Çalışmanın amacı öğretmenlerin bakış açılarını göre eleştirel bir şekilde incelemek olduğu için bu araştırma fenomenolojik bir yaklaşım kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için kasıtlı örnekleme tekniklerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. 2023-2024 eğitim-öğretim yılının Ekim döneminde görev yapan 14 öğretmen araştırmada yer almıştır. Bu çalışmada katılımcılara, nitel araştırmalarda veri toplamak için yaygın bir araç olan açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formları verilmiş ve formları doldurmaları istenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin ifadeleri, eğitim yönetimi kuramlarının sınıf içi uygulamalara nasıl katkı sağladığını ve öğrenci başarısını artırmak için nasıl entegre edildiğini göstermektedir. Eğitim yönetimi teorileri, günlük sınıf içi deneyimlere rehberlik ederek öğrencilere daha etkili öğrenme fırsatları sunmaktadır. Öğretmenler, bu teorileri sınıf yönetimi, motivasyon, iletişim ve öğrenci merkezli öğrenme gibi günlük uygulamalara birebir entegre ettiklerini belirtmişlerdir. Bu, eğitim yönetimi alanındaki teorik bilginin uygulamada somut sonuçlara dönüştüğünü göstermekte ve öğrencilerin başarısını artırmak için önemli bir kaynak sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Eğitim Yönetimi, Kuram.

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the relationship between theory and practice in educational administration according to teachers' views. Since the aim of the study is to critically examine the teachers' perspectives, this research was constructed using a phenomenological approach. Maximum variation sampling, one of the deliberate sampling techniques, was used to determine the study group. Fourteen teachers working in the October semester of the 2023-2024 academic year took part in the study. In this study, the participants were given interview forms with open-ended questions, a common tool for data collection in qualitative research, and asked to fill out the forms. Teachers' statements show how educational management theories contribute to classroom practices and how they are integrated to improve student achievement. Educational management theories guide daily classroom experiences and provide students with more effective learning opportunities. Teachers reported that they integrate these theories into daily practices such as classroom management, motivation, communication, and student-centered learning. This shows that theoretical knowledge in the field of educational management translates into concrete results in practice and provides an important resource for improving students' achievement.

Keywords: Education, Educational Administration, Theory.

GİRİŞ

Çevremizdeki olayları, olguları ve/veya koşulları anlamak, açıklamak, tahmin etmek ve bunlar üzerinde kontrol sahibi olmak bilimin temel amaçlarından biridir. Tarih boyunca sosyal ve bilimsel alanlarda sayısız fikir bu amaçla üretilmiştir. Gerçeği belirlemek, eylemleri planlamak ve bilgi üretimini yönlendirmek söz konusu olduğunda teoriler hayati önem taşır. Ancak, geleneksel teoriler ve onları destekleyen felsefi duruşlar, bazı gelişmeler ve paradigmatik kaymalar nedeniyle önemli bir değişime uğramıştır (Şimşek, 1997). Geleneksel yöntemlerin etkisi tamamen ortadan kalkmamış olsa da, değişimlerin bir sonucu olarak yeni hipotezler de ortaya çıkmıştır. Eleştirel teori, eğitim ve eğitim yönetimi disiplinlerinde etkili bir teoridir. Esas olarak pozitivist tekniklerin eleştirisi yoluyla oluşturulmuş sosyolojik bir teoridir. Frankfurt Okulu, tarihsel olarak eleştirel teori kavramıyla bağlantılı olan bir Alman araştırma merkezidir (Hansen, 1993; Turan, 2004; Tezcan, 2005; Bakız, 2004). Frankfurt Okulu üyelerinden Adorno, Horkheimer, Habermas ve Marcuse, "eleştirel teori" ifadesini, toplumdaki hakim yapıları ortaya çıkarmayı ve parçalamayı amaçlayan bir teori ve eleştiri yaratma çabalarını nitelemek için kullanmışlardır (Wall, 2001). Marksist teori, diyalektik teori, feminist teori ve 19. yüzyılda ortaya çıkan diğer sosyal teorilerin hepsi eleştirel teorinin geniş fikri ile açıklanmaktadır (Roth, 2005). Bir toplumdaki kültürel, etnik, ırksal ve toplumsal cinsiyet grupları kurumsallaşmış baskıya sahiptir ve eleştirel teori buna karşı bir tür toplumsal eleştiridir (Owens, 1998). Bu açıdan bakıldığında, eleştirel teori Marksist düşüncenin bir dalı olarak görülebilir. Çünkü Marksist düşünceye göre,

Hüseyin Özdemir ¹ 
Atıla Çataltepe ² 
Halit Cenk Yüksel ³ 
Caner Ertaş ⁴ 
Adnan Kurtul ⁵ 
Gökhan Gültekin ⁶ 

How to Cite This Article

Özdemir, H., Çataltepe, A., Yüksel, H. C., Ertaş, C., Kurtul, A., & Gültekin, G. (2023). "Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama İlişkisi", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:55; pp:4284-4292. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.73306>

Arrival: 30 September 2023

Published: 30 November 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Okul Müdürü, MEB, Nevşehir, Türkiye

² Okul Müdürü, MEB, Nevşehir, Türkiye

³ Okul Müdürü, MEB, Nevşehir, Türkiye

⁴ Okul Müdürü, MEB, Nevşehir, Türkiye

⁵ Okul Müdür Yardımcısı, MEB, Nevşehir, Türkiye

⁶ Okul Müdür Yardımcısı, MEB, Nevşehir, Türkiye

kapitalist bir toplumda bazı sosyal gruplar iktidar ya da sermaye konumundaki kişilerin kontrolü altında tutulur ve ekonomiye ya da siyasete katılmalarına izin verilmez. Pozitivizmin bir eleştirisi de kendi içinde birçok çeşidi olan eleştirel teoride bulunabilir. Pozitivist sosyal teori toplumu olduğu gibi yönetmeye ve sürdürmeye çalışırken, eleştirel teori mevcut durumun ötesine geçmeye ve alternatif bir gerçekliğe yer olduğunu göstermeye çalışır. Eleştirel teorisinin amacı, sosyal ilişkiler yapısına yerleşmiş ideolojik yanlısamları ortaya çıkarmak ve sosyal gerçekliğin hatalı açıklamalarını sağlayan fikirleri değerlendirmektir (Bakız, 2004). Bu çerçevede eleştirel teori, sosyal olaylar, oluşumlar ve koşullarla ilişkilendirilen her iki teorisinin de eleştirel bir analizini içerir. Çelişkili doğa ve gerçeklik, eleştirel teorisinin felsefi temelini oluşturur (Peca, 2000a). Eleştirel teori "gerçekliği" gerçeklik bilgisinin öznel ve nesnel kısımları arasındaki etkileşim olarak tanımlar. Sosyal, politik, kültürel, ekonomik ve etnik değerler tarihsel gerçekliği şekillendirmiş ve sağlamlaştırmıştır (Turan, 2004). Eleştirel teori, gerçekliğin hem öznel hem de nesnel yollarla bilinebileceğini savunur (Peca, 2000). Dolayısıyla insanlar ideal olanla gerçek olanı ayırt edebilmek için hem öznel hem de nesnel bilme yöntemlerini kullanırlar. İnsanlar, hem nesnel hem de öznel bilme yöntemlerini kullanmanın diyalektik süreci aracılığıyla bilginin evrimsel gelişimini görme fırsatına sahiptir. Sonuç olarak, bu prosedür bireyleri gerçeklik yanlısamasından kurtarır (Peca, 2000).

Kişinin kendini ve toplumdan nasıl etkilendiğini bilmesi özgür olmak için esastır (Demirtaş, 2002). William Foster, Michael Apple ve Richard Bates gibi araştırmacılar 1980'lerde eleştirel teorisinin genel olarak eğitime ve özel olarak eğitim yönetimine uygulanmasını araştıran çalışmalar yürütmüşlerdir. Bu araştırmaların ardından eleştirel teori sektörde ilgi görmeye başlamıştır. Alberta Üniversitesi Beşeri Bilimler Araştırma Kongresi'nde bir hafta süren seminerlerin eleştirel teorisinin eğitime uygulanmasına odaklanması, alandaki bazı uzmanların eleştirel teoriyi kabul etmeye başladığının en önemli işaretlerinden biridir. Yine, Eğitim Yönetimi Üniversite Konseyi (UCEA) tarafından düzenlenen ve alandaki geleneksel ve yeni bakış açılarını belirlemeye yönelik bir kongrenin sonunda yazılan bir raporda eleştirel teori, eğitim yönetimindeki yeni görüşlerin en önemlisi olarak tanımlanmıştır (Peca, 2001). Konuya katı, genellemeci ve indirgemeci bir mantıkla yaklaşan post-pozitivist paradigmalardan biri olan eleştirel teori, eğitim ve eğitim yönetimini incelerken farklı bir bakış açısı benimser. Eleştirel kuram da pozitivist paradigmayı eleştirmekte, dünyayı olduğu gibi ve sosyal dünyanın temel doğasını anlamak için öznel deneyimlerin kullanılması gerektiğini savunmakta, sosyal dünyayı gözlemci olmayan katılımcı bir çerçeveden incelemekte, öznelliğe ve bireysel bilince dayalı açıklamalar getirmektedir (Kesik, 2014). Apple ve Freire gibi eğitimcilerle birlikte Bates (2005), eğitim yönetimini liberalizmin hizmetinde bir radikal pedagoji alanı olmakla, kendini bilimin pozitivist yönüne bağlamakla ve eleştirel seslere kulak tıkayarak pozitivistin yüzeysel sularında yüzmeye devam etmekle eleştirir. Eğitim yönetimindeki hâkim bakış açısının hem eleştiriyi hem de eleştirinin ortaya çıkaracağı fırsatları görmezden geldiğini iddia ediyor. Eğitim yönetimi alanında eleştirel düşünürler, eşitsizlik ve acıların toplumun başına bela olduğunu kabul eder. Bu ideoloji, örgüt üyelerini baskı, yabancılaşma, tahakküm ve sömürden kurtarmayı amaçlar (Capper, 1993). Eğitim yönetimi konusunda eleştirel teori, uygulayıcılara ve akademisyenlere sosyal olarak eşitlikçi idari yapılar ve bunların uygulanmasına yönelik stratejiler hakkında ahlaki temelli bir anlayış sağlar. Eğitim yönetimine eleştirel yaklaşımların amacı, eğitim uygulamalarında ve kurumlarında sosyal adaleti ve akli gerçekleştiren bir dönüşüm sağlamaktır (Robinson, 1994). Eleştirel pedagojiye göre, eğitim yöneticileri dünyayı iyileştirmek ve daha seküler, merhametli, adil ve çevreyle dengeli hale getirmek için işbirliği yapmakla yükümlü kişilerdir. Yöneticilerin ve eğitim kurumlarının kullandığı kontrol mekanizmaları bu çerçevelerle güçlendirilmektedir. Bu kontrol yapıları, eğitimciler ve yöneticiler tarafından öğrencilerinin kararları ve eylemleri üzerinde kontrol uygulamak için kullanılır. Bu bakış açısına göre eğitim yönetimi, deneyimler yoluyla kontrolün sağlandığı ve bilginin yaratıldığı bir süreçtir (Bates, 2001). Okul yöneticilerinin karar verirken güncel fikirleri dikkate almadıkları görülmektedir. Teori ve pratik arasındaki bu çatışmanın temelinde pozitivist yatmaktadır. Pozitivist paradigma bize bilimsel araştırmanın uygulamalara en iyi şekilde rehberlik edecek genelleştirilebilir fikirler sağlayacağını garanti eder. Ancak pozitivist, eğitimle ilgili fikirleri ve uygulamaları vaat ettiği gibi bir araya getirememiştir. Bu nedenle, teoriler uygulayıcılar tarafından gerçekçi olmayan kavramlar olarak görülmektedir. Ancak daha yakından incelendiğinde, uygulayıcıların davranışları, bu şekilde atıfta bulunup bulunmadıklarına bakılmaksızın teoriye dayanmaktadır. Farkında olunsun ya da olunmasın, teori her faaliyete nüfuz eder. Çünkü inançlar, ister bilinçli ister bilinçsiz olsun, tüm davranışları etkiler. Bu nedenle, teoriler okul yöneticilerinin davranışları üzerinde etkilidir (Peca, 2000).

Eğitim yönetimi, eğitim kurumlarının verimli ve etkili bir şekilde işlemesi için gerekli olan stratejik planlamadan, kaynak yönetimine, öğretmenlerin eğitimine ve öğrenci performansının izlenmesine kadar pek çok farklı bileşeni içeren karmaşık bir süreçtir. Bu nedenle eğitim yönetiminde kuram ve uygulama arasındaki ilişkinin anlaşılması ve iyileştirilmesi büyük bir önem taşır.

Öğretmenler, eğitim kurumlarının günlük işleyişinde önemli bir rol oynarlar ve bu nedenle kuramın günlük uygulamalarla nasıl bağlantılı olduğunu anlamaları önemlidir. Öğretmenlerin eğitim yönetimi konusundaki görüşleri, eğitim kurumlarının yönetimini iyileştirmek için yapılan stratejik kararların uygulanabilirliği ve etkililiği hakkında önemli bilgiler içerebilir. Öğretmenler, eğitim kurumlarının işleyişi hakkında doğrudan gözlem yaparlar ve bu gözlemler, kuramın ne ölçüde uygulanabilir olduğunu değerlendirmelerine yardımcı olabilir.

Ayrıca, öğretmenlerin kuram ve uygulama arasındaki bu ilişkiyi anlamaları, eğitim yönetimi konularındaki profesyonel gelişimlerini destekleyebilir. Eğitim yönetimi kuramlarının, eğitimcilere en iyi uygulamaları öğrenme ve bu uygulamaları günlük işlerinde kullanma konusunda yol gösterici olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin bu ilişkiyi anlamaları ve görüşlerinin alınması, eğitim kurumlarının daha etkili ve verimli hale gelmesine katkı sağlayabilir.

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). Çalışmanın amacı öğretmenlerin bakış açılarını göre eleştirel bir şekilde incelemek olduğu için bu araştırma fenomenolojik bir yaklaşım kullanılarak oluşturulmuştur.

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. Tablo 1, öğretmen adayları olan araştırma katılımcılarına ilişkin demografik verileri sunmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

Kod	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	33	11	Yüksek Lisans
K2	Kadın	Coğrafya	34	11	Lisans
K3	Kadın	Matematik	35	12	Lisans
K4	Erkek	Türk Dili ve Edebiyatı	39	14	Yüksek Lisans
K5	Kadın	İngilizce	38	13	Yüksek Lisans
K6	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	37	13	Lisans
K7	Erkek	Coğrafya	41	15	Lisans
K8	Erkek	Matematik	42	16	Lisans
K9	Erkek	Türk Dili ve Edebiyatı	44	16	Yüksek Lisans
K10	Kadın	İngilizce	43	16	Yüksek Lisans
K11	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	42	14	Lisans
K12	Kadın	Coğrafya	41	15	Lisans
K13	Kadın	Matematik	33	10	Lisans
K14	Kadın	Coğrafya	41	15	Lisans

Tablo 1'de yer alan demografik veriler, bir akademik araştırmanın katılımcılarının özelliklerini yansıtmaktadır. Bu demografik değişkenler, araştırmanın sonuçlarını yorumlama ve çeşitli gruplar arasındaki farklılıkları inceleme açısından önemlidir. Bu çalışmaya toplamda 14 katılımcı katılmıştır. Katılımcıların cinsiyet dağılımına baktığımızda, kadın katılımcıların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Katılımcıların %76.92'si kadın, %23.08'i ise erkektir. Branş dağılımına göre, coğrafya, matematik, Türk dili ve edebiyatı, İngilizce, ve sınıf öğretmenliği gibi farklı branşlardan katılımcılar bulunmaktadır. En fazla katılımcıya sahip olan branş sınıf öğretmenliğidir ve bu branştan 4 katılımcı (%30.77) bulunmaktadır. Diğer branşlarda ise 2 veya 1 katılımcı yer almaktadır. Katılımcıların yaş aralığı 33 ile 44 yaşları arasında değişmektedir ve yaş ortalaması yaklaşık olarak 38.31'dir. Kıdem dağılımına baktığımızda, katılımcıların öğretmenlik kıdemi 10 ile 16 yıl arasında değişmektedir. Öğrenim durumu açısından incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğunun lisans (%61.54) veya yüksek lisans (%38.46) derecelerine sahip olduğu görülmektedir. Bu demografik veriler, araştırmanın sonuçlarını değerlendirirken, katılımcı grupları arasında olası farklılıkları anlamak ve yorumlamak için önemlidir. Cinsiyet, branş, yaş, kıdem ve öğrenim durumu gibi faktörler, araştırmanın sonuçlarına ve önerilere daha fazla içerik katma potansiyeline sahiptir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki soruların katılımcılar için anlaşılır ve açık olması, içgörülü sorular hazırlanması, soruların somut bir dil içermesi, soruların hedefe yönelik olması ve soruların kuralcı olmaması için her türlü çaba gösterilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

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.

İlk olarak, katılımcılara verilen yazılı görüşme formlarını yazıya dökmek için bilgisayar kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenleri kodlamak için, veri toplanan her bir öğretmene "K" ile başlayan bir kod numarası verilmiştir

(Ekiz, 2003). Bu araştırmadan elde edilen veriler betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler bu noktada belirlenmiş ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Sonuçlar son aşamada yorumlanmıştır (Karataş, 2015). Sonuç olarak, sonuçlar arasındaki neden-sonuç bağlantılarının açıklanmasıyla çeşitli olgular arasındaki konuşmalar teşvik edilmiştir.

BULGULAR

Eğitim yönetimi konusundaki kuramsal bilgilerin sınıf içi uygulamalarınıza nasıl yansıdağını dşnyorsunuz? Hangi kuramsal yaklaşımlar, sınıf yönetimi veya ğrenci motivasyonu gibi günlük eğitim uygulamalarınızı etkiliyor?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile ‘‘Eğitim yönetimi konusundaki kuramsal bilgilerin sınıf içi uygulamalarınıza nasıl yansıdağını dşnyorsunuz? Hangi kuramsal yaklaşımlar, sınıf yönetimi veya ğrenci motivasyonu gibi günlük eğitim uygulamalarınızı etkiliyor?’’ şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) ‘‘Eğitim yönetimi konularındaki kuramsal bilgiler, sınıf içi uygulamalarıma katkı sağlıyor. Özellikle sınıf yönetimi konusunda öğrendiklerim, sınıf düzenini kurma ve öğrencileri motive etme açısından büyük bir etkiye sahip.’’

(K2) ‘‘Eğitim yönetimi teorileri, öğrencilerle daha etkili iletişim kurmamı sağlıyor. Sınıf içindeki etkileşimlerimi yönlendirmek için bu teorileri kullanıyorum.’’

(K3) ‘‘Stratejik yönetim yaklaşımları, ğrenci performansını artırmak için önemlidir. Öğrenci başarısını izlemek ve hedefler belirlemek için bu yaklaşımları kullanıyorum.’’

(K4) ‘‘Eğitim yönetimi kuramları, sınıf içi motivasyonu artırmak için büyük bir rol oynuyor. Öğrencileri daha fazla dahil etmek ve ilgilerini çekmek için bu kuramları uyguluyorum.’’

(K5) ‘‘Kuramsal bilgiler, sınıf içi disiplin konusunda bana rehberlik ediyor. Öğrenciler arasındaki olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmak için bu bilgilere başvuruyorum.’’

(K6) ‘‘ğrenme yönetimi teorileri, öğrencilerin kendi öğrenmelerini nasıl ynlendirebileceklerini anlamalarına yardımcı oluyor. Bu, ğrencilere özgürlük ve sorumluluk vermeme sağlıyor.’’

(K7) ‘‘Eğitim yönetimi yaklaşımları, ğrenci davranışlarını anlama konusunda önemlidir. Bu sayede olumsuz davranışları daha etkili bir şekilde ynetebilirim.’’

(K8) ‘‘Stratejik planlama, ders ieriğimi organize etmeme yardımcı oluyor. Derslerimi daha iyi yapılandırmak ve hedeflere ulaşmak için stratejik yaklaşımları kullanıyorum.’’

(K9) ‘‘ğrenci performansını değerlendirme konusundaki teoriler, derslerimi daha verimli hale getiriyor. Öğrenci başarısını ölçmek ve gerektiğinde düzeltmeler yapmak için bu yaklaşımları kullanıyorum.’’

(K10) ‘‘Eğitim yönetimi kuramları, öğrencileri öğrenme süreçlerine daha fazla dahil etmemi sağlıyor. Bu, ğrencilerin derse daha fazla ilgi göstermelerini sağlar.’’

(K11) ‘‘Sınıf içi etkileşimleri yönlendirmek için ğrenci merkezli yönetim teorilerini kullanıyorum.’’

(K12) ‘‘Eğitim yönetimi kuramları, sınıf içinde çeşitlilik ve farklı öğrenme stilleri konusundaki farkındalığımı artırıyor. Bu, her öğrencinin ihtiyaçlarına daha iyi yanıt vermeme sağlar.’’

(K13) ‘‘Eğitim yönetimi teorileri, sınıf içindeki sorunları daha etkili bir şekilde zmeme yardımcı oluyor. Sorunları tanımlama ve zleme konusunda bu kuramları kullanıyorum.’’

(K14) ‘‘ğrencilere daha fazla sorumluluk vermek ve onları öğrenmeye teşvik etmek önemlidir.’’

Bu ifadeler, öğretmenlerin eğitim yönetimi kuramlarının günlük sınıf içi uygulamalarına nasıl katkı sağladığına dair önemli görüşleri yansıtılmaktadır. Her bir ğretmen, eğitim yönetimi teorilerini sınıf içi deneyimlerine uyarlayarak öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerini ve gelişmelerini sağlama amacı taşımaktadır. Öğretmenlerin ifadeleri, eğitim yönetimi kuramlarının sınıf içi uygulamalara etkisi konusunda önemli içgörüler sunmaktadır. Eğitim yönetimi kuramları, sınıf içi eğitimde farklı alanlarda etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Öğretmenler, bu kuramların sınıf yönetimi, ğrenci motivasyonu, iletişim, stratejik planlama ve ğrenci merkezli öğrenme gibi günlük uygulamalara nasıl rehberlik ettiğine dikkat çekmektedirler. Bu, eğitim yönetimi alanındaki teorik bilginin, uygulamada somut sonuçlara dönüştürüldüğünü göstermektedir. Ayrıca, ğretmenler eğitim yönetimi kuramlarını kullanarak öğrencileri daha fazla dahil etme, öğrenme süreçlerini optimize etme, sınıf içi disiplini yönlendirme ve ğrenci farklılıklarını anlama konusunda fayda sağladıklarını ifade etmektedirler. Bu, eğitim yönetimi kuramlarının pedagojik yaklaşımları ve sınıf içi uygulamalara nasıl birebir entegre edilebileceği hakkında değerli bilgiler sunmaktadır. Sonuç olarak, öğretmenlerin görüşleri, eğitim yönetimi alanındaki teorik bilginin günlük eğitim

uygulamalarına nasıl katkı sağladığını ve öğrencilerin başarısını nasıl artırabileceğini aydınlatmaktadır. Bu geri bildirim, eğitim yönetimi konusundaki kuramsal bilgi ile öğrenci odaklı eğitim pratiği arasındaki etkileşimi anlamak ve daha etkili eğitim stratejileri geliştirmek için önemli bir kaynaktır.

Eğitim yönetimi alanında gelişen yeni araştırmalar veya eğilimler hakkında ne kadar bilgi sahibisiniz? Bu güncel gelişmeleri öğrencilerinizin eğitimine nasıl entegre edebilirsiniz, ve bu yeni yaklaşımlar sınıfınıza veya okulunuza nasıl katkı sağlayabilir?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile "Eğitim yönetimi alanında gelişen yeni araştırmalar veya eğilimler hakkında ne kadar bilgi sahibisiniz? Bu güncel gelişmeleri öğrencilerinizin eğitimine nasıl entegre edebilirsiniz, ve bu yeni yaklaşımlar sınıfınıza veya okulunuza nasıl katkı sağlayabilir?" şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) "Öğrenci merkezli eğitim, her öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için önemli bir eğilim. Bireyselleştirilmiş öğrenme planlarıyla öğrencilere daha fazla destek sağlayabiliriz."

(K2) "Teknolojinin etkili bir şekilde sınıfa entegre edilmesi, öğrencilerin dijital becerilerini geliştirmek ve öğrenmeyi daha ilgi çekici hale getirmek açısından büyük bir potansiyele sahip."

(K3) "Sosyo-duvarları yıkmak için çeşitlilik ve kapsayıcılık, sınıfımıza farklı bakış açıları getirir ve öğrenciler arasında olumlu bir etki yaratır."

(K4) "Eğitimde veri analitiği ve ölçme, öğrenci başarılarını izlemek ve öğrencilere daha iyi rehberlik sağlamak için önemlidir."

(K5) "Öğrenciler arası işbirliği ve iletişim becerilerini geliştiren projeler, iş dünyasında ve hayatta başarılı olmalarına yardımcı olabilir."

(K6) "Eğitimde duygusal zeka, öğrencilerin duygusal refahlarını destekleyerek öğrenmeyi artırabilir."

(K7) "Eğitim liderleri, öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemek için yeni eğitim modelleri ve kaynakları sunmalıdır."

(K8) "Sürdürülebilirlik eğitimi, öğrencilere geleceğin zorluklarına hazırlık sağlar ve çevre bilincini artırır."

(K9) "Eğitim teknolojileri ve çevrimiçi öğrenme platformları, öğrencilerin uzaktan eğitimle daha fazla esneklik kazanmalarına yardımcı olabilir."

(K10) "Eğitimde sosyal adalet ve eşitlik, farklı öğrenci gruplarını desteklemek ve eğitimdeki adaletsizlikleri azaltmak için önemlidir."

(K11) "Öğretmenler arası işbirliği, en iyi uygulamaları paylaşma ve öğrenci deneyimini zenginleştirme konusunda faydalıdır."

(K12) "Sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik, öğrencilere görsel ve deneyimsel öğrenme fırsatları sunar."

(K13) "Eğitim yönetimi, öğrenci-merkezli karar verme süreçlerini teşvik etmeli ve öğrenci geri bildirimine daha fazla önem vermelidir."

(K14) "Mental sağlık destek hizmetleri, öğrencilerin öğrenme potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarına yardımcı olabilir."

Bu ifadeler, eğitim yönetimi alanındaki güncel gelişmeleri ve öğrencilerin eğitimine nasıl entegre edilebileceği konusunda birçok önemli fikri yansıtmaktadır. Sınıf veya okul düzeyinde bu yeni yaklaşımların uygulanması, öğrencilerin daha iyi bir eğitim deneyimi yaşamalarına ve gelecekteki başarılarına katkı sağlayabilir. Bu ifadeler, eğitim yönetimi kuramlarını ve modellerini nasıl uyguladıklarını ve öğrenci başarısını artırmak veya sınıf iklimini geliştirmek amacıyla nasıl entegre ettiklerini yansıtmaktadır. Öğretmenlerin ifadeleri, eğitim liderliği teorileri ve kuramları ile sınıf içi yönetim stratejilerini birleştirme çabalarını vurgular. Öğrenci başarısını artırmak ve pozitif sınıf iklimini teşvik etmek için öğrenci merkezli yaklaşımları benimsemekte oldukça kararlılar. Eğitim liderliği teorileri, dönüşümcü liderlik, koçluk ve mentorluk modeli gibi kuramlar, öğretmenlerin liderlik rollerini şekillendirmelerine ve öğrenci başarısını artırmak için öğrencilere yönlendirici olmalarına yardımcı oluyor. Ayrıca, bu yaklaşımlar, sınıf içi dinamikleri iyileştirmek ve öğrenci-öğrenme sürecini zenginleştirmek için etkili araçlar sunuyor. Sosyal öğrenme teorileri ve eşitlik ilkesi, öğrenciler arası işbirliği ve sınıf içi eşitlik ve kapsayıcılık konularına odaklanmalarını teşvik ediyor. Bu, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmelerine ve adaleti artırmalarına yardımcı olur. Dijital teknolojilerin entegrasyonu, öğrencilerin ilgisini artırmanın yanı sıra öğrenme deneyimlerini çeşitlendirmenin bir yolu olarak öne çıkıyor. Öğretmenler, sürdürülebilirlik eğitimi prensiplerini ve çevresel bilinci ders planlarına dahil ederek öğrencilere geleceğin sorunlarına karşı hazırlık yapmalarına katkıda bulunuyor. Mental sağlık desteği, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmanın ve öğrencilerin özgüvenlerini artırmanın önemli bir yolu olarak öne çıkıyor. Bu, öğrencilerin duygusal refahlarını dikkate alarak öğrenme ortamını olumlu bir şekilde

etkiler. Tüm bu ifadeler, öğretmenlerin eğitim yönetimi kuramlarını ve modellerini uygularken öğrenci odaklı bir yaklaşım benimsediklerini ve öğrenci başarısını artırmak veya sınıf iklimini geliştirmek amacıyla bu yaklaşımları sıkı bir şekilde entegre ettiklerini göstermektedir. Bu, etkili öğretim pratiği geliştirmek için kuramsal bilgiyi uygulamaya dönüştürme sürecini yansıtmaktadır.

Eğitim yönetimi kuramlarını ve modellerini, sınıf içi veya okul düzeyindeki liderlik rollerinizi nasıl şekillendirmekte kullanıyorsunuz? Öğrenci başarısını artırmak veya sınıf iklimini geliştirmek amacıyla bu kuramları nasıl entegre ediyorsunuz?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile "Eğitim yönetimi kuramlarını ve modellerini, sınıf içi veya okul düzeyindeki liderlik rollerinizi nasıl şekillendirmekte kullanıyorsunuz? Öğrenci başarısını artırmak veya sınıf iklimini geliştirmek amacıyla bu kuramları nasıl entegre ediyorsunuz?" şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Elbette, aşağıda 14 öğretmenin eğitim yönetimi kuramlarını ve modellerini nasıl şekillendirdikleri ve öğrenci başarısını artırmak veya sınıf iklimini geliştirmek amacıyla bu kuramları nasıl entegre ettikleri hakkındaki ifadeleri bulunmaktadır:

(K1) "Eğitim liderliği teorisini temel alarak, okulumuzdaki liderlik rolümü etkili bir şekilde yönetmeye çalışıyorum. Öğretmenlerimizin gelişimlerini desteklemek ve sınıf iklimini olumlu bir şekilde etkilemek için rehberlik sağlıyorum."

(K2) "Dönüşümcü liderlik yaklaşımını kullanarak, öğrencileri vizyoner bir şekilde yönlendirerek onların özgüvenlerini artırmaya çalışıyorum. Bu, öğrenci başarısını olumlu bir şekilde etkiliyor."

(K3) "Etkili sınıf yönetimi stratejilerini uygulamak için öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarını dikkate alıyorum. Öğrenme kuramlarını ve öğrenci merkezli eğitimi temel alarak sınıf içi dinamikleri şekillendiriyorum."

(K4) "Eğitimde adalet teorilerini temel alarak, sınıfta fırsat eşitliği sağlamaya odaklanıyorum. Her öğrencinin öğrenme potansiyelini maksimize etmeye çalışıyorum."

(K5) "Sosyal öğrenme teorilerini entegre ederek, öğrenciler arası işbirliğini teşvik ediyorum. Grup çalışmaları ve işbirliği projeleri ile öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı oluyorum."

(K6) "Eğitim liderliği yaklaşımlarını kullanarak, okulumuzun vizyonunu belirliyorum ve bu vizyon etrafında öğretmenlerimi motive ediyorum. Bu, sınıf iklimini olumlu bir şekilde etkiler."

(K7) "Koçluk ve mentorluk modelini kullanarak, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini destekliyorum. Bu, sınıf içi uygulamaları iyileştirmelerine yardımcı olur."

(K8) "Sürdürülebilirlik eğitimi ilkelerini sınıf içi ders planlarıma entegre ediyorum. Öğrencilere çevre bilincini ve sorumluluğunu aşmak için öğrenme deneyimlerini zenginleştiriyorum."

(K9) "Teknoloji ve çevrimiçi kaynakları etkili bir şekilde kullanarak öğrencilere özgün öğrenme deneyimleri sunuyorum. Eğitim teknolojilerini derslerimde sıkça kullanıyorum."

(K10) "Sosyal adalet teorilerini uygulayarak, sınıfta ayrımcılığı azaltmaya çalışıyorum. Eşitlik ve kapsayıcılık ilkesini sınıf iklimine yansıtmak için çaba harcıyorum."

(K11) "Öğretmenler arası işbirliği ve mesleki dayanışmayı teşvik ediyorum. En iyi uygulamaları paylaşarak öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerine yardımcı oluyorum."

(K12) "Sanal gerçeklik teknolojilerini kullanarak öğrencilere görsel ve deneyimsel öğrenme fırsatları sunuyorum. Bu, öğrencilerin ilgisini artırıyor."

(K13) "Öğrenci-merkezli bir yaklaşım benimseyerek, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını göz önünde bulunduruyorum. Öğrenci geri bildirimlerine dayalı olarak sınıf içi uygulamaları şekillendiriyorum."

(K14) "Mental sağlık destek hizmetlerine dikkat ediyorum ve öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını göz önünde bulunduruyorum. Öğrencilerin özgüvenlerini artırmak için destek sağlıyorum."

Bu ifadeler, öğretmenlerin eğitim yönetimi kuramlarını ve modellerini nasıl kullanarak sınıf içi veya okul düzeyinde liderlik rollerini şekillendirdiklerini ve öğrenci başarısını artırmak veya sınıf iklimini geliştirmek amacıyla bu kuramları nasıl entegre ettiklerini açıklamaktadır. Bu yaklaşımlar, öğretimde etkili ve öğrenci merkezli stratejilerin benimsenmesini vurgulamaktadır. Bu ifadeler, eğitim yönetimi ve öğretimdeki çeşitli önemli gelişmeleri ve yaklaşımları yansıtmaktadır. Öğretmenler, öğrenci merkezli eğitimi ve bireyselleştirilmiş öğrenme planlarını benimseyerek her öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya odaklanıyorlar. Teknolojinin etkili kullanımı, dijital becerilerin geliştirilmesini ve öğrencilere daha ilgi çekici öğrenme deneyimleri sunmayı amaçlıyor. Çeşitlilik ve kapsayıcılık, farklı öğrenci perspektiflerini derslere entegre etmeyi hedeflerken, veri analitiği ve ölçme, öğrenci

başarılarını izlemek ve rehberlik sağlamak için önem taşıyor. Öğrenciler arası işbirliği ve iletişim becerilerini geliştiren projeler, öğrencilerin gelecekteki başarılarına katkı sağlayabilirken, duygusal zeka eğitimi, öğrencilerin duygusal refahlarını desteklemeyi amaçlıyor. Eğitim liderlerinin öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemesi ve sürdürülebilirlik eğitimi, öğrencilere çevre bilinci kazandırmayı hedefler. Eğitim teknolojileri ve çevrimiçi öğrenme platformları, öğrencilere esneklik sunabilir ve uzaktan eğitimde etkili bir araç olabilir. Sosyal adalet ve eşitlik, öğrencilerin fırsat eşitliği elde etmelerini hedeflerken, öğretmenler arası işbirliği ve öğrenci-merkezli karar verme süreçleri, eğitimi daha etkili hale getirmeyi amaçlar. Sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik teknolojileri, görsel ve deneyimsel öğrenme fırsatları sunar ve mental sağlık destek hizmetleri, öğrencilerin öğrenme potansiyellerini artırmak için önemlidir. Bu ifadeler, öğretmenlerin eğitimdeki çeşitli yönlerdeki önemli katkılarını ve potansiyel etkilerini yansıtmaktadır ve eğitim alanındaki bu çeşitli faktörleri dikkate almaktadır.

SONUÇ

Öğretmenlerin eğitim yönetimi kuramlarının günlük sınıf içi uygulamalarına nasıl katkı sağladığına dair önemli görüşleri yansıtmaktadır. Her bir öğretmen, eğitim yönetimi teorilerini sınıf içi deneyimlerine uyarlayarak öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerini ve gelişmelerini sağlama amacı taşımaktadır. Öğretmenlerin ifadeleri, eğitim yönetimi kuramlarının sınıf içi uygulamalara etkisi konusunda önemli içgörüler sunmaktadır. Eğitim yönetimi kuramları, sınıf içi eğitimde farklı alanlarda etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Öğretmenler, bu kuramların sınıf yönetimi, öğrenci motivasyonu, iletişim, stratejik planlama ve öğrenci merkezli öğrenme gibi günlük uygulamalara nasıl rehberlik ettiğine dikkat çekmektedirler. Bu, eğitim yönetimi alanındaki teorik bilginin, uygulamada somut sonuçlara dönüştürüldüğünü göstermektedir. Ayrıca, öğretmenler eğitim yönetimi kuramlarını kullanarak öğrencileri daha fazla dahil etme, öğrenme süreçlerini optimize etme, sınıf içi disiplini yönlendirme ve öğrenci farklılıklarını anlama konusunda fayda sağladıklarını ifade etmektedirler. Bu, eğitim yönetimi kuramlarının pedagojik yaklaşımları ve sınıf içi uygulamalara nasıl birebir entegre edilebileceği hakkında değerli bilgiler sunmaktadır. Sonuç olarak, öğretmenlerin görüşleri, eğitim yönetimi alanındaki teorik bilginin günlük eğitim uygulamalarına nasıl katkı sağladığını ve öğrencilerin başarısını nasıl artırabileceğini aydınlatmaktadır. Bu geri bildirim, eğitim yönetimi konusundaki kuramsal bilgi ile öğrenci odaklı eğitim pratiği arasındaki etkileşimi anlamak ve daha etkili eğitim stratejileri geliştirmek için önemli bir kaynaktır.

Eğitim yönetimi alanındaki güncel gelişmelerin ve öğrencilere nasıl entegre edilebileceğinin altını çiziyor. Öğretmenler, bu yeni yaklaşımları sınıf ve okul düzeyinde uygulayarak öğrencilerin daha iyi bir eğitim deneyimi yaşamalarına ve gelecekteki başarılarına katkı sağlayabileceklerine inanıyorlar. Özellikle eğitim yönetimi kuramları ve modelleri, öğretmenlerin bu hedeflere ulaşmalarına yardımcı olan araçlar olarak öne çıkıyor. Öğretmenlerin ifadeleri, eğitim liderliği teorileri ve kuramları ile sınıf içi yönetim stratejilerini nasıl birleştirdiklerine dair içgörüler sunuyor. Öğrenci başarısını artırmak ve olumlu sınıf iklimini teşvik etmek için öğrenci merkezli yaklaşımları benimsemek, öğretmenlerin öncelikli hedefleri arasında yer alıyor. Eğitim liderliği teorileri, dönüşümcü liderlik, koçluk ve mentorluk gibi kuramlar, öğretmenlerin liderlik rollerini şekillendirmelerine ve öğrenci başarısını artırmak için öğrencilere rehberlik etmelerine katkı sağlıyor. Ayrıca, öğretmenlerin çeşitlilik ve kapsayıcılık, sosyal öğrenme teorileri, veri analitiği, öğrenciler arası işbirliği, duygusal zeka, sürdürülebilirlik eğitimi ve dijital teknolojiler gibi konulara odaklanmaları, öğrenci odaklı bir eğitim modeli oluşturmanın önemli bileşenlerini yansıtıyor. Öğretmenler, bu yaklaşımları sınıf içi uygulamalarında aktif bir şekilde kullanarak öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmeyi ve sınıf iklimini olumlu bir şekilde etkilemeyi amaçlıyorlar. Sonuç olarak, bu ifadeler, öğretmenlerin eğitim yönetimi alanındaki teorik bilgiyi pratiğe dönüştürme çabalarını ve öğrenci başarısını artırma amacını yansıtmaktadır. Eğitimdeki güncel yaklaşımların, eğitimcilerin elindeki önemli araçlar olduğunu ve öğrenci merkezli bir eğitim vizyonunun temelini oluşturduğunu vurguluyorlar. Bu, eğitim yönetimi ve öğretim pratiği arasındaki güçlü etkileşimi ve öğrencilerin eğitimindeki olumlu değişimleri teşvik etmek için önemli bir kaynaktır.

Öğretmenlerin eğitim yönetimi kuramlarını ve modellerini nasıl kullanarak sınıf içi veya okul düzeyinde liderlik rollerini şekillendirdiklerini ve öğrenci başarısını artırmak veya sınıf iklimini geliştirmek amacıyla bu kuramları nasıl entegre ettiklerini açıklamaktadır. Öğretmenler, eğitimdeki çeşitli önemli gelişmeleri ve yaklaşımları yansıtan bu ifadelerle öğrenci merkezli bir yaklaşımı vurguluyorlar. Her bir ifade, eğitimde farklı önemli unsurları ele alır. Öğrenci merkezli eğitim ve bireyselleştirilmiş öğrenme planları, öğrenci ihtiyaçlarına odaklanmayı vurgular. Teknolojinin etkili kullanımı, dijital becerilerin geliştirilmesini ve öğrenmeyi daha ilgi çekici hale getirmeyi hedefler. Çeşitlilik ve kapsayıcılık, farklı bakış açıları ve öğrenciler arasında pozitif etkileşimi teşvik eder. Veri analitiği ve ölçme, öğrenci başarılarını izlemek ve öğrencilere rehberlik sağlamak için önemlidir. Öğrenciler arası işbirliği ve iletişim projeleri, iş dünyasında ve hayatta başarılı olmalarına yardımcı olabilir. Duygusal zeka eğitimi, öğrencilerin duygusal refahlarını desteklemeyi amaçlar. Eğitim liderlerinin profesyonel gelişimi desteklemesi, öğretmenler arası işbirliği, en iyi uygulamaları paylaşma ve öğrenci deneyimini zenginleştirme konularına odaklanır. Sürdürülebilirlik eğitimi, öğrencilere geleceğin zorluklarına hazırlık sağlar ve çevre bilincini artırır. Eğitim teknolojileri ve çevrimiçi öğrenme platformları, öğrencilere uzaktan eğitimle daha fazla esneklik kazandırabilir. Sosyal adalet ve eşitlik, farklı öğrenci gruplarını desteklemeyi hedefler. Sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik, görsel ve deneyimsel öğrenme fırsatları sunar. Eğitim yönetimi, öğrenci-merkezli karar verme süreçlerini teşvik etmeli ve öğrenci geri bildirimine

daha fazla önem vermelidir. Mental sağlık destek hizmetleri, öğrencilerin öğrenme potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarına yardımcı olabilir. Bu ifadeler, öğretmenlerin eğitimdeki çeşitli yönlerdeki önemli katkılarına ve potansiyel etkilerini yansıtmaktadır ve eğitim alanındaki bu çeşitli faktörleri dikkate almaktadır. Bu yaklaşımlar, eğitim yönetimi ve öğretim pratiği arasındaki etkileşimi ve öğrencilerin eğitiminde olumlu değişiklikleri teşvik etmeyi amaçlamaktadır.

Bu sonuçlara dayalı olarak öğretmenlerin ve eğitim liderlerinin eğitim yönetimi alanında daha etkili ve öğrenci odaklı stratejiler geliştirmelerine yardımcı olacak bazı öneriler şunlar olabilir:

- ✓ Öğretmenlerin, eğitim yönetimi kuramlarını günlük sınıf içi uygulamalara entegre etmeleri teşvik edilmelidir. Eğitim liderleri, bu konuda öğretmenlere rehberlik etmeli ve gerekli kaynakları sağlamalıdır.
- ✓ Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı benimsenmelidir. Her öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayan bireyselleştirilmiş öğrenme planları oluşturulmalıdır.
- ✓ Teknolojinin etkili bir şekilde sınıfa entegre edilmesi teşvik edilmelidir. Öğrencilerin dijital becerilerini geliştirmek için dijital araçlar kullanılmalı ve öğrenme deneyimleri daha ilgi çekici hale getirilmelidir.
- ✓ Eğitimde çeşitliliği ve kapsayıcılığı teşvik etmek önemlidir. Farklı öğrenci perspektifleri sınıfa dahil edilmeli ve pozitif etkileşimlerin oluşmasına destek sağlanmalıdır.
- ✓ Eğitimde veri analitiği ve ölçme yöntemleri kullanılmalıdır. Bu, öğrenci başarılarını izlemek ve öğrencilere daha iyi rehberlik sağlamak için önemlidir.
- ✓ Öğrenciler arası işbirliği ve iletişim becerilerini geliştiren projeler uygulanmalıdır. Bu, öğrencilerin iş dünyasında ve hayatta başarılı olmalarına yardımcı olabilir.
- ✓ Duygusal zeka eğitimi, öğrencilerin duygusal refahlarını desteklemek için önemlidir. Öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına dikkat edilmelidir.
- ✓ Eğitim liderleri, öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemeli ve yeni eğitim modelleri ile kaynakları sunmalıdır.
- ✓ Sürdürülebilirlik eğitimi prensipleri, öğrencilere geleceğin zorluklarına hazırlık yapmalarına yardımcı olacak şekilde ders planlarına dahil edilmelidir.
- ✓ Eğitim teknolojileri ve çevrimiçi öğrenme platformları, öğrencilere uzaktan eğitimle daha fazla esneklik sağlayabilir.
- ✓ Sosyal adalet ve eşitlik ilkeleri, farklı öğrenci gruplarını desteklemek ve eğitimdeki adaletsizlikleri azaltmak için önemlidir.
- ✓ Öğretmenler arası işbirliği ve öğrenci-merkezli karar verme süreçleri teşvik edilmelidir. Bu, eğitimi daha etkili hale getirebilir.
- ✓ Sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik teknolojileri, görsel ve deneyimsel öğrenme fırsatları sunmalıdır.
- ✓ Mental sağlık destek hizmetleri, öğrencilerin öğrenme potansiyellerini artırmak için önemlidir. Öğrencilerin duygusal refahları göz önünde bulundurulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Bakız, B. (2004). Frankfurt Okulu ve eleştirel teori: Sosyolojik pozitivizmin eleştirisi. *Sosyoloji Dergisi*, 12–13, 135–158
- Bates, R. (2001). Eleştirel teori açısından eğitim yönetimi. (Çev. S. Turan, M. Şişman). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(28), 557–571.
- Capper, C. A. (1993). Educational administration in a pluralistic society: A multiparadigm approach. In C. A. Capper (Ed.), *Educational administration in a pluralistic society* (s. 7–36). Albany: New York Press
- Demirtaş, H. (2002). Eğitimde alternatif paradigmlar. E. Toprakçı (Ed.). *Eğitim Üzerine*. (s.321-367). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Ekiz, D.(2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hansen, T. L. (1993, November 18-21). What is critical theory: An essay for the uninitiated organizational communication scholar Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association. Miami Beach, FL. [ERIC Number: ED 368008].
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.

- Kesik, F. (2014). Eğitim yönetiminde çoğul bir ses: Eleştirel kuram. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(4), 93-133.
- Owens, R. (1998). *Organizational Behaviour in Education*. Boston: Ally and Bacon
- Peca, K. (2001). *Paradigmatic differences in educational administration. Positivism and critical theory*. Portales, New Mexico: Eastern New Mexico University
- Robinson, N. V. (1994). The practical promise of critical research in education administration. *Educational Administration Quarterly*, 30(1), 56–77
- Roth, J. K. (2005). *Ethics: Encyclopedias (Volume 1)*. Pasadena, California: Salem Press, Inc.
- Şimşek, H. (1997). Pozitivizm ötesi paradigmatik dönüşüm ve eğitim yönetiminde kuram ve uygulamada yeni yaklaşımlar. *Eğitim Yönetimi*, 1, 97–109. Şişman, M. (2004). *Öğretmenliğe Giriş (7. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Tezcan, M. (2005). *Sosyolojik Kuramlarda Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Turan, S. (2004). Modernite ve postmodernite arasında bir insan bilimi olarak eğitim yönetimi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1–8
- Wall, N. E. (2001). *A critical analysis of the theories, models, and policies of educational administration*. Unpublished Master Thesis. University of New Brunswick: New Brunswick
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin.

Öğretmenlerin Kariyer Gelişimine Yönelik Görüşleri

Teachers' Views on Career Development

ÖZET

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin kariyer gelişimine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesidir. Çalışmanın amacı öğretmenlerin bakış açılarını göre eleştirel bir şekilde incelemek olduğu için bu araştırma fenomenolojik bir yaklaşım kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için kasıtlı örnekleme tekniklerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. 2023-2024 eğitim-öğretim yılının Ekim döneminde görev yapan 14 öğretmen araştırmada yer almıştır. Bu çalışmada katılımcılara, nitel araştırmalarda veri toplamak için yaygın bir araç olan açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formları verilmiş ve formları doldurmaları istenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişimi, sürekli eğitim, teknolojik adaptasyon ve yenilikçi pedagojik yöntemlere odaklanmaktadır. Kariyerlerinde sadece sınıf içi etkinliklere sınırlı kalmayıp, kurumsal liderlik ve mentorluk rollerini de hedeflemektedirler. Öğretmenler, dijitalleşen bir dünyada teknolojiye adaplanmıştır ve sürekli öğrenmenin kritik öneme sahip olduğunu vurgulamaktadırlar. Öğrenci ve veli beklentileri, öğretmenlerin iletişim becerilerinin önemini artırmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişim hedefleri, eğitimdeki dinamik ihtiyaçlara ve trendlere cevap vermeyi amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Kariyer, Okul.





ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate teachers' views on career development. Since the aim of the study is to critically examine teachers' perspectives, this research was constructed using a phenomenological approach. Maximum variation sampling, one of the deliberate sampling techniques, was used to determine the study group. Fourteen teachers working in the October semester of the 2023-2024 academic year took part in the study. In this study, participants were given interview forms with open-ended questions, a common tool for collecting data in qualitative research, and asked to fill out the forms. Teachers' professional development focuses on continuous education, technological adaptation and innovative pedagogical methods. In their careers, they are not limited to classroom activities but also aim for organizational leadership and mentoring roles. Teachers emphasize that adaptation to technology and continuous learning are critical in a digitalized world. Student and parent expectations increase the importance of teachers' communication skills. Teachers' professional development goals aim to respond to dynamic needs and trends in education.

Keywords: Teacher, Career, School.

GİRİŞ

Bilimsel, teknik, ekonomik ve sosyal alanların hızla değiştiği günümüzde, eğitim yöntemleri ve uygulamalarının yanı sıra öğretmen ve öğrencilerin sorumlulukları da değişmektedir (Facer, 2011). Eğitim kurumlarındaki eğitimciler aracılığıyla öğrencilere dünyadaki değişim ve ilerlemelerin ortaya çıkardığı temel becerileri kazandırmak eğitim sistemlerinin ana hedeflerinden biridir (Jacobson-Lundeberg, 2016). Bu süreçte, eğitim sisteminin en önemli bileşeni olan öğretmenlerin sistemi etkileme kabiliyeti daha iyi anlaşılmalıya başlanmıştır (Darling-Hammond, Flook, Cook-Harvey, Barron & Osher, 2020). Bir ulusun sağladığı eğitim düzeyi, o ulusun her sektördeki başarısını doğrudan etkilediği gibi, eğitimcilerin niteliği de eğitimin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Dünya çapında yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarına göre nitelikli eğitimciler, etkili ülke eğitim sistemlerinin en temel unsurudur (Kupiainen, Hautamaki & Karjalainen, 2009). Bu nedenle, bir ülkenin eğitim sisteminin standardını yükseltmek için öğretmenlere ve öğretmenlik mesleğine yeterli yetki ve kaliteyi sağlamak esastır (Akyüz, 2013). Öğretmenler, kariyerlerini etkili bir şekilde sürdürebilmek için aşağıdaki bilgi, beceri ve değerlere sahip olmalıdır (Şişman ve Acat, 2003). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri, tutarlı bir mesleki düzeyde gerekli bilgi ve becerilere sahip olmalarını sağlar. Wells'e (2014) göre mesleki gelişim, mesleki becerilerde ilerlemeyi garanti altına almak ve sürdürmek için tasarlanmış metodik bir süreçtir. İlğan (2013) mesleki gelişimin amacının, öğrencilerin öğrenme çıktılarını etkili bir şekilde etkilemek için mesleki yenilenme faaliyetleri yoluyla eğitimcilerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek olduğunu belirtmektedir. Öğretmenler, etkili mesleki gelişim faaliyetleri aracılığıyla daha fazla konu bilgisi ve daha zengin öğretim deneyimleri elde ederler. Sonuç olarak, hem sınıf içinde hem de sınıf dışında mesleki gelişimleri için olumlu geri bildirimler alırlar (Darling-Hammond, Hyler ve Gardner, 2017). Öğretmenlik mesleğinin ilerlemesine yönelik araştırmaların, öğretmenlerin kariyerlerini etkili bir şekilde

Ülge Kansu¹ 
Aliye Eroğlu² 
Fatma Şişman³ 
Derya Akgül⁴ 

How to Cite This Article

Kansu, Ü., Eroğlu, A., Şişman, F. & Akgül, D. (2023). "Öğretmenlerin Kariyer Gelişimine Yönelik Görüşleri", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:55; pp:4293-4299. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.73320>

Arrival: 01 October 2023

Published: 30 November 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Uzman Öğretmen, MEB, Ankara, Türkiye

² Uzman Öğretmen, MEB, Ankara, Türkiye

³ Uzman Öğretmen, MEB, Ankara, Türkiye

⁴ Uzman Öğretmen, MEB, Ankara, Türkiye

sürdürebilmeleri için planlı ve metodik bir şekilde yürütülmesi gereken gerekli bir mesleki faaliyet olduğunu söylemek mümkündür. Hizmet içi eğitim programları, ülkemizde öğretmenler için mesleki gelişimin gerçekleştirildiği başlıca araçlardır. Hizmet içi eğitimin yanı sıra lisansüstü eğitim de bir diğer önemli mesleki gelişim faaliyetidir. Aitken, Currey, Marshall ve Elliott'a (2008) göre lisansüstü eğitim, akademik ve mesleki beceriler kazandırırken bir konuya lisans eğitiminden daha derinlemesine odaklanma şansı sunan bir program türüdür. Öğretmenler, lisansüstü eğitim programları aracılığıyla mesleki ve kişisel gelişimlerini garanti altına alma, problem çözme teknikleri oluşturma ve çözümlerinin sonuçlarını meslektaşlarına iletme gibi alanlarda deneyim kazanırlar (Alabaş, Kamer ve Polat, 2012; Rust, 2009). Ayrıca öğretmenler, lisansüstü eğitimden edindikleri mesleki beceriler sayesinde mesleki gelişimlerini sürdürme konusunda motive olmaktadır (Kovalchuck & Vorotnykova, 2017). Lisansüstü programlar öğretmenlik mesleği üzerinde önemli bir etkiye sahiptir çünkü öğretmenlerin mesleki gelişimini destekler ve alan temelli eğitim ile mesleki çalışmalar arasında bir bağlantı görevi görür (Alton-Lee, 2011). 2009 yılından bu yana, ülkemizdeki lisansüstü öğrenci sayısı önemli ölçüde artmıştır (Günay, 2018). Lisansüstü eğitim alan öğretmen sayısının, son yıllarda öğretmenlik disiplinlerine yönelik lisansüstü eğitim programlarının büyümesine paralel olarak arttığı söylenebilir.

