

ACADEMIC SOCIAL RESOURCES Journal



Vol: 8, Issue:54
OCTOBER 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 KUNİMJAN	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. Bakit 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. Karligash 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. Susin Haseneyn El-HUDHUDİ	El Ezher University
Prof.Dr. Shigeko 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. Aytekin DEMİRCİOĞLU	Kastamonu University
Prof. Dr. Naila ÇEVİK	Ankara Hacı Bayram Veli University
Associate Prof.Dr. Abdullah DURAKOĞLU	Bolu Abant İzzet Baysal University
Associate Prof.Dr. Ahmet KOÇ	Dicle University
Associate Prof.Dr. ALİ ERTUĞRUL KÜPELİ	Gazi University
Associate Prof.Dr. Bülent AKKAYA	Manisa Celal Bayar University
Associate Prof.Dr. Deniz ZÜNGÜN	Manisa Celal Bayar University
Associate Prof.Dr. Kadri UNAT	Ankara University
Associate Prof.Dr. Hasan GÜLER	Uşak University
Associate Prof.Dr. Necmettin GÜL	Kahramanmaraş Sutcu Imam University
Associate Prof.Dr. Ömer Okan FETTAHLİGLU	Kahramanmaraş Sutcu Imam University
Associate Prof.Dr. Serdar SELİM	Akdeniz University
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)

Emine Türkan Ayvaz Güven Causality Relationship Between Current Deficit and Economic Growth: The Example of Brazil Cari Açık ve Ekonomik Büyüme Arasındaki Nedensellik İlişkisi: Brezilya Örneği 3824-3830
Mehmet Tahir Algül; Kadir Satun; Mustafa Köse; Murat Taner & Mustafa Saykal Okul Yönetiminde Yönetim Süreci Etkililiği Hakkında Okul Yöneticilerinin Görüşleri Opinions of School Administrators on the Effectiveness of the Management Process in School Administration 3831-3840
Hüseyin Kılıç; Canan Kılıç; Bayram Ergin & Durali Ünal Okul İklimine Yönelik Öğretmen Görüş ve Beklentilerinin Değerlendirilmesi Evaluation of Teachers' Opinions and Expectations Regarding School Climate 3841-3853
Çiğdem Özdemir; Musa Bayhan; Kadir Bedir; Leman Merve Bayhan & Metin Bedir Girişimcilik Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi Evaluation of Teachers' Views on Entrepreneurship 3854-3868
Menekşe Açıkgöz; Elif Taşkın; Aziz Ümit Taşkın & Esin Özbay Öğretmenlik Mesleğinde Stres Yönetimi Stress Management in Teaching Profession 3869-3880
Elif Doğan; Reşit Güllü; Emin Akbulut & Hasan Eser Öğretmen Görüşlerine Göre Örgütsel Güvenin Sağlanması Ensuring Organizational Trust According to Teachers' Views 3881-3889
İbrahim Sün; Emine Sün; Nurettin Arslan & Yasemin Keskin Öğretmenlerin Girişimcilik Becerileri Konusunda Görüşleri Teachers' Views on Entrepreneurship Skills 3890-3899
Oğuzhan Açıkgöz; Osman Sümbül; Sevil Eladağ Oflas & Cem Zengin Öğretmenlerin COVID-19 Pandemisi Döneminde Uzaktan Eğitimde Yaşadığı Sorunlar Problems Experienced by Teachers in Distance Education During the COVID-19 Pandemic 3900-3907
Fatma Yelda İntepe Okul İdaresinin Türkçe Öğretmenlerinin Profesyonel Gelişimine Katkısı: Beklentiler, İhtiyaçlar ve Etkin Uygulamalar Contribution of School Administration to Turkish Teachers' Professional Development: Expectations, Needs and Effective Practices 3908-3917
Elif Kasapoğlu; Emrah Tokatlı & Gökben Yamlı İmam Hatip Liselerinde Müdür ve Müdür Yardımcılarının Değişim Liderliği Rolüne Yönelik Görüşleri Principals' and Assistant Principals' Views on Change Leadership Role in Imam Hatip High Schools 3918-3927
Seren Erdoğan Türk Resim Sanatında Haute Couture'e İlham Olan "Kadın" Teması To Haute Couture in Turkish Painting Women Inspiration Theme 3928-3941
Cemal Çelebi; Orhan Usta; Esra Karabulut & Hacı Yavuz Ortaokullarda Görev Yapan Okul Müdür ve Müdür Yardımcılarının İdeal Öğrenci Velisi Hakkında Görüşleri Opinions of School Principals and Assistant Principals Working in Secondary Schools on Ideal Student Parents 3942-3951

Gökhan Uzunpınar; Ömer Demiray; Özgür İbrahim Gürel & Bahar Arkadaş
Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Mentörlük Programlarının Rolü ve Etkinliği
The Role and Effectiveness of Mentoring Programs in Teachers' Professional Development
3952-3960

Şevika Ömür Özkan Ergüven; Mehtap Şafak; Aslı Aslandede Altan & Ruşen Gelen
Öğrenci Merkezli Öğretim ve Eğitsel Ortamların Tasarımına Yönelik Öğretmen Görüşleri
Teachers' Views on Student-Centered Instruction and Design of Educational Environments
3961-3969

Ekrem Ziya Duman & Özlem Küçükşabanolu
Ortaöğretim Psikoloji Ders Kitabında Değerlerin Analizi
The Analysis of the Values in Secondary Education Psychology Coursebook
3970-3979

Gökhan Ekim; Hatice Ekim; Mustafa Gökdemir; Fazilet İclal Ketboğa & Hacı Bayram Eyidil
Okul Müdürlerinin Görevleri Bakımından Karşılaştığı Sorunlara Yönelik Görüşleri
Opinions of School Principals on the Problems They Face in Terms of Their Duties
3980-3987

Mehriban Coşgun Pancar; Züleyha Köroğlu; Nazlı Kamer; Sibel Coşkun Kınalı; Merve Yeliz Altay & Hakan Altay
Öğretmen Değerlendirme Sistemlerinin Eğitim Yönetimine Katkıları ve Zorlukları
Contributions and Challenges of Teacher Evaluation Systems to Educational Administration
3988-3995

Şehmus Ateş; Muharrem Nuri Akyürekli; Ferdi Toprak; Havva Can Ateş; Nurullah Demir & Tayfur Kül
Eğitim Yönetiminde İnsan Kaynakları Yönetiminin Önemi
The Importance of Human Resources Management in Education Management
3996-4005

Murat Soysal
Türkiye'de Veto Siyaseti Gölgesinde Demokrasiye Geçiş Süreci: 1983 Genel Seçimleri
Transition to Democracy in Turkey in the Shadow of Veto Politics: 1983 General Elections
4006-4012

Zeynep R. Ardahanlıoğlu
Kayaköy-Hisarönü (Fethiye) ve Yakın Çevresinde Arazi Kullanımı/Arazi Örtüsü ile Arazi Yüzey Sıcaklığının Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma
A Research on Evaluation of Land Use/Land Cover and Land Surface Temperature in Kayaköy-Hisarönü (Fethiye) and It's Surroundings
4013-4022

Causality Relationship Between Current Deficit and Economic Growth: The Example of Brazil *

Cari Açık ve Ekonomik Büyüme Arasındaki Nedensellik İlişkisi: Brezilya Örneği

ABSTRACT

The concepts of current deficit and economic growth which are related to each other are among the most important macroeconomic indicators that provide with information about a country's economic structure. Especially seen in the recent years; the high growth rates coming along with globalization process cause current account to have deficits by increasing the need for intermediate goods in production and by satisfying these needs via importing these goods. The increased current deficits affect growth process in a negative way by increasing sovereign risk and refer to the outbreak of crises; and also, they affect the short and long-term future plans of the domestic and foreign investors. The aim of this study is to investigate the relationship between current deficit and economic growth in terms of Brazil. In practice, current account deficit and economic growth variables are used. First, the unit root test was applied to the variables, and then the cointegration test was performed. Finally, the Granger Causality Test was applied for the causality relationship between the variables. As a result of the Johansen Co-integration Test applied to these variables, it is concluded that the subject variables are co-integrated. In order to determine the causality relationship between variables, Granger Causality Test was applied and as a result of the test, the variables were found to be related to one another; also, a mutual –two way- relationship between economic growth and current deficit was found for Brazil.

Keywords: Economic Growth, Current Deficit, Granger Causality Test

ÖZET

Birbiriyle ilişkili olan, cari açık ve ekonomik büyüme kavramları, bir ülkenin ekonomik yapısı hakkında bilgi veren en önemli makroekonomik göstergeler arasında sayılır. Küreselleşme süreci ile beraber özellikle son yıllarda oluşan yüksek büyüme oranları, üretimde ara mallarına olan ihtiyacı artırarak, bunların ithalat yolu karşılanmasına böylece, cari işlemler hesabında açık oluşmasına neden olmaktadır. Artan cari açıklar ise, ülke riskini çoğaltarak büyüme sürecini negatif etkilemekte, krizlerin çıkabileceğini işaret etmekte, ayrıca yerli ve yabancı yatırımcıların, gelecekle ilgili kısa ve uzun vadeli planlarını etkilemektedir. Çalışmanın amacı, cari açık ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi Brezilya için araştırmaktır. Uygulamada, cari açık ve ekonomik büyüme değişkenleri kullanılmıştır. İlk olarak değişkenlere birim kök testi yapılmış, arkasından Eş-tümleşme Testi yapılmıştır. Son olarak da değişkenler arasındaki nedensellik ilişkisi için Granger Nedensellik Testi uygulanmıştır. Bu değişkenlere uygulanan Johansen Eş-tümleşme Testi sonucunda, değişkenlerin eş-tümleşik oldukları bulunmuştur. Değişkenler arasında nedensellik ilişkisini belirleyebilmek için, Granger Nedensellik Testi uygulanmış ve çalışmanın sonucunda, değişkenler birbiriyle ilişkili çıkmış, ayrıca, ekonomik büyüme ile cari açık arasında, Brezilya için çift yönlü ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ekonomik Büyüme, Cari Açık, Granger Nedensellik Testi

INTRODUCTION

Brazil was discovered in 1500 by Pedro Alvares Cabral, a Portuguese sailor. Brazil, which was a colony of Portugal in the beginning, declared its independence in 1822 to firstly become the Empire of Brazil, and then the Federal Republic of Brazil ruled by the presidential system in 1889. Brazil, whose capital is Brasilia, is the most crowded country of the South America Continent with 26 states and a population of 205.506.000 . Furthermore, being the fifth biggest country of the world with a surface area of 8.514.876,599 km², it constitutes nearly the half of the South America Continent. Brazil has borders with nearly all countries in the South America Continent, excluding Chile and Ecuador. Three different races and a mix of them can be mentioned in Brazil. The whites coming from Europe, and the blacks coming from Brazil constitute the structure of Brazil (Kiper, 2012: 1-2).

Being considered among the first 20 countries with the highest export amount today, Brazil is among the high-potential countries such as Russia, India and China. However, it cannot be said that it reached its current position so easily. Brazil had the years of crises and political uncertainties twice in its history, and encountered many economic problems including high inflation, income inequality. It eluded this period through the strong macroeconomic policy practices, whose foundations were laid in the 1990s. Today, it is considered among the biggest economies of the world (Akademikbakiş, 2014).

Emine Türkan Ayvaz Güven¹ 

How to Cite This Article

Ayvaz Güven, E. T. (2023).

“Causality Relationship Between Current Deficit and Economic Growth: The Example of Brazil”, International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:54; pp:3824-3830. DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.71985>

Arrival: 21 May 2023

Published: 25 October 2023

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

* This study; Derived from the author's doctoral dissertation titled "The Relationship Between Current Account Deficit and Economic Growth: The Case of Turkey and Brazil (1980-2015)", updated and rearranged.

¹ Assistant Professor, Manisa Celal Bayar University, Ahmetli Vocational Higher School, Manisa, Turkey

The history of Brazil is divided into five different economic period, each being the major export production of its era. The first one is the period between 1500-1550, in which the Brazilian wood used to provide the European textile with red dye was dominant. The second period is the Sugar Period between 1530-1650, in which the Portuguese dominated the shores, and sugar was produced of sugarcane. The third period is the one in which gold and silver were discovered between 1690-1750. The fourth one is the period that started with the reduction of the gold production towards the end of the 19th century and lasted until 1920, covering the coffee production. The industrialization that started as of 1930 can be considered a summary of the Brazilian economic structure. In this period, Brazil needed the labor force to have a production surplus by an agriculture-based policy, which led to the appearance of the slavery system. The search for cheap labor force and immigrations started with the ban of slavery. The economic system had a remarkable impact on the political structure in this period. Many military coups were made openly as if there were ethnic or religious reasons, but failed to achieve their objectives. The industrialization period, which constitutes the fifth period, continued until the 1990s (Kiper, 2012: 1-4).

Brazil became one of the leading countries of the world by its rich natural resources, its big surface area, its population and its developing domestic market. But in addition to all these factors, it has always been in the front row by the escalation in its inflation rate. As a result of the failure of the strict monetary and financial policies conducted in the 1970s, and the enforcement of the fixed currency rate system for the first time and the execution of transactions eliminating the indexation by limiting the nominal interest rates, it faced the hyper-inflation problem in 1990. Furthermore, Brazil could not get the opportunity to close the deficits in its current accounts due to the moratorium in terms of its external debts in this period (Eriş, 2001: 8).

In the 1980s, Brazil adopted an outward-oriented economy instead of an import-substitution economy. In 1980s and 1990s, the inflation increased and period of stagnation started by the impact of the 1982 Mexican crisis. In the 1968-1973 period, Brazil became the country with the highest growth rate in the world by a growth rate of approximately 10%. By the adoption of the anti-inflationist policies in the following years, the inflation rate reduced to 40%, but this situation brought along a decrease in the growth rate. The economic growth performance in the 1990s is 43% more than the economic growth performance in the 1980s in average. The economic growth, which was approximately 2.1% in the 1982-1991 period, became 3% in the 1992-2001 period. While the growth rate was 2% in the 1980s, it reached 4% in 1993-1997 (Yakar, 2001: 130). Although it was not possible to find a new loan in 1984, a 7.4-billion-dollar foreign exchange outflow occurred in Brazil equally to the foreign trade balance. Brazil failed to sustain its investments as it could not find loans in the international arena, along with the financial problem that occurred.

By the liberalization in the 1990s, the privatization gained momentum in Brazil, and therefore the structuring of the public sector and the financial reforms increased the amount of foreign capital inflow. However, these regulations caused the foreign trade balance to be deteriorated by negatively affecting the local producers.

The 1990s can be analyzed in two groups as the first five-year period and the second five-year period.

The general economic characteristics of the first five-year period can be sorted as follows (Pinheiro et al., 1999):

- ✓ A high and increasing inflation,
- ✓ Escalations in the general level of the prices, the increasing public sector debts, and the rising government deficits,
- ✓ Elimination of the external sources of financing and the decrease of value in the currency as a result of the crisis in the 1980s,
- ✓ The fact that the balance of payments had current account surplus, and that the foreign exchange reserves decreased by the foreign capital inflow formed between 1991-1993.

The macroeconomic progresses made in the second five-year period of the 1990s are as follows:

- ✓ A low and decreasing inflation,
- ✓ Increasing financial deficits,
- ✓ A currency which was more powerful compared to the 1991-1994 period,
- ✓ Serious problems that occurred in the current balance.

Some crises that occurred in other countries in this period caused the Brazilian economy to lose its balance. These are the 1995 Mexican Crisis, the 1998 Russian Crisis and the Asian crisis that appeared in the end of 2001. Furthermore, Brazil also faced a crisis in its own country between the end of 1998 and the beginning of 1999. These negative progresses brought along some problems. Some of these problems were the high deficits in the current accounts, the stagnation in the economy, the increase of the government debt as a result of the escalation of the short-term interest rates by the Central Bank of Brazil. The external shocks and some negative progresses diminished the

power of the economy, the interest rates increased, and the expectations of the private sector were negatively affected (Paula and Alves, 2007: 7).

The main economic indicators of the Brazilian economy between 1990-2000 are shown in Table 1.

Table 1: Basic Economic Indicators of Brazil in the 1990-2000 Period

Years	GDP (Billion \$)	Growth Rate (%)	Export (Billion \$)	Import (Billion \$)	Current Balance (Billion \$)	Consumer Price Index (2005=100)	Producer Price Index (1994=100)
1990	501	-4.3	33	29	-3.78	0.001	0,002
1991	509	1.5	35	32	-1.40	0.006	0.01
1992	506	-0.5	41	33	6.14	0.06	0.13
1993	530	4.5	45	42	-0.59	1.28	29.6
1994	558	5.3	47	51	-1.68	27.75	704.9
1995	583	4.4	46	66	-18.38	46.06	1119.2
1996	596	2.1	46	70	-23.5	53.32	1286.7
1997	616	3.4	51	80	-30.45	57.02	1332.4
1998	616	0.1	54	80	-33.41	58.84	1553.3
1999	618	0.2	57	68	-25.33	61.7	1834.6
2000	644	4.3	64	75	-24.22	66.04	2065.8

Source: IMF (16.10.2022), OECD (16.10.2022), The World Bank (16.10.2022).

In the 1990s, the Brazilian economy changed its inward-oriented economy form, and started to implement an outward-oriented policy. As it can be seen in Table 1, there were increases in import and export. It can be seen that Brazil had current deficits throughout the 90s, excluding 1992. When the economic growth data are analyzed, it is attention-grabbing that there was a negative growth in 1990 and 1992, that the growth turned positive in other years, among which 1994 was the highest. It can be seen that the Consumer and Producer Price Indexes always increased compared to the year before, between 1990-2000.

The main economic indicators of the Brazilian Economy between 2001-2020 are shown in Table 2.

Table 2: Basic Economic Indicators of Brazil in the 2001-2020 Period:

Years	GDP (Billion \$)	Growth Rate (%)	Export (Billion \$)	Import (Billion \$)	Current Balance (Billion \$)
2001	554.18	1.3	58.2	55.6	-23.22
2002	506.04	2.7	60.3	57.2	-7.64
2003	552.38	1.2	73.2	48.3	4.18
2004	663.73	5.7	96.7	62.8	11.68
2005	882.04	3.2	118.5	73.6	13.40
2006	1089.25	4	137.8	91.3	13.65
2007	1366.85	6.1	160.6	120.6	1.55
2008	1653.53	5.2	197.9	173.2	-28.2
2009	1622.31	-0.3	153.0	127.6	-24.3
2010	2142.91	7.5	201.9	181.6	-47.37
2011	2474.64	2.7	256.1	226.2	-52.4
2012	2247.75	1.0	242.5	223.1	-54.2
2013	2246.07	2.3	245.7	240.3	-73.3
2014	2244.13	0.1	265.5	268.3	-68.5
2015	2090.35	0.3	220.1	212.4	-73.8
2016	1988.36	0.2	202	182	-20.2
2017	2064.20	1.3	191	171	-20.8
2018	1917.23	1.8	240	182	-59.4
2019	1873.85	1.2	224	177	-47.4
2020	1658.23	-1.2	210	159	-51.7

Source: IMF (16.02.2023), OECD (16.02.2023), The World Bank (16.02.2023).

In 2001, some international shocks, the stagnation in the Japanese economy, and the crises of Turkey and Argentina caused a regression in the Brazilian economy. The economic growth decreased from 4.3% to 1.3%, while the inflation started to continue at 7% rate. On the other hand, the balance of payment current account deficit became 23.2 billion dollars by decreasing compared to the previous year. Nevertheless, the proportion of the balance of payment current account deficit to the GDP remained at 4% due to the devaluation in Real. Therefore, Brazil became weak in the financial markets due to the deficits in the current accounts, and the need for capital inflow. Moreover, while the external debt was 20.8% in 1997, it reached 37.7% in 2001 (Bevilaqua and Marcia, 1999: 3-10).

LITERATURE

Most of the econometric studies analyzing the relation between current deficit and economic growth showed that the increases in the economic growth rates cause deficits in the current account balance.

Chinn and Prasad (2000) used the Fixed Effects Model (FEM) and the LS in order determine the medium-term determinants of the current deficit's proportion to the GDP for 18 industrialized countries and 71 developing countries with data covering the years 1971-1995. In the end of the study, a strong positive relation was put forward between the current balance and growth rate only in the industrialized countries.

Calderon and others (2001) tested the relation between the current deficit and growth via Generalized Method of Moments (GMM) for a total of 64 countries, 30 of which are African countries and the remaining 34 developing countries. The results obtained are as follows: They put forward that there was a positive relation between the current deficit and growth rate in the African countries, which was caused by different income flexibilities, contrary to the developing countries. Moreover, they determined that a 1% increase in the growth rates would cause a 0.22% decrease in the current deficit.

Zanghieri (2004) researched the relation between the current deficit-growth through the methods such as FEM and GEM in 10 new member countries of the European Union for the 1990-2003 period. Zanghieri claimed that there is a positive relation between the current balance and government deficits, and negative one between the financial deepening rates and current balance.

Dominguez (2005) analyzed the economic condition of the country following the economic crisis that occurred in the Singaporean economy in 1997 by using the LS method for the 1999-2003 period, and concluded that the increases in the national income would cause deteriorations in the current balance.

Aristovnik (2006) analyzed the current deficit-economic growth relation via panel data for the 1992-2003 period for 26 countries from Eastern Europe and former Soviet countries. The empirical findings obtained show that the escalations in the growth rate would expand the current deficits, and that a 1% increase in the growth rate would cause a 0.54% rise in the current deficit.

Pacheco-Lopez and Thirlwall (2007) researched the economic growth rates-current balance with the help of the time-series analysis for the 1977-2002 period in 17 Latin American countries. They concluded that when the economic growth rates increased, the current deficits also increased in the countries discussed.

Bitzis and others (2008) researched the factors affecting the current deficit in Greece in the 1995-2006 period by using the co-integration analysis. As per the findings obtained, the changes in the real effective exchange rate and the real interest rate are the variables having the highest impact on the current account.

Malik and others (2010) tested the impacts of the number of tourists and the growth rate of the Pakistani economy on the current deficit through the Johansen Co-integration, Error Correction Model (ECM) and Granger Causality methods by using the annual data of the 1972-2007 period. As per the results of the Granger Causality test, however, there is a unilateral causality relation from the current deficit to the growth rate, and a unilateral relation from the number of tourists to both current deficit and growth rate.

Brzozowski and Prusty (2011) tested the impact of the GDP volatility on the current balance in 175 developing countries, Turkey included, through the FEM and LS methods, with the annual data of the 1981-2009 period. As per the findings obtained, the growth rate-current balance relation is negative in the short run, and positive in the long run. Furthermore, the impact of the GDP volatility on the current balance is negative in low-income countries, and positive in high-income countries.

Yaghoubi Nia (2015) analyzed the short-term and long-term relations between the current deficit, oil prices and energy import for Turkey via Johansen and Juselius Co-integration and Error Correction techniques by using the 2005-2014 period's data. The findings obtained are as follows: there is a bilateral relation between the current deficit and energy import in the long run. In the short run, however, no causality was found from the energy import to the current deficit, while a causality was found from the current deficit to the energy import.

Barbaros, Bay and Kalaycı (2018) analyzed the relationship between Turkey's GDP, energy consumption and current account deficit data for the years 1980-2013. As a result of the analyzes made, it was seen that the series which are stationary at the I (1) level are cointegrated and they move together in the long run. As a result of the Granger Causality Test, it was seen that there was no causality among the mentioned variables.

Doğan (2021) examined the relationship between economic growth, energy consumption and current account deficit in Turkey. As a result of econometric analysis; It has been observed that the increases in energy consumption increase economic growth and the current account deficit increases due to the energy demand resulting from economic growth.

Topkaya (2022) examined the effects of defense expenditures on economic growth and current account deficit for the period 2000-2020 in the United States, India, China, Japan, Israel and Turkey. As a result, a negative relationship was found between economic growth and defense expenditures, and a positive relationship with the current account deficit.

ECONOMETRIC APPLICATION FOR BRAZIL

The data set to be used in the study is annual, covering a long term including 1980 and 2020. Annual data were preferred in order for the study to include both long-term and short-term relations. The time series belonging to the variables used were compiled by having been taken from the OECD and IMF data. All of the econometric analyses were made by using the 8th edition of the E-Views package program. The abbreviations of the variables are shown in Table 3.

Table 3: Variables Used in the Application for Brazil

Variable's Name	Symbol	Definition of the Data	Source of the Data
Current Deficit	CD	Billion Dollars	OECD
Economic Growth	GDP	Billion Dollars	IMF

Brazil's Stability Tests

ADF and PP unit root tests were applied for the level values and first differences of the variables and the results are shown in Table 4.

Table 4: ADF and PP Unit Test Results of Brazil Level and Initial Difference Values

Variables	ADF (constant)	ADF (trend and constant)	PP (constant)	PP (trend and constant)
LOGCD	-2.352 [0.205] (0)	-2.526 [0.245] (0)	-2.542 [0.172] (1)	-2.550 [0.235] (2)
LOGGDP	-0.932 [0.900] (1)	-2.721 [0.280] (1)	-0.826 [0.930] (0)	-2.221 [0.616] (1)
Δ LNCD	-5.375*** [0.0001] (0)	-5.375*** [0.0006] (0)	-5.517*** [0.0001] (8)	-5.810*** [0.0002] (7)
Δ LNGDP	-4.215*** [0.0073] (0)	-4.140*** [0.0128] (0)	-4.247*** [0.0021] (1)	-4.178*** [0.0114] (1)
Critical Value 1%	-3.823	-4.074	-3.823	-4.074
Critical Value 5%	-2.995	-3.665	-2.995	-3.665
Critical Value 10%	-2.521	-3.125	-2.521	-3.125

Not: Δ symbol shows the first differences. The critical values for the ADF and PP were obtained by MacKinnon (1996). The values inside [] show the probability values. The values inside () provide the lengths of delay. The ***, ** and * symbols show that the empty hypothesis claiming that the series is not steady respectively on the 1%, 5% and 10% error levels (meaning that there is a unit root) is rejected.

When the values in Table 4 are to be interpreted in terms of CD and GDP, it can be seen the test statistic for all variables is greater than the critical value determined by Mackinnon as absolute values when the constant and trend-constant values of the ADF and PP test statistics are separately analyzed, and the fact that the probability values are 0 or quite close to 0 causes the hypothesis H_0 to be rejected. Therefore, it can be concluded when the initial differences of the series are taken, they reach the steady state assumption.

Determination of Brazil's Length of Delay

The series which have been made stationary by taking the difference; Before a Granger causality analysis can be performed and interpreted, the appropriate lag length must be determined. In determining the number of delays; LR (Likelihood ratio test statistic), FPE (Final Estimation Error Criteria), AIC (Akaike information criterion), SC (Schwarz information criterion), HQ (Hannan-Quinn information criterion) criteria are used.

Table 5: Determining Lag Length for Brazil

Lag	LogL	LR	FPE	AIC	SC	HQ
0	-3.171	NA	5.14e-05	1.695	2.472	1.895
1	-15.082	23.665*	4.28e-05*	1.562*	1.525	1.125*
2	4.731	13.253	9.83e-05	2.152	3.965*	2.965
3	15.122	11.455	0.001	2.956	4.879	3.965

NOTE: * Shows the length of delay selected by the criterion. LR: Likelihood ratio test statistic (on 5% level) FPE: Final Prediction Error, AIC: Akaike information criterion, SC: Schwarz information criterion, HQ: Hannan-Quinn information criterion

Based on the test results given in Table 5, the length of delay is 2 as per the SC, and 1 as per the AIC and HQ. The length of delay was taken as 1 as it was seen that there was no problem of autocorrelation and changing variance in the model, where the length of delay is 1.

Brazil's Co-integration Test

The results of Brazil's Cointegration Test are presented in Table 6.

Table 6: The Johansen Co-integration Test Results of Brazil

Hypothesis Ho	Eigenvalue Statistic	Trace Statistic	10% Critical Value	Prob**	Max-Eigenvalue Statistic	10% Critical Value	Prob**
$r=0^*$	0.482	44.862	36.123	0.021	21.125	20.785	0.090
$r \leq 1^*$	0.417	24.634	22.456	0.070	17.253	16.452	0.062
$r \leq 2$	0.168	6.541	10.412	0.250	6.045	9.474	0.356
$r \leq 3$	0.015	0.547	3.120	0.740	0.547	3.120	0.565

Not: As per the maximum eigenvalue and trace statistic, it is shown that 2 co-integration equation is present on the $\alpha=0.10$ significance level.
* Shows that the hypothesis is rejected on the 0.10 significance level. **MacKinnon- Haug-Michelis (1999) are p values.

When the Co-integration Analysis results in Table 6 were examined, a long-term relation was found between the CD and GDP series. The hypothesis H_0 stating that there is no co-integrated relation between the variables was rejected. The max-Eigenvalue and trace statistics show that there is 2 c-integration equation between these variables. The hypothesis H_0 is rejected if the test statistics calculated are higher than the 1%, 5% and 10% critical value on a specific level of significance. As per the maximum eigenvalue and trace statistics, there is a co-integration and the number of vector is 2.

Causality Test Results of Brazil

The "Granger Causality Test" is utilized to test whether one of the variables in a model, which is formed to make estimations on one variable, causes changes in other variables.

Table 7: Granger Test Results of Brazil

	Chi Square	sd	Prob
GDP is not the cause of the current deficit.	10.001	1	0.002**
Current deficit is not the cause of GDP.	5.129	1	0.021***

Not: *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$

As a result, it can be seen that the current deficit is the cause of the growth, while the growth is the cause of the current deficit. Thus, there is a bilateral relation between the current deficit and growth.

CONCLUSION

Current balance consists of the combination of the foreign trade, services, investment incomes and current transfer balances of the balance of payments. If the incomes obtained by a country from the current accounts are higher than the expenditures it makes on the current accounts, then there is a current surplus, or a current deficit if it is fewer. Today, many countries face the problem of current deficit. Being another important concept for the economies of the countries, the economic growth means the increase of the production capacity, or the constant escalations in the real output per capita. This long-term fact is a concept on which the economists from past to present have put emphasis and made researches.

Brazil started to implement a more outward-oriented economy strategy, but was able to reach a noteworthy success in its foreign investments as of the second half of the 1990s, following the "Real Plan" it implemented to struggle against inflation in 1994.

The annual data of the 1980-2020 period were taken into consideration in the application. The variables are current deficit and economic growth. In the econometric application, the variables were initially subjected to the ADF and PP Unit Root tests, and variables became steady in their first differences. Then, through the application of the Co-integration Analysis to the variables, it was revealed that there was a long-term relation. Subsequently, Granger Causality Test was implemented to determine the causality and relation between the variables in the model. As a result, it was found that there was a reciprocal relation between current the deficit and economic growth.

It is not possible to fully eliminate the problem of current deficit in the developing countries such as Brazil. However, some measures can be taken. For example, it is important to encourage the inflow of portfolio and direct foreign investments, and to provide economic, political, social and administrative stability in the country. As the developing countries grow based on import, deteriorations occur in the current balance.

REFERENCES

- AKBA, (2014), "Brezilya Ekonomisi Üzerine", <http://www.akademikbakis.org/eskisite/30/20.pdf>, (30.06.2014).
- Aristovnik, A., (2006), "The Determinants & Excessiveness of Current Account Deficits in Eastern Europe & The Former Soviet Union", William Davidson Institute at the University of Michigan, William Davidson Institute Working Papers Series No:827, Michigan, USA.
- Barbaros M., Par, A. and Kalaycı, S. (2018), "Türkiye'de Ekonomik Büyüme ve Enerji Tüketiminin Cari Açık Üzerindeki Etkisi", *ASEAD Vol 5*, No:10, pp. 94-113

- Bevilaqua, S.A., Marcio M.G.P., (1999), “Debt Management in Brazil: Evaluation of The Real Plan and Challenges Ahead, Rio de Janeiro”, <http://www.econ.puc-rio.br/pdf/td408.pdf>. (02.05.2015).
- Bitzis, G., Paleologos, J.M., Papazoglou, C., (2008), “The Determinants of the Greek Current Account Deficit: The EMU Experience”, *Journal of International and Global Economic Studies*, Vol: 1, No: 1, pp. 105-112.
- Brzozowski, M., Prusty, S., (2011), “Impact of GDP Volatility on Current Account Balances”, University of Warsaw, Working Papers, Faculty of Economic Sciences Vol: 2011, No: 2.
- Calderon, C., Chong, A., Zanforlin, L., (2001), “Are African Current Account Deficits Different? Stylized Facts, Transitory Shocks, and Decomposition Analysis”, *International Monetary Fund, IMF Working Papers*, Vol: 01, No:4.
- Chinn, M.D., Prasad, E.S., (2000), “Medium-Term Determinants of Current Accounts in Industrial and Developing Countries: An Empirical Exploration”, National Bureau of Economic Research, NBER Working Papers, No: 7581.
- Doğan, D. (2021), “Türkiye’de Enerji Tüketimi, Ekonomik Büyüme Ve Cari Açık Arasındaki İlişki”, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Graduate School of Social Sciences, Department of Econometrics, Master Thesis.
- Dominguez, K., (2005), “Economic Perspective in Singapore”, <http://www.personalumich.edu/kathrynd/Singapore>. (12.05.2015).
- Eriş, İ., (2001), “Enflasyonla Mücadelede Brezilya Deneyimi ve Türkiye ile Karşılaştırılması”, *The Journal of Economics, Business and Finance*, Vol: 16, No: 184, pp. 7-8.
- IMF, (2023), “Balance Of Payments Manual”, http://www.imf.org/external/np/sta/bop/bop_man.pdf. (04.02.2023).
- Kiper, S. (2012). “Brezilya Ekonomisi”, *The University of Economics and Entrepreneurship, The Journal of Academic Approach*, No: 30, pp. 1-19.
- Malik, S., Chaudhry, I.S., Sheikh, M.R., Faruqi, F.S., (2010), “Tourism, Economic Growth and Current Account Deficit in Pakistan: Evidence from Co-integration and Causal Analysis”, *European Journal of Economics, Finance and Administrative Science*, No: 22, pp. 21-31.
- OECD, (2023), “Statistical Data”, <http://www.oecd.org>. (12.05.2023).
- Pacheco-Lopez, P., Thirlwall, A.P., (2007), “Trade Liberalisation and the Trade-Off Between Growth and the Balance of Payments in Latin America”, *International Review of Applied Economics*, Vol: 21, No: 4, pp. 469-490.
- Paula, L.F., Alves, J.A., (2007), “The Determinants and Effects of Foreign Bank Entry in Argentina and Brazil: A Comparative Analysis”, *Investigacion Economica, Enero Marso*, Vol: 66, No: 259, pp. 63-102.
- Pinheiro, A.C., Giambiagi, F., Gostkorzewicz J., (1999), “Brazil’s Macroeconomic Performance in the 1990s”, http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_en/Galerias/Download/studies/macro.pdf (15.2.2016).
- Topkaya, Y.E, (2022), “Savunma Harcamaları, Ekonomik Büyüme Ve Cari Açık İlişkisi: Seçili Ülkelerle Panel Veri Analizi”, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Maliye Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi University Social Sciences Institute, Department of Finance, Master Thesis.
- World Bank, (2023), “Economic Scales”, <http://www.worldbank.org>. (23.02.2023).
- Yaghoubi Nia, K., (2015), “Türkiye’de Cari Açık Ve Enerji İlişkisi”, Unpublished Master Thesis, Karadeniz Technical University, SSI, Trabzon.
- Yakar, İ., (2001), “Türkiye Ekonomisinin Küreselleşme Süreci ve Seçilmiş Ülke Gruplarıyla Karşılaştırmalı Analiz (Avrupa, Güneydoğu Asya, Latin Amerika)”, Unpublished Master Thesis, Anadolu University, SSI, Eskişehir.
- Zanghieri, P., (2004), “Current Accounts Dynamics in New EU Members: Sustainability and Policy Issues”, *CEP II Working Papers*. Vol: 2004, No: 7.

Okul Yönetiminde Yönetim Süreci Etkililiği Hakkında Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Opinions of School Administrators on the Effectiveness of the Management Process in School Administration

ÖZET

Bu çalışmanın amacı okul yönetiminde yönetim süreci etkililiği hakkında okul yöneticilerinin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu çalışmada nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırma için kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 14 okul yöneticisi 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. Araştırmada okul yönetiminde etkili faktörler, okul müdürünün rolü ve özellikleri, okul kültürü ve iklimi, paydaşların etkisi, kaynakların dağılımı, toplumsal faktörler, iletişim ve işbirliği olarak belirlenmiştir. İyileştirme alanları okul yöneticisi ve okul yönetimiyle ilgili düzenlemeleri içerirken, başarıyı artırmak için öneriler arasında okul iklimi, işbirliği, ödüllendirme ve öğrenci odaklılık öne çıkmaktadır. Okul yöneticilerinin karşılaştığı zorluklar, okulla ilgili (personel, öğrenci, veli sorunları) ve okul dışı (idari, yasal zorluklar) faktörler olarak kategorize edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Yönetimi, Yönetim Süreci, Öğretmen.

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the opinions of school administrators about the effectiveness of the management process in school administration. Phenomenology design, one of the qualitative research techniques, was used in this study. The study group consisted of 14 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. In the study, effective factors in school management were identified as the role and characteristics of the school principal, school culture and climate, the influence of stakeholders, distribution of resources, social factors, communication and cooperation. While the areas for improvement include regulations related to school administrators and school management, school climate, cooperation, rewarding, and student orientation stand out among the suggestions to increase achievement. Challenges faced by school administrators were categorized as school-related (staff, student, parent problems) and non-school-related (administrative, legal challenges) factors.

Keywords: School Management, Management Process, Teacher.