Bilimsel, teknik, ekonomik ve sosyal alanlardaki hızlı değişimler, eğitim sistemi, öğretmen ve öğrenci rollerini de dönüştürmektedir. Eğitim, yalnızca bilgi aktarımı olmaktan çıkıp, bireylerin dünyadaki değişimlere adapte olabilmesi, temel becerileri kazanabilmesi ve bu becerileri etkin bir şekilde kullanabilmesi için bir platform haline gelmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin rolü özellikle vurgulanmaktadır. Günümüzde, öğretmenler, eğitim sisteminin en önemli bileşenleri olarak kabul edilmekte ve öğretim kalitesi üzerinde doğrudan bir etkiye sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin mesleki gelişimine verilen önemi de arttırmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğrenci öğrenme çıktılarını etkileyebilecek şekilde tasarlanmış, metodik bir süreçtir. Bu süreç, öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmeye yönelik yenileme faaliyetlerini kapsar. Etkili mesleki gelişim faaliyetleri, öğretmenlere daha fazla konu bilgisi ve zengin öğretim deneyimleri sunar ve bu durum, hem sınıf içinde hem de sınıf dışında pozitif geri bildirimlere yol açar.

Öğretmenlerin mesleki gelişiminde hizmet içi eğitim programları önemli bir rol oynar. Bu programlar, öğretmenlerin güncel eğitim trendlerini ve tekniklerini öğrenmelerine, mevcut becerilerini geliştirmelerine ve yeni beceriler kazanmalarına yardımcı olur. Ayrıca, öğretmenlerin lisansüstü eğitime katılımı da mesleki gelişim için önemli bir fırsattır. Lisansüstü eğitim, öğretmenlere bir konuya daha derinlemesine odaklanma şansı sunarken, aynı zamanda akademik ve mesleki beceriler kazanmalarını sağlar. Bu programlar, öğretmenlerin problem çözme teknikleri geliştirmelerine, bu tekniklerin sonuçlarını meslektaşlarıyla paylaşmalarına ve kişisel gelişimlerini desteklemelerine olanak tanır.

Günümüz eğitim dünyasında öğretmenlerin sorumlulukları sadece öğretimle sınırlı değildir. Öğretmenler, öğrencilerin kritik düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme ve global vatandaşlık gibi becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmalıdır. Ayrıca, öğretmenler, teknolojik yenilikleri ve eğitimdeki değişen trendleri takip etmek ve bunları öğretim metodolojilerine entegre etmekle de yükümlüdürler.

Öğrenciler açısından bakıldığında, onların da eğitim sürecinde daha aktif roller üstlenmeleri beklenmektedir. Öğrencilerin, bilgiyi pasif bir şekilde almak yerine, eleştirel düşünme, sorgulama ve keşfetme yoluyla aktif olarak öğrenmeleri teşvik edilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin de kendi öğrenme süreçlerini yönetme, öz düzenleme becerilerini geliştirme ve yaşam boyu öğrenmeye yönelik bir tutum geliştirme sorumlulukları bulunmaktadır.

Sonuç olarak, günümüzün hızla değişen dünyasında eğitim, statik bir yapıdan ziyade, sürekli gelişen ve dönüşen bir süreç olarak kabul edilmektedir. Bu süreçte, öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve öğrencilerin aktif öğrenme rolleri, eğitimin kalitesini ve etkinliğini doğrudan etkileyen unsurlardır. Eğitim kurumlarının, öğretmenlerin ve öğrencilerin bu dinamik sürece uyum sağlamaları, eğitimin geleceği için hayati öneme 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). Çalışmanın amacı öğretmenlerin bakış açılarını göre eleştirel bir şekilde incelemek olduğu için bu araştırma fenomenolojik bir yaklaşım kullanılarak oluşturulmuştur.

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 araştırmada yer almıştır. Tablo 1, öğretmen adayı olan araştırma katılımcılarına ilişkin demografik verileri sunmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

Kod	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Erkek	Matematik	42	20	Yüksek Lisans
K2	Kadın	Fen Bilimleri	35	12	Lisans
K3	Erkek	Türkçe	40	18	Lisans
K4	Kadın	Sosyal Bilgiler	29	7	Yüksek Lisans
K5	Erkek	İngilizce	37	15	Lisans
K6	Kadın	Beden Eğitimi	32	10	Yüksek Lisans
K7	Erkek	Müzik	45	22	Doktora
K8	Kadın	Resim	28	6	Lisans
K9	Erkek	Bilgisayar	38	16	Yüksek Lisans
K10	Kadın	Din Kültürü ve Ahlak	34	11	Lisans
K11	Kadın	Coğrafya	36	14	Yüksek Lisans
K12	Erkek	Fizik	39	17	Doktora
K13	Kadın	Kimya	31	9	Lisans
K14	Erkek	Biyoloji	43	19	Yüksek Lisans

Cinsiyet açısından, 8 erkek ve 6 kadın öğretmen araştırmaya katılmıştır. Katılımcıların branş dağılımı geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Fen ve sosyal bilimler gibi ana disiplinlere ek olarak, özel branşlar (müzik, beden eğitimi, resim vb.) da tabloda yer almaktadır. Yaş ortalaması yaklaşık olarak 36-37 civarındadır. En genç katılımcı 28 yaşında, en yaşlı katılımcı ise 45 yaşında bulunmaktadır. Kıdem bakımından, öğretmenlerin hizmet yılları 6 ile 22 yıl arasında değişmektedir. Öğrenim durumu açısından, çoğunluğu lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerden oluşmaktadır. Ancak, doktora derecesine sahip iki öğretmen de bulunmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki soruların katılımcılar için anlaşılır ve açık olması, içgörülü sorular hazırlanması, soruların somut bir dil içermesi, soruların hedefe yönelik olması ve soruların kuralcı olmaması için her türlü çaba gösterilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

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.

İlk olarak, katılımcılara verilen yazılı görüşme formlarını yazıya dökmek için bilgisayar kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenleri kodlamak için, veri toplanan her bir öğretmene "K" ile başlayan bir kod numarası verilmiştir (Ekiz, 2003). Bu araştırmadan elde edilen veriler betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler bu noktada belirlenmiş ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Sonuçlar son aşamada yorumlanmıştır (Karataş, 2015). Sonuç olarak, sonuçlar arasındaki neden-sonuç bağlantılarının açıklanmasıyla çeşitli olgular arasındaki konuşmalar teşvik edilmiştir.

BULGULAR

Kariyeriniz boyunca mesleki gelişiminizi en çok etkileyen faktörler nelerdir ve bu faktörleri nasıl yönettiniz?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile "Kariyeriniz boyunca mesleki gelişiminizi en çok etkileyen faktörler nelerdir ve bu faktörleri nasıl yönettiniz?" şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) "Kariyerim boyunca sürekli eğitim seminerleri ve atölye çalışmalarına katılmak, mesleki gelişimimi en çok etkileyen faktör oldu. Bu seminerler, güncel pedagojik yaklaşımlar hakkında bilgimi tazelememi sağladı."

(K2) "Öğretmenlik kariyerimde, deneyimli öğretmenlerden aldığım geri bildirimler, dersimi nasıl daha iyi hale getirebileceğimi görmemi sağladı. Onların rehberliği sayesinde birçok hata ve eksiklikten kaçındım."

(K3) "Teknolojik yeniliklerle adım adım ilerlemek, öğrencilere daha etkili bir öğrenme deneyimi sunmama yardımcı oldu. Her yeni aracı denedim ve onu ders planlarıma nasıl entegre edebileceğimi düşündüm."

(K4) "Mesleki derneklerle ve eğitim topluluklarıyla aktif olarak iletişim halinde olmak, gelişimimi destekledi. Bu, beni eğitimdeki global trendler hakkında bilgilendirdi."

(K5) "Öğrenci geri bildirimleri, derslerimi sürekli olarak iyileştirmeme yardımcı oldu. Onların ihtiyaçlarına ve beklentilerine göre kendimi adapte etmeye çalıştım."

(K6) "Mesleki gelişimimde, deneme yanılma yöntemi benim için kritik bir rol oynadı. Başarısızlıklarımın öğrendim ve her seferinde daha iyi bir öğretmen olmaya çalıştım."

(K7) "Okul dışı eğitim seminerleri ve konferanslara katılmak, yeni öğretim stratejileri öğrenmemi sağladı. Ayrıca, farklı öğretmenlerle ağ kurma fırsatı buldum."

(K8) "Kariyerimde, mentorluk yapmak ve mentorluk almak, mesleki gelişimimi büyük ölçüde etkiledi. Bu, hem öğrenci hem de öğretmen olarak öğrenme sürecimin devamını sağladı."

(K9) "Eğitimdeki yeni yöntemleri ve teknolojileri takip etmek, mesleki gelişimimde kilit bir faktör oldu. Kendimi bu konuda sürekli güncel tutmaya çalıştım."

(K10) "Eğitimle ilgili kitaplar okumak, pedagojik yaklaşımlarımı genişletti ve bana yeni perspektifler kazandırdı."

(K11) "Meslektaşlarımla işbirliği yapmak, yeni öğretim yöntemleri ve stratejileri hakkında fikir alışverişinde bulunmamı sağladı."

(K12) "Öğretmenlikte en büyük etken, öğrenci başarısıydı. Öğrencilerimin başarılı olmasını görmek, beni daha fazla öğrenmeye ve gelişmeye itti."

(K13) "Yenilikçi eğitim programlarına ve öğretmen eğitimine katılmak, mesleki gelişimimde önemli bir yere sahip."

(K14) "Öğrencilerimin değişen ihtiyaçlarına yanıt vermek için sürekli olarak kendi eğitimimi ve öğretim stratejilerimi gözden geçirdim. Bu süreç, mesleki gelişimimde büyük bir rol oynadı."

Sürekli Öğrenme ve Eğitim: Öğretmenler, kariyerlerini ilerletirken sürekli eğitimin, seminerlerin ve atölye çalışmalarının kritik bir öneme sahip olduğunu vurgulamıştır. Bu tür etkinlikler, öğretmenlere güncel pedagojik yaklaşımlar ve eğitimdeki yenilikler hakkında bilgi sağlamaktadır. Mentorluk ve İşbirliği: Deneyimli öğretmenlerden alınan geri bildirimlerin ve mentorluk süreçlerinin, öğretmenlerin kariyerlerindeki gelişimine katkıda bulunduğu görülmektedir. Meslektaşlarla işbirliği yapmanın da yeni öğretim yöntemleri hakkında fikir alışverişi yapmalarına yardımcı olduğu belirtilmiştir. Teknoloji ve Yenilik: Teknolojik yeniliklerin ve eğitimdeki yeni yöntemlerin takip edilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini etkileyen önemli bir faktör olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenci Geri Bildirimleri ve Başarıları: Öğrencilerden alınan geri bildirimler, öğretmenler için değerli bir kaynak olup, onları pedagojik stratejilerini yeniden değerlendirmeye ve geliştirmeye teşvik etmektedir. Öğrenci başarılarının da öğretmenlerin motivasyonunu artırdığı belirginleşmektedir. Kendi Eğitimini Gözden Geçirme: Öğretmenlerin, kendi öğretim stratejilerini ve yaklaşımlarını sürekli gözden geçirme eğilimi, mesleki gelişimlerine büyük katkıda bulunmaktadır. Global Trendler ve Kitap Okuma: Öğretmenlerin, eğitimdeki global trendlerle güncel kalmaya çalıştıkları ve bu bağlamda mesleki kitapları okudukları görülmektedir. Bu yorumlar, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik çok yönlü ve bütünsel bir yaklaşıma sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenler, kendi pedagojik pratiğini geliştirmek için birçok farklı kaynağı ve stratejiyi kullanmaktadırlar.

Mesleki gelişiminizde karşılaştığınız en büyük zorluk nedir? Bu zorlukla nasıl başa çıktınız veya başa çıkmayı planlıyorsunuz?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile "Mesleki gelişiminizde karşılaştığınız en büyük zorluk nedir? Bu zorlukla nasıl başa çıktınız veya başa çıkmayı planlıyorsunuz?" şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) "Teknolojiyle ayak uydurmakta zorlandım, ancak online eğitim seminerleriyle bu konuda yetkinliğimi artırmaya çalışıyorum."

(K2) "Yeni öğretim yöntemleri konusunda bazen endişeliyim. Meslektaşlarımla sürekli iletişim halinde olarak bu yöntemleri pratikte nasıl uygulayabileceğim hakkında fikir ediniyorum."

(K3) "Öğrencilerin değişen motivasyonlarıyla başa çıkmak zor. Ancak, onlarla birebir zaman geçirerek bu konuda daha duyarlı ve anlayışlı olmayı öğreniyorum."

(K4) "Sürekli değişen müfredat, benim için en büyük zorluk. Ancak, sürekli öğrenme yaklaşımım sayesinde bu değişikliklere adapte olmaya çalışıyorum."

(K5) "Öğretmen olarak iş yüküm ve bürokratik işlerle başa çıkmak zor olabiliyor. Zaman yönetimi teknikleri öğrenerek bu zorluğun üstesinden gelmeye çalışıyorum."

(K6) "Çeşitli öğrenci ihtiyaçlarına cevap vermek bazen zorlayıcı olabiliyor. Her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına yanıt verebilmek için sürekli eğitim alıyorum."

(K7) "Dijital araçları etkili bir şekilde kullanmakta zorlandım, bu nedenle teknoloji entegrasyonu üzerine kurslara katıldım."

(K8) "Yeni pedagojik yaklaşımları uygulamada başarılı olamamak beni korkutuyor. Ancak, bu konudaki geri bildirimleri toplayarak ve değerlendirerek sürekli gelişmeye çalışıyorum."

(K9) "Öğretmen olarak duygusal tükenmişlikle başa çıkmak zor. Kendime zaman ayırmak ve hobilerimle ilgilenmek bu durumu hafifletiyor."

(K10) "Birçok öğretmen gibi ben de kaynak yetersizliğiyle karşılaşyorum. Bu nedenle öğretmenlerle kaynak paylaşım platformları kurduk."

(K11) "Öğrenci ve veli beklentileriyle başa çıkmak bazen zor olabiliyor. İletişim ve anlayış yoluyla bu beklentilere karşılık vermeye çalışıyorum."

(K12) "Öğrencilerin dikkat sürelerinin kısalması, dersi etkili bir şekilde yürütmeyi zorlaştırıyor. Farklı ve interaktif öğretim yöntemleri kullanarak bu sorunun üstesinden gelmeye çalışıyorum."

(K13) "Mesleki gelişim fırsatlarının sınırlı olması beni zorluyor. Kendi başıma online eğitim platformlarından faydalanarak bu eksikliği gidermeye çalışıyorum."

(K14) "Öğretmen olarak, sınıf içi disiplin konusunda zorluklar yaşıyorum. Bu konuda rehberlik servisi ve deneyimli öğretmenlerden destek alarak stratejiler geliştiriyorum."

Öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle ilgili deneyimleri, karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklara yönelik çözüm yaklaşımları üzerinden yapılan değerlendirme, eğitim alanında birçok kritik konunun altını çizmektedir. Birincil olarak, teknolojik adaptasyonun öğretmenler için merkezi bir mesele olduğu gözlemlenmektedir. Öğretmenler, dijital araçların etkili kullanımı ve teknoloji entegrasyonu konusunda sürekli bir öğrenme sürecinde olduklarını belirtmişlerdir. Bu, eğitimde teknolojinin artan öneminin bir göstergesi olabilir. İkincil olarak, pedagojik yaklaşımlar ve öğretim yöntemlerindeki değişiklikler, öğretmenlerin adaptasyon sürecini zorlayan bir diğer faktördür. Özellikle öğrenci motivasyonu, dikkat süreleri ve sınıf içi dinamikler, öğretmenlerin bu alanda sürekli olarak yenilikçi yöntemler arayışında olmalarına neden olmaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin iş yükü, bürokratik işlemler ve kaynak yetersizliği gibi yapısal zorluklarla da karşı karşıya kaldıkları görülmektedir. Bu tür zorluklar, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşamalarına neden olabilir. Ancak, öğretmenler bu zorlukların üstesinden gelmek için çeşitli stratejiler ve destek mekanizmaları arayışı içindedir. Öğrenci ve veli beklentileri de öğretmenler için önemli bir zorluk kaynağıdır. İletişim ve anlayış, bu zorluklarla başa çıkmak için benimsenen temel yaklaşımlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Sonuç olarak, öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar, eğitim alanındaki genel trendleri ve sorunları yansıtmaktadır. Öğretmenlerin bu zorlukları aşmak için gösterdikleri çaba ve adaptasyon yeteneği, profesyonel gelişimlerinin sürekli bir evrim içinde olduğunu göstermektedir.

Mesleki gelişimde ideal olarak nerede görmek istediğiniz kendi kariyeriniz ve bu hedefe ulaşmak için hangi adımları atmaya düşünüyorsunuz?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile "Mesleki gelişimde ideal olarak nerede görmek istediğiniz kendi kariyeriniz ve bu hedefe ulaşmak için hangi adımları atmaya düşünüyorsunuz?" şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) "Mesleki gelişimde ideal olarak, okulumda bir eğitim lideri olmayı ve yenilikçi pedagojik yaklaşımları benimsemeyi hedefliyorum. Bu hedefe ulaşmak için sürekli eğitim seminerlerine katılmayı ve meslektaşlarımla işbirliği yapmayı düşünüyorum."

(K2) "Öğretmenlikte uzmanlık seviyesine ulaşmak ve sonrasında mentorluk yapmak istiyorum. Bu amaç doğrultusunda master ve doktora programlarını tamamlamayı planlıyorum."

(K3) "Kendi sınıfımın dışında, eğitimde teknoloji entegrasyonu konusunda bir lider olmayı hedefliyorum. Bunun için teknoloji eğitimleri almayı ve sınıfımı bir 'akıllı sınıf' haline getirmeyi planlıyorum."

(K4) "İdealde, eğitimde kapsayıcılık ve özel eğitim konularında uzmanlaşmayı hedefliyorum. Bu yolda sertifika programlarına katılmayı ve özel eğitimle ilgili projelerde yer almayı düşünüyorum."

(K5) "Okulumuzda bir eğitim koçu olmayı ve genç öğretmenlere rehberlik etmeyi istiyorum. Bu konuda eğitim koçluğu eğitimi almayı planlıyorum."

(K6) "Öğretmen olarak kariyerimin zirvesinde, okul müdürlüğü yapmayı hedefliyorum. Yöneticilik sınavlarına hazırlanmayı ve bu konuda eğitimler almayı düşünüyorum."

(K7) "Eğitimde uluslararası projelerde yer almak ve farklı kültürlerle işbirliği yapmak istiyorum. Bu amaçla yabancı dil eğitimimi güçlendireceğim."

(K8) "Öğretmenlikten sonra akademik kariyere geçiş yapmayı ve eğitim bilimleri üzerine araştırmalar yapmayı planlıyorum. Şu an doktora programına başvurmayı düşünüyorum."

(K9) "Eğitimde drama ve sanatsal yöntemlerle öğretimi savunuyorum. Bu yönde sertifikalar almayı ve kendi drama kulübümü kurmayı planlıyorum."

(K10) "Okulda STEAM eğitimi lideri olmayı hedefliyorum. Bu konuda eğitimler almayı ve STEAM laboratuvarı kurmayı düşünüyorum."

(K11) "Eğitim teknolojileri konusunda bir danışman olmayı ve okullara bu konuda rehberlik etmeyi istiyorum. Eğitim teknolojileri üzerine kurslar almayı planlıyorum."

(K12) "Okul dışı eğitim organizasyonları kurarak öğrencilere farklı deneyimler sunmayı hedefliyorum. İşbirliği yapabileceğim organizasyonlar araştırıyorum."

(K13) "Kendi branşımda ulusal bir eğitim konferansı düzenlemeyi hedefliyorum. Bu yolda meslektaşlarımla ağ kurmayı ve konferans organizasyonu için eğitim almayı düşünüyorum."

(K14) "Öğrencilere yaşam becerileri öğretmeye yönelik programlar geliştirmeyi planlıyorum. Bu konuda sertifika programlarına katılmayı ve pilot uygulamalar yapmayı düşünüyorum."

Liderlik ve Mentorluk: Öğretmenlerin bir kısmı mesleki kariyerlerinde liderlik pozisyonlarına ulaşmayı hedeflemekte ve genç meslektaşlarına rehberlik yapmayı önemsemektedir. Bu durum, öğretmenlerin sadece sınıf içinde değil, okul genelinde de etkili olmayı arzuladıklarını göstermektedir. **Teknoloji Entegrasyonu:** Teknolojik araçların eğitimdeki önemini fark eden öğretmenler, bu alanda uzmanlaşmak ve sınıflarını teknolojiyle donatmak istemektedir. Bu, günümüzün dijital çağında eğitimde teknoloji kullanımının kaçınılmaz bir gereklilik olduğunu teyit etmektedir. **Uzmanlaşma ve Akademik Kariyer:** Bazı öğretmenler spesifik alanlarda uzmanlaşmayı veya akademik bir kariyere geçiş yapmayı hedeflemektedir. Bu da öğretmenlerin sürekli öğrenme anlayışını benimsediklerini ve mesleki gelişimlerini sadece sınıf pratiği ile sınırlamadıklarını ortaya koymaktadır. **Yenilikçi Pedagojik Yaklaşımlar:** Drama, sanat ve STEAM gibi yenilikçi pedagojik yaklaşımlara yönelik bir ilgi bulunmaktadır. Öğretmenler, öğrencilere farklı deneyimler sunma arzusundalar. **Yaşam Boyu Öğrenme:** Öğretmenler, mesleki gelişimlerini sadece formel eğitimle sınırlamayıp, sertifika programları, seminerler ve konferanslar gibi fırsatlara da açık olduklarını belirtmektedirler. Sonuç olarak, öğretmenlerin mesleki gelişim hedefleri oldukça çeşitlidir ve bu hedefler, öğretmenlerin eğitimdeki değişen ihtiyaçlarına ve trendlere uyum sağlama isteklerini yansıtmaktadır. Öğretmenlerin bu hedeflere ulaşmalarını desteklemek, onların profesyonel gelişimlerine katkıda bulunarak eğitim kalitesini artırabilir.

SONUÇ

Öğretmenlerin mesleki gelişimine dair geri bildirimler, profesyonel gelişim süreçlerinde hangi unsurların kritik öneme sahip olduğuna dair derinlemesine bir bakış sunmaktadır. Bu geri bildirimler incelendiğinde, öğretmenlerin sürekli eğitim ve öğrenmenin yanı sıra mesleki yenilikleri takip etmenin ve dijitalleşen bir dünyada teknolojiye adapte olmanın kariyerleri için vazgeçilmez olduğunu vurguladıkları görülmektedir. Aynı zamanda, deneyimli öğretmenlerle yapılan işbirliği ve mentorluk, özellikle kariyerinin başındaki öğretmenler için rehberlik ve destek sağlama kapasitesiyle dikkat çekmektedir. Öğrenci geri bildirimleri, öğretmenler için pedagojik yaklaşımlarını ve stratejilerini sürekli gözden geçirme fırsatı sunarken, uluslararası eğitim trendlerini takip etmek ve mesleki literatürle güncel kalmak da kendi başına önemli bir mesleki gelişim aracı olarak belirmektedir. Tüm bu unsurlar, öğretmenlerin eğitimde mükemmeliyeti hedeflerken nasıl bir yol izlediklerini gösteren bir harita sunmaktadır. Öğretmenlerin bu geri bildirimleri, onların sadece bilgi aktaran değil, aynı zamanda öğrenen, adaptasyon sağlayan ve yenilikçi bir yaklaşım benimseyen bireyler olduklarını teyit etmektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerine yapılan inceleme, eğitim sektöründe karşılaşılan zorlukları ve bu zorlukların üstesinden gelme yöntemlerini aydınlatmaktadır. Teknolojik adaptasyonun öne çıktığı bu süreçte, öğretmenlerin sürekli öğrenme ihtiyaçı içinde oldukları belirlenmiştir. Pedagojik değişiklikler ve öğrenci dinamikleriyle başa çıkma, öğretmenlerin sürekli olarak yenilikçi yöntemlere yönelmelerini gerektirmektedir. Yapısal zorluklar, bürokrasi ve kaynak yetersizliği gibi faktörler öğretmenlerin motivasyonunu zorlamakta, tükenmişlik riskini artırmaktadır. Ancak, öğretmenler bu sorunları aşmak adına farklı stratejilere başvurmaktadırlar. Ayrıca, öğrenci ve veli beklentilerinin yarattığı baskı, öğretmenlerin iletişim becerilerinin önemini bir kez daha vurgulamaktadır. Genel olarak, bu inceleme öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin dinamik ve sürekli bir evrim içinde olduğunu, ve eğitim alanındaki genel zorluklara rağmen adaptasyon ve yenilikçilikle bu zorlukların üstesinden gelmeye çalıştıklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişim hedefleri üzerine yapılan değerlendirme, eğitimin çok yönlü bir alan olduğunu ve öğretmenlerin bu çeşitliliği kariyerlerine entegre etmeyi arzuladıklarını göstermektedir. Öğretmenler, sadece sınıf içi etkinliklerle sınırlı kalmayıp, okul genelinde liderlik ve mentorluk rollerini üstlenmeyi hedeflemektedirler. Bu, onların genç meslektaşlarına rehberlik yapma ve kurumsal katkı sağlama isteğini yansıtmaktadır. Dijitalleşen dünyada, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonunu benimsemesi, eğitimin modern gerekliliklerini karşılamak adına kaçınılmazdır. Ayrıca, bazı öğretmenlerin spesifik alanlarda uzmanlaşma veya akademik kariyere yönelme isteği, mesleki gelişimlerini sürekli kılan bir öğrenme anlayışını teyit etmektedir. Yenilikçi pedagojik yöntemlere olan ilgi, öğrencilere farklı ve etkili öğrenme deneyimleri sunma arzusunu gösterirken, yaşam boyu öğrenme yaklaşımı, öğretmenlerin formel eğitimin ötesindeki fırsatlara da değer verdiklerini belirtmektedir. Sonuçta, öğretmenlerin çeşitli ve adapte edici mesleki hedefleri, eğitimdeki dinamik ihtiyaçları ve trendlere cevap vermeye yönelik taahhütlerini yansıtmaktadır. Bu hedeflerin desteklenmesi, eğitimin kalitesini yükseltebilir.

Mesleki Eğitim ve Seminerler: Öğretmenlerin sürekli öğrenme ve adaptasyon sürecini desteklemek için düzenli mesleki eğitimler ve seminerler organize edilmelidir. Bu etkinlikler, öğretmenlerin teknolojik ve pedagojik değişikliklere ayak uydurmasına yardımcı olabilir.

Teknoloji Destekli Eğitim: Okullar, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonunu daha etkili bir şekilde gerçekleştirebilmesi için gerekli altyapı ve araçlara erişim sağlamalıdır. Aynı zamanda teknoloji kullanımını destekleyen eğitimler düzenlenmeli ve bu konuda uzmanlaşmış danışmanlardan destek alınmalıdır.

Mentorluk Programları: Deneyimli öğretmenlerin genç meslektaşlarına rehberlik yapması için mentorluk programları kurulmalıdır. Bu, yeni başlayan öğretmenlerin mesleğe daha hızlı adapte olmalarını ve karşılaştıkları zorlukları aşmalarını kolaylaştırabilir.

İletişim ve Anlayış Seminerleri: Öğrenci ve veli beklentileriyle başa çıkabilmek için iletişim ve anlayışı destekleyen seminerler düzenlenmelidir. Bu, öğretmenlerin öğrenci ve veli beklentilerini daha iyi anlamalarını ve bu beklentilere uygun stratejiler geliştirmelerini sağlar.

Uzmanlaşma ve Akademik Kariyer Fırsatları: Öğretmenlere, belirli alanlarda uzmanlaşma ve akademik kariyer fırsatları sunulmalıdır. Bu, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini derinleştirmeleri ve eğitime katkıda bulunmaları için teşvik edici olabilir.

Yenilikçi Pedagojik Yaklaşımlara Yönelik Atölye Çalışmaları: Öğretmenlerin yenilikçi pedagojik yöntemleri sınıflarında uygulamalarına yardımcı olacak atölye çalışmaları düzenlenmelidir. Bu, öğretmenlerin öğrencilere daha etkili ve ilgi çekici öğrenme deneyimleri sunmalarını sağlar.

KAYNAKÇA

Aitken, L., Currey, J., Marshall, A., & Elliott, D. (2008). Discrimination of educational outcomes between differing levels of critical care programmes by selected stakeholders in Australia: A mixedmethod approach. *Intensive and Critical Care Nursing*, 24 (2), 68-77. Doi: 10.1016/j.iccn.2007.09.001

Akyüz, Y. (2013). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000-M.S. 2013*. Ankara: Pegem.

Alabaş, R., Kamer, S., & Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (4), 89-107. Retrieved from <http://www.e-ijer.com/tr/issue/8020/105368>.

Alton-Lee, A. (2011). Using evidence for educational improvement. *Cambridge Journal of Education*, 41 (3), 303–329. Doi: 10.1080/0305764X.2011.607150.

Darling-Hammond, L., Hylar, M.E. & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo, Alto, CA: Learning Policy Institute.

Ekiz, D.(2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Facer, K. (2011). *Learning futures. Education, technology and socio-technical change*. London: Routledge

Günay, D. (2018). Türkiye’de lisansüstü eğitim ve lisansüstü eğitime felsefi bir bakışı. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 71-88.

İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*, 41-56.

Jacobson Lundeberg, V. (2016). Pedagogical implementation of 21st century skills. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 27 (2016), 82-100.

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.

Kovalchuck, V., & Vorotnykova, I. (2017). E-Coaching, e-mentoring for lifelong professional development of teachers within the system of post-graduate pedagogical education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18 (3), 214-227.

Kupiainen, S., Hautamaki, J., & Karjalainen, T. (2009). The Finnish Education System and PISA. Retrieved from <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75640/opm46.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Rust, F. (2009). Teacher research and the problem of practice. *Teachers College Record*, 111 (8), 1882-1893

Şişman, M., & Acat, B. M. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 235-250.

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

Özel Güvenlik Eğitiminde Doğal Afetlere Teorik Bir Bakış

A Theoretical Perspective on Natural Disasters in Private Security Education

ÖZET

Bu çalışmada son yıllarda arttığı gözlemlenen doğal afetler konusuna dikkat çekilmek istenmiştir. İçişleri Bakanlığı Kolluk Kuvvetlerine bağlı olarak görev ve sorumluluklarını devam ettiren Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD) ile birlikte koordineli olarak hareket edilmelidir. Bu bağlamda Özel Güvenlik Görevlileri de süreç içerisinde yer almalı eğitimleri bu sayede doğal afetler kapsamında artırılmalıdır. Bu araştırmada literatürel tarama yöntemi kullanılarak doğal afet bölgelerinde AFAD kontrolü ile görev alabilecekleri üzerine farkındalık oluşturulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Özel Güvenlik, Doğal Afet, Eğitim, AFAD

ABSTRACT

This study aims to draw attention to the issue of natural disasters, which have increased in recent years. The Ministry of Interior should act in coordination with the Disaster and Emergency Management Presidency (AFAD), which continues its duties and responsibilities under the Law Enforcement Forces. In this context, Private Security Officers should also take part in the process and their training should be increased within the scope of natural disasters. In this research, by using the literature review

Keywords: Private Security, Natural Disaster, Education, AFAD

GİRİŞ

Afet riski dünya genelinde artmaktadır. Son yirmi-otuz yılda ekonomik kayıplar ve doğal afetlerden etkilenen insan sayısı hem ekonomik hem de nüfus artışından daha hızlıdır. Bu afetlerin neden olduğu fiziksel, sosyal ve ekonomik kayıplar, kalkınma sürecinde uzun vadeli bir etkiye sahip olduğundan özellikle gelişmekte olan ülkeler için ağırdır. Afetlerin etkileri toplumların sosyo-ekonomik koşulları, gelenekleri, kültürü ve iklimi ile derinden ilişkilidir. Doğal afetler, insan can kaybının yanı sıra, bir bölgenin ekolojisine ve ekonomisine de ciddi zararlar vermektedir (Pandey & Okazaki, 2005).

Depremler, heyelanlar, sel, kuraklık, yangınlar ve dolu fırtınaları her yıl, her noktada ve her yerde meydana gelen ve küçük çiftçilerin geçim kaynaklarını ve gıda güvenliklerini tehdit eden doğal felaketlerden bazılarıdır. Afetler, insan ve hayvan yaşamının, tarla bitkilerinin, depolanan tohumların, tarımsal ekipman /materyallerin ve bunların tedarik sistemlerinin (örn. altyapı) yanı sıra ilgili yerli bilginin kaybına neden olabilir ve böylece yalnızca o anki büyüme sezonunu değil, aynı zamanda gelecek sezonları da bozabilir (Sperling, McGuire & Sperling, 2008; Akt. Chapagain& Raizada, 2017)

Afete müdahale ve kurtarma, afet yönetiminin önemli aşamalarıdır. Afet yönetiminde kullanılan karar destek sistemleri, farklı becerilere sahip personelin ve varlıkların belirli görevlere atanması ve programlanmasıyla ilgili karmaşıklık ve belirsizlikle başa çıkmalıdır. İş yükü ve işgücü gereksinimleri, öncelik kısıtlamaları, kaynak kullanılabilirliği ve kritik son tarihler gibi operasyonel kısıtlamalar, zamanında ve uygun görev atamasını ve sıralamasını zorlaştırır (Rolland, vd., 2010).

Doğal afetler ne zaman gerçekleşeceği bilinmediğinden modern afet yönetim sisteminde 4 ana aşamadan oluşmaktadır bu aşamalara ise “zarar azaltma”, “hazırlıklı olma”, “müdahale ve iyileştirme” aşamaları olarak ortaya çıkmaktadır. Ülkemiz genel olarak yaşanabilecek doğal afetler bakımından çok çeşitliliklere sahip Karadeniz bölgesinde sel olayları iç kesimlere doğru gidildikçe deprem bölgeleri doğu bölgelerinde ise çığ olaylarına kadar birçok doğa olayları gerçekleşebilmektedir yaşamın devam ettiği bölgelerde gerçekleşebilecek doğa olaylarına karşı o bölgede yaşayan insanların eğitilmesi, bilgilendirilmesi gerekmekte olduğu gibi belli kısımda çalışan kamu görevi yapan ya da kamu görevi yaptığı sayılan Özel Güvenlik ve Koruma görevlilerinin de bu kapsamda eğitimlerinin artırılması gerekmektedir.

Güvenlik kavramı insanoğlunun yaradılışından başlayarak günümüz sürecinde de kendisini güvence altına almayı barınmayı amaç almıştır. İnsanoğlu varoluşundan günümüze kadar uzanan süreçte güvenlik ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Fizyolojik ihtiyaçlar nispeten iyi bir şekilde tatmin edilirse, kabaca güvenlik ihtiyaçları olarak kategorize edebileceğimiz yeni bir ihtiyaçlar dizisi ortaya çıkar (Maslow, 1943 Akt: Yağcı, 2021).

Aykut TOSUN¹ 

How to Cite This Article

Tosun, A. (2023). “Özel Güvenlik Eğitiminde Doğal Afetlere Teorik Bir Bakış”, International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:55; pp:4300-4302. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURN.AL.73455>

Arrival: 06 October 2023

Published: 30 November 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Öğr.Gör., Kocaeli Üniversitesi Hereke Ömer İsmet Uzunyol MYO Mülkiyet Koruma ve Güvenlik Bölümü, Kocaeli, Türkiye

Özel güvenlik hizmetlerine dair kanunun uygulanmasına ilişkin yönetmeliğin Tabii Afet Hallerinde Yardım Yükümlülüğü **Madde 15-** Özel güvenlik görevlileri, görev alanı içerisinde meydana gelebilecek yangın, deprem ve sel gibi tabii afetlerde arama ve kurtarma görevlilerine yardımcı olmakla yükümlüdür.

Özel güvenlik hizmetlerine dair kanun ile ülkemizde Özel Güvenlik eğitimi ise özel Eğitim kurumlarında **Madde 14:** Özel güvenlik temel eğitim programı teorik eğitim ve pratik eğitiminin harmanlanması ile oluşturulur ve yüz yirmi ders saati olacak şekilde düzenlenir. Eğitim saati tamamlanarak ve Özel Güvenlik denetleme Daire Başkanlığı tarafından gerçekleştirilen sınav sonunda kimlik hakkı kazananlar ile YÖK (Yüksek Öğretim Kurumu)'na bağlı Üniversiteler de Özel Güvenlik ve Koruma Programı olan MYO dan 2 yıllık eğitim sonunda eğitimini başarılı olarak tamamlayan öğrencilerden oluşmaktadır.

Araştırma konumuz olan doğal afetler dersini incelediğimizde ise Özel eğitim kurumların da alınan eğitim toplamda 8 saati içermekte olup, Üniversiteler de ise Yangın Güvenliği Ve Tabii Afetlere Müdahale Tarzı adı altında 14 hafta ve 2 ders saatinden oluşan eğitim almakta ve süre sonuna baktığımızda ise 28 saatten oluşmaktadır.

Gerek eğitim kurumlarında gerekse YÖK' e bağlı üniversitelerimizde son yıllarda sıkça yaşanan doğal afetler sonrasında Özel güvenlik görevlilerinin bu kapsamda eğitim kurumlarında yaşadıkları bölgelere göre gerçekleşen doğal afetler ile ilgili olarak eğitimleri artırılabilir gibi ülkemizde yaşanan doğal afetler konusunda da eğitim saatleri artırılabilir.

LİTERATÜR TARAMA

Teorik Bir Kavram Olarak Doğal Afetler ve Özel Güvenlik

Afet; insanlar için fiziksel, ekonomik ve toplumsal kayıplar doğuran, normal yaşamı ve insan faaliyetlerini durdurarak veya kesintiye uğratarak toplulukları etkileyen ve etkilenen topluluğun kendi olanak ve kaynaklarını kullanarak üstesinden gelemeyeceği doğal, teknolojik veya insan kökenli olayların doğurduğu sonuçlardır (Ergünay, 2005 Akt: Erençin ve Çakır, 2008).

Afetler, insanlar ve yerleşim alanları üzerinde kayıplar meydana getirmekte, normal yaşamın ve karar alma mekanizmasının kesintiye uğramasına neden olmakta, iletişim ve haberleşmeyi kısa süreliğine bile olsa çöktürmekte, altyapı ve üstyapı yatırımlarının zarar görmesine yol açmaktadır (Kapucu, 2013:Coppola, 2011:21 Akt: Yavaş & Yavuz, 2015.)

Afet birçok kurum ve kuruluşun birlikte koordineli olarak hareket etmesini gerektirir. Bu bağlamda Özel Güvenlik personelleri de süreç içerisinde yer almalıdır. 2000'den bu yana özel güvenlik kuvvetleri nicel düzeyde görünürlük kazanmıştır. Talebin karşılanmasında devletin rolünden ötürü büyük sosyopolitik değişikliklerle desteklendiğinden, özel güvenlik kuvvetleri artık geniş çapta kabul görmektedir (Uçkun, Yüksel, & Demir, 2012)

Özel Güvenliğin Tanımı: Gerçek ve tüzel kişilere ait yaşam hakkı, zilyetlik hakkı, işletme yönetimi hakları ve mülkiyet hakkı ile diğer hak ve hürriyetlerin saldırıya uğramaması amacıyla kamu güvenliğini tamamlayıcı mahiyette verilen güvenlik ve koruma hizmetlerine *Özel Güvenlik* denir (bmk vip group güvenlik erişim tarihi: 3.07.2023)

Özel Güvenlik Görevlileri: Özel Güvenlik Görevlileri; Genel kolluğun sorumluluğunda bulunan ve özel güvenlik komisyonunun kendisine tanıdığı alanda, daha çok suç önleme faaliyeti yapmakla görevlidir. Sadece özel güvenlik alanı sınırları içerisinde görevli ve yetkilidir. Yetkileri; suçüstü halinde herkesin kullanabileceği türden yetkililerdir. Yapmış olduğu tüm arama ve kontrolleri, elektronik sistem ve cihazlarla yapmak zorundadır, elle arama yapamaz. Toplu ulaşım yerlerinde ve kültürel ve sosyal etkinliklerde kimlik sorabilir. Görev alanında meydana gelen adli olaylara müdahale eder; gerektiğinde zor kullanır (Madeni Kanun Md.981, Borçlar Kanunu Md.52, TCK Md.24-25, CMK Md.90).Olay yerini, sanık, tanık ve mağdurları muhafaza eder; genel kolluğun olay yerine intikali ile genel kolluğun emrine girer.(Uçkun, Yüksel, & Demir, 2012).

Sonuç ve Öneriler

Mülkiyet Koruma ve Güvenlik MYO'ları Türkiye'deki özel güvenlik sektörü içerisindeki uzmanlaşmış personel ihtiyacını görmesi açısından bir gelişme olmakla birlikte verilen eğitim ve program mezunlarının kariyer olanaklarının da göz önünde bulundurulması gerektiği sektörün geleceği açısından önemli konudur (Doğan, 2019 Akt: Yağcı, 2021).

Ülkelerin coğrafi konumlarına göre çeşitli seviyelerde doğal afet riskleriyle karşılaşmaları muhtemeldir. Günümüzde artan teknolojik imkânlarla, hava şartlarına bağlı olarak gerçekleşebilecek sel, fırtına, kar, tipi gibi bazı afetleri önceden tahmin edebilmek mümkün iken deprem için bu durum son derece sınırlıdır (AFAD- 2023 Akt: Güçlüer, 2023).

Doğal afetlerin ne zaman gerçekleşeceğini bilmediğimiz üzere bu hususta özel güvenlik eğitiminde ilgili dersin yaşadığımız coğrafya dolayısı ile artırılması özel güvenlik koruma personeli adaylarının ister eğitim kurumu olsun

ister YÖK e bağlı üniversitelerimizden olsun aldıkları eğitim arttırılarak görev sorumluluk bilinçleri uyandırılarak daha detaylı eğitimlerde verdirilerek AFAD ve AKUT gibi kurumlardan doğal afetler konusunda ve ilk yardım gibi eğitimler verdirilerek her bölgede afet ekipleri kurularak yaşanabilecek afetler sonrasında farklı bölgelerde çalışan hayatını devam ettiren ve bu eğitimleri almış görevlilerin kolluk kuvvetlerine destek mahiyede sinde afetten etkilenmiş olan kişileri olay yerinden tahliye etme ilk yardım desteği verebilmelerini üst seviyede donanımına sahip olmaları sağlanabileceği hususu dikkate alınarak özel güvenlik personellerine bu bağlamda da eğitimler verilebileceği yaşanabilecek her hangi bir afet durumunda gerçekleşen afete göre yetiştirilmiş eğitim almış görevlilerin AFAD kontrolünde verilen görev ve hizmetleri yerine getirebilecekleridir.

KAYNAKÇA

Chapagain, T., & Raizada, M.N. (2017). Doğal afetlerin küçük çiftçiler üzerindeki etkileri: boşluklar ve öneriler. *Tarım ve Gıda Güvenliği* , 6 (1), 1-16.

Coppola, Damon P. (2011), Introduction to International Disaster Management, Elsevier

Doğan, M. G. (2019). Özel Güvenlik Teşkilatında Eğitim Olgusu: Özel Güvenlik Eğitim Kursları ve Meslek Yüksekokullarındaki Özel Güvenlik Ve Koruma Bölümleri. (Master's Thesis, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Erençin, A., & Çakır, B. (2009). Türkiye'de belediyelerde afet ve acil durum yönetimi. *Çağdaş Yerel Yönetimler*.

Ergünay, O., (2005). Afet Yönetiminde İşbirliği ve Koordinasyonun Önemi, AfetYönetiminin Temel İlkeleri, JICA Türkiye Ofisi, 10s.Ankara.

UÇKUN, C.G., Yüksel, A., & Demir, B. (2012). Özel güvenlik sektörünün Türkiye'deki rolü ve dünya'daki konumu. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 2(2), 22-30.

Güçlüer, D. E. (2023). Milli Güvenlik Meselesi Olarak Deprem. *Avrasya Dosyası*, 14(1), 192-205.

Kapucu, N. (2013). Afet ve Kriz Durumlarında YönetiŞim: Amerikan Ulusal Mücadele Planları. M. Akif Çukurçayır ve H. Tuğba Eroğlu (Ed.), Yönetişim içinde. Konya: Çizgi.

Maslow, A. H. (1943). A Theory Of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370.

McGuire, S., & Sperling, L. (2013). Making seed systems more resilient to stress. *Global Environmental Change*, 23(3), 644-653.

Pandey, B.H. & Okazaki, K. (2005). Toplum temelli afet yönetimi: toplulukların afet riskleriyle başa çıkmalarını sağlamak. *Bölgesel Kalkınma Diyaloğu* , 26 (2), 52.

Rolland, E., Patterson, RA, Ward, K. & Dodin, B. (2010). Afet yönetimi için karar desteği. *Operasyon Yönetimi Araştırması* , 3 , 68-79.

Sperling, L. (2008). *When disaster strikes: a guide to assessing seed system security* (No. 363). CIAT.

<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.5188.pdf>

Yağcı, A. (2021). Yükseköğretim kurumlarında yer alan özel güvenlik ve koruma programlarındaki ilkyardım dersinin analizi. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 4(2), 58-76.

Yavaş, H., & Yavuz, Ö. (2015). Türk Afet Yönetiminde Merkezileşme Sorunu ve Yerelleşme Çabaları, Yerelleşme/Merkezileşme Tartışmaları 9. Kamu Yönetimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı.

Özel Güvenlik Hizmetlerine Dair Kanunun Uygulanmasına İlişkin Yönetmelik <https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=7190&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeligi&mevzuatTertip=5>

Özel Güvenlik Hizmetlerine Dair Kanun

AFAD- 2023. <https://www.afad.gov.tr/afadem/dogal-afetler> Erişim:20.06.2023

<http://www.bmkvipguvenlik.com.tr/bilgiler/%C3%B6zel%20g%C3%BCvenlik%20nedir#:~:text=%C3%96zel%20G%C3%BCvenli%C4%9Fin%20Tan%C4%B1m%C4%B1%3A%20Ger%C3%A7ek%20ve,koruma%20hizmetlerine%20%C3%96zel%20G%C3%BCvenlik%20denir.> erişim tarihi: 3.07.2023

Türkiye ve Norveç'te Yaşlı Bakım Hizmetlerinin Karşılaştırılması

Comparison of Elderly Care Services in Turkey and Norway

ÖZET

Yaşlı nüfusun hızla arttığı günümüzde, yaşlı bakım hizmetlerinin önemi giderek artmaktadır. Türkiye ve Norveç'in farklı yaklaşımları ve sistem yapıları, yaşlı bakımının finansmanı, niteliği ve erişilebilirliği konularında önemli farklılıklara yol açmaktadır. Bu makale, her iki ülkenin yaşlı bakım sistemlerini ayrıntılı bir şekilde ele alarak, güçlü yönleri ve geliştirilmesi gereken alanları vurgulamaktadır. Yaşlı nüfusun yaşam kalitesini artırmak için politika ve uygulamalardaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Bu makale, Türkiye ve Norveç'te yaşlı bakım hizmetlerinin kapsamlı bir karşılaştırmasını sunmaktadır. Günümüzde, dünya genelinde yaşlı nüfus hızla artmaktadır ve bu durum yaşlı bakım hizmetlerinin önemini artırmaktadır. Her iki ülke, yaşlı nüfusu destekleme ve koruma stratejilerini geliştirmiş olsa da kendi benzersiz kültürel, ekonomik ve siyasi koşullarına sahip oldukları için farklı yaklaşımlar benimsemişlerdir. Bu makale, her iki ülkenin yaşlı bakım sistemlerini derinlemesine inceleyerek, bu sistemlerin güçlü yönlerini ve geliştirilmesi gereken alanlarını vurgulamayı amaçlamaktadır.

Her iki ülkenin yaşlı bakım sistemlerinin bu hızla değişen demografik gerçekliklere nasıl cevap verdiğini ve bu sistemlerin ileride nasıl geliştirilebileceğini anlamak, yaşlı nüfusun yaşam kalitesini artırmak için önemli bir adım olacaktır. Yaşlı nüfusun artışı, yaşlı bakım hizmetlerinin önemini vurgulamaktadır ve bu makale, bu önemli konuya ışık tutmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yaşlılık, Toplum, Yaşlı Bakım Hizmetleri, Bakım Hizmetleri

ABSTRACT

In today's rapidly aging population, the importance of elderly care services is increasing. Different approaches and system structures of Turkey and Norway have led to significant differences in the financing, quality, and accessibility of elderly care. This article extensively examines the elderly care systems of both countries, highlighting their strengths and areas in need of improvement. It aims to reveal the similarities and differences in policies and practices to enhance the quality of life for the elderly population.

This article provides a comprehensive comparison of elderly care services in Turkey and Norway. The global elderly population is rapidly growing, underscoring the importance of elderly care services. While both countries have developed strategies to support and protect the elderly population, they have adopted different approaches due to their unique cultural, economic, and political conditions. This article delves into the elderly care systems of both countries to emphasize their strengths and areas requiring development.

Understanding how the elderly care systems of both countries respond to this rapidly changing demographic reality and how these systems can be further improved will be a crucial step in enhancing the quality of life for the elderly population. The increasing elderly population highlights the importance of elderly care services, and this article sheds light on this significant issue.

Keywords: Aging, Society, Elderly Care Services, Quality of Care Services

GİRİŞ

Dünya genelinde yaşlı nüfusun hızla arttığı bir döneme tanıklık ediyoruz (World Health Organization, 2021). İleri yaş gruplarının sayısındaki bu artış, yaşlı bakım hizmetlerinin giderek daha büyük bir öneme sahip olmasını sağlamıştır. Yaşlı bireylerin sağlık, refah ve yaşam kalitesini sürdürmelerine yardımcı olmak için geliştirilen yaşlı bakım sistemleri, toplumların sosyal ve ekonomik yapılarını şekillendiren kritik unsurlardan biri haline gelmiştir (Smith & Andersen, 2020).

Bu makale, yaşlı bakım hizmetlerini Türkiye ve Norveç bağlamında karşılaştırarak, her iki ülkenin yaşlı nüfusu destekleme ve koruma stratejilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Türkiye ve Norveç, kendi benzersiz kültürel, ekonomik ve siyasi koşullarına sahip olmaları nedeniyle farklı yaklaşımlar benimsemişlerdir. Bu iki ülkenin yaşlı bakım sistemlerini karşılaştırmak hem bu sistemlerin güçlü yönlerini hem de iyileştirilmesi gereken alanları anlamamıza yardımcı olacaktır.

Makalenin ilerleyen bölümlerinde, öncelikle her iki ülkenin yaşlı bakım sistemi yapılarını ele alacağız. Ardından, yaşlı bakımı finanse etme ve kaynak tahsisi konularında farklılıkları inceleyeceğiz. Bakım hizmetlerinin niteliği ve standartları da karşılaştırmamızın bir diğer önemli yönünü oluşturacak. Yaşlı bireylerin haklarının ve korunmasının her iki ülkedeki yasal çerçeve ve uygulamaları da göz önüne alınacaktır.

Akın Üçok¹ 

How to Cite This Article

Üçok, A. (2023). "Türkiye ve Norveç'te Yaşlı Bakım Hizmetlerinin Karşılaştırılması", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:55; pp:4303-4308. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.73466>

Arrival: 06 October 2023

Published: 30 November 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Dr., Bağımsız Araştırmacı, Norveç

Sonuç olarak, bu makale, yaşlı nüfusun bakım ve destek ihtiyaçlarını karşılamak için geliştirilen politika ve uygulamalarda farklılıkları ve benzerlikleri göstermeyi amaçlamaktadır. Her iki ülkenin yaşlı bakım sistemlerinin bu hızla değişen demografik gerçekliklere nasıl cevap verdiğini ve bu sistemlerin ileride nasıl geliştirilebileceğini anlamak, yaşlı nüfusun yaşam kalitesini artırmak için önemli bir adım olacaktır.

Yaşlı nüfusun artışı, yaşlı bakım hizmetlerinin önemini vurgulamaktadır. Bu makalede, Türkiye ve Norveç'in yaşlı bakım hizmetlerini karşılaştırmak amacıyla bazı temel faktörleri ele alacağız.

YAŞLI BAKIM SİSTEMİ YAPISI

Yaşlı bakım sistemi, her iki ülkede de benzersiz bir yapıya sahiptir. Türkiye ve Norveç, yaşlı bireylere destek sağlama konusunda farklı yaklaşımlar benimsemişlerdir (Yılmaz & Olsen, 2019).

Türkiye'de yaşlı bakım sistemi karmaşıktır ve birden fazla paydaşın katkıda bulunduğu bir yapıya sahiptir. Devlet, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları ve özel sektör, yaşlı bakım hizmetlerini sunma sürecinde rol oynar. Kamu sektörü, genellikle nüfusun büyük bir kısmını kapsayacak şekilde büyük ölçekli yaşlı bakım kurumları işletir. Özellikle son yıllarda, özel sektörün yaşlı bakım alanında büyümesi dikkat çekicidir. Ayrıca, aile içi yaşlı bakım da oldukça yaygındır, çünkü aileler genellikle yaşlı bireylere bakım sağlama sorumluluğunu üstlenirler.

Norveç, yaşlı bakımında farklı bir yaklaşım benimsemiştir. Devlet, yaşlı bakım hizmetlerinin büyük bir kısmını finanse eder ve sunar. Bu, genellikle kamu ve kâr amacı gütmeyen kurumlar aracılığıyla gerçekleşir. Yaşlı bakımı, sosyal devlet politikalarının bir parçası olarak yüksek bir öncelik taşır ve genellikle vatandaşlar için ücretsiz veya düşük maliyetlidir. Norveç'te yaşlıların evde bakımı teşvik edilir ve yaşlılar kendi evlerinde yaşamak için gerekli destek ve hizmetlere erişim sağlarlar (Eurofound, 2020).

Her iki ülkenin de yaşlı bakım sistemi yapısı, toplumun sosyal, kültürel ve ekonomik koşullarıyla uyumlu olarak gelişmiştir. Bu farklılıklar, yaşlı bakım hizmetlerinin erişilebilirliği, niteliği ve sürdürülebilirliği üzerinde önemli etkilere sahiptir.

MALİ DESTEK VE KAYNAKLAR

Yaşlı bakım hizmetlerini finanse etme ve kaynak tahsisi, bir ülkenin yaşlı nüfusu için sunulan hizmetlerin etkinliği ve kapsamı üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Türkiye ve Norveç, bu açıdan farklı yaklaşımlar benimsemektedirler. Yaşlı bakım hizmetlerini finanse etme ve kaynak tahsisi, bir ülkenin yaşlı nüfusunun ihtiyaçlarını karşılamak için ne kadar kaynak ayırdığını ve hangi finansman modellerini kullandığını yansıtır.

Türkiye'de yaşlı bakım hizmetlerinin finansmanı karmaşık bir yapıya sahiptir. Devlet, yerel yönetimler ve özel sektör bu finansman sürecine katkıda bulunurlar. Devlet, genellikle düşük gelirli yaşlı bireylere yönelik olan yaşlı bakım hizmetlerini finanse eder. Ayrıca, Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakıfları gibi kamu kuruluşları, sosyal yardım programları aracılığıyla yaşlılara mali destek sağlar. Özel sektör ve sivil toplum kuruluşları da yaşlı bakım hizmetleri sunar ve bu hizmetler genellikle ücretli olarak sunulur. Ayrıca, ailelerin yaşlı bakımını üstlenmeleri yaygındır, bu da mali destek gereksinimini etkiler.

(Ministry of Family and Social Services, Turkey, 2021)'e göre Türkiye'de yaşlı nüfusun oranı hızla artmaktadır. 2021 itibarıyla, Türkiye'nin nüfusunun yaklaşık %9,7'si 65 yaş ve üstüdür. Türkiye'de yaşlı bakımının finansmanı karmaşık bir yapıya sahiptir. Devlet bütçesinden yaşlı bakım hizmetlerine ayrılan payın 2021'de yaklaşık olarak 12 milyar TL (Türk Lirası) olduğu tahmin edilmektedir. Kamu sektörü, yaşlı bakımının büyük bir kısmını ücretsiz veya düşük maliyetli olarak sunar. Ancak, özel sektörün ve sivil toplum kuruluşlarının sunduğu ücretli hizmetler de oldukça yaygındır.

Norveç, yaşlı bakım hizmetlerini finanse etmek ve sunmak için büyük ölçüde devlet kaynaklarına dayalı bir model benimsemiştir. Devlet, yaşlı bakım hizmetlerinin maliyetinin büyük bir kısmını karşılar. Yaşlılar, hizmetlerden ücretsiz veya düşük maliyetli olarak yararlanırlar. Devletin sağladığı finansman, yaşlı bakım hizmetlerinin erişilebilir ve yüksek kalitede olmasını sağlar. Aynı zamanda, Norveç'te aile içi yaşlı bakımı teşvik eden mali destekler ve izinler de mevcuttur.

Norveç, yaşlı bakım hizmetlerini genellikle devlet kaynaklarına dayalı olarak finanse eder. (Norwegian Ministry of Health and Care Services, 2022). 2021'de, Norveç'in 5,4 milyonluk nüfusunun yaklaşık %18'i 65 yaş ve üstüdür. Norveç, yaşlı bakımına 2022 yılında tahmini olarak 55 milyar NOK (Norveç Kronu) ayırmıştır. Bu kaynak, yaşlı bakım hizmetlerini ücretsiz veya düşük maliyetli hale getirir ve geniş bir kapsam sunar. Devletin sunduğu finansman, yaşlıların evde bakımını teşvik etmek ve kaliteli hizmetlere erişimlerini sağlamak için kullanılır. Aynı zamanda aile içi yaşlı bakımını teşvik eden mali destekler de mevcuttur.

Bu rakamsal veriler, Türkiye ve Norveç'in yaşlı bakım hizmetlerinin finansmanında önemli farklılıkları göstermektedir. Norveç, daha büyük bir bütçe ayırarak yaşlılara daha fazla destek sunar ve yaşlı bakımını devletin merkezi bir görevi olarak kabul eder. Türkiye ise daha karmaşık bir finansman modeline sahiptir ve özel sektör ve ailelerin daha fazla rol oynadığı bir sistem benimser.

BAKIM HİZMETLERİNİN NİTELİĞİ

Yaşlı bakım hizmetleri, toplumlarımızda giderek artan bir öneme sahiptir. Bu hizmetler, yaşlı bireylerin yaşamlarını daha rahat ve sağlıklı bir şekilde sürdürebilmeleri için sunulan çeşitli destekleri içermektedir. Nitelikli yaşlı bakım hizmetleri, yaşlıların günlük ihtiyaçlarını karşılamakla kalmayıp aynı zamanda onların fiziksel, zihinsel ve duygusal refahlarını da gözetir. (Öztürk & Lund, 2018). Bu tür hizmetler, yaşlı bireylerin bağımsızlığını korumalarına ve yaşamlarının kalitesini artırmalarına yardımcı olur. Bunlar arasında tıbbi bakım, kişisel bakım, sosyal etkileşim ve aktiviteler, beslenme hizmetleri, ev bakımı ve rehabilitasyon gibi çeşitli unsurlar bulunmaktadır. Nitelikli yaşlı bakım hizmetleri, yaşlıların yaşamlarını daha anlamlı ve güvenli hale getirme amacı taşır ve toplumların yaşlı nüfusunu destekler. (OECD, 2021).

Türkiye'de bakım hizmetlerinin niteliği, çeşitli faktörlere bağlı olarak değişebilir ve farklı hizmet sunucuları arasında farklılık gösterebilir.

Türkiye'de bakım hizmetleri hem kamu sektörü hem de özel sektör tarafından sunulmaktadır. Kamu sektörü, genellikle düşük gelirli yaşlı bireylere yönelik olan yaşlı bakım hizmetlerini finanse eder ve sunar. Kamu kurumları, yaşlı bakım evleri ve bakım merkezleri işletir. Ancak son yıllarda özel sektörün yaşlı bakımında büyümesi gözlemlenmektedir. Özel bakım evleri, hastaneler ve sivil toplum kuruluşları, yaşlılara ücret karşılığında bakım hizmetleri sunar. Bu nedenle, hizmetlerin niteliği kurumdan kuruma farklılık gösterebilir.

Bakım hizmetlerinin niteliği, hizmet sunucularının personel kalitesine bağlıdır. Nitelikli sağlık profesyonelleri, yaşlı bireylere daha iyi bakım sağlayabilir. Ancak Türkiye'de bakım hizmetlerinde personel eğitimi ve sertifikasyon süreçleri standartlaştırılmamıştır. Bu, hizmet sunucularının personel seçiminde farklı yaklaşımlar benimsemelerine neden olabilir.

Bakım hizmetlerinin niteliği, hizmetlerin erişilebilirliği ve sürekliliği ile de yakından ilişkilidir. Türkiye'de yaşlı bakım hizmetlerinin kırsal ve kentsel bölgeler arasında farklılık gösterebilir. Kentsel bölgelerde daha fazla bakım hizmeti seçeneği bulunabilirken, kırsal bölgelerde erişim zorlu olabilir. Ayrıca, hizmetlerin sürekliliği de önemlidir. Bazı bakım kurumları mali sıkıntılar nedeniyle kapanabilir ve bu da yaşlı bireylerin bakımını etkileyebilir.

Türkiye'de yaşlı bakım hizmetleri, belirli denetim mekanizmaları ve standartlara tabi tutulur. Ancak denetimlerde tutarsızlıklar olabilir ve standartlar farklılık gösterebilir. Hükümet, hizmet sunucularını denetlerken bazı sorunlar yaşanabilir ve bu da hizmetlerin kalitesini etkileyebilir.

Türk toplumunda aile içi yaşlı bakımı oldukça yaygındır. Aileler genellikle yaşlı bireylere bakım sağlama sorumluluğunu üstlenirler. Bu, yaşlı bakım hizmetlerinin kalitesini etkileyebilir, çünkü ailelerin bakım verme beceri ve kaynakları farklı olabilir. Türkiye'deki yaşlı bakım hizmetlerinin niteliği, yukarıda bahsedilen faktörlerin etkisi altında değişebilir. Hizmet sunucularının personel eğitimi, denetimlerin sıklaştırılması ve standartların yükseltilmesi gibi önlemler alınarak yaşlı bakım hizmetlerinin niteliği artırılabilir. Ayrıca, yaşlıların haklarının korunması ve yaşlı bakım hizmetlerine erişimin iyileştirilmesi önemlidir.

Norveç'i bu kapsamda ele aldığımızda bakım hizmetlerinin niteliği yüksek bir seviyededir ve genellikle olumlu değerlendirmeler almıştır. Norveç, yaşlı bireylerin sağlık, refah ve yaşam kalitesini korumak ve artırmak için geniş kapsamlı bir yaşlı bakım sistemi sunar.

Norveç'te yaşlı bakım hizmetleri büyük ölçüde devlet tarafından finanse edilir ve sunulur. Devletin bu hizmetleri finanse etmesi, hizmetlerin erişilebilirliği ve niteliğini yüksek tutar. Yaşlı bireyler, genellikle bu hizmetlerden ücretsiz veya düşük maliyetli olarak yararlanır. Bu finansman modeli, yaşlıların yaşam kalitesini artırmayı hedefler. Norveç, yaşlıların kendi evlerinde yaşamak istedikleri bir modeli de teşvik eder. Bu nedenle evde bakım hizmetleri oldukça gelişmiştir. Yaşlılar, evde bakım hizmetlerine erişim sağlayarak kendi evlerinde bağımsız yaşayabilirler. Bu, yaşlıların yaşam kalitesini ve özgürlüğünü artırır.

Norveç'teki yaşlı bakım hizmetleri, ulusal standartlara ve denetimlere tabi tutulur. Hükümet, yaşlı bakım hizmetlerinin kalitesini korumak ve iyileştirmek için düzenli olarak denetimler yapar. Bu, hizmet sunucularının yüksek standartları sürdürmesini ve hizmetlerin niteliğini artırmasını sağlar. Yaşlı bakım hizmetlerinde çalışan personel yüksek eğitilmiş ve yetkin bireylerdir. Hem evde bakım hem de yaşlı bakım kurumlarında çalışan personel, yaşlı bireylere kaliteli hizmet sunma konusunda eğitilmiştir. Bu, hizmetlerin niteliğini artırır.

Norveç, yaşlıların haklarını korumak ve onları kötü muameleye karşı korumak için güçlü yasal düzenlemelere sahiptir. Yaşlı bireylerin insan haklarına saygı gösterilir, kötü muameleye tolerans gösterilmez ve yaşlıların yaşam kalitesini artırmaya yönelik önlemler alınır. Norveç'teki yaşlı bakım hizmetlerinde yaşlı bireylerin katılımı teşvik edilir. Karar verme süreçlerine katılmaları ve ihtiyaçlarına yönelik hizmetleri şekillendirmeleri teşvik edilir. Bu, hizmetlerin daha iyi uyum sağlamasına ve yaşlıların yaşam kalitesini artırmasına yardımcı olur.

Norveç'te yaşlı bakım hizmetlerinin niteliği, yukarıda bahsedilen faktörlerin etkisi altında yüksektir. Devlet finansmanı, ulusal standartlar, yüksek nitelikli personel, denetimler ve yaşlı bireylerin haklarına saygı, hizmetlerin

kalitesini artırır ve yaşlıların yaşam kalitesini yükseltir. Bu model, diğer ülkeler için bir örnek olabilir ve yaşlı bakım hizmetlerinin niteliğini artırmak için benzer yaklaşımlar benimsemelerine yardımcı olabilir.

Türkiye'de yaşlıların hakları ve korunması konusunda yasal düzenlemeler mevcut olmasına rağmen, uygulama ve farkındalık sorunları yaşanabilir. Yaşlı bireylerin haklarını ve korunmasını güvence altına almak için daha fazla çalışma gerekebilir. Ayrıca yaşlıların ihtiyaçlarına daha iyi yanıt vermek amacıyla politika ve programların geliştirilmesi önemlidir.

YAŞLI BAKIMINDA TOPLUMSAL VE KÜLTÜREL FARKLAR

Yaşlı bakımı, toplumların kültürel değerlerine, toplumsal yapısına ve ekonomik koşullarına göre büyük ölçüde değişebilir. (Andersson & Kaya, 2019). Bu farklılıklar, yaşlı bireylerin bakımına ve yaşam kalitelerine etki edebilir. Aşağıda, Türkiye ve Norveç örneği üzerinden yaşlı bakımında görülen bazı toplumsal ve kültürel farkları inceleyelim:

Türkiye'de aile bağları güçlüdür ve genellikle yaşlı bireylerin bakımı aile içinde karşılanır. Yaşlıların çocukları veya diğer akrabaları tarafından bakılmaları beklenir. Bu toplumsal normlar, yaşlı bakımında aile içi bir sorumluluk taşınmasını teşvik eder. Aile içi yaşlı bakımı Türk toplumunun önemli bir parçasıdır. Norveç'te ise yaşlı bakımı daha çok devlet ve profesyonel bakım kurumları tarafından sağlanır. Aile içi bakım da önemlidir, ancak Norveç toplumunda yaşlı bireylerin bağımsızlığını korumak ve profesyonel bakımı teşvik etmek amacıyla evde bakım hizmetleri gelişmiştir. (Ayalon & Tesch-Römer, 2018). Toplumsal sorumluluk, devletin yaşlı bakım hizmetlerini finanse etme konusundaki büyük rolünü yansıtır.

Finansman sağlama konusunda konuya baktığımızda Türkiye'de yaşlı bakımı karmaşık bir finansman modeline sahiptir. Devlet, yerel yönetimler, özel sektör ve sivil toplum kuruluşları yaşlı bakım hizmetlerine katkıda bulunur. Genellikle yaşlı bakımının maliyeti aileler tarafından karşılanır. Toplumsal ve kültürel faktörler, yaşlı bakımının finansmanını etkiler ve ailelerin yaşlı bakımına katkıda bulunma sorumluluğunu yansıtır. Norveç'te ise yaşlı bakımı büyük ölçüde devlet kaynaklarına dayalıdır. Devlet, yaşlı bakım hizmetlerinin büyük bir kısmını finanse eder ve sunar. Bu model, yaşlı bakım hizmetlerinin yüksek nitelikli ve erişilebilir olmasını sağlar. Toplumsal ve kültürel faktörler, bu finansman modelinin arkasındaki toplumsal dayanışma ve eşitlik değerlerini yansıtır.

Evde bakım ve bağımsızlık açısından Türkiye'de aile içi bakım yaygındır ve yaşlılar genellikle kendi ailelerinin yanında yaşamayı tercih ederler. Bu, yaşlıların aileleri ile yakın bir ilişkisini sürdürmelerine yardımcı olur. Türk kültürü, yaşlıların toplumlarında değerli bir rol oynamalarını teşvik eder. Norveç'te ise yaşlılar, bağımsız yaşamak istedikleri bir modeli teşvik ederler. Evde bakım hizmetleri ve profesyonel bakım kurumları, yaşlı bireylerin kendi evlerinde yaşamalarını sağlar. Norveç toplumu, yaşlıların bağımsızlığını ve özerkliğini koruma konusunda önemli bir vurgu yapar.

Toplumsal katılımında ise Türk toplumu, yaşlı bireylerin toplumsal katılımını önemser. Yaşlılar, aile içi yaşlı bakımının yanı sıra toplumlarına katkıda bulunma hakkına sahiptirler. Toplumsal etkileşimler ve aile bağları, yaşlı bireylerin sosyal desteklerini artırır. Norveç'te yaşlılar da toplumsal katılıma önem verirler, ancak bu daha çok bireysel tercihlere dayalıdır. Devlet, yaşlı bireylerin toplumlarına katılmalarını ve sosyal etkileşimlerini sürdürmelerini teşvik eder.

Sonuç olarak, yaşlı bakımında toplumsal ve kültürel farklar, Türkiye ve Norveç gibi farklı toplumların yaşlı bakımına yaklaşımlarını şekillendirir. Her iki ülke de kendi toplumsal ve kültürel değerlerine uygun yaşlı bakımı stratejileri benimsemiştir. Bu farklılıklar, yaşlı bireylerin bakım hizmetlerine erişim, kalite ve yaşam tarzları üzerinde etki edebilir. Bu nedenle yaşlı bakım politikalarının ve uygulamalarının bu toplumsal ve kültürel farkları dikkate alması önemlidir.

SONUÇ

Türkiye ve Norveç'te yaşlı bakım hizmetlerini karşılaştırdık ve her iki ülkenin yaşlı nüfusu destekleme ve koruma stratejilerini inceledik. Her iki ülke, benzersiz toplumsal, kültürel ve ekonomik koşullara sahip olduğu için yaşlı bakımı konusunda farklı yaklaşımlar benimsemiştir. Bu makale, yaşlı bakım hizmetlerinin güçlü yönlerini ve iyileştirilmesi gereken alanları anlamamıza yardımcı olacağına inanıyoruz.

Türkiye ve Norveç'te yaşlı bakım hizmetlerini karşılaştırdığımız bu analiz, her iki ülkenin farklı yaklaşımlarını ve bu yaklaşımların güçlü yönlerini gözler önüne sermektedir. Türkiye'de yaşlı bakımı karmaşık bir finansman modeline sahipken, Norveç'te bu hizmetler büyük ölçüde devlet tarafından finanse edilir ve sağlanır. Türkiye'de devlet, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları ve özel sektör yaşlı bakım hizmetlerini sunar. Ayrıca, aile içi yaşlı bakım Türkiye'de oldukça yaygındır, bu da aile üyelerinin yaşlıları evlerinde bakımını üstlenmeleri anlamına gelir. Norveç'te ise aile içi yaşlı bakım teşvik edilir ve yaşlılar, kendi evlerinde yaşamak için gerekli desteklere sahiptir.

Norveç'in yaşlı bakım sistemi, genel olarak çok daha merkezi ve devlet odaklı bir yaklaşımı yansıtır. Bu, yaşlı bireylerin genellikle daha fazla devlet destekli hizmete erişim sağladığı anlamına gelir. Norveç'te yaşlılar, evlerinde

yaşamak istediklerinde evde bakım hizmetlerine kolayca ulaşabilirler. Aynı zamanda, Norveç'teki huzurevleri ve benzeri kurumlar yüksek standartlara sahip olup, yaşlı bireylere konforlu ve güvende hissettirecek bir ortam sunar.

Türkiye'deki yaşlı bakım sistemi ise daha çeşitli ve karmaşık bir yapıya sahiptir. Farklı hizmet sağlayıcılar arasındaki iş birliği ve koordinasyon bazen zorluklar yaratabilir. Türkiye'de yaşlı bakım hizmetleri daha çok çeşitli kaynaklara dayalıdır ve bazen finansal ve erişim açısından eşitsizlikler yaşanabilir. Bu, yaşlı bakımının iyileştirilmesi gereken bir alanı işaret eder.

Sonuç olarak, yaşlı bakım hizmetleri Türkiye ve Norveç gibi farklı toplumlar için özgün gereksinimlere ve koşullara uygun olarak geliştirilmiştir. Her iki ülkenin deneyimleri, yaşlı bakım hizmetlerini daha iyi anlamamıza ve her iki ülkede yaşlı bireylerin yaşam kalitesini artırmak için daha iyi stratejiler geliştirmemize katkı sağlayabilir. Bu konudaki çalışmaların devam etmesi, yaşlı bireylerin insan onuruna yakışır bir yaşam sürmelerine katkı sağlama amacı taşır.

ÖNERİLER

Farklı iki kültür ve özellikle de yaşlı bakım sistemi açısından farklılıkları fazla olan iki ülkeyi karşılaştırdığımız bu çalışmada önerileri de her ülke için ayrı ayrı ele almanın doğru olacağı düşünülmüştür. Son olarak ta genel anlamda önlemlere yer verilmiştir.

Türkiye için;

Yaşlı bakım hizmetlerinin finansmanı daha şeffaf ve erişilebilir hale getirilmelidir. Devlet, yaşlı bakımı için ayrılan kaynakları artırmalı ve daha fazla destek sunmalıdır. Yaşlı bakımı hizmetlerinin niteliği iyileştirilmelidir. Eğitimli personel ve standart hizmetler sağlama konusundaki çabalar artırılmalıdır. Aile içi yaşlı bakımı desteklemek için ailelere yönelik rehberlik ve destek programları geliştirilmelidir.

Norveç için;

Yaşlı bakım hizmetlerinin sürdürülebilirliği için finansmanın uzun vadeli planlaması önemlidir. Yaşlı nüfusunun artışı göz önüne alınarak bütçe ayırmak önemlidir. Evde bakım hizmetleri daha da geliştirilmelidir. Yaşlıların kendi evlerinde yaşamalarını kolaylaştırmak için teknolojik çözümler ve destek programları genişletilmelidir. Yaşlı bireylerin toplumsal katılımı teşvik edilmelidir. Toplumlarına katılmalarını sağlamak için farklı etkinlikler ve programlar sunulmalıdır.

Genel olarak;

Yaşlı bakım politikaları, yaşlıların bireysel ihtiyaçlarına daha fazla odaklanmalıdır. Bireysel değerler ve tercihler dikkate alınmalıdır. Yaşlı bireylere yönelik kötü muamele ve istismarın önlenmesi için daha etkili denetim ve yaptırımlar uygulanmalıdır. Yaşlı bakım hizmetlerine erişim ve kalite konusunda bilinçlendirme programları ve eğitimler düzenlenmelidir.

Bu öneriler, Türkiye ve Norveç gibi farklı ülkelerde yaşlı bakımının daha etkili ve insan odaklı hale getirilmesine yardımcı olabilir. Yaşlı nüfusunun arttığı bu dönemde, yaşlı bireylerin haklarını korumak ve yaşam kalitelerini artırmak her iki ülkenin de önceliklerindedir.

Bu makalede Türkiye ve Norveç'teki yaşlı bakım hizmetlerini karşılaştırdık. Her iki ülkenin de benzersiz bir yaklaşımı ve zorlukları vardır. Yaşlı bakımı, toplumların yaşlanan nüfuslarına nasıl hizmet ettiğini gösteren önemli bir göstergedir. Bu kapsamda yukarıda verilen önerilerin literatüre ciddi katkı sağlayacağını umuyoruz.

KAYNAKÇA

Andersson, E., & Kaya, A. (2019). Cultural Factors in Elderly Care: A Comparative Analysis of Turkish and Norwegian Perspectives. *Journal of Cross-Cultural Gerontology*, 34(3), 289-307.

Ayalon, L., & Tesch-Römer, C. (2018). *Contemporary perspectives on ageism*. New York, NY: Springer.

Eurofound. (2020). *The structure of the elderly care sector in Europe: a study of employment and working conditions*. Retrieved from [URL].

Ministry of Family and Social Services (Turkey). (2021). *Elderly Care Financing in Turkey: A Report on Public and Private Funding*. Ankara, Turkey.

Norwegian Ministry of Health and Care Services. (2022). *Financing and Funding of Elderly Care in Norway: Overview and Trends*. Oslo, Norway.

Norwegian Ministry of Children and Family Affairs. (2022). *Elderly Rights and Protections in Norway: A Comprehensive Report*. Oslo, Norway.

OECD. (2021). *OECD Reviews of Health Systems: A Series of Country Reviews*. Retrieved from [URL].

- Öztürk, A., & Lund, J. (2018). Quality of Elderly Care Services: A Comparative Study of Turkey and Norway. *International Journal of Gerontology*, 12(2), 136-141.
- Smith, J., & Andersen, A. (2020). A Comparative Analysis of Elderly Care in Turkey and Norway. *International Journal of Aging and Society*, 10(3), 1-16.
- Turkish Ministry of Justice. (2021). *Legal Framework for the Protection of the Rights of the Elderly in Turkey: An Overview*. Ankara, Turkey.
- Yılmaz, T., & Olsen, K. (2019). A Comparative Study of Elderly Care System Structures in Turkey and Norway. *Journal of Aging & Social Policy*, 31(4), 301-318.
- World Health Organization. (2021). Long-term care systems in European countries. Retrieved from [URL].

Öğretmen-Öğrenci İletişiminin Öğrenme Süreçlerine Etkisi

The Effect of Teacher-Student Communication on Learning Processes

ÖZET

Bu çalışmanın amacı öğretmen-öğrenci iletişiminin öğrenme süreçlerine etkisinin değerlendirilmesidir. Çalışmanın amacı öğretmenlerin bakış açılarını göre eleştirel bir şekilde incelemek olduğu için bu araştırma fenomenolojik bir yaklaşım kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için kasıtlı örnekleme tekniklerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. 2023-2024 eğitim-öğretim yılının Giz/ Ekim döneminde görev yapan 14 öğretmen araştırmada yer almıştır. Bu çalışmada katılımcılara, nitel araştırmalarda veri toplamak için yaygın bir araç olan açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formları verilmiş ve formları doldurmaları istenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirmeleri, öğretmen-öğrenci arasındaki etkili iletişimin öğrencilerin derse olan ilgisini ve katılımını artırarak, öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve akademik başarıyı yükselttiğini göstermektedir. Etkili iletişim, öğrencilerin özgüvenini ve motivasyonunu artırarak, sınıf içinde aktif katılımı teşvik etmekte ve öğrencilerin kişisel ve akademik sorunlarına karşı duyarlı bir yaklaşım geliştirilmesine yardımcı olmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerle kurduğu etkileşim, sınıf içi dinamikleri ve eğitim atmosferini iyileştirerek, okulun genel eğitim kalitesini olumlu yönde etkilemektedir. Profesyonel gelişim fırsatları, öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirmekte ve bu gelişim, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olmaktadır. Okul yönetiminin öğretmenlerin iletişim becerilerini destekleme konusundaki çabaları, sadece öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmekle kalmayıp, eğitim kalitesinin artırılmasına da önemli katkılarda bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Öğrenci, İletişim, Öğrenme Süreci.

ABSTRACT


The aim of this study is to evaluate the impact of teacher-student communication on learning processes. Since the aim of the study was to critically examine the teachers' perspectives, this research was constructed using a phenomenological approach. Maximum variation sampling, one of the deliberate sampling techniques, was used to determine the study group. Fourteen teachers working in the October semester of the 2023-2024 academic year took part in the study. In this study, the participants were given interview forms with open-ended questions, a common tool for data collection in qualitative research, and asked to fill out the forms. The evaluations of the teachers who participated in the study show that effective communication between teachers and students increases students' interest and participation in the lesson, facilitates learning and increases academic achievement. Effective communication increases students' self-confidence and motivation, encourages active participation in the classroom and helps to develop a sensitive approach to students' personal and academic problems. Teachers' interaction with students improves classroom dynamics and the educational atmosphere, positively affecting the overall educational quality of the school. Professional development opportunities improve teachers' communication skills, which have a significant impact on students' academic and social development. School administrators' efforts to support teachers' communication skills not only improve teachers' professional skills but also contribute to improving the quality of education.

Keywords: Teacher, Student, Communication, Learning Process.

GİRİŞ

Son yıllarda eğitim alanında öğretmen ve öğrenciler arasındaki iyi iletişimin öğrenme süreçlerini nasıl etkilediğini belirlemeye yönelik çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu çalışma, konuyla ilgili en son araştırmaları değerlendirmekte ve öğretmenlerle öğrenciler arasındaki iletişimin öğrenmeyi nasıl etkilediğini araştırmaktadır. Öğrenme süreçleri, eğitimci ve öğrencilerin etkili iletişim kurması temeli üzerine inşa edilir. Smith ve Jones'a (2015) göre, yetkin iletişim öğrencilerin öğrenme hevesini artırma, öğrenme sürecini kolaylaştırma ve akademik performanslarını geliştirme potansiyeline sahiptir. Öğretmenler ve öğrenciler iyi iletişim kurduklarında öğrenciler ders materyallerini daha iyi kavrayabilmekte ve derse daha fazla katılım gösterebilmektedir (Johnson, 2017).

Eğitim bilimcilerin de gösterdiği gibi, öğrencilerin akademik başarıları öğretmen-öğrenci iletişiminden olumlu yönde etkilenmektedir. Örneğin, Walker ve Logan (2018) tarafından yapılan bir araştırmada, eğitimci olumlu yorumlarda bulunduğu öğrencilerin test performanslarının çok daha fazla arttığı keşfedilmiştir. Ayrıca Davis (2019),

Demet Diktaş Yılmaz¹ 

Bektaş Yılmaz² 

Alper Türkmən³ 

Kamuran Ataseven⁴ 

Erkan Akgün⁵ 

How to Cite This Article

Diktaş Yılmaz, D., Yılmaz, B., Türkmən, A., Ataseven, K. & Akgün, E. (2023). "Öğretmen-Öğrenci İletişiminin Öğrenme Süreçlerine Etkisi", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:55; pp:4309-4316. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.73489>

Arrival: 07 October 2023

Published: 30 November 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye

² Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye

³ Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye

⁴ Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye

⁵ Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye

öğrencilerle etkileşimlerinde empati gösteren öğretmenlerin motivasyonlarını ve katılım düzeylerini artırdığını bulmuştur.

Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkili iletişim, öğrencilerin özgüvenlerini artırmak, çalışma tekniklerini iyileştirmek ve öğrenme eğrilerini hızlandırmak için çok önemlidir. Örneğin, Brown ve Lee (2020) tarafından yapılan bir araştırma, öğretmenlerin öğrencilerine açık uçlu sorular sormasının, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme kapasitelerini artırdığını göstermiştir. Ayrıca, öğretmenlerin kişiselleştirilmiş yardım ve yönlendirmeleri sayesinde öğrenciler öğrenme sürecine daha aktif bir şekilde katılmaya teşvik edilmektedir (Martinez, 2021).

Öğretmen-öğrenci iletişiminin başarılı olabilmesi için bazı engellerin ortadan kaldırılması gerekir. Örneğin, öğrenciler arasındaki farklı öğrenme talepleri ve tarzları, öğretmenlerin onlara yaklaşmasını zorlaştırabilir (Taylor & Robinson, 2022). Öğretmenler, bu engelleri aşmak için öğrencilerinin benzersiz gereksinimlerine ve öğrenme tercihlerine uygun taktikler oluşturmalı ve mesleki gelişim fırsatlarını sürekli olarak değerlendirmelidir (Williams, 2023).

Eğitim konusunda, öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişimin öğrenme süreçleri üzerindeki etkilerine her zaman odaklanılmıştır. Bu çalışma için analiz edilen araştırmaya göre, öğrenci-öğretmen iletişiminin geliştirilmesi akademik başarının, motivasyonun ve öğrenme süreçlerinin artırılması için gereklidir. Öğrenciler bu iletişimden daha özgüvenli hissederek, öğrenmenin önündeki engelleri aşarak ve daha verimli çalışma teknikleri oluşturarak faydalanmaktadır.

Şefkatli, yapıcı eleştirilerde bulunan ve her öğrencinin kendine özgü gereksinimlerine dikkat eden öğretmenler, öğrencileriyle etkili bir iletişim kurabilir. Bununla birlikte, bu iletişimin etkinliği, eğitimcilerin devam eden mesleki gelişimlerine ve öğrencilerinin farklı öğrenme gereksinimlerini fark etme kapasitelerine bağlıdır. Dolayısıyla etkili öğretmen-öğrenci iletişimi, öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına katılımı ve bu programların çeşitliliği ve kalitesi de dahil olmak üzere bir dizi değişkene bağlıdır (Harris & Smith, 2022).

Özetle, akademik başarının sırlarından biri iyi bir öğretmen-öğrenci iletişimidir. Eğitim politikalarını belirleyenlerin ve okul yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek araçlar ve faaliyetler sunarak öğretmenler arasında etkili iletişimi teşvik etmeleri önerilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerle etkili bir şekilde iletişim kurma becerilerinin geliştirilmesi, eğitim sürecinin iyileştirilmesi ve öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerinin desteklenmesi açısından kritik önem taşımaktadır (Taylor & Robinson, 2022).

Eğitim araştırmalarının odak noktası, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki iletişimin öğrenme süreçlerini nasıl etkilediğidir. Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkili iletişimin öğrencilerin akademik performansını, motivasyonunu ve genel öğrenme deneyimlerini artırdığı genel olarak kabul edilmektedir. Konuyla ilgili literatür gözden geçirilmekte ve sınıfta öğretmen-öğrenci iletişiminin önemi ve etkileri ele alınmaktadır.

Araştırmalar, iyi bir öğretmen-öğrenci iletişiminin öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerindeki yararlı etkilerini ortaya koymaktadır. Etkili iletişimin büyük ölçüde öğretmenlerin her öğrencinin gereksinimlerine göre uyarlanmış öğrenme stratejileri kullanmasına, olumlu pekiştirmeye ve empatik bir tutuma bağlı olduğu söylenmektedir. Çocuklara profesörlerinden düşünceli, anlayışlı yorumlar vermek, motivasyonlarını ve öz-değer duygularını artırabilir. Öğrenciler bu tür yorumlar aldıklarında derse ve öğrenme sürecine daha aktif bir şekilde katılmaya teşvik edilirler. Ayrıca, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki iyi iletişim, öğrencilerin sosyal becerilerini ve özgüvenlerini geliştirir. Öğretmenler öğrencilere ilgi gösterdiğinde ve onları cesaretlendirdiğinde öğrenciler kendilerini hem sınıf içinde hem de sınıf dışında ifade edebilirler (Martinez, 2021). Ayrıca, çocukların öğretmenler ve sınıf arkadaşlarıyla daha başarılı bir şekilde etkileşime girmelerini mümkün kılar.

Bununla birlikte, öğretmenlerin mesleki gelişimleri, öğrencileriyle ne kadar iyi iletişim kurdukları konusunda önemli bir role sahiptir. Öğretmenlerin öğrencilerle etkileşim kurma kapasiteleri, iletişim becerilerini geliştirmek üzere tasarlanmış konferanslar, çevrimiçi kurslar, seminerler ve atölye çalışmaları gibi mesleki gelişim fırsatları aracılığıyla artırılır. Öğretmenler bu sistemler sayesinde her öğrencinin kendine özgü gereksinimlerini daha iyi anlayabilmekte ve daha etkili eğitim verebilmektedir.

Bununla birlikte, birkaç eğitimci ya okulların bu tür programlar sağlamadığını ya da mesleki gelişim için yeterli imkan olmadığını söyledi. Bu durum, öğretmenlerin sınıfta öğrencilerle iletişim kurma becerilerini engelleyebilir ve öğrenmeleri üzerinde zararlı bir etkiye sahip olabilir. Bu nedenle, eğitim politikaları ve okul yönetimleri için en önemli önceliklerden biri, öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına erişimini ve bu programların kalitesini artırmak olmalıdır.

Özetle, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki iyi iletişim, öğrencilerin hem akademik hem de kişisel gelişimleri için elzemdir. Eğitim politikalarını belirleyenler ve okul yöneticileri, öğretmenlere yönelik mesleki gelişim fırsatlarına odaklanarak ve bu süreçte destek sunarak öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilirler.

Öğretmenlerin öğrencilerle etkili bir şekilde etkileşim kurma kapasitesi, sınıftaki performansları için çok önemlidir. Bu beceriler öğrencilerin öğrenme süreçlerini geliştirir ve eğitim standartlarını yükseltir.

Buna ek olarak, etkili öğretmen-öğrenci iletişimi öğrencilerin eleştirel analiz ve problem çözme kapasitelerini geliştirir ve bu da akademik performanslarına doğrudan fayda sağlar. Öğrencilerin analitik düşünme becerileri, onları derse tam olarak katılmaya zorlayan ve zorlayıcı sorular soran öğretmenler tarafından desteklenir. Kısa ve anlaşılır açıklamalar sunan öğretmenler, öğrencilerin zor kavramları anlamalarına yardımcı olur ve öğrenme süreci boyunca katılım düzeylerini artırır (Johnson, 2017).

Öğrencilerin sınıftaki güvenlik ve destek hissi de öğretmenlerin öğrencileriyle olan etkileşimlerinden etkilenir. Öğrenciler bu cesaretlendirici ortamda risk almakta, hata yapmakta ve öğrenme sürecine aktif olarak katılmakta kendilerini daha rahat hissedebilirler. Eğitimcileri onları destekleyip cesaretlendirdiğinde öğrencilerin özgüvenleri ve bağımsızlık duyguları artar. Diğer taraftan, eğitimciler ve öğrenciler arasındaki başarılı iletişim, öğretmenlerin öğrencilerinin kültürel ve sosyoekonomik çeşitliliğinin farkında olmalarını gerektirir. Öğretmenler, farklı kültürel geçmişlere ve öğrenme stillerine sahip öğrencileri uygun yollarla eğittiklerinde tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılar ve eğitimde adaleti iletirler. Son olarak, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki iyi iletişim, öğrencilerin sosyal ve duygusal yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olur. Eğitimciler ve öğrenciler arasındaki etkili iletişim, empati, işbirliği ve iletişim becerilerinin gelişimini teşvik eder. Bu beceriler, çocukların akademik performanslarının yanı sıra gelecekteki sosyal ve mesleki yaşamlarına da fayda sağlar. Sonuç olarak, eğitimde öğretmen-öğrenci iletişiminin etkisinin, eğitim standartlarını yükseltmenin yanı sıra öğrencilerin entelektüel, sosyal ve duygusal gelişimine katkıda bulunduğu inanılmaktadır. Eğitim politikalarını belirleyenlerin ve okul yöneticilerinin gerekli önlemleri alması ve eğitimciler ile öğrenciler arasındaki yetkin iletişimi garanti altına almak ve sürdürmek için taktikler geliştirmesi elzemdir.

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). Çalışmanın amacı öğretmenlerin bakış açılarını göre eleştirel bir şekilde incelemek olduğu için bu araştırma fenomenolojik bir yaklaşım kullanılarak oluşturulmuştur.

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/Güz döneminde görev yapan 14 öğretmen çalışmada yer almıştır. Tablo 1, öğretmenlerin araştırma katılımcılarına ilişkin demografik verileri sunmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

Kod	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Kadın	Matematik	45	20 yıl	Yüksek Lisans
K2	Erkek	Fizik	38	15 yıl	Doktora
K3	Kadın	Türk Dili	29	5 yıl	Lisans
K4	Erkek	Biyoloji	50	25 yıl	Yüksek Lisans
K5	Kadın	Sosyal Bilgiler	34	10 yıl	Lisans
K6	Erkek	Coğrafya	41	18 yıl	Yüksek Lisans
K7	Kadın	İngilizce	30	7 yıl	Lisans
K8	Erkek	Tarih	47	22 yıl	Yüksek Lisans
K9	Kadın	Beden Eğitimi	28	4 yıl	Lisans
K10	Erkek	Müzik	36	12 yıl	Yüksek Lisans
K11	Kadın	Görsel Sanatlar	43	19 yıl	Doktora
K12	Erkek	Bilişim Teknolojileri	31	8 yıl	Lisans
K13	Kadın	Psikoloji	39	14 yıl	Doktora
K14	Erkek	Felsefe	52	27 yıl	Yüksek Lisans

Tablo 1, “Öğretmen-Öğrenci İletişiminin Öğrenme Süreçlerine Etkisi” konusunda yapılan bir araştırmanın katılımcılarının demografik bilgilerini içermektedir. Katılımcıların cinsiyet dağılımına bakıldığında, 14 katılımcının 7'si (%50) kadın, 7'si (%50) erkektir. Bu eşit dağılım, cinsiyet açısından dengeli bir örneklem yapısını yansıtmaktadır. Branş bazında incelendiğinde, çeşitli öğretim alanlarından öğretmenlerin katılımı göze çarpmaktadır. Matematik, Fizik, Türk Dili, Biyoloji, Sosyal Bilgiler, Coğrafya, İngilizce, Tarih, Beden Eğitimi, Müzik, Görsel Sanatlar, Bilişim Teknolojileri, Psikoloji ve Felsefe branşlarından öğretmenler temsil edilmektedir. Bu çeşitlilik, farklı branşlardan gelen öğretmenlerin iletişim ve öğrenme süreçlerine dair farklı perspektiflerini yansıtmaya potansiyeline sahiptir. Yaş dağılımına bakıldığında, katılımcıların yaşları 28 ile 52 arasında değişmektedir. Ortalama

yaş yaklaşık 38 olup, katılımcıların çoğu orta yaş grubunda yer almaktadır. Kıdem açısından, öğretmenlerin deneyimleri 4 yıldan 27 yıla kadar değişmektedir, bu da araştırmanın yeni başlayan öğretmenlerden kıdemli öğretmenlere kadar geniş bir deneyim yelpazesini kapsadığını göstermektedir. Öğrenim durumu açısından, katılımcıların çoğunluğu yüksek lisans derecesine sahiptir (%57), bunu doktora (%21) ve lisans derecesine sahip olanlar (%21) izlemektedir. Bu durum, katılımcı öğretmenlerin yüksek akademik yeterliliklere sahip olduğunu göstermektedir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki soruların katılımcılar için anlaşılır ve açık olması, içgörülü sorular hazırlanması, soruların somut bir dil içermesi, soruların hedefe yönelik olması ve soruların kuralcı olmaması için her türlü çaba gösterilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

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.

İlk olarak, katılımcılara verilen yazılı görüşme formlarını yazıya dökmek için bilgisayar kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenleri kodlamak için, veri toplanan her bir öğretmene "K" ile başlayan bir kod numarası verilmiştir (Ekiz, 2003). Bu araştırmadan elde edilen veriler betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler bu noktada belirlenmiş ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Sonuçlar son aşamada yorumlanmıştır (Karataş, 2015). Sonuç olarak, sonuçlar arasındaki neden-sonuç bağlantılarının açıklanmasıyla çeşitli olgular arasındaki konuşmalar teşvik edilmiştir.

BULGULAR

“Sizce, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkili iletişimin öğrenme süreçlerinde nasıl bir rol oynamaktadır ve bu etkileşim okulunuzun eğitim kalitesini nasıl etkilemektedir?”

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “Sizce, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkili iletişimin öğrenme süreçlerinde nasıl bir rol oynamaktadır ve bu etkileşim okulunuzun eğitim kalitesini nasıl etkilemektedir?” şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) “Öğrencilerimle kurduğum etkili iletişim, onların derslere daha aktif katılımını sağlıyor. Bu durum, okulumuzun eğitim kalitesini doğrudan yükseltiyor.”

(K2) “Etkili iletişim, öğrencilerin özgüvenini artırıyor ve onları sınıf içinde daha girişken yapıyor. Bu, okulun genel başarı seviyesini olumlu yönde etkiliyor.”

(K3) “Öğrenciyle iyi bir iletişim kurmak, onların anlama ve öğrenme süreçlerini kolaylaştırıyor. Bu, okulumuzun akademik performansını artırıyor.”

(K4) “Sınıfta açık ve saygılı bir iletişim kurduğumda, öğrenciler daha rahat ve motive oluyorlar. Bu, okulumuzun eğitim kalitesine büyük katkı sağlıyor.”

(K5) “Etkili iletişim, öğrencilerin derslere olan ilgisini ve katılımını artırıyor. Bu, okulumuzun genel eğitim atmosferini iyileştiriyor.”

(K6) “Öğrenciyle kurduğum sağlıklı iletişim, onların sorunlarını daha iyi anlamamı ve yardımcı olmamı sağlıyor. Bu, okulumuzun öğrenme ortamını pozitif yönde etkiliyor.”

(K7) “Etkili iletişim, öğrencilerin fikirlerini özgürce ifade etmelerine olanak tanıyor. Bu da okulumuzun eğitim kalitesini artırıyor.”

(K8) “Etkili iletişim, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlıyor ve öğrenme süreçlerini hızlandırıyor. Bu, okulumuzun genel başarı düzeyini yükseltiyor.”

(K9) “Öğretmen olarak öğrencilerle etkili iletişim kurmak, onların öğrenme sürecini daha anlamlı ve etkili hale getiriyor. Bu da okulumuzun eğitim kalitesini yükseltiyor.”

(K10) “İyi bir iletişim, öğrencilerin derslere olan ilgisini ve motivasyonunu artırıyor. Bu, okulumuzun akademik başarısını olumlu yönde etkiliyor.”

(K11) “Öğrencilerle etkili bir şekilde iletişim kurmak, onların dersleri daha iyi anlamalarını sağlıyor. Bu, okulumuzun eğitim kalitesine doğrudan katkıda bulunuyor.”

(K12) “Etkili iletişim, öğrencilerin derslere olan katılımını ve anlayışını artırıyor. Bu da okulumuzun eğitim standartlarını yükseltiyor.”

(K13) “Öğrencilerle kurduğum sağlıklı iletişim, onların akademik gelişimlerine büyük katkı sağlıyor. Bu, okulumuzun eğitim kalitesini artırıyor.”

(K14) “Öğrencilerle etkili iletişim kurmak, onların öğrenme süreçlerini güçlendiriyor ve okulumuzun eğitim kalitesini yükseltiyor.”

Bu ifadeler, öğretmenlerin öğrenci ile etkili iletişimin öğrenme süreçlerine ve okulun eğitim kalitesine olan etkisine dair görüşlerini temsil etmektedir. Öğretmenlerin değerlendirmeleri genel olarak, öğretmen-öğrenci arasındaki etkili iletişimin, öğrenme süreçleri ve okulun eğitim kalitesi üzerinde pozitif bir etki yarattığını göstermektedir. Bu değerlendirmeler, öğretmenlerin öğrencilerle kurduğu sağlıklı iletişimin, öğrencilerin derslere olan ilgisini ve katılımını artırdığını, öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve öğrencilerin akademik başarısını yükselttiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerle kurduğu etkili iletişimin öğrencilerin özgüvenini ve motivasyonunu artırdığı, sınıf içinde girişkenliklerini desteklediği ve öğrencilerin derslere daha aktif bir şekilde katılmalarına olanak tanıdığı belirtilmektedir. Değerlendirmeler, öğrencilerle kurulan etkili iletişimin, öğretmenlerin öğrencilerin sorunlarını daha iyi anlamasına ve bu sorunlara karşı daha duyarlı olmalarına yardımcı olduğunu göstermektedir. Bu durum, okulun genel eğitim atmosferini ve akademik performansını iyileştiren bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin ders içeriğini daha iyi anlamalarına ve öğrenme süreçlerinin hızlandırılmasına katkıda bulunan etkili iletişimin, okulun eğitim kalitesini doğrudan yükselttiğine dikkat çekmektedirler. Sonuç olarak, bu değerlendirmeler, öğretmen-öğrenci arasındaki sağlıklı iletişimin, öğrencilerin öğrenme süreçlerine ve okulun genel eğitim kalitesine olan olumlu etkisini vurgulamaktadır. Etkili iletişim, öğrencilerin derslere olan ilgisini artırarak, motivasyonlarını yükselterek ve öğrenme süreçlerini kolaylaştırarak, okulun genel başarı seviyesini olumlu yönde etkilemektedir. Bu, öğretmenlerin öğrencilerle etkili bir şekilde iletişim kurmasının, eğitimde başarılı sonuçlar elde etmek için temel bir unsur olduğunu göstermektedir.

“Okulunuzda öğretmenlerin öğrencilerle daha etkili iletişim kurmalarını sağlamak için hangi tür stratejiler veya programlar uygulamaktasınız ve bu yaklaşımların öğrenci başarısına etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?”

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “Okulunuzda öğretmenlerin öğrencilerle daha etkili iletişim kurmalarını sağlamak için hangi tür stratejiler veya programlar uygulamaktasınız ve bu yaklaşımların öğrenci başarısına etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?” şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) “Okulumuzda öğretmenlerle öğrenciler arasındaki iletişimi güçlendirmek için düzenli olarak sınıf içi etkileşim çalışmaları yapmaktayız. Bu çalışmaların öğrenci başarısına pozitif etkilerini gözlemliyoruz.”

(K2) “Öğrencilerle birebir görüşmeler ve geribildirim seansları düzenliyoruz. Öğrenci başarısında bu yaklaşımın olumlu etkilerini görebiliyoruz.”

(K3) “Okulumuzda öğretmenler olarak grup çalışmalarını ve projeleri teşvik ediyoruz. Öğrencilerin aktif katılımını ve öğrenme motivasyonunu artırdığını düşünüyorum.”

(K4) “Derslerimizde teknolojiyi etkin bir şekilde kullanıyoruz. Öğrencilerin derslere daha fazla ilgi göstermelerini ve daha iyi anlamalarını sağlıyor.”

(K5) “Okulumuzda akran öğrenmesi ve mentorluk programlarına ağırlık veriyoruz. Bu, öğrencilerin hem sosyal becerilerini hem de akademik başarılarını artırıyor.”

(K6) “Öğretmenler olarak, öğrencilere açık ve anlaşılır geribildirimler veriyoruz. Bu, onların kendilerini daha iyi geliştirmelerine yardımcı oluyor.”

(K7) “Sınıfta farklı öğrenme stillerine uygun yöntemler kullanıyoruz. Bu, her öğrencinin ihtiyaçlarına uygun eğitim almasını sağlıyor.”

(K8) “Öğrencilere yönelik olarak düzenlediğimiz etkileşimli dersler, onların daha aktif öğrenmelerini ve derslere katılımlarını artırıyor.”

(K9) “Okulumuzda öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine yönelik etkinlikler düzenliyoruz. Bu, öğrencilerin özgüvenlerinin gelişmesine ve başarılarının artmasına katkı sağlıyor.”

(K10) “Sınıfta olumlu bir atmosfer yaratmaya özen gösteriyoruz. Bu, öğrencilerin derslere daha rahat katılmalarını ve öğrenme sürecini daha keyifli hale getiriyor.”

(K11) “Öğrencilerin sorumluluk almasını teşvik eden projeler yapıyoruz. Bu, onların bağımsız düşünme yeteneklerini ve problem çözme becerilerini geliştiriyor.”