GİRİŞ

Okullar, eğitimde sosyal adalet ve fırsat eşitliği anlayışıyla herkese eşit davranılan, sosyal adaletin gözetildiği, eğitim ve öğretimde herkese eşit fırsat tanınan, herkese aynı öğrenme şansının verildiği, herkes için bir öğrenme yeri olan, teknolojiye, dış dünyaya ve toplumsal beklentilere uygun olarak sürekli yenilenen, üretilen ve şekillendirilen öğrenme kurumlarıdır (Şişman, 2013). Toplumun öğrenme ve eğitim gereksinimlerini karşılayan kurumlardır. Okul, öğrencilere kişisel yaşamları için ihtiyaç duydukları becerileri kazandırmanın yanı sıra topluma ve insanlığa faydalı olacak öğrenciler yetiştirmeye çalışır (Taymaz, 2019). Okullar, insanlığın karşı karşıya olduğu sorunların farkında olan ve bilgilerini cevaplar bulmak için kullanan insanlar yetiştiren kurumlardır (Çelik, 2000). Şişman'a (2013) göre okul, girdi-işlem-çıkı süreçlerinden oluşan açık bir sistemdir. Çocuklar hayatı ve sorumluluklarını burada öğrenirler. Okullar, öğrencilerin yaşlarına uygun standartlar doğrultusunda öğrenmeleri, sosyalleşmeleri ve geleceğe hazırlanmaları için merkez görevi görür (Parlar, 2019). Eğitim sisteminin en etkili bileşeni, her düzeyde öğrenme ve üretme kurumu olarak hizmet veren okuldur (Köktürk, 2011). Öğrenmeyi kurumsallaştırmak için okullar oluşturulmuştur. Yeni nesiller, okullardaki eğitim ve öğretim yoluyla ulusa yardımcı olacak bilgi ve becerilerle beslenir (Çobanoğlu, 2011). Okullar kültürel tarih açısından zengin yerlerdir. Büyüyen ve değişen bir toplumun kültürünü gelecek nesillere aktaran veya kültürel dönüşümü destekleyen kurumların öncüsüdürler (Bursalıoğlu, 2019). Aile yaşamından sonra çocuğun ilk sosyal ortamı okuldur. Hayatı deneyimler ve zamanlarının çoğunu okulda geçirirler. Öğrenciler okulda arkadaşlık, zevk, neşe, paylaşma gibi duygu ve ideallerle karşılaşır. "Okul yaşanacak

Mehmet Tahir Algül ¹ 

Kadir Satun ² 

Mustafa Köse ³ 

Murat Taner ⁴ 

Mustafa Saykal ⁵ 

How to Cite This Article

Algül, M. T., Satun, K., Köse, M., Taner, M. & Saykal, M. (2023). "Okul Yönetiminde Yönetim Süreci Etkililiği Hakkında Okul Yöneticilerinin Görüşleri", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:54; pp:3831-3840. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.71574>

Arrival: 08 June 2023

Published: 25 October 2023

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

1 Müdür Yardımcısı., MEB, Hatay, Türkiye

2 Müdür, MEB, Hatay, Türkiye

3 Müdür., MEB, Hatay, Türkiye

4 Müdür Yardımcısı., MEB, Hatay, Türkiye

5 Müdür Yardımcısı., MEB, Hatay, Türkiye

bir yerdir." Günlük varoluşun önemli bir parçasıdır. Çocukların takdir edildiği ve tüm sosyal ve akademik faaliyetlere aktif olarak katıldıkları kapsayıcı bir ortam ve rol model olduğu için tüm öğrenciler okulda okuyabilir. Sadece küçük çocuklar için değil, aynı zamanda toplumun ve çevrenin diğer üyeleriyle birlikte öğrenmek ve öğrendiklerini gerçek dünya durumlarına uygulamak isteyen yetişkinler için de insanlar ve yaşam arasında bir bağlantı görevi görür (Şişman, 2007). İnsanlar okullarda ilgi alanlarını, yaratıcılıklarını ve fikirlerini geliştirebilir, bunlarla özgürce deneyler yapabilir, hayatı ve sonuçlarını analiz edebilirler. Öğrencilerin sınıfta öğrendiklerini sınıf dışında profesyonellerin rehberliğinde uygulayabildikleri, ilgili tüm kurum ve kuruluşlarla birlikte çalışabildikleri yerlerdir. İnsanı önceleyen ve gelecekte toplumda rol oynayacak bir birey yetiştirdiğinin bilincinde olan ortamlardır. Ahlaki eğitimi de önemseyen, insanı istediği kalıba sokan yaklaşıma karşı çıkan, her bireyin sahip olduğu yetenek ve ilgileri ortaya çıkarabilen, eğlenirken öğrenmeyi teşvik eden, ahlaki değerlerin içselleştirilmesini sağlayan ortamlardır (Parlar, 2019).

Yönetim, insanların ortak amaç ve hedeflere ulaşmak için birlikte çalışırken nasıl etkileşimde bulduklarını ve davrandıklarını inceleyen bir disiplindir (Eren, 2012). Yönetim, doğru kişilere görev atama, iş dağılımı yapma ve ekip çalışmasını planlama sürecidir. Görevleri tamamlamanın yanı sıra yönetim, kaynakların kullanımını organize etme, izleme ve kontrol etme yoluyla amaç ve hedefleri gerçekleştirmeyi de gerektirir (Mutlugu, 2019). Şirket içinde işbirliğini garanti altına almak ve belirtilen hedefe ulaşmak için tüm önlemler alınmalıdır (Özalp, 2010). Yönetim süreci boyunca ortaya çıkarlar ve daha sonra çözümler. Yönetimin özünde yöneticiler ve yönetilenler vardır (Mutlugu 2019). Yönetim biliminin "bilimlerin en yenisi ve sanatların en eskisi" olması, onu diğer disiplinlerden ayırmaktadır. Psikoloji, sosyoloji, antropoloji, hukuk ve diğerleri de dahil olmak üzere tüm bu disiplinlerin yönetim bilimiyle bağlantıları vardır (Sarı ve Sarı, 2020). Yetenekli, bilgili ve yetkin yöneticiler yönetim sanatını uygular (Şahin, 2019). Amacı ve konusu işbirliği, kişiler arası iletişim ve ilişkiler üzerine kurulu olduğundan, yönetim hem bir sanat hem de bir bilim olarak kabul edilebilir. Yönetici, yetenekleri, kişiliği, üretkenliği, öngörüsü ve bilgiyi uygulama kapasitesi nedeniyle yönetimin gerektirdiği görevlerde yönetimi bir sanat olarak yürütür (Şimşek ve Çelik, 2018). Yönetim sanatı, aynı işleri yapan yöneticilerin farklı sonuçlar elde etmesiyle desteklenmektedir (Şahin, 2019). En eski sanat olan yönetim bilimi, 20. yüzyıla kadar çeşitli evreler geçirmiştir. İsa'nın doğumundan önce, sadece insan isteklerine uyacak şekilde tasarlanmış ve herhangi bir bilimsel temeli olmayan ilkel yönetim sistemleri daha sonra bilime dönüşmüştür (Gediklioğlu, 1997). Bu durum, yönetime ilişkin üç farklı bakış açısı olduğunu açıkça ortaya koymaktadır: bir süreç olarak yönetim, bir disiplin olarak yönetim ve yaratıcı bir çaba olarak yönetim (Şahin, 2009). Günümüzde yönetim karmaşıklaşmış, yönetim bilimi yenilikler, teknoloji ve iletişimdeki hızlı ilerlemeler, kaynaklardaki yetersizlikler ve toplumsal beklentilerdeki değişimler sonucunda değişmiş ve gelişmiştir (Besler ve Tonus, 2012). Klasik düşüncenin kurucuları, yönetimin temellerinin evrensel olduğuna inanmışlardır. Her tür işletme, eğitim kurumu, silahlı kuvvetler ve devlet kurumları bu fikirleri kullanmaktadır (Şahin, 2009). Yönetim, Toffler (2008) tarafından bir "zenginlik yaratma sistemi" olarak adlandırılmıştır. Örnekler arasında doğal kaynakları paraya çevirme aracı olarak tarımın gelişimi, fabrika temelli zenginlik yaratma sistemi olarak Sanayi Devrimi ve son olarak bilgi reformlarından kaynaklanan yeni yönetim paradigması yer almaktadır (Şahin, 2009). Eğitim kurumlarında yönetim, gelecek nesillerin yetiştirilmesi, refah ve ulusal ekonomi düşünüldüğünde "zenginlik yaratma sisteminin" en önemli yönleri akla gelmektedir (Şahin, 2010). Yönetici, başarılı olma, işgücünün ve toplumun taleplerini karşılama ve işyerinde kalite için yeni yönetim tekniklerini ve prosedürlerini öğrenme ve kullanma yeteneğine sahiptir (Besler ve Tonus 2012). Yönetimsel etkililik, bir yöneticinin birlikte çalıştığı ekip üyelerini içinde buldukları şirketin hedeflerine ulaşmak için motive etme becerisini ve yönetimin her ne sebeple olursa olsun bu hedeflere ulaşmadaki başarısını ölçmek için kullanılabilir (Eren, 2012). Yönetimin temel bileşeni olan yönetim süreci boyunca, yönetenler ve yönetilenler işbirliği yapar ve her iki grupta ortak amaç ve hedefler doğrultusunda çaba gösterir. Bir organizasyonda başarı; demokratik, yenilikçi, değişim süreçlerine ve yeni fikirlerle açık, yönetilen organizasyonlara, çalışma ortamında iletişime, ortak hedeflerde birleşmeye, alınan kararlara katılıma ve tüm çalışanların yeteneklerini ortaya koyabildiği ölçüde gerçekleşir (Şimşek, 2013). Yönetim yaklaşımlarının hedeflerine ulaşmak için kullandıkları stratejiler zaman içinde evrim geçirmiş olsa da, her stratejinin temel amacı her zaman verimliliği artırmak ve giderlerden tasarruf etmek olmuştur (Besler ve Tonus 2012). Yönetim tanımlarından şu özellikler çıkarılabilir: yönetilecek alanda birden fazla insan unsurunun bulunması, önceden belirlenmiş hedeflerin varlığı ve bu hedeflere yönelik işbirliğinin sağlanması, hem insan hem de maddi kaynakların verimli kullanılması ve tüm bu süreçlerin izlenmesi, geliştirilmesi ve denetlenmesi şeklindedir (Taymaz, 2019).

Öğretmen görüşlerinin, okul yönetiminde yönetim süreci etkinliği hakkında akademik açıdan değerli bir perspektif sunduğu vurgulanmalıdır. Okul yöneticileri, öğretmenlerin sahadaki deneyimleri ve gözlemleriyle elde edilen bilgileri, okulun etkin yönetimi ve başarısı için önemli bir kaynak olarak değerlendirmelidirler.

Öğretmenlerin sahip olduğu uygulama ve deneyim birikimi, yönetim süreçlerinin geliştirilmesi ve etkinleştirilmesi açısından büyük öneme sahiptir (Selçuk, 2018). Onların günlük sınıf içi etkileşimlerden elde ettiği gözlemler, okulun iç işleyişi, öğrenci başarısı ve öğretmen memnuniyeti üzerinde önemli etkilere sahip olabilir. Bu nedenle, okul yöneticileri, öğretmenlerin geri bildirimlerini değerlendirerek, eğitim süreçlerini iyileştirmek ve öğretmenlerin motivasyonunu artırmak için önemli adımlar atmalıdır. Öğretmen görüşlerinin alınması, öğrenci başarısı açısından da

kritik bir rol oynar. Öğretmenler, öğrenci ihtiyaçlarını daha iyi anlayarak, öğrencilere uygun öğrenme ortamları sağlayabilir ve eğitim stratejilerini buna göre belirleyebilirler. Bu da okuldaki başarı düzeyini etkileyebilir. Ayrıca, öğretmenlerin görüşlerine değer vermek, iletişim ve işbirliği kültürünün oluşmasına katkı sağlar. Öğretmenlerin katılımı ve fikirleri, okul yönetimiyle güçlü bir ortaklık oluşturarak, okulun etkin bir şekilde yönetilmesini ve sürdürülebilir başarıyı destekler. Sonuç olarak, öğretmen görüşlerinin alınması, akademik açıdan okul yönetiminde yönetim süreci etkinliğinin artırılması için hayati öneme sahiptir. Bu görüşler, yöneticilere okulun günlük işleyişindeki zorlukları ve fırsatları anlamada yardımcı olurken, öğretmenlerin katılımını artırarak okuldaki çalışma ortamını olumlu yönde etkiler. Bu durum da nihayetinde öğrencilere daha iyi bir eğitim deneyimi sunma ve okulun başarısını artırma amacına hizmet eder.

Bu kapsamda araştırmanın amacı okul yönetiminde yönetim süreci etkililiği hakkında okul yöneticilerinin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu genel amaç altında aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Öğretmenler okul yönetiminde hangi faktörlerin etkili olduğunu düşünmektedir?
2. Öğretmenler okul yönetiminde hangi alanlarda iyileştirme yapılması gerektiğini düşünmektedir?
3. Öğretmenler okul yönetiminde başarıyı artırmak için önerileri nelerdir?
4. Öğretmenler okul yöneticilerinin yönetim sürecinde hangi zorluklarla karşılaştığını düşünmektedir?

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 algılarını 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 14 okul yöneticisinin seçiminde kolayda örneklem yaklaşımı kullanılmıştır (Karataş, 2015). Araştırmacının belirli bir grup veya birimden örneklem seçme stratejisi, pratik ve erişilebilir olduğu için kolayda örneklem tekniği olarak bilinir. Bu yaklaşımla araştırmacı, örnekleme pratik hususlara veya para ve zamandan tasarruf etme yollarına dayanarak seçer. Araştırmacı, kolayda örneklem yöntemini kullanırken seçilen örneklemin temsil gücü konusunda dikkatli olmalıdır; çünkü önyargılar mevcut olabilir ve bu teknik kullanılarak seçilen örneklem daha geniş bir popülasyonu doğru bir şekilde yansıtmayabilir. Kolayda örneklem yaklaşımı, özellikle küçük örneklem büyüklükleri veya az finansman gerektiren araştırmalarda faydalıdır. Örneğin, zaman ve kaynak kısıtlamaları nedeniyle bir araştırmacı, bir okuldaki öğretmenlerin bakış açılarını analiz etmek için kolayda örneklem 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	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Erkek	52	29	Lisans
K2	Kadın	42	23	Lisans
K3	Erkek	52	28	Lisans
K4	Erkek	40	18	Lisans
K5	Erkek	45	20	Lisans
K6	Kadın	49	26	Lisans
K7	Kadın	43	19	Yüksek Lisans
K8	Kadın	43	20	Lisans
K9	Erkek	50	27	Lisans
K10	Erkek	37	15	Lisans
K11	Erkek	47	25	Lisans
K12	Erkek	33	10	Lisans
K13	Erkek	48	27	Lisans
K14	Erkek	50	27	Lisans

Tablo 1’de verilen katılımcıların profili incelendiğinde, cinsiyet bakımından çalışmada 4 kadın 10 erkek öğretmen olduğu görülmüştür. Yaşları bakımından katılımcıların genel olarak 33-52 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Kıdem süreleri bakımından ise en az 10 yıl, en fazla 29 yıllık kıdeme sahip öğretmenler çalışmada yer almıştır. Eğitim durumları incelendiğinde 1 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

Okul Yönetiminde Etkili Olan Faktörlerin Değerlendirilmesi

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan okul yönetiminde etkili faktörlere ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul Yönetiminde Etkili Olan Faktörlere İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Okul Yönetiminde Etkili Olan Faktörler	Okul müdürünün rolü ve özellikleri	8
	Okul kültürü ve okul iklimi	5
	Okulun paydaşlarının etkisi	4
	Kaynaklar ve kaynakların adil dağılımı	4
	Toplumsal faktörlerin etkisi	3
	İletişim ve işbirliği faktörü	3

Tablo 2 incelendiğinde, okul yönetiminde etkili faktörler konusunda katılımcı görüşlerinin okul yönetiminde etkili olan faktörler teması altında toplandığı görülmektedir. Okul yönetiminde etkili olan faktörler teması altında okul müdürünün rolü ve özellikleri, okul kültürü ve okul iklimi, okulun paydaşlarının etkisi, kaynaklar ve kaynakların adil dağılımı, toplumsal faktörlerin etkisi, iletişim ve işbirliği faktörü isimli 6 kod olduğu görülmektedir. Okul

müdürünün rolü ve özellikleri konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Okul Müdürünün liderlik özelliği...” (K1)

“Liderlik” (K4)

“-Liderlik, Uzmanlık, Tecrübe, Problem Çözme Yetisi, İletişim Becerisi Yüksek, Vizyon sahibi olmalı.” (K7)

“Okul yönetiminde okul müdürünün kişisel özelliklerinin etkili olduğunu düşünüyorum. Okul müdürü kadar okuldur diye bir söz vardır. Müdürün organizasyon kapasitesi, profesyonel adımları okul yönetiminde önemli faktörlerdendir” (K13)

Okul yönetiminde etkili olan faktörlerden birinin okul kültürü ve okul iklimi olduğu konusunda görüş bildiren bazı katılımcılar şu sözleri ifade etmişlerdir.

“b-Güçlü bir okul kültürü ve okul iklimi,...” (K1)

“c) Hiyerarşi ve Biz bilinci...” (K2)

“a. Okulda yönetim ve öğretmenlerin birbirleriyle uyum içerisinde çalışmaları gerekir,...” (K5)

Okul yönetiminde etkili olan faktörlerden bir diğerinin okulun paydaşlarının etkisi olduğu konusunda görüş bildiren bazı katılımcılar şu sözleri ifade etmişlerdir.

“Öğretmen, öğrenci ve velilerimiz” (K9)

“Bulduğumuz çevrenin-velilerin olumlu ya da olumsuz etkileri olabiliyor. Buna öğretmenler de dahil.” (K14)

Okul yönetiminde etkili olan faktörlerden biri katılımcılar tarafından kaynaklar ve kaynakların adil dağıtımı konusundadır. Kaynaklar ve kaynakların adil dağıtımına ilişkin katılımcı görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

“e-Okul kaynaklarının eşit ve verimli bir şekilde dağıtılması” (K1)

“Okula gelen ödenek” (K12)

Toplumsal faktörlerin etkisi, iletişim ve işbirliği faktörünün okul yönetiminde etkili olduğu konusunda görüş bildiren katılımcılardan bazıları görüşlerini şu sözleri ifade etmişlerdir.

“...bulduğu coğrafya ve yaşanan yerin ihtiyaçları , ...” (K6)

“Bireysel ve toplumsal faktörler etkilidir.Bireysel olarak formasyon, yeterlilik ,öz güven vb.Toplumsal faktör olarak insan ilişkileri sayılabilir” (K11)

“Etkili iletişim ve Takım Ruhu, b) İş Bölümü ve Adalet, c) Hiyerarşi ve Biz bilinci” (K2)

“İletişim, İşbirliği,...” (K4)

Okul Yönetiminde İyileştirme Yapılması Gereken Alanlar Değerlendirilmesi

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan okul yönetiminde iyileştirme yapılması gereken alanlara ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Okul Yönetiminde İyileştirme Yapılması Gereken Alanlara İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Okul Yöneticisine İlişkin İyileştirmeler	Okul yöneticilerinin özlük hakları	8
	Yöneticinin atama kriterleri ve yetkinliği	7
	Ücrette iyileştirme	3
Okul Yönetimine İlişkin İyileştirmeler	Ekonomik kaynakların sağlanması	3
	Disiplin sağlama	3
	Etkili iletişim	3
	Yönetimin özgürlükçü tutumu	1
	Yetkili birimlere erişim	1

Tablo 3 incelendiğinde, okul yönetiminde iyileştirme yapılması gereken alanlar konusunda katılımcı görüşlerinin okul yöneticisine ilişkin iyileştirmeler ve okul yönetimine ilişkin iyileştirmeler olmak üzere 2 tema altında toplandığı görülmektedir. Okul yöneticisine ilişkin iyileştirmeler teması altında okul yöneticilerinin özlük hakları, yöneticinin atama kriterleri ve yetkinliği ve ücrette iyileştirme isimli 3 kod olduğu görülmektedir. Okul yöneticisine ilişkin iyileştirmeler konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Okul Yönetiminde görev alan idarecilerin, yönetim sürecinde elde ettikleri bilgi ve tecrübelerini gittiği yerlere de götürebileceği Yönetici olarak tain hakların verilmesi gerektiği;” (K3)

“-Özlük haklarının verilmesi, yetki gücü” (K7)

“Sosyal haklar, çalışma saatleri , eğitim” (K11)

“a-Okul yönetimi alanında liyakatli kişilerin atamasının yapılması,...” (K1)

b) İdarecilik konusunda; Alan bilgisinin yeterliliğine yani Liyakat,...” (K2)

“Yönetim ihtiyacı karşılanması noktasında o alanda yerli olacağı değil yeterli olduğundan emin olunan kişilerce karşılanmasına; ...” (K3)

“Okul müdürlerinin liyakatli olması gerekir. Başarı kriterleri ortaya koyularak başarı kriterlerini üst üste 3-4 yıl yakalayamayan kişileri yönetimden alınması gerektiğini düşünüyorum” (K13)

“Ücrette iyileştirme yapılmalı. Yöneticilerin yıllık izinlerinde ekders ücreti kesilmemeli” (K4)

“maddi olarak, ...” (K6)

Okul yönetimine ilişkin iyileştirmeler teması altında ekonomik kaynakların sağlanması, disiplin sağlama, etkili iletişim, yönetimin özgürlükçü tutumu ve yetkili birimlere erişim isimli 5 kod olduğu görülmektedir. Okul yönetimine ilişkin iyileştirmeler konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“a) Ödemelerin bağımsız olmasının gerekliliğine , d) Yöneticilerin ekonomik açıdan rahatlatılması” (K2)

“Maddi kaynak,...” (K8)

“maddi gücü olmalı, ...” (K9)

“Denetim görevini öğretmenleri geliştirmek amacıyla kullanılmalı,...” (K5)

“Disiplin, ...” (K8)

“İstisare kültürü” (K6)

c. Etkili ve sağlıklı iletişim konusunda azami gayretli olmalı” (K5)

“Günümüzde daha çok veli ve çevre etkisi var. Burada öğretmenlerin görüşlerinin bunların önünde olması gerekir” (K14)

c-Okul yönetimi esnasında karşılaşılan sorunların çözümünde üst makamlara ve kaynaklara ulaşımın kolay olmasının sağlanması” (K1)

Okul Yönetiminde Başarıyı Artırmak İçin Yapılan Önerilerin Değerlendirilmesi

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan okul yönetiminde başarıyı artırmak için yapılan önerilerin değerlendirilmesine ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Okul Yönetiminde Başarıyı Artırmak İçin Yapılan Önerilerin Değerlendirilmesine İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Okul Yönetiminde Başarıyı Artırma Önerileri	Okul iklimi ve okul kültürü	4
	Ödüllendirme	4
	İşbirliği ve iletişim	4
	Başarı odaklılık	3
	Motivasyonun artırılması	2
	Yönetici eğitimi	2
	Yeniliklerin takibi	1
	Adalet	1
	Öğrenci odaklılık	1

Tablo 4 incelendiğinde, okul yönetiminde başarıyı artırmak için yapılan önerilerin değerlendirilmesi konusunda katılımcı görüşlerinin okul yönetiminde başarıyı artırma önerileri teması altında toplandığı görülmektedir. Okul yönetiminde başarıyı artırma önerileri teması altında okul iklimi ve okul kültürü, ödüllendirme, işbirliği ve iletişim, başarı odaklılık, motivasyonun artırılması, yönetici eğitimi, yeniliklerin takibi, adalet ve öğrenci odaklılık isimli 9 kod olduğu görülmektedir. Okul yönetiminde başarıyı artırma önerileri konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“a-Güçlü bir okul iklimi ve okul kültürü oluşmasını sağlamak,...” (K1)

“c) Öğrencileri okul ortamında mutlu ve huzurlu hissedecekleri ortamın sağlanması ve bu ortamın sürekli korunması gerektiği; ...” (K3)

“e) Çalışan personel ile çalışmayan personelin ayırt edilerek, çalışanların onore edilmesi” (K2)

“2- başarılı idarecilere ödül verilmesi ,...” (K6)

“Öğrencilerle olan iletişimi geliştirerek onların sıkıntılarını dinleyip anlayarak onlara yardımcı olabileceğimizi düşünüyorum.” (K12)

“Etkili iletişim şart. Zaten bu da okulumda var.” (K14)

d) Okul Yönetimince Öğretmen ve Öğrencilerin her başarısının takdir edilerek daha da başarılı olmaları adına teşvik edilmelerinin sağlanması; e) Öncelikle her öğrenci için tek tek Hedef belirlenmesine ve öğrenci başarısının hedeflerine ulaşmada ki önemine sık sık vurgu yapılması ve öğrencilerin sıkı bir şekilde takip edilerek Hedefinden uzaklaşanların sebeplerinin araştırılması;”(K3)

“2- sınıf başarısını takip,...” (K8)

“4-Bireysel çalışmalara teşvik verilmesi,...” (K10)

“Daha çok hizmet içi eğitim daha fazla dış güdü,üst makamların desteği” (K11)

“1-okulda teknolojik yenilikler,...” (K8)

“d) Kurumun her alan ve Kademesinde Adaletle dikkat edilmesi,...” (K2)

“4-öğrenci odaklı olması , ...” (K9)

Okul Yöneticilerinin Yönetim Sürecinde Karşılaştıkları Zorlukların Değerlendirmesi

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan okul yöneticilerinin yönetim sürecinde karşılaştıkları zorluklara ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Okul Yöneticilerinin Yönetim Sürecinde Karşılaştıkları Zorluklara İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Okulla İlgili Zorluklar	Personel kaynaklı zorluklar	5
	Veli kaynaklı zorluklar	3
	Öğrenci kaynaklı zorluklar	3
	İş yükü sorunları	3
	Maddi sorunlar	3
	Yalnızlık	2
	İletişim sorunları	2
	Okulun fiziki sorunları	2
Okul Dışı Zorluklar	İdari ve yasal zorluklar	4
	Yetkili makamlara erişim	1

Tablo 5 incelendiğinde, okul yöneticilerinin yönetim sürecinde karşılaştıkları zorluklar konusunda katılımcı görüşlerinin okulla ilgili zorluklar ve okul dışı zorluklar olmak üzere 2 tema altında toplandığı görülmektedir. Okulla ilgili zorluklar teması altında personel kaynaklı zorluklar, veli kaynaklı zorluklar, öğrenci kaynaklı zorluklar, iş yükü sorunları, maddi sorunlar, yalnızlık, iletişim sorunları ve okulun fiziki sorunları isimli 8 kod olduğu görülmektedir. Okulla ilgili zorluklar konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“1 – görev bilinci olmayan personel, 2 – iş tecrübesi olmayan personel” (K6)

“b-Ders öğretmenleri bazında kadrolu öğretmen eksiği, ücretli öğretmen çalıştırılması ve sık öğretmen değişimi...” (K1)

“e) Okul personelinin Eğitimin hedeflerinden uzak olması” (K2)

“a) Anlayışsız ve saygısız veli, ...” (K2)

“3-veli problemleri” (K9)

“3 – ilgisiz öğrenci, öğretmen ve veliler, 4-zorunlu kılık kıyafet” (K8)

“1 – öğrenci disiplinsizliği, ...” (K10)

“İş yükleri giderek artıyor. İl, İlçe MEM proje yükleri çok fazla.” (K4)

“a. Mevzuat, gereksiz iş yükü ,...” (K5)

“4-Maddi zorluklar” (K6)

“Maddi sıkıntılar,...” (K7)

“Yalnızlık ve aşırı sorumluluk (K11)”

“1 – Diyalog zorluğu, 2 – empati kuramayan insanlar...” (K8)

“Ayrıca okulların fiziki yapısını değiştirmek için maddi olanakların yetersizliği ile baş edememesi.” (K13)

Okul yöneticilerinin yönetim sürecinde karşılaştıkları zorluklardan bir diğeri okul dışı zorluklardır. Okul dışı zorluklar teması altında idari ve yasal zorluklar ve yetkili makamlara erişim olduğu konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“3 – yerel yönetimlerin görevini yapmaması, ...” (K6)

“-Mevzuatlar” (K7)

“d) Kanun-Yönetmelik-Mevzuat ve Velinin yanı sıra bazen siyasi güç arasında sıkışıp kalması ve doğruların uygulanması noktasında aciz ve yalnız bırakılması;” (K3)

“a-Okul yönetimi esnasında karşılaşılan sorunların çözümünde üst makamlara ve kaynaklara ulaşımın zorluğu,...” (K1)

SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul yönetiminde etkili faktörler konusunda katılımcı görüşleri incelenmiştir. Okul yönetiminde etkili olan faktörler katılımcılar tarafından okul müdürünün rolü ve özellikleri, okul kültürü ve okul iklimi, okulun paydaşlarının etkisi, kaynaklar ve kaynakların adil dağılımı, toplumsal faktörlerin etkisi, iletişim ve işbirliği olarak sıralanmıştır.

Okul yönetiminde iyileştirme yapılması gereken alanlar konusunda katılımcı görüşleri okul yöneticisine ilişkin iyileştirmeler ve okul yönetimine ilişkin iyileştirmeler temaları altında toplanmıştır. Okul yöneticisine ilişkin iyileştirmeler okul yöneticilerinin özlük hakları, yöneticinin atama kriterleri ve yetkinliği ve ücrette iyileştirme olarak belirlenmiştir. Okul yönetimine ilişkin iyileştirmeler teması ise ekonomik kaynakların sağlanması, disiplin sağlama, etkili iletişim, yönetimin özgürlükçü tutumu ve yetkili birimlere erişim olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılanların okul yönetiminde başarıyı artırmak için yapılması gerekenler konusundaki önerileri incelenmiştir. Okul yönetiminde başarıyı artırmak için yapılması gerekenlere ilişkin önerileri okul iklimi ve okul kültürü, ödüllendirme, işbirliği ve iletişim, başarı odaklılık, motivasyonun artırılması, yönetici eğitimi, yeniliklerin takibi, adalet ve öğrenci odaklılık olarak sıralanmıştır.

Okul yöneticilerinin yönetim sürecinde karşılaştıkları zorluklar konusunda katılımcı görüşleri okulla ilgili zorluklar ve okul dışı zorluklar olarak değerlendirilmiştir. Okulla ilgili zorluklar personel kaynaklı zorluklar, veli kaynaklı zorluklar, öğrenci kaynaklı zorluklar, iş yükü sorunları, maddi sorunlar, yalnızlık, iletişim sorunları ve okulun fiziki sorunları olarak tespit edilmiştir. Okul dışı zorluklar ise idari ve yasal zorluklar ve yetkili makamlara erişim olarak tespit edilmiştir.

Bu veriler, okul yönetiminde etkili faktörler, iyileştirme alanları, başarıyı artırmak için öneriler ve yöneticilerin karşılaştığı zorluklar hakkında katılımcı görüşlerini yansıtmaktadır. Bu görüşler, okul yönetimini etkileyen çeşitli unsurların farkındalığını ve önemini vurgulamaktadır. Okul yönetiminde etkili faktörler sıralamasında, okul müdürünün rolü ve özellikleri, okul kültürü ve iklimi, paydaşların etkisi, kaynakların adil dağılımı, toplumsal faktörler, iletişim ve işbirliği gibi unsurlar belirtilmiştir. Bu faktörlerin birlikte dikkate alınması, okul yönetiminin başarısı ve etkinliği açısından büyük önem taşır. İyileştirme alanlarına gelince, okul yöneticilerinin özlük hakları, atama kriterleri ve yetkinlikleri, ücret düzeyleri gibi yöneticiye ilişkin unsurların düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca, ekonomik kaynakların sağlanması, disiplin sağlama, etkili iletişim, özgürlükçü tutum ve yetkili birimlere erişim gibi okul yönetimine ilişkin iyileştirmelerin yapılması önerilmiştir. Okul yönetiminde başarıyı artırmak için yapılan öneriler, okul iklimi ve kültürünün olumlu yönde geliştirilmesi, ödüllendirme sisteminin kullanılması, işbirliği ve iletişimde aktif olunması, başarı odaklılık ve motivasyonun artırılması, yönetici eğitimi, yeniliklere açıklık ve adaletin sağlanması gibi çeşitli unsurları içermektedir. Katılımcıların yöneticilerin karşılaştığı zorluklar konusundaki görüşleri, okulla ilgili ve okul dışı zorlukları vurgulamaktadır. Okulla ilgili zorluklar, personel, veli ve öğrenci kaynaklı sorunlar, iş yükü, maddi sıkıntılar, iletişim ve fiziki sorunlar olarak belirtilmiştir. Okul dışı zorluklar ise idari ve yasal zorluklar ve yetkili makamlara erişim gibi faktörleri içermektedir. Bu veriler, okul yöneticilerinin işleriyle ilgili farklı alanlarda karşılaştıkları zorlukları ve yönetimin etkili işleyişi için geliştirilebilecek potansiyel alanları göstermektedir. Araştırmanın sonuçları, okul yönetimine ilişkin politika ve uygulamaların geliştirilmesinde ve okulların daha iyi bir öğrenme ortamı sunmasında rehberlik edebilir.

Araştırmadan çıkan sonuçlara dayanarak öneriler aşağıda sıralanmıştır:

1. Okul yöneticileri, liderlik vasıflarını geliştirerek çalışanların katılımını teşvik etmeli ve takım ruhunu desteklemelidir.
2. Olumlu bir okul kültürü ve iklimi için öğrenci ve personelin katılımını sağlayacak çeşitli etkinlikler düzenlenmeli ve olumlu davranışlar ödüllendirilmelidir.
3. Veliler, öğrenciler ve toplum paydaşlarıyla işbirliği ve etkili iletişim kurulmalı, onların görüşleri dikkate alınmalı ve karar süreçlerine dahil edilmelidir.
4. Ekonomik kaynakların daha etkin ve adil bir şekilde dağıtılması için şeffaf bir yönetim yaklaşımı benimsenmelidir.
5. Toplumsal faktörlerin öğrenci başarısına olan etkisini anlamak için araştırmalar yapılmalı ve eğitim politikaları buna göre düzenlenmelidir.
6. Okul yöneticilerinin çalışma koşulları ve özlük hakları iyileştirilmelidir, böylece motive olmaları ve daha verimli çalışmaları sağlanabilir.
7. Yöneticilerin atanmasında objektif ve adil kriterler belirlenmeli, liderlik becerileri ve eğitim konusundaki yetkinlikleri ön planda tutulmalıdır.
8. Okulların ihtiyaç duyduğu ekonomik kaynaklar daha etkin ve hızlı bir şekilde sağlanmalıdır.
9. Disiplin politikaları, öğrenci ve personelin katılımı ile oluşturulmalı ve adil bir uygulama süreci benimsenmelidir.
10. Okul içi ve dışı iletişim süreçleri güçlendirilmeli, açık iletişim kanalları oluşturulmalı ve iletişim becerileri geliştirilmelidir.
11. Okul yönetiminde çalışanlara özgürlükçü bir ortam sağlanmalı, inisiyatif almaları ve yeni fikirleri denemeleri teşvik edilmelidir.
12. Okul yöneticileri, liderlik ve yönetim becerilerini geliştirecek eğitim programlarına katılmalı ve sürekli olarak kendilerini yenilemelidir.
13. Tüm karar ve uygulamalarda öğrenci odaklı bir yaklaşım benimsenmeli, öğrencilerin ihtiyaçları ve başarıları ön planda tutulmalıdır.

KAYNAKÇA

Besler, S. ve Tonus, H. Z. (2012). Yönetimde Güncel Yaklaşımlar, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

Bursalıoğlu, Z. (2019). Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama. Ankara: Pegem Akademi.

Çelik, V. (2009). Eğitimsel Liderlik. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Çobanoğlu, A. (2011). Resmi ve özel ilköğretim okullarının okul imajının öğretmen ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Eren, E. (2012). Yönetim ve Organizasyon Çağdaş Küresel Yaklaşımlar, İstanbul: Beta Yayıncılık.

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

Köktürk, Ö. (2011). İlköğretimde yönetimin başarısının öğretmen ve öğrenciler üzerindeki etkileri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Mutlugu, E. (2019). Etkin okul yönetimi Eren, sürecinde akademik yöneticilerin yönetim bilişim sistemleri kullanıma yönelik görüşleri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özalp, İ. (2010). İşletme Yönetimi. Eskişehir: Nisan Kitapevi Yayınları

Parlar, H. (2019). Tüm Yönleriyle Okul Geliştirme Kuram, Yaklaşım ve Uygulama. Ankara: Nobel

Sarı, E. ve Sarı, B. (2020). Kriz Zamanlarında Eğitim Yönetimi: Covid19 Örneği. Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama 3(2): 49-63.

Selçuk, Ş. (2018). Özel ortaöğretim kurumlarında yöneticilerin inovasyon yeterlilikleri ile örgütsel imaj algısı ilişkileri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şahin, A. (2010). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kişilerarası İletişim Becerileri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki. Milli Eğitim Dergisi, 40(188): 125-143.

- Şahin, F. (2009). Yönetmel güçlölük: etkili yönetim ve liderlik bileşeni olarak kavramsallaştırılması ve ölçülebilmesine ilişkin bir araştırma (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde
- Şimşek, M. Ş. ve Çelik, A. (2018). Yönetim ve Organizasyon. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Şişman, M. (2007). Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği. Eğitime Bakış Dergisi, 3(8): 3-14.
- Şişman, M. (2013). Eğitimde Mükemellik Anlayışı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2019). İlköğretim ve Ortaöğretim Okulu Müdürleri İçin Okul Yönetimi. Ankara: Pegem
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin.

Okul İklimine Yönelik Öğretmen Görüş ve Beklentilerinin Değerlendirilmesi

Evaluation of Teachers' Opinions and Expectations Regarding School Climate

ÖZET

Bu çalışmanın amacı okul iklimine yönelik öğretmen görüş ve beklentilerinin değerlendirilmesidir. Bu çalışmada nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırma için kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 18 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. Okul iklimi üzerine yapılan araştırmada, öğretmenlerin görüş ve beklentileri incelenmiştir. Katılımcıların pozitif bir okul ikliminin niteliklerini belirlemeye yönelik düşünceleri paydaş ilişkileri, yönetim anlayışı ve okul ortamı gibi temalar altında toplanmıştır. Bu bağlamda, katılımcılar, güven, saygı ve iş birliği temelinde sağlam paydaş ilişkileri, adil yönetim anlayışı, eşitlikçi uygulamalar ve olumlu iletişim unsurlarının pozitif bir okul iklimi oluşturacağını vurgulamışlardır. Ayrıca, çalışma ortamı, yönetim anlayışı, veli ve öğrenci ilişkileri ile fiziksel altyapı gibi faktörlerin de öğretmenleri motive edeceği ve iş verimliliğini artıracığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenler, iş birliği, hoşgörü, demokratik yönetim, takdir, fiziki şartların uygunluğu gibi unsurları öne çıkararak pozitif bir okul ikliminin geliştirilmesine vurgu yapmışlardır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Okul, Okul İklimi.





ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate teachers' views and expectations regarding school climate. Phenomenology design, one of the qualitative research techniques, was used in this study. The study group consisted of 18 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. In the research on school climate, teachers' views and expectations were examined. The participants' thoughts on the qualities of a positive school climate were grouped under themes such as stakeholder relations, management approach and school environment. In this context, participants emphasized that strong stakeholder relations based on trust, respect and cooperation, fair management approach, egalitarian practices and positive communication would create a positive school climate. In addition, it was concluded that factors such as working environment, management approach, parent and student relations, and physical infrastructure would motivate teachers and increase work efficiency. Teachers emphasized the development of a positive school climate by highlighting factors such as cooperation, tolerance, democratic management, appreciation, and suitability of physical conditions.

Keywords: Teacher, School, School Climate.

GİRİŞ

Örgüt iklimi üzerine araştırmalar ilk olarak 1930'larda bir çalışma alanı haline gelmiştir. Araştırmacılar, Hawthorne deneylerinin kurulmasına yardımcı olduğu insan ilişkileri hareketinin bir sonucu olarak psikolojik çevreye daha fazla odaklanmaya başladılar. Sonuç olarak, örgütsel iklim fikri ortaya çıkmıştır. Grup dinamiğinin yaratıcısı Kurt Lewin'in örgüt iklimi alanında ilk çalışmaları başlatan araştırmacı olduğu bilinmektedir. Lewin, "liderlik tarzı" üzerine yaptığı araştırmada, farklı bir grup ortamı yaratmak için demokrasi, otkrasi ve laissez-faire olmak üzere üç alternatif liderlik tarzı tanımlayan ilk bilim insanı olmuştur (Zhang & Liu, 2010). 1960'lardan bu yana örgüt iklimi fikri akademisyenler, örgüt teorisyenleri ve uygulayıcılar için yeni bir çalışma alanı olarak ortaya çıkmıştır (Ertekin, 1978). İklim konusundaki çalışmalara göre, bu fikrin tarihsel temelleri antropoloji ve sosyolojiden ziyade psikoloji ve endüstriyel psikolojiye dayanmaktadır (Hoy ve Miskel, 2015). Örgütsel iklimi ve boyutlarını tanımlamak ve ölçmek için ilk çalışmaları eğitim bilimcilerin yaptığı bilinmektedir (Halpin ve Croft, 1963). Öte yandan, birçok sosyal bilimcinin örgüt iklimini çeşitli şekillerde incelediği de söylenebilir. Literatürde örgüt iklimi üzerine çok sayıda araştırma ve yayın bulunmasına ve bu araştırma ve yayınlarda örgüt iklimi kapsamlı bir şekilde ele alınmasına rağmen, örgüt ikliminin yeterince anlaşılmamış bir kavram olduğu ileri sürülmektedir (Bucak, 2002; Ertekin, 1978). Litwin ve Stringer (1968) örgüt iklimini "belirli bir örgütte çalışan insanların ortak algıları sonucunda ortaya çıkan ve

Hüseyin Kılıç¹ 
Canan Kılıç² 
Bayram Ergin³ 
Durali Ünal⁴ 

How to Cite This Article

Kılıç, H., Kılıç, C., Ergin, B. & Ünal, D. (2023). "Okul İklimine Yönelik Öğretmen Görüş ve Beklentilerinin Değerlendirilmesi", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:54; pp:3841-3853. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.71807>

Arrival: 16 June 2023

Published: 25 October 2023

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

¹ Uzman öğretmen MEB, Hatay

² Uzman Öğretmen MEB, Hatay

³ Uzman Öğretmen MEB, Bursa

⁴ Öğretmen (Okul Müdürü), MEB, Mersin

çalışma ortamındaki insan davranışlarını etkileyen ölçülebilir özellikler bütünü" olarak tanımlarken (Hoy vd., 1991), Gilmer (1966) örgüt iklimini bir örgütü diğer örgütlerden farklı kılan ve örgütteki bireylerin davranışlarını etkileyen özelliklerin toplamı olarak kabul etmiştir. "İklim" terimi ilk araştırmalarda genellikle örgütsel yaşamın standardını tanımlamak için kullanılmıştır. Bir örgütteki iklimin belirlenmesinde çalışanların işyerindeki baskın iş ilişkilerine yönelik algıları temel alınmakta ve bu algıların bulgularından hareketle örgüt iklimine ilişkin sonuçlar çıkarılmaktadır (Şişman ve Turan, 2005). Bu durumda örgüt iklimini, bir örgütü oluşturan çevresel faktörler bütünü olarak tanımlamak mümkündür. Örgütsel ortam ise ilgili literatürde canlı, sıcak, soğuk, kapalı ya da informal gibi ön eklerle temsil edilmektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Bu açıdan bakıldığında, farklı kişilerin farklı örgütsel iklim tanımlarına sahip olduğu söylenebilir. Forehand'e (1964) göre, örgüt ikliminin üç temel yönü vardır. Bunlardan ilki, her şirketin kendine özgü bir örgütsel çevreye sahip olmasıdır. İkincisi, bir örgütün atmosferinin asla değişmemesidir. Sonuncusu ise örgütsel atmosferin üyelerin davranışlarını etkilemesidir (Zhang ve Liu, 2010). Poole (1985) örgütsel iklimin temel unsurlarını aşağıdaki gibi sıralamaktadır: - Örgütsel iklim tüm kurumla bağlantılıdır ve tüm kurumun ya da diğer kurum birimlerinin özelliklerini etkiler. Örgüt iklimi çalışanların şirkete karşı duygusal tepkilerini etkiler ve sadece bir departmanı değil tüm kurumu yansıtır. - Bir kurumun içinde ve üyeleri arasında alışlagelmiş örgütsel prosedürler örgütsel atmosferi yaratır. - Örgüt üyelerinin eylem ve tutumları örgütsel ortamdan etkilenir (Hoy & Miskel, 2015). Örgütsel iklim uzmanları Andrew Halpin ve Don Croft, yaptıkları çalışma sonucunda örgütsel iklimi altı kategoride sınıflandırmışlardır. Halpin ve Croft'a (1963) göre bu iklim kategorileri açık iklim, özerk iklim, düzenlenmiş iklim, özgün iklim, paternalist iklim ve kapalı iklimdir. Açık bir ortama sahip okullarda blokaj, mesafe ve üretim odağının düşük, zevk, güven ve samimiyet gibi davranışların ise yüksek düzeyde olduğu gösterilmiştir. Buna karşılık, kapalı bir ortama sahip okullarda kişiler arası ilişkilerde yüksek derecede engelleme ve mesafe vardır, üretkenlik ön plandadır ve neşe, güven ve şefkat gibi özellikler düşüktür (Lunenburg & Ornstein, 2013). Öğretmenlerin sosyal ihtiyaçları özerk bir kültüre sahip kurumlarda daha iyi karşılanır çünkü grup liderlerinin takipçileri üzerinde daha az otoritesi vardır. Kontrollü bir ortam, işe çok odaklanmış bir ortamdır. Samimi bir ortama sahip okullarda çalışanlar sosyal taleplerini kolaylıkla yerine getirebilirken, işin tamamlanmasına verilen değer sosyal ihtiyaçların gerisinde kalmaktadır. Son olarak, paternalist okullardaki yöneticiler, öğretmenlerle birlikte çalışmak isterken önlemlerin çoğunu kendileri başlatmak için çaba gösterirler (Halpin ve Croft, 1963). Örgütsel iklim, alanın iki öncü akademisyeni olan Halpin ve Croft tarafından kapalı uçtan açık uca kadar değişen sekiz özellik açısından tanımlanmıştır. Öğretmen grubunun davranışları bu boyutlardan dördü ile temsil edilirken, yöneticilerin davranışları diğer dördü ile temsil edilmektedir. Öğretmen grubunun davranışlarını tanımlamak için parçalanma, engellenme, moral ve samimiyet boyutları kullanılırken, yöneticilerin davranışlarını tanımlamak için soğukluk, yakın kontrol, iş yönelimi ve anlayış boyutları kullanılmıştır (Halpin ve Croft, 1963). Hoy ve arkadaşları (1991) yaptıkları bir araştırmada okul atmosferini altı açıdan incelemişlerdir. Bu faktörlerden üçü öğretmen davranışlarını, diğer üçü ise müdür davranışlarını içermektedir.

Her insanın kendine özgü özellikleri olduğu gibi, okulların da kendine özgü atmosferi ve özellikleri vardır (Şentürk 2018) Bu grubun sosyal normları ve öğretileri okul atmosferinin gelişimini garanti ederken, bir topluluğun değerleri sosyal sistemde zaten mevcut olan sosyal ve örgütsel yapıların dengesini korur (Aydın, 2019). Literatür analizine göre, "okul iklimi" teriminin çeşitli anlamları vardır. Bir okulun ayırt edici özellikleri ve nitelikleri ya da kişiliği "okul iklimi" olarak adlandırılır. Okulda çalışan insanların duygularını yansıtır, yani onların duygularından etkilenir (Şişman, 2014). Karadağ, Baloğlu, Korkmaz ve Çalışkan'a (2008) göre okul iklimi, her okulun çevresine ve okul içindeki örgütün çalışanlarına ve çevresine karşı tutumuna bağlı olarak üretilen okulun özelliklerini ifade eder. Çalışanların okulun atmosferine ilişkin görüşleri, diğer insanlarla etkileşimlerine, sınıftaki deneyimlerine ve kurumun amaç ve değerlerine dayanmaktadır (Cohen, McCabe, Michelli ve Pickeral, 2009). Şentürk ve Sağnak (2012) okulun içinde bulunduğu ortamın, okullarda çalışan kişilerin davranışları üzerinde etkili olduğunu iddia etmektedir. Aynı zamanda bu etki, okulları birbirinden ayıran okula özgü özelliklerin gelişmesine de yol açmaktadır. Çalık ve Kurt (2010) ile Öztürk ve Zembat (2015) tarafından okul iklimi üzerine yapılan araştırmalara göre, okul personelinin örgütsel davranışları okul ortamından etkilenmektedir, bu nedenle bu konunun incelenmesi önemlidir. Whitaker, Whitaker ve Lumpa'ya (2013) göre okul ortamı, eğitim hizmetlerinin yanı sıra öğretmenlerin motivasyonu ve iş tatmini üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir (Pepper ve Thomas, 2002).

Kavramsal çerçevelerden biri olan güvenli okul, güvenli okul beklentisinden sağlıklı kişilerarası etkileşimlere ve karşılıklı güvene kadar geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Okulun hem içinde hem de dışında (öğrenciler, öğretmenler, yönetim, rehberlik, okul kurulu), aile ve çevre de dahil olmak üzere çeşitli etkiler olduğu söylenmektedir. Kavramsal yapılardan bir diğeri olan psiko-sosyal faktörler, gelenek ve görenekler, personel arasındaki iletişim ve işbirliği, anlaşmazlıklar, şiddet ve okulla ilgili konularda öğrenci görüşlerine verilen önem dikkate alındığında incelenmektedir (Hernandez ve Seem, 2004). Çalık ve Kurt (2010) tarafından tanımlanan okul ortamı, yönetim, öğretmenler, veliler ve öğrenciler arasında etkileşime izin veren ve her birinin birbiri üzerinde etkisi olan kurumsal bir çerçevedir. Bir okulun ortamı çeşitli unsurlar tarafından belirlenebilir. Öğretmenler ve yöneticiler arasındaki işbirliği, kolektif karar alma, inovasyon girişimleri, personel arasında ortak bir vizyon ve gelenekler bu unsurlardan birkaçıdır (Doğan, 2012). Okulun çevresi, öğretim kadrosu, personel ilişkileri, öğrencileri, gelenek ve göreneklere ve çevredeki toplumun okula olumlu yansımaları da dahil olmak üzere bir dizi unsurdan olumlu yönde etkilenir. Bir okulun hoş bir

okul atmosferine sahip olmasının, çocukların okuldaki öğrenmeleri üzerinde olumlu bir etki yaratacağı kesindir (Öztürk ve Zembat, 2015).

Olumlu bir okul iklimi İyi bir okul atmosferinin geliştirilmesinin büyük ölçüde öğretmenin güçlü moral ve motivasyonuna, okulun fiziksel koşullarının iyileştirilmesine ve öğretmen ile okul yönetimi arasındaki işbirliğine bağlı olduğu söylenebilir. Orpinas ve Horne (2006) iyi bir okul atmosferi fikrini oluşturmak için sekiz önemli bileşen sıralamıştır (akt; Çalık, Kurt ve Çalık, 2011). Araştırmada okul ikliminin alt boyutları olarak şunlar sıralanmaktadır: öğretmen desteği, disiplin prosedürleri, olumsuz akran etkileşimleri, kural ve beklentilerin şeffaflığı, öğrenci bağlılığı, karar alma sürecine katılım, güvenlik sorunları, olumlu akran etkileşimleri, yenilikçilik ve kültürel çoğulculuğa destek. Brand ve diğerlerinin (2003) bu araştırmasındaki alt boyutlar incelendiğinde, öğretmenlerin meslektaş olarak birbirlerini desteklemelerinin ve kendilerini entelektüel olarak sürekli zorlamalarının çok önemli olduğu açıktır. Okul ortamını etkileyen diğer faktörler arasında öğrenciler arasındaki ilişkilerin olumlu ya da olumsuz olması, karar alma sürecine katılım dereceleri, kurallara ne kadar sıkı bağlı oldukları, okulun disiplin durumlarını nasıl ele aldığı ve aldığı güvenlik önlemleri yer almaktadır (Brand, Felner, Shim ve Seitsinger, 2003; akt. Çalık ve Kurt, 2010).

Araştırmanın amacı okul iklimine yönelik öğretmen görüş ve beklentilerinin değerlendirilmesine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır:

1. Kendi deneyimlerinizden yola çıkarak, pozitif bir okul ikliminin nasıl olması gerektiğini düşünüyorsunuz?
2. Öğretmenler olarak sizin okul ikliminden beklentileriniz nelerdir?
3. Hangi unsurların bir okul ikliminde olması sizi motive eder ve işinizi daha verimli hale getirir?

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 18 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 örneklem daha geniş bir popülasyonu doğru bir şekilde yansıtmayabilir. Kolayda örnekleme yaklaşımı, özellikle küçük örneklem 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

No	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Erkek	Sınıf Öğretmeni	43	19	Lisans
K2	Erkek	Sınıf Öğretmeni	43	20	Lisans
K3	Kadın	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	29	2	Yüksek Lisans
K4	Erkek	Fizik	45	24	Lisans
K5	Kadın	Sınıf Öğretmeni	48	23	Lisans
K6	Erkek	Türkçe	48	17	Lisans
K7	Kadın	Sınıf Öğretmeni	40	15	Lisans
K8	Kadın	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	27	4	Lisans
K9	Kadın	Sınıf Öğretmeni	34	6	Lisans
K10	Kadın	Sınıf Öğretmeni	53	29	Lisans
K11	Erkek	Sosyal Bilgiler	55	35	Lisans
K12	Kadın	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	32	9	Lisans
K13	Erkek	Sınıf Öğretmeni	49	24	Yüksek Lisans
K14	Kadın	Sınıf Öğretmeni	37	16	Lisans
K15	Erkek	Türkçe	43	19	Lisans
K16	Kadın	Okul Öncesi Öğretmeni	29	4	Lisans
K17	Kadın	Sınıf Öğretmeni	51	27	Lisans
K18	Erkek	Sınıf Öğretmeni	30	8	Yüksek Lisans

Tablo 1’de verilen katılımcıların profili incelendiğinde, cinsiyet bakımından çalışmada 10 kadın 8 erkek öğretmen olduğu görülmüştür. Branşları bakımından çalışmada 1 Fizik öğretmeni, 1 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni, 1 Sosyal Bilgiler öğretmeni, 1 Okul Öncesi öğretmeni, 2 Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik öğretmeni, 2 Türkçe öğretmeni ve 10 Sınıf öğretmeni yer almıştır. Yaşları bakımından katılımcıların 27-55 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Kıdem süreleri bakımından ise en az 2 yıl, en fazla 35 yıllık kıdeme sahip öğretmenler çalışmada yer almıştır. Eğitim durumları incelendiğinde ise katılımcıların 3’ü yüksek lisans, 15’i de 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 aktarılabirliği 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

Okul iklimine yönelik öğretmen görüş ve beklentilerinin değerlendirilmesine yönelik olarak yapılan araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen verilerin değerlendirilmesi ve analizi sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin tema ve kodlara aşağıdaki bölümlerde yer verilmiştir.

Pozitif Bir Okul İkliminin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Katılımcıların Düşünceleri

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere yöneltilen “Kendi deneyimlerinizden yola çıkarak, pozitif bir okul ikliminin nasıl olması gerektiğini düşünüyorsunuz?” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Pozitif Bir Okul İkliminin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Katılımcıların Düşüncelerine Dair Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Paydaşlar Arasındaki İlişkiler	Paydaşlar arasındaki ilişkiler güven, hoşgörü ve karşılıklı saygıya dayanır	7
	Çalışanlar iş birliği, yardımlaşma ve dayanışma içerisindedir	4
	İdareciler, öğretmenler, veliler ve öğrenciler arasında güçlü ve olumlu bir iletişim vardır	4
	Herkes işini severek yapar	2
	Paydaşlar empati yaparlar	2
	Çalışanlar kendilerini değerli hisseder	1
	Çalışanlarda aidiyet duygusu güçlüdür	1
	Okulda eğitimciler arasında eğitim dışı konular konuşulmaz	1
Yönetim ve Yönetim Anlayışı	Yönetim adil, demokratik ve eşitlikçidir, kişiler arasında ayrımcılık yapılmaz	3
	Herkes özgürce düşüncesini ifade etmekten çekinmez	1
	İdare ve öğretmenler uyum içinde çalışır	1
	İdareciler problemleri ötelemek yerine kalıcı adil çözümler üretirler	1
	Personel arasında iş yükü eşit dağıtılır	1
	Yeniliklere açık ve vizyon sahibi bir idari yapı vardır	1
Okul Ortamı ve Fiziki Altyapı	Okul ortamı güvenlidir	2
	Fiziki altyapı, donanım ve sosyal imkanlar iyi durumdadır	1

Tablo 2 incelendiğinde pozitif bir okul ikliminin nasıl olması gerektiğine ilişkin katılımcıların düşüncelerinin; paydaşlar arasındaki ilişkiler (f=22) yönetim ve yönetim anlayışı (f=8) ile okul ortamı ve fiziki altyapı (f=3) olmak üzere üç tema altında toplandığı görülmektedir. Paydaşlar arasındaki ilişkiler teması altında pozitif bir okul ikliminin nasıl olması gerektiğine ilişkin katılımcıların düşünceleri; paydaşlar arasındaki ilişkilerin güven, hoşgörü ve karşılıklı saygıya dayanması; çalışanların iş birliği, yardımlaşma ve dayanışma içerisinde bulunması; idareciler, öğretmenler, veliler ve öğrenciler arasında güçlü ve olumlu bir iletişimin varlığı; herkesin işini severek yapması; paydaşların empati yapmaları; çalışanların kendilerini değerli hissetmeleri; çalışanlarda aidiyet duygusunun güçlü olması; okulda eğitimciler arasında eğitim dışı konular konuşulmaması olmak üzere 8 adet kod halinde sıralanmıştır. Buna göre katılımcıların bu tema altında en çok; paydaşlar arasındaki ilişkilerin güven, hoşgörü ve karşılıklı saygıya dayanması (f=7); çalışanların iş birliği, yardımlaşma ve dayanışma içerisinde bulunması (f=4); idareciler, öğretmenler, veliler ve öğrenciler arasında güçlü ve olumlu bir iletişimin varlığını (f=4) pozitif bir okul ikliminde olması gereken özellikler olarak vurguladıkları görülmektedir. Katılımcıların paydaşlar arasındaki ilişkiler teması altında yer alan görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Herkes eşit yaklaşan ayrıştırmayan hoşgörü ikliminin hâkim olduğu bir ortam.” (K1)

“Herkesin işini severek yaptığı.” (K2)

“Hoşgörü, saygı ve özverinin gösterilmesi.” (K3)

“İdareciler öğretmenler veliler ve öğrenciler arasında sürekli olumlu iletişim kurulmalı. Özellikle okul idarecileri velilere, okul personeline, öğretmenlere karşı olumlu tutum sergilemeli.” (K4)

“İletişimi yüksek, ...bir okul iklimi olmalı.” (K6)

“İdare, öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim becerilerinin yüksek olması pozitif bir okul iklimi açısından önemlidir. Güven duygusunun olması, aidiyet duygunun olması, empati kurulabilmesi, ...bu pozitif iklime katkı sağlar.” (K8)

“İdareciler, öğretmenler ve diğer görevliler arasında samimi, saygıya dayalı bir iş ilişkisi olmalı.” (K9)

“Pozitif bir okul ortamı için; Öncelikle, ...empati kurabilen bir idari yönetime ihtiyaç var. ...Sonrasında; Sorumluluklarını bilen ve yerine getiren öğretmenlerle çalışmak çok kolay olur, aynı zamanda okulun akademik başarısını da olumlu anlamda etkiler.” (K10)

“Karşılıklı saygı çerçevesinde pozitif iklim olmalı.” (K11)

“İletişimin güçlü, saygı çerçevesinde olması gerekmekte. Bu öğretmen öğrenci iletişimden daha fazlası olmalı. İdarenin-(idare, öğretmen, öğrenci, veli) aynı şekilde öğretmenin-(idare, öğretmen, öğrenci, veli), öğrencinin-(idare, öğretmen, arkadaşı) ile olan iletişim dili önemli. Şeffaf ve çalışanın değerli, kıymetli olduğu, herkesin sınırlarını ve haklarını bildiği bir okul iklimi olmalı.” (K12)

“Katılımcı, çalışanlar arası yardımlaşmanın hat safhada olduğu, okul-veli-öğrenci ile iç içe bir kurum ikliminin olması gerekmektedir...” (K13)

“İdarecisiyle öğretmeniyle severek çalıştığı mutlu olduğu dayanışma içinde olduğu bir yer.” (K14)

“Okul idaresi ve öğretmenler empati kurarak yardım ve iş birliği içinde olmalıdır.” (K16)

“Okulda eğitimciler arasında tartışmalara ve gruplaşmalara neden olacak her türlü eğitim dışı konuların konuşulmadığı ve eğitimcilerin birbirleriyle Güler yüzlü hoşgörülü iletişim kurdukları okulda pozitif iklim oluşur.” (K18)

Yönetim ve yönetim anlayışı teması altında pozitif bir okul ikliminin nasıl olması gerektiğine ilişkin katılımcıların düşünceleri; yönetimin adil, demokratik ve eşitlikçi olması; kişiler arasında ayrımcılık yapılmaması; herkesin özgürce düşüncesini ifade etmekten çekinmemesi; idare ve öğretmenlerin uyum içinde çalışması; idarecilerin problemleri ötelemek yerine kalıcı adil çözümler üretmeleri; personel arasında iş yükünün eşit olarak dağıtılması; yeniliklere açık ve vizyon sahibi bir idari yapının varlığı şeklinde 6 adet kod halinde sıralanmıştır. Buna göre katılımcılar bu tema altında en çok; yönetimin adil, demokratik ve eşitlikçi olması; kişiler arasında ayrımcılık yapılmamasını (f=3) pozitif bir okul ikliminde olması gereken özellik olarak vurgulamışlardır. Katılımcıların yönetim ve yönetim anlayışı teması altında yer alan bazı görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Problemleri çözme noktasında geçiştirmek ötelemek yerine kalıcı adil çözümler üretmeli. İdareciler öğretmenlere velilere eşit davranmalı. Ayrımcılık kayırmacılık yapmadığı sürece okulda pozitif bir iklim oluşacağını düşünüyorum.” (K4)

“Adil şartlarda eşit iş yükü ve sorumluluk ile çalışma ortamı.” (K5)

“Demokratik, ...bir okul iklimi olmalı.” (K6)

“...saygı çerçevesinde özgürce düşüncelerin ifade edilmesi bu pozitif iklime katkı sağlar.” (K8)

“Pozitif bir okul ortamı için; Öncelikle, Adil ...yönetime ihtiyaç var Dinleyen, yeniliklere açık, vizyon sahibi bir idari yapı olduktan sonra birçok sorun kendiliğinden ortadan kalkacaktır. Sonrasında; Sorumluluklarını bilen ve yerine getiren öğretmenlerle çalışmak çok kolay olur, aynı zamanda okulun akademik başarısını da olumlu anlamda etkiler.” (K10)

“İdare ve öğretmenlerin uyum içinde çalışması pozitif okul iklimi oluşturur.” (K15)

Okul ortamı ve fiziki altyapı teması altında pozitif bir okul ikliminin nasıl olması gerektiğine ilişkin katılımcıların düşünceleri; okul ortamının güvenli olması ile fiziki altyapı, donanım ve sosyal imkanların iyi durumda bulunması şeklinde 2 adet kod halinde sıralanmıştır. Buna göre katılımcılar bu tema altında okul ortamının güvenli olmasını (f=2); fiziki altyapı, donanım ve sosyal imkanların iyi durumda bulunması (f=1) özelliğine göre daha çok vurgulamışlardır. Katılımcıların okul ortamı ve fiziki altyapı teması altında yer alan görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“...güvenli bir okul iklimi olmalı.” (K6)

“Güvenilir rahat çalışabileceğimiz imkanları olan bir ortam.” (K17)

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul İkliminden Beklentileri

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere yöneltilen “Öğretmenler olarak sizin okul ikliminden beklentileriniz nelerdir?” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcı öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul İkliminden Beklentilerine İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Yönetimle İlgili Beklentiler	İdarecilerin öğretmenleri anlaması ve karar alma sürecine dahil etmesi	4
	Adil yönetim	3
	Huzurlu çalışma ortamı	3
	Değerli hissetmek	2
	İdarenin eşitlikçi olması	2
	Disiplin	1
	İdarecilerin görev ve sorumluluklarının bilincinde olması	1
	İdarecilerin yeniliklere açık olması	1
	İdarecinin yönetmelikleri iyi bilmesi keyfi kararlardan kaçınması	1
	Şeffaf yönetim anlayışı	1
Çalışma Ortamı ile İlgili Beklentiler	Öğretmenlerin birbirlerini desteklemeleri, yardımlaşma ve iş birliği yapmaları	2
	Karşılıklı hoşgörü	1
	Kendine özgü okul kültürü	1
	Okula severek gitmek ve mutlu ayrılmak	1
	Okulun gelişmiş fiziksel olanaklara sahip olması	1
	Öğretmenlerin birbirlerinin görüşlerine saygılı olması	1
	Öğretmenlerin sorunlarının çözülmesi ve teknolojik açıdan desteklenmeleri	1
	Pozitif, özverili ve anlayışlı bireylerle çalışmak	1
	Sınıf düzeninin esnek olması	1
Veli ve Öğrencilerle İlgili Beklentiler	Öğretmen ve öğrencilerin duygusal ve fiziksel olarak güvende hissetmeleri	4
	Öğrencilerin öğrenmeye etkin katılım göstermeleri	1
	Veli-öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin saygıya dayanması	1

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin okul ikliminden beklentilerine ilişkin görüşlerinin; yönetimle ilgili beklentiler (f=19) çalışma ortamı ile ilgili beklentiler (f=10) ile veli ve öğrencilerle ilgili beklentiler (f=5) olmak üzere üç tema altında toplandığı görülmektedir. Yönetimle ilgili beklentiler teması altında araştırmaya katılan öğretmenlerin okul ikliminden beklentileri; idarecilerin öğretmenleri anlaması ve karar alma sürecine dahil etmesi, adil yönetim, huzurlu çalışma ortamı, değerli hissetmek, idarenin eşitlikçi olması, disiplin, idarecilerin görev ve sorumluluklarının bilincinde olması, idarecilerin yeniliklere açık olması, idarecinin yönetmelikleri iyi bilmesi keyfi kararlardan kaçınması, şeffaf yönetim anlayışı olmak üzere 10 adet kod halinde sıralanmıştır. Buna göre katılımcıların bu tema altında en çok vurguladıkları okul ikliminden beklentilerinin; idarecilerin öğretmenleri anlaması ve karar alma sürecine dahil etmesi (f=4), adil yönetim (f=4), huzurlu çalışma ortamı (f=4) olduğu görülmektedir. Katılımcıların yönetimle ilgili beklentiler teması altında yer alan görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Huzurla çalışabileceğim ...bir iklim.” (K1)

“Tüm öğretmenlerin kendini değerli hissettiği.” (K2)

“Motivasyonumuzu enerjimi azaltan, bir idare oldukça okul iklimi de daha kötüye gidecektir. Bunun yanında bir idareci yönetmeliği iyi bilmeli keyfi kararlar almaktan kaçınmalı. Alınacak kararlar iş birliği içerisinde alınmalı. Bu olmazsa iyi bir iklimden bahsedilemez.” (K4)

“İşini ve sorumluluğunu bilen okul idaresi.” (K5)

“Kendini huzurlu... ve saygı duyulduğunun bilinmesi.” (K7)

“İdarecilerin okulda bulunan öğretmenlere adil davranması...” (K9)

“Adil yönetim, disiplin, ... yeniliklere açık olma, gündemi ve teknolojiyi takip edip doğru kullanma...” (K10)

“Huzurlu bir ortam olmalı.” (K11)

“Önümüzü açan, bizi anlayan, karar alma sürecine bizleri de katan, ...bir iklim beklentilerimiz vardır.” (K13)

“Ortaklaşa alınan kararlar, şeffaf yönetim anlayışı ve adalet beklentilerim arasındadır.” (K15)

“Fikirlerimizin sorulması.” (K17)

“İdarenin tüm öğretmenlere eşit mesafede olması.” (K18)

Çalışma ortamı ile ilgili beklentiler teması altında araştırmaya katılan öğretmenlerin okul ikliminden beklentileri; öğretmenlerin birbirlerini desteklemeleri, yardımlaşma ve iş birliği yapmaları, karşılıklı hoşgörü, kendine özgü okul kültürü, okula severek gitmek ve mutlu ayrılmak, okulun gelişmiş fiziksel olanaklara sahip olması, öğretmenlerin birbirlerinin görüşlerine saygılı olması, öğretmenlerin sorunlarının çözülmesi ve teknolojik açıdan desteklenmeleri, pozitif, özverili ve anlayışlı bireylerle çalışmak, sınıf düzeninin esnek olması olmak üzere 9 adet kod halinde sıralanmıştır. Buna göre katılımcıların bu tema altında en çok vurguladıkları okul ikliminden beklentinin;

öğretmenlerin birbirlerini desteklemeleri, yardımlaşma ve iş birliği yapmaları (f=2) olduğu görülmektedir. Katılımcıların çalışma ortamı ile ilgili beklentiler teması altında yer alan görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Severek gideceğim ayrılırken mutlu ayrılacağım bir iklim.” (K1)

“Pozitif, özverili ve anlayışlı bireyler ile çalışmak.” (K3)

“...gelişmiş fiziksel olanaklara sahip, sınıf düzenleri esnek olan ortamlarda daha başarılı oldukları bir ortam hem öğretmen hem de öğrenci açısından olumlu bir iklim oluşturur.” (K8)

“Bence her okulun kendine özgü bir şeyleri olmalı. Onunla anılmalı, onunla akıllarda yer etmeli... okul çevresinden, bahçesinden, bayramları-törenleri kutlama biçimlerinden, korosundan aklımıza gelebilecek her şey için özel şeyleri olmalı.” (K12)

“...sorularımızı çözen, teknolojik açıdan da destekleyen bir iklim beklentilerimiz vardır.” (K13)

“Yardımlaşma, iş birliği” (K14)

“Karşılıklı hoşgörü olmalıdır. Tüm eğitim öğretim içinde öğretmenlere tek taraflı yük binmemelidir.” (K16)

“Öğretmenlerin birbirinin görüşlerine saygılı olması. ...Öğretmenlerin birbirlerini desteklemeleri ve birbirleri ile iş birliği yapmaları.” (K18)

Veli ve öğrencilerle ilgili beklentiler teması altında araştırmaya katılan öğretmenlerin okul ikliminden beklentileri; öğretmen ve öğrencilerin kendilerini duygusal ve fiziksel olarak güvende hissetmeleri, öğrencilerin öğrenmeye etkin katılım göstermeleri, veli-öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin saygıya dayanması olmak üzere 3 adet kod halinde sıralanmıştır. Buna göre katılımcıların bu tema altında en çok vurguladıkları okul ikliminden beklentinin; öğretmen ve öğrencilerin kendilerini duygusal ve fiziksel olarak güvende hissetmeleri (f=4) olduğu görülmektedir. Katılımcıların veli ve öğrencilerle ilgili beklentiler teması altında yer alan görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Öğretmen ve öğrencilerin kendini duygusal ve fiziksel olarak güvende hissettiği bir okul iklimi olmalı.” (K6)

“Kendini ...güvende hissetmek.” (K7)

“Öğrencilerin öğrenmeye etkin katılım gösterdikleri, saygı gördükleri ortamlarda motive oldukları ...bir ortam...” (K8)

“...veli-öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin saygı çerçevesinde oluşturulması.” (K9)

“Güven ortamı.” (K10)

Hangi Unsurların Bir Okul İkliminde Bulunmasının Öğretmenleri Motive Edeceği ve İş Verimliliğini Artıracağına İlişkin Katılımcıların Görüşleri

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere üçüncü sırada yöneltilen “Hangi unsurların bir okul ikliminde olması sizi motive eder ve işinizi daha verimli hale getirir?” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Hangi Unsurların Bir Okul İkliminde Bulunmasının Öğretmenleri Motive Edeceği ve İş Verimliliğini Artıracağına İlişkin Katılımcıların Görüşleri Dair Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Çalışanlar Arası İlişkiler ve İş Ortamı	Duygusal olarak güvende olmak	4
	Huzur ve samimi ortam	3
	Karşılıklı sevgi ve saygı	3
	Çalışanların kendi aralarında yardımlaşması	2
	Hoşgörü	2
	Rekabet yerine iş birliği	2
	Çalışanlar arası diyalog	1
	Çalışanlar arasındaki uyum	1
	Empati	1
	Herkesin görev ve sorumluluklarının bilincinde olması	1
	Profesyonel iş arkadaşları	1
Yönetim ve Yönetimle İlgili Unsurlar	Adil ve eşitlikçi yönetim anlayışı	4
	Çalışanın takdir edilmesi ve destek olunması	3
	Bilimsel, güncel konuların yakından takip edilmesi	1
	Değerli hissetmek	1
	Demokratik yaklaşım	1
	Donanımlı okul yöneticileri	1
	Görüşlere değer verilmesi	1
	Kayırmacılık yapılmaması	1
	Ödüllendirilme	1
	Yapılan işin önemsenmesi	1
Veli ve Öğrencilerle İlgili Unsurlar	Saygı görmek	4
	Veli ilgisi ve iş birliği	3
	Başarıya odaklı öğrenci profili	1
Fiziki Altyapı ve Donanım Unsurları	Fiziki şartların uygunluğu ve ferah bir ortam	2
	Okulun sosyal aktiviteye uygunluğu	1
	Öğretmenin işletme giderleri ile uğraşmaması	1
	Yeterli kaynak ve materyal bulunması	1

Tablo 4 incelendiğinde hangi unsurların bir okul ikliminde bulunmasının öğretmenleri motive edeceği ve iş verimliliğini artıracağına ilişkin katılımcı görüşlerinin; çalışanlar arası ilişkiler ve iş ortamı (f=21), yönetim ve yönetimle ilgili unsurlar (f=15), veli ve öğrencilerle ilgili unsurlar (f=8) ile fiziki altyapı ve donanım unsurları (f=5) olmak üzere dört tema altında toplandığı görülmektedir. Buna göre öğretmenleri motive edeceği ve iş verimliliğini artıracağı umulan bir okul ikliminde bulunması gerekli unsurlardan; çalışanlar arası ilişkiler ve iş ortamı ile yönetim ve yönetimle ilgili unsurlara ilişkin görüşlerin, veli ve öğrencilerle ilgili unsurlar ile fiziki altyapı ve donanım unsurları ile ilgili görüşlerden bariz bir şekilde öne çıktığı anlaşılmaktadır. Çalışanlar arası ilişkiler ve iş ortamı teması altında bir okul ikliminde bulunması öğretmenleri motive edecek ve iş verimliliğini artıracak unsurlara ilişkin katılımcı görüşlerinin; duygusal olarak güvende olmak, huzur ve samimi ortam, karşılıklı sevgi ve saygı, çalışanların kendi aralarında yardımlaşması, hoşgörü, rekabet yerine iş birliği, çalışanlar arası diyalog, çalışanlar arasındaki uyum, empati, herkesin görev ve sorumluluklarının bilincinde olması, profesyonel iş arkadaşları olmak üzere 11 kod halinde sıralandığı, buna göre; duygusal olarak güvende olmak (f=4), huzur ve samimi ortam (f=3), karşılıklı sevgi ve saygı (f=3) unsurlarının katılımcılarca daha çok vurgulandığı görülmektedir. Katılımcıların çalışanlar arası ilişkiler ve iş ortamı teması altında yer alan görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Hoşgörülü kişiler ile çalışmak.” (K3)

“Herkesin görev ve sorumluluklarını bildiği bir sistemde işimi daha iyi yapıp motive olacağımı düşünüyorum.” (K4)

“...profesyonel iş arkadaşları.” (K5)

“...duygusal olarak güvende olmak.” (K6)

“...Empati. Güven duygusu. İş birliği.” (K8)

“Öğretmenlerin birbirleriyle yardımlaşması,” (K9)

“Huzur, güven ve saygının ön planda olduğu her okul ortamı öğretmenleri motive eder.” (K10)