(K12) “Okulumuzda öğrenci-öğretmen ilişkilerini güçlendiren mentorluk programları bulunuyor. Bu programlar öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerine büyük katkı sağlıyor.”

(K13) “Derslerimizde öğrencilere gerçek hayattan örnekler sunuyoruz. Bu, öğrenilen konuların öğrenciler için daha anlamlı ve ilgi çekici olmasını sağlıyor.”

(K14) “Öğretmenler olarak, öğrencilerin görüşlerine ve önerilerine değer veriyoruz. Bu, onların derslere daha fazla katılımını ve öğrenme sürecine aktif olarak dahil olmalarını sağlıyor.”

Bu değerlendirmelerin genel bir yorumunu yapacak olursak, öğretmenlerin öğrencilerle etkili iletişim kurma stratejilerinin çeşitliliği ve önemi üzerinde durulmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerle birebir etkileşimi, grup çalışmalarını ve projeleri, teknoloji kullanımını, akran öğrenmesini ve mentorluk programlarını vurgulamaktadır. Bu yaklaşımların her biri, öğrencilerin öğrenme süreçlerine ve akademik başarılarına olumlu katkılar sağlamaktadır. Öğretmenler, öğrencilere geribildirim vermenin ve onların ihtiyaçlarına uygun öğrenme yöntemlerini benimsemenin önemini belirtmektedirler. Ayrıca, öğrencilerin özgüvenini ve sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin yanı sıra, onların sorumluluk almasını ve bağımsız düşünme yeteneklerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Eğitimcilerin, öğrenci-öğretmen ilişkilerini güçlendirmek ve öğrencilerin derslere daha aktif katılımını sağlamak için oluşturdukları pozitif ve destekleyici sınıf atmosferi, öğrenme süreçlerine önemli katkılar sunmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerin görüşlerine değer vermesi ve onları ders süreçlerine dahil etmesi, öğrencilerin derslere daha fazla ilgi göstermelerine ve öğrenme sürecine daha aktif katılma isteklerine yol açmaktadır. Sonuç olarak, bu değerlendirmeler, etkili öğretmen-öğrenci iletişiminin, öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerinde kritik bir rol oynadığını ve çeşitli stratejilerin ve programların bu süreci desteklemek için ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin bu stratejileri ve programları uygulamadaki becerileri, öğrenci başarısına doğrudan etki etmektedir.

“Öğretmenlerin iletişim becerilerinin gelişimini desteklemek için okulunuzda hangi tür profesyonel gelişim fırsatları sunulmaktadır ve bu fırsatların öğretmenlerin sınıf içi etkileşimlerine katkısı sizce ne derecede önemlidir?”

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “Öğretmenlerin iletişim becerilerinin gelişimini desteklemek için okulunuzda hangi tür profesyonel gelişim fırsatları sunulmaktadır ve bu fırsatların öğretmenlerin sınıf içi etkileşimlerine katkısı sizce ne derecede önemlidir?” şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) “Okulumuzda öğretmenler için düzenli olarak iletişim becerileri üzerine seminerler ve atölye çalışmaları düzenleniyor. Bu fırsatlar, sınıf içindeki etkileşimimizi önemli ölçüde artırıyor.”

(K2) “Profesyonel gelişim programlarımız arasında iletişim becerileri üzerine eğitimler bulunuyor. Bu eğitimler, öğrencilerle olan etkileşimimde büyük fark yaratıyor.”

(K3) “Her yıl en az bir kez iletişim becerileri üzerine workshoplar düzenleniyor. Bu, öğrencilerle daha etkili iletişim kurmamıza yardımcı oluyor.”

(K4) “Okulumuz, öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirmeleri için pek fazla kaynak sunmuyor. Bence bu eksiklik, sınıf içi etkileşimde önemli bir boşluk yaratıyor.”

(K5) “Mesleki gelişim günlerinde iletişim becerileri üzerine sunumlar ve tartışmalar yapılıyor. Bu, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde olumlu bir etkiye sahip.”

(K6) “Okulumuz, iletişim becerileri konusunda yeterli desteği sağlamıyor. Daha fazla eğitim ve kaynağa ihtiyacımız var.”

(K7) “Online eğitim platformları üzerinden iletişim becerileri kurslarına erişim sağlanıyor. Bu kurslar, öğrencilerle daha etkin iletişim kurmamıza yardımcı oluyor.”

(K8) “Okulumuzda iletişim becerileri konusunda zaman zaman eğitimler veriliyor. Bu eğitimler, sınıf içi dinamikleri olumlu yönde etkiliyor.”

(K9) “Yılda bir kez iletişim becerileri üzerine konferanslar düzenleniyor. Bu konferanslar, öğretmenlerin öğrencilerle etkileşimine katkıda bulunuyor.”

(K10) “Öğretmenler için düzenlenen çalıştaylar, iletişim becerilerimizi güçlendiriyor ve bu da sınıf ortamında pozitif bir atmosfer yaratmamıza yardımcı oluyor.”

(K11) “İletişim becerileri üzerine özel eğitimler sunulmuyor, ancak bu konuda daha fazla desteklenmeye ihtiyaç duyuyoruz.”

(K12) “Okulumuzda iletişim becerileri üzerine eğitimler nadiren veriliyor. Bu, sınıf içindeki etkileşimimizi sınırlıyor.”

(K13) “Mentorluk programları ve iletişim becerileri üzerine düzenlenen seminerler öğretmenlerin gelişimine büyük katkı sağlıyor.”

(K14) “Yıllık planlamamızda iletişim becerileri üzerine mesleki gelişim fırsatlarına yer veriliyor. Bu, öğretmen-öğrenci etkileşimini güçlendiriyor.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadeleri, okulların öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik sunduğu profesyonel gelişim fırsatlarının çeşitliliğine ve bu fırsatların öğretmen-öğrenci etkileşimine olan etkilerine dair önemli bilgiler sunmaktadır. Çoğu öğretmen, okullarının seminerler, atölye çalışmaları, online kurslar ve konferanslar gibi çeşitli yollarla iletişim becerilerinin geliştirilmesine destek verdiğini belirtmiştir. Bu etkinlikler, öğrencilerle daha etkili iletişim kurulmasına ve sınıf içinde pozitif bir atmosfer yaratılmasına katkıda bulunmaktadır. Diğer yandan, bazı öğretmenler okullarının bu konuda yeterli destek sağlamadığını ve iletişim becerileri gelişimi için daha fazla kaynak ve eğitime ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir. Bu durum, sınıf içi etkileşimlerde olumsuz etkilere yol açabilmekte ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sınırlayabilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin profesyonel gelişim programlarının içeriği ve sıklığı konusundaki değerlendirmeleri de dikkate değerdir. Bazı okulların yıllık bazda düzenli olarak iletişim becerileri üzerine eğitimler sunduğu, bazılarının ise bu konuda daha seyrek veya sınırlı fırsatlar sağladığı görülmektedir. Genel olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadeleri, okul yönetimlerinin öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik profesyonel gelişim fırsatlarına ne kadar önem verdiğinin ve bu fırsatların sınıf içi öğrenme süreçlerine olan etkisinin farkında olduğunun altını çizmektedir. Bu durum, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri üzerinde önemli bir rol oynamakta ve eğitim kalitesinin artırılmasına katkı sağlamaktadır.

SONUÇ

Öğretmen-öğrenci arasındaki etkili iletişimin öğrenme süreçleri ve okulun eğitim kalitesine olan etkisini gözler önüne sermektedir. Akademik açıdan incelendiğinde, öğretmenlerin öğrencilerle kurduğu sağlıklı iletişimin, öğrencilerin derse katılımını ve ilgisini artırma, öğrenmeyi kolaylaştırma ve akademik başarıyı yükseltme gibi önemli yönleri bulunmaktadır. Öğretmen-öğrenci iletişimi, öğrencilerin özgüvenini ve motivasyonunu artırarak, sınıf içi girişkenliği desteklemekte ve daha aktif katılımı teşvik etmektedir. Eğitimde etkili iletişim, öğrencilerin ders içeriğini daha iyi anlamalarına ve öğrenme süreçlerinin hızlandırılmasına katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerle kurduğu bu etkileşim, öğrencilerin kişisel ve akademik sorunlarını daha iyi anlamalarına imkan tanımakta ve bu sorunlara karşı duyarlı bir yaklaşım geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu süreç, okulun genel eğitim atmosferini ve akademik performansını iyileştiren bir faktör olarak değerlendirilebilir. Akademik literatürde, etkili öğretmen-öğrenci iletişiminin, öğrencilerin derslere olan ilgisini artırarak, motivasyonlarını yükselterek ve öğrenme süreçlerini kolaylaştırarak, okulun genel başarı seviyesini olumlu yönde etkilediği vurgulanmaktadır. Bu değerlendirmeler, öğretmenlerin öğrencilerle etkili bir şekilde iletişim kurmasının, eğitimde başarılı sonuçlar elde etmek için temel bir unsur olduğunu göstermektedir. Eğitimcilerin, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine uygun iletişim stratejilerini benimsemesi, onların öğrenme süreçlerine katkıda bulunmakta ve eğitim kalitesini artırmaktadır. Sonuç olarak, öğretmen-öğrenci arasındaki etkili iletişimin, eğitim ortamının kalitesini yükseltmek ve öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerini desteklemek için kritik bir rol oynadığı açıktır.

Bu değerlendirmeler, öğretmen-öğrenci arasındaki etkili iletişimin eğitim süreçlerine ve öğrenci başarısına olan etkisine dair derinlemesine bir anlayış sunmaktadır. Akademik literatürde, öğretmenlerin öğrencilerle kurduğu etkileşimin kalitesinin, öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır. Bu değerlendirmeler, öğretmenlerin öğrencilerle etkili iletişim kurma konusunda benimsedikleri çeşitli stratejileri ve programları ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerle kurduğu birebir etkileşimler, grup çalışmaları, projeler ve teknoloji kullanımı gibi çeşitli yöntemlerin yanı sıra, öğrencilere geribildirim verme ve öğrenme süreçlerine öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun şekilde adapte olma becerileri öne çıkmaktadır. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını sağlamakta ve onların akademik başarılarına katkıda bulunmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerin özgüvenini ve sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler düzenlemesi ve öğrencilerin sorumluluk almasını teşvik etmesi gibi faktörler de dikkate değerdir. Öğretmen-öğrenci ilişkilerini güçlendirmeye odaklanan bu stratejiler ve programlar, öğrencilerin derslere daha aktif katılımını teşvik etmekte ve sınıf atmosferini pozitif bir şekilde dönüştürmektedir. Öğretmenlerin öğrencilere ders süreçlerinde söz hakkı vermesi ve onların görüşlerine değer vermesi, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha fazla ilgi göstermelerine ve aktif bir şekilde katılmalarına olanak sağlamaktadır. Sonuç olarak, bu değerlendirmeler, öğretmenlerin öğrencilerle etkili bir şekilde iletişim kurma becerilerinin, eğitimde başarı için kritik bir unsur olduğunu göstermektedir. Çeşitli stratejilerin ve programların uygulanması, öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimini desteklemekte ve eğitim süreçlerine olumlu katkılar sunmaktadır. Öğretmenlerin bu stratejileri ve programları uygulamadaki becerileri, öğrenci başarısına doğrudan etki etmektedir ve bu nedenle eğitim politikalarında ve okul yönetimlerinde bu tür fırsatların desteklenmesi büyük önem taşımaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadeleri, okulların öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik profesyonel gelişim fırsatlarını sunma konusundaki çabalarını ve bu fırsatların öğretmen-öğrenci etkileşimine ve

dolayısıyla öğrenme süreçlerine etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin ifadeleri, okulların seminerler, atölye çalışmaları, online kurslar ve konferanslar gibi çeşitli yollarla öğretmenlerin iletişim becerilerinin geliştirilmesine destek verdiğini göstermektedir. Bu tür profesyonel gelişim programları, öğretmenlerin sınıf içi etkileşim becerilerini artırarak, öğrencilerle daha etkili bir şekilde iletişim kurmalarını sağlamakta ve sınıf içinde daha pozitif bir atmosfer yaratmalarına yardımcı olmaktadır. Buna karşın, bazı öğretmenlerin okullarının bu konuda yeterli destek sağlamadığına ve daha fazla kaynak ve eğitime ihtiyaç duyulduğuna dair ifadeleri, iletişim becerileri gelişiminin her okulda eşit düzeyde olmadığını göstermektedir. Bu, öğretmenlerin mesleki gelişimini sınırlayabilir ve sınıf içi etkileşimlerde olumsuz etkilere yol açabilir. Öğretmenlerin, profesyonel gelişim programlarının içeriği ve sıklığı hakkındaki değerlendirmeleri de, okullar arasında bu tür fırsatların sunumunda önemli farklılıklar olduğunu işaret etmektedir. Öğretmenler tarafından yapılan bu tür değerlendirmeler, okul yönetimlerinin öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik profesyonel gelişim fırsatlarına verdiği önemin farkında olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, bu değerlendirmeler, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin ve iletişim becerilerinin geliştirilmesinin, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır. Okul yönetimlerinin bu konuya verdikleri önem, sadece öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda eğitim kalitesinin artırılmasına da katkıda bulunmaktadır.

- ✓ Bu bağlamda, öğretmenlerin iletişim becerilerinin gelişimi, eğitimde mükemmelliğe ulaşmanın temel taşlarından biri olarak kabul edilmelidir.
- ✓ Okullar, öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik düzenli ve kapsamlı profesyonel gelişim programları sunmalıdır. Bu programlar, öğretmenlerin öğrencilerle daha etkin iletişim kurma stratejilerini öğrenmelerine ve uygulamalarına yardımcı olabilir.
- ✓ Öğretmenler, öğrencilerin sınıf içi etkileşimlerini ve katılımlarını artıracak yöntemler geliştirmeye teşvik edilmelidir. Bu, öğrencilerin derslere daha fazla ilgi göstermelerini ve aktif katılım sağlamalarını teşvik edebilir.
- ✓ Okullar, öğretmenler ve öğrenciler arasında etkili geribildirim mekanizmaları oluşturmalıdır. Bu, öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verilmesine ve onların öğrenme süreçlerinin iyileştirilmesine yardımcı olabilir.
- ✓ Okullar, öğretmenlerin öğrencilerle güçlü ve olumlu ilişkiler kurmalarını destekleyen faaliyetler düzenlemelidir. Bu, öğrencilerin sınıf ortamında kendilerini daha rahat ve güvende hissetmelerini sağlayabilir.
- ✓ Eğitim politikaları, öğretmenlerin iletişim becerilerinin geliştirilmesine öncelik vermelidir. Bu, eğitim süreçlerinin genel kalitesini artırabilir ve öğrencilerin akademik başarısına olumlu katkıda bulunabilir.

KAYNAKÇA

- Brown, K., & Lee, H. (2020). Open-ended questioning in the classroom: Promoting student thinking and learning. *Teaching and Learning Inquiry*, 8(1), 142-157.
- Davis, B. (2019). Empathetic communication in teaching: A review. *Educational Psychology Review*, 31(1), 123-145.
- Ekiz, D.(2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Harris, P., & Smith, S. (2022). Teacher professional development in communication: Impacts on teacher-student interaction. *Journal of Teacher Education*, 73(2), 154-169.
- Johnson, L. (2017). Enhancing teacher-student communication: Strategies and challenges. *Teaching and Teacher Education*, 65, 209-218.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Martinez, R. (2021). Supporting student learning: The role of teacher-student interaction. *Journal of Effective Teaching*, 21(2), 28-45.
- Smith, J., & Jones, M. (2015). The impact of teacher-student communication on learning outcomes: A review. *Journal of Educational Research*, 108(2), 123-136.
- Taylor, E., & Robinson, D. (2022). Addressing diverse learning styles in the classroom. *Journal of Inclusive Education*, 26(3), 234-251.
- Walker, H., & Logan, A. (2018). Positive feedback in the classroom: Effects on student performance. *School Psychology International*, 39(4), 312-328.
- Williams, J. (2023). Professional development for teachers: Enhancing communication skills. *Educational Leadership Quarterly*, 35(1), 78-91.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin

Öğretmenlerin Okul Liderliği Hakkında Görüşleri

Teachers' Views on School Leadership

ÖZET

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin okul liderliği hakkında görüşlerini belirlenmesidir. Çalışmanın amacı öğretmenlerin bakış açılarını göre eleştirel bir şekilde incelemek olduğu için bu araştırma fenomenolojik bir yaklaşım kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için kasıtlı örnekleme tekniklerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. 2023-2024 eğitim-öğretim yılının Ekim döneminde görev yapan 14 öğretmen araştırmada yer almıştır. Bu çalışmada katılımcılara, nitel araştırmalarda veri toplamak için yaygın bir araç olan açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formları verilmiş ve formları doldurmaları istenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Okul liderlerinin liderlik tarzları, öğretmenlerin motivasyonunu, mesleki performansını ve iş tatminini önemli ölçüde etkiler, bu yüzden liderlerin esnek ve duyarlı olması gerekir. Demokratik ve katılımcı liderlik yaklaşımları öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmelerine ve iş tatminini artırmalarına yardımcı olurken, otoriter ve katı yaklaşımlar motivasyonu ve yaratıcılığı olumsuz etkileyebilir. İdeal bir okul lideri adil, iletişim becerileri yüksek, empatik, esnek ve yeniliklere açık olmalıdır. Liderlerin karar alma süreçlerinde öğretmenlerin fikirlerini dikkate almaları ve yeterli destek sağlamaları, öğretmenlerin mesleki tatmin düzeyleri üzerinde belirleyici rol oynar. Başarılı bir eğitim ortamı için okul liderlerinin, öğretmenlerin ihtiyaçlarını anlamaları ve mesleki gelişimlerini teşvik etmeleri kritik öneme sahiptir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Okul, Liderlik.

ABSTRACT

The aim of this study is to determine teachers' views about school leadership. Since the aim of the study was to critically examine the teachers' perspectives, this research was constructed using a phenomenological approach. Maximum variation sampling, one of the deliberate sampling techniques, was used to determine the study group. Fourteen teachers working in the October semester of the 2023-2024 academic year took part in the study. In this study, participants were given interview forms with open-ended questions, which is a common tool for collecting data in qualitative research, and asked to fill out the forms. The leadership styles of school leaders significantly affect teachers' motivation, professional performance and job satisfaction, so leaders need to be flexible and responsive. Democratic and participative leadership approaches help teachers feel valued and increase job satisfaction, while authoritarian and rigid approaches can negatively affect motivation and creativity. An ideal school leader should be fair, have high communication skills, be empathetic, flexible and open to innovation. The fact that leaders take teachers' opinions into account in decision-making processes and provide adequate support plays a decisive role in teachers' professional satisfaction levels. For a successful educational environment, it is critical for school leaders to understand teachers' needs and encourage their professional development.

Keywords: Teacher, School, Leadership.

GİRİŞ

Günümüz eğitim sistemleri, öğretmenler ve okul liderleri arasındaki işbirliğinin önemini vurgulamaktadır. Etkili bir eğitim liderliği, öğretmenlerin mesleki gelişimine destek olmak, öğrenme ortamlarını iyileştirmek ve eğitime kaliteyi artırmak için hayati bir role sahiptir (Leithwood et al., 2020). Bu yazıda, öğretmenler ve okul liderleri arasındaki ilişkinin dinamikleri ve bu ilişkinin eğitim kalitesi üzerindeki etkisi ele alınacaktır.

İlk olarak, okul liderliği ve öğretmenler arasındaki etkileşimin, öğretmenlerin mesleki tatmini ve motivasyonu üzerindeki etkisi dikkate değerdir. Öğretmenlerin, yönetim tarafından desteklendiğini ve takdir edildiğini hissetmeleri, iş tatminlerini artırır ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunur (Hallinger & Heck, 2010). Ayrıca, okul liderlerinin öğretmenlerle sağlıklı iletişim kurmaları ve onların görüşlerini dikkate almaları, kurum içinde olumlu bir çalışma ortamı yaratır ve öğretmenlerin özgüvenini artırır (Robinson et al., 2011).

İkinci olarak, okul liderliğinin öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisi, eğitim kalitesinin artmasında kilit bir faktördür. Okul liderleri, öğretmenlerin sürekli öğrenme ve gelişimine olanak tanıyan profesyonel gelişim fırsatları sunarak öğretim kalitesini artırabilirler (Bush & Glover, 2014). Bu, öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirmelerine, yeni pedagojik stratejiler öğrenmelerine ve öğrenci başarısını artırmaya yönelik yenilikçi yöntemler denemelerine olanak tanır.

Kezban Şıvgın ¹ 
Elif Mumcu ² 
Mustafa Atik ³ 
Mehmet Bektaş ⁴ 

How to Cite This Article

Şıvgın, K., Mumcu, E., Atik, M & Bektaş, M. (2023). "Öğretmenlerin Okul Liderliği Hakkında Görüşleri", *International Academic Social Resources Journal*, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:55; pp:4317-4324. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.73530>

Arrival: 09 October 2023

Published: 30 November 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Okul Müdürü, MEB, Ankara, Türkiye

² Öğretmen, MEB, Ankara, Türkiye

³ Müdür Yardımcısı, MEB, Konya, Türkiye

⁴ Müdür Yardımcısı, MEB, Rize, Türkiye

Üçüncüsü, öğretmenlerin okul liderleriyle işbirliği içinde olmaları, okulun vizyonunu ve hedeflerini paylaşmaları açısından önemlidir. Okul liderlerinin vizyonu, öğretmenler tarafından benimsendiğinde ve uygulandığında, okulun genel performansında ve öğrenci başarısında önemli iyileşmeler görülebilir (Spillane et al., 2011). Öğretmenler ve okul liderleri arasındaki ortak hedeflere yönelik işbirliği, okulun misyonunu gerçekleştirmek ve öğrenci öğrenmesini optimize etmek için kritik bir rol oynar.

Dördüncü olarak, okul liderlerinin öğretmenlerle olan ilişkileri, okulun genel iklimi ve öğrencilerin öğrenme deneyimleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmenlerle etkili iletişim kuran ve onların ihtiyaçlarını anlayan okul liderleri, öğretmenlerin öğrencilerle daha etkili ilişkiler kurmasına yardımcı olur ve öğrenci başarısını destekler (Harris & Jones, 2019).

Sonuç olarak, öğretmenler ve okul liderleri arasındaki etkileşim, eğitimde kalite ve başarı için temel bir unsurdur. Okul liderlerinin öğretmenleri desteklemesi, mesleki gelişimlerini teşvik etmesi ve ortak hedeflere yönelik işbirliğini sağlaması, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin başarısını artırmada kritik öneme sahiptir.

Beşinci olarak, öğretmenler ve okul liderleri arasındaki işbirliği, öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğrenci davranışlarına olan yaklaşımlarını etkileyebilir. Araştırmalar, okul liderlerinin öğretmenlerle düzenli geri bildirim ve destek sağlamasının, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini güçlendirdiğini ve öğrenci davranışlarına daha etkili müdahalelerde bulunmalarını sağladığını göstermektedir (Marzano et al., 2013). Bu durum, sınıf içi öğrenme ortamını iyileştirir ve öğrencilerin akademik ve sosyal başarısına katkıda bulunur.

Altıncı olarak, okul liderlerinin öğretmenleri yenilikçi eğitim yaklaşımlarını benimsemeye teşvik etmesi, eğitimde çeşitliliği ve yaratıcılığı artırabilir. Öğretmenler, liderler tarafından sunulan fırsatları kullanarak, öğrenme deneyimlerini zenginleştirebilir ve öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına uyum sağlayabilir (Danielson, 2014). Bu, öğrencilerin daha derinlemesine öğrenmelerine ve öğrendiklerini gerçek dünya bağlamlarında uygulamalarına olanak tanır.

Yedinci olarak, okul liderlerinin öğretmenlerin yenilikçi eğitim teknolojilerini ve araçlarını kullanmalarını desteklemesi, öğrenme süreçlerini modernize edebilir ve öğrenci katılımını artırabilir. Teknolojinin entegrasyonu, öğrencilerin ilgisini çeken ve onları aktif öğrenmeye teşvik eden zengin ve etkileşimli öğrenme deneyimleri yaratabilir (Zhao, 2012). Bu, öğrencilerin dijital becerilerini geliştirmelerine ve 21. yüzyılın beceri gereksinimlerine uyum sağlamalarına yardımcı olur.

Son olarak, okul liderleri ve öğretmenler arasındaki işbirliği, öğrencilere yönelik kapsayıcı ve adil bir eğitim ortamı yaratma konusunda kritik bir rol oynamaktadır. Liderlerin, öğretmenlerle birlikte öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarına yanıt verecek stratejiler geliştirmesi, her öğrencinin potansiyelini en üst düzeye çıkarmasına ve eğitimde eşitliği sağlamasına yardımcı olabilir (Ainscow et al., 2016).

Özetle, öğretmenler ve okul liderleri arasındaki işbirliği, eğitim kalitesini artırmak, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek ve öğrenciler için zengin öğrenme deneyimleri yaratmak açısından hayati öneme sahiptir. Bu işbirliği, eğitimde yenilikçiliği teşvik eder, öğrenci başarısını destekler ve eğitimde sürekli gelişimi mümkün kılar. Eğitim alanında, öğretmenler ve okul liderleri arasındaki işbirliği, öğrencilerin başarısı ve eğitimde genel kalitenin artırılması için temel bir unsurdur. Bu işbirliğinin temelinde, liderlerin öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemesi, öğrenme ortamlarını iyileştirmesi ve eğitimde kaliteyi artırması yatmaktadır (Leithwood et al., 2020).

Öncelikle, okul liderliği ve öğretmenler arasındaki etkileşim, öğretmenlerin mesleki tatmini ve motivasyonu üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Liderler tarafından destek ve takdir gören öğretmenler, işlerinde daha tatmin olur ve mesleki gelişimlerine daha fazla katkıda bulunurlar (Hallinger & Heck, 2010). Ayrıca, sağlıklı iletişim ve öğretmenlerin görüşlerinin dikkate alınması, kurum içinde olumlu bir çalışma ortamı yaratır ve öğretmenlerin özgüvenini artırır (Robinson et al., 2011).

Okul liderlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine olan etkisi, eğitim kalitesini artırmada kilit rol oynar. Sürekli öğrenme ve gelişim fırsatları sağlayarak, liderler öğretim kalitesini yükseltebilir, öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirmelerini ve yenilikçi yöntemler denemelerini teşvik edebilir (Bush & Glover, 2014).

Okul liderleri ve öğretmenler arasındaki işbirliği, okulun vizyonunu ve hedeflerini paylaşmada da önemlidir. Liderlerin vizyonunun öğretmenler tarafından benimsenmesi, okulun genel performansında ve öğrenci başarısında iyileşmelere yol açar (Spillane et al., 2011). Ayrıca, liderlerin öğretmenlerle ilişkileri, okulun genel iklimini ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini de etkiler; etkili iletişim ve anlayış, öğretmenlerin öğrencilerle daha etkili ilişkiler kurmasına yardımcı olur ve öğrenci başarısını destekler (Harris & Jones, 2019).

İşbirliği, sınıf yönetimi ve öğrenci davranışlarına olan yaklaşımları da etkiler. Düzenli geri bildirim ve destek, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini güçlendirir ve etkili müdahalelerde bulunmalarını sağlar (Marzano et al., 2013). Ayrıca, liderlerin öğretmenleri yenilikçi eğitim yaklaşımlarını benimsemeye teşvik etmesi, eğitimde çeşitliliği ve yaratıcılığı artırabilir (Danielson, 2014). Teknolojinin entegrasyonu, öğrenme süreçlerini modernize edebilir ve öğrenci katılımını artırabilir (Zhao, 2012).

Son olarak, öğrencilere yönelik kapsayıcı ve adil bir eğitim ortamı yaratmada, okul liderleri ve öğretmenler arasındaki işbirliği kritik bir rol oynar (Ainscow et al., 2016). Özetle, bu işbirliği, eğitim kalitesini artırmak, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek ve öğrenciler için zengin öğrenme deneyimleri yaratmak açısından hayati öneme sahiptir ve öğretimde yenilikçiliği teşvik eder, öğrenci başarısını destekler ve eğitimde sürekli gelişimi mümkün kılar.

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). Çalışmanın amacı öğretmenlerin bakış açılarını göre eleştirel bir şekilde incelemek olduğu için bu araştırma fenomenolojik bir yaklaşım kullanılarak oluşturulmuştur.

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. Tablo 1, öğretmen adayları olan araştırma katılımcılarına ilişkin demografik verileri sunmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

Kod	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Erkek	İngilizce Öğretmeni	28	6	Yüksek Lisans
K2	Kadın	Coğrafya Öğretmeni	40	18	Doktora
K3	Erkek	Matematik Öğretmeni	35	13	Lisans
K4	Kadın	Fizik Öğretmeni	29	7	Lisans
K5	Erkek	Tarih Öğretmeni	46	24	Yüksek Lisans
K6	Kadın	Türkçe Öğretmeni	32	10	Doktora
K7	Erkek	Kimya Öğretmeni	43	21	Lisans
K8	Kadın	Biyoloji Öğretmeni	36	14	Yüksek Lisans
K9	Erkek	Beden Eğitimi	39	17	Lisans
K10	Kadın	Din Kültürü Öğretmeni	30	8	Yüksek Lisans
K11	Erkek	Müzik Öğretmeni	37	15	Lisans
K12	Kadın	Resim Öğretmeni	34	12	Doktora
K13	Erkek	Teknoloji ve Tasarım	31	9	Yüksek Lisans
K14	Kadın	Sosyal Bilgiler	38	16	Lisans

Tablo 1, araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerini göstermektedir. Tabloya göre, çeşitli branşlarda görev yapan öğretmenlerin yaş ortalaması 30'ların ortasında bulunmaktadır. Kıdemleri ise genellikle 10 yılın üzerindedir, bu da katılımcıların deneyimli olduğunu göstermektedir. Eğitim durumuna gelince, öğretmenlerin büyük bir kısmı yüksek lisans seviyesinde eğitim almıştır. Ancak bazılarının doktora derecesine sahip olduğu da dikkat çekmektedir. Bu da katılımcıların akademik alanda ilerlemeye önem verdiklerini gösteriyor.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki soruların katılımcılar için anlaşılır ve açık olması, içgörülü sorular hazırlanması, soruların somut bir dil içermesi, soruların hedefe yönelik olması ve soruların kuralcı olmaması için her türlü çaba gösterilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

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.

İlk olarak, katılımcılara verilen yazılı görüşme formlarını yazıya dökmek için bilgisayar kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenleri kodlamak için, veri toplanan her bir öğretmene "K" ile başlayan bir kod numarası verilmiştir (Ekiz, 2003). Bu çalışmadan elde edilen veriler betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler bu noktada belirlenmiş ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Sonuçlar son aşamada yorumlanmıştır (Karataş, 2015). Sonuç olarak, sonuçlar arasındaki neden-sonuç bağlantılarının açıklanmasıyla çeşitli olgular arasındaki konuşmalar teşvik edilmiştir.

BULGULAR

Okul liderliği konusunda, şu ana kadar çalıştığınız okullardaki okul liderlerinin (okul müdürleri veya yöneticileri) yönetim stillerini nasıl değerlendirirsiniz? Lütfen deneyimlerinizde farklılık gösteren liderlik özelliklerini karşılaştırmalı olarak açıklayınız.

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “Okul liderliği konusunda, şu ana kadar çalıştığınız okullardaki okul liderlerinin (okul müdürleri veya yöneticileri) yönetim stillerini nasıl değerlendirirsiniz? Lütfen deneyimlerinizde farklılık gösteren liderlik özelliklerini karşılaştırmalı olarak açıklayınız.” şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) “Müdürümüz çok demokratik bir lider. Öğretmenlerin görüşlerini alır ve kararlarımıza saygı gösterir. Fakat bazen çok kararsız kalabiliyor, bu da okulda bazı gecikmelere neden oluyor.”

(K2) “Mevcut yöneticimiz çok otoriter. Ne yapılacağını belirler ve tartışma olmaz. Bu, işleri hızlandırıyor ama bazen öğretmenlerin fikirlerinin dikkate alınmadığını hissettiriyor.”

(K3) “Okul müdürümüz bir vizyoner. Geleceğe yönelik büyük planları var ve bunları gerçekleştirmek için çok çalışıyor. Ancak bazen günlük işlerin yönetimini ihmal edebiliyor.”

(K4) “Yöneticimiz çok destekleyici. Her zaman yanımızda ve bizi teşvik ediyor. Ancak bazen disiplin konusunda daha katı olması gerektiğini düşünüyorum.”

(K5) “Bizim okul müdürümüz çok karizmatik, herkes onu seviyor ve saygı duyuyor. Ancak bazen karizması, gerçek problemlerin üstünü örtebiliyor ve eleştirilere pek açık değil.”

(K6) “Müdürümüz çok analitik ve veri odaklı. Kararlarını her zaman kanıta dayandırıyor. Bu iyi bir şey ama bazen insan faktörünü unutabiliyor.”

(K7) “Yöneticimiz çok esnek, her türlü yeniliğe açık. Bu, okulumuzu ileriye taşıyor. Ancak bazen eski ve işe yarar yöntemleri çok çabuk terk ediyor.”

(K8) “Okul müdürümüz, işleri yürütmekte çok pasif. Çoğu zaman öğretmenler kendi başlarının çaresine bakıyor. Daha fazla liderlik ve yönlendirme beklerdim.”

(K9) “Yöneticimiz çok empatik ve her zaman dinlemeye hazır. Bu, öğretmenlerin kendini rahat hissetmesini sağlıyor. Ancak bazen daha kararlı olması gerektiğini düşünüyorum.”

(K10) “Okul müdürümüz çok yenilikçi ve yaratıcı. Sürekli yeni fikirler getiriyor, bu da okulumuzu canlı tutuyor. Ancak bazen bu yeniliklerin uygulamaya geçmesi zor olabiliyor.”

(K11) “Müdürümüz her zaman katılımcı bir liderlik sergiliyor. Herkesin fikrini önemsiyor ve kararları kolektif şekilde alıyor. Bu süreç bazen uzun sürebiliyor ama herkesin sesinin duyulduğunu hissinin veriyor.”

(K12) “Yöneticimiz çok hırslı ve rekabetçi. Bu bazen okulumuzu başarıya taşıyor ama rekabetçi ortam öğretmenler arasında gerilime neden olabiliyor.”

(K13) “Okul müdürümüz, her zaman disiplinli ve düzenli. Kurallar çok net ve herkes ne yapması gerektiğini biliyor. Ancak bu katı kurallar bazen yaratıcılığı kısıtlıyor gibi.”

(K14) “Müdürümüz çok ilgili ve özenli. Her detayla birebir ilgileniyor. Bu, işlerin düzgün yapılmasını sağlıyor ama bazen aşırı kontrolcü olabiliyor ve öğretmenlere az özgürlük bırakıyor.”

Bu değerlendirmeler, okul liderlerinin çeşitli liderlik stilleri ve bu stillerin okul ortamı üzerindeki etkileri hakkında önemli bilgiler sunmaktadır. Demokratik liderlik yaklaşımı, öğretmenlerin karar alma süreçlerine dahil edilmesini sağlasa da bazen kararsızlık ve gecikmelere yol açabilir. Otoriter liderlik ise hızlı karar alma ve uygulama süreçlerine katkıda bulunurken, öğretmenlerin fikirlerinin göz ardı edildiği algısına neden olabilir. Vizyoner liderlik, okulun uzun vadeli hedeflerine odaklanırken, günlük işlerin yönetimini ihmal edebilir. Destekleyici liderler, öğretmenlerin motivasyonunu artırırken, disiplin konusunda daha katı olmaları gerekebilir. Karizmatik liderler, güçlü bir takipçi kitlesi oluştursa da eleştirilere kapalı olabilirler ve bazen gerçek sorunları gözden kaçırabilirler. Analitik ve veri odaklı liderler, kararlarını kanıtlara dayandırırken, insan faktörünü göz ardı edebilirler. Esnek liderler yeniliklere açık olmalarına rağmen, bazen işe yarar geleneksel yöntemleri hızlıca terk edebilirler. Pasif liderler, öğretmenlere bağımsızlık sunarken, daha fazla yönlendirme ve liderliğe ihtiyaç duyulabileceğini gösterir. Empatik liderler, öğretmenlerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlarken, karar alma süreçlerinde daha kararlı olmaları gerekebilir. Yenilikçi ve yaratıcı liderler, okulu canlı tutarken, yeniliklerin uygulanmasının zor olabileceğine dikkat çeker. Katılımcı liderler, kolektif karar alma süreçlerine önem verse de bu süreçler zaman alabilir ve bazen verimliliği etkileyebilir. Hırslı ve rekabetçi liderler, başarıya ulaşmada etkili olabilirken, öğretmenler arasında gereksiz gerilimlere yol açabilir. Disiplinli ve düzenli liderler, net kurallar koyarken, bu kurallar yaratıcılığı kısıtlayabilir. Aşırı ilgili ve kontrolcü liderler, işlerin düzgün yapılmasını sağlasa da öğretmenlere az özgürlük bırakabilir. Genel olarak, bu değerlendirmeler, liderlik stillerinin hem olumlu hem de olumsuz yönlerini ortaya koymakta ve okul liderlerinin farklı durumlar ve ihtiyaçlar için uygun dengeyi bulmalarının önemini vurgulamaktadır.

Eğitim süreçlerinde okul liderinin rolünü nasıl tanımlarsınız? Bu rolün öğretmenlerin mesleki performansı ve motivasyonu üzerindeki etkileri hakkında neler düşünüyorsunuz?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “Eğitim süreçlerinde okul liderinin rolünü nasıl tanımlarsınız? Bu rolün öğretmenlerin mesleki performansı ve motivasyonu üzerindeki etkileri hakkında neler düşünüyorsunuz?” şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) “Okul lideri, bir rehber gibi, bize yol gösteriyor ve destek sağlıyor. Liderimiz olumlu olduğunda, ben de daha motive oluyorum.”

(K2) “Liderimizin açık iletişimi ve adil tutumu, bana güven veriyor ve işime daha çok odaklanmama yardımcı oluyor.”

(K3) “Liderimiz çok baskıcı, bu yüzden bazen yaratıcılığımı kısıtlanmış hissediyorum.”

(K4) “Okul liderimiz, öğretmenlerin fikirlerine değer veriyor. Bu, kendimi önemli hissetmeme ve daha iyi performans göstermeme sebep oluyor.”

(K5) “Liderimizin esnek yaklaşımı, denemeler yapmama ve kendimi geliştirmeme olanak tanıyor.”

(K6) “Liderimizin vizyonu, okulumuzu ileriye taşıyor ama bazen günlük sorunları gözden kaçırıyor, bu da stres yaratıyor.”

(K7) “Liderimizin aşırı kontrolcü tutumu, mesleki gelişimim için az alan bırakıyor.”

(K8) “Okul liderimiz kararları hızlı alıyor, bu bazen iyi oluyor ama bazen de fikirlerimizin göz ardı edildiğini hissettiriyor.”

(K9) “Liderimizin empatik olması, zor zamanlarda destek hissetmemizi sağlıyor.”

(K10) “Liderimizin yeniliklere açık olması, mesleki gelişimime büyük katkı sağlıyor.”

(K11) “Liderimiz çok pasif, bazen daha fazla yönlendirme ve destek bekliyorum.”

(K12) “Liderimizin disiplinli yapısı, okulumuzda düzeni sağlıyor ama bazen çok katı olabiliyor.”

(K13) “Liderimizin rekabetçi tutumu, performansımızı artırıyor ama bazen gereksiz baskı hissediyorum.”

(K14) “Liderimiz çok ilgili ve her zaman yardımcı olmaya hazır, bu bana güven veriyor ve motivasyonumu artırıyor.”

Bu değerlendirmeler, okul liderlerinin yönetim tarzlarının ve tutumlarının öğretmenlerin motivasyonu, mesleki performansı ve iş tatmini üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin ifadelerinde liderlik tarzlarının çeşitliliği, farklı okul yöneticilerinin öğretmenler üzerindeki etkilerini farklı şekillerde yansıtmaktadır. Bazı öğretmenler, okul liderlerinin açık iletişim, adil tutum, empati ve yeniliklere açık olma gibi özelliklerinden memnuniyet duyduklarını belirtmiştir. Bu tür pozitif liderlik yaklaşımları, öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmelerine, motivasyonlarının artmasına ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Öte yandan, bazı öğretmenler liderlerin baskıcı, kontrolcü veya aşırı disiplinli tutumlarından kaynaklanan olumsuz etkilerden bahsetmişlerdir. Bu tür liderlik yaklaşımları, öğretmenlerin yaratıcılıklarını ve özgüvenlerini kısıtlayabilir, stres ve baskı hissine yol açabilir. Ayrıca, liderlerin karar alma süreçlerinde öğretmenlerin fikirlerini dikkate alması, esneklik göstermesi ve yeterli destek sağlaması gibi faktörler de öğretmenlerin motivasyonu ve mesleki tatmin düzeyleri üzerinde belirleyici rol oynamaktadır. Genel olarak, bu değerlendirmeler, okul liderlerinin öğretmenler üzerindeki etkilerinin karmaşık ve çeşitli olduğunu, liderlik tarzının ve lider-öğretmen ilişkisinin öğretmenlerin mesleki deneyimleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

İdeal bir okul liderinin sahip olması gereken özellikler nelerdir? Şu ana kadar çalıştığınız okul liderleri arasında bu özelliklere en yakın olan ve olmayan liderler hakkında deneyimlerinizi paylaşabilir misiniz?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “İdeal bir okul liderinin sahip olması gereken özellikler nelerdir? Şu ana kadar çalıştığımız okul liderleri arasında bu özelliklere en yakın olan ve olmayan liderler hakkında deneyimlerinizi paylaşabilir misiniz?” şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

“(K1) İdeal bir okul lideri adil, iletişim becerileri yüksek ve öğretmenlerin fikirlerine değer veren biri olmalı. En iyi deneyimim, fikirlerimizi dinleyen ve bizi önemseyen bir müdürle çalışmaktı.”

“(K2) Lider esnek, yeniliklere açık ve öğrencilere odaklı olmalı. Maalesef, çok katı kuralları olan ve yenilikleri kabul etmeyen bir müdürle çalıştım.”

“(K3) Empati yeteneği güçlü ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını anlayabilen bir liderle çalışmak harika. Bazı müdürler sadece idari işlere odaklanıyor ve öğretmenlerin duygusal ihtiyaçlarını göz ardı ediyor.”

“(K4) İdeal bir lider, öğretmenlerin profesyonel gelişimine destek olmalı. Bu anlamda, bize eğitim fırsatları sunan ve mesleki gelişimimize katkıda bulunan bir yöneticiyle çalıştım.”

“(K5) Liderin vizyoner ve ilham verici olması önemli. Birlikte çalıştığım bir müdür, bize gelecek vizyonu sunarak motive etmişti.”

“(K6) İyi bir lider kararlı ancak esnek olmalı. Ancak, bazı kararları değiştirmekten çekinen ve esnek olmayan yöneticilerle de karşılaştım.”

“(K7) Lider, problem çözme becerisine sahip olmalı. Karşılaştığım problemleri çözmek için çabalamayan bir müdürle çalışmak zordu.”

“(K8) İyi bir okul lideri, öğrenci ve öğretmenlerle iyi ilişkiler kurmalı. Bazı müdürler sadece idareyle ilgileniyor, öğrencilerle ve öğretmenlerle bağ kurmuyor.”

“(K9) Lider, demokratik ve katılımcı olmalı. Herkesin sesini duyurduğu ve fikirlerin değerlendirildiği bir ortamda çalışmak çok daha verimli.”

“(K10) İdeal bir lider, etik değerlere sahip olmalı. Maalesef, etik olmayan davranışlar sergileyen bir müdürle de çalıştım.”

“(K11) Lider, zaman yönetimi konusunda başarılı olmalı. Zamanını etkili kullanamayan ve her şeyi son dakikaya bırakan bir müdürle çalışmak zorlayıcıydı.”

“(K12) İdeal bir lider, kriz yönetimi konusunda becerikli olmalı. Bazı müdürler, zor durumlar karşısında panik yapabiliyor.”

“(K13) Lider, öğretmenlerin refahını önemsemeli. Bize değer veren ve destekleyen bir müdürle çalışmak çok fark yaratıyor.”

“(K14) İdeal bir lider, adaletli ve şeffaf olmalı. Adaletsiz ve gizli kapaklı işler yapan bir müdürle çalışmak güveni sarsıyor.”

Bu değerlendirmeler, okul liderlerinin özelliklerinin ve yönetim stillerinin öğretmenlerin deneyimleri ve profesyonel gelişimleri üzerindeki etkisini geniş bir yelpazede ele almaktadır. Öğretmenler, ideal okul liderinin adil, iletişim becerileri yüksek, empatik, esnek ve yeniliklere açık olması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, liderlerin vizyoner olması, öğretmenlerin mesleki gelişimine destek vermesi ve etik değerlere sahip olması önemli görülmektedir. Demokratik ve katılımcı bir yaklaşım sergileyen, öğrenci ve öğretmenlerle iyi ilişkiler kuran liderlerin öğretmenler tarafından olumlu algılandığı belirtilmiştir. Buna karşılık, katı kuralları olan, esnek olmayan, problem çözme becerisi düşük ve etik olmayan davranışlar sergileyen liderlerin öğretmenlerin motivasyonunu ve performansını olumsuz etkilediği görülmüştür. Özellikle, öğretmenlerin duygusal ve profesyonel ihtiyaçlarını göz ardı eden, adaletsiz ve şeffaf olmayan yönetim stilleri, öğretmenlerin iş tatmininde düşüşe neden olabilmektedir. Öğretmenler, kriz yönetimi becerileri zayıf olan ve zaman yönetimi konusunda başarısız olan liderlerle çalışmanın zorlayıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Genel olarak, bu değerlendirmeler, okul liderlerinin özellikleri ve yönetim stillerinin, öğretmenlerin mesleki performansı, motivasyonu ve genel iş tatmini üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Okul liderlerinin, öğretmenlerin ihtiyaçlarını anlamaları, desteklemeleri ve onları mesleki gelişim süreçlerinde teşvik etmeleri, eğitim ortamlarında pozitif bir atmosfer yaratmada kritik rol oynamaktadır.

SONUÇ

Bu kapsamlı değerlendirmeler, liderlik stillerinin çeşitliliğini ve bu stillerin okul ortamları üzerindeki farklı etkilerini vurgulamaktadır. Her liderlik stili, belirli avantajlar ve dezavantajlar taşır ve bir okul lideri için, farklı durumlar ve ihtiyaçlara uygun bir denge bulmak önemlidir.

Demokratik liderlik, öğretmenlerin katılımını ve karar alma süreçlerine dahil olmalarını teşvik ederken, bazen kararsızlık ve gecikmelere yol açabilir. Bu, okul liderinin, karar alma süreçlerini yönetme ve gerektiğinde hızlı hareket etme becerisini geliştirmesinin önemini göstermektedir.

Otoriter liderlik, hızlı karar alma ve uygulama avantajına sahipken, öğretmenlerin fikirlerini ve katkılarını göz ardı etme riski taşır. Bu, liderin, öğretmenlerin seslerini duyurma ve katkıda bulunma ihtiyaçlarını dengeli bir şekilde karşılaması gerektiğini vurgular.

Vizyoner liderler, uzun vadeli hedeflere odaklanma konusunda başarılı olabilirken, günlük işlerin yönetimini ihmal etme riski taşırlar. Bu, liderin hem büyük resmi görebilme hem de günlük operasyonları etkili bir şekilde yönetebilme becerisine sahip olmasının gerekliliğini gösterir.

Destekleyici liderler, öğretmenlerin motivasyonunu artırırken, disiplin konusunda daha katı olmaları gerekebilir. Bu, liderin hem destekleyici hem de gerektiğinde katı olabilecek esnekliğe sahip olması gerektiğini ortaya koyar.

Karizmatik liderler, güçlü bir takipçi kitlesi oluşturabilirken, eleştirilere kapalı olabilirler ve bazen gerçek sorunları gözden kaçırabilirler. Bu, liderin karizmasını kullanırken aynı zamanda eleştirel düşüncüyü ve geri bildirimini de teşvik etmesi gerektiğini gösterir.

Analitik ve veri odaklı liderler, kararlarını kanıtlara dayandırabilirken, insan faktörünü göz ardı etme riski taşır. Bu, liderin hem veriye dayalı kararlar alırken hem de insan unsurlarını göz önünde bulundurması gerektiğini vurgular.

Bu değerlendirmeler, her liderlik stiline avantajlarını ve sınırlamalarını ortaya koymakta ve okul liderlerinin farklı durumlar ve ihtiyaçlar için uygun dengeyi bulmalarının önemini vurgulamaktadır. Liderlerin, çeşitli liderlik stillerini duruma göre esnek bir şekilde uygulayabilmeleri, okul ortamlarını daha etkili ve verimli hale getirebilir.

Bu değerlendirmeler, okul liderlerinin yönetim tarzlarının ve tutumlarının öğretmenlerin motivasyonu, mesleki performansı ve iş tatmini üzerinde derin ve çeşitli etkileri olduğunu açıkça göstermektedir. Öğretmenlerin ifadeleri, liderlik tarzlarının çeşitliliğini ve bu tarzların öğretmenler üzerindeki farklı yansımalarını ortaya koymaktadır.

Pozitif liderlik yaklaşımları, özellikle açık iletişim, adillik, empati ve yeniliklere açıklık gibi özellikler içerdiğinde, öğretmenlerin kendilerini değerli ve desteklenmiş hissetmelerine katkıda bulunur. Bu tür liderlik yaklaşımları, öğretmenlerin motivasyonlarını ve mesleki gelişimlerini destekler, iş tatminini artırır ve okulun genel atmosferini olumlu yönde etkiler.

Öte yandan, baskıcı, kontrolcü veya aşırı disiplinli liderlik tarzları, öğretmenlerin yaratıcılığını, özgüvenini ve iş tatminini olumsuz etkileyebilir. Bu tür liderlik yaklaşımları, stres ve baskı hissini artırabilir ve öğretmenlerin mesleki gelişimini kısıtlayabilir.

Liderlerin karar alma süreçlerinde öğretmenlerin fikirlerini dikkate alması, esneklik göstermesi ve yeterli destek sağlaması gibi faktörler, öğretmenlerin motivasyonu ve mesleki tatmin düzeyleri üzerinde belirleyici rol oynamaktadır. Bu durum, lider-öğretmen ilişkisinin, öğretmenlerin mesleki deneyimleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Genel olarak, bu değerlendirmeler, okul liderlerinin öğretmenler üzerindeki etkilerinin karmaşık ve çok yönlü olduğunu ortaya koymaktadır. Okul liderlerinin liderlik tarzlarını ve tutumlarını dikkatlice değerlendirmeleri ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına duyarlı olmaları, okulun genel başarısı ve öğretmenlerin mesleki memnuniyeti için hayati öneme sahiptir. Bu bağlamda, liderlerin esnek, duyarlı ve öğretmenlerin görüşlerine açık bir yaklaşım benimsemeleri, okulun genel atmosferini ve öğretmenlerin performansını olumlu yönde etkileyebilir.

Bu değerlendirmeler, okul liderlerinin özelliklerinin ve yönetim stillerinin, öğretmenlerin mesleki deneyimleri, motivasyonları ve iş tatminleri üzerinde belirgin bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin ifadeleri, ideal bir okul liderinin adil, iletişim becerileri yüksek, empatik, esnek ve yeniliklere açık olması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, liderlerin vizyoner olmaları, öğretmenlerin mesleki gelişimine destek vermeleri ve etik değerlere sahip olmaları önemli kabul edilmektedir.

Öğretmenler, demokratik ve katılımcı yaklaşım sergileyen, öğrenci ve öğretmenlerle iyi ilişkiler kuran liderleri olumlu algılamaktadır. Bu tür liderlik yaklaşımları, öğretmenlerin motivasyonunu ve iş tatminini artırabilir, okul ortamının genel atmosferini olumlu yönde etkileyebilir.

Buna karşılık, katı kuralları olan, esnek olmayan, problem çözme becerisi düşük ve etik olmayan davranışlar sergileyen liderlerin öğretmenlerin motivasyonunu ve performansını olumsuz etkileyebileceği belirtilmiştir. Özellikle, öğretmenlerin duygusal ve profesyonel ihtiyaçlarını göz ardı eden, adaletsiz ve şeffaf olmayan yönetim stilleri, öğretmenlerin iş tatmininde düşüşe neden olabilir.