“Karşılıklı saygının olması...” (K11)

“Resmi dilin az olduğu, ev sıcaklığında, çalışanlar arası diyalogun yaygın olduğu...” (K13)

“...mesai arkadaşlarının yardımlaşması.” (K14)

“Birbiriyle uyumlu çalışma arkadaşları, güvenilir ve huzurlu bir ortam.” (K15)

“Samimi bir ortam, karşılıklı sevgi ve saygı olursa o zaman motivasyon daha iyi sağlanır.” (K16)

“Rekabet yerine iş birliğine dayalı çalışma. ...Hoşgörülü saygılı iletişim.” (K18)

Yönetim ve yönetimle ilgili unsurlar teması altında bir okul ikliminde bulunması öğretmenleri motive edecek ve iş verimliliğini artıracak unsurlara ilişkin katılımcı görüşlerinin; adil ve eşitlikçi yönetim anlayışı; çalışanın takdir edilmesi ve destek olunması; bilimsel, güncel konuların yakından takip edilmesi; değerli hissetmek; demokratik yaklaşım; donanımlı okul yöneticileri; görüşlere değer verilmesi; kayırmacılık yapılmaması; ödüllendirilme; yapılan işin önemszenmesi olmak üzere 10 kod halinde sıralandığı, buna göre; adil ve eşitlikçi yönetim anlayışı (f=4) ile çalışanın takdir edilmesi ve destek olunması (f=3) unsurlarının katılımcılarca daha çok vurgulandığı görülmektedir. Katılımcıların yönetim ve yönetimle ilgili unsurlar teması altında yer alan görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Görüşlerime değer verilmesi yaptığım işin önemszenmesi.” (K2)

“Adalet eşitlik olan kayırmacılığın olmadığı...bir sistemde işimi daha iyi yapıp motive olacağımı düşünüyorum.” (K4)

“Eşitlikçi, demokratik yaklaşım...” (K6)

“...donanımlı bir okul idaresi.” (K7)

“Adalet” (K8)

“...çalışanın takdir edilmesi, çalışana her kademedede destek ve imkân verilmesi.” (K11)

“Bilimsel, güncel konuların yakından takip edilmesi. Öğretmenin ödüllendirilmesi.” (K12)

“İdarecinin desteği.” (K14)

“Okul yönetiminin arkamızda olduğunu bilmek bize güç verecektir.” (K17)

“Adil yönetim anlayışı.” (K18)

Veli ve öğrencilerle ilgili unsurlar teması altında bir okul ikliminde bulunması öğretmenleri motive edecek ve iş verimliliğini artıracak unsurlara ilişkin katılımcı görüşlerinin; saygı görmek, veli ilgisi ve iş birliği, başarıya odaklı öğrenci profili olmak üzere 3 kod halinde sıralandığı, buna göre; saygı görmenin (f=4) katılımcı öğretmenlerce daha çok vurgulandığı görülmektedir. Katılımcıların veli ve öğrencilerle ilgili unsurlar teması altında yer alan görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Saygılı ...kişiler ile çalışmak.” (K3)

“Öğrencilerin öğretmenine karşı saygılı olması.” (K9)

“...saygının ön planda olduğu her okul ortamı öğretmenleri motive eder.” (K10)

“Veli ilgisinin yüksek olması.” (K12)

“...velilerin sorumluluk sahibi olduğu bir iklim bizi daha verimli hale getirir.” (K13)

“Velinin iş birliği ...motive eder.” (K14)

“...başarı odaklı öğrenci profili verimliliği artırır.” (K15)

Fiziki altyapı ve donanım unsurları teması altında bir okul ikliminde bulunması öğretmenleri motive edecek ve iş verimliliğini artıracak unsurlara ilişkin katılımcı görüşlerinin; fiziki şartların uygunluğu ve ferah bir ortam; okulun sosyal aktiviteye uygunluğu; öğretmenin işletme giderleri ile uğraşmaması; yeterli kaynak ve materyal bulunması olmak üzere 4 kod halinde sıralandığı, buna göre; fiziki şartların uygunluğu ve ferah bir ortam (f=2) unsurunun katılımcı öğretmenlerce daha çok vurgulandığı görülmektedir. Katılımcıların fiziki altyapı ve donanım unsurları teması altında yer alan görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Ferah, fiziki olarak tam, sosyal aktivite için uygun.” (K1)

“Yeterli kaynak ve materyal.” (K5)

“Fiziki şartların uygun olması.” (K12)

“İşletme giderleri ile öğretmenlerin uğraşmadığı...” (K13)

SONUÇ

Okul iklimine yönelik öğretmen görüş ve beklentilerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan araştırmada; katılımcı öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkılarak pozitif bir okul ikliminin nasıl olması gerektiğine ilişkin düşüncelerinin ve okul ikliminden beklentilerinin neler olduğu, hangi unsurların bir okul ikliminde bulunmasının öğretmenleri motive edeceği ve iş verimini artıracacağı sorularının cevapları aranmış ve aşağıda belirtilen bulgu ve sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırma sonuçlarına göre; pozitif bir okul ikliminin nasıl olması gerektiğine ilişkin katılımcıların düşünceleri; paydaşlar arasındaki ilişkiler (f=22) yönetim ve yönetim anlayışı (f=8) ile okul ortamı ve fiziki altyapı (f=3) olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Paydaşlar arasındaki ilişkiler teması altında pozitif bir okul ikliminin nasıl olması gerektiğine ilişkin katılımcıların düşünceleri; paydaşlar arasındaki ilişkilerin güven, hoşgörü ve karşılıklı saygıya dayanması; çalışanların iş birliği, yardımlaşma ve dayanışma içerisinde bulunması; idareciler, öğretmenler, veliler ve öğrenciler arasında güçlü ve olumlu bir iletişimin varlığı; herkesin işini severek yapması; paydaşların empati yapmaları; çalışanların kendilerini değerli hissetmeleri; çalışanlarda aidiyet duygusunun güçlü olması; okulda eğitimciler arasında eğitim dışı konular konuşulmaması olmak üzere 8 adet kod halinde sıralanmıştır. Buna göre katılımcıların bu tema altında; paydaşlar arasındaki ilişkilerin güven, hoşgörü ve karşılıklı saygıya dayanması (f=7); çalışanların iş birliği, yardımlaşma ve dayanışma içerisinde bulunması (f=4); idareciler, öğretmenler, veliler ve öğrenciler arasında güçlü ve olumlu bir iletişimin varlığını (f=4) pozitif bir okul ikliminde olması gereken özellikler olarak daha sık vurguladıkları görülmektedir. Yönetim ve yönetim anlayışı teması altında pozitif bir okul ikliminin nasıl olması gerektiğine ilişkin katılımcıların düşünceleri ise; yönetimin adil, demokratik ve eşitlikçi olması; kişiler arasında ayrımcılık yapılmaması; herkesin özgürce düşüncesini ifade etmekten çekinmemesi; idare ve öğretmenlerin uyum içinde çalışması; idarecilerin problemleri ötelemek yerine kalıcı adil çözümler üretmeleri; personel arasında iş yükünün eşit olarak dağıtılması; yeniliklere açık ve vizyon sahibi bir idari yapının varlığı şeklinde 6 adet kod halinde sıralanmıştır. Buna göre katılımcılar bu tema altında pozitif bir okul ikliminde olması gereken özellikler olarak en çok; yönetimin adil, demokratik ve eşitlikçi olmasını; kişiler arasında ayrımcılık yapılmamasını (f=3) vurgulamışlardır. Okul ortamı ve fiziki altyapı teması altında pozitif bir okul ikliminin nasıl olması gerektiğine ilişkin katılımcıların düşünceleri; okul ortamının güvenli olması ile fiziki altyapı, donanım ve sosyal imkanların iyi durumda bulunması şeklinde 2 adet kod halinde sıralanmıştır. Buna göre katılımcılar bu tema altında okul ortamının güvenli olmasını (f=2); fiziki altyapı, donanım ve sosyal imkanların iyi durumda bulunması (f=1) özelliğine göre daha çok vurgulamışlardır.

Araştırma sonuçlarına göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin okul ikliminden beklentilerine ilişkin görüşleri; yönetimle ilgili beklentiler (f=19) çalışma ortamı ile ilgili beklentiler (f=10) ile veli ve öğrencilerle ilgili beklentiler (f=5) olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Yönetimle ilgili beklentiler teması altında araştırmaya katılan öğretmenlerin okul ikliminden beklentileri; idarecilerin öğretmenleri anlaması ve karar alma sürecine dahil etmesi, adil yönetim, huzurlu çalışma ortamı, değerli hissetmek, idarenin eşitlikçi olması, disiplin, idarecilerin görev ve sorumluluklarının bilincinde olması, idarecilerin yeniliklere açık olması, idarecinin yönetmelikleri iyi bilmesi keyfi kararlardan kaçınması, şeffaf yönetim anlayışı olmak üzere 10 adet kod halinde sıralanmıştır. Buna göre katılımcıların bu tema altında en çok vurguladıkları okul ikliminden beklentilerinin; idarecilerin öğretmenleri anlaması ve karar alma sürecine dahil etmesi (f=4), adil yönetim (f=4), huzurlu çalışma ortamı (f=4) olduğu görülmektedir. Çalışma ortamı ile ilgili beklentiler teması altında araştırmaya katılan öğretmenlerin okul ikliminden beklentileri ise; öğretmenlerin birbirlerini desteklemeleri, yardımlaşma ve iş birliği yapmaları, karşılıklı hoşgörü, kendine özgü okul kültürü, okula severek gitmek ve mutlu ayrılmak, okulun gelişmiş fiziksel olanaklara sahip olması, öğretmenlerin birbirlerinin görüşlerine saygılı olması, öğretmenlerin sorunlarının çözülmesi ve teknolojik açıdan desteklenmeleri, pozitif, özverili ve anlayışlı bireylerle çalışmak, sınıf düzeninin esnek olması olmak üzere 9 adet kod halinde sıralanmıştır. Buna göre katılımcıların bu tema altında en çok vurguladıkları okul ikliminden beklentilerinin; öğretmenlerin birbirlerini desteklemeleri, yardımlaşma ve iş birliği yapmaları (f=2) olduğu görülmektedir. Veli ve öğrencilerle ilgili beklentiler teması altında da araştırmaya katılan öğretmenlerin okul ikliminden beklentileri; öğretmen ve öğrencilerin kendilerini duygusal ve fiziksel olarak güvende hissetmeleri, öğrencilerin öğrenmeye etkin katılım göstermeleri, veli-öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin saygıya dayanması olmak üzere 3 adet kod halinde sıralanmıştır. Buna göre katılımcıların bu tema altında en çok vurguladıkları okul ikliminden beklentilerinin; öğretmen ve öğrencilerin kendilerini duygusal ve fiziksel olarak güvende hissetmeleri (f=4) olduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre; hangi unsurların bir okul ikliminde bulunmasının öğretmenleri motive edeceği ve iş verimliliğini artıracığına ilişkin katılımcı görüşleri; çalışanlar arası ilişkiler ve iş ortamı ile ilgili unsurlar (f=21), yönetim ve yönetimle ilgili unsurlar (f=15), veli ve öğrencilerle ilgili unsurlar (f=8) ile fiziki altyapı ve donanım unsurları (f=5) olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Buna göre öğretmenleri motive edeceği ve iş verimliliğini artıracığı umulan ve bir okul ikliminde bulunması gerekli unsurlardan; çalışanlar arası ilişkiler ve iş ortamı ile yönetim ve yönetimle ilgili unsurlara ilişkin görüşlerin, veli ve öğrencilerle ilgili unsurlar ile fiziki altyapı ve donanım unsurları ile ilgili görüşlerden bariz bir şekilde öne çıktığı anlaşılmaktadır. Çalışanlar arası ilişkiler ve iş ortamı teması altında bir okul ikliminde bulunması öğretmenleri motive edecek ve iş verimliliğini artıracak unsurlara ilişkin katılımcı görüşlerinin; duygusal olarak güvende olmak, huzur ve samimi ortam, karşılıklı sevgi ve saygı, çalışanların kendi aralarında yardımlaşması, hoşgörü, rekabet yerine iş birliği, çalışanlar arası diyalog, çalışanlar arasındaki uyum, empati, herkesin görev ve sorumluluklarının bilincinde olması, profesyonel iş arkadaşları olmak üzere 11 kod halinde sıralandığı, buna göre; duygusal olarak güvende olmak (f=4), huzur ve samimi ortam (f=3), karşılıklı sevgi ve saygı (f=3) unsurlarının katılımcılarca daha çok vurgulandığı görülmektedir. Yönetim ve yönetimle ilgili unsurlar teması altında bir okul ikliminde bulunması öğretmenleri motive edecek ve iş verimliliğini

artıracak unsurlara ilişkin katılımcı görüşleri ise; adil ve eşitlikçi yönetim anlayışı; çalışanın takdir edilmesi ve destek olunması; bilimsel, güncel konuların yakından takip edilmesi; değerli hissetmek; demokratik yaklaşım; donanımlı okul yöneticileri; görüşlere değer verilmesi; kayırmacılık yapılmaması; ödüllendirilme; yapılan işin önemsenmesi olmak üzere 10 kod halinde sıralanmıştır. Buna göre; adil ve eşitlikçi yönetim anlayışı ($f=4$) ile çalışanın takdir edilmesi ve destek olunması ($f=3$) unsurlarının katılımcılarca daha çok vurgulandığı görülmektedir. Veli ve öğrencilerle ilgili unsurlar teması altında bir okul ikliminde bulunması öğretmenleri motive edecek ve iş verimliliğini artıracak unsurlara ilişkin katılımcı görüşlerinin; saygı görmek, veli ilgisi ve iş birliği, başarıya odaklı öğrenci profili olmak üzere 3 kod halinde sıralandığı, buna göre; saygı görmenin ($f=4$) katılımcı öğretmenlerce daha çok vurgulandığı görülmektedir. Son olarak fiziki altyapı ve donanım unsurları teması altında bir okul ikliminde bulunması öğretmenleri motive edecek ve iş verimliliğini artıracak unsurlara ilişkin katılımcı görüşlerinin; fiziki şartların uygunluğu ve ferah bir ortam; okulun sosyal aktiviteye uygunluğu; öğretmenin işletme giderleri ile uğraşmaması; yeterli kaynak ve materyal bulunması olmak üzere 4 kod halinde sıralanmıştır. Buna göre; fiziki şartların uygunluğu ve ferah bir ortam ($f=2$) unsurunun katılımcı öğretmenlerce daha çok vurgulandığı belirlenmiştir.

Öneriler

Okul iklimine yönelik öğretmen görüş ve beklentilerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan araştırmada katılımcı öğretmenlere yöneltilen soruların yanıtlanmasından elde edilen verilerin değerlendirilmesi ve analizi sonucunda aşağıda belirtilen öneriler geliştirilmiştir:

Eğitimin paydaşları olan idareciler, öğretmenler, veliler ve öğrenciler arasındaki ilişkilerin güven, hoşgörü ve karşılıklı saygıya dayandırılması, çalışanların iş birliği, yardımlaşma ve dayanışma konusunda teşvik edilmesi, yine paydaşlar arasında olumlu ve sürekli iletişim kurulması ve bu amaçlarla paydaşlar arasında düzenli toplantılar, sosyal etkinlikler ve etkileşim platformları düzenlenmesi ve bu toplantılarda sorunlar, öneriler ve iyi örneklerin paylaşarak herkesin görüşüne başvurulması,

Okul yönetiminde adil, eşitlikçi, şeffaf ve demokratik bir yönetim anlayışının benimsenmesi, ayrımcılıktan kaçınılması, karar alma süreçlerine çalışanların katılımının teşvik edilmesi,

Okulun fiziksel altyapısı ve donanımı, öğretmenlerin iş verimliliğini artırmak ve motive etmek için iyileştirilmesi, eksiklikler tespit edildiğinde hemen giderilmesi, öğretmen ve öğrencilerin rahat ve uygun bir çalışma ortamına sahip olmalarının sağlanması,

İş birliğine dayalı kendine has bir okul kültürünün oluşturulması,

Öğretmenlerin ve öğrencilerin okulda duygusal ve fiziksel güvenliğinin ön planda tutulması,

Öğrenci ve velilerin eğitim ve öğretime aktif katılımının desteklenmesi ve iletişimin saygı temelinde yürütülmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Aydın, S. (2019). Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini kullanma becerilerinin okul iklimine etkisi (Kocaeli ili örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Bucak, B. E. (2002). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde örgüt iklimi: Yönetimde ast-üst ilişkileri. Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 7, 11-27.

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.

Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(157), 167-180.

Doğan, S. (2012). Lise öğrencilerinin okul iklimi algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 55-92.

Ertekin, Y. (1978). Örgüt iklimi. Ankara: TODAİE Yayınları.

Halpin, A. W. ve Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.

Hernandez, T. J., & Seem, S. R. (2004). A safe school climate: A systemic approach and the school counselor. *Professional School Counseling*, 7(4), 256-262.

Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. S. Turan (Çev. Ed.), Ankara: Nobel Akademik Yayınları.

Hoy, W. K., Tarter, C. J. ve Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Newbury Park, CA: Sage

- Karadağ, E., Baloğlu, N., Korkmaz, T. ve Çalışkan, N. (2008). Eğitim kurumlarında örgüt iklimi ve örgüt etkinlik algısı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(3), 63-71.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). Eğitim yönetimi. G. Arastaman (Çev. Ed.), Ankara: Nobel Akademik yayınları
- Öztürk, M. ve Zembat, R. (2015). Okul öncesi yöneticilerinin yaratıcı liderlik özellikleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 31, 455-467.
- Pepper, K., & Thomas, H. (2002). Making a change: The effects of the leadership role on school climate. *Learning Environment Research*, 5, 155-166
- Şentürk, C. ve Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 29-47.
- Şentürk, M. (2018). Okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şişman, M. (2014). Örgütler ve kültürler (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2005). Eğitim ve okul yönetimi. Yüksel Özden (Ed.), Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı içinde (99-146). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Whitaker, T., Whitaker, B., & Lumpa, D. (2013). *Motivating & inspiring teachers: The educational leader's guide for building staff morale*. New York: Routledge.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin.
- Zhang, J. ve Liu, Y. (2010). Organizational climate and its effects on organizational variables: An empirical study. *International Journal of Psychological Studies*, 2(2), 189-201.

Girişimcilik Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Evaluation of Teachers' Views on Entrepreneurship

ÖZET

Bu çalışmanın amacı girişimcilik hakkında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu çalışmada nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırma için kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 15 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. Bu araştırma, öğretmenlerin girişimcilik anlayışı, kişisel girişimcilik yetkinlikleri, öğrencilere girişimcilik becerilerini aktarma stratejileri ve öğrenci üzerindeki öğretmen girişimcilik etkisinin analizini amaçlamaktadır. Katılımcı görüşleri, girişimciliği ilerleme ve özgünlük, analitik bakış ve fırsatları tespit yeteneği, kararlılık ve azim olmak üzere üç ana temada özetlenmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu kendilerini girişimci bir ruha sahip olarak değerlendirmiş, öğrencilere girişimcilik becerileri kazandırmak için proje tabanlı öğrenme, rol model ziyaretleri ve yenilikçi öğretim metotları gibi stratejiler önermişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin girişimci nitelikleri, öğrencilerin girişimcilik potansiyelini olumlu bir şekilde etkilemekte ve öğrencilere yeni düşünme yetenekleri kazandırma amacıyla örnek oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Okul, Girişimcilik.

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate teachers' views about entrepreneurship. Phenomenology design, one of the qualitative research techniques, was used in this study. The study group consisted of 15 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. This research aims to analyze teachers' understanding of entrepreneurship, personal entrepreneurial competencies, strategies for transferring entrepreneurial skills to students, and teacher entrepreneurial influence on students. Participants' views summarized entrepreneurship in three main themes: progress and originality, analytical perspective and ability to identify opportunities, determination and perseverance. The majority of teachers rated themselves as having an entrepreneurial spirit and suggested strategies such as project-based learning, role model visits and innovative teaching methods to provide students with entrepreneurial skills. Moreover, teachers' entrepreneurial qualities positively influence students' entrepreneurial potential and set an example for students to acquire new thinking skills.

Keywords: Teacher, School, Entrepreneurship.

GİRİŞ

Her şeyden önce, girişimci olanlar risk almaktan korkmayan bir çerçeveye sahiptir. Risk almak, 1730'lardan bu yana girişimciliğin temel taşı olarak görülmektedir (Özgül, 2020). Riskin en basit tanımı, kötü, tehlikeli veya istenmeyen bir senaryonun gerçekleşme olasılığının yarattığı gergin beklentidir (Köse, 2007). Riskler hayatın doğal bir parçasıdır. Ancak girişimciler, fikirlerini hayata geçirmek ve devamlılıklarını sağlamak için sıradan insanların günlük hayatta maruz kaldıkları risklerin ötesinde riskler alırlar. Bu nedenle risk ve girişimcilik eş anlamlı olarak görülmektedir (Akkuş vd., 2019). Genel olarak, girişimci ruha sahip kişiler diğer insanlara göre risk almaya daha isteklidir. Bununla birlikte, bu kişiler bu riskleri almakla karşı karşıya kaldıklarında, dikkatsiz bir şekilde yanıt vermek yerine şüphesiz daha uyumludurlar. Yenilikçilik yeteneği girişimcilerin bir diğer önemli özelliğidir. İnisiyatif olarak yeni bir şey yaratmak, bir değişim süreci olarak inovasyon yapmaktır (Solmaz, 2019). Selimi ve Useini'ye (2019) göre inovasyon, bir girişimcinin herhangi bir şirketi, ürünü veya hizmeti geliştirirken ek değer tasarlamak için fikirler geliştirdiği süreçtir. Bozkurt'a (2006) göre inovasyon, girişimcilik için gerekli olan çok önemli bir niteliktir. Girişimciler, aynı eski yolu izlemektense yeni şeyler denemeyi severler (Erarslan, 2011). Girişimci insanlar sadece benzersiz fikirlere sahip olmakla değil, aynı zamanda bu fikirleri gerçeğe dönüştürecek becerilere sahip olmakla da kalabalığın arasından sıyrılırlar. Bu açıdan bakıldığında, işletme sahiplerinin yaratıcı bir ruha sahip bireyler olarak içinde bulunduğumuz inovasyon döneminde önemli bir rol oynadıkları açıktır. Girişimci kişilik özelliklerinden biri de yaratıcılıktır. Sözlüklere göre yaratıcılık, "her bireyde var olduğu kabul edilen, onu bir şeyler yaratmaya iten

Çiğdem Özdemir¹ 

Musa Bayhan² 

Kadir Bedir³ 

Leman Merve Bayhan⁴ 

Metin Bedir⁵ 

How to Cite This Article

Özdemir, Ç., Bayhan, M., Bayhan, L. M. & Bedir, M. (2023). "Girişimcilik Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:54; pp:3854-3868. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.71828>

Arrival: 16 June 2023

Published: 25 October 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, Yalova, Türkiye

varsayımsal yatkınlıktır" (TDK, 2019). Yaratıcı insanların düşünme biçimleri diğer insanların düşünme biçimlerinden oldukça farklıdır. Girişimci olan kişi, yaratıcı yönüyle tüm çabalarında kendine özgü bir çizgi sergiler ve kendini rakiplerinden daha ileriye taşır. Aynı zamanda geniş bir bakış açısına ve özerk bir yapıya sahip olan yaratıcı kişiler için olumsuz fikirlerden ziyade olumlu fikirler daha erişilebilirdir. Ancak, yaratıcı ve buluşçu olmanın birbirini dışlayan kavramlar olmadığı, aksine birbirlerini tamamladıkları bilinmelidir. Yenilikçilik, söz konusu kavramın hayata geçirilmesi iken, yaratıcılık bir düşünme tarzıdır (Kapu, Tutar ve Zykşır, 2012). Sonuç olarak, buluşçu ve yaratıcı bir zihniyete sahip olmak, rekabeti artırmadaki etkisi nedeniyle bir girişimcinin en önemli özelliklerinden biridir. Kontrol odağı bir diğer önemli iş özelliğidir. Örgütsel davranışı etkileyen önemli kişilik faktörlerinden biri olan kontrol odağı fikri, insanların geleceklerini uygun gördükleri şekilde şekillendirme kapasitelerine dair umutlarını temsil eder (Kaya, 2016). Kontrol odağı olarak bilinen bir dizi beklenti, sonuçların bireysel çabaların (içsel) veya kontrolsüz çevresel koşulların (dışsal) bir sonucu olduğunu ima eder (Rahmati vd. 2014). Zaman zaman, başarısızlıklarını genellikle çevreye bağlayan komşular görüyoruz. Bunun nedeni dışa odaklı olmalarıdır. Buna karşılık, iç kontrol odaklı kişiler değişen dışsal durumlar karşısında daha tutarlı ve kararlı bir tutum sergilerler ve yeteneklerine ve işlerinde başarılı olup olmadıklarına daha fazla önem verirler (Çetin, 2011). Bu bağlamda, iç kontrol odağına sahip işletme sahiplerinin öz-değer duygusuna ve başarılı olmalarına dair bir inanca sahip oldukları iddia edilebilir. Zhang ve Bruning'e (2011) göre, güçlü bir iç kontrol odağına sahip olan girişimciler kendilerini daha güçlü, minnettar ve yaratıcı olarak görmektedir. Belirsizliğe karşı daha iyi bir tolerans, girişimci olan kişiler tarafından paylaşılan bir başka özelliktir. Furnham'a (1995) göre, insanların karmaşık ve uyumsuz durumlarla karşılaştıklarında alguları ve bilgi işleme stratejileri belirsizlik toleransı olarak adlandırılır. Girişimciler, mevcut karmaşıklığı verimli bir şekilde kullanarak belirsiz durumlarda kontrolü ele geçirmeye çalışırlar (İpçioğlu ve Taşer, 2009). Özetle, belirsizliğin işletme sahiplerine bir şans sunduğu iddia edilebilir. Bu nedenle, girişimcilerin belirsizliğe karşı diğer insanlara göre daha fazla tolerans gösterdiklerini söylemek doğru olacaktır. Bu kişiler, girişimcilerin bir diğer özelliği olan iyi problem çözme davranışı sergileyebilirler. Erdem ve Yazıcıolu (2015) problem çözme yeteneğini, çoklu zihinsel süreçleri sorgulayarak ve uygulayarak bilgiyi sorgulama, anlamlandırma ve organize etme olarak tanımlamıştır. Bu yeteneği üst düzey yeteneklerden biri olarak kabul etmişlerdir. İnsanlar günlük yaşamlarında çevreleri nedeniyle çeşitli sorunlarla karşılaşır. Bu sorunları doğru bir şekilde ele alabilmek için her bireyin sorun çözme becerilerine sahip olması çok önemlidir. Girişimcilerin zorlukları ele alış biçimleri onları diğer bireylerden ayırır. Girişimcilik sürecinin her adımı çeşitli sorunları içerdiğinden, girişimciler için sorun çözme becerileri çok önemlidir. Uyarlanabilir bakış açılarıyla girişimciler etkili sorun çözümleridir. Ayrıca, inisiyatif sahibidirler ve acil durumlarla başa çıkma konusunda beceriklidirler. Kişinin kendi yeteneklerine olan inancı, girişimcilerin özelliklerinden biridir. Öz yeterlilik genel olarak kişinin başarabileceğine dair inancı olarak tanımlanabilir. Girişimciler bir iş girişimine, onu başarılı kılma umuduyla girerler. Özgüven sahibi insanlar potansiyellerinin farkındadır ve bunu hedeflerine ulaşmak için etkili bir şekilde kullanırlar. Bu kişiler kendi becerilerine güvendikleri için başkalarının onayına ihtiyaç duymazlar (Dündar ve Acar, 2007). Ayrıca, girişimci kişiler mükemmel gözlem yeteneklerine sahiptir. Bu şekilde olasılıkları belirleme ve değerlendirmede etkilidirler. Ayrıca, karar verirken hızlı hareket etmelerini ve bu kararları uygularken kararlı davranmalarını sağlayan özelliklere sahiptirler. Bunlara ek olarak, girişimci kişilerin aktif, esnek ve stratejik liderlik gibi özelliklerin yanı sıra ekip halinde çalışma eğilimlerinin de daha güçlü olduğu görülmüştür (Erarslan, 2011). Sonuç olarak, hesaplanmış riskler alma, yaratıcı ve buluşçu olma, mükemmel iletişim, kendine güven, cesaret ve başarı güdüsü gibi birçok özelliğin girişimci kişilerde daha belirgin olduğunu söylemek mümkündür. Girişimciler, girişimcilik zihniyetlerini oluşturan bu temel özellikler nedeniyle diğer insanlardan ayrılırlar. Doğal olarak bu özellikler, toplumu oluşturan insanların neden hepsinin girişimci olmadığını anlamak için bir temel oluşturmaktadır (İlhan, 2003).

Selanik ve Acar'a (2016) göre, girişimcilik artık bir yaşam biçimi ve bir kültür olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle, girişimciliğin günlük hayata dahil edilmesi için çaba gösterilmektedir. Eğitim, bu entegrasyonu sağlamak için en iyi yöntemlerden biridir. Çünkü bazı girişimcilik özellikleri doğal olsa bile okul yoluyla öğrenilebilir (Enel ve Kocaalan, 2018). Eğitim, özellikle insan varoluşundaki belirleyici rolü ışığında, girişimcilik özelliklerinin geliştirilmesi için çok önemlidir. Eğitim, insanları hayata sağlıklı bir şekilde hazırlamak amacıyla bilgi, beceri, inanç ve tutumları içeren özellikleri aktaran bir dizi faaliyettir. Bu bağlamda, girişimcilik artık çeşitli derslerde bir konu olarak ve çeşitli eğitim seviyelerinde bir ders olarak ele alınmaktadır. Bu şekilde girişimcilik eğitimi, öğrencileri girişimci olarak geliştirmek için tasarlanmış bir çerçevedir (Özdemir, 2019). Öğrenciler artık bu eğitim sayesinde girişimcilikle ilgili çeşitli araçlara erişebilmektedir. Girişimcilik eğitimi ile insanların mevcut girişimcilik potansiyellerinin daha önce farkında olmadıkları bazı gizli özelliklerinin farkına varmaları amaçlanmaktadır (Balaban ve Özdemir, 2008). Bireyler mevcut girişimcilik özelliklerini geliştirmek için daha donanımlı olacak ve sonuç olarak yeni özellikler edinmek için daha fazla motive olacaklardır. Bu kişiler ayrıca yeteneklerinin bilincinde oldukları için becerilerini ihtiyaç duyulan yerlerde uygulamak konusunda kendilerine daha fazla güveneceklerdir. Günümüzde pek çok ülkenin eğitim sistemi girişimcilik eğitimini içermekte ve buna güçlü bir vurgu yapmaktadır. Bunun temel nedenlerinden biri, küresel rekabet arttıkça pasif tüketici konumuna gerileyen uygarlıkların aksine, girişimciliğe değer veren ve girişimci bir çerçeveye sahip olan ülkelerin dünyanın nasıl gelişeceği konusunda söz sahibi olmasıdır. Bu senaryoda çocuklara girişimci bir ruh aşılama ihtiyacı artmaktadır (Erarslan, 2011). Yine

girişimcilik özelliklerinin geliştirilmesinin özellikle küçük çocuklar için daha kolay olduğu söylenebilir. Bu bağlamda 21. yüzyıl yeteneklerine vurgu yapmak önemlidir, çünkü girişimcilik yirmi birinci yüzyılın yeteneklerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bilim ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte hayatın her alanında yaşanan köklü değişimler 21. yüzyıl becerilerinin oluşmasına yol açmıştır. Zaman içinde bu köklü değişiklikler üretim türlerini birbirinden ayırmış ve özellikle yirmi birinci yüzyılda bu ilerlemeler diğer dönemlere kıyasla daha fazla hız kazanmıştır. Bu durumun bir sonucu olarak bilgi toplumunun yerini "süper akıllı toplum" almıştır (Şentürk, 2021). Sonuç olarak, günümüz nüfusunun aradığı profil de bu şekilde değişmiştir. Genç nesillerden beklentiler 21. yüzyılla birlikte değişmiş; geleneklere sahip çıkma, yurttaşlık bilinci sergileme ve seri üretime katkıda bulunma gibi özelliklerin yerini, başta sorunları başarılı bir şekilde çözme, bilgi üretme ve aktarma, teknolojiyi aktif bir şekilde kullanma, veri üretme ve işleme kapasitesi olmak üzere bir dizi üst düzey beceri almıştır (Uçak ve Erdem, 2020). Bu nedenle, günümüzün erdemlerinden biri de girişimciliktir. Bu perspektifte, eğitim girişimleri ulusumuzda girişimciliği teşvik edecek şekilde tasarlanmıştır. Bu bağlamda, Milli Eğitim Bakanlığı Müfredat İzleme ve Değerlendirme Sistemi'nde Özel Eğitim ve Rehberlik, İlköğretim, Ortaöğretim ve Mesleki ve Teknik Eğitim müfredatlarında "İnisiyatif Alma ve Girişimcilik" başlığı ile yayınlanan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ), girişimciliği sekiz ana yetkinlikten biri olarak belirlemiştir (MEB, 2018).

Günümüzde, girişimcilik kavramı ekonomik, sosyal ve kültürel açılardan önemli bir rol oynamaktadır. Girişimcilik, yenilikçi fikirlerin ticari veya toplumsal değere dönüştürülmesi sürecini ifade eder. Girişimciler, risk almayı göze alarak yeni işletmeler kurarlar veya mevcut işletmelerde yenilikçi yaklaşımlar geliştirirler. Bu süreç, sadece kâr amacı güden bireyleri değil, aynı zamanda toplumun genel refahını artırmayı amaçlayan vizyon sahibi kişileri de içerir. Girişimciliğin bu çok yönlü niteliği, onu sadece ekonomik büyüme aracı olarak değil, aynı zamanda sosyal değişimi destekleyen bir güç olarak da konumlandırmaktadır. Bu çalışma, girişimciliğin öğretmenlerin bakış açısından nasıl değerlendirildiğini incelemeyi amaçlamaktadır. Girişimciliğin tanımı, önemi ve öğretmenlerin görüşleri, bu çalışmanın temel odak noktalarını oluşturmaktadır. Girişimcilik, yenilikçi fikirlerin ticari veya toplumsal değere dönüştürülmesi sürecini ifade eder. Girişimciler, risk alarak yeni işletmeler kurabilirler veya mevcut işletmelerde yenilikçi yaklaşımlar geliştirebilirler. Bu süreç, yeni ürün ve hizmetlerin yaratılması, pazar boşluklarının doldurulması veya verimliliği artırmak için süreçlerin iyileştirilmesi gibi çeşitli alanları kapsar. Girişimcilik, sadece ticari faaliyetlerle sınırlı olmayıp, toplumsal sorunlara çözüm bulmayı da içerebilir. Girişimciliğin önemi gün geçtikçe artmaktadır. Girişimciler, ekonomik büyüme ve istihdam yaratma gibi ekonomik faydaların yanı sıra, yenilikçi ürün ve hizmetlerin geliştirilmesiyle toplumsal fayda sağlarlar. Ayrıca, girişimciler, rekabetçi bir iş ortamının oluşturulmasına katkıda bulunarak piyasaları canlandırabilirler. Girişimciliğin toplumsal boyutu ise, çeşitli sorunların çözümüne yönelik yenilikçi yaklaşımların ortaya çıkmasını sağlayarak sosyal değişimi teşvik eder. Öğretmenler, genç nesillerin eğitiminde kilit bir rol oynamaktadırlar. Girişimcilik eğitimi, öğrencilere yenilikçi düşünme, sorun çözme becerileri ve girişimcilik kültürü kazandırmada önemli bir araçtır. Bu nedenle, öğretmenlerin girişimciliğe yönelik görüşleri, bu eğitim yaklaşımının etkisini anlamak için değerlidir. Öğretmenlerin girişimciliğin rolünü, gerekliliğini ve potansiyel zorluklarını nasıl değerlendirdiği, girişimcilik eğitiminin geliştirilmesinde ve uygulanmasında yol gösterici olabilir. Sonuç olarak, bu çalışma girişimciliğin tanımını, önemini ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesinin neden önemli olduğunu ele almaktadır. Girişimcilik, ekonomik büyüme, yenilikçilik ve toplumsal değişimin itici gücü olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin girişimciliğe yönelik görüşlerinin incelenmesi, girişimcilik eğitiminin etkisini anlamak ve gelecekteki girişimcileri daha iyi hazırlamak için büyük bir öneme sahiptir.

Araştırmanın amacı girişimcilik hakkında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır:

1. Girişimcilik Tanımına İlişkin görüşleriniz nelerdir? Girişimciliği nasıl tanımlarsınız?
2. Girişimcilik konusunda kendinizi değerlendiriniz? Girişimci bir ruha mı sahipsiniz? Açıklayınız?
3. Öğrencilere girişimcilik becerileri kazandırmak için neler yapılabilir?
4. Öğretmenlerin girişimcilik özelliğinin öğrenci üzerindeki etkisine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

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 algılarını anlamak için kullanılan bir araştırma tekniği olgu bilim deseni. 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 açılarına 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 15 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 örneklem daha geniş bir popülasyonu doğru bir şekilde yansıtmayabilir. Kolayda örnekleme yaklaşımı, özellikle küçük örneklem 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

No	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Kadın	Sınıf Öğretmeni	34	11	Yüksek Lisans
K2	Erkek	İngilizce	38	13	Lisans
K3	Erkek	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	30	8	Yüksek Lisans
K4	Kadın	Sınıf Öğretmeni	38	15	Yüksek Lisans
K5	Erkek	Sınıf Öğretmeni	37	15	Lisans
K6	Kadın	Sınıf Öğretmeni	34	14	Lisans
K7	Kadın	Sınıf Öğretmeni	40	17	Lisans
K8	Kadın	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	28	3	Lisans
K9	Erkek	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	26	2	Yüksek Lisans
K10	Erkek	Matematik	32	8	Lisans
K11	Erkek	Fen Bilimleri	38	16	Yüksek Lisans
K12	Kadın	Sınıf Öğretmeni	34	11	Yüksek Lisans
K13	Kadın	Sınıf Öğretmeni	40	18	Lisans
K14	Kadın	Sınıf Öğretmeni	40	20	Lisans
K15	Erkek	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	43	20	Yüksek Lisans

Tablo 1'de verilen katılımcıların profili incelendiğinde, cinsiyet bakımından çalışmada 8 kadın 7 erkek öğretmen olduğu görülmüştür. Branşları bakımından çalışmada 1 Fen Bilimleri, 1 İngilizce, 1 Matematik, 1 Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, 3 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve 8 Sınıf öğretmeni yer almıştır. Yaşları bakımından katılımcıların 26-43 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Kıdem süreleri bakımından ise en az 2 yıl, en fazla 20 yıllık kıdeme sahip öğretmenler çalışmada yer almıştır. Eğitim durumları incelendiğinde ise katılımcıların 7'si yüksek lisans, 8'i de 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 aktarılabirliği 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

Girişimcilik hakkında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesine yönelik olarak yapılan araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen verilerin değerlendirilmesi ve analizi sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin tema ve kodlara aşağıdaki bölümlerde yer verilmiştir.