Ayrıca, kriz yönetimi becerileri zayıf olan ve zaman yönetimi konusunda başarısız olan liderlerle çalışmanın öğretmenler için zorlayıcı olduğu ifade edilmiştir. Bu durum, liderlerin problem çözme ve zaman yönetimi becerilerinin, öğretmenlerin mesleki deneyimleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Genel olarak, bu değerlendirmeler, okul liderlerinin özellikleri ve yönetim stillerinin, eğitim ortamlarında pozitif bir atmosfer yaratmada ve öğretmenlerin mesleki performansını, motivasyonunu ve genel iş tatminini desteklemede kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Okul liderlerinin, öğretmenlerin ihtiyaçlarını anlamaları, onları desteklemeleri ve mesleki gelişim süreçlerinde teşvik etmeleri, başarılı ve etkili bir eğitim ortamının temel taşlarından biridir. Öneriler:

- ✓ Esnek ve Katılımcı Liderlik Geliştirme: Okul liderleri, farklı durumlara uyum sağlayabilmek için esnek ve katılımcı liderlik stillerini geliştirmelidir. Öğretmenlerin fikirlerini aktif olarak dinleyerek ve onların katılımını teşvik ederek karar alma süreçlerine dahil etmeleri önemlidir.
- ✓ İletişim Becerilerini Güçlendirme: Liderler, açık ve etkili iletişim becerilerini geliştirmeli ve öğretmenlerle düzenli diyaloglar kurmalıdır. Bu, öğretmenlerin kendilerini daha değerli ve anlaşılabilir hissetmelerine yardımcı olacaktır.

- ✓ Empati ve Adalet Odaklı Yaklaşım: Liderler, öğretmenlerin duygusal ve profesyonel ihtiyaçlarını anlamak için empatik bir yaklaşım benimsemeli ve adaletli davranışları önceliklendirmelidir. Bu, öğretmenlerin iş tatmini ve motivasyonunu artırabilir.
- ✓ Mesleki Gelişimi Destekleme: Liderler, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve kariyer hedeflerini destekleyen fırsatlar sunmalı ve bunları teşvik etmelidir. Bu, öğretmenlerin uzun vadeli bağlılığını ve okula olan katkılarını artırabilir.
- ✓ Zaman ve Kriz Yönetimi Becerileri: Liderler, etkili zaman yönetimi ve kriz yönetimi becerilerini geliştirmelidir. Bu, zor durumlarda hızlı ve etkili çözümler bulmalarına ve okulun genel işleyişini düzenli tutmalarına yardımcı olacaktır.
- ✓ Öz-Değerlendirme ve Sürekli Gelişim: Liderler, kendi liderlik stillerini düzenli olarak değerlendirmeli ve kendilerini sürekli geliştirmek için çaba göstermelidir. Öğretmenlerden ve diğer paydaşlardan geri bildirim almak ve bu geri bildirimleri gelişimleri için kullanmak önemlidir.
- ✓ Kültürel Farkındalık ve Çeşitliliğe Saygı: Okul liderleri, farklı kültürel arka planlardan gelen öğretmenler ve öğrenciler arasında anlayış ve saygıyı teşvik edecek şekilde kültürel farkındalıklarını artırmalıdır. Bu, okul ortamında daha kapsayıcı ve pozitif bir atmosfer yaratmaya yardımcı olur.

KAYNAKÇA

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2016). *Developing equitable education systems*. Routledge.
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571.
- Danielson, C. (2014). *The framework for teaching evaluation instrument*. Princeton, NJ: The Danielson Group.
- Ekiz, D.(2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management*, 30(2), 95-110.
- Harris, A., & Jones, M. (2019). Teacher leadership and educational change. *Educational Review*, 71(4), 451-465.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2013). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. ASCD.
- Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K. (2011). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 47(5), 706-742.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2011). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin.
- Zhao, Y. (2012). *World class learners: Educating creative and entrepreneurial students*. Corwin Press.

Eğitim Yöneticilerinin Karar Verme Stillere Yönelik Öğretmen Görüşleri

Teachers' Views on Decision-Making Styles of Educational Administrators

ÖZET

Bu çalışmanın amacı eğitim yöneticilerinin karar verme stillerine yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir. Çalışmanın amacı öğretmenlerin bakış açılarını göre eleştirel bir şekilde incelemek olduğu için bu araştırma fenomenolojik bir yaklaşım kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için kasıtlı örnekleme tekniklerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. 2023-2024 eğitim-öğretim yılının Ekim döneminde görev yapan 14 öğretmen araştırmada yer almıştır. Bu çalışmada katılımcılara, nitel araştırmalarda veri toplamak için yaygın bir araç olan açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formları verilmiş ve formları doldurmaları istenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Öğretmenler, öğrenci odaklı ve pratik uygulamaları içeren öğrenme metodolojilerinin öğrencilerin akademik performansını olumlu yönde etkilediğine işaret ediyorlar. Bununla birlikte, eğitim yöneticilerinin karar alma süreçlerinde öğretmenlerin daha etkin bir rol almasının ve alınan kararların sınıfın gerçek ihtiyaçlarını yansıtmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin karar alma süreçlerine daha fazla dahil edilmesi, onların mesleki gelişimlerine ve iş tatminlerine olumlu katkı sağlamakta, buna karşın tek yönlü alınan kararlar memnuniyetsizliğe ve motivasyon eksikliğine yol açmaktadır. Eğitim yöneticilerinin öğretmenlerle işbirliğine dayalı, destekleyici ve duyarlı ilişkiler kurmalarının, eğitim alanının genel verimliliği ve başarısında kritik bir rol oynadığı belirtilmektedir. Öğrenci merkezli ve adil disiplin politikalarının okul iklimini iyileştirdiği, buna karşın katı ve tek yönlü politikaların öğrencilerde okula karşı negatif tutumlara sebep olduğu gözlemlenmektedir. Son olarak, öğretmen ve öğrenci ihtiyaçlarını dengeli bir biçimde ele alan politikaların, eğitim kalitesini ve öğrenci başarısını yükselttiği sonucuna varılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Yönetici, Eğitim Yöneticisi, Karar Verme.

ABSTRACT

The aim of this study is to determine teachers' views on the decision-making styles of educational administrators. Since the aim of the study is to critically examine the teachers' perspectives, this research was constructed using a phenomenological approach. Maximum variation sampling, one of the deliberate sampling techniques, was used to determine the study group. Fourteen teachers working in the October semester of the 2023-2024 academic year took part in the study. In this study, participants were given interview forms with open-ended questions, a common tool for collecting data in qualitative research, and asked to fill out the forms. The data obtained were analyzed by content analysis. Teachers point out that learning methodologies that are student-centered and include practical applications positively affect students' academic performance. However, they emphasize the need for teachers to take a more active role in the decision-making processes of educational administrators and for the decisions made to reflect the real needs of the classroom. Greater involvement of teachers in decision-making processes contributes positively to their professional development and job satisfaction, whereas unilateral decisions lead to dissatisfaction and lack of motivation. Educational administrators' collaborative, supportive and responsive relationships with teachers play a critical role in the overall efficiency and success of the educational field. It is observed that student-centered and fair discipline policies improve school climate, whereas rigid and unilateralist policies lead to negative attitudes towards school. Finally, it is concluded that policies that address teacher and student needs in a balanced manner improve the quality of education and student achievement.

Keywords: Education, Administrator, Educational Administrator, Decision Making.

GİRİŞ

Günümüz ekonomisi, toplumu ve siyasetindeki hızlı değişimlerin ortasında, insanların öncelikleri, değerleri ve düşünce biçimleri de değişiyor. Tüm kuruluşlar, süreçleri, stratejileri ve yapıları üzerinde etkisi olan bu değişimden etkilenmektedir. Yöneticiler, bu dinamik ortamda önceden belirlenmiş hedeflerine ulaşmada çok çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu sorunların var olması, insanları seçim yapmaya veya bu sorunlara cevap bulmaya zorlar. Karar verme davranışı, yöneticinin değişimin türüne ve hızına dahil olmasının yanı sıra belirlenen hedeflere ulaşma ihtiyacı ve arzusunun bir sonucu olarak ortaya çıkar (Mert, 1997). Karar verme süreci, bir duruma karar verilmesi gerektiğinin farkına varılmasını ve bu durum karşısında ne zaman ve nasıl bir seçim yapılacağına karar verilmesini

Emine Yıldırım ¹ 
Erdoğan Çankaya ² 
Hakkı Erbey ³ 
İbrahim Halil Özkılıç ⁴ 

How to Cite This Article

Yıldırım, E., Çankaya, E., Erbey, H. & Özkılıç, İ. H. (2023). "Eğitim Yöneticilerinin Karar Verme Stillere Yönelik Öğretmen Görüşleri", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:55; pp:4325-4332. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.73612>

Arrival: 12 October 2023

Published: 30 November 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Müdür, MEB, İstanbul, Türkiye

² Müdür Yardımcısı, MEB, İstanbul, Türkiye

³ Müdür Yardımcısı, MEB, İstanbul, Türkiye

⁴ Rehber Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye

içerir. Bu, karar verme davranışı olarak bilinir. Karar verme davranışı, bir süreçteki bir dizi adım olarak görülmektedir. Karar verme sürecinde kişi, konuyu değerlendirmek için belirli bir bakış açısını benimser, olasılıklara ve bunların sonuçlarına bakar ve ardından kararını değerlendirmeye dayandırır (Ersever, 1996). Karar verme ile ilgili literatürde çok sayıda tanım bulunmaktadır. Bir "seçim" ifade eden ve bir eylemi etkileyen her türlü yargı karar olarak adlandırılır. Karar, yöneticinin bir sorunu çözmek için çeşitli seçenekleri değerlendirerek belirli bir eylemde bulunmaya karar vermesidir (Koçel, 2001). Vestal'a (1995: Akt. Acıbozlar, 2006) göre karar verme, bir ihtiyacı karşılayabilecek birden fazla öğe veya ihtiyacı karşılayacağına inanılan belirli bir nesneye götürebilecek birden fazla yol olduğunda acıyı azaltan bir yönelimdir. Harekete geçmek için bir seçenek belirleme süreci karar verme olarak bilinir (Nutt, 1976). İnsan doğasının en önemli yönlerinden biri karar verme yeteneğidir (Noone, 2002). Seçenekler hakkında bilgi topladıktan sonra, karar verme, koşullar için mümkün olan en iyi sonuca ulaşmak için bunlar arasından seçim yapma eylemidir (Chatoupis, 2007). Bir kurumun temel faaliyeti karar almaktır (Harrison ve Pelletier, 2000). Bir sorunu çözmek için mevcut seçenekler arasından en iyisini seçmek karar verme olarak bilinir (Dağlı, 2004). Karar verme, bir ihtiyacı karşılayabilecek birkaç öğe olduğunda veya ihtiyacı karşılayacağına inanılan bir öğeye götürebilecek birden fazla yol olduğunda ortaya çıkan stresi azaltan bir yönelim olarak tanımlanmaktadır. Genel olarak karar verme, sorunu tanımlama ve bir çözüm bulma sürecidir (Gore, 1995).

Bir sorunun var olduğunu bilmek, potansiyel çözümleri araştırmak ve tanımlamak, bu çözümlerin beklenen sonuçlarını değerlendirmek ve bu değerlendirme sonucunda en önemli seçeneği seçmek karar verme sürecinin tüm adımlarıdır. Karar verme, bir kişinin, bir yönetimin veya bir kuruluşun bir dizi olasılık arasından bir seçeneği seçtiği veya hangi hareket tarzının en iyi olduğuna karar verdiği süreçtir. Karar vermek bir bilim, bir beceri ve bir sanattır (Akat ve Budak, 2002; Alver, 2003). Karar vermek beyinsel bir süreçtir ve insanların sahip olduğu en hayati yaşam yeteneklerinden biridir. İnsanlar akıl, biliş, farkındalık ve özgür irade kapasitesine sahip tek hayvandır. İster bilinçli ister bilinçsiz olsun, insan davranışları ve eylemleri her zaman karar vermenin bir sonucudur. Karar verme davranışının ortaya çıkabilmesi için aşağıdaki üç gerekliliğin karşılanması gerektiği vurgulanmaktadır: 1. Karar vermeyi gerektiren bir seçim ikileminin varlığı ve kişinin bu sorunu algılaması; 2. Zorluğun üstesinden gelmek için çeşitli olasılıkların mevcut olması; ve 3. Kişinin karar verme özerkliğine sahip olması. Kişinin seçeneklerden birini seçme özerkliğine sahip olması. Bu gereklilikler karşılandıktan sonra kişinin karar vermesi beklenir (Çoban ve Hamamcı, 2006). Koontz ve Weichrich'e (1988) göre yönetim, bireylerin önceden belirlenmiş amaçlara başarılı ve ekonomik bir şekilde ulaşmak için işbirliği yapabilecekleri bir atmosfer oluşturma ve sürdürme eylemidir. Başaran'a (1989) göre yönetim, işletmenin amaçlarına ulaşmasını sağlayacak görevleri yerine getirmek üzere bir araya getirilmiş bireyleri bir araya getirme ve yönlendirme eylemidir. Başkalarını ikna etme ve onları toplumun amaçları ve çıkarları doğrultusunda yönlendirme bilimi yönetim olarak bilinmektedir. Bir başka deyişle yönetim, işletmelerde bireysel karar alma ve uygulama sürecinin doruk noktası olarak tanımlanabilir (Öztekin, 2002). Amaçlara ulaşmak için akıllıca seçimler yapmak ve bu seçimlerin gerçekleştirilmesini sağlamak yönetimin ana odak noktasıdır.

Sonuç olarak, karar alma süreci olmaksızın yönetim düşünülemez. Bireyler ve onlarla ilişkili faaliyetlerle olan yapısal bağları nedeniyle yönetim, işleyiş biçimi açısından karar alma sürecine bağlıdır (Efil, 1999). Yönetimin özü ya da en önemli süreçlerinden biri karar verme sürecidir. Karar verme süreci, yönetim prosedürlerinin kalitesi üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Çünkü karar verme, diğer tüm süreçlerle iç içedir ve onları kapsar. Sonuç olarak, yöneticilerin en temel görevlerinden biri karar vermektir (Erdoğan, 2004). Kuruluşun büyüklüğü veya çözülmesi gereken zorluklar ne olursa olsun, bir yöneticinin birincil sorumluluğu karar vermektir. Karar vermek yönetimin çok önemli bir parçasıdır, öyle ki yönetim sıklıkla karar verme süreci olarak tanımlanır. Yöneticiler değerlendirilirken karar verme yetenekleri ve özellikleri göz önünde bulundurulur (Giray, 2006). Bir durum hakkında seçim yapılması gerektiğinin farkına varılması, karar verme sürecinin ilk adımıdır. Çözülmesi gereken bir sorun olduğunu fark ettikten sonraki adım, çözülmesi gereken senaryoyu kategorize etmek ve anlamaktır. Bir karar verilmesi gerektiğini fark ettikten ve kararı çevreleyen koşulları anladıktan sonra alınabilecek potansiyel seçenekler için seçenekler geliştirilir. Sonraki aşamada bu alternatifler hakkında veri toplanır ve içlerinden biri seçilir (Acıbozlar, 2006). Ancak ideal bir model oluşturmak için, verilen durum için hangisinin en iyi olduğunu belirlemek üzere birçok modeli birleştirmek gerekir (Alver, 2003; Izgar, 2003). Akat ve Budak'a (2002) göre, etkili bir karar şu özelliklere sahip olmalıdır: kurumun hedeflerini gerçekleştiren; sorunları çözen; bozucu faktörleri ortadan kaldıran ve istenen sonuçları üreten; rasyonel (verimli); yasal ve idari kanunlara uygun; açık, kesin ve özellikle uygulayıcılar tarafından kolayca anlaşılabilir; hemen uygulanabilir ve sonuç alınabilir. Yöneticilerin karar verme davranışında çeşitli yaklaşımlar kullandıkları bilinmektedir. Bazı yöneticiler daha çok sezgilerine güvenirken, diğerleri daha fazla bilgi toplayarak açık değerlendirmeler yaparlar. Bazıları bağımsız olmak isterken, diğerleri seçim yapmalarına yardımcı olmaları için başkalarına güvenir. Bazı insanlar karar vermekten kaçınmayı tercih ederken, diğerleri hemen karar vermeye başlamayı tercih eder. Kısaca ifade etmek gerekirse, bu durum yöneticilerin çeşitli yöntemler (veya tarzlar) kullanarak karar verdiklerini göstermektedir. Karar verme sürecini etkileyen kilit faktörlerden biri de karar verme tarzıdır. Hepsi eşit derecede etkili olmasa da çok sayıda farklı karar verme tarzı vardır (Beach ve Mitchell, 1978). Karar verme fikri ile ilgili tüm konularda olduğu gibi, karar verme stillerinin genel bir kategorizasyonunu tartışmak mümkün olmamıştır. Birçok akademisyen tarafından kendi kişisel bakış açılarına göre çeşitli karar verme stilleri oluşturulmuştur (Akt. Tekin, 2009). Bir kişinin karar vermeyi gerektiren bir duruma yaklaşma, yanıt verme ve

davranma şekli, karar verme stili olarak bilinir. Bir kişinin karar vermeyi gerektiren bir durumda bir konuya tercih ettiği genel yaklaşım, karar verme stili olarak bilinir (Taşdelen, 2002). Bir kişinin karar vermeyi gerektiren bir senaryodaki tutumu, tepkisi ve eylemleri onun karar verme stili olarak kabul edilir (Izgar ve Yılmaz, 2007). Sonuç olarak, insanların olaylarla ilgili ve karar verme süreci boyunca sergiledikleri tutumlar çok önemlidir. Kararın kalitesi, kullanılan yöntem(ler)i ve bir kişinin karar vermeyi gerektiren bir duruma yaklaşım biçimini kapsayan karar verme stratejisinden etkilenecektir (Kuzgun, 2000). Bireyler tarafından farklı karar verme stilleri kullanılmaktadır. Bireysel nitelikler ve karar verme stilleri birbiriyle sıkı sıkıya bağlantılıdır. Bu tarzları kullanan kişiler, bilgi toplama aşamasında bu bilgiyi sindirmek ve yargıda bulunmak için, fikirlerin ve bilgilerin ayrıştırılmasında önceki bilişsel tarzlarına bağlıdır.

Karar verme süreçlerinin gelişiminde kişilik özelliklerinin yanı sıra sosyokültürel unsurlar da önemli bir rol oynamaktadır. İnsanların arkadaşlarına, ailelerine ve yakın tanıdıklarına karşı bir yükümlülük duygusuna sahip oldukları ve bu yükümlülüğün karar verme süreçlerini etkilediği iddia edilebilir. Ayrıca öz saygı, içsel kontrol ve karar verme kontrolü ile de güçlü bir şekilde ilişkili olduğu düşünülebilir. Karar verme çeşitli şekillerde yapılabilir, ancak bunların hepsi eşit derecede etkili değildir. Karar verme stilleri üzerine yapılan literatür çalışmasında, karar verme stillerinin detayda farklılık gösteren ancak özde genellikle benzer olan çok sayıda tanımına rastlanmıştır. İşte bu tanımlardan birkaçı: Bir kişinin bir seçim yapmak zorunda kaldığında verdiği öğrenilmiş, kökleşmiş tepki karar verme stili olarak bilinir. Bir kişinin karar verme stili, karar verme sürecini etkileyen belirleyici bir davranıştır. Bilindiği üzere, insanlar karar verme davranışına çeşitli şekillerde yaklaşmaktadır. Bazı bireyler sezgilerine daha fazla önem verirken, diğerleri konu hakkında ek bilgi toplayarak açık değerlendirmeler yapar. Bazı bireyler özerk olmak isterken, diğerleri seçim yaparken başkalarının onlara yol göstermesine ihtiyaç duyar. Bazı insanlar karar vermekten kaçınmayı tercih ederken, diğerleri hemen karar vermeye başlamayı tercih eder. Bu bireysel farklılıkların algısal beceriler ve IQ'dan ziyade motivasyon ve kişisel tercihlere bağlı olduğuna inanılmaktadır.

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). Çalışmanın amacı öğretmenlerin bakış açılarını göre eleştirel bir şekilde incelemek olduğu için bu araştırma fenomenolojik bir yaklaşım kullanılarak oluşturulmuştur.

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 araştırmada yer almıştır. Tablo 1, araştırma katılımcılarına ilişkin demografik verileri sunmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

Kod	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Kadın	Matematik	42	20	Yüksek Lisans
K2	Erkek	Fen Bilimleri	35	12	Lisans
K3	Kadın	Türk Dili	29	7	Yüksek Lisans
K4	Erkek	Sosyal Bilg.	45	23	Doktora
K5	Kadın	İngilizce	39	16	Lisans
K6	Erkek	Tarih	50	28	Yüksek Lisans
K7	Kadın	Beden Eğitimi	30	8	Lisans
K8	Erkek	Müzik	37	14	Lisans
K9	Kadın	Görsel Sanat.	41	18	Yüksek Lisans
K10	Erkek	Biyoloji	33	11	Lisans
K11	Kadın	Kimya	47	25	Doktora
K12	Erkek	Fizik	31	9	Lisans
K13	Kadın	Coğrafya	38	15	Lisans
K14	Erkek	Bilişim	28	6	Yüksek Lisans

Cinsiyet Dağılımı: Tabloya göre, 7 kadın (%50) ve 7 erkek (%50) öğretmen bulunmaktadır. Bu, cinsiyet açısından dengeli bir dağılımı göstermektedir. Branş Çeşitliliği: Farklı branşlardan toplam 14 öğretmen yer almaktadır, bu da araştırmanın çeşitli disiplinler üzerinde geniş bir perspektife sahip olduğunu gösterir. Yaş Ortalaması: Öğretmenlerin yaş ortalaması yaklaşık 37,4 olup, grubun deneyimli ama dinamik bir yaş grubunda olduğunu göstermektedir. Kıdem Ortalaması: Kıdem ortalaması yaklaşık 15,4 yıl olarak hesaplanabilir. Bu, öğretmenlerin meslekte önemli bir süre geçirdiğini ve deneyimli olduklarını gösterir. Öğrenim Durumu: Grup içerisinde 3 doktora (%21.4), 5 yüksek lisans (%35.7) ve 6 lisans derecesine (%42.9) sahip öğretmen bulunmaktadır. Bu dağılım, eğitim alanındaki yüksek akademik yeterliliği gösterir. Bu veriler, eğitim yöneticilerinin karar verme stilleri hakkında öğretmen görüşlerinin,

çeşitli branşlar ve demografik özellikler açısından kapsamlı bir bakış açısı sağlayabileceğini göstermektedir. Öğretmenlerin eğitim seviyeleri, deneyimleri ve branşları, onların yönetim kararlarına bakış açılarını etkileyebilir ve bu da araştırmanın bulgularının zenginliğine katkıda bulunabilir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki soruların katılımcılar için anlaşılır ve açık olması, içgörülü sorular hazırlanması, soruların somut bir dil içermesi, soruların hedefe yönelik olması ve soruların kuralcı olmaması için her türlü çaba gösterilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

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.

İlk olarak, katılımcılara verilen yazılı görüşme formlarını yazıya dökmek için bilgisayar kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenleri kodlamak için, veri toplanan her bir öğretmene "K" ile başlayan bir kod numarası verilmiştir (Ekiz, 2003). Bu araştırmadan elde edilen veriler betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler bu noktada belirlenmiş ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Sonuçlar son aşamada yorumlanmıştır (Karataş, 2015). Sonuç olarak, sonuçlar arasındaki neden-sonuç bağlantılarının açıklanmasıyla çeşitli olgular arasındaki konuşmalar teşvik edilmiştir.

BULGULAR

Öğretim Yöntemleri ve Kararlar

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “Eğitim yöneticilerinin öğretim yöntemleri ve müfredat konusundaki kararlarını nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu kararların eğitim kalitesi ve öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini nasıl görüyorsunuz” şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) “Eğitim yöneticilerinin yenilikçi öğretim yöntemlerine yönelik kararlarını çok olumlu buluyorum. Öğrencilerin aktif öğrenmesini teşvik eden bu yaklaşım, onların başarısını önemli ölçüde artırıyor.”

(K2) “Müfredat konusundaki son değişiklikler, özellikle fen bilimleri alanında, öğrencilerin gerçek dünya problemlerini çözme yeteneklerini geliştirmekte etkili oldu.”

(K3) “Yöneticilerimizin dil öğretimine getirdikleri pratik yaklaşımlar sayesinde öğrencilerin yabancı dil becerilerinde ciddi bir ilerleme gözlemliyorum.”

(K4) “Karar verme sürecinde öğretmenlerin sesini daha fazla duymak isterdim. Bazen yöneticilerin kararları, sınıfın gerçek ihtiyaçlarını tam olarak yansıtmıyor.”

(K5) “Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarının benimsenmesi, derslerin daha etkileşimli ve anlamlı hale gelmesine katkı sağladı.”

(K6) “Tarih derslerine getirilen yeni müfredat, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı oluyor. Ancak, daha fazla kaynak ve destek gerekiyor.”

(K7) “Fiziksel eğitim derslerinde uygulanan yenilikler, öğrencilerin hem fiziksel hem de zihinsel sağlıklarına olumlu etkiler yaratıyor.”

(K8) “Müzik derslerindeki yenilikçi öğretim metodları, öğrencilerin sanatsal yeteneklerini keşfetmelerini ve geliştirmelerini sağlıyor.”

(K9) “Görsel sanatlar derslerinde uygulanan projeler, öğrencilerin yaratıcılıklarını artırıyor ve onlara farklı bakış açıları kazandırıyor.”

(K10) “Biyoloji derslerindeki laboratuvar çalışmaları, öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerini keskinleştiriyor ve öğrenmelerini derinleştiriyor.”

(K11) “Kimya müfredatındaki değişiklikler sayesinde öğrenciler teorik bilgileri pratikle birleştirme şansı buluyor, bu da öğrenme sürecini daha anlamlı kılıyor.”

(K12) “Fizik derslerinde uygulanan yeni metodlar, öğrencilerin karmaşık konuları daha iyi anlamalarını sağlıyor, ancak bu yöntemlerin tüm öğrencilere ulaşması için daha fazla kaynak gerekiyor.”

(K13) “Coğrafya derslerindeki interaktif öğretim yöntemleri, öğrencilerin dünyayı keşfetme merakını artırıyor ve bilgilerini pekiştiriyor.”

(K14) “Bilişim derslerindeki uygulamalı öğrenme, öğrencilerin teknolojiyi daha etkin kullanmalarını ve yaratıcı çözümler üretmelerini sağlıyor.”

Öğretmenlerden gelen değerlendirmeler, eğitim yönetimi tarafından müfredat ve öğretim stratejileri konusunda yapılan seçimlerin genellikle faydalı bir etki yarattığını göstermektedir. Eğitimcilerin çoğunluğu, öğrenci merkezli ve deneyimsel öğrenme yöntemlerinin bilgi ve becerilerini nasıl geliştirdiğini ve onları aktif öğrenmeye katılmaya nasıl motive ettiğini vurgulamaktadır. Öğrencilerin pratik becerileri ve eleştirel düşünme yetenekleri, özellikle fen bilimleri, yabancı diller, sanat ve bilişim alanlarında yenilikçi yaklaşımlarla geliştirilmiştir. Öte yandan, bazı eğitimciler yöneticilerin karar alma sürecine daha fazla katılmasını ve yapılan seçimlerin sınıfın gereksinimlerine daha uygun olmasını tercih etmektedir. Bu, seçimlerin uygulanabilirliği ve etkinliği açısından önem taşımaktadır. Ayrıca, yeni tekniklerin tam olarak kullanılabilmesi için bazı oturumlarda ek materyallere ve yardıma ihtiyaç duyulmaktadır. Genel olarak, öğretmenlerin görüşleri, eğitim yöneticileri tarafından yapılan seçimlerin öğrencilerin eğitim deneyimlerini geliştirdiğini göstermektedir; ancak bu kararların daha başarılı olabilmesi için öğretmenlerin girdileri ve sınıfın gereksinimleri göz önünde bulundurulmalıdır. Bu durum, eğitimle ilgili karar alma süreçlerinin daha kapsayıcı ve hedef odaklı hale getirilmesinin ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Yönetici-Öğretmen İlişkisi

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “Eğitim yöneticilerinin öğretmenlerle olan ilişkilerinde aldıkları kararlar nasıl etki yapıyor? Bu kararlar, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve iş tatmini üzerinde nasıl bir rol oynuyor?” şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) “Yöneticilerimiz öğretmenlerin fikirlerini ciddiye alıyor, bu da bize değer verildiğini hissettiriyor ve iş tatminimizi artırıyor.”

(K2) “Karar verme süreçlerine dahil edilmemiz, mesleki gelişimize büyük katkı sağlıyor ve kendimizi daha yetkin hissetmemize yardımcı oluyor.”

(K3) “Yönetim tarafından alınan bazı kararlar, öğretmenlerin görüşlerini yeterince yansıtmıyor, bu da bazen motivasyonumuzu olumsuz etkiliyor.”

(K4) “Yöneticilerimizin destekleyici tutumu, öğretmen olarak kendimi geliştirmeme ve yeniliklere açık olmama yardımcı oluyor.”

(K5) “Yöneticilerimizin baskıcı tutumu ve tek taraflı kararları, iş yerinde stres yaratıyor ve mesleki tatminimi azaltıyor.”

(K6) “Yöneticilerimizle olan iyi iletişimimiz, sınıf içi problemleri daha etkili çözmemize olanak tanıyor ve iş tatminimi artırıyor.”

(K7) “Yöneticilerin mesleki gelişim fırsatları sunması, biz öğretmenlerin kendimizi sürekli geliştirmemize imkan tanıyor.”

(K8) “Yöneticilerimizin öğretmenlere olan güveni ve destekleri, iş yerinde pozitif bir atmosfer yaratıyor ve mesleki memnuniyetimizi artırıyor.”

(K9) “Yönetim tarafından sunulan sınırlı mesleki gelişim imkanları, uzun vadede iş tatminimizi olumsuz etkiliyor.”

(K10) “Yöneticilerimizin öğretmenlerin öneri ve şikayetlerini dikkate alması, iş yerinde kendimizi değerli hissetmemizi sağlıyor.”

(K11) “Yönetimin aldığı kararlar bazen gerçekçi olmuyor ve bu da hem öğretim kalitemizi hem de iş tatminimizi olumsuz etkiliyor.”

(K12) “Yöneticilerin öğretmenlerle olan samimi ilişkileri, iş yerindeki motivasyon ve işbirliğini artırıyor.”

(K13) “Yöneticilerin öğretmenlerin profesyonel gelişimine yatırım yapması, uzun vadede daha kaliteli eğitim sunmamıza yardımcı oluyor.”

(K14) “Yöneticilerimizle olan sağlıklı diyaloglar, iş yerindeki sorunları çözmekte etkili oluyor ve mesleki tatmin düzeyimizi yükseltiyor.”

Bu araştırmalar, bir öğretmenin mesleki gelişiminin ve iş mutluluğunun okul yönetimiyle olan etkileşimlerinden büyük ölçüde etkilendiğini göstermektedir. Eğitimcilerin çoğunluğu yöneticilerin yardımsever tutumlarının ve karar alma süreçlerine dahil olmalarının faydalarını vurgularken, az bir kısmı da yöneticilerin seçimlerinin gerçekçi olmamasının veya öğretmenlerin görüşlerini yeterince dikkate almamasının sakıncalarını vurgulamaktadır. Öğretmenlerin eğitim yöneticileriyle olan ilişkilerini ve bu etkileşimlerin mesleki gelişimleri ve iş tatminleri üzerindeki etkilerini değerlendirmelerine göre, yöneticiler ve öğretmenler arasındaki bağlantı hem öğretmen

mutluluğu hem de eğitimin kalitesi için çok önemlidir. Öğretmenler, yöneticiler karar alma süreçlerine katıldıklarında ve önerilerini dikkate aldıklarında kendilerini daha takdir edilmiş ve işlerine daha bağlı hissettiklerini belirtmektedir. Bu durum, eğitimcilerin mesleki gelişimini ve yenilik arayışı zihniyetini teşvik ederek öğretimin kalitesini artırmaktadır. Bununla birlikte, birçok eğitimci, motivasyonlarının ve iş memnuniyetlerinin, idarenin tek taraflı eylemlerinden ve fikirlerini dikkate almamasından ciddi şekilde etkilendiğini iddia etmektedir. Bu durum, yöneticilerin öğretmenlerle daha etkili bir şekilde etkileşim kurmasının ve onların ihtiyaçlarının farkında olmasının ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişimine olanak sağlamanın ve öğretmenlerin mesleki gelişimini finanse etmenin, öğretmen memnuniyeti ve eğitim kalitesi üzerinde uzun vadeli faydalı bir etkisi olabileceği de belirtilmiştir. Öğretmenlerin genel değerlendirmelerine göre, eğitim yöneticileri ve öğretmenler arasındaki etkileşimin ve yaptıkları seçimlerin öğretmenlerin mesleki gelişimi ve iş tatmini üzerinde önemli bir etkisi olduğu görülmektedir. Bu durum, eğitim ortamının genel etkililiği ve başarısının, okul yöneticileri ve öğretmenlerin daha işbirlikçi ve teşvik edici bir ilişki içinde olmalarına bağlı olduğu anlamına gelmektedir.

Okul İklimi ve Kararlar

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “Eğitim yöneticilerinin okul iklimi ve disiplin politikaları üzerine aldıkları kararları nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu kararlar, öğrenci davranışları ve okulun genel atmosferi üzerinde ne tür etkilere sahip?” şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) “Yöneticilerimizin uyguladığı disiplin politikaları, öğrenciler arasında saygı ve sorumluluk duygusunu pekiştiriyor ve bu da okul iklimini olumlu etkiliyor.”

(K2) “Okul yönetiminin öğrenci davranışlarına yönelik yaklaşımları, bazen çok katı olabiliyor, bu da öğrencilerin okula karşı olumsuz tutum geliştirmesine neden oluyor.”

(K3) “Yöneticilerimiz, öğrenci davranışlarını yönetmede dengeli ve adil bir yaklaşım sergiliyorlar, bu da okul atmosferini pozitif yönde etkiliyor.”

(K4) “Disiplin politikalarının sıkı uygulanması, öğrencilerin kendilerini sıkışmış hissetmelerine neden oluyor ve yaratıcılıklarını kısıtlıyor.”

(K5) “Yönetim tarafından desteklenen pozitif davranış destek sistemleri, öğrencilerin kendilerini güvende ve değerli hissetmelerini sağlıyor.”

(K6) “Okul yönetiminin adil ve açık iletişim temelli disiplin politikaları, öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini geliştiriyor.”

(K7) “Yöneticilerin disiplin konusundaki katı tutumu, bazı öğrencilerin okuldan kopmasına yol açıyor ve öğrenme ortamını olumsuz etkiliyor.”

(K8) “Yöneticilerimizin öğrenci merkezli disiplin yaklaşımları, öğrencilerin kendi davranışları üzerinde daha fazla kontrol sahibi olmalarını sağlıyor.”

(K9) “Disiplin politikalarının esnek ve öğrenci odaklı uygulanması, öğrencilerin sosyal becerilerini ve okula bağlılıklarını artırıyor.”

(K10) “Yöneticilerimizin uyguladığı sert disiplin uygulamaları, öğrenciler üzerinde stres yaratıyor ve okulun genel atmosferini negatif etkiliyor.”

(K11) “Yönetim tarafından uygulanan kapsayıcı ve destekleyici disiplin stratejileri, öğrencilerin okul içinde daha olumlu etkileşimler kurmalarını teşvik ediyor.”

(K12) “Disiplin politikalarının öğrenci davranışları üzerindeki olumlu etkileri, okulun genel atmosferini iyileştiriyor ve öğrenme ortamını destekliyor.”

(K13) “Yöneticilerin öğrencilerle birebir ilgilenmeleri ve onları anlamaya çalışmaları, disiplin sorunlarını daha etkili bir şekilde çözüyor.”

(K14) “Disiplin politikalarında öğrencilerin seslerinin daha fazla duyulmasının, okul iklimini olumlu yönde etkilediğini gözlemliyorum.”

Öğretmenlerin, eğitim yöneticileri tarafından uygulanan disiplin ve okul ortamı politikalarına ilişkin değerlendirmeleri, bu kuralların öğrencilerin davranışları ve okulun genel havası üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Yöneticilerin adil ve dengeli yaklaşımlarını teşvik eden öğretmenler, okul atmosferi üzerinde faydalı bir etkiye sahiptir ve öğrencilerin sorumluluk ve saygı duygusu geliştirmelerine yardımcı olur. Olumlu davranış destek sistemleri ve öğrenci merkezli cezalandırma yöntemleri, çocukların kendilerini güvende ve saygın hissetmelerine yardımcı olmanın yanı sıra, öğrencilerin sosyal ve duygusal yetkinliklerini geliştirmelerine de yardımcı olur.

Ancak bazı eğitimciler, yöneticiler tarafından kullanılan katı ve tavizsiz disiplin önlemlerinin öğrencilerin yaratıcılığını boğduğunu, strese neden olduğunu ve bazen sınıftan kopmalarına yol açtığını iddia etmektedir. Bu durum, öğrencilerin ders çalışmaktan memnun olmamasına ve sınıf atmosferinin olumsuz etkilenmesine neden olabilir.

Genel olarak bu değerlendirmeler, öğrencilerin davranışlarının ve okul ortamının, eğitim yöneticilerinin uygulamaya koyduğu ceza kurallarından ve okul ikliminin oluşturulmasına katılımlarından büyük ölçüde etkilendiğini göstermektedir. Esnek olmayan ve önyargılı düzenlemeler bazen olumsuz etkilere sahip olabilirken, öğrenci odaklı, uzlaşmacı ve destekleyici yöntemler öğrenci gelişimi ve okul atmosferi üzerinde daha faydalı bir etkiye sahiptir. Bu da yöneticilerin okul atmosferini ve disiplin prosedürlerini oluştururken öğrencilerin ihtiyaç ve görüşlerini daha fazla dikkate almaları gerektiği anlamına gelmektedir.

SONUÇ

Eğitim alanındaki karar verme stillerine ilişkin önemli bilgiler, öğretmenlerin eğitim yöneticilerine ilişkin değerlendirmeleriyle sağlanmaktadır. Birçok eğitimci, öğrenci başarısı ve katılımının öğrenci merkezli ve uygulamalı öğrenme tekniklerinden olumlu etkilendiğini belirtmektedir. Bu yöntemler, öğrencilerin daha verimli öğrenmelerine ve gelişmiş yetenekler geliştirmelerine yardımcı olur. Yenilikçi öğretim stratejileri, öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme yeteneklerinin yanı sıra özellikle bilim, sanat ve bilgi teknolojileri gibi alanlarda pratik bilgilerini de geliştirmektedir. Buna karşılık, birkaç eğitimci okul yönetimi tarafından alınan kararlarda daha fazla söz sahibi olmak istediklerini ifade etmiştir. Yöneticiler tarafından seçilen seçeneklerin, sınıfın gerçekten ihtiyaç duyduğu şeyleri tam olarak yansıtmama ihtimali var. Ayrıca yenilikçi öğretim stratejilerinin potansiyelini tam olarak hayata geçirebilmek için ek finansman ve desteğe ihtiyaç duyulduğunu vurguluyorlar. Bu durum, eğitimle ilgili karar alma süreçlerinin daha kapsayıcı ve ihtiyaç temelli olmasının ve öğretmenlerin görüşlerine daha fazla ağırlık verilmesinin ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu gözlemler, eğitim uygulamaları ve politikalarının oluşturulmasında yardımcı olabilir.

Öğretmenlerin eğitim yöneticileriyle etkileşimlerine ve bu bağların mesleki gelişimlerini ve iş tatminlerini nasıl etkilediğine dair algılarına göre, eğitim yönetimi öğretmen etkinliği ve memnuniyeti üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Eğitimcilerin çoğunluğu, karar alma süreçlerine dahil edilmelerinin ve görüşlerinin dikkate alınmasının mesleki gelişimlerini ve iş tatminlerini olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Bu durum, öğretmenlerin değer duygusunu ve mesleklerine bağlılıklarını artırmakta, eğitimde yeni fikirlere açık olmalarını teşvik etmekte ve öğrencilere daha kaliteli eğitim vermelerini sağlamaktadır. Buna karşılık, bazı eğitimciler, yöneticilerin tek taraflı hareket etmeleri ve görüşlerini dikkate almamaları nedeniyle memnuniyetsiz ve motivasyonsuz hale gelmektedir. Bu durum, öğretmenlerle iyi iletişim kurmanın ve onların ihtiyaçlarının farkında olmanın ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır. Uzun vadede öğretmen memnuniyeti ve eğitim kalitesi, mesleki gelişim fırsatlarının genişletilmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin finanse edilmesiyle artırılabilir. Bu değerlendirmelere göre, okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki işbirlikçi, teşvik edici ve duyarlı etkileşimin geliştirilmesi, öğrenme ortamının genel etkililiği ve başarısı için esastır. Bir bütün olarak eğitimin etkililiği, yöneticilerin öğretmenlerle mesleki gelişim ve çalışma mutluluğu alanlarındaki temaslarını en üst düzeye çıkarma becerilerine kritik bir şekilde bağlıdır, çünkü bunlar öğrencilerin ilerlemesi ve eğitimin kalitesiyle doğrudan bağlantılıdır.

Öğretmenlerin, eğitim yöneticileri tarafından uygulanan disiplin ve okul ortamı politikalarına ilişkin değerlendirmeleri, bu kuralların öğrenci davranışları ve okulun genel havası üzerinde çok çeşitli etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Adil, tarafsız ve öğrenci merkezli cezalandırma stratejileri kullanan yöneticiler genellikle okul ortamını iyileştirir, öğrencilerin sorumluluk ve saygı duygularını güçlendirir ve sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Kendilerini güvende hisseden ve derslerine daha bağlı olan öğrenciler bu tür düzenlemelerden fayda sağlar. Ancak, bazı eğitimcilerin de belirttiği gibi, öğrenciler sert ve tavizsiz disiplin tedbirlerinden olumsuz etkilenmektedir. Bu tür kısıtlamalar, öğrencilerin yaratıcılıklarını, stres düzeylerini ve okula katılımlarını kısıtlamak gibi istenmeyen bir etkiye sahiptir. Bu durum öğrencilerin öğrenme konusunda karamsarlığa kapılmasına ve sınıf atmosferinin olumsuz etkilenmesine neden olabilir. Bu değerlendirmeler, eğitim liderlerinin davranış ve okul ortamına ilişkin kural ve düzenlemeler oluştururken öğrencilerin ihtiyaçlarını ve bakış açılarını göz önünde bulundurmalarının ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır. Destekleyici, esnek ve çocukların ihtiyaçlarına odaklanan kurallar onları sınıfta daha başarılı ve mutlu kılarken, esnek olmayan ve önyargılı yöntemlerin olumsuz etkileri, eğitim yöneticilerinin politika belirlerken dikkatli ve empati kurarak hareket etmeleri gerektiğine işaret ediyor. Bu bulgular, okul yöneticilerinin çocuklara hem akademik hem de duygusal ihtiyaçları için dengeli destek sağlamaya odaklanmaları gerektiğini ima etmektedir.

Öneriler:

- ✓ Eğitim yöneticileri, öğretmenleri karar verme süreçlerine daha aktif bir şekilde dahil etmeli ve sınıf ihtiyaçlarına uygun kararlar almalıdır.

- ✓ Öğretmenlerin mesleki gelişimine ve iş tatminine odaklanan politikalar geliştirilmeli, onların görüş ve önerileri dikkate alınmalıdır.
- ✓ Eğitim yöneticileri, öğretmenlerle işbirlikçi ve destekleyici ilişkiler kurarak eğitim ortamını iyileştirmeli ve öğretmen memnuniyetini artırmalıdır.
- ✓ Disiplin politikaları, öğrenci merkezli ve esnek olmalı; öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçları göz önünde bulundurularak uygulanmalıdır.
- ✓ Okul yöneticileri, öğrenci ve öğretmen ihtiyaçlarını dengeli bir şekilde karşılayarak eğitim kalitesini ve öğrenci başarısını artırmak için stratejik planlamalar yapmalıdır.

KAYNAKÇA

- Acıbozlar, Ö. (2006), "Yönetici Hemşirelerin Karar Verme Stratejileri ve Yaratıcılık Düzeyleri", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelikte Yönetim Anabilim Dalı, İstanbul.
- Akat, İ. ve Budak, G. (2002). İşletme Yönetimi, Barış Yayınları, İzmir
- Alver, B.(2003), Çeşitli Kamu Kurum ve Kuruluşlarında Çalışanların Empatik Becerileri, Karar Stratejileri ve Psikolojik Belirtileri Arasındaki İlişkiler. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum.
- Chatoupis, C. (2007). "Decision Making in Physical Education: Theoretical Perspectives", Studies in Physical Culture and Tourism, Vol:14, No:2, 195-204.
- Çoban, E. A., Hamamcı, Z. (2006). "Kontrol Odakları Farklı Ergenlerin Karar Stratejileri Açısından İncelenmesi", Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt:14, No:2, 393-402.
- Efil, İ., (1999). İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon, Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul
- Ekiz, D.(2003). Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, L. (2004). Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği. Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Ersever, H. (1996). Karar Verme Becerileri Kazandırma Programının ve Etkileşim Grubu Deneyiminin Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stilleri Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Giray, N. (2006). Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Karar Verme/Problem Çözme Yeterliliği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gore, J., (1995). "Hotel Manager's Decision Making: Can Psychology Help?", International Journal of Contemporary Hospitality Management, Vol: 7, No: 2/3, 19-23.
- Izgar, H ve Yılmaz, E. (2007). "PİO ve YİBO'nda Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Karar Vermede Öz-Saygı ve Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişki", Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:17, 341-351.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi, 1(1), 62-80.
- Koçel, T. (2001), işletme Yöneticiliği. Beta Basım, İstanbul
- Koontz, H. ve Weichrich, H. (1988). Management. Ninth Edition, McGraw-Hill Book Company, Singapore.
- Kuzgun, Y. (2000). Meslek Danışmanlığı Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Mert, İ.S. (1997). Karar Vermede Yaratıcı Problem Çözme. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Noone, J. (2002). "Concept Analysis of Decision Making", Nursing Forum, Vol:37, No:3, s.21-32.
- Öztekin, A. (2002). Yönetim Bilimi. Ankara: Siyasal Kitapevi
- Taşdelen, A. (2002) Öğretmen Adaylarının Farklı Psiko-Sosyal Değişkenlere Göre Karar Verme Stilleri. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yayınlanmamış doktora tezi, İzmir, 2002.
- Tekin, Ö.A. (2009). Yönetimde Karar Verme: Batı Antalya Bölgesinde Bulunan Beş Yıldızlı Otel İşletmelerindeki Çeşitli Departman Yöneticilerinin Karar Verme Stilleri Tespit Etmeye Yönelik Uygulamalı Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin.

Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Zaman Yönetimi ve Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

Investigation Of Health Services Vocational School Students In Terms Of Time Management And Some Demographic Variables

ÖZET

Bu araştırma ile Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek okulu öğrencileri zaman yönetimi açısından incelenmektedir. Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulunda okuyan 196 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Britton ve Tesser (1991) tarafından geliştirilen ve daha sonra Alay ve Koçak (2002) ve Başak vd. (2008) tarafından kullanılan ve üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerini ölçmek amacıyla hazırlanmış Zaman Yönetimi Envanteri (ZYE) kullanılmıştır. Öğrencilerin zaman yönetimi becerisi ile yaş, cinsiyet, bölüm, gelir, yaşanılan bölge, yaşanılan yer, sınıf ve ders saati ilişkisi de test edilmektedir. Zaman yönetimi ve cinsiyet, bölüm, gelir, yaşanılan bölge, yaşanılan yer açısından anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Zaman yönetiminin zaman harcattırıcılar boyutu ile yaş ve sınıf arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Ders saati ve zaman planlama arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Zaman Yönetimi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Öğrencileri

ABSTRACT

This research examines the time management of Health Services Vocational School students. The population of the research consists of 196 students studying at the Vocational School of Health Services in the 2022-2023 academic year. TimeManagement Inventory which was developed by Britton and Tesser (1991) and later Alay and Koçak (2002) and Başak et al. (2008) to evaluate university students' time management skills was used in collecting the data. The relationship between students' time management skills and age, gender, department, income, region of residence, class and course hours is also tested. No significant differences were found in terms of time management and gender, department, income, region of residence and place of residence. There are significant differences between the time wasting dimension of time management and age and grade. Significant differences were detected between lesson hours and time planning.

Keywords: Time Management, Health Services Vocational School Students

GİRİŞ

Son yıllarda hızlı teknolojik gelişmeler, hayatı kolaylaştırmasına rağmen insanların yaşamlarındaki zamanı etkin kullanma konusunda yeterli olmamıştır. Üniversite yılları öğrencilerin zamanlarını verimli bir şekilde yönetmeleri gereken yıllardır. Okulları ile ilgili sorumluluklarını yerine getirirken kişisel gelişimlerine ve sosyal aktivitelerine de vakit ayırmalıdır. Zamanı etkin kullanan öğrencilerin okul başarılarının yükseldiği, stres düzeylerinin düştüğü, yaşam konforlarının arttığı görülmektedir. Bu şekilde öğrencilerin hedeflerine ulaşmaları da kolaylaşacaktır.

Türk Dil Kurumu (TDK) zaman tanımını 'bir işin, bir oluşun içinde geçtiği, geçeceği veya geçmekte olduğu süre' olarak ifade etmektedir. Zaman etkin ve verimli bir şekilde kullanılabilir. Bunun için de iyi yönetilmesi gerekmektedir. İnsanlar günlük hayatlarında maalesef yaşadıkları zamanın farkına varamamaktadırlar. Oysa zamanın fark edilmesi, onu başarılı yönetilebilmesi için ön-şarttır (Yılmaz, Aslan, 2002).

Evrenin en önemli ögesi olan insan, hayata gözünü açtığı andan itibaren fiziksel ve ruhsal olarak bir gelişim içindedir. Bu dönemde insan hayatı evrelere ayrılmıştır. Doğduğu andan itibaren ölene kadar aradaki süre için zaman kavramını kullanmıştır. Fakat zaman her birey için söz konusu olmasına rağmen, doğru şekilde ve de verimli kullanıldığı düşünülmemektedir (Karaçor vd., 2017).

Zaman yönetimi ile ilgili çalışmalar 1900'lerin son çeyreğinde göze çarpmaktadır (Karaçor vd., 2017). Dünya koşulları hızla değişmekte ve zamanı etkin kullanmayı gerekli kılmaktadır. Farklı kültür ve toplumlara bakıldığında zamanın algılanması ve kullanılmasında farklılıklar görülebilmektedir. Gelişmiş topluluklara bakıldığında zamana ve onu etkin kullanmaya dikkat ettikleri görülmektedir (Gürbüz ve Aydın, 2012). Mesleki ve sosyal yaşamında amaçlarına ulaşmak isteyen, yeni gelişmeleri takip etmek isteyen, kendine ve hayatındaki insanlara daha fazla vakit ayırmak isteyen bireyler için etkin zaman yönetimi bir fırsattır (Başak vd., 2008).

Zaman yönetimi, bireyin hem özel hem de iş hayatında hedeflerine etkili ve verimli bir şekilde ulaşabilmesi için yönetimin fonksiyonlarını yani planlama, örgütleme, yöneltme ve denetleme fonksiyonlarını kişisel faaliyetlerine

Sabiha Sevinç Altaş¹ 

Aysen Şimşek Kandemir² 

How to Cite This Article

Sevinç Altaş, S. & Şimşek Kandemir, A. (2023). "Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Zaman Yönetimi ve Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:55; pp:4333-4337. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.73629>

Arrival: 13 October 2023

Published: 30 November 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Doç.Dr., Sakarya Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri MYO, Sakarya, Türkiye

² Doç.Dr., Kocaeli Üniversitesi, Hereke MYO, Kocaeli, Türkiye

uygulama sürecidir (Erdem, 1999: 27). Zaman, ne yazık ki bireylerin çok çalışarak artırabilecekleri bir kaynak değildir. Bu sebeple zaman yönetiminin amacı sınırlı olan zamanı artırmak değil, sınırlı zaman içinde yapılan faaliyetlerin nicelik ve niteliğini artırmaktır (Erdem vd., 2005). Durukan ve Öztürk'e (2004) göre birçok insan değeri ölçülemeyen ve çok önemli bir kaynak olan zamanı tesadüfler ve şans faktörleri ile kullanmaktadır (Gürbüz, Aydın, 2012).

Zamanı etkin kullanamayan bireylerin zaman tuzaklarından etkilendikleri görülmektedir. “Zaman tuzağı” zamanın etkili ve verimli kullanılmasının önüne çıkan engellerdir. İnsanlar sık sık bu tuzaklarla karşılaşabilmektedir. Bazen kişinin kendisinden bazen de dış etkenlerden kaynaklanabilmektedir. Zaman tuzakları şu şekilde sıralanmaktadır (Durmaz vd.,2016).

Kararsızlık: Bir problemle karşılaşıldığında alternatif çözümler arasında seçim yapamama durumudur. Çoğunlukla bilgi eksikliği, alternatifler arasında netliğin olmaması, konu hakkında yetkin olamama, risk almaya yatkın olmama, olumsuz kişilik özellikleri, özgüven eksikliğinden kaynaklanmaktadır.