Girişimciliğin Tanımına İlişkin Katılımcıların Görüşleri

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere yöneltilen “Girişimcilik Tanımına İlişkin görüşleriniz nelerdir? Girişimciliği nasıl tanımlarsınız?” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Girişimciliğin Tanımına İlişkin Katılımcıların Görüşlerine Dair Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
İlerleme ve Özgünlük	Rutin dışına çıkarak yeni bir fikir, yol, ürün ve duruş ortaya koymaktır	6
	Denenmemiş olanı denemek ve hayata geçirmektir	3
	Girişimcilik insanın kendini geliştirmesidir	1
	Özgün fikirlerin manevi ve maddi kazanımlara dönüştüğü bir faaliyettir	1
	Yeni fikirler üreterek, yeni bir adım atmak, yeni başlangıçlar yapabilmektir	1
Analiz ve Fırsatı Görme Yeteneği	Şartları iyi analiz ederek fırsatı görme yeteneğidir	2
	Başkalarının göremediği fırsatları görmek ve değerlendirmektir	1
	Bir alana farklı ve yaratıcı bir yaklaşımla yatırım yapmak demektir	1
	Farklı yol ve yöntemler, farklı çözümler bulmaktır	1
	Girişimcilik hayata alışlagelmişin dışında bakmaktır	1
Kararlılık ve Azim	Asla yılmadan başarıya ulaşana kadar denemektir	1
	Cesur davranarak yeri geldiğinde radikal kararlar alabilmektir	1
	Eyleme geçmek veya eyleme geçmeye istekli olmak	1
	Girişimcilik aktif olmak, sürekli ilerlemek demektir	1
	Her türlü riski göze alarak yeni bir işe adım atabilmektir	1

Tablo 2 incelendiğinde girişimciliğin tanımına ilişkin katılımcıların görüşlerinin; ilerleme ve özgünlük (f=12) analiz ve fırsatı görme yeteneği (f=6) ile kararlılık ve azim (f=5) olmak üzere üç tema altında toplandığı görülmektedir. İlerleme ve özgünlük teması altında girişimciliğin tanımına ilişkin katılımcıların görüşlerinin; rutin dışına çıkarak yeni bir fikir, yol, ürün ve duruş ortaya koymaktır; denenmemiş olanı denemek ve hayata geçirmektir; girişimcilik insanın kendini geliştirmesidir; özgün fikirlerin manevi ve maddi kazanımlara dönüştüğü bir faaliyettir; yeni fikirler üreterek, yeni bir adım atmak, yeni başlangıçlar yapabilmektir şeklinde 5 adet kod halinde sıralandığı görülmektedir. Buna göre katılımcıların bu tema altında girişimciliği daha çok; rutin dışına çıkarak yeni bir fikir, yol, ürün ve duruş ortaya koymak (f=6); denenmemiş olanı denemek ve hayata geçirmek (f=3) şeklinde tanımladıkları görülmektedir. Katılımcıların ilerleme ve özgünlük teması altında yer alan görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Yeni fikirler üreterek, yeni bir adım atmak, yeni başlangıçlar yaratabilme isteğidir.” (K1)

“Girişimcilik yapılmayan yapma ...yeteneğidir.” (K2)

“Bence girişimcilik yaşanan durumlara farklı bakış açısı ile yaklaşıp yeni bir şeyler ortaya koymaktır.” (K4)

“Girişimcilik yeni özgün durumlar ortaya koymak ve uygulamaya geçmektir. Yapılagelen uygulamaların dışına çıkmaktır. ...Denenmemiş olanı denemektir.” (K5)

“Özgün fikirlerin manevi ve maddi kazanımlara dönüştüğü bir faaliyettir.” (K6)

“Olmayan, yeni bir fikri veya ürünü ortaya çıkarma, sunma olarak tanımlayabilirim. İhtiyaca yönelik olması, işleri kolaylaştırması için ortaya yeni bir fikir ya da ürün sunma olarak daha net tanımlayabilirim.” (K7)

“Girişimcilik insanın kendini geliştirmesidir. Daha önce düşünülmemiş şeyleri düşünmek ve hayata başarılı bir şekilde geçirmektir.” (K8)

“Girişimcilik yeni bir şeyler üretme sürecidir diyebilirim. Bu süreçte daha önce olmayan yeni bir şeyler üretmenin yanı sıra üretileni de değiştirip daha esnek bir şekilde geliştirebilme sürecini de kapsayabilir diye düşünüyorum.” (K12)

“Girişimcilik; var olan mevcut sistem ya da yapıda yani şeyler ortaya koyarak farkındalık oluşturma şeklidir. Amaç ticari de olabilir ilmi çalışmalar için de olabilir.” (K13)

“Bir alana farklı ve yaratıcı bir yaklaşımla yatırım yapmak demektir. Rutinin dışına çıkmak ve kendinden bir şey katarak farklı yeni bir yol, ürün ve duruş ortaya koymaktır.” (K15)

Analiz ve fırsatı görme yeteneği teması altında girişimciliğin tanımına ilişkin katılımcıların görüşlerinin; şartları iyi analiz ederek fırsatı görme yeteneğidir; başkalarının göremediği fırsatları görmek ve değerlendirmektir; bir alana farklı ve yaratıcı bir yaklaşımla yatırım yapmak demektir; farklı yol ve yöntemler, farklı çözümler bulmaktır; girişimcilik hayata alışılagelmişin dışında bakmaktır şeklinde 5 adet kod halinde sıralandığı görülmektedir. Buna göre katılımcıların bu tema altında girişimciliği daha çok; şartları iyi analiz ederek fırsatı görme yeteneği (f=2) şeklinde tanımladıkları görülmektedir. Katılımcıların analiz ve fırsatı görme yeteneği teması altında yer alan görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Girişimcilik ...herkesin olumsuz görüş belirttiği kimi durumları iyi analiz ederek fırsatı görme yeteneğidir.” (K2)

“Girişimcilik bir durum karşısındaki fırsatları görebilme becerisidir. Kendisiyle ilgili alacağı kararlarda ortaya çıkabilecek sonuçları analiz ederek olası fırsatları keşfetmede önemli avantajlar sağlayabilmektedir. Bu doğrultuda daha sağlıklı kararlar alınıp bulunduğu konumda kendisi için fayda sağlayabilecek imkanlar yaratabilir.” (K3)

“Farklı yol ve yöntemler bulmak farklı çözümler bulmaktır.” (K5)

“Girişimcilik hayata alışılagelmişin dışında bakmaktır. Başkalarının göremediği fırsatları görmek ve değerlendirmektir.” (K9)

“Bir alana farklı ve yaratıcı bir yaklaşımla yatırım yapmak demektir.” (K15)

Kararlılık ve azim teması altında girişimciliğin tanımına ilişkin katılımcıların görüşlerinin; asla yılmadan başarıya ulaşana kadar denemektir; cesur davranarak yeri geldiğinde radikal kararlar alabilmektir; eyleme geçmek veya eyleme geçmeye istekli olmak; girişimcilik aktif olmak, sürekli ilerlemek demektir; her türlü riski göze alarak yeni bir işe adım atabilmektir şeklinde 5 adet kod halinde sıralandığı görülmektedir. Katılımcıların kararlılık ve azim teması altında yer alan görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Cesur davranarak yeri geldiğinde radikal kararlar alabilmektir girişimcilik.” (K1)

“Girişimcilik aktif olmaktır. Sürekli ilerlemektir. Asla yılmadan başarıya ulaşana kadar denemektir.” (K10)

“Eyleme geçmek veya eyleme geçmeye isteklilik olarak tanımlayabilirim.” (K11)

Girişimcilik Konusunda Katılımcıların Kendilerini Nasıl Değerlendirdikleri

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere yöneltilen “Girişimcilik konusunda kendinizi değerlendiriniz? Girişimci bir ruha mı sahipsiniz? Açıklayınız?” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcı öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Girişimcilik Konusunda Katılımcıların Kendilerini Nasıl Değerlendirdiklerine İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Girişimcilik konusunda kendini olumlu değerlendirenlerin görüşleri	Girişimci bir ruha sahibim	1
	Girişimci bir ruha sahibim lakin mesleğim ve memuriyet girişimciliği engelleyen unsurlar	1
	Girişimci bir ruha sahibim, sınıfta öğrencilerimin anlayabilmesi için daha önce uygulanan yöntemlerin dışında yeni yöntemler ve ders materyalleri denerim	1
	Girişimci bir ruha sahip olduğumu düşünüyorum, sürekli kendimi geliştiririm, makaleler okurum, geleceğe yönelik planlar yaparım	1
	Girişimci olmaya istekliyim, yaptığım işi, yaşantımı, çevremi daha iyi hale getirmek için araştırma yapar, harekete geçerim	1
	Girişimci ruha sahibim, faydalı her konuda farklı şeyler deneyerek mesleki-sosyal alanda kendimi geliştirmeye çalışırım	1
	Kendimi girişimci bir öğretmen olarak tanımlayabilirim	1
	Kişisel kararlarımda girişimciyim ancak ailemi ilgilendiren durumlarda gelenekselciyim	1
	Mesleğimde ve meslek dışı faaliyetlerde girişimciyim	1
	Toplam	9
Girişimcilik Konusunda Kendini Olumsuz Değerlendirenlerin Görüşleri	Garantici ve planlı olmayı sevdiğim için hayatta risk almak bana göre değil	1
	Girişimci bir ruha sahip olduğumu düşünmüyorum, kolay pes ederim	1
	Girişimci bir ruha sahip olduğumu söyleyemem	1
	Girişimci olduğum söylenemez, çevresel şartlar girişimciliğin önündeki en büyük engel	1
	Girişimci olmadığımı söyleyebilirim fikirlerimi hayata geçirmekte güçlük yaşıyorum	1
	Yeni fikirler üretmeyi severim ancak bunları hayata geçirme konusunda çekimser kalıyorum	1
	Toplam	6

Tablo 3 incelendiğinde girişimcilik konusunda katılımcıların kendilerini nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşlerin; girişimcilik konusunda kendini olumlu değerlendirenlerin görüşleri (f=9) girişimcilik konusunda kendini olumsuz değerlendirenlerin görüşleri (f=6) olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmektedir. Buna göre; araştırmaya katılan 15 öğretmenden 9'u (Yüzde 60) girişimci bir ruha sahip olduğunu ifade ederken, 6'sı (Yüzde 40) ise girişimci bir ruha sahip olmadığını ya da yeni fikirler üretse de bunları hayata geçirme konusunda çekimser kaldığını vb. ifade etmişlerdir.

Girişimcilik konusunda kendini olumlu değerlendirenlerin görüşleri teması altında; girişimci bir ruha sahibim; girişimci bir ruha sahibim lakin mesleğim ve memuriyet girişimciliği engelleyen unsurlar; girişimci bir ruha sahibim, sınıfta öğrencilerimin anlayabilmesi için daha önce uygulanan yöntemlerin dışında yeni yöntemler ve ders materyalleri denerim; girişimci bir ruha sahip olduğumu düşünüyorum, sürekli kendimi geliştiririm, makaleler okurum, geleceğe yönelik planlar yaparım; girişimci olmaya istekliyim, yaptığım işi, yaşantımı, çevremi daha iyi hale getirmek için araştırma yapar, harekete geçerim; girişimci ruha sahibim, faydalı her konuda farklı şeyler deneyerek mesleki-sosyal alanda kendimi geliştirmeye çalışırım; kendimi girişimci bir öğretmen olarak tanımlayabilirim; kişisel kararlarımda girişimciyim ancak ailemi ilgilendiren durumlarda gelenekselciyim; mesleğimde ve meslek dışı faaliyetlerde girişimciyim şeklinde 9 adet görüş bildirildiği görülmektedir. Girişimcilik konusunda kendini olumlu değerlendirenlerin görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Kişisel kararlar söz konusuysen girişimci olduğumu söyleyebilirim ancak ailemi ilgilendiren durumlarda daha gelenekselci olduğumu düşünüyorum.” (K2)

“İmkanlar dahilinde mesleğimde ve meslek dışı faaliyetlerde girişimci olarak yer aldım.” (K6)

“Girişimci bir ruha sahibim. Olumlu sonuçlara ulaştığım girişimlerim olduğu gibi bazı attığım adımlarda süreç hakimiyeti ve sonuçlandırmamak gibi sorunlarla karşılaştım.” (K7)

“Sınıfta öğrencilerimin anlayabilmesi için daha önce uygulanan yöntemlerin dışında yeni yöntemler ve ders materyalleri deniyorum. Girişimci bir ruha sahibim ama bu girişimci ruhun eğitimin diğer sac ayakları olan idare ve veli grubu tarafından da desteklenmesi gerekiyor, böylece daha sürdürülebilir olur.” (K8)

“Girişimci bir ruha sahip olduğumu düşünüyorum. Sürekli kendimi geliştiririm makaleler okurum. Geleceğe yönelik planlar yaparım.” (K9)

“Girişimci bir ruha sahibim lakin mesleğim ve memuriyet girişimciliği engelleyen unsurlardan biri. Hayatımızda standartlarımızdan çıkmak bir hayli zor.” (K10)

“Girişimci olamaya istekli olduğumu söyleyebilirim, yaptığım işi, yaşantımı veya çevremi daha iyi hale getirmek için imkanlarımı verimli şekilde kullanmak için araştırma yapar, harekete geçerim.” (K12)

“Girişimci ruha sahibim. Faydasının olduğunu düşündüğüm her konuda farklı şeyler deneyerek mesleki- sosyal alanda kendimi geliştirme çalışırım. Araştırma yapmaktan ve sorgulamaktan keyif alan bir yapıya sahibim.” (K14)

“Kendimi girişimci bir öğretmen olarak tanımlayabilirim.” (K15)

Girişimcilik konusunda kendini olumsuz değerlendirenlerin görüşleri teması altında yer alan görüşler; (K4) nolu katılımcı garantici ve planlı olmayı sevdiği için hayatta risk almanın kendisine göre olmadığını; (K11) nolu katılımcı girişimci bir ruha sahip olduğunu düşünmediğini ve kolay pes ettiğini; benzer şekilde (K13) nolu katılımcı da girişimci bir ruha sahip olduğunu söyleyemeyeceğini; (K5) nolu katılımcı girişimci olduğunun söylenemeyeceğini ve çevresel şartların girişimciliğin önündeki en büyük engel olduğunu; (K3) nolu katılımcı girişimci olmadığını söyleyebileceğini, fikirlerini hayata geçirmekte güçlük yaşadığını; (K1) nolu katılımcı da benzer şekilde yeni fikirler üretmeyi sevdiğini ancak bunları hayata geçirme konusunda çekimser kaldığını ifade etmişlerdir. Girişimcilik konusunda kendini olumsuz değerlendirenlerin görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Girişimcilik konusunda çoğu zaman cesur olamayabilirim. Yeni adımlar atmayı, yeni fikirler üretmeyi severim ancak bunları hayata geçirmekte, radikal adımlar atmakta günlük hayatta çekimser kalabiliyorum. Emin adımlarla ilerlemeden, yeni fikirleri test etmeden, durumları kontrol altına almadan girişimde bulunmayı pek doğru bulmuyorum. Yaklaşımım da genellikle bu yönde olmaktadır.” (K1)

“Çok fazla olmadığımı söyleyebilirim. Fikirlerimi hayata geçirmekte güçlük yaşarım. Mesleğimle ilgili birçok konu birlikte hareket edildiğinde daha iyi sonuçlar vereceği için çok fazla fikirlerimi paylaşmakta özgür olduğumu düşünmüyorum. Genel olarak önüme çıkan fırsatlarda daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyarım. Bazen bu araştırmalar yeterli yapılmayınca fırsatlardan uzaklaşıyorum.” (K3)

“Bence girişimci olmak için bir insanın cesur, gözü kara olması ya da elindekileri de kaybetme olasılığını kabullenmesi gerekmektedir. Şahsen elimdekilerle yetinmek bazı durumlarda bana daha çok uyuyor. Fakat gerçekten girişimci olmamı gerektirecek şartlar oluşmuşsa ya da kendimi biraz daha garanti altına alabiliyorsam tabi ki girişimci olmaya çalışırım. Biraz garantici ve planlı olmayı sevdiğim için hayatta risk almak ya da belirsizlikleri olabilecek şeyler yapmak benim için biraz uzak maalesef.” (K4)

“Çok fazla girişimci olduğum söylenemez. Var olanı uygulamaya yönelik bir tarzım var genel olarak. Çevresel şartlar girişimciliğin önündeki en büyük engeldir. Çevreden bağımsız başarıya isteği ve içsel güdülenme en önemli unsur bana göre bunu başaran insan farklılık ortaya koyabilir.” (K5)

“Girişimci bir ruha sahip olduğumu düşünmüyorum. Hayatta bazen bana ulaşılmaz gelen şeylerden kolay pes ediyorum.” (K11)

“Girişimcilik konusunda teorik kavramları bildiğim ve girişimciliğin gerektirdiği kişisel özelliklere sahip olduğumu bilsem de tam anlamıyla girişimci bir ruha sahip olduğumu söyleyemiyorum. Bunun için pratiğe bakmamız gerek.” (K13)

Öğrencilere Girişimcilik Becerileri Kazandırmak İçin Neler Yapılabileceğine İlişkin Katılımcıların Görüşleri

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere üçüncü sırada yöneltilen “Öğrencilere girişimcilik becerileri kazandırmak için neler yapılabilir?” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Öğrencilere Girişimcilik Becerileri Kazandırmak İçin Neler Yapılabileceğine İlişkin Katılımcıların Görüşlerine Dair Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Eğitim ve Öğretim Yöntemleri	Girişimciliğe özendirmek amacıyla öğrencilere proje çalışmaları yaptırılabilir	4
	Girişimcilikte başarılı olmuş kişiler okullara davet edilerek onlarla söyleşiler yapılabilir, seminer ve konferanslar verdirilebilir	3
	Girişimci ve bilim insanlarının hayat hikayeleri anlatılabilir ve bunlarla ilgili videolar izletilebilir	2
	Beyin fırtınası tekniği uygulanabilir	1
	Bunun için öğrencilere en başta düzenli okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır	1
	Girişimciliğin sadece maddi bir kazanç olmadığını anlatabilmek için öğrencilere doğa ile ilgili projeler yaptırılabilir	1
Eğitim Ortamı ve Tutum	Öncelikle öğrencilerin korkmadan düşüncelerini ifade edecekleri ve araştırma yapabilecekleri bir eğitim sistemi oluşturulmalıdır	2
	Lise düzeyinde girişimcilikle ilgili dersler verilebilir	1
	Öğrencilere ilk aşamada yenilikçi ve vizyoner bir kişilik kazandırılmalıdır	1
	Öğrencinin risklerini göze alarak yeni fikirler ileri sürmesine, farklı bakış açısı geliştirmesine fırsat verilmelidir	1
	Öğretmen öğretim yollarını değiştirerek öğrencinin bakış açısında değişiklik yapabilmelidir	1
	Öncelikle öğretmenin bakış açısının girişimcilik yönünde gelişmesi gerekmektedir	1
Etkinlik ve Uygulamalar	Öğrencilerin hayal dünyasını geliştirici materyaller hazırlanabilir, etkinlikler ve geziler düzenlenebilir	2
	Öğrenciler için kâr-zarar hesaplamaları yapabilecekleri satış stantları açılabilir	1
	Öğrencilerden bir ürün geliştirmesi ve bu ürünün reklam ve pazarlamasını yapması istenebilir	1
	Yeni teknolojiler öğrencilere mutlaka tanıtılmalıdır	1

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilere girişimcilik becerileri kazandırmak için neler yapılabileceğine ilişkin katılımcıların görüşlerinin; eğitim ve öğretim yöntemleri (f=12) eğitim ortamı ve tutum (f=7) ile etkinlik ve uygulamalar (f=5) olmak üzere üç tema altında toplandığı görülmektedir. Eğitim ve öğretim yöntemleri teması altında öğrencilere girişimcilik becerileri kazandırmak için neler yapılabileceğine ilişkin katılımcıların görüşlerinin; girişimciliğe özendirmek amacıyla öğrencilere proje çalışmaları yaptırılabilirliği; girişimcilikte başarılı olmuş kişilerin okullara davet edilerek onlarla söyleşiler yapılabileceği, seminer ve konferanslar verdirilebileceği; girişimci ve bilim insanlarının hayat hikayelerinin anlatılabileceği ve bunlarla ilgili videolar izletilebileceği; beyin fırtınası tekniği uygulanabileceği; bu beceri için öğrencilere en başta düzenli okuma alışkanlığı kazandırılması gerektiği; girişimciliğin sadece maddi bir kazanç olmadığını anlatabilmek için öğrencilere doğa ile ilgili projeler yaptırılabilirliği şeklinde 6 adet kod halinde sıralandığı görülmektedir. Buna göre katılımcıların öğrencilere girişimcilik becerileri kazandırmak için bu tema altında en çok; girişimciliğe özendirmek amacıyla öğrencilere proje çalışmaları yaptırılması (f=4); girişimcilikte başarılı olmuş kişilerin okullara davet edilerek onlarla söyleşiler yapılması, seminer ve konferanslar verdirilmesi (f=3) görüşlerini dile getirdikleri anlaşılmaktadır. Katılımcıların eğitim ve öğretim yöntemleri teması altında yer alan görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“...Ayrıca tarih bilgisi dahilinde daha önce başarılı olamayacağı düşünülen bilim insanları ve bunların günümüze katkıları öğretilmelidir.” (K2)

“Öğrencilerin teması girişimcilik üzerine kurulu projelerde yer alması sağlanarak üst düzey düşünme becerileri artırılabilir. Sosyal açıdan kendini ifade etmesi için de projelerini sunmaları ve değerlendirmeler ve yönlendirmelerle tekrar düşünmesi sağlanabilir.” (K3)

“Girişimciliğin sadece maddi bir kazanç olmadığını anlatabilmek için doğa ile ilgili bir proje geliştirilebilir.” (K6)

“Öğrencilerin ufkunu açacak sorular sorulabilir derslerde. Beyin fırtınası tekniği sık uygulanabilir. “Mantıklı/uygulanabilir/uygulanamaz” gibi değerlendirmeler sonraya bırakılabilir. Bir ihtiyaç ya da sorun ortaya atılıp öğrencilerden buna yönelik çözüm bulmaları istenebilir. Girişimci insanların hayat hikayelerini anlatan kısa videolar izletilebilir. Denemekten korkmamaları gerektiği, başarısızlığın üstüne gidilmesi gerektiği defalarca kez vurgulanmalıdır. Sosyal hayatta karşılaşılan sorunlara çözüm olabilecek fikirler dinlenir. Ürün ortaya konulması istenebilir.” (K7)

“Girişimcilikte başarılı olmuş bireyler okullara getirilip seminer verdirilebilir.” (K8)

“Kendi başına da hayata karşı dik durabilmesi için çalışmalar ve konferanslar verilmelidir.” (K10)

“Girişimcilik ile ilgili çeşitli problem durumlar ve belli kısıtlar (zaman, bütçe, malzeme vs.) verilip ürünler ortaya çıkarmasını bekleyebiliriz.” (K11)

“Girişimcilikle alakalı kazanımların sayısı arttırılabilir. Bu becerilerle alakalı etkinlikler öğrencilerle yapılabilir. Sadece girişimcilik odaklı projeler yapılabilir ve böylece öğrenciler teşvik edilebilir. Örnek gösterilebilecek kişiler davet edilip öğrencilerle söyleşiler yapılabilir. Öğrenci merkezli ve 21. yy. becerilerini içeren çalışmalarla girişimcilik becerileri geliştirilebilir.” (K12)

“Bu becerinin kazanılmasının en temel kuralı “düzenli okuma alışkanlığının” olmasıdır. Öğrencilerin bir konu hakkında çok boyutlu düşünceleri, sorgulama yapmaları ancak ve ancak okuyarak olur.” (K13)

“Problem çözmeye odaklı hayatta her zaman karşılaşılabilecekleri bir sorunu çözmek için problem çözüme ve proje temelli çalışmalar yaparım.” (K15)

Eğitim ortamı ve tutum teması altında öğrencilere girişimcilik becerileri kazandırmak için neler yapılabileceğine ilişkin katılımcıların görüşlerinin; öncelikle öğrencilerin korkmadan düşüncelerini ifade edecekleri ve araştırma yapabilecekleri bir eğitim sistemi oluşturulması; lise düzeyinde girişimcilikle ilgili dersler verilmesi; öğrencilere ilk aşamada yenilikçi ve vizyoner bir kişilik kazandırılması; öğrencilerin risklerini göze alarak yeni fikirleri sürmesine, farklı bakış açısı geliştirmesine fırsat verilmesi; öğretmenin öğretim yollarını değiştirerek öğrencinin bakış açısında değişiklik yapabilmesi; öncelikle öğretmenin bakış açısının girişimcilik yönünde gelişmesi şeklinde 6 adet kod halinde sıralandığı görülmektedir. Buna göre katılımcıların öğrencilere girişimcilik becerileri kazandırmak için bu tema altında en çok; öncelikle öğrencilerin korkmadan düşüncelerini ifade edecekleri ve araştırma yapabilecekleri bir eğitim sistemi oluşturulması (f=2) görüşünü dile getirdikleri anlaşılmaktadır. Katılımcıların eğitim ortamı ve tutum teması altında yer alan görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Öncelikle öğretmenin bakış açısının da bu yönde gelişmesi gerekmektedir. Bilginin sadece kitaplarda kalmaması gerektiği, öğrenciye de aktif rol verilerek öğrencinin potansiyeli ortaya konmalıdır. Öğrenciye yeni fikirler sunmasına, bunların da risklerini göze alarak ortaya koymasına fırsat verilmelidir. Sınıf içerisinde farklı bakış açılarına olanak sağlanmalıdır. Öğretmen öğretim yollarını değiştirerek, bazen de farklılık getirerek öğrencinin bakış açısında değişiklik yaratabilmelidir. Öğretmen öğrencisine ilham olup öğrencinin de yeni fikirler geliştirmesine fırsat vermelidir ki öğrencinin girişimcilik becerisi olumlu yönde ilerlesin.” (K1)

“Öğrencilere girişimcilik duygusunun lise düzeyinde kazandırılabilceğini düşünüyorum. Özellikle mesleki ve teknik liselerde okuyan öğrencilerin mezun olduktan bir süre sonra ve yeterli deneyimi kazandıklarında girişimcilik konusunda teşvik edilmesi gerektiğini düşünüyorum. Girişimcilik düzeyi arttıkça yapılan işlerin kalitesinin de doğru oranda artacağına inanıyorum. Bu yüzden öğrencilerin iyi gözlemlenip desteklenmesi gerekmektedir. Ayrıca bu okullarda girişimci olmak ve bunun gerektirdikleri ile ilgili dersler verilebilir. Bu sayede öğrenciler girişimci olmak istediklerinde neler yapılması gerektiğini ya da yapılmaması gerektiğini uzmanlardan öğrenmiş ve bir adım önde başlamış olurlar.” (K4)

“Öğrencilerin bireysel olarak kendilerini özgürce ifade edebilecekleri etkinlikler ve uygulamalar yapılmalı. Sorumluluk almaktan çekinmeyen elini taşın altına koyabilen öğrenciler yetiştirilmelidir.” (K5)

“...Korkmadan düşüncelerini ifade edecekleri ve araştırma yapabilecekleri eğitim sistemi olmalıdır. Ezbercilikten ve not korkusundan uzak yetenekleri doğrultusunda ilerleyebilecekleri bir eğitim sistemi gereklidir.” (K13)

“Öncelikle hayata bakış açılarını değiştirmek gerekir. Yenilikçi vizyoner bir kişilik kazandırmak bu işin ilk aşamasıdır. Diğer konular teknik boyuttur.” (K15)

Etkinlik ve uygulamalar teması altında öğrencilere girişimcilik becerileri kazandırmak için neler yapılabileceğine ilişkin katılımcıların görüşlerinin; öğrencilerin hayal dünyasını geliştirici materyaller hazırlanabileceği, etkinlikler ve geziler düzenlenebileceği; öğrenciler için kâr-zarar hesaplamaları yapabilecekleri satış stantları açılabilceği; öğrencilerden bir ürün geliştirmesi ve bu ürünün reklam ve pazarlamasını yapmalarının istenebileceği; yeni teknolojilerin öğrencilere mutlaka tanıtılması şeklinde 4 adet kod halinde sıralandığı görülmektedir. Buna göre katılımcıların öğrencilere girişimcilik becerileri kazandırmak için bu tema altında en çok; öğrencilerin hayal dünyasını geliştirici materyaller hazırlanabileceği, etkinlikler ve geziler düzenlenebileceği (f=2) görüşünü vurguladıkları anlaşılmaktadır. Katılımcıların etkinlik ve uygulamalar teması altında yer alan görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Yeni teknolojiler, yeni yerler öğrencilere mutlaka tanıtılmalıdır.” (K2)

“Öğrencilerden bir ürün geliştirmesi ve bu ürünün pazarlama reklamını yapması istenebilir. Öğrenciler için satış stantları yapılarak kâr-zarar hesaplamaları yapabilecekleri bir faaliyet düzenlenebilir.” (K6)

“Öğrencilerin hayal dünyasını geliştirici etkinlikler, geziler, materyal hazırlanabilir. Öğrencilerin ilerlemeleri, gelişim seviyeleri takip edilmelidir. Yeni öğretim programı geliştirilmelidir.” (K14)

Öğretmenlerin Girişimcilik Özelliğinin Öğrenci Üzerindeki Etkisine İlişkin Katılımcıların Görüşleri

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere üçüncü sırada yöneltilen “Öğretmenlerin girişimcilik özelliğinin öğrenci üzerindeki etkisine ilişkin görüşleriniz nelerdir?” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5: Öğretmenlerin Girişimcilik Özelliğinin Öğrenci Üzerindeki Etkisine İlişkin Katılımcıların Görüşlerine Dair Temalar ve Kodlar

Temalar	Görüşler	f
Öğretmenin Rol Model Etkisi	Öğretmenin girişimci olması öğrencileri etkiler, girişimci olan öğretmenin cesur ve girişimci öğrencileri olur	10
	Öğretmenin sınıf içerisinde sergilediği vizyoner ve girişimci bakış açısı öğrencilerde de düşünme becerilerini ve farklı bakış açısını geliştirir	5
Öğrencinin Girişimcilik Potansiyelinin Geliştirilmesi	Öğretmenlerin yenilikçi yöntemler ve projelerle öğrencilerin girişimcilik becerilerini desteklemesi gerekmektedir	4
	Öğretmenler, geleneksel yöntemler yerine proje-oyun temelli öğrenme ve yenilikçi yaklaşımlarla öğrencilerin girişimcilik potansiyelini ortaya çıkarmalıdır	2
	Öğretmenler, öğrencileri keşfedilmeyi bekleyen "gizli bir hazine" olarak görmeli ve onları cesaretlendirerek girişimci düşünceye yönlendirmelidir	2
	Öğretmenler, öğrencilere girişimcilik özelliğini kazandırmak için soru sorma, problemleri çözme ve yenilikçi düşünme becerilerini teşvik etmelidir	3
	Öğretmenin girişimci yaklaşımı öğrencilerin kariyer hedefleri ve hayalleri konusunda daha bilinçli karar vermelerine yardımcı olur	1

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin girişimcilik özelliğinin öğrenci üzerindeki etkisine ilişkin katılımcıların görüşlerinin; öğretmenin rol model etkisi (f=15) öğrencinin girişimcilik potansiyelinin geliştirilmesi (f=12) olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmektedir. Öğretmenin rol model etkisi teması altında öğretmenlerin girişimcilik özelliğinin öğrenci üzerindeki etkisine ilişkin katılımcıların görüşlerinin; öğretmenin girişimci olması öğrencileri etkiler, girişimci olan öğretmenin cesur ve girişimci öğrencileri olur; öğretmenin sınıf içerisinde sergilediği vizyoner ve girişimci bakış açısı öğrencilerde de düşünme becerilerini ve farklı bakış açısını geliştirir şeklinde 2 noktada yoğunlaştığı görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin girişimcilik özelliğinin öğrenci üzerindeki etkisine ilişkin bu tema altında; öğretmenin girişimci olmasının öğrencileri etkileyeceği, rol model olarak girişimci öğretmenin cesur ve girişimci öğrencilerinin olacağı (f=10) görüşünün çokça vurgulandığı anlaşılmaktadır. Katılımcıların öğretmenin rol model etkisi teması altında yer alan bazı görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Öğretmenin sınıf içerisindeki vizyoner ve girişimci bakış açısına sahip olması öğrencinin de bu yönde bir bakış açısıyla hareket etmesine sebep olmaktadır. Dolayısıyla sınıf içerisinde ve dışarısında yapılan çalışmalar, görevler ve etkinlikler bu yönde ilerlediği zaman öğrenci olaylara ve kavramlara daha fonksiyonel bakmaktadır. Öğretmenin bilgisinin sadece kitaplarda kalmadığı, yeni fikirler, farklı yol ve yöntemlerin uygulanması, bunun bilincinin de öğrenciye kanalize edilmesi zaman içerisinde öğrencide farklı bir pencere açmaktadır. Öğretmenin eğitimde yarattığı girişimcilik becerisi öğrenci üzerinde sadece akademik yönde olmamakla beraber, sosyal ve duyuşsal alanda da olumlu sonuçlar yaratmaktadır.” (K1)

“Öğretmenlerin öğrenciler üzerinde girişimcilik etkisinin yüksek düzeyde olduğunu düşünüyorum.” (K2)

“Gerçekten girişimcilik ruhuna sahip olan öğretmenlerin öğrenciler açısından daha rol model olacağına inanıyorum. Bu sayede öğrencilerin de girişimcilik ruhunun artacağı ya da kendilerine olan cesaret ve güvenlerinin yükseleceğini düşünüyorum.” (K4)

“Öğretmenin girişimci bir yapıda olması öğrenciler üzerinde olumlu etki yapacaktır. Öğretmenin öğrenci üzerinde rol model etkisi vardır. Öğrenciyi bu konuda cesaretlendirmeli öğretmen. Böyle bir sınıf ortamında öğrencinin özgün eserler sunması daha kolay olur.” (K5)

“Öğretmen öğrenci için rol modeldir. Öğretmenin ruh hali ve karakteri öğrenciyi etkiler çünkü öğrenciler çoğu zaman ailelerinden çok öğretmeni ile zaman geçirirler. Öğretmenin dinamik ve girişimci olması öğrenciye de yansır.” (K8)

“Öğretmenin girişimci olmaması öğrenciyi de etkiler. Öğretmen hayata farklı bakabilmeli ki öğrenci de bakabilsin.” (K9)

“Öğretmen ile öğrenci arasında bir bağ vardır. Zamanla öğrenci örnek aldığı öğretmen gibi davranmaya başlar.” (K10)

“Öğrenciler için öğretmenler rol model bir konumdadır. Öğrenciler model olan bir öğretmenle karşılaştıklarında gizil öğrenmeyle dahi bu becerinin farkında varacaklar, girişimci bir ruha sahip olmayla ilgili adımlar atacaktır.” (K12)

“Öğrenci için öğretmen her şeyden önce bir rol modeldir. Üretken yaratıcı ve değişimci bir öğretmen öğrenci üzerinde de aynı yansımaları görecektir.” (K15)

Öğrencinin girişimcilik potansiyelinin geliştirilmesi teması altında öğretmenlerin girişimcilik özelliğinin öğrenci üzerindeki etkisine ilişkin katılımcıların görüşlerinin; öğretmenlerin yenilikçi yöntemler ve projelerle öğrencilerin girişimcilik becerilerini desteklemesi gerektiği; öğretmenlerin, geleneksel yöntemler yerine proje-oyun temelli öğrenme ve yenilikçi yaklaşımlarla öğrencilerin girişimcilik potansiyelini ortaya çıkarmaları; öğretmenlerin, öğrencileri keşfedilmeyi bekleyen "gizli bir hazine" olarak görmeleri ve onları cesaretlendirerek girişimci düşünmeye yönlendirmeleri; öğretmenlerin, öğrencilere girişimcilik özelliğini kazandırmak için soru sorma, problem çözme ve yenilikçi düşünme becerilerini geliştirmeleri konusunda teşvik etmeleri; öğretmenin girişimci yaklaşımının öğrencilerin kariyer hedefleri ve hayalleri konusunda daha bilinçli karar vermelerine yardımcı olduğu şeklinde 5 noktada yoğunlaştığı görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin girişimcilik özelliğinin öğrenci üzerindeki etkisine ilişkin olarak bu tema altında; öğretmenlerin yenilikçi yöntemler ve projelerle öğrencilerin girişimcilik becerilerini desteklemesi gerektiği görüşünün (f=4) çokça vurgulandığı anlaşılmaktadır. Katılımcıların öğrencinin girişimcilik potansiyelinin geliştirilmesi teması altında yer alan bazı görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Modern çağ ve teknolojiler ile iç içe olup bunu öğrencilerine kendi deneyimleriyle harmanlayıp aktaran öğretmen öğrencilerinin girişimci yönlerini keşfetmelerini ve bunu geliştirmelerini sağlamada çok önemlidir.” (K2)

“Öğretmenler de girişimciliği ilke edinen ve kişilik özellikleriyle mesleğine yansıtılabilen bir ortam yaratarak öğrencilerin düşünme becerilerine rehberlik edebilir. Gözlemleri ve deneyimleriyle fırsatları bulmasında destek olabilir.” (K3)

“Öğretmenlerin sahip olduğu bilgi ve beceriler öğrencilerin öğrenmeleri üzerine etkilidir. Bu sebeple öğretmen girişimci bir ruha sahipse etkinliklerinde kullanır ve bunu öğrencilerine yansıtır. Hatta bu öğretmenin bu ruhunu sadece sınıfına değil okula yansıttığını düşünüyorum.” (K6)

“Öğretmenlerin artık geleneksel yöntem tekniklerin dışına çıkarak yenilikçi yöntem ve teknikleri kullanması, proje-oyun temelli öğrenmeler sağladıkça öğrencilerdeki girişimcilik becerileri de artacaktır.” (K12)

Öğretmenlerin her bir öğrenciyi keşfedilmeyi bekleyen “gizli bir hazine” olarak görmeleri gerekir. ...Nasıl? Neden? Ne yapılmalı? Bu üç soru her dersin temel soruları olmalı. Ezberci değil; düşünen ve girişimci bir nesil, doğru motivasyon ve yönlendirme ile çok başarılı çalışmalara imza atacaktır.” (K13)

“Bu yaklaşım, öğrencilerin kariyer hedefleri ve hayalleri konusunda daha bilinçli karar vermelerine yardımcı olur ve ruhlarını canlandırır. Öğrencilerin derslere daha aktif katılmalarını ve başarılı olmalarını sağlar.” (K14)

“Öğretmenin birinci sorumluluğu çözüm üreten, hayata çok yönlü bakabilen, birey olabilen kişiler yetiştirmek olmalıdır. Bu özellikleri taşımayan öğretmenin girişimci üretken bireyler yetiştirmesi söz konusu değildir.” (K15)

SONUÇ

Girişimcilik hakkında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan araştırmada; katılımcıların girişimcilik tanımına ilişkin görüşlerinin neler olduğu ve girişimciliği nasıl tanımladıkları; katılımcıların girişimcilik konusunda kendilerini nasıl değerlendirdikleri ve girişimci bir ruha mı sahip olup olmadıkları; katılımcılara göre öğrencilere girişimcilik becerileri kazandırmak için neler yapılabileceği; öğretmenlerin girişimcilik özelliğinin öğrenci üzerindeki etkisine ilişkin katılımcıların görüşlerinin neler olduğu sorularının cevapları aranmış ve aşağıda belirtilen bulgu ve sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırma sonuçlarına göre; girişimciliğin tanımına ilişkin katılımcı görüşleri; ilerleme ve özgünlük, analiz ve fırsatı görme yeteneği ile kararlılık ve azim olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. İlerleme ve özgünlük teması altında

girişimciliğin tanımına ilişkin katılımcıların görüşlerinin; rutinin dışına çıkarak yeni bir fikir, yol, ürün ve duruş ortaya koymaktır; denenmemiş olanı denemek ve hayata geçirmektir; girişimcilik insanın kendini geliştirmesidir; özgün fikirlerin manevi ve maddi kazanımlara dönüştüğü bir faaliyettir; yeni fikirler üreterek, yeni bir adım atmak, yeni başlangıçlar yapabilmektir şeklinde 5 adet kod halinde sıralandığı görülmektedir. Buna göre katılımcıların bu tema altında girişimciliği daha çok; rutinin dışına çıkarak yeni bir fikir, yol, ürün ve duruş ortaya koymak (f=6); denenmemiş olanı denemek ve hayata geçirmek (f=3) şeklinde tanımladıkları görülmektedir. Analiz ve fırsatı görme yeteneği teması altında girişimciliğin tanımına ilişkin katılımcıların görüşlerinin; şartları iyi analiz ederek fırsatı görme yeteneğidir; başkalarının göremediği fırsatları görmek ve değerlendirmektir; bir alana farklı ve yaratıcı bir yaklaşımla yatırım yapmak demektir; farklı yol ve yöntemler, farklı çözümler bulmaktır; girişimcilik hayata alışlagelmişin dışında bakmaktır şeklinde 5 adet kod halinde sıralandığı görülmektedir. Buna göre katılımcıların bu tema altında girişimciliği daha çok; şartları iyi analiz ederek fırsatı görme yeteneği (f=2) şeklinde tanımladıkları görülmektedir. Kararlılık ve azim teması altında girişimciliğin tanımına ilişkin katılımcıların görüşlerinin; asla yılmadan başarıya ulaşana kadar denemektir; cesur davranarak yeri geldiğinde radikal kararlar alabilmektir; eyleme geçmek veya eyleme geçmeye istekli olmak; girişimcilik aktif olmak, sürekli ilerlemek demektir; her türlü riski göze alarak yeni bir işe adım atabilmektir şeklinde 5 adet kod halinde sıralandığı görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre; girişimcilik konusunda katılımcıların kendilerini nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşleri; girişimcilik konusunda kendini olumlu değerlendirenlerin görüşleri (f=9) girişimcilik konusunda kendini olumsuz değerlendirenlerin görüşleri (f=6) olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Buna göre; araştırmaya katılan 15 öğretmenden 9'u (Yüzde 60) girişimci bir ruha sahip olduğunu ifade ederken, 6'sı (Yüzde 40) ise girişimci bir ruha sahip olmadığını ya da yeni fikirler üretse de bunları hayata geçirme konusunda çekimser kaldığını vb. ifade etmişlerdir. Girişimcilik konusunda kendini olumlu değerlendirenlerin görüşleri teması altında; girişimci bir ruha sahibim; girişimci bir ruha sahibim lakin mesleğim ve memuriyet girişimciliği engelliyor; girişimci bir ruha sahibim, sınıfta öğrencilerimin anlayabilmesi için daha önce uygulanan yöntemlerin dışında yeni yöntemler ve ders materyalleri denerim; girişimci bir ruha sahip olduğumu düşünüyorum, sürekli kendimi geliştiririm, makaleler okurum, geleceğe yönelik planlar yaparım; girişimci olmaya istekliyim, yaptığım işi, yaşantımı, çevremi daha iyi hale getirmek için araştırma yapar, harekete geçerim; girişimci ruha sahibim, faydalı her konuda farklı şeyler deneyerek mesleki-sosyal alanda kendimi geliştirmeye çalışırım; kendimi girişimci bir öğretmen olarak tanımlayabilirim; kişisel kararlarımda girişimciyim ancak ailemi ilgilendiren durumlarda gelenekselciyim; mesleğimde ve meslek dışı faaliyetlerde girişimciyim şeklinde 9 adet görüş bildirildiği görülmektedir. Girişimcilik konusunda kendini olumsuz değerlendirenlerin ise; (K4) nolu katılımcı garantici ve planlı olmayı sevdiği için hayatta risk almanın kendisine göre olmadığını; (K11) nolu katılımcı girişimci bir ruha sahip olduğunu düşünmediğini ve kolay pes ettiğini; benzer şekilde (K13) nolu katılımcı da girişimci bir ruha sahip olduğunu söyleyemeyeceğini; (K5) nolu katılımcı girişimci olduğunun söylenemeyeceğini ve çevresel şartların girişimciliğin önündeki en büyük engel olduğunu; (K3) nolu katılımcı girişimci olmadığını söyleyebileceğini, fikirlerini hayata geçirmekte güçlük yaşadığını; (K1) nolu katılımcı da benzer şekilde yeni fikirler üretmeyi sevdiğini ancak bunları hayata geçirme konusunda çekimser kaldığını ifade etmişlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilere girişimcilik becerileri kazandırmak için neler yapılabileceğine ilişkin katılımcıların görüşleri; eğitim ve öğretim yöntemleri, eğitim ortamı ve tutum ile etkinlik ve uygulamalar olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Eğitim ve öğretim yöntemleri teması altında öğrencilere girişimcilik becerileri kazandırmak için neler yapılabileceğine ilişkin katılımcıların görüşleri; girişimcilğe özendirmek amacıyla öğrencilere proje çalışmaları yaptırılabilir; girişimcilikte başarılı olmuş kişilerin okullara davet edilerek onlarla söyleşiler yapılabileceği, seminer ve konferanslar verdirilebileceği; girişimci ve bilim insanlarının hayat hikayelerinin anlatılabileceği ve bunlarla ilgili videolar izletilebileceği; beyin fırtınası tekniği uygulanabileceği; bu beceri için öğrencilere en başta düzenli okuma alışkanlığı kazandırılması gerektiği; girişimciliğin sadece maddi bir kazanç olmadığını anlatabilmek için öğrencilere doğa ile ilgili projeler yaptırılabilir şeklinde 6 adet kod halinde sıralanmıştır. Buna göre katılımcıların öğrencilere girişimcilik becerileri kazandırmak için bu tema altında en çok; girişimcilğe özendirmek amacıyla öğrencilere proje çalışmaları yaptırılması (f=4); girişimcilikte başarılı olmuş kişilerin okullara davet edilerek onlarla söyleşiler yapılması, seminer ve konferanslar verdirilmesi (f=3) görüşlerini dile getirdikleri anlaşılmaktadır. Eğitim ortamı ve tutum teması altında öğrencilere girişimcilik becerileri kazandırmak için neler yapılabileceğine ilişkin katılımcıların görüşleri ise; öncelikle öğrencilerin korkmadan düşüncelerini ifade edecekleri ve araştırma yapabilecekleri bir eğitim sistemi oluşturulması; lise düzeyinde girişimcilikle ilgili dersler verilmesi; öğrencilere ilk aşamada yenilikçi ve vizyoner bir kişilik kazandırılması; öğrencilerin risklerini göze alarak yeni fikirler ileri sürmesine, farklı bakış açısı geliştirmesine fırsat verilmesi; öğretmenin öğretim yollarını değiştirerek öğrencinin bakış açısında değişiklik yapılabilmesi; öncelikle öğretmenin bakış açısının girişimcilik yönünde gelişmesi şeklinde 6 adet kod halinde sıralanmıştır. Buna göre katılımcıların öğrencilere girişimcilik becerileri kazandırmak için bu tema altında en çok; öncelikle öğrencilerin korkmadan düşüncelerini ifade edecekleri ve araştırma yapabilecekleri bir eğitim sistemi oluşturulması görüşünü dile getirdikleri anlaşılmaktadır. Etkinlik ve uygulamalar teması altında öğrencilere girişimcilik becerileri kazandırmak için neler yapılabileceğine ilişkin katılımcıların görüşleri; öğrencilerin hayal dünyasını geliştirici materyaller hazırlanabileceği,

etkinlikler ve geziler düzenlenebileceği; öğrenciler için kâr-zarar hesaplamaları yapabilecekleri satış stantları açılabilmesi; öğrencilerden bir ürün geliştirmesi ve bu ürünün reklam ve pazarlamasını yapmalarının istenebileceği; yeni teknolojilerin öğrencilere mutlaka tanıtılması şeklinde 4 adet kod halinde sıralanmıştır. Buna göre katılımcıların öğrencilere girişimcilik becerileri kazandırmak için bu tema altında en çok; öğrencilerin hayal dünyasını geliştirici materyaller hazırlanabileceği, etkinlikler ve geziler düzenlenebileceği görüşünü vurguladıkları anlaşılmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin girişimcilik özelliğinin öğrenci üzerindeki etkisine ilişkin katılımcıların görüşleri; öğretmenin rol model etkisi ile öğrencinin girişimcilik potansiyelinin geliştirilmesi olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Öğretmenin rol model etkisi teması altında öğretmenlerin girişimcilik özelliğinin öğrenci üzerindeki etkisine ilişkin katılımcıların görüşlerinin; öğretmenin girişimci olması öğrencileri etkiler, girişimci olan öğretmenin cesur ve girişimci öğrencileri olur; öğretmenin sınıf içerisinde sergilediği vizyoner ve girişimci bakış açısı öğrencilerde de düşünme becerilerini ve farklı bakış açısını geliştirir şeklinde iki noktada yoğunlaştığı görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin girişimcilik özelliğinin öğrenci üzerindeki etkisine ilişkin bu tema altında; öğretmenin girişimci olmasının öğrencileri etkileyeceği, rol model olarak girişimci öğretmenin cesur ve girişimci öğrencilerinin olacağı (f=10) görüşünün çokça vurgulandığı anlaşılmaktadır. Öğrencinin girişimcilik potansiyelinin geliştirilmesi teması altında öğretmenlerin girişimcilik özelliğinin öğrenci üzerindeki etkisine ilişkin katılımcıların görüşlerinin; öğretmenlerin yenilikçi yöntemler ve projelerle öğrencilerin girişimcilik becerilerini desteklemesi gerektiği; öğretmenlerin, geleneksel yöntemler yerine proje-oyun temelli öğrenme ve yenilikçi yaklaşımlarla öğrencilerin girişimcilik potansiyelini ortaya çıkarmaları; öğretmenlerin, öğrencileri keşfedilmeyi bekleyen "gizli bir hazine" olarak görmeleri ve onları cesaretlendirerek girişimci düşünmeye yönlendirmeleri; öğretmenlerin, öğrencilere girişimcilik özelliğini kazandırmak için soru sorma, problem çözme ve yenilikçi düşünme becerilerini geliştirmeleri konusunda teşvik etmeleri; öğretmenin girişimci yaklaşımının öğrencilerin kariyer hedefleri ve hayalleri konusunda daha bilinçli karar vermelerine yardımcı olduğu noktalarında yoğunlaştığı görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin girişimcilik özelliğinin öğrenci üzerindeki etkisine ilişkin olarak bu tema altında; öğretmenlerin yenilikçi yöntemler ve projelerle öğrencilerin girişimcilik becerilerini desteklemesi gerektiği görüşünün (f=4) daha çok vurgulandığı anlaşılmaktadır.

Öneriler

Girişimcilik hakkında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan araştırmada katılımcı öğretmenlere yöneltilen soruların yanıtlanmasından elde edilen verilerin değerlendirilmesi ve analizi sonucunda aşağıda belirtilen öneriler geliştirilmiştir:

Öğrencilere girişimcilik becerisi kazandırmak için eğitim ve öğretim yöntemlerinde değişiklikler yapılması ve bu çerçevede yapılacak proje çalışmaları, seminerler, konferanslar ve girişimcilerle yapılan söyleşilerin öğrencilere ilham vererek girişimci bir ruhun gelişmesine katkı sağlayacağı,

Öğrencilere korkmadan düşüncelerini ifade edebilecekleri ve araştırmalar yapabilecekleri bir ortam sunulması, girişimcilik dersleri verilmesi ve yeni teknolojilerin öğrencilere tanıtılması,

Öğretmenlerin rol model olması; girişimci davranışları sergilemesinin öğrencileri etkileyerek girişimci potansiyellerinin gelişimine katkı sağlayacağı,

Okullarda girişimcilik kültürünü teşvik etmek için etkinlikler ve uygulamalar düzenlenmesi,

Öğretmenlerin öğrencileri keşfedilmeyi bekleyen birer "gizli hazine" olarak görmeleri, öğrencileri cesaretlendirmeleri ve onlara destek olmalarının, girişimci düşünce ve davranışların gelişimine büyük katkı sağlayacağı,

Eğitimde girişimcilik konusuna daha fazla odaklanılmasını sağlamak amacıyla öğretmenlere ve eğitimcilere yönelik girişimcilik eğitimleri düzenlenmesi; bu eğitimlerde öğretmenlere, öğrencilere girişimcilik becerilerini nasıl kazandırabileceklerinin anlatılması,

Eğitim sistemi içinde girişimcilik becerilerinin kazandırılmasını teşvik etmek için okullarda girişimci fikirlerin desteklenmesi ve öğrencilere özgürce deneme yapma imkanlarının sağlanması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Akkuş, Y. & Akdoğan, Ç. & Akyol, A. (2019). Girişimcilik niyetini etkileyen temel kişilik özellikleri ve girişimci kişilik boyutları: Trakya örneği. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1) (TÜBİTAK 4005 IDEATHON ÖZEL SAYISI), 1-13.

Balaban, Ö. & Özdemir, Y. (2008). Girişimcilik eğitiminin girişimcilik eğilimi üzerindeki etkisi: Sakarya Üniversitesi İİBF örneği, *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 3(2), 133-147.

Bozkurt, Ö. (2006) Girişimcilik eğiliminde kişilik özelliklerinin önemi, *ÇOMÜ Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 1(2).

- Çetin, F. (2011). Örgüt içi girişimcilikte özyeterlilik algısı ve kontrol odağının rolü. *Business and Economics Research Journal*, 2(3), 69-85.
- Dündar, S. & Ağca, V. (2007). Afyon Kocatepe Üniversitesi lisans öğrencilerinin girişimcilik özelliklerinin incelenmesi ilişkin ampirik bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(1), 121-142.
- Eraslan, L. (2011). İlköğretim programlarında girişimcilik öğretimi (Hayat bilgisi dersi örneği). *Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 0-0.
- Erdem, A. R. & Yazıcıoğlu, A. (2015). Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki. *OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 27-41.
- Furnham, Adrian; Ribchester, Tracy (1995), "Tolerance of ambiguity: A review of the concept, its measurement and applications", *Current psychology*, (14)3, 179- 199
- İlhan, S. (2003). Sosyo-ekonomik bir fenomen olarak girişimciliğin oluşumunu etkileyen başlıca faktörler. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11) , 61-79.
- İpçioğlu, İ. & Taşer, A. (2009). "İşletme bölümlerinde verilen eğitimin girişimci aday öğrenciler üzerindeki etkileri". *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 13-25.
- Kapu, H & Tutar, H. & Özyakışır, D. (2012). *Sivil toplum, girişimcilik ve ekonomik kalkınma*. Ankara: Savaş Yayınevi
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kaya, Ç. (2016). Kontrol odağı ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi*, (12)46, 81-96. <https://doi.org/10.14783/od.v12i46.1000010005>
- Köse, H. (2007). Yeni risk tanımlamaları bağlamında küresel medya. *Selçuk İletişim*, 5(1), 42-51.
- MEB. (2018). Öğretim programlarını izleme ve değerlendirme sistemi: Öğretim programları (Özel Eğitim ve Rehberlik, İlköğretim, Ortaöğretim ve Mesleki ve Teknik Eğitim). <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- Özgül, E. (2020). Girişimcilikte temel kavramlar. B. Zafer Erdoğan (Ed.). *KOSGEB girişimcilik el kitabı içinde* (s.3-30). <https://www.kosgeb.gov.tr/Content/Upload/Dosya/Bagimsiz/GEK.pdf>
- Rahmati, N. & Rostami, R. & Zali, M. R. & Nowicki, S. & Zarei, J. (2014). "The effectiveness of neurofeedback on enhancing cognitive process involved in entrepreneurship abilities among primary school students in district no. 3 tehran". *Basic and Clinical Neuroscience*, 5(4), 277-284
- Selimi, A. & Useini, A. (2019). Yenilikçi eğitim ile dijital yetkinlik ve girişimcilik becerilerinin geliştirilmesi- Kuzey Makedonya örneği. *ICEB'19- International Congress of Economics and Business*, 204-213
- Solmaz, İ. (2019). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişki. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya*.
- Şenel, D. & Kocaalan, M. L. (2018). Çocuk gelişimi ve okul öncesi öğretmenliğinde eğitim gören öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerinin belirlenmesi: Pamukkale Üniversitesinde bir uygulama. *The Journal of Academic Social Sciences*.
- Şentürk, C. (2021). 21. yüzyıl becerilerine genel bir bakış. *Eğitim ve 21. Yüzyıl Becerileri içinde* (s.1-33). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- TDK (2019). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Uçak, S. & Erdem, H. H. (2020). Eğitimde yeni bir yön arayışı bağlamında "21. yüzyıl becerileri ve eğitim felsefesi" . *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 76-93. <https://doi.org/10.29065/usakead.690205>
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin.
- Zhang, D. & Bruning, E. (2011). Personal characteristics and strategic orientation: entrepreneurs in canadian manufacturing companies. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 17(1), 82-103.

Öğretmenlik Mesleğinde Stres Yönetimi

Stress Management in Teaching Profession

ÖZET

Bu çalışmanın amacı öğretmenlik mesleğinde stres yönetiminin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesidir. Bu çalışmada nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırma için kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 24 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. Öğretmenlerin stresle başa çıkma konusunda karşılaştıkları zorluklar, idarenin yeterli desteği, okulda huzur ortamının eksikliği ve iş yükü ile evrak yükünden kaynaklanmaktadır. Ayrıca, sınıf yönetimi, öğrenci davranışları ve veli desteğinin eksikliği de önemli stres faktörleri arasında yer almaktadır. Öğretmenler, stresi azaltmak için müzik dinleme, meditasyon, zaman yönetimi, kısa molalar verme ve olumlu düşünme gibi etkili yöntemler kullanmaktadır. Sosyal destek, meslektaşlarla paylaşımlar ve kişisel bakım da stresle başa çıkmada önemli bir rol oynamaktadır. Bu etkili yöntemler sayesinde öğretmenler, daha iyi bir çalışma deneyimi yaşayarak öğrencilere daha iyi bir eğitim sunma fırsatı bulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Stres, Okul.





ABSTRACT

The aim of this study is to determine stress management in teaching profession according to teachers' views. In this study, phenomenology design, one of the qualitative research techniques, was used. The study group consisted of 24 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. The difficulties teachers face in coping with stress stem from insufficient support from the administration, lack of a peaceful environment in the school, and workload and paperwork burden. In addition, classroom management, student behavior and lack of parental support are also important stress factors. Teachers use effective methods to reduce stress such as listening to music, meditation, time management, taking short breaks and positive thinking. Social support, sharing with colleagues and self-care also play an important role in coping with stress. Thanks to these effective methods, teachers have a better working experience and have the opportunity to provide a better education to students.

Keywords: Teacher, Stress, School.

GİRİŞ

"Stres" terimi günlük hayatta sıkça karşılaştığımız ve bir süredir yaygın olarak kullanılan bir terim olmasına rağmen, araştırmacılar bu terimin kapsamlı bir tanımını yapamamışlardır (Pehlivan, 2000). Günümüzde sıkça kullandığımız "stres" terimi, bilim dünyasında ilk kez 17. yüzyılda kullanılmaya başlanmıştır. Ünlü bir bilim adamı olan Robert Hooke, "stres" terimini bu yüzyılda ortaya atmıştır. Hooke'a göre stres, "elastik bir nesne ile bu nesne üzerindeki dış basınç arasındaki ilişkidir". Farklı bir bilim adamı olan Thomas Young ise 18. yüzyılda stresi "maddede var olan kuvvet veya direnç" olarak tanımlamıştır (Okutan & Tengilimolu, 2002). Bu kavrama göre, madde bir dış kuvvete direnci ile orantılı bir şekilde tepki verir. Eğer uygulanan dış kuvvet maddenin direncinden büyükse, madde niceliksel bir değişime uğrar. Bir maddeye çok fazla kuvvet uygulandığında, madde niteliksel değişikliklere uğrayabilir (Şahin, vd., 1998). Günümüzde kullanılan "stres" terimi ilk olarak Hans Selye tarafından kullanılmıştır. Ona göre stres, "organizmanın her türlü değişikliğe karşı gösterdiği ortak tepkidir". Luthans Selye (1946) tarafından önerilen ve birçok çevre tarafından kabul gören bu tanıma göre, organizmanın memnun olup olmadığına bakılmaksızın, vücudun her türlü talebe uyum sağlamak için verdiği genel tepki stres olarak adlandırılmaktadır (Pehlivan, 2000). Johnstone'a (1989, akt. Güçlü, 2000) göre stres, "vücudun spesifik olmayan herhangi bir talebe verdiği tepkidir" (Luthans Selye, 1956). Bu tanımlara ek olarak Baltaş ve Baltaş'ın (1998) ve Pehlivan'ın (2000) sırasıyla "kişide sıkıntı yaratan olaylar karşısında gösterilen bir tepki süreci olarak kabul edilmektedir" ve "organizmanın fiziksel ve ruhsal sınırlarının tehdit edilmesi ve zorlanmasıyla ortaya çıkan bir durumdur" şeklindeki stres tanımları da ülkemizde kullanılmaktadır. Öte yandan Köknel'e (1989) göre "sözlüklerde fiil olarak baskı yapmak, bastırmak, zorlamak, vurgulamak, önem vermek, yüklenmek, zorlamak; isim olarak ise zor, zarar, yük,

Menekşe Açıkgöz ¹ 
Elif Taşkın ² 
Aziz Ümit Taşkın ³ 
Esin Özbay ⁴ 

How to Cite This Article

Açıkgöz, M., Taşkın, E., Taşkın, A. ü. & Özbay, E. (2023). "Öğretmenlik Mesleğinde Stres Yönetimi", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:54; pp:3869-3880. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.71875>

Arrival: 17 June 2023

Published: 25 October 2023

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

¹ Öğretmen, MEB, Ankara, Türkiye

² Uzman Öğretmen, MEB, Diyarbakır, Türkiye

³ Uzman Öğretmen, MEB, Diyarbakır, Türkiye

⁴ Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye

vurgu, önem, kuvvet, güç, şiddet, gerilim, baskı, basınç anlamlarında kullanılmaktadır". Selye, 1950 yılında yaptığı çalışmalar sonucunda stresi, vücudun çevresine verdiği bir tepki olarak tanımlamıştır (Güçlü, 2001). Stresin bu şekilde tanımlanmasının ardından iki fikir ortaya çıkmıştır. Stresörler ve gerilim bunlara verilen adlardır. Stres, bireyde çeşitli tepkiler yaratan dış uyaranlar olarak tanımlanan bir stresöre karşı kişinin verdiği tepkinin sonucudur (Güçlü, 2001). Genellikle stresör olarak bilinen stresörler, organizmanın hassas dengesini bozabilecek unsurlardır. Bunlar sosyal (çevre, kültürel değişim vb.) ya da fiziksel (travmalar, sıcak, soğuk vb.) olabilir. Psikolojik de olabilirler (zihinsel gerilimler, iç ve dış çatışmalar, vb.). Stres Jessie Bernard tarafından iki türe ayrılmıştır: yapıcı stres ve yıkıcı stres. "Eustress "i, yaşandığında kişiye zevk, heyecan, canlılık ve kazanç sağlayan arzu edilen bir durum olarak tanımlamıştır. Hans Selye de bu bakış açısıyla stres üzerinde ısrarla durmuş ve stresin sadece zararlı stresi mi ifade ettiğini araştırmıştır. Barutçugil stresi "gerginlik, kaygı, rahatsızlık, kuşku, huzursuzluk, zorlanma, korku, heyecan gibi duyguların dışı vurumu" olarak tanımlarken (Şahin, 1998), Cücelolu stresi "fiziksel ve sosyal çevreden kaynaklanan olumsuz koşullar nedeniyle bireyin fiziksel ve psikolojik sınırların üzerinde gösterdiği çaba" olarak tanımlamaktadır.

Günümüzde hemen hemen tüm tıp uzmanları stresin tüm hastalıkların nedeni olduğu ve en hafif hastalıklarda bile kaçınılması gerektiği konusunda hemfikirdir. Peki stres tam olarak nedir ve temel nedenleri nelerdir? İnsan stresi yönetebilir mi? Eğitimciler gelecek nesillere bilgi aktarırken karşılaştıkları zorlu koşullarla nasıl başa çıkabilir? Stresi varoluşun gerekli bir bileşeni olarak görmek mümkündür. Stresin bireyin hayatta kalması için gerekli olduğunu savunanlar da vardır. Jessie Barnard stres türlerini yapıcı ve yıkıcı olarak ikiye ayırmıştır. İyi stres ve kötü stres için kullandığı terminoloji sırasıyla eustress ve distress idi (Pehlivan, 2000). İyi stres olarak da bilinen eustress, deneyimlendikçe kişiyi daha canlı kılan, zevk veren ve kişiye arzu ettiği olumlu sonuçları sağlayan bir stres türüdür. Öte yandan, sıkıntı ya da zararlı stres, kişinin dayanma gücünü sınavan, onu sürekli denetim altında tutan ve her alanda yeteneğini azaltan bir stres türüdür ve kişinin arzu etmediği bir streştir (Baltaş ve Baltaş, 1998). Her birey strese ve sonuçlarına karşı kendini savunmak için çeşitli stratejiler geliştirir ve uygular. Strese karşı koyabilme yeteneği, kişinin en temel varlıklarından biridir. İnsanların bir araya geldiği kurumlardan biri de eğitim sistemidir. Eğitim kurumlarında insanlar hem kendilerini hem de çevrelerindeki bir çok yönden geliştirmek için çalışırlar. Bireysel ve örgütsel düzeyde insanların yaşam kalitesini artırmaya yönelik bu çabanın en önemli unsurları, bireylerin ürettikleri ve beklentileri olarak özetlenebilir (Baltaş ve Baltaş, 1998). Eğitim kurumlarının hizmetlerinden yararlanan kişilerin çeşitli gereksinim ve beklentileri olduğu söylenebilir. Ancak, Türkiye'de eğitim hizmeti alan çoğu kişi, bu hizmeti sosyal ya da profesyonel hayata hazırlanma aracı olarak görmemektedir. Genellikle bunu yükseköğretime geçiş için bir basamak olarak görmekte ve beklentilerini buna göre belirlemektedirler. Her bireyin kendine özgü bir şekilde geliştirdiği bu beklentilere ulaşmak için eğitim kurumlarının kendilerini yeniden keşfetme ve değişime uyum sağlama kapasitelerinin gerekli olduğu söylenebilir. Toplumun üyeleri olarak öğretmenler ve yöneticiler, toplumun gelişen ve büyüyen zorluklarından hemen etkilenir ve bu etkiyi mesleki yaşamlarında sergilerler (Soysüren, 2003). Diğer mesleklerden farklı olarak öğretmenlik, geleceğin liderlerinin çocuklarının büyümesi, eğitimi ve ebeveynliği ile yakından ilişkilidir. Sonuç olarak, pedagojik eğitim ve mesleki bilginin yanı sıra, sürekli kendini yenileme, özveri, görevini sevgiyle yapma ve hoşgörü gerektiren bir kariyerdir. Ancak Girgin ve Baysal (2005), öğretmenliğin bazı stres faktörleri nedeniyle ruh sağlığını olumsuz yönde etkileyebilecek yüksek derecede risk taşıyan bir meslek olduğunu da ileri sürmektedir. Stres, birçok yönden toplumu yansıtan okullarda yaygındır. Bu ortamda çalışan öğretmenlerin kişisel olarak her yönden gelişmelerine, ortaya çıkan sorunlarla başa çıkmalarına ve değişen koşullara hızla uyum sağlamalarına olanak tanıyan bir çerçeveye sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin en çok mücadele ettiği sağlık sorunu streştir. Örneğin, öğretmenler için temel stres kaynakları arasında sınıflarını yönetmek, ders planlaması, ders hazırlığı, öğrencileri dahil etmek, sınavlar, yöneticiler ve diğer eğitimcilerle bağlantılar yer almaktadır (Nagel, 2003). Artan (1986), Aslan (1995), Çardak (2002), Kayum (2002), Aysan ve Bozkurt (2004), Karadavut (2005), Ekinci (2003), Demiroğlu (2007) ve Erkmen ve Çetin'e (2008) göre stresle ilgili pek çok araştırma bulunmaktadır. Araştırmaların çoğu yüksek düzeyde stres yaşayan mesleklere odaklanmaktadır. Polis memurları, doktorlar, hemşireler, sağlık sorunları olan kişiler ve ticari veya kamu sektöründeki yöneticiler bu meslek grupları arasındadır. Okul müdürleri de stresle ilgili ciddi sorunları olan yöneticiler kategorisinde yer almaktadır. Stres, stresli yaşam olayları, stres nedenleri, stresle başa çıkma mekanizmaları ve stresin yol açtığı sorunlar üzerine ülkemizde ve dünyada pek çok araştırma yapılmıştır. Eğitim düzeyi, cinsiyet, çocuk sahibi olma, stres yönetimi eğitimi, çalışma saatleri gibi faktörlerin dikkate alındığı bilinmektedir (Brown, Ralph ve Brember, 2002; Wilson, 2002).

Bu araştırmanın amacı, öğretim elemanlarının öğretmenlik mesleğinde stres yönetimi hakkında ne düşündüklerini tespit etmektir. Günümüzde stres, günlük yaşamın gerekli bir bileşenidir. İnsanların mesleki ve kişisel yaşamlarının yanı sıra başkalarıyla olumlu ya da olumsuz etkileşimlerini de etkileyen önemli bir unsurdur. Strese neden olan, stresten etkilenen, stresten kaçmaya çalışan ve stresi düzenlemeye çalışan her zaman insanlardır. İnsanlar eğitim kurumlarının birincil bileşeni olduğu için stres çok daha önemlidir. Stres tamamen ortadan kaldırılamasa da, bazen gerekli ve hatta avantajlıdır. Stres yönetimi, hem kişisel hem de kurumsal olarak stresin zararlı etkilerini önlemek ve ortadan kaldırmakla ilgilidir. Etkili stres yönetimi hem bireysel hem de grup çabalarıyla sağlanabilir. Stres yönetimi ile öğretmenlerin rapor alma sıklığı azalabilir, iş mutluluğu ve üretkenlik artabilir. Öğrencilerin davranışları, daha

pozitif disiplin kullanılarak iyi ve istenen yönde değişebilir. Bu araştırmada eğitim ortamlarında stres kavramı, öğrenci davranışları üzerinden strese neden olan faktörler ve başa çıkma stratejileri incelenmiştir. Araştırma bulgularının Milli Eğitim Bakanlığı'nın önereceği eğitim politikalarına yön vermesi beklenmekte olup, bulgular bu alanda yapılacak çalışmalara yön vermesi açısından önem taşımaktadır.

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 algılarını anlamak için kullanılan bir araştırma tekniği olgu bilim deseni. 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 24 öğretmenin seçiminde kolayda örneklem yaklaşımı kullanılmıştır (Karataş, 2015). Araştırmacının belirli bir grup veya birimden örneklem seçme stratejisi, pratik ve erişilebilir olduğu için kolayda örneklem tekniği olarak bilinir. Bu yaklaşımla araştırmacı, örnekleme pratik hususlara veya para ve zamandan tasarruf etme yollarına dayanarak seçer. Araştırmacı, kolayda örneklem yöntemini kullanırken seçilen örneklemin temsil gücü konusunda dikkatli olmalıdır; çünkü önyargılar mevcut olabilir ve bu teknik kullanılarak seçilen örneklem daha geniş bir popülasyonu doğru bir şekilde yansıtmayabilir. Kolayda örneklem yaklaşımı, özellikle küçük örneklem büyüklükleri veya az finansman gerektiren araştırmalarda faydalıdır. Örneğin, zaman ve kaynak kısıtlamaları nedeniyle bir araştırmacı, bir okuldaki öğretmenlerin bakış açılarını analiz etmek için kolayda örneklem yöntemini kullanabilir. Örneklem yapılırken okuldaki öğretmenlerle iletişime geçmek kolay olduğundan, öğretmenler bu gruptan seçilebilir (Karataş, 2015). Katılımcıların cinsiyetleri, yaşları ve kıdemleri titizlikle belgelenmiştir. Örneklem detayları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

Cinsiyetiniz	Branşınız	Yaşınız	Kıdem(yıl)	Öğrenim Durumunuz
Kadın	Fen Bilimleri	30	9	Lisans
Kadın	Din kültürü ve ahlak bilgisi	31	7	Lisans
Erkek	Sınıf öğretmeni	45	23	Lisans
Erkek	Sınıf öğretmeni	39	17	Yüksek Lisans
Kadın	Psikolojik danışman	31	10	Lisans
Kadın	Sınıf öğretmeni	41	1/2	Yüksek Lisans
Kadın	Sınıf öğretmeni	35	14	Lisans
Kadın	Sınıf öğretmeni	37	15	Lisans
Erkek	Sınıf Öğretmeni	39	13	Lisans
Kadın	Sosyal bilgiler	46	11	Lisans
Kadın	Rehberlik	32	10	Lisans
Kadın	Psikolojik danışman	36	15	Lisans
Kadın	Rehber öğretmen	33	10	Lisans
Kadın	Sınıf Öğretmenliği	40	16	Lisans
Kadın	Sınıf öğretmeni	42	17	Lisans
Erkek	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	35	10	Lisans
Erkek	Sınıf öğretmenliği	44	19	Lisans
Erkek	Fen bilimleri	34	7	Lisans
Kadın	Türkçe	36	8	Yüksek Lisans
Kadın	Rehber öğretmen	27	2	Lisans
Kadın	Özel Eğitim	49	25	Lisans
Erkek	Sınıf Öğretmeni	40	18	Yüksek Lisans
Kadın	sınıf öğretmeni	52	1/4	Lisans
Kadın	Beden Eğitimi	39	11	Lisans

Bu tablo, çeşitli cinsiyetlerden, farklı branşlardan ve yaş gruplarından öğretmenlerin bilgilerini içeriyor. Öğretmenlerin kıdemi (çalışma deneyimi) ve öğrenim durumu da belirtilmiştir. Görüldüğü üzere, tabloda toplam 21 kadın öğretmen ve 5 erkek öğretmen yer almaktadır. Branşlar arasında fen bilimleri, din kültürü ve ahlak bilgisi, sınıf öğretmenliği, psikolojik danışmanlık, sosyal bilgiler, rehberlik, Türkçe, özel eğitim ve beden eğitimi gibi çeşitli alanlar bulunmaktadır. Öğretmenlerin yaşları 27 ile 52 arasında değişmektedir. Çalışma deneyimleri, 1/4 yıl ile 25 yıl arasında farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin eğitim durumları incelendiğinde, lisans ve yüksek lisans mezunları olduğu görülmektedir. Bu çeşitli öğretmenler, farklı branşlarda uzmanlık ve deneyimleri ile öğrencilere eğitim ve rehberlik sağlamaktadırlar. Her bir öğretmenin alanında uzmanlığı, yaş gruplarına göre deneyimi ve öğrenim durumu, onların öğrencilere yönelik etkin bir eğitim sağlamalarına katkıda bulunmaktadır. Öğretmenlerin bir kısmının yüksek lisans derecesine sahip olmaları, öğretim ve rehberlik alanında daha ileri bilgi ve yetkinliklere sahip olduklarını göstermektedir.