Plansızlık: İyi bir planlama ile bireyler iki fayda sağlamaktadır. Plan yol haritası olarak ve kaynakların belirlenmesi için fayda sağlamaktadır. Bunların yanı sıra kararsızlığın sebep olduğu olumsuz durumları da ortadan kaldırmaktadır. Plansız çalışmalar sonucu sinir sistemi üzerinde oluşan etkileri azaltma da önemli rol oynamaktadır (Haynes, 1999).

Öncelikleri Belirleyememe: Herkesin zamanla ilgili, işleri yetiştirememekle ilgili sorunu olduğu düşünüldüğünde öncelikleri belirlemek önem kazanmaktadır. Acil ve önemli konuların öncelik sıralaması olmalıdır.

Hayır Diyememe: Çoğunlukla önemsiz gibi görünse de günümüzün en önemli problemlerinden biridir. Beklenmedik bir anda alınan bir teklif, bir yardım isteği vb. konularda “Hayır!” diyememek, sonrasında önemli zaman kayıplarına sebep olacaktır.

Erteleme: Karar alma esnasında uzatma eğilimi, iş yaparken ağırdan alma ve geciktirme, ertelemeye eğilimli davranış şekli veya kişilik özelliği olarak ifade edilmektedir. Erteleme davranışı bilinçli ya da bilinçsiz sergilenebilir. Erteleme davranışı sadece o anı ve işi değil sonra yapılması gereken işi ve onun zamanını da olumsuz etkilemektedir. Belli anlarda sıkışıklık ve yığılma gerçekleştiğinde stres, kaygı vb. psikolojik etkileri de olmaktadır.

Dağınık Masa ve Dosyalama Sistemi: Dağınık masa ve dosyalama sistemi üzerinde iyi yapılmamış planların da etkisi bulunmaktadır. Plansızlık ve akabinde oluşan dağınıklık ile kontrol kaybına, odaklanamamaya, kaygıya, yorgunluğa, strese ve tabii ki zaman kaybına sebep olmaktadır (Akgemci vd, 2003).

Dış etkenlerin sebep olduğu zaman tuzakları da aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

Beklenmeyen Ziyaretçiler: Planlı bir şekilde gerçekleşmeyen bir ziyaret iş ve zaman akışını etkilemektedir. Ziyaret esnasında o anda yapılması gereken iş yapılamadığından zaman kaybı gerçekleşmektedir. İşlerin aksamaması için bu yönde önlemler alınmalıdır (Karaoğlan, 2006).

İletişim Araçlarının Etkili Kullanılmaması: Günümüz koşullarında iletişim araçları çok fazla kullanılmaktadır. Çoğu kişinin iletişim araçlarını kullanması bağımlılık boyutundadır. Ders çalışan öğrencilerin aramalara cevap vermesi, interneti zamanın nasıl geçtiğinin farkına varmadan çok kullanma zamanının etkin kullanılmama sebeplerindedir.

Ergonomik Olmayan Çalışma Ortamı: Bir öğrencinin etkin bir şekilde çalışabilmesi için ortam koşullarına dikkat edilmelidir. Fiziki ortam, eşyaların düzeni, havalandırma ve ışıklandırma gibi motivasyonu arttıracak, zamanı kaliteli kullanmasını sağlayacak önlemlerin önemli olduğu görülmektedir.

Peter F. Drucker bir tespitte bulunmaktadır; “Zaman en az bulunan kaynaktır, eğer o doğru yönetilmiyorsa hiçbir şey yönetilmiş sayılmaz” (Mackenzie, 1985).

YÖNTEM

Zaman yönetimi ve demografik değişkenler arasındaki ilişkilerin araştırıldığı bu çalışma ile işletme yöneticileri ve eğitimci için zaman yönetiminin önemi vurgulanacaktır. Öğrencilerin zaman yönetimi konusunda kendilerini geliştirebilmesi için var olan eksikliklerin ve sorunların giderilmesi için de faydalı olacaktır.

Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu (MYO) öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf, gelir, yaşanılan bölge, yaşanılan yer, ders saati ile ilişkisinin olması beklenmektedir.

H1: Sağlık Hizmetleri MYO öğrencilerinin zaman yönetimi, cinsiyete göre farklılık göstermektedir.

H2: Sağlık Hizmetleri MYO öğrencilerinin zaman yönetimi, yaşa göre farklılık göstermektedir.

H3: Sağlık Hizmetleri MYO öğrencilerinin zaman yönetimi, öğrenim görülen bölüme göre farklılık göstermektedir.

H4: Sağlık Hizmetleri MYO öğrencilerinin zaman yönetimi, öğrenim görülen sınıfa göre farklılık göstermektedir.

H5: Sağlık Hizmetleri MYO öğrencilerinin zaman yönetimi, gelir düzeyine göre farklılık göstermektedir.

H6: Sağlık Hizmetleri MYO öğrencilerinin zaman yönetimi, üniversiteye başlamadan önce yaşanan bölgeye göre farklılık göstermektedir.

H7: Sağlık Hizmetleri MYO öğrencilerinin zaman yönetimi, üniversiteye başlamadan önce yaşanan yerleşim birimine göre farklılık göstermektedir.

H8: Sağlık Hizmetleri MYO öğrencilerinin zaman yönetimi, haftalık ders saatine göre farklılık göstermektedir.

Araştırma verileri anket yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin demografik özellikleri ile ilgili veriler yer almaktadır. İkinci bölümde ise, öğrencilerin zaman yönetimini ölçmeye ilişkin sorular yer almaktadır. Veriler 2023 yılı Mart ayında kolayda örnekleme yöntemi ile toplanmıştır. Zaman Yönetimi Envanteri Britton ve Tesser (1991) tarafından geliştirilmiştir. Alay ve Koçak (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılmıştır ve toplam 27 madde vardır. Envanter, "zaman planlaması", "zaman tutumları" ve "zaman harcattırıcılar" olmak üzere 3 alt boyuttan meydana gelmektedir. Zaman planlamasında 16 maddeden oluşmaktadır. 16. madde tersine puanlanmaktadır. Zaman tutumları kısmında toplam 7 soru vardır. Bunların 4'ü düz, 3'ü (2, 6 ve 7. maddeler) ise tersine puanlanmaktadır. Zaman harcattırıcılar kısmında ise 4 soru vardır ve bu soruların tümü tersine puanlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın verileri SPSS 25 Programı ile değerlendirilmiştir. Ankete katılan öğrencilerin cinsiyet, yaş, öğrenim görülen program, sınıf, üniversiteye başlamadan önce yaşanan coğrafi bölge, yaşanan yer, gelir düzeyi ve haftalık ders saati ile ilgili sorular sorulmuştur. Öğrencilerin sosyo-demografik durumuna yönelik bulgular Tablo 1'de ortaya konmaktadır.

Tablo 1'e göre anketi cevaplayan öğrencilerin %65,3'ü kadın, %34,7'si erkektir. Öğrencilerin %13,8'i 18 yaş ve altında, %58,2'si 19-20 yaş arasında, %22,9'u 21-22 yaş arasında ve %7,1'i 23 yaş ve üstündedir. Öğrencilerin %11,7'si Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik, %15,3'ü Tıbbi Laboratuvar Teknikleri, % 10,7'si Yaşlı Bakım Hizmetleri, %13,8'i Anestezi, %9,2'si Optisyenlik, %19,4'ü İlk Acil Yardım ve %19,9'u Fizyoterapi Programında öğrenim görmektedir. Öğrencilerin %70, 4'ü 1.sınıf, %29,6'sı 2.sınıftadır. Öğrencilerin %37,2'si ailelerinden 1000 TL ve altı, %30,1'i 1000-2000 TL arasında, %8,2'si 2000-3000 TL arasında, %24,5'i 3000 TL ve üstü para almaktadır. Öğrencilerin üniversiteye başlamadan önce %56,1 Marmara Bölgesinde, %6,6'sı Ege Bölgesinde, %7,1'i İç Anadolu Bölgesinde, %11,2'si Akdeniz Bölgesinde, %10,2'si Güneydoğu Anadolu Bölgesinde, %3,6'sı Doğu Anadolu Bölgesinde ve %5,1'i Karadeniz Bölgesinde yaşamaktadır. Öğrencilerin üniversiteye başlamadan önce %38,3'ü büyükşehirde, %29,1'i şehirde, %19,9'u ilçe/beldede ve %12,8'i köyde yaşamaktadır. Öğrencilerin %29,6'sı haftada 0-15 saat ders, %37,2'si haftada 16-20 saat ders, %27'si 21-30 saat ders,%5,6'sı 31 saat ve üstü ders almaktadır.

Tablo1: Öğrencilerin Sosyo-Demografik Özellikleri İle İlgili İstatistikler

Özellikler	Sayı	%	Özellikler	Sayı	%		
Cinsiyet	Kadın	128	65,3	Gelir	1000 ve altı	73	37,2
	Erkek	68	34,7		1000-2000	59	30,1
	Toplam	196	100		2000-3000	16	8,2
Yaş	18 ve altı	27	13,8		3000 ve üstü	48	24,5
	19-20	114	58,2		Toplam	196	100
	21-22	41	22,9	Yaşanılan Bölge	Marmara	110	56,1
	23 ve üstü	14	7,1		Ege	13	6,6
	Toplam	196	100		İç Anadolu	14	7,1
Bölüm	Tıbbi Dök.ve Sekreterlik	23	11,7		Akdeniz	22	11,2
	Tıbbi Laboratuvar Teknikleri	30	15,3		Güneydoğu Anadolu	20	10,2
	Yaşlı Bakım Hizmetleri	21	10,7	Doğu Anadolu	7	3,6	
	Anestezi	27	13,8	Karadeniz	10	5,1	
	Optisyenlik	18	9,2	Toplam	196	100	
	İlk Acil Yardım	38	19,4	Yaşanılan Yer	Büyükşehir	75	38,3
	Fizyoterapi	39	19,9		Şehir	57	29,1
Toplam	196	100	İlçe/Belde		39	19,9	
Sınıf	1.sınıf	138	70,4		Köy	25	12,8
	2.sınıf	58	29,6		Toplam	196	100
	Ders Saati	Toplam	196	100	0-15 saat ders	58	29,6
		16-20 saat ders	73	37,2	16-20 saat ders	73	37,2
		21-30 saat ders	53	27,0	21-30 saat ders	53	27,0
31 saat ve üstü ders		11	5,6	31 saat ve üstü ders	11	5,6	
Toplam		196	100	Toplam	196	100	

Araştırmada hangi analizin kullanılacağına karar verebilmek için ilk olarak değişkenler için normallik testi yapılmıştır. Normallik testinin sonucuna göre; cinsiyet, yaş, program, sınıf, yaşanan coğrafi bölge, yaşanan yer, gelir durumu ve haftalık ders saati değişkenlerine ait dağılımın çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları incelenmiştir. Bu sonuçların literatürde de belirtildiği ve istenildiği şekilde -2 ile +2 arasında değerler aldığı görülmüştür. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin bu değerler arasında olması istatistiksel analizlerde verilerin normal dağıldığını düşündürmektedir (Kozan ve Hamarta, 2017). Bu nedenle demografik özelliklerin duygusal zeka ölçeğinin alt boyutlarında anlamlı farklılıklara yol açıp açmadıklarını analiz etmek için parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Öğrencilerin demografik özellikleri ile zaman yönetiminin alt boyutları arasındaki farklılıkları saptamak amacıyla bağımsız örneklem t-testi ve Anova analizleri kullanılmıştır. Ankete katılan öğrencilerin demografik özellikleri ile zaman yönetiminin bileşenleri arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi ve Anova analizleri yapılmıştır.

Tablo 2: Demografik Özellikler ile Zaman Yönetimi Alt Boyutları Arasındaki İlişki

Demografik Özellikler	Zaman Planlama	Zaman Tutumları	Zaman Harcattırıcılar
Cinsiyet	t=-0,838 p=0,779	t=1,632 p=0,931	t=-4,187 p=0,087
Yaş	F=1,0532 p=0,371	F=1,480 p=0,221	F=2,778 p=0,042*
Bölüm	F=1,234 p=0,291	F=0,683 p=0,664	F=0,502 p=0,806
Sınıf	t=-0,447 p=0,908	t=-0,642 p=0,300	t= 0,286 p=0,044*
Gelir	F=1,161 p=0,330	F= 0,531 p=0,713	F= 0,821 p=0,513
Yaşanılan Bölge	F=0,449 p=0,845	F=1,194 p=0,311	F=1,030 p=0,407
Yaşanılan Yer	F= 0,277 p=0,842	F=0,371 p=0,774	F=0,675 p=0,568
Haftalık Ders	F=3,131 p=0,027*	F=0,348 p=0,791	F=0,233 p=0,874

Tablo 2’de öğrencilerin cinsiyet, yaş, öğrenim gördükleri bölüm, sınıfları, aylık gelirleri, üniversiteye başlamadan önce yaşadıkları coğrafi bölge, yaşadıkları yer ve haftalık ders saati gibi değişkenlerin zaman yönetimi düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örnekler t testi ve Anova testi sonuçları yer almaktadır. Bulgulara göre; cinsiyet, öğrenim gördükleri bölüm, üniversiteye başlamadan önce yaşadıkları coğrafi bölge ile yaşadıkları yer değişkenleri, öğrencilerin zaman yönetiminin tüm boyutları ile anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır ($p>0,005$). Fakat yaş ve sınıf değişkeni ve zaman yönetiminin zaman harcattırıcılar boyutu ile istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar oluşturmaktadır ($p<0,05$). Aynı zamanda haftalık ders saati ile zaman yönetiminin zaman planlama boyutu istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar oluşturmaktadır ($p<0,05$).

Öğrencilerin zaman yönetiminin üç boyutuna ait verdikleri cevapların en düşük ve en yüksek değerleri, ortalama değerleri ve standart sapmalarına ait sonuçlar Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3: Zaman Yönetimi boyutlarına vermiş oldukları yanıtların ortalama değerleri ve standart sapmaları

Duygusal Zeka Boyutları	Min-Max	Ortalama	Standart Sapma
Zaman Planlama	1-5	2,9509	0,80347
Zaman Tutumları	1-5	3,0468	0,86059
Zaman Harcattırıcılar	1-5	3,5434	0,82860

Öğrenciler zaman yönetimine ait; zaman planlama, zaman tutumları ve zaman harcattırıcılar alt boyutlarına 1-5(kesinlikle katılmıyorum-kesinlikle katılıyorum) değerleri arasında yanıtlar vermişlerdir. İlave olarak öğrencilerin zaman planlama, zaman tutumları ve zaman harcattırıcılar ile ilgili görüşlere sırasıyla; 2,9509($\pm 0,80347$), 3,0468($\pm 0,86059$) ve 3,5434($\pm 0,82860$) ortalama değeri ile katılım göstermişlerdir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Üniversite öğrencileri zaman yönetimi konusundaki becerileri çok önemlidir. Eğitim sürelerinin sonunda iş hayatına atılacakları için zaman yönetimi konusundaki eksikliklerinin sonuçları daha ağır olabilir. Bu çalışmada Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu öğrencilerinin zaman yönetimi konusundaki becerileri demografik özelliklerle ilgili olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin cinsiyet, bölüm, gelir, yaşanan bölge, yaşanan yere göre zaman yönetimine ait üç bileşen içinde anlamlı farklılıklar görülmemiştir. Öğrenciler yaş ve sınıf açısından değerlendirildiğinde zaman harcattırıcılar açısından anlamlı farklılıklar göze çarpmaktadır. Ek olarak öğrencilerin haftalık ders saati ve zaman planlama arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Zaman yönetimine ait; zaman planlama, zaman tutumları ve zaman harcattırıcılar alt boyutlarına 2,9509($\pm 0,80347$), 3,0468($\pm 0,86059$) ve 3,5434($\pm 0,82860$) ortalama değeri ile katılım göstermişlerdir. Anlamlı fark görülemeyen demografik değişkenlerle ilgili sonuçların benzerlerine ilgili literatürde rastlanmaktadır (Erdem vd., 2005; Yavaş vd., 2012; Altuntaş, Kayıhan, 2013; Caz, Tunçkol, 2015). Ökdem(2019) öğrenciler üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında sınıf değişkeni ile öğrencilerin zaman planlama ve zaman tutumları arasında anlamlı fark bulamazken, zaman harcattırıcılar boyutuna dair anlamlı fark bulması bu çalışma ile örtüşmektedir. Yine öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen bir başka çalışmada sınıf değişkeni ile ilgili aynı sonuçlar tespit edilmiştir (Çağlıyan, Güral, 2009).

Genele bakıldığında araştırmaya dahil olan öğrencileri zaman yönetimi ile ilgili çabalarının yetersiz olduğu görülmektedir. Önlisans öğrencisi oldukları düşünüldüğünde bu eksikliğin giderilmesi içinde sınırlı zamanları

bulunmaktadır. Okul tarafından düzenlenecek seminerlerin veya zaman yönetiminin ders olarak verilmesi büyük katkı sağlayacaktır. Bu eksikliğin giderilmesi öğrenim hayatı ve sonrasında iş hayatında olduğu kadar kişisel hayatlarında da olumlu etkiler yaratacaktır. Araştırmanın zaman yönetimi konusunda bilgi sahibi olmayan ve önlisans öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmesi çalışmanın kısıtlarıdır. Zaman yönetimi bilgisi verildikten sonra önlisans, lisans ve lisans üstünde araştırmanın tekrarlanması ilgili literatür için katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Akgemci, T., Çelik, A., Aydoğan, E., & Akatay, A. (2003). Zaman Yönetimi ve Yönetimsel Zamanda Etkinlik, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Alay, S. ve Koçak, S. (2002), "Validity and Reliability of Time Management Questionnaire", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 22, s.9-13.
- Altuntaş, O. ve Kayıhan, H. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Farkındalıklarının İncelenmesi. Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi, 1(2), 47-54
- Başak, T., Uzun, Ş., & Arslan, F. (2008). Hemşirelik Yüksek Okulu Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Becerileri. *Taf Preventive Medicine Bulletin*, 7(5), 429-434.
- Caz, Ç., & Tunçkol, H. (2015). "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi". Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi, 91- 100.
- Çağlıyan, V. ve Güral, R. (2009). Zaman Yönetimi Becerileri: Meslek Yüksekokulu Öğrencileri Üzerine Bir Değerlendirme. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 2
- Durmaz, M., Hüseyinli, T., & Güçlü, C. (2016). Zaman yönetimi becerileri ile akademik başarı arasındaki ilişki. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(7), 2291-2303.
- Erdem, R. Yöneticiler İçin Zaman Yönetimi. *Modern Hastane Yönetimi*, 3(7), 1999: 26-31.
- Erdem, R., Pirinççi, E., & Dikmetaş, E. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Davranışları Ve Bu Davranışların Akademik Başarı İle İlişkisi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 167-177.
- Gürbüz, Mehmet-Aydın, Hamdi (2012). "Zaman Kavramı Ve Yönetimi" KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt.9, Sayı.2, (1-20)
- Haynes, M. E. (1999). Kişisel Zaman Yönetimi. Alfa Yayınları, İstanbul.
- Karaçor, M., Çatır, O., & Sakallı, K. (2017). Kişilik Özelliklerinin Zaman Yönetimi Becerilerine Etkisi: Meslek Yüksekokulu Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma-The Effects Of Personality Characteristics On Time Management Skills: Research On Vocational School Students. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(21), 118-130.
- Karaoğlan, A. D. (2006). Üst Düzey Yöneticilerin Zaman Yönetimi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi.
- Kozan, H. İ. Ö. ve Hamarta, E. (2017). Beliren yetişkinlikte beden imgesi: bağlanma ve sosyal görünüş kaygısının rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(48). 63-81.
- Mackenzie, R. Alec (1985). Zaman Tuzağı. (Çev: Yakut Güneri). İlgı Yayıncılık, İstanbul.
- Ökdem, M. (2019). Üniversitesİ Öğrencİlerİnİn Zaman Yönetİmİnde Düşüklerİ Zaman Tuzakları Ve Bunlarla Başetme Yolları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(1), 79-94.
- Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük: <http://www.tdk.gov.tr/> [Erişim Tarihi: 10.09.2023].
- Tengilimoğlu, D., Atilla, E., & Bektaş, M. (2008). İşletme Yönetimi, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Tutar, H. (Ed) (2015). Zaman Yönetimi. Ankara: Seçkin
- Yavaş, Ü., Öztürk, G., Açikel C.H., Özer, M.(2012) Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 11(1), 5-10.
- Yılmaz, A., & Aslan, S. (2002). Örgütsel zaman yönetimi. *CÜ İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(1), 25-46.

Eğitim Kurumlarında Kurumsal Sürdürülebilirlikle İlgili Öğretmen Değerlendirmeleri

Teacher Evaluations on Institutional Sustainability in Educational Institutions

ÖZET

Bu çalışmanın amacı eğitim kurumlarında kurumsal sürdürülebilirliğe yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesidir. Çalışmanın amacı öğretmenlerin bakış açılarını göre eleştirel bir şekilde incelemek olduğu için bu araştırma fenomenolojik bir yaklaşım kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için kasıtlı örnekleme tekniklerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. 2023-2024 eğitim-öğretim yılının Ekim döneminde görev yapan 14 öğretmen araştırmada yer almıştır. Bu çalışmada katılımcılara, nitel araştırmalarda veri toplamak için yaygın bir araç olan açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formları verilmiş ve formları doldurmaları istenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Eğitim kurumlarındaki öğretmen değerlendirmelerine göre, sürdürülebilirlik tedbirleri genellikle faydalı olmuştur ve ileriye dönük olarak daha başarılı bir şekilde uygulanmalıdır. Öğrencilerin enerji tasarrufu, çevre bilinci ve sürdürülebilir yaşam tarzlarına yönelik tutumlarındaki iyileşme, sürdürülebilirlik girişimlerinin etkinliğinin bir göstergesidir. Projenin genişletilmesine ve sürdürülebilirlik girişimlerine yardımcı olabilecek yerel ortaklıkların ve sponsorluk seçeneklerinin mali engellerin aşılmasında ne kadar önemli olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, eğitimcileri uzmanlıklarını paylaşmaya teşvik etmek, liderlik geliştirme programları oluşturmak ve başarıları takdir etmek gibi taktikler, sürdürülebilirlikle ilgili konularda daha verimli bir öğrenme ortamı geliştirmeye yönelik kritik önlemlerdir. Özetle, eğitim kurumlarında sürdürülebilir uygulamaların hayata geçirilmesi önemli faydalı sonuçlar doğurmuştur ve gelecekte de geliştirilmeye devam edilmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilirlik, Kurumsal Sürdürülebilirlik, Öğretmen, Eğitim.





ABSTRACT

The purpose of this study is to evaluate teachers' views on institutional sustainability in educational institutions. Since the aim of the study is to critically examine the teachers' perspectives, this research was constructed using a phenomenological approach. Maximum variation sampling, one of the deliberate sampling techniques, was used to determine the study group. Fourteen teachers working in the October semester of the 2023-2024 academic year took part in the study. In this study, participants were given interview forms with open-ended questions, a common tool for collecting data in qualitative research, and asked to fill out the forms. The data obtained were analyzed by content analysis. According to teacher evaluations in educational institutions, sustainability measures have generally been beneficial and should be implemented more successfully going forward. The improvement in students' attitudes towards energy saving, environmental awareness and sustainable lifestyles is an indicator of the effectiveness of sustainability initiatives. It was emphasized how important local partnerships and sponsorship options are to overcome financial barriers, which can help with project expansion and sustainability initiatives. Furthermore, tactics such as encouraging educators to share their expertise, creating leadership development programs, and recognizing achievements are critical measures to foster a more productive learning environment on sustainability-related topics. In summary, the implementation of sustainable practices in educational institutions has yielded significant beneficial results and should continue to be developed in the future.

Keywords: Sustainability, Organizational Sustainability, Teacher, Education.

GİRİŞ

Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu'nun 1987 tarihli Brundtland Ortak Geleceğimiz Raporu sürdürülebilirliğin ilk resmi tanımını içermektedir. Bu çalışmada sürdürülebilirlik, "gelecek nesillerin ihtiyaçlarından ödün vermeden bugünkü nesillerin ihtiyaçlarının karşılanması" (WCED, 1987) olarak tanımlanmıştır. Başka bir deyişle, gelecek nesillerin taleplerinin karşılanabilmesi için hem şimdiki hem de gelecekteki yaşamın programlanmasıdır. İnsanlar artık istekleri karşılanması gereken hastalar olarak değil, "düşünme ve hareket etme" yeteneğine sahip aktörler olarak görülmelidir. Sorunları analiz edebilen, ölçebilen, değerlendirebilen ve çözebilen aktörler oldukları sürece, bireylerin dünyayı değiştirebileceğine inanılmaktadır (OMEP, 2010). Sürdürülebilirlik kavramı sosyal, çevresel ve ekonomik boyutları kapsar. Sosyal, ekonomik ve çevresel açılardan sürdürülebilir kalkınma ile insan kapasitesi, yararlılığı ve gücü vurgulanmaktadır (OECD, 2001). Sürdürülebilir kalkınma aynı zamanda bir sosyal adalet sorunudur. Bazı

Zeliha Çankaya ¹ 
Yavuz Abidinoğlu ² 
Merve Tatar ³ 
Işıl Çağlar ⁴ 

How to Cite This Article

Çankaya, Z., Abidinoğlu, Y., Tatar, M. & Çağlar, I. (2023). "Eğitim Kurumlarında Kurumsal Sürdürülebilirlikle İlgili Öğretmen Değerlendirmeleri", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:55; pp:4338-4345. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.73633>

Arrival: 13 October 2023

Published: 30 November 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ İngilizce Öğretmeni, MEB, İstanbul, Türkiye

² Okul Müdürü, MEB, İstanbul, Türkiye

³ Müdür Yardımcısı, MEB, İstanbul, Türkiye

⁴ Müdür Yardımcısı, MEB, İstanbul, Türkiye

insanlar sanayileşme, küresel ekonomik büyüme ve yeni teknolojideki gelişmeleri memnuniyetle karşılarken, diğerleri bu gelişmelerin tehlikeleri ve olumsuz etkileri konusunda endişelenmektedir. Bu endişeli bireylerden bazıları gerekli değişiklikleri yapmak için çalışırken, diğerleri durumu olduğu gibi gözlemlemekten mutludur. Ancak sürdürülebilir kalkınmaya yeterince önem verilmezse bundan herkes, özellikle de sosyoekonomik durumu kötü olan ülkelerde yaşayanlar zarar görecektir (Lowe, 2006). Bu uluslar, çevre sorunlarının olumsuz etkilerinden en az etkilenenler olsalar bile, en çok etkilenecek olanlardır (Norrdahl, 2008). Dünyanın doğal kaynaklarına ilişkin kaygılar sürdürülebilirliğin sadece bir yönüdür; diğer kaygılar arasında yoksulluk, nüfus artışı, tüketimcilik, cinsiyet eşitliği, insan hakları, barış, toplumsal yaşam, insan sağlığı ve güvenliği ve iklim değişikliği yer almaktadır. Bunların hepsi hem şimdi hem de gelecekte nasıl yaşayacağımızı etkilemektedir. Sürdürülebilirlik konusunda herkesin oynayacağı bir rol olsa da, eğitimcilerin özellikle ağır bir yükü vardır (Davis, 2010). Eğitimcilerin gözetimi, sürdürülebilir bir varoluş için gerekli olan yaşam felsefesi ve düşünce tarzının geliştirilmesinde çok önemlidir. Sürdürülebilir yaşamı teşvik etmek amacıyla, sürdürülebilir kalkınma için eğitim veya ESD, sosyal dönüşüm, demokratik karar alma, katılım ve güçlendirme üzerine kurulmuştur. Eğitimin tüm yönlerini kapsayan SKE'nin genel amacı, herkes için daha sürdürülebilir bir toplum inşa etmek için gereken davranış değişikliklerini gerçekleştirmektir. Davis' e (2008) göre SGE;

- ✓ Pozitif, umut verici ve doğrulayıcıdır.
- ✓ Gelecek odaklıdır.
- ✓ Değişim odaklıdır.
- ✓ Öğrenen merkezlidir.
- ✓ Toplum bağlantılıdır.
- ✓ Ömür boyu ve uzun dönemlidir.
- ✓ Disiplinlerarası ve dönüştürülebilirdir.

SGE, kültürel geleneklere ve çevreye saygı ile insanların ekonomik refahı arasında bir denge kurmayı amaçlayan bir eğitim stratejisini savunmaktadır. Sonuç olarak, çevresel, sosyokültürel ve ekonomik boyutların eş zamanlı olarak ele alınması gerekmektedir. Eğitim ile bu üç alandaki sorunları en üst düzeye çıkarmak mümkündür. "Gelecek için eğitim, vatandaşlık, barış eğitimi, çok kültürlü eğitim, toplumsal cinsiyet eğitimi, sağlık eğitimi, çevre eğitimi ve medya okuryazarlığı" (Siraj-Blatchford, Smith & Samuelsson, 2010) gibi birçok faydalı müfredat SKE sınıflarına dahil edilebilir.

Tüm dünyada mevcut olan eko-okulların amacı, çocukların sürdürülebilir kalkınma anlayışını artırmaktır (Eco-schools, 2013). Türkiye, dünyada bu tür okullara sahip 56 ülkeden biridir. Türkiye, Avrupa Çevre Eğitim Vakfı (FEE) tarafından finanse edilen, ekolojik farkındalığı artırmaya ve sürdürülebilir kalkınmayı teşvik etmeye yönelik bir girişim olan Eko-Okullar programına 1995 yılında katılmıştır. Eko-Okullar programına katılan öğrenciler, hem sınıf içinde hem de sınıf dışında sürdürülebilir kalkınmayı teşvik eden eğitimler almaktadır (Eko-Okullar, 2013). Özellikle, çocuklara ve eğitimcilere çevresel bilgileri ve sürdürülebilir kalkınmayı günlük yaşamlarına uygulama şansı verir (Bajd & Lescanec, 2011). Türkiye'nin eko-okullar girişimine katılmasından bu yana birçok anaokulu, ilkokul, üst düzey kurum ve rehabilitasyon tesisi eko-okul programını müfredatlarına dahil etmiştir. Bu eğitim kurumlarının bir kısmı kamu, bir kısmı ise özeldir (Krnal ve Naglic, 2009). Bu eğitim kurumları, çevre yönetimi, çevre bilinci ve sürdürülebilir kalkınmayı öğreten bir eko-okul müfredatı sunmaktadır. Çocuklar program aracılığıyla yerel çevre sorunlarına katılabilmekte, aileler ve yerel yönetimler de çevre sorunları konusunda farkındalık yaratabilmektedir (Kolukısa ve Uğurlu, 2010). Eko-Okullar girişimi, "çevre eğitimi konusunda okullara yol gösterici bir program olmasının yanı sıra, program dahilinde yaptıkları çalışmalar ve çevre eğitimiyle üstün başarı elde eden okullara Yeşil Bayrak Ödülü verdiği için aynı zamanda bir ödül programıdır" (Keep Britain Clean, 2013). Yeşil Bayrak, dünya çapında kabul gören bir ödüldür (Kadji-Beltran, 2002). Eko-okullar kapsamlı bir eğitim müfredatı yürütmektedir. Bu programa katılan çocuklar yeni kimlikler oluşturmada, grup halinde hareket etme pratiği kazanmakta, bilişsel yeteneklerini geliştirmekte, bilinçli tüketim uygulamalarını benimseyerek savurgan davranışlardan kurtulmakta ve doğal kaynakların korunması gerektiği konusunda bilinçlenmektedir (Eko-okullar, 2013).

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). Çalışmanın amacı öğretmenlerin bakış açılarını göre eleştirel bir şekilde incelemek olduğu için bu araştırma fenomenolojik bir yaklaşım kullanılarak oluşturulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmının 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. Tablo 1, araştırma katılımcılarına ilişkin demografik verileri sunmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

Kod	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Kadın	Matematik	30	5 Yıl	Yüksek Lisans
K2	Erkek	Tarih	40	15 Yıl	Lisans
K3	Kadın	Biyoloji	35	10 Yıl	Doktora
K4	Erkek	Coğrafya	28	3 Yıl	Lisans
K5	Kadın	Fizik	45	20 Yıl	Yüksek Lisans
K6	Erkek	Edebiyat	50	25 Yıl	Doktora
K7	Kadın	Kimya	29	4 Yıl	Lisans
K8	Erkek	Matematik	33	8 Yıl	Yüksek Lisans
K9	Kadın	Tarih	42	18 Yıl	Doktora
K10	Erkek	Biyoloji	37	12 Yıl	Lisans
K11	Kadın	Coğrafya	31	6 Yıl	Yüksek Lisans
K12	Erkek	Fizik	48	23 Yıl	Doktora
K13	Kadın	Edebiyat	26	1 Yıl	Lisans
K14	Erkek	Kimya	39	14 Yıl	Yüksek Lisans

Araştırmaya katılan 14 öğretmenin demografik dağılımı incelendiğinde, cinsiyet açısından eşit bir dağılım olduğu görülüyor: 7 kadın (%50) ve 7 erkek (%50). Branş dağılımı ise her branştan ikişer öğretmenin katıldığı şekilde dengeli bir dağılım sergiliyor. Yaş aralığı 26 ile 50 arasında değişmekte olup, katılımcıların yaş ortalaması yaklaşık 37 olarak hesaplanabilir. Kıdem açısından bakıldığında, öğretmenlerin deneyim süreleri 1 yıldan 25 yıla kadar değişmektedir. En az kıdemli öğretmen 1 yıl (%7.1), en çok kıdemli öğretmen ise 25 yıl (%7.1) ile temsil edilmekte. Eğitim durumlarına göre, 5 öğretmen (%35.7) lisans, 6 öğretmen (%42.9) yüksek lisans ve 3 öğretmen (%21.4) doktora derecesine sahiptir. Bu veriler, katılımcı grubunun hem cinsiyet hem de branş açısından çeşitliliğe sahip olduğunu ve farklı kıdem ve eğitim düzeylerini temsil ettiğini göstermektedir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki soruların katılımcılar için anlaşılır ve açık olması, içgörülü sorular hazırlanması, soruların somut bir dil içermesi, soruların hedefe yönelik olması ve soruların kuralcı olmaması için her türlü çaba gösterilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

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.

İlk olarak, katılımcılara verilen yazılı görüşme formlarını yazıya dökmek için bilgisayar kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenleri kodlamak için, veri toplanan her bir öğretmene "K" ile başlayan bir kod numarası verilmiştir (Ekiz, 2003). Bu çalışmadan elde edilen veriler betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler bu noktada belirlenmiş ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Sonuçlar son aşamada yorumlanmıştır (Karataş, 2015). Sonuç olarak, sonuçlar arasındaki neden-sonuç bağlantılarının açıklanmasıyla çeşitli olgular arasındaki konuşmalar teşvik edilmiştir.

BULGULAR

Eğitim Kurumlarında Sürdürülebilirlik Uygulamaları:

Sizin gözlemlerinizi ve deneyimlerinizi ışığında, okulunuzda sürdürülebilirlik ilke ve uygulamalarının nasıl entegre edildiğini açıklar mısınız? Bu uygulamaların öğrenciler, öğretmenler ve genel okul topluluğu üzerindeki etkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile "Sizin gözlemlerinizi ve deneyimlerinizi ışığında, okulunuzda sürdürülebilirlik ilke ve uygulamalarının nasıl entegre edildiğini açıklar mısınız? Bu uygulamaların öğrenciler, öğretmenler ve genel okul topluluğu üzerindeki etkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?" şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) "Okulumuzda sürdürülebilirlik, özellikle çevre bilinci ve enerji tasarrufu alanlarında ön plana çıkıyor. Öğrencilerimiz geri dönüşüm projelerinde aktif rol alıyor ve bu, onların çevre konusunda daha bilinçli olmalarını sağlıyor."

(K2) "Bence sürdürülebilirlik uygulamaları, öğrencilerin sorumluluk almasını teşvik ediyor. Bizim okulumuzda su ve elektrik tasarrufu konularında özel dersler ve etkinlikler düzenleniyor. Bu, öğrencilerin günlük yaşamda bilinçli hareket etmelerini sağlıyor."

(K3) "Okulumuz, sürdürülebilirlik ilkesini kantin hizmetlerine de entegre etti. Yerel ve mevsimlik ürünler kullanılıyor. Bu, hem sağlıklı beslenme alışkanlıklarını destekliyor hem de yerel üreticilere katkı sağlıyor."

(K4) "Bizim okulda kağıt kullanımını azaltmak için dijital platformlara geçiş yapıldı. Bu, hem çevreyi korumaya yardımcı oluyor hem de öğrencilerin teknolojiyi etkin kullanmalarını sağlıyor."

(K5) "Okulumuzda her sene düzenlenen çevre temizliği kampanyaları, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin çevre konusundaki farkındalığını artırıyor. Bu tür etkinlikler topluluk duygusunu güçlendiriyor."

(K6) "Sürdürülebilirlik uygulamaları, öğrencilerin gelecekteki vatandaşlık rollerine hazırlanmalarında önemli bir rol oynuyor. Okulumuzun bu konudaki çabaları, öğrencilerin daha duyarlı bireyler olmalarını sağlıyor."

(K7) "Okulumuzda yapılan enerji verimliliği yatırımları, uzun vadede hem maliyet tasarrufu sağlıyor hem de öğrencilere sürdürülebilir yaşam tarzları hakkında pratik bilgiler sunuyor."

(K8) "Eğitimde sürdürülebilirliği desteklemek adına, okulumuz öğrencilerin topluma hizmet projelerine katılımını teşvik ediyor. Bu, öğrencilerin toplumsal sorunlara duyarlılığını artırıyor."

(K9) "Sürdürülebilirlik dersleri ve atölye çalışmaları, öğrencilerin çevresel sorunlara karşı daha etkin ve çözüm odaklı yaklaşımlar geliştirmelerine yardımcı oluyor."

(K10) "Okulumuzda sürdürülebilir gıda tüketimi ve atık yönetimi konusunda öğrencilere yönelik bilgilendirme seansları düzenleniyor. Bu, öğrencilerin günlük alışkanlıklarını gözden geçirmelerini ve daha sürdürülebilir seçimler yapmalarını teşvik ediyor."

(K11) "Yeşil alanların korunması ve artırılması konusunda okulumuz oldukça aktif. Öğrenciler, bitki dikme ve bakımı konusunda eğitim alıyorlar, bu da onlara doğaya karşı sorumluluklarını hatırlatıyor."

(K12) "Sürdürülebilirlik konularında öğretmenler olarak sürekli eğitim alıyoruz. Bu, bizim öğrencilere aktardığımız bilgilerin güncel ve etkili olmasını sağlıyor. Ayrıca, öğretmenler olarak kendi uygulamalarımızda da sürdürülebilir yöntemler kullanmaya özen gösteriyoruz."

(K13) "Okulumuzda her sınıf, yıl boyunca çevre koruma projelerine katılıyor. Bu projeler, öğrencilerin takım çalışması ve proje yönetimi becerilerini geliştirmelerine yardımcı oluyor ve aynı zamanda çevresel bilinç kazandırıyor."

(K14) "Okulumuzdaki öğrenci kulüpleri, sürdürülebilirlik temalı etkinlikler düzenliyor. Bu etkinlikler, öğrencilerin liderlik becerilerini geliştirmelerine ve topluluk içinde aktif roller üstlenmelerine olanak tanıyor."

Bu ifadeler, öğretmenlerin okullarında sürdürülebilirlik uygulamalarının entegrasyonu ve bu uygulamaların öğrenciler, öğretmenler ve genel okul topluluğu üzerindeki etkileri hakkında farklı perspektifler sunuyor. Ayrıca, bu ifadeler okullarda sürdürülebilirlik konusunda yapılan çeşitli girişimlerin ve bu girişimlerin eğitim ortamına nasıl entegre edildiğinin çeşitli örneklerini de ortaya koyuyor. Bu 14 öğretmenin değerlendirmeleri, eğitim kurumlarında sürdürülebilirlik uygulamalarının çeşitliliğini ve bu uygulamaların eğitim ortamına entegrasyonunun önemini vurgulamaktadır. Değerlendirmeler, okulların çevre bilincini artırmaya, enerji ve kaynak tasarrufunu teşvik etmeye ve sürdürülebilir yaşam tarzlarını öğrencilere öğretmeye yönelik çeşitli yaklaşımlar benimsediğini gösteriyor. Öğretmenler, geri dönüşüm, enerji tasarrufu, yerel ve mevsimlik gıda kullanımı gibi uygulamaların öğrencilerin çevresel sorumluluk bilincini artırdığını belirtiyorlar. Ayrıca, dijitalleşme ve kağıt kullanımını azaltma yönündeki adımların hem çevreyi koruma hem de teknolojik becerilerin geliştirilmesi açısından önemli olduğu vurgulanıyor. Öğretmenlerin ifadeleri, sürdürülebilirlik uygulamalarının öğrencilerin genel eğitim deneyimlerine olumlu katkılar sağladığını ve bu uygulamaların öğrencilerin sorumluluk, takım çalışması ve liderlik becerilerini geliştirmesine yardımcı olduğunu gösteriyor. Okullardaki bu uygulamalar, öğrencilerin topluma ve çevreye karşı duyarlılığını artırarak, gelecekte daha bilinçli ve sorumlu vatandaşlar olmalarına katkıda bulunuyor. Eğitimcilerin sürdürülebilirlik konusundaki sürekli eğitim alması ve öğretmenlerin kendi uygulamalarında sürdürülebilir yöntemler kullanması, okulların bu alana verdiği önemi ve sürekli gelişim anlayışını yansıtıyor. Bütün bu değerlendirmeler, sürdürülebilirlik uygulamalarının eğitim kurumlarında nasıl entegre edildiğini ve bu uygulamaların öğrenciler, öğretmenler ve genel okul topluluğu üzerindeki etkilerini kapsamlı bir şekilde ortaya koyuyor.

Karşılaşılan Zorluklar ve Fırsatlar

Eğitim kurumunuzda sürdürülebilirlik uygulamalarını geliştirmek ve sürdürmekle ilgili karşılaştığınız en büyük zorluklar nelerdir? Bu zorlukların üstesinden gelmek için hangi stratejileri veya çözümleri önerirsiniz ve bu süreçte hangi fırsatları görmektesiniz?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “Eğitim kurumunuzda sürdürülebilirlik uygulamalarını geliştirmek ve sürdürmekle ilgili karşılaştığınız en büyük zorluklar nelerdir? Bu zorlukların üstesinden gelmek için hangi stratejileri veya çözümleri önerirsiniz ve bu süreçte hangi fırsatları görmektesiniz?” şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(K1) "Sürdürülebilirlik uygulamalarını geliştirmek için en büyük zorluk, öğrencilerin ve personelin bu konuda yeterince bilgi sahibi olmaması. Eğitim sürecinde bu bilinci artırmak önemli."

(K2) "Sürdürülebilirlik projelerini finanse etme konusundaki zorluklar, genellikle bütçe kısıtlamalarından kaynaklanıyor. Daha fazla kaynak bulma ve sponsorluk olanaklarını değerlendirme gerekliliği var."

(K3) "Eğitim programlarına sürdürülebilirlik konularını entegre etmek, müfredat değişiklikleri nedeniyle dirençle karşılaşabiliyor. Öğretmenler arasında bu değişime destek sağlamak önemli."

(K4) "Çevresel etkileri ölçme ve değerlendirme konusundaki teknik zorluklar, veri toplama ve analiz süreçlerinde karşılaştığımız başlıca engellerden biri."

(K5) "Öğrenci katılımını artırmak zor; öğrencilerin sürdürülebilirlik konularına duysuz olmaları veya bu konuda ilgi eksikliği yaşamaları, projelerin etkinliğini azaltabilir."

(K6) "Personelin eğitim ihtiyaçlarını belirleme ve onlara uygun eğitimleri sağlama konusundaki zorluklar, sürekli gelişen sürdürülebilirlik alanında güncel kalmak açısından önemli."

(K7) "Topluluk desteği ve katılımını sağlama zorluğu, sürdürülebilirlik projelerinin geniş kapsamlı etkilerine ulaşmada engel oluşturabilir. Topluluğun bu konuda bilinçlenmesi önemli."

(K8) "Sürdürülebilirlik projelerinin uzun vadeli etkilerini ölçmek ve izlemek zor. Bu konuda daha etkili izleme ve değerlendirme stratejileri geliştirmek gerekiyor."

(K9) "İnsan kaynaklarından kaynaklanan zorluklar, öğretmenlerin ve personelin sürdürülebilirlik projelerine katılımını etkileyebilir. Bu konuda motivasyonu artırmak önemli."

(K10) "Sürdürülebilirlikle ilgili konularda güncel bilgiye erişim konusundaki zorluklar, eğitimcilerin öğrencilere doğru ve güncel bilgilerle rehberlik etmelerini engelleyebilir."

(K11) "Eğitim kurumlarında sürdürülebilirlik konularına odaklanma zorluğu, öncelikler arasında rekabet nedeniyle ortaya çıkabilir. Kurumsal bir sürdürülebilirlik kültürü oluşturmak önemli."

(K12) "Eğitim materyallerinin sürdürülebilirlikle uyumlu olmaması, öğretmenlerin bu konuda etkili bir şekilde ders verme zorluğu yaşamalarına neden olabilir."

(K13) "Sürdürülebilirlik projelerinin geniş kapsamlı bir şekilde entegre edilmesi, farklı dersler ve departmanlar arasında koordinasyon gerektirir, bu da zaman zaman zorluk yaratabilir."

(K14) "Eğitimde sürdürülebilirliğin kültürel olarak benimsenmemesi, sürdürülebilirlikle ilgili projelerin sadece yüzeysel olarak ele alınmasına neden olabilir. Bu konuda derin bir kültürel değişiklik gerekiyor."

Öğretmenlerin değerlendirmeleri, eğitim kurumlarında sürdürülebilirlik uygulamalarının geliştirilmesi ve sürdürülmesiyle ilgili önemli zorlukları ve fırsatları ortaya koymaktadır. Sürdürülebilirlik bilincinin düşük olması, bütçe kısıtlamaları, müfredat değişikliklerine direnç, teknik zorluklar ve öğrenci katılımının zorluğu gibi temel zorluklar, öğretmenlerin karşılaştığı ortak zorluklar arasında bulunmaktadır. Bu zorlukların üstesinden gelmek için, eğitim kurumları sürdürülebilirlik konularını müfredatlara etkili bir şekilde entegre etmeli ve öğrenci, personel ve topluluk katılımını teşvik etmek adına farkındalığı artırmalıdır. Ayrıca, finansman konusundaki zorlukların aşılması için alternatif kaynaklar araştırılmalı ve sponsorluk olanakları değerlendirilmelidir. Eğitimciler arasında sürdürülebilirlik konularına yönelik eğitim ve bilgi paylaşımı teşvik edilmeli, ve sürekli güncel bilgiye erişim sağlanmalıdır. Fırsatlar arasında, sürdürülebilirlik projelerinin geniş kapsamlı etkilerini izleme ve değerlendirme süreçlerinin geliştirilmesi, topluluk desteğinin kazanılması, ve sürdürülebilirlik kültürünün kurumsal olarak benimsenmesi yer almaktadır. Bu fırsatlar, eğitim kurumlarının sürdürülebilirlik konusundaki çabalarını daha etkili hale getirerek uzun vadeli başarıya ulaşmalarına yardımcı olabilir.

Gelecek Vizyonu ve Öneriler

Eğitim kurumlarında sürdürülebilirlik uygulamalarının geleceği hakkında nasıl bir vizyonunuz var? Bu vizyonu gerçekleştirmek için öğretmenler, okul yönetimi ve diğer paydaşlar tarafından alınması gereken adımlar nelerdir ve bu süreçte sizin rolünüzü nasıl tanımlarsınız?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış görüşme ile “Eğitim kurumlarında sürdürülebilirlik uygulamalarının geleceği hakkında nasıl bir vizyonunuz var? Bu vizyonu gerçekleştirmek için öğretmenler, okul yönetimi ve diğer paydaşlar tarafından alınması gereken adımlar nelerdir ve bu süreçte sizin rolünüzü nasıl tanımlarsınız?” şeklinde bir

soru yöneltmiş olup katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar kapsamında elde edilen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir. Eğitim kurumlarındaki 14 öğretmenin değerlendirmeleri, sürdürülebilirlik uygulamalarının geleceği konusunda bir dizi önemli öneri ve vizyonu ortaya koymaktadır. Genel olarak, öğretmenler, sürdürülebilirlik konularının müfredatlara daha etkin bir şekilde entegre edilmesi, öğrenci ve personel katılımının artırılması, finansman zorluklarının aşılması ve somut sürdürülebilirlik uygulamalarına odaklanması gibi stratejik adımların atılmasını önermektedir. Öğretmenlerin vurguladığı bir önemli nokta, sürdürülebilirlik eğitiminin tüm derslerde vurgulanması ve öğrencilere günlük yaşamlarında bu bilinci benimsetme çabalarının artırılması gerekliliğidir. Ayrıca, öğretmenlerin öğrenci ve öğrenci olmayan paydaşlarla iş birliği yaparak sürdürülebilirlik projelerini genişletmeleri ve topluluk olarak daha etkili bir yaklaşım benimsemeleri önerilmektedir. Finansman zorluklarına çözüm olarak, öğretmenler yerel işletmeler ve topluluk kuruluşlarıyla iş birliği yapma gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu iş birlikleri, projelerin genişletilmesine ve sürdürülebilirlik çalışmalarının desteklenmesine olanak sağlayabilir. Aynı zamanda, somut sürdürülebilirlik uygulamalarına odaklanma önerisi, öğrencilerin günlük yaşamlarında sürdürülebilir davranışları benimsemelerini sağlamak adına önemlidir. Eğitimciler arası bilgi paylaşımını teşvik etme, mentorluk sistemleri kurma, liderlik eğitimleri düzenleme ve başarıları ödüllendirme önerileri, sürdürülebilirlik konularında daha etkili bir öğrenme ve öğretme ortamının oluşturulmasına yönelik stratejiler olarak öne çıkmaktadır. Bu öneriler, sürdürülebilirlik vizyonunun gerçekleştirilmesi için çeşitli paydaşların bir araya gelmesini ve ortak bir çaba sarf etmelerini vurgulamaktadır.

SONUÇ

14 eğitimcinin değerlendirmeleri, sürdürülebilirlik uygulamalarının eğitim ortamlarına nasıl dahil edildiğinin kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlamakta ve bu uygulamaların öğrenme topluluğu üzerindeki çeşitli etkilerine ışık tutmaktadır. Değerlendirmelere göre, enerji ve kaynakların korunmasını, sürdürülebilir yaşam tarzlarını ve çevre bilincini teşvik eden okul temelli programlar, öğrencilerin ve öğretmenlerin tutum ve eylemlerinin yanı sıra daha geniş okul topluluğunun tutum ve eylemleri üzerinde de faydalı bir etkiye sahiptir. Öğretmenlerin anlattıkları, geri dönüşüm, enerji tasarrufu ve yerel gıda satın alma gibi sürdürülebilirlik girişimlerinin bir sonucu olarak öğrencilerin çevresel sorumluluk bilgilerinin nasıl arttığını vurgulamaktadır. Ayrıca, dijitalleştirme ve kağıt azaltma gibi eylemler hem çevrenin korunması hem de teknik becerilerin geliştirilmesi açısından kritik önem taşıyor. Bu yöntemlerin öğrencilerin genel eğitim deneyimlerini iyileştirdiği ve hesap verebilirlik, işbirliği ve liderlik gibi karakter özelliklerinin gelişimini teşvik ettiği kabul edilmektedir. Okullarda sürdürülebilirlik uygulamalarının hayata geçirilmesi, öğrencilerin sosyal ve çevresel kaygılar konusundaki farkındalıklarını artırarak onları sorumlu vatandaşlar olarak hayata hazırlamaya yardımcı olmaktadır. Okulların bu konuya verdikleri önem ve sürekli gelişim anlayışları, öğretmenlerin sürekli eğitimden geçmeleri ve sürdürülebilir teknikleri kendi faaliyetlerine dahil etmelerinden de anlaşılmaktadır. Bu değerlendirmeler bir bütün olarak ele alındığında, entegre sürdürülebilirlik uygulamalarının eğitim camiası üzerindeki etkisi ve eğitim kurumlarında nasıl uygulandığına dair kapsamlı bir resim ortaya koymaktadır.