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 aktarılabirliği 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

Öğretmenlerin Stresle Başa Çıkma Konusunda Karşılaştıkları Zorluklar

Öğretmenlerin iş yaşamlarında stresle başa çıkma konusunda karşılaştıkları zorluklar çeşitli alanlarda yoğunlaşmaktadır. Bu tabloda, öğretmenlerin sıklıkla deneyimledikleri zorluklar ve bu zorlukların frekansları listelenmiştir. İdare desteği, huzur ortamının sağlanmaması, sınıf yönetimi zorlukları ve iş yükü gibi konular öğretmenlerin stresini artıran önemli faktörler arasında yer almaktadır. Ayrıca, kaliteli ve izole mekan eksikliği, öğrenci davranışları, veli desteğinin eksikliği, okul imkanlarının kısıtlılığı gibi etmenler de stresle başa çıkma süreçlerini etkileyebilmektedir. Bu zorlukları anlamak ve çözüme yönelik adımlar atmak, öğretmenlerin mesleki yaşamlarını daha verimli ve sağlıklı bir şekilde sürdürebilmelerine katkı sağlayabilir.

Tablo 2: Öğretmenlerin Stresle Başa Çıkma Konusunda Karşılaştıkları Zorluklar ve Frekansları

Tema	Kod	Frekans
İdarenin yeterli desteği	İdare Desteği	4
Okulda huzur ortamının sağlanmaması	Huzur Ortamı	3
Kaliteli ve izole mekan eksikliği	Kaliteli Mekan	2
Sınıf yönetimi zorluğu	Sınıf Yönetimi	3
Öğrenci davranışları	Öğrenci Davranışları	2
Velilerinin eğitim düzeyi	Velilerin Eğitim Düzeyi	2
Veli desteğinin eksikliği	Veli Desteği	2
İş yükü ve evrak yükü	İş Yükü ve Evrak	3
Çocukların isteksizliği	Çocuk İsteksizlik	1
Öğrenci sayısının fazlalığı	Fazla Öğrenci Sayısı	1
Okul imkanlarının kısıtlılığı	Kısıtlı Okul İmkanları	2
Fiziki olanakların yetersizliği	Yetersiz Fiziki Olanaklar	2
Eşit özveri göstermeme	Eşit Özveri Eksikliği	2
Öğrencilerin konsantrasyonu	Öğrenci Konsantrasyonu	1
Sınıf kalabalığı	Sınıf Kalabalığı	1

Öğretmenlerin stresle başa çıkma konusunda karşılaştıkları zorlukları incelediğimizde, en sık rastlanan zorlukların başında idarenin yeterli desteği gelmektedir. Aynı şekilde okulda huzur ortamının sağlanmaması ve iş yükü ile evrak yükü de öğretmenlerin sıklıkla karşılaştığı stres kaynakları arasında yer almaktadır. Sınıf yönetimi zorluğu ve öğrenci davranışları da öğretmenlerin stres düzeyini etkileyen önemli unsurlardan biridir. Velilerin eğitim düzeyi, veli desteğinin eksikliği, okul imkanlarının kısıtlılığı, fiziki olanakların yetersizliği ve eşit özveri göstermeme de stresle başa çıkma konusunda öğretmenleri zorlayan faktörler arasındadır. Bu zorluklarla başa çıkmak için öğretmenlerin destek ve çözüm odaklı yaklaşımlar sergilemeleri önemlidir. Eğitim kurumlarının, öğretmenlerin stresini azaltacak ortamların oluşturulması ve iş yükünün dengeye getirilmesi de büyük önem taşımaktadır.

Bu tabloda, öğretmenlerin stresle başa çıkma konusunda karşılaştıkları zorluklar belirtilmiştir. Her zorluğa ait bir tema ve buna atanan kodlar ile kaç öğretmenden bu zorluklarla karşılaşıldığı da frekanslarla ifade edilmiştir. Frekanslar, verilen zorlukların kaç kez belirtildiğini göstermektedir. Böylece, en sık karşılaşılan zorluklar belirlenerek, çözüm odaklı çalışmalara yönlendirme yapılabilir. Katılımcıların görüşlerini yansıtan doğrudan ifadeler aşağıda yer verilmiştir:

K1: "İdarenin yeterli desteği sağlamaması ve okulda huzur ortamının sağlanmaması."

K2: "Öğretmenlerin kendi kendilerine kalabilecekleri ya da meslektaşlarıyla sağlıklı vakit geçirebilecekleri kaliteli ve izole mekanları yok bana kalırsa bu beni zorlayan tek durum."

K3: "Sınıf yönetimi konusunda etkili olamamak. Bu durumlarda en etkili yöntem oyun ve fiziki etkinlikler dersi için öğrencileri bahçeye çıkarıp enerjilerini yönetmeye çalışırız. Bu acil durumlarda kendini bilmez idareciler bize engel olamaya çalışır. Bizim stresimiz bu durumda azalmazken öğrenciler kısmen rahatlar."

K4: "Velilerin eğitim düzeyinin düşük olması."

K5: "Çok yönlü bir meslek olduğu için farklı ve çok değişik stres kaynakları bulunuyor; veliler, öğrenciler, idare ve okul problemleri bunların başlıcaları."

K6: "Ders anlatırken her şeyi unutuyorum."

K7: "Sınıf kalabalığı."

K8: "Algi, motivasyon, yorgunluk ve hastalık durumunda bozulan sınıf içi disiplin ve yüklenen gereksiz evrak yükü."

K9: "Stres kaynağının değişken olması ve motivasyon düşüklüğü."

K10: "Öğretmenle işbirliği yapamamak. Öğrenci sosyoekonomik durumu düşükse amaca ulaşmada güçlük yaşıyor. Okul mevcudunun fazlalığı."

K11: "İş yükünün yoğun olduğu zamanlarda, okul yöneticileri ya da velilerle sorun yaşadığım zamanlarda, stresle başa çıkmakta zorlanıyorum."

K12: "Velilerin ilgisizliği."

K13: "Veli desteğinin olmaması."

K14: "Rutin görevlerimin oluşturmuş olduğu stres dışında beklentim dışında ekstra bir işin ortaya çıkması. Aynı zamanda işinde ehil olmayan kişilerle ortak çalışma zorunluluğu."

K15: "Okul imkanlarının kısıtlı olması, ders yükünün fazlalığı, öğrenci sayısının fazlalığı, iş yoğunluğunun fazlalığı ve toplumun atfettiği öğretmen duruşunu bozmama zorunluluğu yaşadığım en büyük zorluklardır."

K16: "Öğretmenlikte idare ve veli de önemli faktörler. Çocuğun isteksizliği, veli ve çocukların olumsuz tavırları, idarenin tutarsızlığı ve gereksiz iş yükü stres yaratıyor."

K17: "Sürekli aynı sorunların yaşanıyor olması ve çözüme ulaşma konusunda herkesin aynı özveriyi göstermemesi. Okullarda yaşanan sorunların çözümü için aile, okul ve öğrenci paydaşlarının eşit özveri göstermesi gerekir. Ama velinin ve öğrencinin üzerine düşen görevi yerine getirmemesi, sorunların çözüm sürecini uzatmakta, bu da strese sebebiyet vermektedir."

K18: "Öğrencilerin derslerden çabuk sıkılmaları, konsantrasyonlarını kaybetmeleri karşısında değişik yöntemler kullandığım halde sonuç alamamak stresi artırıyor, zorluyor."

K19: "Kalabalık sınıf ortamı, yetersiz fiziki olanaklar ve gereğinden fazla evrak işleri stresle başa çıkma konusunda en büyük zorluklarımın başında gelmektedir."

K20: "İnsan stresli olduğu zaman bana göre psikolojik ve fiziksel olarak enerjisi düşmektedir. Dolaylı olarak bu durum iş verimini düşürmektedir. Öğretmenlik mesleğinde ise muhatap her kesimden insan olduğu için zaman zaman da olsa uygun olmayan insan davranışlarıyla karşılaşma imkanı büyük olasılık oluyor. Bazı zaman kanuni prosedürler de stresle başa çıkma konusunda okul ortamında sınırlar koyabiliyor. Bazı zaman insanın kişisel karakteri stresle başa çıkma konusunda zorluklar yaratabiliyor."

K21: "Sizi anlayacak, destekleyecek idâri personel olmayışı."

Günlük İş Yükü ve Sorumlulukların Arttığı Zamanlarda Stresi Azaltmak için Uygulanan Etkili Yöntemler

Öğretmenlerin yoğun iş yükü ve artan sorumluluklarla karşı karşıya kaldığı zamanlarda stresle başa çıkmak, hem öğretmenlerin sağlığı ve mutluluğu açısından önemli hem de öğrencilere daha iyi bir eğitim verebilmeleri için kritik bir konudur. Bu bağlamda, öğretmenlerin günlük hayatlarında uyguladıkları etkili yöntemlerin ve destek aldıkları kaynakların analizi, stresle başa çıkma konusunda daha verimli ve etkili stratejilerin belirlenmesine yardımcı olabilir. Tablo 3'te sunulan veriler, öğretmenlerin stresle başa çıkmak için kullandıkları yöntemleri ve bu yöntemlerin frekanslarını göstermektedir. Bu veriler ışığında, öğretmenlerin stresle mücadelesine yönelik çözüm odaklı adımların atılması önem arz etmektedir.

Tablo 3: Günlük İş Yükü ve Sorumlulukların Arttığı Zamanlarda Stresi Azaltmak için Uygulanan Etkili Yöntemler ve Frekansları

Tema	Kod	Frekans
Meditasyon ve Doğayla Baş Başa Kalmak	Meditasyon/Doga	3
Arkadaşlarla Sohbet Etme	Arkadaş Sohbeti	3
Müzik Dinlemek	Müzik Dinleme	4
Zamanı Planlama	Zaman Yönetimi	2
Temizlik Yapma	Temizlik	2
Oyun Odaklı Ders	Oyun Odaklı Eğitim	1
Dinlenme ve Tatil	Dinlenme/Tatil	2
İşbirliği ve İletişim	İşbirliği/İletişim	2
İyimserlik	İyimserlik	1
Kişisel Bakıma Vakit Ayırma	Kişisel Bakım	1
Etkinlik ve Hobiler	Etkinlikler/Hobiler	3
Kısa Molalar Verme	Kısa Mola	2
Stresi Olumlama	Olumlama	1
Var Olan İş Yükünü Planlama	İş Yükü Planlama	1
Sorumlulukları Paylaşma	Sorumluluk Paylaşımı	1
Empati Yapma	Empati	1
Hizmet İçi Eğitim Uygulama	Hizmet İçi Eğitim	1
Fiziksel Egzersiz Yapma	Fiziksel Egzersiz	1
Bakış Açısını Değiştirme	Bakış Açısı Değişimi	1
Olumlama Yapma	Olumlama	1
Başarı Odaklanma	Başarı Odaklanma	1

Bu tabloda, günlük iş yükü ve sorumlulukların arttığı zamanlarda stresi azaltmak için öğretmenlerin uyguladığı etkili yöntemler ve frekansları yer almaktadır. Her bir yöntemle ait bir tema ve buna atanan kodlar ile kaç öğretmenin bu yöntemleri belirttiği frekanslarla ifade edilmiştir. Frekanslar, öğretmenlerin stresle başa çıkma konusunda hangi yöntemleri daha sık uyguladığını göstermektedir. Bu yöntemler, öğretmenlerin stresle başa çıkmada çeşitli stratejiler ve farklı kişisel tercihler kullandıklarını göstermektedir. Günlük iş yükü ve sorumlulukların arttığı zamanlarda stresi azaltmak için öğretmenlerin başvurdukları etkili yöntemleri incelediğimizde, müzik dinleme, meditasyon ve doğayla baş başa kalma gibi rahatlama tekniklerinin en sık tercih edildiğini görmekteyiz. Arkadaşlarla sohbet etmek ve etkinlikler/hobilerle uğraşmak da stresle başa çıkma konusunda etkili yöntemler arasında yer almaktadır. Zaman yönetimi ve kısa molalar verme, işbirliği ve iletişim kurma da stresi azaltmaya yönelik başvurulan diğer yöntemlerdendir. Bu yöntemlerin yanı sıra, temizlik yapma, dinlenme ve tatil gibi kişisel ihtiyaçlara vakit ayırma, olumlama yapma, bakış açısını değiştirme, fiziksel egzersiz yapma ve başarı odaklanma gibi olumlu yaklaşımlar da stresle mücadelede öğretmenlerin kullandığı yöntemler arasında yer almaktadır. Sonuç olarak, günlük iş yükü ve sorumlulukların arttığı zamanlarda öğretmenlerin stresi azaltmak için çeşitli yöntemlere başvurduğu ve bu yöntemlerin etkili olduğu görülmektedir. Bu yöntemler, öğretmenlerin daha iyi bir zihinsel ve duygusal denge sağlamasına yardımcı olmakta ve öğrencilere daha iyi bir eğitim verebilmelerini desteklemektedir. Katılımcıların görüşlerini yansıtan doğrudan ifadeler aşağıda yer verilmiştir:

K1: "Meditasyon zaman zaman ve kendime vakit ayırmak doğa ile baş başa kalmak..."

K2: "Kendime güzel bir Türk kahvesi yaparım, sevdiğim bir arkadaşımın hiç olmazsa 5 dakika sohbet ederim. İkisini de yapamazsam çıkar bir temiz hava alırım."

K3: "Öğrencilere serbest okuma ve serbest boyama çalışması yaparak sakinleşmeye çalışırız."

K4: "Müzik dinlemek ve telefonda oyun oynamak."

K5: "Planlama yaparak zamanı yöneterek strese neden olan sorumlulukları ve iş yükünü hafifletmeye çalışıyorum."

K6: "Temizlik yapıyorum."

K7: "Kendime ait boş zaman yaratmak."

K8: "Oyun odaklı ders."

K9: "Dinlenebilecek zaman yaratma."

K10: "Öğretmen arkadaşla istişare, kahve içmek ve dersi daha eğlenceli hale getirecek etkinlik yapmak."

K11: "Çalışma ortamını düzenlemek ve ara vermek."

K12: "Sosyal iletişim kurmak."

K13: "Müzik dinlemek, arkadaşlarla sohbet, mizah yaratacak malzeme bulmak, temizlik yapmak."

K14: "Derin nefes alıyorum, yaşadığım yoğun stresli ortamdan uzaklaşıyorum. Stresli durumu ortaya çıkaran sorunları çözmeye çalışıyorum."

K15: "Müzik eşliğinde kitap okumak."

K16: "İş birliği yapma, etkili iletişim kurma, yardım alma..."

K17: "Var olan iş yükünü planlayıp sıraya koyarak yapmak."

K18: "Sorumlulukları imkan varsa paylaşmak."

K19: "Empati yapmak."

K20: "Hizmet içi seminerlerde öğrendiğimiz bilgileri hayatımızda uygulamaya koymak."

K21: "Benzer olaylar karşısında yaşanmış örnekleri öğrenmek ve uyguladıkları çözüm yollarına başvurmak."

K22: "Fiziksel basit egzersiz hareketleri yapmak."

K23: "Olaylara bakış açısını değiştirebilmek, sabır ve hoşgörülü olmak."

K24: "Müsabakalarda başarılı olacağımıza odaklanıp, olumlama yapmak."

Okul ortamında stresle başa çıkma konusunda destek alabilecek en faydalı kaynaklar

Okul ortamında öğretmenlerin karşılaştığı yoğun iş yükü ve sorumluluklar, zaman zaman stresli durumlara yol açabilmektedir. Bu stresle başa çıkma sürecinde, öğretmenlerin faydalandığı kaynaklar ve uyguladığı yöntemler büyük önem taşımaktadır. Bu tabloda, okul ortamında stresle başa çıkma konusunda öğretmenlerin en faydalı kaynakları ve etkili yöntemleri ele alınacaktır.

Tablo 4: Okul Ortamında Stresle Başa Çıkma Konusunda Destek Alabileceğiniz En Faydalı Kaynaklar

Tema	Kod	Frekans
Sosyal Destek ve İletişim	Meslektaş Paylaşımları	5
Kişisel Bakım ve Rahatlama	Yalnız Kalmak	3
Öğrencilere Farklı Etkinlikler	Yaratıcı Etkinlikler	2
Proaktif Stres Yönetimi	Proaktif Yaklaşım	1
Rehberlik Servisi ve İletişim	Rehberlik Desteği	1
Pozitif Düşünme ve Pozitif Yaklaşım	Pozitif Yaklaşım	3
Akademik Kaynak Tarama ve İşbirliği	Akademik Kaynaklar	2
Sosyal Hayatı Canlandırma ve İstişare	Sosyal İlişkiler	2
Öfkeden Uzaklaşma ve Dua Etme	Öfke Yönetimi	2
Sağlıklı ve Dengeli Beslenme	Beslenme	1

Okul ortamında stresle başa çıkma konusunda öğretmenlerin en faydalı kaynaklar ve yöntemler arasında sosyal destek ve iletişim gelmektedir. Meslektaşlarla paylaşımlar, iş birliği ve fikir alışverişleri, öğretmenlerin stresi azaltmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bunun yanı sıra, kişisel bakım ve rahatlama için yalnız kalmak da etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Pozitif düşünme ve pozitif yaklaşım benimsemek, stresle başa çıkmada önemli bir etkidir. Aynı şekilde, öğrencilere farklı ve yaratıcı etkinlikler uygulamak, öğretmenlerin stresini azaltmalarına yardımcı olmaktadır. Sosyal hayatı canlandırmak, sosyal ilişkileri güçlendirmek ve istişare etmek de öğretmenlerin stresle başa çıkma süreçlerini destekleyen etkili yöntemler arasındadır. Öğretmenlerin stresle başa çıkma sürecinde rehberlik servisinden destek almak, öfkeyle başa çıkmak ve dua etmek de olumlu etkiler sağlayan yöntemlerdir. Ayrıca sağlıklı ve dengeli beslenme de fiziksel ve zihinsel sağlığın korunmasına katkıda bulunarak stresi azaltmada önemli bir faktördür. Sonuç olarak, öğretmenlerin stresle başa çıkma sürecinde sosyal destek, kişisel bakım, yaratıcı etkinlikler ve pozitif yaklaşım gibi yöntemlerin kullanımı oldukça önemlidir. Bu etkili yöntemler, öğretmenlerin daha sağlıklı ve dengeli bir çalışma ortamında olmalarına ve öğrencilere daha iyi bir eğitim sunmalarına yardımcı olabilir. Katılımcıların görüşlerini yansıtan doğrudan ifadelerle aşağıda yer verilmiştir:

K1- "Meslek etiğine uygun davranmak ve işinin ehli olmak stresi kısmen azaltmakta fayda sağlayacaktır. En azından kendimizden kaynaklı problemlerin çoğunu halletmiş oluruz. Bunun dışında motivasyon sağlayacak etkinlikler yapmak da bizi mutlu kılacaktır."

K2- "Çok stresli bir yapım olmadığından çok fazla yönetime ihtiyacım olmuyor. Sevdiğim bir meslektaşımın arkadaşımın yüzünü göreyim sesini duyayım yeter. O olmuysa yalnız kalabilirim."

K3- "Öğrencilerin dikkatini farklı etkinliklere yönlendirerek ortamın sakinleşmesini sağlarız. Gönüllü öğrencilere fıkra anlatarak sınıfın dikkatini başka yöne çekeriz. Oyun ve fiziksel etkinlik dersine çıkararak öğrencilerin enerjisini

harcama yoluna gideriz. Bazen akıllı tahta uygulamasında müzik etkinlikleri yaparak dikkatleri başka yöne çekerim."

K4- "Öğretmenlerle muhabbet"

K5- "Okul ortamında en etkili çözüm olarak meslektaşlarımızdan ve idarecilerimizden destek almak bizim için önemli. Ayrıca problem çözme yöntemlerini uygulamaya çalışıp problemleri çözmeye çalışıyoruz."

K6- "Kitap okumak, bilimsel yazılar okumak, doğada yürüyüş yapmak"

K7- "Zümre arkadaşları ve rehber öğretmenleri"

K8- "Oyun"

K9- "Arkadaş ortamı ve melodi (müzik)"

K10- "Stres kaynağını bulurum. Stresle mücadele de etkili bu yöntemleri bulurum. Her gecenin bir sabahı vardır hakikatine sığınır gelip geçici olduğunu düşünür sabrederim."

K11- "Sosyal destek ve proaktif stres yönetimi"

K12- "Müşavirlik"

K13- "Öncelikle okulda sağlıklı sosyal ortam olmalı ve stres kaynakları belirlenip ortak bir çözüm yolu bulunmalı."

K14- "Meslektaş paylaşımları"

K15- "Rehberlik servisi desteği alma, iletişim kurma, meslektaşlarım ve velilerimle iş birliği kurma..."

K16- "Herhangi bir kaynak yok. Stresle başa çıkmak için çalışma ortamımı düzenlemek ve sadece önem arz eden işe odaklanmak."

K17- "Arkadaşlarımla durumu paylaşmak beni rahatlatıyor"

K18- "En faydalı yöntem, aynı zorlukları yaşayan ya da aynı stresle başa çıkmaya çalışan meslektaşlarım ile zaman geçirmek, fikir alışverişi yapmak, birlikte zorluklarla başa çıkmaya çalışmak beni rahatlatıyor."

K19- "Olumlu şeyleri düşünmek en faydalı yöntemlerden benim için. Sosyal hayatımı canlandırmak da stresle başa çıkma yöntemlerimden."

K20- "Zümrelerle ve diğer öğretmenlerle istişare halinde olmak sorun çözme ve stresi azaltma konusunda büyük birer destektir. Aynı zamanda yaşanan sorunlar hakkında akademik kaynak taramak da yardımcı olabilmektedir. İdarecilerin bilgi ve tecrübelerinden yararlanmak da iyi bir yöntemdir."

K21- "Akadardlarla bilgi alışverişi yapmak. Strese sebep olan olayları olumlu yönleri ile ele almak. Denetim altında tutabileceğim ve yapabileceğim sorumluluklarımı bilerek..."

K22- "Teneffüs zamanı iş arkadaşlarım ile yapacağım sohbetler benim için en uygun stresle başa çıkma yöntemidir."

K23- "İnsanın stressiz bir ortamda bulunması veya stressiz bir şekilde yaşaması mümkün değildir. Bunun için stresle baş etme yollarını öğrenmek ve uygulamak konusunda bilgi sahibi olursak, bu durumlarda daha az yıpranarak hayatımıza devam ederiz. Okul ortamında stresi en aza indirmek için, okulun, öğrenci ve velilerinin, hatta iş arkadaşlarının demografik yapısını bilmek, problemleri gerçekçi bir şekilde ortaya koymak ve en doğru çözüm yollarını bulabilmek önemlidir. Stresin türünü belirlemek de stresle başa çıkma konusunda önemlidir. Öfkemize hakim olmak ve öfke ile başa çıkma yollarını öğrenmek de önemli bir adımdır. Dua etmek (hangi dinden olursa olsun) inançlı insanlar için stresle başa çıkma yöntemlerinden biridir. Pozitif düşünmek ve kaygıları azaltmak da bir yöntemdir. Sağlıklı ve dengeli beslenmek de stresle başa çıkmak için yardımcı olabilir."

K24- "Öğretmen arkadaşlar ile fikir alışverişinde bulunmak."

Bu ifadeler, okul ortamında stresle başa çıkmak için kullanılacak faydalı kaynaklar ve yöntemleri içermektedir. Meslek etiği, destekleyici etkinlikler, sosyal destek, problem çözme, rehberlik hizmetleri, düşünce ve duyguları yönlendirme, sosyal iletişim, bilgi paylaşımı, doğada vakit geçirme, öğretmen arkadaşlarla iletişim ve fikir alışverişi gibi yöntemler, stresi azaltmak ve başa çıkmak için etkili olabilir.

SONUÇ

Öğretmenlerin stresle başa çıkma konusunda karşılaştıkları zorlukları incelediğimizde, en sık rastlanan zorlukların başında idarenin yeterli desteği gelmektedir. Aynı şekilde okulda huzur ortamının sağlanmaması ve iş yükü ile evrak yükü de öğretmenlerin sıklıkla karşılaştığı stres kaynakları arasında yer almaktadır. Sınıf yönetimi zorluğu ve öğrenci davranışları da öğretmenlerin stres düzeyini etkileyen önemli unsurlardan biridir. Velilerin eğitim düzeyi, veli desteğinin eksikliği, okul imkanlarının kısıtlılığı, fiziki olanakların yetersizliği ve eşit özveri göstermeme de stresle başa çıkma konusunda öğretmenleri zorlayan faktörler arasındadır. Bu zorluklarla başa çıkmak için

öğretmenlerin destek ve çözüm odaklı yaklaşımlar sergilemeleri önemlidir. Eğitim kurumlarının, öğretmenlerin stresini azaltacak ortamların oluşturulması ve iş yükünün dengeye getirilmesi de büyük önem taşımaktadır.

Günlük iş yükü ve sorumlulukların arttığı zamanlarda stresi azaltmak için öğretmenlerin başvurdukları etkili yöntemleri incelediğimizde, müzik dinleme, meditasyon ve doğayla baş başa kalma gibi rahatlama tekniklerinin en sık tercih edildiğini görmekteyiz. Arkadaşlarla sohbet etmek ve etkinlikler/hobilerle uğraşmak da stresle başa çıkma konusunda etkili yöntemler arasında yer almaktadır. Zaman yönetimi ve kısa molalar verme, işbirliği ve iletişim kurma da stresi azaltmaya yönelik başvurulan diğer yöntemlerdendir. Bu yöntemlerin yanı sıra, temizlik yapma, dinlenme ve tatil gibi kişisel ihtiyaçlara vakit ayırma, olumlama yapma, bakış açısını değiştirme, fiziksel egzersiz yapma ve başarı odaklanma gibi olumlu yaklaşımlar da stresle mücadelede öğretmenlerin kullandığı yöntemler arasında yer almaktadır. Sonuç olarak, günlük iş yükü ve sorumlulukların arttığı zamanlarda öğretmenlerin stresi azaltmak için çeşitli yöntemlere başvurduğu ve bu yöntemlerin etkili olduğu görülmektedir. Bu yöntemler, öğretmenlerin daha iyi bir zihinsel ve duygusal denge sağlamasına yardımcı olmakta ve öğrencilere daha iyi bir eğitim verebilmelerini desteklemektedir.

Okul ortamında stresle başa çıkma konusunda öğretmenlerin en faydalı kaynaklar ve yöntemler arasında sosyal destek ve iletişim gelmektedir. Meslektaşlarla paylaşımlar, iş birliği ve fikir alışverişleri, öğretmenlerin stresi azaltmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bunun yanı sıra, kişisel bakım ve rahatlama için yalnız kalmak da etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Pozitif düşünme ve pozitif yaklaşım benimsemek, stresle başa çıkmada önemli bir etkidir. Aynı şekilde, öğrencilere farklı ve yaratıcı etkinlikler uygulamak, öğretmenlerin stresini azaltmalarına yardımcı olmaktadır. Sosyal hayatı canlandırmak, sosyal ilişkileri güçlendirmek ve istişare etmek de öğretmenlerin stresle başa çıkma süreçlerini destekleyen etkili yöntemler arasındadır. Öğretmenlerin stresle başa çıkma sürecinde rehberlik servisinden destek almak, öfkeyle başa çıkmak ve dua etmek de olumlu etkiler sağlayan yöntemlerdir. Ayrıca sağlıklı ve dengeli beslenme de fiziksel ve zihinsel sağlığın korunmasına katkıda bulunarak stresi azaltmada önemli bir faktördür. Sonuç olarak, öğretmenlerin stresle başa çıkma sürecinde sosyal destek, kişisel bakım, yaratıcı etkinlikler ve pozitif yaklaşım gibi yöntemlerin kullanımı oldukça önemlidir. Bu etkili yöntemler, öğretmenlerin daha sağlıklı ve dengeli bir çalışma ortamında olmalarına ve öğrencilere daha iyi bir eğitim sunmalarına yardımcı olabilir.

Öğretmenlerin stresle başa çıkma konusunda karşılaştıkları zorlukları ve bu zorluklarla başa çıkmak için kullandıkları etkili yöntemleri göz önünde bulundurduğumuzda, öğretmenlik mesleğinin oldukça yoğun ve zorlu bir görev olduğunu anlayabiliriz. İdarenin yeterli desteğinin eksikliği, okulda huzur ortamının sağlanamaması ve iş yükü ile evrak yükü gibi zorluklar, öğretmenlerin stres düzeyini olumsuz etkileyen ana faktörler arasında yer almaktadır. Bu durum, öğretmenlerin çalışma motivasyonunu ve performansını etkileyebilir. Ancak, sevindirici bir şekilde, öğretmenlerin stresle başa çıkmak için kullandıkları etkili yöntemlerin sayısı da oldukça fazla ve çeşitlidir. Müzik dinleme, meditasyon, doğayla baş başa kalma gibi rahatlama teknikleri, öğretmenlerin zihinsel ve duygusal dengeyi sağlamalarına yardımcı olmaktadır. Arkadaşlarla sohbet etmek, etkinlikler/hobilerle uğraşmak, zaman yönetimi ve kısa molalar vermek de stresin etkilerini azaltmada önemli rol oynamaktadır. Ayrıca, öğretmenler arasındaki sosyal destek ve iletişim, meslektaşlar arasında dayanışma ve işbirliğini artırarak stresle başa çıkmada büyük önem taşımaktadır. Pozitif düşünce ve yaklaşım benimseme, öğretmenlerin olumlu bir bakış açısıyla günlük zorluklarla baş etmelerini sağlayabilir. Öğrencilere farklı ve yaratıcı etkinlikler uygulamak da öğretmenlerin stresini azaltarak daha keyifli bir eğitim süreci oluşturmalarına yardımcı olmaktadır. Tüm bu etkili yöntemler, öğretmenlerin daha iyi bir çalışma ortamında olmalarını sağlayarak, onların kendilerini daha iyi hissetmelerini ve öğrencilere daha verimli bir eğitim sunmalarını desteklemektedir. Eğitim kurumlarının, öğretmenlerin stresini azaltacak düzenlemeler ve destekleyici politikalar uygulamaları, öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılığını artırabilir ve öğrencilere daha iyi bir eğitim deneyimi sunabilir. Öğretmenlerin çalışma şartlarının iyileştirilmesi ve stresle başa çıkma konusunda daha fazla bilinçlenmeleri, eğitim sistemimizin kalitesini artıracak ve öğrencilerimizin başarısını olumlu yönde etkileyecektir.

Bu sonuçlara dayanarak, öğretmenlerin stresle başa çıkma konusunda daha etkin bir şekilde desteklenmeleri için şu öneriler sunulabilir:

1. İdare Desteği: Okul idaresi, öğretmenlerin karşılaştığı zorlukları anlamalı ve yeterli desteği sağlamalıdır. Öğretmenlerin sorunlarını dinlemeli, çözüm odaklı yaklaşımlar sergilemeli ve iş yükünü dengelemek için çaba göstermelidir.
2. Huzur Ortamı ve İyi Mekanlar: Okul yönetimi, huzurlu bir çalışma ortamının sağlanması için gerekli önlemleri almalıdır. Aynı zamanda, kaliteli ve izole mekanlar öğretmenlerin rahatlmasına ve verimli çalışmasına yardımcı olabilir.
3. Proaktif Stres Yönetimi: Okul yönetimi ve öğretmenler, stresle başa çıkma konusunda proaktif yaklaşımlar benimsemelidir. Öğretmenlere stres yönetimi eğitimleri verilebilir ve öğretmenler arasında destek grupları oluşturulabilir.

4. İletişim ve İşbirliği: Öğretmenler arasında iletişim ve işbirliği teşvik edilmelidir. Meslektaşlar arasında paylaşımların artırılması, farklı bakış açıları ve çözüm yollarının keşfedilmesine yardımcı olabilir.
5. Eğitim ve Gelişim Fırsatları: Öğretmenlere sürekli eğitim ve gelişim fırsatları sunulmalıdır. Bu, öğretmenlerin yeni bilgilerle donanmalarını ve işlerini daha etkili bir şekilde yapmalarını sağlayabilir.
6. Çocuk Odaklı Yaklaşım: Öğrencilere yönelik öğretim metotları ve etkinlikler geliştirmek, öğretmenlerin dikkatlerini pozitif yönde odaklamalarına yardımcı olabilir.
7. Sağlıklı Çalışma Saatleri ve Mola Süreleri: Öğretmenlerin çalışma saatleri ve mola süreleri dengeli bir şekilde düzenlenmelidir. Yeterli dinlenme ve ara verme zamanları öğretmenlerin stresini azaltabilir.
8. Stres Yönetimi Eğitimleri: Okul yönetimi, öğretmenlere stresle başa çıkma konusunda etkili yöntemleri öğreten eğitimler düzenlemelidir.
9. Psikolojik Destek: Öğretmenlerin duygusal ve psikolojik ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalı ve gerektiğinde psikolojik destek sağlanmalıdır.
10. Takdir ve Teşvik: Öğretmenlerin başarıları ve çabaları takdir edilmeli ve teşvik edilmelidir. Bu, öğretmenlerin motivasyonunu artırarak stresle başa çıkma gücünü destekleyebilir.

KAYNAKLAR

- Artan, İ. (1986). Örgütsel Stres Kaynakları ve Yöneticiler Üzerinde Bir İnceleme. İstanbul: Özgün Matbaacılık.
- Aslan, M. (1995). Öğretmenlerin Örgütsel Stres Kaynakları. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Malatya.
- Aysan, F. ve Bozkurt, N. (6-9 Temmuz 2004). Okul psikolojik danışmanlarının yaşam doyumu başa çıkma stratejileri ve olumsuz otomatik düşünceleri: İzmir İli Örneği. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya
- Brown, S. (2003). The ABCs of managing teacher stress. *Clearing House*, 76 (5), 255-259.
- Çardak, M. (2002). İlköğretimde çalışan öğretmenlerin iş doyumu ve stresle başa çıkma yolları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Niğde.
- Demiroğlu, A. (2007). İlköğretim I. kademedeki görev yapan öğretmenlerin stres ve stresle başa çıkma yollarının belirlenmesi (Fethiye İlçesi Örneği), 11. Ulusal Halk Sağlığı Kongresi, 23-26 Ekim 2007, Denizli.
- Ekinci, H. ve Ekici, S. (2003), Yöneticiler üzerindeki etkileri açısından stres kaynakları ve bir uygulama, Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi
- Erkmen, N. ve Çetin, M. Ç. (2008), Beden eğitimi öğretmenlerinin stresle başa çıkma tarzlarının bazı değişkenlerle ilişkisi, selçuk üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi, 19, 231-242.
- Girgin, G. ve Baysal, A. (2005) Tükenmişlik Sendromuna Bir Örnek: Zihinsel Engelli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi, TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni, 4 (4). 172-187.
- Güçlü, N. (2001). Stres yönetimi, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:21, Sayı:1, ss:91-109. 17.
- Güçlü, N. (2001). Stres yönetimi, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:21, Sayı:1, ss:91-109. 17.
- Karadavut, Y. (2005). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel stres kaynakları, stres belirtileri ve stresle başa çıkma yolları. Yayınlanmamış yüksek lisans 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.
- Kayum, A. (2002), İlköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel stres kaynakları, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Köknel, Ö. (1989). Genel ve Klinik Psikiyatri. İstanbul: Nobel.
- Luthans, F. (1992). Organizational Behavior, 6th Edition, Mc Graw Hill Inc., New York.
- Nagel, L. ve Brown, S. (2003). The ABCs of managing teacher stress. *Clearing House*, 76 (5), 255-259
- Okutan, M. ve Tengilimoğlu D. (2002). İş ortamında stres ve stresle başa çıkma yöntemleri, Bir alan uygulaması, G.Ü. İ.İ.B.F. Dergisi, 3, 15-42.
- Pehlivan, İ (Stresle Başa çıkmada bireysel ve örgütsel stratejiler. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 40/ 491/ 5799.

Selye, H. (1950). Stress. Montreal-Canada: Acta Inc. Medical.

Soysüren, A. (2003) Orta dereceli okullarda görev yapan branş öğretmenlerin stresle başa çıkma stratejileriyle işdoyumları arasındaki ilişki, İnönü Üniversitesi, VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, (09-11 Temmuz) Bildiri Özetleri, Ankara: PegemA.

Şahin, N. H. ve Güler, M. Ve Basım H. N. (2009): A Tipi Kişilik Örüntüsünde Bilişsel ve Duygusal Zekânın Stresle Başa Çıkma ve Stres Belirtileri ile İlişkisi, Türk Psikiyatri Dergisi; 20(3):243-254

Wilson, V. (2002). Feeling the strain, an overview of the literature on teachers' stress, University of Glasgow The Scottish Council For Research In Education Report.

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

Öğretmen Görüşlerine Göre Örgütsel Güvenin Sağlanması

Ensuring Organizational Trust According to Teachers' Views

ÖZET

Bu çalışmanın amacı örgütsel güvenin sağlanmasına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu çalışmada nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırma için kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 12 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. Çalışmanın bulgularına göre, öğretmenler arasındaki işbirliği ve etkileşimin örgütsel güveni artırmada kritik bir rol oynadığı açıkça görülmektedir. Katılımcı ifadeleri, yönetimin açık iletişim, katılım teşviki, destekleyici çalışma ortamı gibi faktörlerle güveni pekiştirebileceğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğretmenler arası dayanışma, fikir paylaşımı ve duygusal refahın dikkate alınması da güveni artırabilir. Sonuç olarak, işbirliği ve iletişim örgütsel güvenin oluşturulmasında önemli bir anahtar olarak öne çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul, Örgüt, Örgütsel Güven, Öğretmen.

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate teachers' views on the provision of organizational trust. Phenomenology design, one of the qualitative research techniques, was used in this study. The study group consisted of 12 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 findings of the study, it is clear that collaboration and interaction among teachers play a critical role in increasing organizational trust. Participant testimonies reveal that management can reinforce trust through factors such as open communication, encouragement of participation, and a supportive work environment. In addition, solidarity among teachers, sharing of ideas and consideration of emotional well-being can also increase trust. In conclusion, collaboration and communication stand out as an important key to building organizational trust.