Eğitim kurumlarındaki sürdürülebilirlik uygulamaları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin karşılaştıkları potansiyel ve sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu zorluklar arasında sürdürülebilirliğin yeterince anlaşılabilmesi, mali kısıtlamalar, müfredat değişikliklerine karşı çıkılması, teknolojik zorluklar ve öğrenci katılımının zorluğu yer almaktadır. Eğitim kurumları bu konulara odaklanarak sürdürülebilirlik girişimlerini geliştirmek ve güçlendirmek için hesaplı önlemler almalıdır. Sürdürülebilirlik sorunlarının müfredata etkin bir şekilde entegre edilmesi ve sürdürülebilirlik bilincinin geliştirilmesi yoluyla öğrenci, personel ve toplum katılımının teşvik edilmesi, atılması gereken ilk adımlardır. Finansal engelleri aşmak için sponsorluk seçeneklerini ve diğer finansman kaynaklarını araştırmak da önemlidir. Sürdürülebilirlikle ilgili sorunlar konusunda eğitimciler arasındaki işbirliği, eğitim ve bilgi alışverişinin teşvik edilmesiyle artırılabilir. Düzenli olarak güncellenen verilere erişim, eğitimcilerin sürdürülebilirlikle ilgili konular hakkında daha fazla bilgi edinmesine de yardımcı olacaktır. Olasılıklar arasında sürdürülebilirlik girişimlerinin sonuçlarının izlenmesi ve değerlendirilmesine yönelik prosedürlerin geliştirilmesi, topluma yardım girişimlerinin hızlandırılması ve kurumlarda sürdürülebilir bir kültür oluşturulması yer almaktadır. Bu olasılıklar, eğitim kurumlarının sürdürülebilirlik çabalarına daha stratejik ve uzun vadeli bir bakış açısıyla odaklanmalarını sağlayarak sürdürülebilirlik hedeflerine daha başarılı bir şekilde ulaşılmasına yardımcı olabilir.

Eğitim kurumlarındaki öğretmen değerlendirmeleri, sürdürülebilirlik uygulamalarının geleceğine yönelik stratejik öneri ve istekleri bir araya getirmektedir. Öğretmenler bir bütün olarak müfredatın ekolojik sorunları daha başarılı bir şekilde içermesi gerektiğine inanmaktadır. Öğrencilerin sürdürülebilirlik konusundaki bilgilerini artırmak için sürdürülebilir yaşam kavramlarının her konuda vurgulanması önerilmektedir. Öğretmenler ayrıca, sürdürülebilirlik girişimlerine personel ve öğrenci katılımını artırmak ve sorun çözmede daha kolektif bir yaklaşım benimsemek için daha güçlü ortaklıkların teşvik edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Geniş bir kitlenin sürdürülebilirlik konusunda eğitilmesi, girişimlerin başarısını artırabilir. Sürdürülebilirlik girişimleri için mali destek sağlamanın yanı sıra, komşu şirketler ve topluluk gruplarıyla ortaklıklar, topluluk destek ağlarını güçlendirebilir ve dayanışmayı teşvik edebilir. Bu ortaklıklar finansman sorunlarına bir çözüm olarak önerilmiştir. Bu kaygılara aktif olarak katılarak, pratik sürdürülebilirlik uygulamalarına odaklanma fikri, öğrencilere sürdürülebilir yaşam tarzlarını benimsemeleri için

ilham verebilir. Sürdürülebilirlik konularında daha verimli bir eğitim ve öğretim ortamı geliştirmek için kilit taktikler arasında eğitimciler arasında bilgi paylaşımını teşvik etmek, mentorluk programları oluşturmak, liderlik eğitimleri planlamak ve başarıları takdir etmek yer almaktadır. Eğitim kurumlarının sürdürülebilirlik konusunda etkili bir liderlik sergileyebilmesi ve öğrencilerine sürdürülebilir bir gelecek sunabilmesi için bu öneriler, sürdürülebilirlik hedefinin gerçekleştirilebilmesi için sinerji oluşturulması gerekliliğine güçlü bir vurgu yapmaktadır.

Öneriler:

Sürdürülebilirlik Bilincini Artıracak Programlar Oluşturmak: Personel, öğretmen ve öğrenci katılımını artırmak için eğitim kurumları sürdürülebilirlik bilincini artıracak programlar oluşturmalıdır. Bu programlar sürdürülebilir yaşam tarzlarını, enerji tasarrufunu ve çevresel sorumluluğu teşvik ederek öğrencilerin bu konulardaki bilgilerini artırabilir.

Eğitim kurumları sponsorluk seçeneklerini araştırmalı ve finansal sorunların üstesinden gelmek için yakındaki şirketlerle daha verimli çalışmalıdır. Bu, onlara daha fazla kaynak sağlayarak ve sürdürülebilirlik girişimlerini genişletmelerine olanak tanıyarak yardımcı olabilir ve bu da daha büyük bir etki yaratacaktır.

Sürdürülebilirlikle ilgili konularda eğitimciler arasında sık bilgi alışverişi ve işbirliğini teşvik etmek için çalıştaylar, seminerler ve eğitim programları düzenlenmelidir. Bu, eğitimcilerin sürdürülebilirlik sorunlarıyla ilgili güncel kalmalarını ve birbirlerinin uzmanlıklarından faydalanmalarını sağlar.

Mentorluk programlarının ve liderlik eğitimlerinin oluşturulması, öğrencilerin sürdürülebilirlikle ilgili alanlarda uzmanlık kazanmalarına yardımcı olabilir. Bu, öğrencilerin sürdürülebilirlik girişimlerine katılımını teşvik etmenin yanı sıra, yeni nesil çevre liderlerinin şekillenmesine de yardımcı olur.

Dijitalleştirme ve kâğıt azaltma gibi eylemlerin çevrenin korunmasına ve teknoloji becerilerinin ilerlemesine yardımcı olduğu belirtilmiştir. Sonuç olarak, eğitim kurumları bu politikaları güçlendirmeli ve öğrencilere sürdürülebilirlik ile mevcut teknolojilerin nasıl entegre edileceğini öğrenme şansı sağlamalıdır.

KAYNAKÇA

- Bajd, B. & Lescanec, T. (2011). The Influence of the eco-school and healthy school projects on environmentally responsible behaviour of primary school pupils. *School and Health*, 21, 79-84.
- Davis, J. M. (2008). What might education for sustainability look like in early childhood? Samuelsson, I.P ve Kaga, Y.(Ed.). *The contribution of early childhood education to a sustainable society,18-24*. Paris: UNESCO Yayınları
- Davis, J.M. (2010). *Young children and the environment: Early education for sustainability*. Sydney: Cambridge Press.
- Ekiz, D.(2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eko-Okullar. (2013). Eko-okullar programı. [Çevrim-içi: <http://www.ekookullar.org.tr>], Erişim Tarihi:10 Ekim 2013.
- Kadji-Beltran, C. (2002). *Evaluation of environmental education programmes as a means for policy making and implementation support: the case of Cyprus primary education*. Published Doctoral Dissertation. University of Warwick
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Keep Britain Tidy. (2013). *Eco-schools England: exploring success to inform a new horizon*. [Çevrim-içi: http://www2.keepbritaintidy.org/ecoschools/AssetLibraryFiles/EcoSchools_Report_2013_1183.pdf], Erişim Tarihi: 10.07.2023.
- Kolukısa, E., A. ve Uğurlu, B., N. (2010). "Environment education projects for sustainable development in Turkey, [Çevrim-içi: http://www.plotki.net/cms/images/stories/updatedrumours/sustainable/sustainable_development_education.pdf], Erişim Tarihi: 10.07.2023.
- Krnel, D. ve Naglic, S. (2009). Environmental literacy comparison between eco-schools and ordinary schools in Slovenia. *Science Education International*, 20(1), 5-24.
- Lowe, I. (2006). *How to succeed with education for sustainability*. Melbourne: Curriculum Corporation.
- Norddahl, K. (2008). What early childhood education for sustainability look like. Samuelsson, I.P & Kaga, Y.(Eds.). *The contribution of early childhood education to a sustainable society, 73-77*. Paris: UNESCO
- OECD. (2001). *Early childhood education and care*, [Çevrim-içi: <http://www.oecd.org/newsroom/37425999.pdf>], Erişim Tarihi: 10.07.2023.

OMEP. (2010). World Congress and Assembly in Götheburg University, [Çevrim-içi: http://www.omep.org.gu.se/digitalAssets/1314/1314390_esd-congressreport-child-interviews.pdf], Erişim Tarihi: 10.07.2023.

WCED. (1987). Report of the world commission on environment and development, [Çevrim-içi: <http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm>] Erişim Tarihi: 10.07.2023.

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

Afiş Tasarımında Çizgi

Line in Poster Design

ÖZET

Bilindiği gibi çizgi az veya çok sayıda birbirine yakın konumlanan noktaların ardı sıra diziliminden oluşmaktadır. El ve beyin etkileşimi açısından çocukluk yıllarının ilk dönemlerinde çizgiyle başlayan basit şekiller iletişim kurma çabamızdır. Sanatsal öğretimin temelinde yer alan çizgi, bir duygu aktarım aracı olarak iki boyutlu veya üç boyutlu tasarım yüzeyinde anlam inşa etmenin bir yöntemi olarak tasarımcıya sınırsız bir evren sunmaktadır. Her tasarım yüzeyi ızgara (grid) sistemin kurgulamaya kazandırdığı işlevselliğe bağlı olarak çizgi açısından değerlendirilir. Bu yönüyle çizgi tasarımcının algı dünyasında sürekli var olan bir imge olarak yüzeyin düzenlenmesine hayali olarak etki ettiği gibi tasarım yüzeyinde gözle görülebilir bir yapıda da anlam inşa etmeye yardımcı olmaktadır. Çizgi, bir grafik tasarım ürünü olan afiş tasarımı açısından da temel bir tasarım öğesidir. Bu yönüyle araştırma afiş tasarımı yer verilen çizgi öğesinin nedenselliğine odaklanmaktadır. Literatür taramasına bağlı olarak yapılan araştırma, bir tasarım öğesi olarak çizginin içerik, anlam ve görsel mesaj açısından önemini vurgulamaktadır. Afişin özellikle modern sanat hareketleriyle başlayıp günümüze kadar uzanan tarihsel gelişim sürecinde içinde bir veya birden fazla çizgi öğesi barındıran pek çok sosyal, kültürel veya ticari afiş tasarımı mevcuttur. Çizgi ızgara sisteminin afişin tasarım sürecine kazandırdığı teknik yaklaşım yanı sıra grafik öğelerin şekillerini belirleme, grafik öğeler arasında ikili veya çoklu bağ kurmak, grafik öğeler arasında sınırlar belirlemek, içerikle ilişkilenen kavramlarla etkileşim kurmak ya da afişte tamamen soyut bir anlatımı ifade etmenin aracı olabilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Grafik tasarım, Afiş tasarımı, Çizgi, Anlam, Görsel mesaj.


ABSTRACT

As it is known, the line consists of a succession of dots positioned close to each other, more or less. In terms of hand and brain interaction, simple shapes starting with the line in the early childhood years are our effort to communicate. Line, which is at the basis of artistic teaching, offers an unlimited universe to the designer as a method of constructing meaning on a two-dimensional or three-dimensional design surface as a means of conveying emotion. Each design surface is evaluated in terms of line depending on the functionality that the grid system brings to the design. In this respect, as an image that is constantly present in the perception world of the designer, the line not only affects the organization of the surface imaginatively, but also helps to build meaning in a visible structure on the design surface. Line is also a basic design element in terms of poster design, which is a graphic design product. In this respect, the research focuses on the causality of the line element in poster design. As it is known, the line consists of a succession of dots positioned close to each other, more or less. In terms of hand and brain interaction, simple shapes starting with the line in the early childhood years are our effort to communicate. Line, which is at the basis of artistic teaching, offers an unlimited universe to the designer as a method of constructing meaning on a two-dimensional or three-dimensional design surface as a means of conveying emotion. Each design surface is evaluated in terms of line depending on the functionality that the grid system brings to the design. In this respect, as an image that is constantly present in the perception world of the designer, the line not only affects the organization of the surface imaginatively, but also helps to build meaning in a visible structure on the design surface. Line is also a basic design element in terms of poster design, which is a graphic design product. In this respect, the research focuses on the causality of the line element in poster design.

Keywords: Graphic design, Poster design, Line, Meaning, Visual message.

GİRİŞ

“Bilimsel anlamda çizgi soyut bir tanım olarak dikkat çeker. Bu anlamda çizgi, insan beyninin ürettiği, gerçekte olmayan bazı görünüm değerlerinin ifadesidir” (Çınar ve Çınar, 2018: s. 52). Her insan çizmekle işe başlar. El ve beyin koordinasyonuna yönelik çocukluk yıllarımızın ilk dönemlerinde çizgiyle başlayan basit şekiller iletişim kurma çabamızdır. “Geometrik öğeler birleşerek insan figürleri, hayvanlar ve ağaçlar oluşturur, ama şekillerini kaybetmezler. Uygun biçimde birleştirilmiş bir daire, bir oval, dört düz çizgi ilkel bir figür oluşturur (Arnheim, 2007: s. 297-289). İlk insanların mağara tasvirlerindeki her türlü görsel anlatımın temelini oluşturan çizgi, yazının yaşantılarımıza kattığı anlamla birlikte sürekli algımızda var olan bir imge halini almıştır. Sözel anlatıma yönelik harfin formunu oluşturan çizgi aynı zamanda bir duygu ve düşüncenin aktarımında görsel anlatım aracı olmaktadır. Bu yönüyle çizgi sanat ve tasarım disiplinleri açısından temel bir yapı elemanıdır.

Tülay Candemir¹ 

How to Cite This Article

Candemir, T. (2023). “Afiş Tasarımında Çizgi”, International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:55; pp:4346-4354. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.73659>

Arrival: 14 October 2023
Published: 30 November 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Öğr. Gör., Pamukkale Üniversitesi, Denizli Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Tasarım Bölümü, Denizli, Türkiye

“Çizgi, hareket eden bir nokta olup; birbirine yakın olan iki ya da daha fazla noktanın birleşimidir; aynı zamanda uzunluğu ve genişliği olan bir formdur. Çizgi, giden ya da gitmeyen grafik öğedir. Geometride çizgi, sonsuz noktalar serisi olarak tanımlanır. Sanatsal tanımı ise, hareket eden noktadır” (Öztuna, 2007: s. 62). Her türlü sanatsal öğretimi temelde çizgisel beceriyle başlar. Sanatın temel öğretiminde çizgi; şekil, değer, doku ve renk açısından değerlendirilerek her türlü yaratıcı düşüncenin temelinde yer alır. “Çizginin birçok nesnel ve öznel, saklı anlamı vardır. Fikirlerin anlamını ifade eder, yaşar ve anlamlı duygular ile titreşime uğrar. Şekillerin kenarlarını veya konturlarını tanımlar, silüetleri şematize eder ve uzamı ve alanları çevreler -bunların hepsini çeşitli anlamları iletirken yapar” (Ocvirk ve diğerleri, 2015: s. 117). “Çizgiler, karakterlerine ve konumlarına bağlı olarak bazı mesajlar da iletir: Yatay Çizgi: Durgunluk, Düşey Çizgi: Saygınlık, Diyagonal Çizgi: Canlılık, Kıvrımlı Çizgi: Zarafet” (Becer, 2006: s. 57).

Resim, Heykel, Geleneksel Türk Sanatları, Grafik, Fotoğraf, İç Mimarlık, Tekstil ve Moda tasarımı gibi bütün sanat ve tasarım disiplinleri açısından çizgi temel bir öğedir. “Çizgi, ifadenin temeli, başlangıcı ve denge unsurudur” (Bigalı, 1999: s. 139). Herhangi bir görsel düşünmenin temelinde yer alan çizgi sanat ve tasarım disiplinleri öznelinde yaratıcılığa değer katmaktadır. “Çizgi, sanatçı için, nesnelere tanımlanmasında nesnel (objektif) veya duygusal durumlar ve tepkilerin bildirilmesinde öznel (sübjektif) bir grafik araçtır” (Seyhan, 2004: s. 138). Çizgi kompozisyonun eskiz, taslak ve uygulama aşamaları açısından önemli bir yapı elemanıdır. Resim sanatı açısından her etüt, eskiz ve desen çizgiyle başlar. Tarama tekniği yanı sıra bir ressamın tuval yüzeye aktaracağı betimlemenin ilk adımı da genel olarak çizgidir. “Çizgi, aslında sanatçının duygusunun karmaşık bir anlatım aracıdır ya da bir sadeleştirme duygusudur” (Yazıcıoğlu, 2017: s. 117). Geleneksel Türk Sanatlarına yönelik tezhip ve hali-kilim motiflerinin temelini oluşturan da çizgidir. Heykel sanatı açısından da eskiz aşamaları ile sanatçının görsel düşünme yetisini zenginleştiren çizgi, bir heykel formunun oluşturulmasında temel bir yapı elemanıdır. Tekstil ve moda tasarımına yönelik eskiz araştırmalarının temelini oluşturan çizgi, yaratıcı süreçle ilişkilendirilerek tasarım ürününün olgunlaşmasını etkilemektedir. Bu yönüyle çizgi tüm sanat ve tasarım disiplinleri açısından ortak bir payda olarak yaratıcılığın özünde var olan bir tasarım öğesidir.

Çizgi grafik tasarım açısından da görsel düşünmenin temelini oluşturur. Çizgi grafik tasarıma yönelik her türlü içerik ve biçimsel yapıyla bağ kurabilir. İşaret, sembol, kavramyazı (ideogram), resimyazı (piktogram), diyagram, yazı ve kaligrafi, font, şekil, organik ve inorganik biçim veya illüstrasyon açısından değer taşıyabilen çizgi; bir renge yönelikte sembolik anlam taşıyanı halini de alabilmektedir. Aynı zamanda çizgi tasarım ilkeleri açısından simetri, denge, ritim, yön, görsel hiyerarşi veya vurgu ile bağ kurabilir. Çizginin görsel düşünmeye bağlı olarak tasarım sürecine kazandırdığı işlev, grafik tasarımı kapsayan içerik ve biçim birlikteliği açısından yaratıcı fikre katkı sunmaktadır. “Gözle görülen gerçeğin ve grafik düşüncelerin sembolize edilmesi, sadelik ve netlik kazanması, çizginin sonsuz, derin düşüncesinde netlik kazanır” (Artur, 2009: s. 150). Bu noktada kavram ve grafik öğelerle ilişkilenen çizginin niteliği grafik ürüne değer katar.

MODERN SANAT HAREKETLERİ ORTAMINDA AFİŞ YÜZEYİNDE ÇİZGİ

Çizgi, modern sanat hareketleriyle başlayan afişin gelişim sürecinde pek çok farklı tasarım anlayışlarına yansımıştır. Bu aşamada çizgi afişteki görsel ifadeye az veya çok, pasif veya etken, dolaylı veya dolaysız yoldan etki etmiştir. Burada tasarımcının çizgiye tanımladığı rol, afişin görsel iletişim açısından okunabilirliğini ve dikkat çekmesini etkilemiştir. Modern sanat hareketleri ortamında afişlerdeki resimsel anlatımda gözlenen çizgisel detaylar, afişin aynı zamanda sanatsal bir değer taşımasını etkilemiştir.

Çizgi dönemseller etkilerle bağli olarak bazen tasarıma dikkat çekmenin bir yöntemi olarak afişin dış sınırlarını vurgularken bazen de afişte yer verilen tipografik birim ve diğer grafik öğeleri birbirinden ayırarak okunabilir kılmanın bir yöntemi olmuştur. Art Nouveau ile başlayan dekoratif anlayışla birlikte Viyana Secession Stili, Jugendstil ve Yeni Nesnellik hareketi döneminde afiş yüzeyindeki tipografik metin ve illüstrasyonların ifade aracı olabilen çizgi, modern sanat hareketleri ortamında da yine tasarım yüzeyindeki yapılandırmaya destek olmuştur. Fütürizm, Dadaizm, Konstrüktivizm ya da De Stijl Hareketi döneminde üretilen afiş tasarımları üzerine araştırma yaptığımızda bir tasarım öğesi olarak çizginin etkinliğini fark ederiz.

Modern sanat hareketlerinin ilk yıllarında çizginin afişteki varlığı genel olarak grafik öğeler arasında sınırlar tanımlamaya hizmet etmiştir. Görsel 1’deki her bir afiş çizginin tasarım yüzeyindeki etkinliği açısından nasıl farklı yaklaşımların sergilendiğini örneklemektedir. Afiş sınırlarını belirlenen çizgi aynı zamanda okunabilirlik açısından afiş yüzeyindeki tipografik metin ve illüstrasyon gibi tüm grafik öğeler arasındaki görsel hiyerarşinin sağlanmasına hizmet etmiştir.



Görsel 1: Çizginin afiş tasarımındaki etkinliğin örnekleyen tasarım anlayışları.

Kaynak: <https://www.moma.org/collection/works/> (Erişim Tarihi: 11.08.2023)

Görsel 1'deki 1 numaralı afiş "dilenciler" (Beggars) olarak anılan James Pryde ve William Nicholson tarafından 1895 yılında litografi tekniğinde üretilmiştir. Rowntree'nin elek kakaosu (Rowntree's elect cocoa) isimli bu reklam afişinde tasarımın sınırlarını belirleyen çizgi aynı zamanda afişteki illüstratif anlatıya yansıtılmıştır. 2 numaralı afiş Charles Rennie Mackintosh tarafından 1896 yılında tasarlanmıştır. Yine litografi tekniğinde basılan bu afişteki çizgi tasarımın sınırları ve illüstratif aktarımda vücut bulmuştur. 3 numaralı afişte çizgi, bir tasarım ögesi olarak illüstratif anlatıya yansıtılmıştır. Gustav Klimt tarafından 1898 yılında I. Viyana Secession Sanat Sergisi için tasarlanan bu afiş taşbaskı tekniğinde üretilmiştir. 4 numaralı afiş Johan Thorn Prikker tarafından 1903 yılında tasarlanmıştır. Almanya'nın Krefeld eyaletinde düzenlenen Hollanda Sanat Sergisi için üretilen afiş litografi tekniğinde basılmıştır. Bu afişte yer alan çizgiler etkinlik adı, tarih ve sergi mekanını tanımlayan tipografik metin ile illüstratif desenleri birbirinden ayıran bir görsel anlayışa hizmet etmiştir. Afişte yer verilen çizgi kalınlığı aynı zamanda tasarıma dikkat çeken bir etkide vurgu odağı oluşturmaktadır. 5 numaralı afiş Max Oppenheimer'in 1911 yılında düzenlediği kişisel sergisi için tasarlanmıştır. Bu afişteki çizgiler görsel dil açısından tipografik metin ve resimleme arasında sınırlar belirleme özelliği ile tasarımın vurgusunu güçlendirmektedir. Bu afişte izlendiği gibi çizgilerin harfler ile ilişkilendirilmesi dönemin tipografik anlayışını yansıtmaktadır.

Çizgi, modern sanat hareketleri döneminde üretilen afişlerde kurgulamaya destek olan bir tasarım ögesi olarak görsel düşünmeye katkı sunmuştur. Görse 2'deki afişlerde farklı içeriklerle ilişkilenen çizgi, biçim dili açısından tasarımcının yaratıcı sürecinde farklı grafik öğelerle bağ kurmuştur.



Görsel 2: Çizginin afiş tasarımındaki etkinliğin örnekleyen tasarım anlayışları.

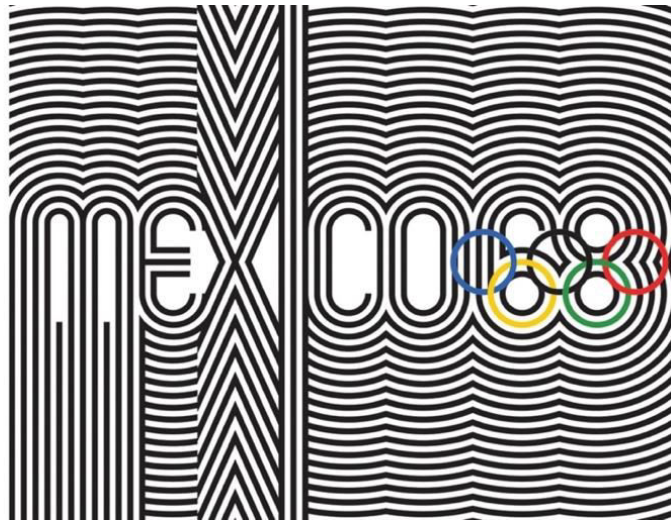
Kaynak: <https://www.moma.org/collection/works/> (Erişim Tarihi: 12.08.2023)

Görsel 2'deki 1 numaralı afiş L'Intransigent gazetesi için Adolphe Mouron Cassandre tarafından 1925 yılında tasarlanmıştır. "Cassandre, bu afişte büyük oranda sentetik Kübizm'e yaklaşırken, Fütürizm'in dinamizm duygusuna ve Konstrüktivizm'in kompozisyon anlayışına da yer vermiştir" (Bektaş, 1992: s. 98-99). Litografi tekniğinde basılan bu afişte Cassandre'nin afişte çizgi ögesine yüklediği biçimsel yaklaşım, afişin düzenlenmesinde etkin rol oynamıştır. 2 numaralı afiş Phoebus-Palast sineması "İsimsiz Kadın" adlı film için, 3 numaralı afiş ise Amerikalı

oyuncu Buster Keaton'un "Generalé isimli sessiz komedi filmi için Jan Tschichold tarafından 1927 yılında tasarlanmıştır. Litografi tekniğinde üretilen 2 numaralı afişteki çizgisel yapı; tek noktali perspektife göre kurgulanan fotoğraflık ve tipografik öğelere yönelik tasarımdaki görsel hiyerarşinin sağlanmasına etki ederek izleyiciye bir okuma yönü sunmaktadır. Yine litografi tekniğinde üretilen 3 numaralı afişte diyagonal bir eksenle konumlanan çizgi, Tschichold'un görsel hiyerarşiye göre yapılandığı tipografik metin ve daire biçimli fotoğraf ile ilişkilendirilmiştir. 4 numaralı afiş Willem Hendrik Gispem tarafından 1927 Rotterdam-Güney Amerika gemi seyahati için tasarlanmıştır. De Stijl izlerini taşıyan bu afiş tuval üzerine monte edilmiş litografi tekniğinde üretilmiştir. Bu reklam afişinde temel yapı elemanı olarak işlev gören çizgiler, afiş yüzeyinde büyüklü ve küçüklü geometrik alanlar yaratarak farklı renk, illüstrasyon ve tipografik ifadelerin birbiriyle ilişkilendirilmesine nedendir. 5 numaralı afiş Max Bill tarafından Zenci Sanatı olarak Güney Afrika'nın tarih öncesi kaya resimleri gösterimi için 1931 yılında tasarlanmıştır. Linol ve tipo baskı tekniğinde üretilen bu afişteki çizgi anlayışı sözel aktarımın göstergesi olarak tipografik metinlerin algılanmasına hizmet etmektedir. 6 numaralı afiş Walter Dexel tarafından 1929 yılında Almanya'nın Magdeburg şehrinde düzenlenen spor etkinliği için tasarlanmıştır. Afişte diyagonal bir eksenle yol, hareket ve ritim izlenimi uyandırarak tipografik metinlere dikkat çeken iki siyah dikdörtgen alan çizgi olarak tanımlanabilir. Bunun nedeni iki siyah dikdörtgenin afişteki açık kompozisyona bağlı olarak afişin dışında devam ettiği izlenimidir. 7 numaralı afişte yine diyagonal bir eksenle konumlanan kırmızı dikdörtgen alanın aynı zamanda kalın bir çizgiyi anımsattığı düşünülebilir. Litografi tekniğinde üretilen bu afiş Ernst Keller tarafından Zürih'teki bir okul atölyesinin iş başvurusu için 1927 yılında tasarlanmıştır.

Fütürist şiirin tipografisi iki boyutlu yüzeyde çizgisel bir algı oluşturmaktadır. Ancak modern sanat hareketleri ortamında çizginin en belirgin şekilde izlendiği sanat hareketi Op Art'tır. "Op Art da çizgi, temel değerlerden biridir. Çizgi düzenlemeleri doğrudan görsel algıyı yanıltacak şekilde Op Art yapıtlarında kullanılır. Aslında ortaya koyulan yapıtlar başlı başına yeni bir araştırma alanıdır. Geometrik formlar, zihin tarafından algılanan veya yanılsama yolu ile algılanan etkiler Op Art yapıtlarının ana temasıdır" (Tuğal, 2012: s. 120-121).

İki boyutlu yüzeyde siyah-beyaz zıtlıklara bağlı olarak soyut geometrik şekillerle oluşturulan ritimler yanı sıra geometrik biçim ve renk etkileşimleri izleyicide optik yanılsamaya bağlı olarak hareket izlenimi uyandırmaktadır. "Optik yanılsama olarak tanımlanabilen görüntüler, izleyici gözünü etkin bir biçimde uyarılmaktadır. Görsel alandaki şekil, renk, parlaklık, kontrastlık, boyut, yön ve perspektif gibi birçok kavram tek başına veya birbiriyle olan etkileşimi izleyici retinasını güçlü bir şekilde uyarabilir (Lehimler, 2021: s. 11). Bu durum afiş tasarımı açısından dikkat çekmenin bir yöntemi olabilmektedir. Op Art etkilerinin gözlemlendiği 1960'lı yıllardan itibaren üretilen bazı afişlerde çizginin optik yanılsamaya neden olduğu tasarım anlayışları gözlenmektedir. Bu türden afişlerde içerikle ilişkilenen çizgiler, afişte vurgu odağı oluşturarak hedef kitlenin algısını tasarıma odaklamaktadır. Görsel 3'te Op Art izlerini taşıyan her iki afiş tasarımı çizginin iki boyutlu yüzeydeki etkinliğine bağlı olarak izleyici retinasını etkin bir biçimde uyardığını örneklemektedir.



Görsel 3: Çizginin afiş yüzeyindeki etkinliği açısından optik yanılsamayı örnekleyen tasarım anlayışları.

Kaynak: <https://www.typographicposters.com/archive> (Erişim Tarihi: 15.08.2023)

Görsel 3'te ilk sıradaki afiş Walker Breker tarafından 1964 yılında bir dizi konferansın bir parçası olarak düzenlenen etkinlik için tasarlanmıştır. Bu afişte siyah-beyaz çizgilerin sınırları izleyici retinasını uyarılmaktadır. Görsel 3'te ikinci sıradaki afiş, yine tasarım yüzeyindeki çizgilerin izleyici retinasını güçlü bir şekilde uyardığı bir başka tasarım anlayışıdır. Bu afiş Lance Wyman tarafından 1968 yılında Meksika'da düzenlenen olimpiyat afişidir. Bu afişte harf ve rakamların sınırlarının tekrarı ile sağlanan ritim, izleyici retinasında optik yanılsamaya bağlı olarak hareket algısı oluşturmaktadır. Görsel 3'te her iki afiş tasarımında izlendiği gibi çizgi bir tasarım yüzeyinde anlam oluşturmanın bir aracı olarak içerikle etkileşim kurabilmektedir.

AFİŞ YÜZEYİNDE ÇİZGİNİN ETKİNLİĞİ

Çizgi, afişin günümüze kadar uzanan tarihsel gelişim sürecinin her aşamasında varlık gösteren bir temel tasarım öğesi olmuştur. Çizgi, tasarımcının zihinsel sürecinde daima var olan bir imge olarak öncelikle tasarım yüzeyindeki düzenlemeye rehberlik etmektedir. Bu da ancak tasarım sürecini kapsayan ızgara (grid) sistemi ile sağlanır. Bu sayede tasarımın grafik öğeleri arasında yapısal ilişkiler kurulur ve görsel mesajın etkisi güçlendirilir. “Izgaralar, yazı ve imge gibi tasarımı oluşturan öğeleri, sütun ve taban çizgisi ızgarası gibi farklı strüktürlerde tutabilmek için oluşturulmuşlardır. Izgaralar, farklı bilgilerin karışımını kapsamak, sunmak ve organize etmek ve bunların getirdiği farklı parametrelerle çalışacak kadar esnek olmak zorundadır; böylece etkili ve çekici tasarımlar üretilebilir” (Ambrose ve Harris, 2014: s. 93). Bu açıdan eğer başarılı bir afiş tasarımından söz ediyorsak, ızgara sisteminin her afiş tasarımı açısından değerlendirilen bir yöntem olduğu söylenebilir. “Çizgi, bir düşüncenin iskeleti ve altyapısıdır; görsel anlatımın tek taşıyıcı özelliği olabilir” (Öztuna, 2007: s. 58).

“Niyetimize ulaşmak için ızgaradan daha yararlı hiçbir şey olamaz. Izgara tasarımın temel yapısını temsil ederi içeriğe yardımcı olur, tutarlılık sağlar, tasarıma düzenli bir görünüm verir ve ifade etmekten hoşlandığımız entelektüel zarafet düzeyini yansıtır” (Vignelli, 2015: s. 38). Dolayısıyla çizginin ızgara sistemi açısından görsel düşünmeye kazandırdığı işlevsellik tasarımcıya katkı sunar. Izgara sistemini oluşturan hayali çizgiler, afiş tasarımı simetrik ya da asimetrik bir anlayışta var olabilir. Afişte ızgaraya yönelik yatay, dikey ya da çapraz bir planlama yapılabilir. Bu noktada afiş yüzeyindeki grafik öğeler önem sırasına göre birbiriyle ilişkilendirilmek için denge kavramı açısından değerlendirilir. Tasarımdaki ızgara sistemini kapsayan hayali çizgi/çizgiler tasarım yüzeyinde gözle görülmeyen bir etkide düzenlemeye yardımcı olmaktadır. Brockmann ızgaranın tasarımdaki önemi şu şekilde ifade etmektedir: “Izgara tasarımın tüm öğelerini -yazı karakterleri, fotoğraf, çizim ve renk- birbiriyle biçimsel bir ilişkide olmayı mümkün kılar yani ızgara sistemi tasarıma bir düzen getirmek anlamına gelir” (Ambrose ve Harris, 2014: s. 173).

Çizgi bir afiş tasarımındaki her türden grafik öğeyle ilişkilendirilebilir. Harf ve rakamların anatomisi, fotoğraf, illüstrasyon veya geometrik biçimle yapısal ilişkileri destekleyebilir. İsviçre'nin başkenti Lozan'da Fabienne Levy sanat galerisinin 2019, 2020 ve 2021 yıllarında düzenlediği etkinlik afişleri çizginin ızgara sistemine kazandırdığı işlev açısından iyi bir örnek gösterilebilir. “Balmer hählen” tasarım ofisi tarafından tasarlanan Görsel 4'teki her bir afişin düzenlenmesine zemin hazırlayan hayali çizgiler, tasarımda dil birliği açısından tipografi, fotoğraf, geometrik biçim ve renk öğesi arasında dengeli bir birlikteliğin oluşturulmasına etkindir. Görsel 4'te alt sırada gösterilen hayali çizgiler, ızgara sisteminin afişin düzenleme sürecindeki etkinliğini örneklemektedir. Çizgiler tipografik birimleri, fotoğrafları ve geometrik alanları birbirine hizalama olanağı tanımıştır. Bu sayede tasarımcı düzenlemede denge unsuru gözeterek görsel mesaja dikkat çekmiştir.



Görsel 4: Çizginin ızgara sistemindeki etkinliğini örnekleyen afiş tasarım anlayışları.

Kaynak: <https://www.typographicposters.com/archive> (Erişim Tarihi: 15.08.2023)

Çizgi, ızgara sistemine kazandırdığı işlevsellik yanı sıra aynı zamanda afişin biçimsel yapısında gözle görülen bir etkiye sahiptir. Afişin olanaklarında yer verilebilen her bir grafik öğenin sınırlarını tanımlayan çizgi, şekil ve form algısını etkiler. Çizgi şekli belirler, form ise içinde çizgi barındırabilir. Dolayısıyla çizgi şekil ve formları tanımlamada rol oynar.

Bir afiş içinde az veya çok sayıda pek çok farklı grafik öğe barındırabilir. Tipografi, geometrik biçim, fotoğraf, illüstrasyon, logo, işaret, sembol ya da renk... Afişin bu özelliğini düşündüğümüzde, çizginin her afiş tasarımında var olan bir tasarım öğesi olduğu söylenebilir. Örneğin en soyut şekli ile bir renkle tanımlanan arka plan üzerinde sadece tipografik metinlerden tasarlanmış bir afiş tasarımı düşündüğümüzde, tipografik birimlerin bile yapısında çizgi içerdiği. Bu yüzden her afiş tasarımı çizgi açısından değer taşımaktadır.

Çizgi tasarımcının içerik açısından kavramlar aracılığıyla grafik öğelere anlam yüklediği bir tasarım öğesidir. Aynı zamanda çizgi afiş yüzeyindeki grafik öğelerin sınırlarla birbirinden ayrışmasını sağlayabilmektedir. Bir afiş yüzeyinde benzer büyüklükteki grafik öğelerin ardı sıra dizilimi, belirli bir eksen üzerinde yer aldığı için uzaktan izleyiciye çizgisel bir çağrışım yapabilir. Örneğin belirli bir rotadaki harf, kelime veya cümleler izleyicide çizgisel bir etki içerebilmektedir. Bu yüzden afişteki düzenlemeye bağlı olarak bir veya birden fazla sayıdaki grafik öğeler çizgi açısından değer taşıyabilir. Yine bir afiş yüzeyindeki her grafik öğe çizgide vücut bulabileceği gibi her bir çizgi de bir grafik öğede vücut bulabilir. Bu durum tasarımcının problem çözme yeteneğine bağlıdır. Görsel 5'te Berlin Sanat Üniversitesi'nin farklı dönemlerde düzenlenen etkinlikleri için atölye çalışmasında üretilmiş afiş tasarımları yer almaktadır. Bu afişlerin her birinde çizgi, tasarımcının görsel dilini zenginleştiren bir araç olarak içerik ve yaratıcı fikirle bağ kurmuştur.



Görsel 5: Çizginin ızgara sistemindeki etkinliğini örnekleyen afiş tasarım anlayışları.

Kaynak: <https://www.typographicposters.com/klassehickmann> (Erişim Tarihi: 21.08.2023)

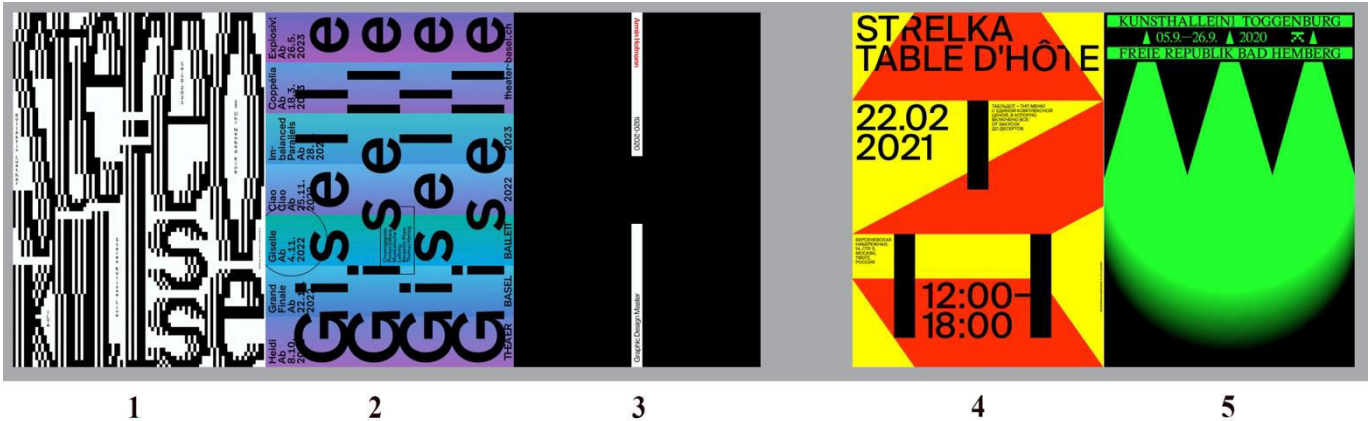
Görsel 5'te 1 ve 2 numaralı afişte güneş, gökkuşağı, bulut veya konuşma balonu gibi grafik öğelerin sınırlarını belirleyen çizgi, 3 numaralı afişteki illüstrasyonda da şekil ve form algısını desteklemiştir. Yine bu afiş arka planında ızgarayı oluşturan çizgiler afişte ön planda konumlanan tipografik birim ve illüstrasyon için zemin oluşturmuştur. Afişte "Berlin"/"Summer" ve "University/of the Arts" arasında konumlanan çizgisel dikdörtgenin ardı sıra tekrarı afişte çizgisel bir etki oluşturmaktadır. 4 numaralı afişteki yapraklarda şekil ve form algısı açısından çizginin etkinliği gözlenebilir. 5 numaralı afişte ise ritim duygusu yaratan resimsel ifadedeki renkler çizgisel anlatım içermektedir. 4 ve 5 numaralı afişlerde çizgiye yine harf ve sayıların anatomilerinin oluşmasında da gözlenebilir. Çizgi 6 numaralı afişte fotoğraflar arasında yatay ve dikey eksenlerde gözlenen beyaz alanlardır. 7 numaralı afişte çizgi, hareket izlenimi uyandıran kıvrımlı soyut geometrik yapıda renk sınırlarına bağlı olarak form algısını desteklemiştir. 8 numaralı afişte sarı ve beyaz alanın birbirinden ayıran çizgidir. 9 numaralı afişte ise soyut olan siyah-beyaz biçimlerde izlenen hayali çizgi yanılmasıdır. 10 numaralı afişte ise belirli rotada konumlanan tipografi, izleyici algısında çizgisel bir etki uyandırabilir.

"Çizgi, tasarımın biçimsel unsurları arasında yer alır çünkü kompozisyon ve iletişimde pek çok rolü vardır" (Landa, 2011: s. 16). Bu aşamada çizgi afişte birçok düzeyde anlam taşıyabilir ve mesajı etkili kılabilir. Tasarımcı öznel bir yaklaşımla çizgiye afiş yüzeyinde etkili bir rol tanımlamak için her şeyden ilham alabilir. Doğadan esinlenebilir, bilimsel gerçeklere odaklanabilir ya da bir arşiv tarayabilir. Bunların hepsi tasarımı etkin kılmak için gösterilen yaratıcı çabadır. Bu aşamada anahtar kelime, kavram, nesne, istatistiksel veri, fotoğraf, işaret, sembol gibi

çeşitlenebilen her türden yazınsal ve görsel bilgi afişte çizgiye yüklenecek anlama hizmet edebilir. Belirlenen tasarım anlayışı ile çizginin afiş yüzeyinde yarattığı etki, görsel mesaja hizmet etmek içindir.

“Çizgiler, gerçekçi anlatım aracı olarak görülmeyip, içeriği yansıtmak yalınlığa indirgendiğinde konunun özü görselleştirilmiş olacaktır. Bu anlatım biçimiyle çizgiler, bir süsleme olarak değil, konuyu simgelemenin bir aracı haline getirilmiştir” (Turgut, 2013: s. 21). Bu bakış tasarımda çizgiye anlam yüklemek için tasarımcıya sınırsız sayıda düşünme olasılığı sunmaktadır.

Çizgi bir afişteki harf anatomilerini tanımlamada önemli bir tasarım öğesidir. Görsel 6’da 1 numaralı afiş “stereo kulis” müzik grubunun 2021 düzenlenmiş olan bir etkinliği için Wanja Manzardo ve Sam Steiner tarafından tasarlanmıştır. Bu afişte farklı kalınlıktaki çizgiler harflerin anatomik yapısını oluşturmuştur. 2 numaralı afiş İsviçre Basel Tiyatrosu’nun 2022 yılında düzenlenmiş olan bir etkinliği için “Claudiasel” tasarım topluluğu tarafından tasarlanmıştır. Afişte “Giselle” kelimesi yukarı doğru bir okuma yönünde konumlandığı için, bu kelime içindeki “L” harfleri yatay çizgiler olarak algılanabilmektedir. Bu durum afişte aynı zamanda ritim duygusu uyandırmaktadır. 3 numaralı afiş İsviçreli tasarımcı Armin Hofmann’a saygı için Michael Braley tarafından 2022 yılında tasarlanmıştır. Afişte “H” harfinin iç boşluğunu tanımlayan iki dik beyaz alan çizgi olarak algılanabilmektedir. Aynı zamanda bir afiş yüzeyindeki dikdörtgen alanlar çizgi olarak yorumlanabilir. Görsel 6’da sağ tarafta konumlanan her iki afişte dik ve yatay konumlanan dikdörtgen alanlar çizgiyi niteleyebilmektedir. 4 numaralı afiş Rusya Moskova’da bulunan Strelka Bar için Elvira Akateva tarafından 2021 yılında tasarlanmıştır. Bu afişte bir masa lambası ve masanın ayaklarını nitelen dikdörtgen alanlar, aynı zamanda afişte bütünsel bir yapıda algılanabilen üç dik çizgi olarak algılanabilmektedir. 5 numaralı afiş İsviçre Bad Hemberg’te düzenlenen sanat projesi için Sam Steiner ve Sirkka Ammann tarafından 2020 yılında tasarlanmıştır. Afişin üst kısmında şerit izlenimi uyandıran iki yatay yeşil dikdörtgen alan çizgi olarak tanımlanabilir.



Görsel 6: Afişteki harf ve dikdörtgenlerin çizgi olarak yorumlanabileceğini örnekleyen tasarım anlayışları.

Kaynak: <https://www.typographicposters.com/archive> (Erişim Tarihi: 12.09.2023)

Çizgi afiş tasarımı açısından grafik öğeler arasında okuma yönü oluşturabilir, grafik öğeleri birbirinden ayırıştırılarak okunabilir kılabilir ya da düzenlemede bir denge unsuru olarak işlev görebilir. Görsel 7’deki afişlerde bu türden izlenimlere yer verilmiştir.



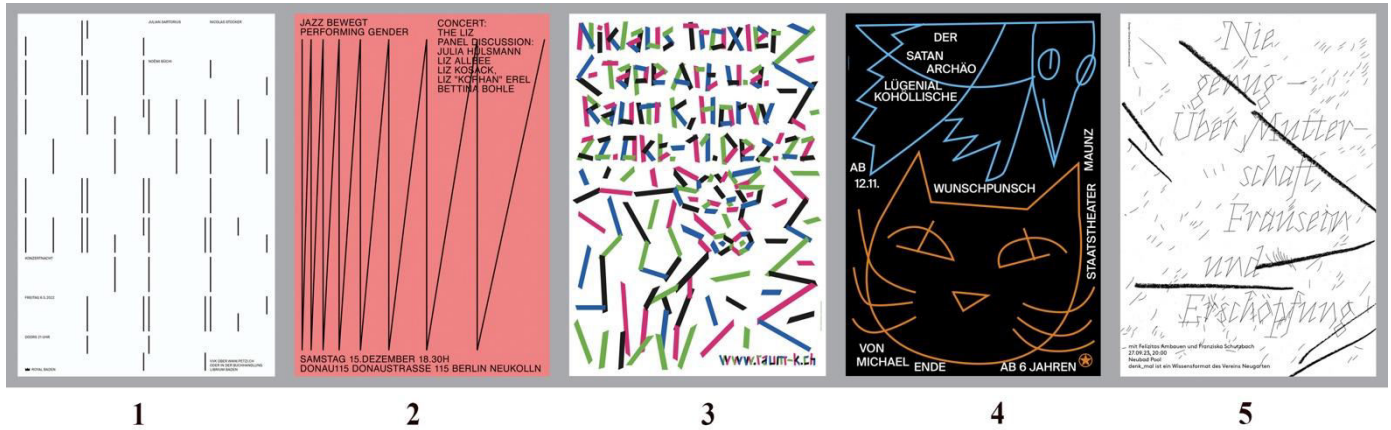
Görsel 7: Çizginin afişte okuma yönü, grafik öğeleri birbirinden ayırştırmak ya da düzenlemede denge unsuru olarak işlev görmesini örnekleyen tasarım anlayışları.

Kaynak: <https://www.typographicposters.com/archive> (Erişim Tarihi: 15.09.2023)

Görsel 7’de 1 numaralı afiş İsviçre Luzerne Uygulamalı Bilimler Üniversitesinde işbirlikçi ve uygulamaya dayalı tasarım yaklaşımları sergileyen eko-sosyal proje için tasarlanmıştır. Bu proje iklim değişikliğiyle mücadele ortamında sürdürülebilir bir geleceğe vurgu yapan tasarım yaklaşımlarını kapsamaktadır. Michael Speranza

tarafından 2023 yılında tasarlanan bu afişte kelimelerin etrafını kuşatan çizgi afişteki her bir kelimelerin birbirinden ayrıştırılarak algılanmasını desteklemekle birlikte aynı zamanda afişte okuma yönünü destekleyen bir yapıda görsel mesaja dikkat çekmektedir. 2 numaralı afiş Almanya Münih'te bulunan Goldberg Galerisinde sanatçı Franziska Reinbothe sergisi için tasarlanmıştır. Paul Voggenreiter tarafından 2021 yılında tasarlanan bu afişte çizgi grafik öğelere ayrı alanlar tanımlayarak, grafik öğelere tek tek dikkat çekmenin bir yöntemi olmuştur. 3, 4 ve 5 numaralı afiş kültürel ve sosyal etkinliklere yönelik bir alan olan "Tam" organizasyonunun 2022 yılında düzenlenen farklı etkinlikleri için Paul Voggenreiter tarafından tasarlanmıştır. Bu afişlerde çizgi düzenlemede denge unsuru olarak işlev görmektedir. Burada çizgi "Tam" organizasyonlarına vurgu yapan bir etkide farklı tarihlerde üretilen afişler arasında dil birliğini sağlayan bir grafik öğe olmaktadır.

Çizgi bir afişte gözle görülen bir etkide soyut biçim ögesi olarak işlev görebilir. Bu bakış afiş yüzeyine dikkat çeken bir etkide düzenlemeye katkı sunmaktadır. Afiş yüzeyindeki çizgi/çizgiler çok çeşitli soyutluk düzeylerinde var olabilir. "Çizgiler, kısa veya uzun, ince veya kalın, düz veya eğimli, doğrudan veya dolaylı, zikzak veya yılankavi, açık seçik veya bulanık olabilir" (Ocvirk ve diğerleri, 2015: s. 99). Görsel 8'de yer verilen afiş tasarımlarında çizgi soyutluk düzeyinde içeriğe katkı sunmaktadır.



Görsel 8: Çizginin afişte soyut anlatımını örnekleyen tasarım anlayışları.

Kaynak: <https://www.typographicposters.com/archive> (Erişim Tarihi: 18.09.2023)

Görsel 8'de 1 numaralı afiş İsviçre Royal Baden'de 2022 yılında düzenlenen bir dizi müzik etkinliği için Lea Huser tarafından tasarlanmıştır. Bu afişte de çizgiler soyutluk düzeyinde müziğin ritmi ile ilişkilenebilmektedir. 2 numaralı afiş Berlin Neukolln bölgesinde düzenlenen bir caz performansı için Slawek Michalt tarafından 2018 yılında tasarlanmıştır. Soyut anlatıma yer verilen tasarım anlayışında çizgi müziğin ritmini yansıtmaktadır. 3 numaralı afiş, tasarımlarında çizgi ögesine sıklıkla yer veren Niklaus Troxler'in 2022 yılında İsviçre Raum-Horw'da düzenlediği bir etkinlik afişidir. Bu afişte tipografik metin ve bir inek soyutlamasını oluşturan çizgiler afişin tüm yüzeyini kuşatarak tasarımda bütünsel bir algılamaya hizmet etmiştir. 4 numaralı afiş Alman yazar Von Michael Ende'nin çocuk kitabı için tasarlanmıştır. İllüstratif bir anlatıma yer verilen bu afişte çizgi soyut bir anlatımda karga ve kediyi oluşturmaktadır. Afişte siyah bir zemin üzerinde yer verilen tipografik birimler ve çizgiler arasında tutarlı bir görsel hiyerarşi sağlanmıştır. 5 numaralı afiş İsviçre Lucerne'deki eski kentsel kapalı yüzme havuzunda 2023 yılında düzenlenen bir dizi etkinliğin bir parçası olarak Laura Lacker ve Chiara Zarotti tarafından tasarlanmıştır. Uzmanların sürdürülebilirlik, toplum ve eğitim konularında bilgi paylaştıkları bu etkinlik afişinde çizgiler annelik, kadın olmak ve tükenmişlik üzerine düzenlenen etkinlik içeriğiyle bağ kurmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Görsel düşünmeye yönelik modern sanat hareketlerinin tasarımcıya sunduğu farklı bakış açıları afiş tasarımında çizginin etkinliğine yansımıştır. Bu süreçte baskı tekniklerinde yaşanan yenilikler de çizginin afiş tasarımındaki varlığına yön vermiştir. Teknolojik yeniliklerin afiş tasarıma kazandırdığı teknik yaklaşımlar yanı sıra Postmodern bakışın afiş tasarımı için geçerli olan yenilikçi söylem dilleri de çizginin tasarımcının algı dünyasında pek çok yaratıcı fikirle ilişkilendirilmesini etkilemiştir. Özellikle günümüz dijital ortamın tasarım sürece sağladığı teknik yaklaşımlar ve yeni görme biçimleri, çizginin afiş tasarımındaki etkinliğine sınırsız bakış açıları kazandırmıştır.

Her afişin dış sınırları "şekil" kavramı açısından çizgisel bir değer taşımaktadır. Afiş tasarımında çizgi, görsel düşünmeye yönelik tasarımcıya katkı sunan bir tasarım ögesidir. Çizgi afişin biçimsel yapısında öncelikle ızgara sistemine bağlı olarak düzenleme katkı sunmaktadır. Diğer bir taraftan afişte yer verilen grafik öğelere kimlik kazandıran çizgi, grafik öğelerin şeklini belirlemekle birlikte form algısını etkiler. Bu açıdan her afiş tasarımında çizginin etkinliği söz konusudur. Bir tasarım ögesi olarak çizgiyi afiş tasarımıyla ilişkilendirmek için öncelikle görsel mesaja yönelik belirlenen içerik hakkında iyi bir yazınsal/görsel araştırma yapmak gerekir. Bu durum çizginin kavram, grafik öğe ve anlamla olan ikili bağı açısından önemlidir.

Çizgi afişin tasarım sürecine her zaman etki eden bir tasarım ögesi olarak içerik, biçimsel yapı ve görsel mesaja katkı sunmaktadır. Çizgi afişte içeriği kapsayan kavramlarla ikili veya çoklu bağlar kurabilir, grafik öğelere vurgu yapabilir, grafik öğeler arasında sınırlar tanımlayabilir, tasarımdaki düzenlemeye temelden yol gösterebilir ya da tasarımda tamamen soyut bir anlatıma yön verebilir. Bu açıdan bir afiş tasarımında çizgiye nasıl bir rol tanımlanacağı, tasarımcının tamamen görsel problemi çözme yetisine göre değişkenlik göstermektedir. Dolayısıyla bir afiş tasarımında çizgiye anlam yüklemesinde bulunmak, tasarımcının belirleyeceği öznel yaklaşımda gizlidir. Ancak bu öznel yaklaşım görsel mesajın iletişimdeki etkinliği açısından değer taşıyanı olmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ambrose, G. & Harris, P. Grafik Tasarımda Izgaralar (Çev.: Nil Arkan), Literatür Yayınları, İstanbul.
- Arnheim, R. (2007). Görsel Düşünme (Çev.: Rahmi Öğdül), Metis Yayınları, İstanbul.
- Artur, K. (2009). Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Bigalı, Ş. (1999). Resim Sanatı, Trkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara.
- Becer, E. (2006). İletişim ve Grafik Tasarım, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara.
- Bektaş, D. (1992). Çağdaş Grafik Tasarımın Gelişim, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Çınar, K. & Çınar, M. S. (2008). Temel Tasarım, KTO Karatay Üniversitesi Yayıncılık ve Yayıncılık İktisadi İşletmesi, Konya.
- Landa, R. (2011). Graphic Design Solutions, Wadsworth Cengage Learning, Boston.
- Lehimler, Z. (2021). "Görsel ve Optik Yanılsama Arasındaki Fark", Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9 (123): 1-19.
- Ocvirk, O. G.; Stinson, R. E.; Wigg, P. R.; Bone, R. O. & Cayton, D. L. (2015). Sanatın temelleri: Teori ve Uygulama (Çev.: Nur Balkır Kuru, Ali Kuru), Karakalem Kitabevi Yayınları, İzmir.
- Öztuna, H. Y. (2007). Görsel İletişimde Temel Tasarım, Tibyan Yayıncılık, İstanbul.
- Seyhan, A. (2004). Temel Tasarım, Yem Yayın, İstanbul.
- Tuğal, S. (2012). Oluşum Sürecinde Op Art, Hayalperest Yayınevi, İstanbul.
- Turgut, E. (2013). Grafik Tasarım Dil ve Anlatım Biçimleri, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Vignelli, M. (2015). The Vignelli Canon, Lars Müller Publishers, London.
- Yazıcıoğlu, Y. (2017). Temel Tasarım, İdeal Kültür Yayıncılık, İstanbul.

Ortaöğretim Coğrafya ve Felsefe Ders Kitaplarında Yer Alan Değerlerin Analizi

The Analysis of the Values Taking Place in the Secondary Education Geography and Logic Courses

ÖZET

Araştırmada 2009 felsefe dersi öğretim programına göre yazılmış felsefe ders kitabı ile 2011 coğrafya dersi öğretim programına göre yazılmış coğrafya ders kitabındaki değerlerin karşılaştırmalı bir incelenmesi yapılmıştır. Bu bağlamda Araştırmada araştırmanın amacı doğrultusunda söz konusu kitaplarda yer alan değerler analiz edilip ve bu analizlerin değerlendirilmesine yer verilmiştir. Yapılan bu Araştırmada 27 değer belirlenmiş, felsefe ve coğrafya ders kitapları bu değerler çerçevesinde taranarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; coğrafya ders kitabında doğa, çalışkanlık, vatanseverlik değerleri fazla iken arkadaşlık, aile, nezaket ve temizlik gibi değerlere yer verilmediği görülmüştür. Felsefe ders kitabında ise en fazla manevi ve kültürel unsurlar ile estetik değerine yer verilmiştir. Benzer olarak aynı değerlere ders kitabında yer verilmediği görülmüştür. Aynı yaklaşımla yazılan ders programlarına göre yazılan ders kitapları değerler açısından incelendiğinde benzer ve farklı noktaları olabileceği gözler önüne serilmiştir. Araştırmanın sonucu gösteriyor ki ders kitapları öğrencilere değerlerin öğretilebileceği önemli kaynaklardır. Bu nedenle ders kitaplarında daha fazla değere yer vermek için gerekli Araştırmalar yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Değerler, Felsefe Dersi, Coğrafya Dersi.

ABSTRACT

In the current study, the values in the philosophy course book that was written based on 2009 Philosophy Course Curriculum and the geography coursebook that was written based on 2011 Geography Course Curriculum were comparatively investigated. In this sense, the values taking place in the coursebooks in question were analysed in line with the purpose of the study and the analysis were evaluated. In this study, 27 values were determined and the coursebooks of philosophy and geography were scanned in the sense of these values and analysed. At the end of the study, it was found that the values of 'nature', 'industriousness', 'patriotism' were used the most in the coursebook of geography while such values as 'friendship', 'family', 'kindness' and 'cleanliness' were not given a place. As for the coursebook of philosophy, it was found that the mostly used values were 'spiritual and cultural components' and 'aesthetic'. Similarly, the same values were not given a place in the coursebook of philosophy. Upon the investigation of the coursebooks that were written based on the curricula formed with the same approach, it was also found that there might be similar and different points. It is likely to say at the end of the study that coursebooks are significant sources to teach values to students. For that reason, it is recommended that necessary studies should be carried out to give place to more values in the coursebooks.

Keywords: Values, Philosophy Course, Geography Course.

GİRİŞ

İnsanı insan yapan en önemli değerlerden biri eğitimidir. İnsanda doğuştan gelmeyen bütün bilgi ve beceriler eğitim sayesinde kazanılır. İnsanda doğal yeteneklerinin ortaya çıkması ve gelişmesi kendiliğinden olan bir durum değildir. Çünkü insana doğa tarafından hazır verilen hiçbir yetenek yoktur (Nutku, 2017: 63-64). Eğitim, insanların yönlendirilme ve yetiştirilmeleriyle ilgili bilgi, kural ve yolları öğreten objektif bir bilimdir (Çelikkaya, 1990). Eğitilen insanda sadece; seçenekler arasından tercih yapabilme, farklı davranabilme, davranışlarında kendisine duygular yerine farklı bir şeyi amaç haline getirebilme gibi (Özcan, 2016: 384) özellikler bulunur. Bir insanın eğitim alması demek, söz konusu insanın ruhsal ve fiziksel sağlığı korunarak büyütülmesi, yetenekleri, davranışları ve içsel dünyası ile beraber geliştirilmesi, onun "iyi insan" olmasının temelidir (Uysal, 2004: 82). Yani insan için eğitim göz ardı edilemeyen, insan yaşamında bir yapı taşıdır.

Teknolojinin gelişmesi ile insan çağdaş dünyaya uyum sağlamak zorunda kaldı. Çünkü farklılaşan yaşam koşulları insana uyum sağlaması gereken çeşitli ekonomik, siyasi, kültürel ve benzeri alanlarda yeni mezyetlerin gerekliliğini ortaya çıkardı. Bundan dolayı insanın doğasının gerekleri olan yetenekleri öğrenmesinin yanında bu yeni yetenekleri (örneğin teknoloji kullanımı) de öğrenmesi gerekir. Yani insanın eğitilmesi gerekir. Bir insanın eğitilmesi için planlı ve programlı bir süreç gerekiyor. Bu sürecin bir kısmı ise okullarda yapılmaktadır. Bir ülkenin; eğitim-öğretim Araştırmaları içerisinde bir dersle ilgili faaliyetlerin öğrenme ve öğretme süreci içerisinde, nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını, eğitim- öğretimle nasıl bir birey yetişmek istediğini ifade eden bir rehber (Girgin, 2011:12) olan öğretim

Nurcan Demiralp¹ 
Ekrem Ziya Duman² 
Özlem Küçükşabanoglu³ 

How to Cite This Article

Demiralp, N., Duman, E. Z. & Küçükşabanoglu, Ö. (2023). "Ortaöğretim Coğrafya ve Felsefe Ders Kitaplarında Yer Alan Değerlerin Analizi", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:55; pp:4355-4365. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.73821>

Arrival: 22 October 2023

Published: 30 November 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ankara, Türkiye

² Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ankara, Türkiye

³ Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara, Türkiye

programları okullarda verilen eğitimin vazgeçilmez bir ögesidir. Her tür ve derecedeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılmak amacıyla yazılan, konuları öğretim programları doğrultusunda hazırlanan basılı eserlerden (Duman, 2019: 39) olan ders kitapları da aynı özelliğe sahiptir. Akademik bilgi ve beceriler öğretmek için kullanılan ders kitapları aynı zamanda insanın yaşamını yönlendiren ve değiştiren bazı konuları da içerir. Değerler, insanlar için bu konulardan biridir.

Toplumda ve insan ilişkilerindeki tutumlarımız, bir tercihte bulunurken nasıl karar verdiğimiz, başımıza gelen olaylara bakış açımız ve bunlarla karşılaştığımızdaki davranış şeklimiz bunların hepsi insanların kendilerinin benimsedikleri değerler bağlamında şekillenir ve onlarla bağlantılıdır. Hatta çevremiz, geçmiş, şimdiki ve gelecek zamanla aramızdaki bağda, belirli bir bütünlükte bir insan olarak var olmamızın kaynağında değer anlayışımız yer almaktadır (Kuçuradi, 2018: 5). Değerler, nasıl yaşayacağımıza işaret eden anlam haritalarımız; eylemlerimiz için ufuk noktasıdır (Poyraz, 2011: 63). Aydın(2010)'a göre değerler, ideal davranış biçimlerini oluşturan veya bireylerin hayatlarına kılavuzluk eden, somut olarak mevcudiyeti olmayan ancak eylemler ile ortaya çıkan ölçülerdir (Değirmenci,2018:430). Wilding ve George (1975) değerleri; ekonomik, politik ve sosyal sistemlerin ürünleri olarak görmekle birlikte bu sistemlerin işleyişini ve gelişimini etkileyen bağımsız etmenler olarak da görmektedir(Çetin & Balanuye, 2015: 195). Yani değerler için hem ürün hem de sistemler için yol göstericiler diyebiliriz. Değerler karar verme veya tercih yapma durumunda kullanışlı bir araç olarak ortaya çıkarlar (Bacanlı & Dombaycı, 2012: 2). İnsanı değiştiren ve onu şekillendiren değerler Milli Eğitim Bakanlığı aracılığı ve aynı bakanlığın belirlediği değerleri içeren ders kitapları vasıtasıyla öğrencilere verilir. Değerlerin öğrencilere kazandırılmasına kaynaklık eden felsefe ve coğrafya dersi ders kitapları da bunlardan birileridir. Bu çerçevede ortaöğretim felsefe ve coğrafya ders kitabındaki değerlerin analiz edilmesi ve bu analizlerin karşılaştırılması olarak yorumlanması araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırmada; “Ortaöğretim felsefe ve coğrafya ders kitabında yer alan değerler nelerdir?” sorusu ise araştırmanın problem cümlesini ifade eder.

Alanyazında, felsefe ve coğrafya ders kitaplarında karşılaştırmalı olarak değerlerin analizini kendine konu edinen doğrudan bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Araştırmanın konusu ile ilgili ortaklık gösteren araştırmalar ise; sosyoloji alanında Zabun (2013), Üstündağ Yıldırım (2022) ve Zabun (2022)' un Araştırmalarıdır. Mantık alanında Duman ve Arslan (2022)'in araştırması, felsefe alanında Manav (2016), Durakoğlu ve Zabun (2022)'in yazıları ve psikoloji alanında ise Duman ve Küçükşabanoğlu (2023)'nun yazısı benzerlik gösteren araştırmalar arasındadır. Değer ile ilgili olan diğer araştırmalar ise Demircioğlu (2020) 'nun İbn Sina ve Gazali'nin vurguladığı değerler hakkında yaptığı araştırma ile Alevi ve Bektaşî kültüründeki değerleri incelediği araştırmalardır. Değer kavramına vurgu yapan coğrafya alanında yapılan araştırmalardan bazıları; İbret, Karatekin ve Avcı (2015), Değirmenci (2018) ve Şahin ve İnce (2021)'nin araştırmalarıdır.

Literatür incelendiğinde felsefe dersine ve coğrafya dersine yönelik değerler araştırmaları yapıldığı görülmektedir. Fakat literatürde felsefe ve coğrafya dersleri için karşılaştırılmalı bir değerlendirme yapan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bundan dolayı coğrafya ve felsefe ders kitaplarındaki değerlerin analizi içeren Araştırma bu iki alanı karşılaştıran ilk araştırma olma özelliğini taşımaktadır. Ayrıca yapılan bu araştırma ile felsefe ve coğrafya alanlarında değerler ile ilgili yapılacak araştırmalara da ışık tutması açısından önemlidir.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmanın amacı dolayısıyla nitel araştırmalardan olan, çalışılacak konular ile ilgili olarak yazılı ve basılı belgelerin analizini içeren (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 189-190) doküman incelemesi yönteminden yardım alınmıştır. Söz konusu yöntem araştırmanın amacına yönelik kaynaklara ulaşmada da yardımcıdır. Ayrıca elde edilecek verilerin analiz edilerek ortaya çıkarılmasında da kullanılan bir yöntemdir (Çepni, 2009, s. 106). Araştırmanın amacında yer alan ilişkinin gözler önüne serilmesi için, araştırma kapsamında belirlenen değerler açısından felsefe ve coğrafya ders kitapları incelenmiş ve analiz edilmiştir.

Araştırmada; Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulunun 30.06.2010 gün ve 67 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilen, Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün 19.03.2012 gün ve 3398 sayılı yazısı ile üçüncü defa 147.630 adet basılmış olan Arslan Topakkaya (2012) editörlüğünde komisyona yazdırılmış felsefe kitabı ile aynı kurulun 08.12.2011 gün ve 255 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilen, Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün 03.04.2013 gün ve 439650 sayılı yazısı ile ikinci defa 77.000 adet basılmış olan Orhan Gürbüz (2013) editörlüğünde komisyona yazdırılmış coğrafya ders kitapları incelenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak da bu söz konusu iki ders kitabı kullanılmıştır.

Araştırmada toplam 27 değer belirlenmiştir. Ders kitapları bu değerler bağlamında incelenmiştir. Araştırma kapsamında seçilen değerler UNESCO'nun belirlediği “Yaşayan Değerler Listesi”, Rokeach' ın “Değer Sınıflandırması” ile öğretim programlarında yer alan değerler arasından seçilmiştir. Araştırmada incelenen değerler: “İş birliği, temizlik, özgürlük, mutluluk, dürüstlük, doğa, sevgi, alçakgönüllülük, barış, saygı, sorumluluk, nezaket, hoşgörü, estetik, arkadaşlık, yardımlaşma, çalışkanlık, aile, dayanışma, misafirperverlik, adalet, vatanseverlik, dostluk, manevi kültürel unsurlar, din kültürü unsurları”dır. Coğrafya dersi öğretim programında yer alan (MEB, 2011) “bilimsellik” ve “duyarlılık” değerleri araştırmaya dahil edilmiştir. Felsefe ve coğrafya ders kitapları burada

adı geçen yirmi yedi değer çerçevesinde taramaya tabi tutulmuştur. Söz konusu değerlere ders kitaplarında ne sıklıkta değinildiği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın yöntemi yardımı ile elde edilen veriler bulgular bölümünde verilmiştir.

Araştırmanın veri analizi; coğrafya ve felsefe ders kitaplarından edinilen veriler nitel veri analiz yöntemlerinden olan betimsel analiz yöntemi bağlamında analize tabi tutulmuştur. Betimsel analiz ile elde edilen bulgular düzenlenmiş ve yorumlanmış olarak okuyucuya sunulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 239). Araştırmanın amacı doğrultusunda analiz ile elde edilen veriler, tablolar halinde Araştırmanın bulgular kısmında verilmiştir. Felsefe ve coğrafya ders kitapları analiz edilirken değer ve değere vurgu yapan ifade ve sayıları, değerlerin vurgulandığı cümlelerden örnekler verilmiştir. Ayrıca değerlerin vurgulandığı görseller olarak ayrı ayrı başlıklandırma yapılmıştır. Araştırmanın amacına yönelik felsefe ve coğrafya ders kitabında yer alan değerler karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın sınırlılıkları ise şu şekildedir; coğrafya dersinin konularından dolayı incelenen değerler arasında yer alan doğa ve vatanseverlik gibi değerler için kitabın neredeyse her sayfası verilmek zorunda kalınacağından bu ders için kitapta yer alan konu anlatımı bölümleri değil, kitapta yer alan etkinlik, konuya başlarken, haber köşesi, bilgi notu, performans ödevi, bunları biliyor muydunuz, arazi ve proje araştırması, okuma metni, internet araştırmaları bölümleri değerler açısından incelenmiştir. Felsefe ders kitabı için aynı sınırlandırma yapılmamış, kitabın tamamı araştırmanın yöntem bölümünde yer alan değerler açısından incelemeye tabi tutulmuştur.

BULGULAR

Ortaöğretim felsefe ve coğrafya ders kitaplarındaki değerlerin analizleri ve söz konusu analizlerin karşılaştırmalı bir şekilde değerlendirmesini içeren araştırmada ulaşılan bulgular; “Ortaöğretim Felsefe ve Coğrafya Ders Kitaplarında Yer Alan Değerler ve Değere Vurgu Yapan İfade Sayıları ve Değere Vurgu Yapan İfadeler”, “Ortaöğretim Felsefe ve Coğrafya Ders Kitaplarında Değerlerin Yer Aldığı Cümleler” ve “Ortaöğretim Felsefe ve Coğrafya Ders Kitaplarında Değerlerin Yer Aldığı Görseller” başlıkları altında toplanmış ve yorumlanmıştır.

Ortaöğretim Felsefe ve Coğrafya Ders Kitaplarında Yer Alan Değerler ve Değere Vurgu Yapan İfade Sayıları ve Değere Vurgu Yapan İfadeler

Araştırmada elde edilen bulgular ile oluşturulan Tablo 1’de ortaöğretim felsefe ve coğrafya ders kitaplarında vurgulanan değerler ile bu değerlere vurgu yapan ifade ve sayıları ortaya konmuştur.

Tablo 1: Felsefe ve coğrafya ders kitaplarında değerlere vurgu yapan ifadelerin, sayfa numaralını ve toplam sayılarını gösteren tablodur.

Değer Numarası Değerler	Değerlere Vurgu Yapan İfadeler, Sayıları ve İfadenin Geçtiği Sayfa Numarası ve Frekansları						
	Ortaöğretim Coğrafya 11			Ortaöğretim Felsefe Ders Kitabı			
1	Dayanışma	Dayanışmayı temsil eden ifadeler	x(s.181), x(s.184)	2	-	-	-
2	Hoşgörü	Farklılıklara (ırksal, kültürel vb.) karşı hoşgörü	x(s.134), x(s.139)	2	Farklılıklara karşı hoşgörü	x(s.18), x(s.98) x(s.148)	4
3	Bilimsellik	Bilimsel olarak kanıtlanmış bilgilerin yer aldığı ifade ve görseller	x(s.2), x(s.7), x(s.8), x(s.9) x(s.13), x(s.15), x(s.19), x(s.20), x(s.29), x(s.30), x(s.31), x(s.61), x(s.74), x(s.161), x(s.179), x(s.180), x(s.196), x(s.205), x(s.231), x(s.237), x(s.240), x(s.241), x(s.243), x(s.244), x(s.245), x(s.247), x(254)	27	Bilimsel olarak kanıtlanmış bilgilerin yer aldığı ifade ve görseller	x(s.21), x(s.22), x(s.24), x(s.25) x(s.31), x(s.34), x(s.60), x(s.69), x(s.87), x(s.149), x(s.187), x(s.188), x(s.198), x(s.199)	14
4	Saygı	İnsanlara, doğaya karşı saygı duymayı ifade eden ifadeler	x(s.10), x(s.134) x(s.139), x(s.222)	4	İnsanlara karşı duyulan saygıyı ifade eden	x(s.198)	1
5	Duyarlılık	İnsanların çevreye ve doğaya karşı göstermek zorunda olduğu duyarlılıkları ifade eden görsel ve ifadeler	x(s.2), x(s.10), x(s.11), x(s.24), x(s.32), x(s.47), x(s.54), x(s.64), x(s.91), x(s.197), x(s.200), x(s.202), x(s.222), x(s.229), x(s.234), x(s.237), x(s.239), x(s.245), x(s.252), x(s.253)	20	İnsanlara ve insan haklarına karşı duyarlılık	x(s.12), x(s.86), x(s.90), x(s.101)	4
6	Vatanseverlik	Türkiye, ülkemiz gibi ifadeler; illerimiz,	x(s.2), x(s.9), x(s.12), x(s.36), x(s.42), x(s.63), x(s.66), x(s.67), x(s.69),	41	-	-	-

		bölgelerimizin isimleri ve bunlara ait özelliklerin yer aldığı ifade ve görseller	x(s.74), x(s.76), x(s.92), x(s.94), x(s.95), x(s.96), x(s.100), x(s.105), x(s.106), x(s.109), x(s.110), x(s.112), x(s.113), x(s.114), x(s.115), x(s.117), x(s.121), x(s.122), x(s.123), x(s.127), x(s.128), x(s.131), x(s.132), x(s.134), x(s.136), x(s.158), x(s.159), x(s.179), x(s.185), x(s.197), x(s.218), x(s.242)				
7	Barış	Barış ifadesi	x(s.182), x(s.186)	2	Barış ifadesi	x(s.48)	1
8	Estetik	Sanat etkinlikleri	x(s.57), x(s.147), x(s.148), x(s.150)	4	Sanat, sanatçı ifadeleri; sanat ile ilgili meslekler ve bu meslekleri icra edenlerin eserleri	x(s.8), x(s.21), x(s.25), x(s.27), x(s.31), x(s.32), x(s.34), x(s.55), x(s.67), x(s.77), x(s.119), x(s.121), x(s.122), x(s.123), x(s.124), x(s.125), x(s.126), x(s.127), x(s.128), x(s.129), x(s.130), x(s.132), x(s.133), x(s.134), x(s.135), x(s.136)	26
9	Sorumluluk	İnsanların doğa ve çevre konusunda üzerine düşen görevleri yerine getirmelerini gerektiğini dile getiren ifade ve görseller	x(s.27), x(s.32), x(s.51), x(s.81), x(s.87), x(s.186), x(s.205), x(s.207), x(s.216), x(s.226), x(s.227), x(s.228), x(s.234), x(s.235), x(s.237), x(s.238), x(s.239), x(s.242), x(s.245), x(s.248), x(s.249), x(s.251), x(s.255), x(s.257)	24	Trafik ifadesi ve trafik kurallarına uyma, yasak koymak, çevre etiğine uymak	x(s.12), x(s.54), x(s.111), x(s.112), x(s.113)	5
10	Din Kültürü Unsurları	Cami, Kabe gibi dini mekan görselleri	x(s.70), x(s.147), x(s.148)	3	Din ifadesi, dinleri ifade eden görsel ve semboller, dini mekan görselleri ve ifadeleri	x(s.24), x(s.32), x(s.137), x(s.144), x(s.147), x(s.148), x(s.151), x(s.165)	8
11	Yardımlaşma	Yardım ifadesi	x(s.22), x(s.47), x(s.51), x(s.52), x(s.56), x(s.184)	6	Yardım ifadesi	x(s.148)	1
12	Özgürlük	Özgürlük ifadesi ve görseller	x(s.139), x(s.182)	2	Özgürlük ifadesi ve görseller	x(s.91), x(s.92), x(s.93), x(s.94), x(s.158), x(s.165), x(s.166), x(s.172)	8
13	Çalışkanlık	Bir mesleği icra eden insanları ifade eden görseller ve çalışkanlık, Araştırma kavramları	x(s.22), x(s.32), x(s.46), x(s.48), x(s.49), x(s.50), x(s.51), x(s.52), x(s.56), x(s.57), x(s.83), x(s.84), x(s.95), x(s.109), x(s.117), x(s.142), x(s.145), x(s.169), x(s.173), x(s.179), x(s.190), x(s.197), x(s.217)	23	Bir mesleği icra eden insanları ifade eden görseller ve çalışkanlık, Araştırma kavramları	x(s.9), x(s.10), x(s.13), x(s.24), x(s.36), x(s.43), x(s.48), x(s.91), x(s.96), x(s.112), x(s.161), x(s.165), x(s.170), x(s.182)	14
14	Adalet	Adalet fikrini yansıtan ifadeler	x(s.30), x(s.139)	2	Adalet ifadesi	x(s.172)	1
15	Dürüstlük		-	-	Yalan söylememek ifadesi ve dürüstlük ifadesi	x(s.86), x(s.89), x(s.91), x(s.98)	4
16	Manevi ve Kültürel Unsurlar	Türk kültürünü temsil eden mimari yapılar, sportif etkinlikler, kültürümüzü temsil eden özellikleri	x(s.27), x(s.66), x(s.67), x(s.68), x(s.69), x(s.70), x(s.76), x(s.85), x(s.91), x(s.95), x(s.109), x(s.110), x(s.134), x(s.135), x(s.137), x(s.138), x(s.140)	21	Türk kültürünü temsil eden mimari yapılar, kültürümüzü temsil eden özellikleri yansıtan ifadeler,	x(s.15), x(s.60), x(s.77), x(s.86), x(s.87), x(s.108), x(s.109), x(s.110), x(s.119), x(s.121), x(s.122), x(s.123), x(s.124), x(s.126), x(s.128), x(s.130),	32

		yansıtan ifadeler	x(s.141), x(s.147), x(s.150), x(s.257)		Türk sanat, siyaset ve devlet adamlarının isimleri ve sözleri, Türk ressamların eserleri	x(s.131), x(s.137), x(s.139), x(s.158), x(s.167), x(s.176), x(s.186), x(s.190), x(s.203)	x(s.134), x(s.138), x(s.150), x(s.163), x(s.174), x(s.177), x(s.188)	
17	Doğa	Bitki, hayvan kavramları ve bunların türlerinin isimleri, doğa manzaraları, doğa olaylarını ifade eden ifade ve görseller	x(s.4), x(s.7), x(s.8), x(s.9), x(s.18), x(s.50), x(s.58), x(s.59), x(s.88), x(s.89), x(s.90), x(s.91), x(s.93), x(s.102), x(s.104), x(s.128), x(s.130), x(s.131), x(s.142), x(s.151), x(s.192), x(s.196), x(s.199), x(s.200), x(s.205), x(s.206), x(s.207), x(s.222), x(s.239), x(s.247)	30	Bitki, hayvan kavramları ve bunların türlerinin isimleri, doğa manzaraları,	x(s.9), x(s.22), x(s.23), x(s.26), x(s.31), x(s.39), x(s.51), x(s.59), x(s.65), x(s.86), x(s.87), x(s.111), x(s.113)		13
18	Mutluluk	Mutluluk ifadesi ve görseli	x(s.27), x(s.137)	2	Mutluluk ifadesi ve görseli	x(s.48), x(s.95), x(s.97), x(s.165), x(s.170)		5
Toplam				215				141

Tablo 1' e bakıldığında "Vatanseverlik" değeri 41; "Doğa" değeri 30; "Bilimsellik" değeri 27; "Sorumluluk" değeri 24; "Çalışkanlık" değeri 23; "Manevi ve Kültürel Unsurlar" değeri 21; "Duyarlılık" değeri 20; "Yardımlaşma" değerinin 6; "Saygı" ve "Estetik" değerlerinin 4; "Din Kültürü Unsurları" değerinin 3; "Dayanışma", "Hoşgörü", "Barış", "Özgürlük", "Adalet" ve "Mutluluk" değerleri 2 defa coğrafya ders kitabında vurgulandığı görülmektedir. Coğrafya ders kitabında en fazla vatanseverlik ve doğa değeri vurgulanırken en az dayanışma, hoşgörü, barış, adalet, özgürlük ve mutluluk değerine yer verilmiştir. Felsefe ders kitabında vurgulanan "Dürüstlük" değerine coğrafya ders kitabında değinilmediği görülmektedir.

Coğrafya dersi öğretim programında vurgulanan değerlerden olan bilimsellik ve duyarlılık değerine coğrafya ders kitabında toplam 47 defa vurgulandığı görülmektedir. Bu da ders kitapları yazılırken öğretim programlarında vurgulanan değerlere bakıldığı ve kitaplarda yer verildiğini gösterir.

Tablo 1 incelendiğinde "Manevi ve Kültürel Unsurlar" değerinin 32; "Estetik" değerlerinin 26; "Bilimsellik" ve "Çalışkanlık" değerlerinin 14; "Doğa" değerinin 13; "Din Kültürü Unsurları" ve "Özgürlük" değerlerinin 8; "Mutluluk" ve "Sorumluluk" değerlerinin 5; "Hoşgörü", "Duyarlılık", "Dürüstlük" değerlerinin 4; "Saygı", "Barış", "Yardımlaşma", "Adalet" değerleri 1 defa felsefe ders kitabında vurgulandığı gözler önüne serilmiştir. Felsefe ders kitabında manevi ve kültürel unsurlar değeri ile estetik değerine yer verilirken en az saygı, barış, adalet ve yardımlaşma değerine yer verilmiştir. Coğrafya ders kitabından farklı olarak "Dayanışma" ve "Vatanseverlik" değerlerine felsefe kitabında değinilmemiştir.

Ortaöğretim Felsefe ve Coğrafya Ders Kitaplarında Değerlerin Yer Aldığı Cümleler

Arslan Topakkaya (2012) editörlüğünde komisyona yazdırılmış felsefe kitap ile aynı kurulun Orhan Gürbüz (2013) editörlüğünde komisyona yazdırılmış coğrafya ders kitabında geçen değerlerin vurgulandığı cümlelerden bazıları şu şekildedir.

Felsefe ders kitabında yer alan değere vurgu yapan bazı cümleler;

"Kahire'de bulunan Keops Piramidi 12 ton ağırlığında iki buçuk milyon bloktan oluşmuştur. Yüksekliğinin (164 m.) bir milyarla çarpımı Güneş ile Dünya arasındaki uzaklığı verir(s.21)." Bilimsellik

"Leonardo, ünlü resmi Mona Lisa üzerindeki Araştırmalarını 1506 yılında tamamladı. Bu resimdeki kadın portresi; gülümsemesi, garipliği ve anlamının güçlülüğüyle ün salmıştır(s.25)." Estetik

"Her gün birçok insanın ölümüne neden olan trafik canavarı gerçek bir varlık mıdır? Niçin? (s.54)" Sorumluluk

"Kimde sevgi varsa Allah'ın varlığı ondadır. Mevlâna (s.108)" Manevi ve Kültürel Unsurlar

"Eğer bir insan kalbini kırarsan Hak'ka eylediğin secde değildir. Yunus Emre(s.108)" Manevi ve Kültürel Unsurlar

"Mustafa Kemal Atatürk: Siyaset, yurttaşların toplumu ve devleti ilgilendiren işlerle ilgili yaptığı her şeydir. Ulusal egemenlik öyle bir nurdur ki onun karşısında zincirler erir, taç ve tahtlar yanar, mahvolur (s.158)." Manevi ve Kültürel Unsurlar

"Bir bilim insanı olan biyolog ise örneğin "Farelerin yaşam alanları nelerdir?", "Genetik yapıları nasıldır?" gibi daha özel alanlarla ilgili sorular sorar(s.59)." Doğa

Coğrafya ders kitabında yer alan değere vurgu yapan bazı cümleler;

“Ülkemizdeki hayvan türü sayısının, tüm Avrupa Kıtası'nda yaşayan hayvanların 1,5 katı olduğunu, endemik bitki tür sayısının Anadolu'da 3778 iken Avrupa'da 2500 civarında olduğunu, ...büyük bir kayın ağacının 72 kişinin günlük oksijen ihtiyacını karşıladığını biliyor muydunuz?(s.2)” Doğa, Bilimsellik

“Ülkemizin büyük bir kısmında mera hayvancılığı yapılmaktadır. Otlatmanın çimlenme döneminde, nemli dönemlerde ve aşırı şekilde yapılması otlakların zayıflamasına sebep olmaktadır. Buna bağlı olarak hayvanlarda beslenme sorunu yaşanmakta ve verimin azalmasına sebep olmaktadır(s.91).” Duyarlılık

“Barış ve güvenliği korumak, uluslararası bir anlaşmazlığa yol açabilecek her türlü çekişmeli durumu soruşturmak...(s.182).” Barış

“Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne kabul edilmesiyle ülkemizde meydana gelebilecek olası değişiklikler nelerdir (s185)?” Vatansızlık

“Sanayileşme en ileri ve gelişmiş Türkiye'ye ulaşmak için en kısa yoldur. Vatan savunması da buna bağlıdır(s.110).” (Mustafa Kemal Atatürk) Vatansızlık, Manevi ve Kültürel Unsurlar

“Madencilik faaliyetleri ile bozulan çevrenin, geri kazanma ile eski dengesi kurulmasa bile verilen zararı en aza indirmek olanaklıdır. Bunun için meydana gelen boşluklar doldurulmalı, hızlı gelişen bazı ağaç türleri ile ağaçlandırma yapıp yeni bir bitki örtüsü meydana getirilmelidir(207).” Duyarlılık, Sorumluluk

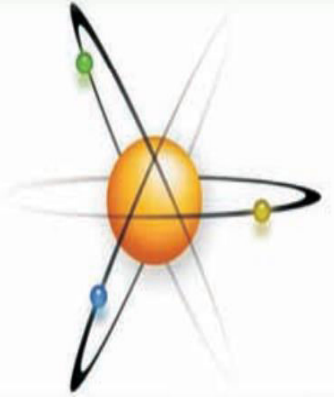

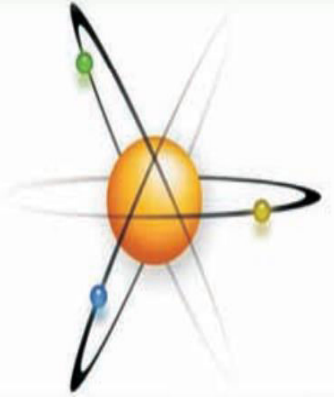

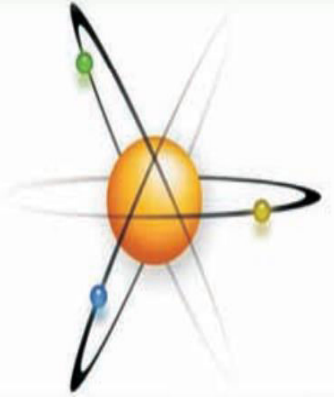

Tablo 1'de de belirtildiği üzere değerlere yer verilen ifadeler ve değerlere yer verilen cümlelere bakıldığında; sayısal olarak coğrafya ders kitabında en fazla vurgulanan vatansızlık değerinin (41); Türkiye, ülkemiz ifadeleri, illerin, bölgelerin isimleri ve haritaları ile coğrafya ders kitabında vurgulandığı görülmektedir.

Felsefe ders kitabında yüksek olan manevi ve kültürel unsurlar değeri (32) ise Türk halk kültürü ve bu kültürün ürünleri, Türk sanatçıları ve eserleri, Türk kültürünün önemli kişilerinden olan Mevlana, Yunus Emre gibi kişilerin eserleri ve isimleri ile öğrencilere verilmek istenmiştir.

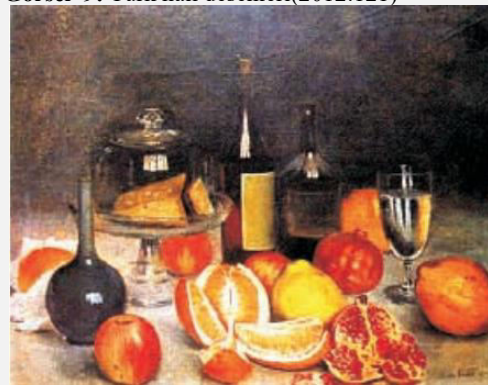
Ortaöğretim Felsefe ve Coğrafya Ders Kitaplarında Değerlerin Yer Aldığı Görseller

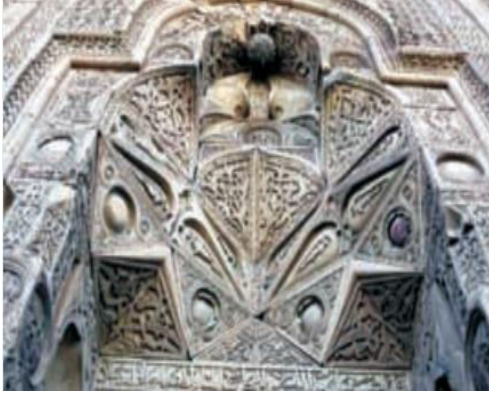
Aşağıda verilen Tablo 2'de felsefe ve coğrafya ders kitaplarında yer alan değerler ile ilgili görseller vurgulanmıştır.

Tablo 2: Ortaöğretim felsefe ve coğrafya ders kitaplarında değere vurgu yapan görselleri barındıran tablodur.

Değerler	Değerlere Vurgu Yapan Görseller				
Bilimsellik	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Felsefe Ders Kitabı</th> <th>Coğrafya Ders Kitabı</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>  <p>Görsel 1: Bilim ile ilgili görsel(2012:69)</p> </td> <td>  <p>Görsel 2: Bitkilerin besin üretimi (2013:13)</p> </td> </tr> </tbody> </table>	Felsefe Ders Kitabı	Coğrafya Ders Kitabı	 <p>Görsel 1: Bilim ile ilgili görsel(2012:69)</p>	 <p>Görsel 2: Bitkilerin besin üretimi (2013:13)</p>
Felsefe Ders Kitabı	Coğrafya Ders Kitabı				
 <p>Görsel 1: Bilim ile ilgili görsel(2012:69)</p>	 <p>Görsel 2: Bitkilerin besin üretimi (2013:13)</p>				

Mutluluk**Görsel 3:** Mutluluk (2012:95)**Görsel 4:** Mutluluk (2013:27)**Estetik****Görsel 5:** Ebru Üzerine Hat Araştırması (2012:137)**Görsel 6:** Kuşadası'nda uluslararası bir festival(2013:150)**Çalışkanlık****Görsel 7:** Tedavi yapan doktor(2012:165)**Görsel 8:** Tarla çalışanlarından bir görünüm (2013:173)

Doğa**Görsel 9:** Doğa (2012:113)**Görsel 10:** Doğa (2013:197)**Görsel 11:** Doğa (2013:200)**Manevi ve Kültürel Unsurlar****Görsel 9:** Türk halı desenleri(2012:121)**Görsel 10:** Halil Paşa (2012:123)**Görsel 11:** Türk kültürünün sembollerinden cirit oyunu (2013:138)**Görsel 12:** Semazenler (2013:139)

**Din
Kültürü
Unsurları**

Görsel 13: Divriği Ulu Cami, Sivas, Taş Oyma Sanatı (2012:137)



Görsel 17: Kabe görseli (2013:147)

Tablo 2’den görüleceği üzere, felsefe ve coğrafya ders kitabında değerler öğrencilere görseller yardımı ile verildiği araştırmanın bulgularında yerini almıştır. Coğrafya ders kitabında en fazla “vatanseverlik” ve “doğa” değerleri, felsefe ders kitabında ise en fazla “estetik” ve “manevi ve kültürler unsurları” değerleri görseller aracılığı ile verilmesi dikkate değerdir. Tablo 3’te belirtilen değere vurgu yapan görseller incelendiğinde; coğrafya kitabında doğa değeri bitkiler, hayvanlar ve doğa olaylarını temsil eden görseller kullanılarak verilmiştir. Felsefe ders kitabında ise manevi ve kültürel unsurlar değeri ise Türk kültüründe önemli yeri olan kişiler ve görselleriyle; estetik değeri sanatçıların eserlerinin görselleri kullanılarak temsil edilmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bir insanın nasıl davranış sergilemesi konusunda önemli ölçütlerden olan değerler okulda öğretmenler ve ders kitapları vasıtasıyla öğrencilere verilir. Bilgi kaynakları olmalarının yanında öğrencilerin sahip olması gereken tavırları ve insani ilişkilerinin gelişmesinin merkezi olan değerlerin de öğrencilere aktarılmasına olanak sağlayan temel araçlar ders kitaplarıdır (Karaoğlu, 2021:160-161). Dolayısıyla coğrafya ders kitabında 215, felsefe ders kitabında ise 141 defa değerlere vurgu yapılmıştır. İki ders arasındaki bu farklılığın sebebi hem konularının farklı olması hem de coğrafya dersi öğretim programında öğrencilere verilmesi istenen değerlerin açık bir şekilde yer almasından kaynaklanıyor olabilir.

Coğrafya dersi öğretim programı (MEB,2011:4) ile; “dayanışma, hoşgörü, bilimsellik, sevgi, saygı, duyarlılık, vatanseverlik, barış, estetik ve sorumluluk” değerleri kazandırılmak istenmiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde dayanışma, hoşgörü, saygı, sevgi ve barış değerlerinin coğrafya ders kitabında daha az yer aldığı görülmektedir. Bu durumda da istenen amaca ulaşamadığı görülmüştür. Araştırmaya coğrafya öğretim programında yer aldığı için dahil edilen duyarlılık ve bilimsellik değerine felsefe ders kitabında da toplamda 18 defa değinildiği Araştırmanın sonucunda ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonucunda 18 tane değere ders kitaplarında rastlanmıştır. Bunlar; “özgürlük, hoşgörü, dürüstlük, barış, sorumluluk, din kültürü unsurları, saygı, estetik, çalışkanlık, dayanışma, yardımlaşma, adalet, vatanseverlik, manevi kültürel unsurlar, doğa, mutluluk, bilimsellik ve duyarlılık” tır. Coğrafya ders kitabında en fazla vatanseverlik ve doğa değeri vurgulanırken en az dayanışma, hoşgörü, barış, adalet, özgürlük ve mutluluk değerine yer verilmiştir.

Felsefe ders kitabında vurgulanan “Dürüstlük” değerine coğrafya ders kitabında değinilmediği görülmektedir. Felsefe ders kitabında manevi ve kültürel unsurlar değeri ile estetik değerine yer verilirken en az saygı, barış, adalet ve yardımlaşma değerine yer verilmiştir. Coğrafya ders kitabından farklı olarak “Dayanışma” ve “Vatanseverlik” değerlerine felsefe kitabında değinilmemiştir. “İş birliği, sevgi, alçakgönüllülük, nezaket, arkadaşlık, temizlik, aile, misafirperverlik ve dostluk” değerlerine ise hem coğrafya hem de felsefe ders kitabında yer verilmediği araştırmanın sonucunda ulaşılmıştır.

Coğrafya ders kitabında en fazla yer alan değerlerden biri olan duyarlılık değerine kitapta insanlardan kaynaklı çevresel, iklimsel sorunlara ve bu sorunların çözümlerine yer verilerek değinilmesi dikkat çekici bir unsurdur. Felsefe dersinden farklı konular içerdiği için bu değer insanın doğaya verdiği zararlar ve bunları önlemeye karşı bir duyarlılık olarak karşımıza çıkmaktadır. Coğrafya dersi için araştırmanın sınırlılıkları bağlamında konu anlatımı bölümleri Araştırma dışında bırakılmasına rağmen kitapta doğa ve vatanseverlik değeri diğer değerlere göre fazla değinildiği görülmüştür. Felsefe dersinde doğa değerine ise örneklerde değinilmiş, vatanseverlik değerine ise değinilmemiştir.

Her iki ders kitabında manevi ve kültürel unsurlar değerinin fazla çıkması Türk kültürünü tanıtmak açısından önemlidir. Coğrafya ders kitabında 21, felsefe ders kitabında ise 32 defa bu değere yer verilmiştir. Felsefe ders kitabında; Aşık Veysel, Mimar Kemalettin, Farabi, Hilmi Ziya Ülken, İbrahim Çallı, Osman Hamdi, Aydın Sayılı, Hoca Ali Rıza, El Cezeri gibi Türk milleti için önemli kişilere yer verilmiştir. Coğrafya ders kitabında ise Türk kültürüne, sporlarına ve mimarisine ait örneklerle yer verilmiştir. Felsefe kitabında Türkler için önemli kişilere daha

fazla yer verildiği söylemek mümkündür. Ayrıca her iki kitapta Türk milleti için çok değerli bir yere sahip olan Mustafa Kemal Atatürk'ün sözlerine ve görsellerine yer verilmesi dikkat çekici bir sonuçtur.

Duman ve Küçükşabanoğlu (2017)'na göre ders kitapları içerdikleri olumlu ve olumsuz ifadeler ile öğrenciler üzerinde çeşitli etkilere neden olabilirler. Örneğin, ırksal farklılıkların vurgulandığı bir görsel öğrencilerde farklılıklara saygı duyma bilincini uyandırabilir. Buna benzer durumlar felsefe ve coğrafya ders kitabında da vurgulanmıştır. Özellikle coğrafya ders kitabında insanların doğaya, çevreye verdiği zararları ifade eden durumlara değinen görseller ve ifadeler oldukça yer verilmiştir. Bu bağlamda coğrafya ders kitabının, duyarlılık gibi değerleri öğrencilere kazandırmakla beraber öğrencilere doğaya ve hayvanlara saygı bilincinin geliştirilmesinde önemli rol oynadığını söylemek mümkündür. Dolayısıyla araştırmacılar, ders kitapları yazılırken hem olumlu hem de olumsuz ifadelerin öğrenciler üzerindeki etkisinin unutulmamasını önermektedir.

Araştırmanın kapsamı bağlamında olduğu gibi ortaöğretimde yer alan derslerin birlikte veya karşılaştırmalı olarak veren Araştırmaların yapılması sosyal bilimlerin gelişimi açısından önemlidir. Araştırmanın sonucuna göre başka bir öneri ise değerlerin tek tek değil de diğer değerler ile birlikte bütüncül olarak verilmesidir. Coğrafya ders kitabında yer alan “Sanayileşme en ileri ve gelişmiş Türkiye'ye ulaşmak için en kısa yoldur. Vatan savunması da buna bağlıdır(s.110).” (Mustafa Kemal Atatürk) ifadesinde hem vatanseverlik hem manevi ve kültürel unsurlara vurgu yapılmıştır. Ders kitapları değerleri öğrencilere kazandırmak için kullanışlı (hem devlet tarafından bedava sağlanması hem de herkes için ulaşılabilir olması açısından) kaynaklar olduğu için yeni yazılacak ders kitaplarında değerlere daha fazla yer verilmesi gerektiği önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aydın, M. Z. (2010). “Okulda Değerler Eğitimi”, *Eğitime Bakış Dergisi*, 6 (18):16-20.
- Bacanlı, H. & Dombaycı, M. A. (2012). “Değer Eğitiminde Değer Boyutlandırma Yaklaşımı”, II. Uluslararası Değerler ve Eğitimi Sempozyumu, 16-18 Kasım 2012, İstanbul.
- Çelikkaya, H. (1990). “Eğitim Olgusunun Özellikleri”, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2): 67-72 .
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve Proje Araştırmalarına Giriş*, Pegem, Trabzon.
- Çetin, N., & Balanuye, Ç. (2015). “Değerler ve Eğitim İlişkisi Üzerine”, *Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*(24):191-203.
- Değirmenci, Y. (2018). “Coğrafya Dersi Öğretim Programında Değerler”, *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1):429-450.
- Demircioğlu, A. (2020). “Alevi ve Bektaşî Sözlü Kültüründeki Değer Kavramları”, *Türk Kültürü Ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*(94):11-36.
- Demircioğlu, A. (2020). “İbn Sina ve Gazali'nin Bazı Değer Kavramları Yönünden Karşılaştırılması”, *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi-International Journal Of Society Researches*, 16(28):1562-1584.
- Dombaycı, M. A. (2018). “Felsefenin Değerleri”, *Eğitime Bakış Dergisi*, 7 (19):59-62.
- Duman, E. Z. ve Küçükşabanoğlu, Ö. (2017). “2009 Mantık Dersi Öğretim Programına Göre Yazılan Mantık Ders Kitaplarında Örtük Müfredat”, *Journal of Research in Education and Teaching*, 6 (1):19-25.
- Duman, E. Z. (2019). “Güncellenen Ortaöğretim Mantık Ders Kitabında Mantığa Giriş Ünitesinin Değerlendirme Sorularının Mantık Dersi Öğretim Programı Kazanımlarına Uygunluğu Üzerine Bir Değerlendirme”. (Ed. Faruk Manav), *Felsefe Grubu Eğitimi Üzerine Yazılar*, ss. 37-56, Pegem Akademi, Ankara.
- Duman, E. Z., & Arslan, A. (2022). “Ortaöğretim Mantık Ders Kitabında Değerlerin Analizi”. (Ed. Ekrem Ziya Duman), *Felsefe Grubu Eğitimi Alanında Araştırmalar*, ss. 151-170, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Duman, E. Z. & Küçükşabanoğlu, Ö. (2023). “Ortaöğretim Psikoloji Ders Kitabında Değerlerin Analizi”, *International Academic Social Resources Journal*, 8 (54):3970- 3979.
- Durakoğlu, A. & Zabun, B. (2022). “Felsefe Ders Kitabının Değerler Açısından İncelenmesi”, *International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8 (57):1441-1445.
- Girgin, Y. (2011). “Cumhuriyet Dönemi (1929-1930, 1949,1981) Ortaokul Türkçe Öğretimi Programlarının İçerik, Genel ve Özel Amaçlarıyla Karşılaştırmalı Gelişim Düzeyi”, *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1):11-26.
- İbret, B. Ü. , Karatekin, K. & Avcı, E. (2015). “Sosyal Bilgiler Dersinde Coğrafya Öğretiminin Değerler Eğitimi Açısından Önemi” , *Milli Eğitim Dergisi*, 45 (207):5-23.

- Karaoğlan, S. (2021). "Ortaöğretim Mantık Ders Kitaplarında Yer Alan Değerler Üzerine İnceleme". (Ed. Faruk Manav), Felsefe Grubu Eğitimi Araştırmaları, ss. 161-180, Pegem Akademi, Ankara.
- Komisyon. (2012). "Ortaöğretim Felsefe Ders Kitabı", (Ed. Arslan Topakkaya)", Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara
- Komisyon. (2013). "Ortaöğretim Coğrafya Ders Kitabı 11", (Ed. Orhan Gürbüz), Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Kuçuradi, İ. (2018). "İnsan ve Değerleri", Türkiye Felsefe Kurumu, Ankara.
- Manav, F. (2016). "Felsefe Ve Estetik Dersleri 2009 Öğretim Programları Üzerine: Değer-Duyuşsal Alan Kazanımı-Değerler Eğitimi İlişkisi", Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36 (1):175-193.
- MEB. (2011). "Coğrafya Dersi Öğretim Programları (9,10,11 ve 12. Sınıflar)", Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Nutku, U. (2017). "Takiyettin Mengüşoğlu'nun İnsan Felsefesi Işığında Eğitim Olgusuna Toplu Bakış". (Ed. İoanna Kuçuradi), Yüzyılımızda İnsan Felsefesi Takiyettin Mengüşoğlu Anısına, s. 63-69, Türkiye Felsefe Kurumu, Ankara.
- Özcan, M. (2016). "İnsan Felsefesi", BilgeSu Yayınları, Ankara.
- Poyraz, H. (2011). "Değerler Nasıl Oluşur?", Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 1(1):61 - 71.
- Şahin, V. ve İnce, Z. (2021). "Coğrafya Derslerinde Etik Değerler Öğretimi Üzerine Bir İnceleme", Journal of Innovative Research in Social Studies, 4(1):1-11.
- Uysal, E. (2004). "'Eğitim'e Felsefi Antropoloji Çerçevesinde Kavramsal Bir Yaklaşım", Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, VIII (2): 81-99.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). "Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri", Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yıldırım, İ. Ü. (2022). "Ortaöğretim Sosyoloji Ders Kitabında Değerler Analizi". (Ed. Ekrem Ziya Duman), Felsefe Grubu Eğitimi Alanında Araştırmalar, ss. 69-79, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Zabun, B. (2013). "Değerlerin Sosyolojik Öğretimi: Ortaöğretim Sosyoloji Dersi Öğretim Programında Yer Alan Değerlerin Analizi", Akademik Bakış Dergisi, 38:1-11.
- Zabun, B. (2022). "Ders Kitaplarında Değerler Taramasına Esas Değerlerin Sosyolojik Sınıflaması". (Ed. Ekrem Ziya Duman), Felsefe Grubu Eğitimi Alanında Araştırmalar, ss. 53-68, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.