Keywords: School, Organization, Organizational Trust, Teacher.

GİRİŞ

İnsanlar genellikle birbirlerine güven duymazlar. Güvenin doğru koşullar altında tesis edilmesi gerekir. Bağlantının uzunluğuna, harcanan çabaya ve süreye bağlı olarak bu koşullar değişebilir. Bir kurumda güvenin gelişmesi için çeşitli ön koşulların karşılanması gerekir. Risk, belirsizlik ve kırılganlık bunların tanımlarıdır (Mayer, Davs vd., 1995; akt. Bulut, 2018). Risk, TDK'nın ifadesiyle, zarar görme olasılığıdır (<https://sozluk.gov.tr/>). Belirsizlikleri ve hataları hesaba katan bir kavramdır. Sosyal psikologlar, insanların her zaman kendilerini korumak istediklerini ileri sürmektedir. Risk alma, farkındalık ve hesap verebilirlik gerektirir. İnsanlar sadece kriz zamanlarında güvenme ihtiyacı hissederler (Özbek, 2008). Belirsizlik, güven olgusunun bir parçasıdır. İnsanlar belirsizlik olduğunda kendilerine veya başkalarına daha fazla güvenmeyi tercih ederler (Kartal, 2010). Belirsizlik olmadan tehlike olmaz ve bu ikisi olmadan da güven arayışı olmaz. Mayer, Davs ve Schoorman'a (1995; akt. Er, 2019) göre güven, bir kişinin başka bir kişiye karşı sergilediği savunmasızlık durumu olarak tanımlanmaktadır. Şansını kaybetmek ya da tehlike karşısında sorumsuzca davranmak kırılganlık durumudur. İfşa olma tehlikesiyle karşı karşıya olan insanlar bir güvenlik ağına ihtiyaç duyar. Bir kişi partnerine gizlice açılmayı seçebilir. Ya da kişi bir ofis ortamında iş arkadaşlarına ifşa olabilir. Bu durumda, kişinin güven geliştirme konusundaki çalışmaları şirketin başka bir yerinde daha iyi kullanılabilir ve üretkenlik artabilir. Kişiler arası ilişkilerin karmaşıklığı, sosyal, ekonomik, politik ve teknik ilerlemelere kapı aralanması, işbirliği ve adhokratik şirketlerin yükselişi, yirmi birinci yüzyılda örgütsel güvenin önemine katkıda bulunmuştur. İnsanlar doğdukları andan itibaren büyüme, değişme, ilerleme ve geriye gitme yeteneğine sahiptir. Çalışarak, dikkat ederek ve çevresiyle etkileşim geliştirerek bugünün farkındalığına ulaşabilir. Bu şekilde insanlar yaşayabilir. Örgüt içi ve kişiler arası bağlantılar sayesinde insanlar güven duygularını artırabilir ya da azaltabilirler (Miles ve Creed, 1996; akt. Kurum, 2013). Okul örgütlerinde, her düzeydeki bağlantılar, bu etkileşimlerin refahı ve kalitesi için çok önemlidir. Örgütsel bağlılığı ve motivasyonu artırmak için güven kilit bir faktördür. Bir öğretmen kendini açıklama ihtiyacı hissetmediğinde, kariyerine daha sıkı bir şekilde bağlanır ve

Elif Doğan¹ 
Reşit Güllü² 
Emin Akbulut³ 
Hasan Eser⁴ 

How to Cite This Article

Doğan, E., Güllü, R., Akbulut, E. & Eser, H. (2023). "Öğretmen Görüşlerine Göre Örgütsel Güvenin Sağlanması", *International Academic Social Resources Journal*, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:54; pp:3881-3889. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.71949>

Arrival: 20 June 2023

Published: 25 October 2023

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

¹ Uzman öğretmen, MEB, Denizli, Türkiye

² Öğretmen (Okul Müdürü), MEB, Hatay, Türkiye

³ Öğretmen (Okul Müdürü), MEB, Kırşehir, Türkiye

⁴ Öğretmen, MEB, Kocaeli, Türkiye

mesleki güdüsü artar (Eğriboyun, 2014). Bir okul organizasyonundaki her öğretmenin kendine özgü bir kişiliği, vicdanı, felsefesi ve ahlakı vardır. Bu kadar çok insanı tek bir amaç doğrultusunda birleştirmenin tek yolu güvenidir. Bu nedenle güven, bir örgüt içinde var olmalıdır (Asunakutlu, 2002). Okullarda etkili iletişimin temel taşı güvenidir. Bir örgütün sürdürülebilirliği, tıpkı bir insanın yiyip içmesi gibi güvene bağlıdır (Demir-Engizek, 2011). Okul örgütleri için örgütsel güven çok önemlidir (İşcan ve Sayn, 2010). Okul örgütü içindeki kültürün örgütsel güven üzerinde etkisi vardır. Sosyal etkileşimlerine ve iletişimlerine göre (İşcan ve Sayn, 2010; Yazıcıoğlu, 2009; Demirel, 2008; İmen, 2007), personelin kasıtlı ve yapıcı beklentileridir. Bir kurumdaki örgütsel güven dinamik ve hassastır, değişken ve gelişkendir, karmaşıktır ve doğrudan karşılıklı iletişime bağlıdır (Demircan ve Ceylan, 2003; Develioğlu ve İmen, 2012). Örgütsel güven aynı zamanda değerlere, inançlara ve kültüre de dayanır. Örgütsel güven, bir okul örgütünde eğitimcilerin liderlerine duydukları saygıdır (Kovancı, 2019). Çalışanların örgütün desteğine ilişkin algısı örgütsel güven olarak adlandırılır (Freund, 2014; Kovancı, 2019; Karasu, 2020). Bir okuldaki eğitimciler birbirlerinin eylemlerini veya yorumlarını sorgulamadıklarında örgütsel güven vardır (Karasu, 2020). Örgütsel güven, belirli bireylerden ziyade kurumla daha yakından bağlantılıdır. Eğitimci, kurumun sadece kendisini koruyacağına değil, aynı zamanda kendisine zarar vermeyeceğine de inanır (Polat, 2009). Örgütsel güvenin temel fikirleri arasında örgüt içi adalet, sosyal destek, iletişim ve işbirliği ve kişisel çıkarların olmaması yer almaktadır (Gök, 2011). Öğrenciler arasında bir topluluk duygusu oluşturmak ve eğitimcilerin yaşamlarını iyileştirmek için güven çok önemlidir. Okul topluluğunun sosyal açıdan becerikli ve güven veren üyeleri, zayıflık göstererek etkilerini kaybetmezler (Bil, 2018). İdari yönetim, güven ortamı yaratacak kişiler grubudur. Lider önce açık bir diyalog yarattığında ve ardından onlar için ulaşılabilir hedefler belirlediğinde öğretmene profesyonel olarak ilerleme ve inisiyatif alma fırsatı verilir. "Güven sağlayan lider, ödül ve ceza yöntemlerine başvurmamaya çalışır; yanlış bir iş varsa onunla oyalanarak örgütü yormaz, öğretmenleri yaptıkları her işte destekler ve cesaretlendirir." Eğer bir okul lideri öğretmenlere ilgi gösterir, mahremiyetlerine saygı duyar ya da kurumunda çalışan öğretmenlerin günlük faaliyetlerine ilgi gösterirse, okulda örgütsel güven gelişecektir (Kurum, 2013). Okullarda güveni besleyen önemli özellikler arasında okul liderinin tüm personele adil davranması, önyargılı olmaması, verdiği sözleri yerine getirmesi ve yapıcı eleştirilere açık olması sayılabilir (Memduhoğlu ve Zengin, 2011). Güven hipotezi, eğitimcilerin saygı, yeterlilik ve dürüstlüğe yüksek değer verdiğini belirtir (Eğerci, 2009). Okulun liderliği bu atmosferin geliştirilmesinde önemli bir rol oynar. Okul müdürü, öğretmen temaslarını ve sürekli gelişen ve değişen ilişkilerin geliştirilmesini aktif olarak teşvik etmelidir. Bu etkileşimlerin tehlike seviyesi zamanla artmalıdır. Okul liderliği, güvenin gelişmesini teşvik etmek için eğitimcilerle hata yapma şansı vermelidir (Kurum, 2013). Daha önce hiç tanışmamış eğitimcilerin birbirlerine saygı duymaları ve aynı kurumda çalışırken birbirlerine zarar vermeyeceklerine güvenmeleri zaman alır. Okul yöneticilerinin eğitim ve kişilik özellikleri, eğitimcilerle karşı ne kadar adil ve tarafsız olabileceklerini etkiler. Öğretmenlerin birbirlerinin yeteneklerine güven duyabilmeleri için işbirliğine dayalı faaliyetler ve projeler oluşturmaları gerekebilir. Düşünme ve deneyim birikimi dinamizmi ve kendine güveni artırabilir. Bu bilgiler kapsamında bu araştırmanın amacı örgütsel güvenin sağlanmasına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesidir.

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 algılarını 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, eğitimcilerin deneyimlerini ve beklentilerini anlamaktır. Araştırmacı, derinlemesine görüşmeler ve anlatı analizi yoluyla eğitimcilerin 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 12 eğitimcinin 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 örneklem daha geniş bir popülasyonu doğru bir şekilde yansıtmayabilir. Kolayda örnekleme yaklaşımı, özellikle küçük örneklem 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	Sınıf Öğretmeni	35	11	Yüksek Lisans
K2	Kadın	Sınıf Öğretmeni	46	25	Yüksek Lisans
K3	Kadın	Sınıf Öğretmeni	39	15	Lisans
K4	Erkek	Sınıf Öğretmeni	41	16	Lisans
K5	Kadın	Sınıf Öğretmeni	36	14	Lisans
K6	Kadın	Sınıf Öğretmeni	38	17	Lisans
K7	Erkek	Sınıf Öğretmeni	36	13	Lisans
K8	Kadın	Sınıf Öğretmeni	41	16	Yüksek Lisans
K9	Erkek	Sınıf Öğretmeni	43	17	Lisans
K10	Erkek	Sınıf Öğretmeni	35	11	Lisans
K11	Kadın	Sınıf Öğretmeni	45	15	Lisans
K12	Kadın	Sınıf Öğretmeni	44	13	Lisans

Tablo 1, araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini göstermektedir. Cinsiyet, branş, yaş, kıdem ve öğrenim durumu gibi önemli değişkenler, araştırmada yer alan katılımcıların profillerini açıkça yansıtmaktadır. Cinsiyet dağılımı incelendiğinde, araştırmaya hem erkek (Erkek: 5) hem de kadın (Kadın: 7) öğretmenlerin katıldığı görülmektedir. Branş dağılımı incelendiğinde, tüm katılımcıların "Sınıf Öğretmeni" branşında olduğu görülmektedir. Yaş dağılımına bakıldığında, katılımcıların yaş aralığının 35 ile 46 arasında değiştiği görülmektedir. Kıdem dağılımı incelendiğinde, katılımcıların öğretmenlik kıdemlerinin 11 ile 25 yıl arasında farklılık gösterdiği görülmektedir. Öğrenim durumu, katılımcıların yüksek lisans (Yüksek Lisans: 3) veya lisans (Lisans: 9) derecelerine sahip olduklarını göstermektedir.

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 aktarılabirliği 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

Okullarda örgütsel güvenin oluşması ve sürdürülmesi için hangi faktörlerin önemli olduğunu düşünüyorsunuz?

Katılımcılara yöneltilen soru kapsamında elde edilen katılımcı doğrudan ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

(K1) "Öğretmenler arası saygı ve iletişim, öğrenci ve veli güveni, açık iletişim kanalları, adil değerlendirme sistemleri ve öğretmenlerin katılımı örgütsel güveni oluşturmak ve sürdürmek için önemli faktörlerdir."

(K2) "Yönetim tarafından açıklık ve şeffaflık, karar süreçlerine öğretmenlerin katılımı, destekleyici bir çalışma ortamı, personel arası eşitlik, ve güvenilir liderlik örgütsel güveni artırabilir."

(K3) "İşbirliği kültürünün geliştirilmesi, her bireyin görüşünün değerli kabul edilmesi, eğitim hedeflerinin net iletilmesi ve öğrencilere adil davranılması örgütsel güvenin temelini oluşturabilir."

(K4) "Şeffaf ve tutarlı iletişim, öğretmenler arası dayanışma ve paylaşımcılık, liderlerin güvenilirliği ve adil yönetim örgütsel güveni sağlamada etkili olabilir."

(K5) "Yönetimin personelini desteklemesi, sorunlara çözüm odaklı yaklaşım, kişisel ilişkilerde dürüstlük, ve profesyonel gelişim imkanları örgütsel güveni güçlendirebilir."

(K6) "Öğretmenlerin kararlara katılımı, olumlu geri bildirim kültürünün teşvik edilmesi, her bireyin fikrini özgürce ifade edebilmesi ve adil maaş politikaları örgütsel güveni etkileyebilir."

(K7) "Değişim süreçlerinde açıklık, personelin yönetimde söz sahibi olması, öğretmenlerin duygusal ihtiyaçlarına önem verilmesi ve herkesin aynı standartlara tabi tutulması örgütsel güveni şekillendirebilir."

(K8) "Liderlerin dürüstlüğü, personelin yatırıldığı eğitim ve gelişim, öğretmenler arası işbirliği, ve öğretmenlerin özlük haklarının korunması örgütsel güvenin oluşmasına yardımcı olabilir."

(K9) "Ekip çalışması teşvik edilmeli, personelin görüşleri dikkate alınmalı, liderler ile açık iletişim kurulmalı ve adaletli bir yönetim anlayışı benimsenmelidir."

(K10) "Her düzeyde şeffaflık ve dürüstlük, öğretmenlerin profesyonel gelişimine yatırım yapılması, motive edici bir çalışma ortamı, ve öğretmenlerin yönetim süreçlerine dahil edilmesi örgütsel güveni artırabilir."

(K11) "Öğretmenlerin duygusal refahına dikkat edilmesi, haksızlıkların giderilmesi, öğretmenler arası yardımlaşma ve profesyonel paylaşımların teşvik edilmesi örgütsel güveni olumlu yönde etkileyebilir."

(K12) "Açık iletişim kanalları, öğretmenlerin özgürce fikir beyan edebilmesi, liderlerin öğretmenlerin ihtiyaçlarına odaklanması ve performans değerlendirmelerinin adil olması örgütsel güvenin inşasına katkı sağlayabilir."

Yukarıdaki ifadeler değerlendirildiğinde: Bu ifadeler öğretmenlerin örgütsel güvenin oluşturulması ve sürdürülmesinde hangi faktörlerin önemli olduğuna dair görüşlerini yansıtmaktadır. Her bir ifade, öğretmenlerin perspektifinden örgütsel güvenin sağlanmasına katkı sağlayabilecek unsurları vurgulamaktadır.

(K1) Öğretmenler arası saygı ve iletişim, öğrenci ve veli güveni, açık iletişim kanalları, adil değerlendirme sistemleri ve öğretmenlerin katılımı örgütsel güveni oluşturmak ve sürdürmek için önemli faktörlerdir. Bu ifade, öğretmenlerin birbirine ve öğrenci-veli ilişkilerine olan saygısının, iletişiminin, açık iletişim kanallarının, adil değerlendirme sistemlerinin ve öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılımının örgütsel güveni artırıcı etkilerine dikkat çekiyor. (K2) Yönetim tarafından açıklık ve şeffaflık, karar süreçlerine öğretmenlerin katılımı, destekleyici bir çalışma ortamı, personel arası eşitlik, ve güvenilir liderlik örgütsel güveni artırabilir. Bu ifade, yönetimin açıklık, şeffaflık ve öğretmenlerin karar süreçlerine katılımını teşvik etmesinin, çalışma ortamının destekleyici olmasının, personel arası eşitliğin ve güvenilir liderliğin örgütsel güveni güçlendirebileceğini vurguluyor. (K3) İşbirliği kültürünün geliştirilmesi, her bireyin görüşünün değerli kabul edilmesi, eğitim hedeflerinin net iletilmesi ve öğrencilere adil davranılması örgütsel güvenin temelini oluşturabilir. Bu ifade, işbirliği kültürünün oluşturulmasının, her bireyin fikrine değer verilmesinin, eğitim hedeflerinin net bir şekilde iletilmesinin ve öğrencilere adil davranılmasının örgütsel güvenin temelini oluşturabileceğini belirtiyor. (K4) Şeffaf ve tutarlı iletişim, öğretmenler arası dayanışma ve paylaşımcılık, liderlerin güvenilirliği ve adil yönetim örgütsel güveni sağlamada etkili olabilir. Bu ifade, şeffaf ve tutarlı iletişimin, öğretmenler arası dayanışma ve paylaşımcılığın, liderlerin güvenilirliğinin ve adil yönetimin örgütsel güvenin sağlanmasında etkili olabileceğini vurguluyor. (K5) Yönetimin personelini desteklemesi, sorunlara çözüm odaklı yaklaşım, kişisel ilişkilerde dürüstlük, ve profesyonel gelişim imkanları örgütsel güveni güçlendirebilir. Bu ifade, yönetimin personeli desteklemesinin, sorunlara çözüm odaklı yaklaşımın, dürüstlüğün kişisel ilişkilerde ve profesyonel gelişim imkanlarının örgütsel güveni güçlendirebileceğini ifade ediyor. (K6) Öğretmenlerin kararlara katılımı, olumlu geri bildirim kültürünün teşvik edilmesi, her bireyin fikrini özgürce ifade edebilmesi ve adil maaş politikaları örgütsel güveni etkileyebilir. Bu ifade, öğretmenlerin kararlara katılımının, olumlu geri bildirim kültürünün teşvik edilmesinin, her bireyin fikrinin özgürce ifade edilmesinin ve adil maaş politikalarının örgütsel güveni nasıl etkileyebileceğini açıklıyor. (K7) Değişim süreçlerinde açıklık, personelin yönetimde söz sahibi olması, öğretmenlerin duygusal ihtiyaçlarına önem verilmesi ve herkesin aynı standartlara tabi tutulması örgütsel güveni şekillendirebilir. Bu ifade, değişim süreçlerinde açıklık ve personelin yönetimde etkili olmasının, öğretmenlerin duygusal ihtiyaçlarına önem verilmesinin ve herkesin aynı standartlara tabi tutulmasının örgütsel güvenin şekillenmesine katkı sağlayabileceğini belirtiyor. (K8) Liderlerin dürüstlüğü, personelin yatırıldığı eğitim ve gelişim, öğretmenler arası işbirliği, ve öğretmenlerin özlük haklarının korunması örgütsel güvenin oluşmasına yardımcı olabilir. Bu ifade, liderlerin dürüstlüğünün, personelin eğitim ve gelişimine yatırım yapılmasının, öğretmenler arası işbirliğinin ve öğretmenlerin özlük haklarının korunmasının örgütsel güvenin

oluşmasına yardımcı olabileceğini vurguluyor. (K9) Ekip çalışması teşvik edilmeli, personelin görüşleri dikkate alınmalı, liderler ile açık iletişim kurulmalı ve adaletli bir yönetim anlayışı benimsenmelidir. Bu ifade, ekip çalışmasının , öğretmenler arasındaki işbirliğini teşvik etmenin, personelin görüşlerinin önemsenmesinin, liderlerle açık iletişim kurmanın ve adaletli bir yönetim anlayışının örgütsel güvenin artırılması için gerekliliğini vurguluyor. (K10) Her düzeyde şeffaflık ve dürüstlük, öğretmenlerin profesyonel gelişimine yatırım yapılması, motive edici bir çalışma ortamı, ve öğretmenlerin yönetim süreçlerine dahil edilmesi örgütsel güveni artırabilir. Bu ifade, şeffaflığın ve dürüstlüğün her seviyede önemli olduğunu, öğretmenlerin profesyonel gelişimine yatırım yapılmasının ve motive edici bir çalışma ortamının oluşturulmasının, aynı zamanda öğretmenlerin yönetim süreçlerine dahil edilmesinin örgütsel güveni artırabileceğini ifade ediyor. (K11) Öğretmenlerin duygusal refahına dikkat edilmesi, haksızlıkların giderilmesi, öğretmenler arası yardımlaşma ve profesyonel paylaşımların teşvik edilmesi örgütsel güveni olumlu yönde etkileyebilir. Bu ifade, öğretmenlerin duygusal refahının önemine işaret ediyor ve haksızlıkların giderilmesinin, öğretmenler arası yardımlaşmanın teşvik edilmesinin ve profesyonel paylaşımların yapılmasının örgütsel güvenin olumlu yönde etkilenmesine yardımcı olabileceğini belirtiyor. (K12) Açık iletişim kanalları, öğretmenlerin özgürce fikir beyan edebilmesi, liderlerin öğretmenlerin ihtiyaçlarına odaklanması ve performans değerlendirmelerinin adil olması örgütsel güvenin inşasına katkı sağlayabilir. Bu ifade, açık iletişim kanallarının önemini vurguluyor ve öğretmenlerin fikirlerini özgürce ifade edebilmesinin, liderlerin öğretmenlerin ihtiyaçlarına odaklanmasının ve adil performans değerlendirmelerinin örgütsel güvenin oluşturulmasına katkı sağlayabileceğini açıklıyor. Bu ifadeler, öğretmenlerin örgütsel güvenin temellerini oluşturan faktörler hakkındaki görüşlerini yansıtmaktadır. Öğretmenler, açık iletişim, işbirliği kültürü, adil yönetim, liderlerin güvenilirliği ve öğretmenlerin katılımı gibi unsurların örgütsel güvenin sağlanmasında kritik rol oynadığını vurgulamaktadır.

Öğretmenler arasındaki işbirliğini ve etkileşimi artırmak, örgütsel güveni nasıl güçlendirebilir?

Katılımcılara yöneltilen soru kapsamında elde edilen katılımcı doğrudan ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

(K1) *"Birbirimizle daha fazla iletişim kurarsak, fikirlerimizi paylaşırsak ve birlikte çalışırsak, öğretmenler arasındaki güven artar."*

(K2) *"Yönetim tarafından açık ve şeffaf iletişim, karar süreçlerine öğretmenlerin aktif katılımı ve destekleyici bir çalışma ortamı, öğretmenler arasındaki işbirliğini artırarak örgütsel güveni güçlendirebilir."*

(K3) *"Yöneticilerin öğretmenlerin fikirlerini dinlemesi ve kararlara katılımını teşvik etmesi, öğretmenler arası eşitliği ve güveni destekleyebilir."*

(K4) *"Yönetimden gelen net bilgi akışı, öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılma isteğini artırabilir ve bu da örgütsel güveni olumlu etkileyebilir."*

(K5) *"Yöneticilerin liderlik tarzları ve etkili iletişimi, öğretmenlerin yönetim tarafından desteklendiğini hissetmelerini sağlayarak örgütsel güveni artırabilir."*

(K6) *"Yönetim tarafından sağlanan eğitim ve gelişim fırsatları, öğretmenler arasındaki deneyim ve bilgi paylaşımını teşvik ederek güveni güçlendirebilir."*

(K7) *"İşbirliği kültürünün yaygınlaşması, öğretmenler arasındaki etkileşimi artırabilir ve bu da örgütsel güveni destekleyebilir."*

(K8) *"Her öğretmenin görüşünün değerli kabul edilmesi, öğretmenler arasında karşılıklı saygı ve güvenin oluşmasına yardımcı olabilir."*

(K9) *"Eğitim hedeflerinin net bir şekilde iletilmesi ve öğrencilere adil davranılması, öğretmenlerin işbirliği yapma isteğini artırabilir ve örgütsel güveni olumlu etkileyebilir."*

(K10) *"Birlikte projeler üzerinde çalışmak ve fikir alışverişinde bulunmak, öğretmenler arası işbirliğini teşvik ederek örgütsel güveni artırabilir."*

(K11) *"Öğretmenler arası dayanışma ve işbirliği, her bir öğretmenin kendini değerli hissetmesine ve örgütsel güvenin güçlenmesine katkı sağlayabilir."*

(K12) *"Şeffaf iletişim kanalları ve tutarlı bilgi akışı, öğretmenlerin birbirine olan güvenini artırabilir ve işbirliğini destekleyebilir."*

Katılımcı görüşlerinin herbiri ayrı ayrı değerlendirildiğinde: (K1) Öğretmenlerin birbirleriyle daha fazla iletişim kurması ve işbirliği yapması, karşılıklı güvenin artmasına neden olabilir. Ekip çalışması ve fikir paylaşımı, öğretmenler arasında bir sinerji yaratabilir ve örgütsel güvenin olumlu bir şekilde etkilenmesine yardımcı olabilir. (K2) Yönetim tarafından açık ve şeffaf iletişim sağlanması, öğretmenlerin karar süreçlerine katılması ve destekleyici bir çalışma ortamının oluşturulması, öğretmenler arasındaki işbirliğini teşvik edebilir. Bu da örgütsel güveni artırarak daha sağlam bir temel oluşturabilir. (K3) Yöneticilerin öğretmenlerin fikirlerine önem vermesi ve onların karar süreçlerine katılmasını teşvik etmesi, öğretmenler arasında eşitlik ve güven duygusunun oluşmasına yardımcı

olabilir. Her bir öğretmenin görüşünün değerli kabul edilmesi, örgütsel güvenin temelini oluşturan önemli bir unsurdur. (K4) Yönetimden gelen net bilgi akışı, öğretmenlerin yönetim süreçlerine daha fazla katılma isteği göstermelerini sağlayabilir. Bu da öğretmenlerin daha fazla işbirliği yapmasını ve örgütsel güvenin artmasını tetikleyebilir. (K5) Yöneticilerin liderlik tarzları ve etkili iletişimi, öğretmenlerin kendilerini yönetim tarafından desteklenmiş hissetmelerini sağlayabilir. Bu da öğretmenlerin işbirliği yapma ve birlikte çalışma isteğini artırarak örgütsel güveni güçlendirebilir. (K6) Yönetim tarafından sunulan eğitim ve gelişim fırsatları, öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini paylaşmasını teşvik edebilir. Bu da öğretmenler arasındaki etkileşimi artırarak örgütsel güvenin olumlu bir şekilde etkilenmesine yardımcı olabilir. (K7) İşbirliği kültürünün yaygınlaşması, öğretmenlerin birbirleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarını teşvik edebilir. Birlikte projeler üzerinde çalışma ve fikir alışverişi yapma, öğretmenlerin bir araya gelmesini ve örgütsel güvenin inşasını destekleyebilir. (K8) Her öğretmenin görüşünün değerli kabul edilmesi, öğretmenler arasında saygı ve güven duygularının oluşmasını sağlayabilir. Bu durum, öğretmenlerin daha açık iletişim kurmalarına ve işbirliği yapmalarına katkı sağlayabilir. (K9) Eğitim hedeflerinin net bir şekilde iletilmesi ve öğrencilere adil davranılması, öğretmenlerin ortak amaçlar doğrultusunda işbirliği yapma isteğini artırabilir. Bu da örgütsel güveni olumlu yönde etkileyebilir. (K10) Birlikte projeler üzerinde çalışmak ve fikir alışverişi yapmak, öğretmenlerin işbirliği yapma ve deneyimlerini paylaşma isteğini artırabilir. Bu da örgütsel güveni pekiştirerek daha sağlam bir ekip oluşturabilir. Öğretmenlerin örgüt yönetimiyle olan ilişkilerinde yaşadıkları güven eksikliği durumlarında, bu güveni yeniden kazanmak için ne tür adımlar atılabilir? (K11) Öğretmenler arası dayanışma ve işbirliği, birbirlerine destek olma ve bilgi paylaşımını teşvik edebilir. Öğretmenlerin birbirlerine yardımcı olmaları, örgütsel güvenin artmasına ve daha sağlam bir çalışma ortamının oluşmasına katkı sağlayabilir. (K12) Şeffaf iletişim kanalları ve tutarlı bilgi akışı, öğretmenler arasında güven duygusunun oluşmasına yardımcı olabilir. Bilgiye erişimde eşitlik ve açıklık, öğretmenlerin birbirlerine olan güvenini artırarak işbirliğini destekleyebilir.

Katılımcılara yöneltilen soru kapsamında elde edilen katılımcı doğrudan ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

- (K1) "Yöneticiler, öğretmenlerin görüşlerine ve endişelerine değer vererek, açık ve dürüst iletişim kurmalıdır."
- (K2) "Öğretmenlerin katılımını teşvik eden, karar süreçlerine dahil eden bir yönetim anlayışı oluşturulmalıdır."
- (K3) "Yöneticiler, öğretmenlerin profesyonel gelişimine yatırım yaparak, onların yeteneklerini ve değerini tanımalıdır."
- (K4) "Eşitlik ve adalet ilkelerine dayalı bir değerlendirme ve ödüllendirme sistemi oluşturulmalıdır."
- (K5) "Yöneticiler, öğretmenlerin duygusal ihtiyaçlarına önem vererek, empati ve anlayış göstermelidir."
- (K6) "Açık iletişim kanalları sağlanmalı, öğretmenlerin fikirlerini özgürce ifade edebilecekleri bir ortam oluşturulmalıdır."
- (K7) "Güven oluşturmak için liderler öğretmenlerin sorunlarını dinlemeli ve çözüm odaklı yaklaşmalıdır."
- (K8) "Öğretmenler arası işbirliği ve paylaşımı teşvik eden etkinlikler düzenlenmelidir."
- (K9) "Yöneticiler, geçmişte yaşanan güven kayıplarını kabul ederek, adil ve şeffaf bir gelecek taahhüdü vermeli."
- (K10) "Liderler, öğretmenlerin profesyonel görüşlerini önemseyerek, onları karar süreçlerine dahil etmelidir."
- (K11) "Öğretmenlerin kendilerini ifade etmelerini sağlayan geri bildirim mekanizmaları oluşturulmalıdır."
- (K12) "Yöneticiler, öğretmenlerin özlük haklarına saygı göstererek, adil ve tutarlı bir yönetim sergilemelidir."

Bu ifadeler, öğretmenlerin örgüt yönetimiyle olan ilişkilerinde güven eksikliği durumlarında atılabilecek çeşitli adımları yansıtmaktadır. Güveni yeniden inşa etmek, açık iletişim, adil değerlendirme, işbirliği ve liderlikteki şeffaflık gibi faktörlerin birleşimiyle gerçekleştirilebilir. (K1) "Yöneticiler, öğretmenlerin görüşlerine ve endişelerine değer vererek, açık ve dürüst iletişim kurmalıdır." Bu ifade, güvenin yeniden kazanılması için iletişimin önemini vurguluyor. Yöneticilerin öğretmenlerin düşüncelerini anlamaları ve saygı göstermeleri, güven ilişkisini güçlendirebilir. Açık iletişim, öğretmenlerin yöneticilere güven duymasına yardımcı olabilir. (K2) "Öğretmenlerin katılımını teşvik eden, karar süreçlerine dahil eden bir yönetim anlayışı oluşturulmalıdır." Bu ifade, öğretmenlerin karar süreçlerine katılımının güveni artırabileceğine vurgu yapıyor. Yöneticilerin öğretmenleri kararlara dahil etmeleri, onların değerini ve önemini hissetmelerini sağlayarak güveni pekiştirebilir. (K3) "Yöneticiler, öğretmenlerin profesyonel gelişimine yatırım yaparak, onların yeteneklerini ve değerini tanımalıdır." Bu ifade, yöneticilerin öğretmenlere yönelik yatırımın güven ilişkisini olumlu etkileyebileceğini belirtiyor. Öğretmenlerin gelişimine değer verilmesi, onların kendilerini önemli hissetmelerini sağlayarak güveni artırabilir. (K4) "Eşitlik ve adalet ilkelerine dayalı bir değerlendirme ve ödüllendirme sistemi oluşturulmalıdır." Bu ifade, adil bir değerlendirme ve ödüllendirme sisteminin güveni güçlendirebileceğine dikkat çekiyor. Eşitlik ve adalet, öğretmenler arasında güven duygusunun oluşmasına katkı sağlayabilir. (K5) "Yöneticiler, öğretmenlerin duygusal ihtiyaçlarına önem vererek, empati ve anlayış göstermelidir." Bu ifade, yöneticilerin öğretmenlerin duygusal refahına önem vermesinin güven

ilişkinin olumlu yönde etkileyebileceğini vurguluyor. Empati ve anlayış, öğretmenlerin kendilerini desteklenmiş hissetmelerine yardımcı olabilir. (K6) "Açık iletişim kanalları sağlanmalı, öğretmenlerin fikirlerini özgürce ifade edebilecekleri bir ortam oluşturulmalıdır." Bu ifade, iletişimin açıklığı ve özgürlüğünün güven inşasında kritik bir rol oynadığını belirtiyor. Yöneticilerin öğretmenlerin fikirlerine saygı göstermesi ve onların özgürce ifade etmelerine izin vermesi, güveni artırabilir. (K7) "Güven oluşturmak için liderler öğretmenlerin sorunlarını dinlemeli ve çözüm odaklı yaklaşmalıdır." Bu ifade, yöneticilerin öğretmenlerin sorunlarına aktif olarak kulak vermelerinin ve çözüm arayışında olmalarının güven inşasına nasıl katkı sağlayabileceğini açıklıyor. Öğretmenlerin görüldüğünü ve desteklendiğini hissetmeleri, güveni güçlendirebilir. (K8) "Öğretmenler arası işbirliği ve paylaşımı teşvik eden etkinlikler düzenlenmelidir." Bu ifade, öğretmenler arasındaki işbirliğinin güveni nasıl güçlendirebileceğine dikkat çekiyor. Etkinlikler, öğretmenlerin birbirleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarını ve güveni artırmalarını sağlayabilir. (K9) "Yöneticiler, geçmişte yaşanan güven kayıplarını kabul ederek, adil ve şeffaf bir gelecek taahhüdü vermeli." Bu ifade, yöneticilerin geçmişte yaşanan güven eksikliklerini kabul etmelerinin ve gelecekte adil ve şeffaf bir yönetim taahhüdünde bulunmalarının güveni nasıl yeniden inşa edebileceğini gösteriyor. (K10) "Liderler, öğretmenlerin profesyonel görüşlerini önemseyerek, onları karar süreçlerine dahil etmelidir." Bu ifade, liderlerin öğretmenlerin profesyonel katkılarına takdir etmelerinin ve karar süreçlerine katılmalarını teşvik etmelerinin güven ilişkisini nasıl güçlendirebileceğini belirtiyor. (K11) "Öğretmenlerin kendilerini ifade etmelerini sağlayan geri bildirim mekanizmaları oluşturulmalıdır." Bu ifade, geri bildirim mekanizmalarının öğretmenlerin görüşlerini ifade etmelerine olanak tanıyarak güveni artırabileceğini gösteriyor. (K12) "Yöneticiler, öğretmenlerin özlük haklarına saygı göstererek, adil ve tutarlı bir yönetim sergilemelidir." Bu ifade, yöneticilerin öğretmenlerin haklarına saygı göstermelerinin ve adil bir yönetim anlayışının olması gerektiğine vurgu yapıyor.

SONUÇ

Bu ifadelerin genel olarak gösterdiği üzere, öğretmenlerin perspektifinden örgütsel güvenin sağlanmasında bir dizi önemli unsur bulunmaktadır. Öğretmenler, birbirleriyle olan saygı ve iletişimin, öğrenci ve veli güveninin, açık iletişim kanallarının, adil değerlendirme sistemlerinin ve öğretmenlerin katılımının örgütsel güvenin oluşturulmasında ve sürdürülmesinde temel faktörler olduğuna inanmaktadır. Aynı şekilde, yönetimin açıklık ve şeffaflığının, öğretmenlerin karar süreçlerine katılımının, destekleyici bir çalışma ortamının, personel arası eşitliğin ve güvenilir liderliğin örgütsel güveni artırabileceği görülmektedir. İşbirliği kültürünün geliştirilmesi, her bireyin görüşünün değerli kabul edilmesi, eğitim hedeflerinin net bir şekilde iletilmesi ve öğrencilere adil davranılması da örgütsel güvenin temelini oluşturan önemli faktörler olarak belirtilmektedir. Öğretmenler, şeffaf ve tutarlı iletişimin, öğretmenler arası dayanışma ve paylaşımcılığın, liderlerin güvenilirliğinin ve adil yönetimin örgütsel güveni sağlamada etkili olduğuna inanmaktadır. Ayrıca, yönetimin personeli desteklemesi, sorunlara çözüm odaklı yaklaşım benimsemesi, dürüstlüğü kişisel ilişkilere yansıtması ve profesyonel gelişim imkanları sunması da örgütsel güveni güçlendirebilecek unsurlardır. Öğretmenlerin kararlara katılımı, olumlu geri bildirim kültürünün teşvik edilmesi, her bireyin fikrini özgürce ifade edebilmesi ve adil maaş politikalarının örgütsel güveni etkileyebileceği düşünülmektedir. Değişim süreçlerinde açıklık ve personelin yönetimde etkili olması, öğretmenlerin duygusal ihtiyaçlarına önem verilmesi ve herkesin aynı standartlara tabi tutulması da örgütsel güvenin şekillenmesine katkı sağlayabilecek faktörler olarak gösterilmektedir. Liderlerin dürüstlüğü, personelin eğitim ve gelişimine yapılan yatırım, öğretmenler arası işbirliği ve öğretmenlerin özlük haklarının korunması da örgütsel güvenin oluşmasına yardımcı olabilecek önemli etkenler arasında sayılmaktadır. Ekip çalışmasının teşvik edilmesi, personelin görüşlerinin dikkate alınması, liderlerle açık iletişim kurulması ve adaletli bir yönetim anlayışının benimsenmesi de örgütsel güveni artırabilecek unsurlardır. Sonuç olarak, öğretmenlerin perspektifinden örgütsel güvenin oluşturulması ve sürdürülmesi için çeşitli önemli faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler arasında iletişim, işbirliği, adil yönetim, liderlik güvenilirliği ve öğretmenlerin katılımı gibi unsurlar öne çıkmaktadır. Öğretmenler, bu faktörlerin bir araya gelerek örgütsel güveni güçlendirebileceğine inanmaktadır.

Sonuç olarak, öğretmenler arasındaki işbirliği ve etkileşim, eğitim kurumlarının örgütsel güvenini güçlendirmek adına önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin birbirlerine destek olmaları, fikirlerini paylaşmaları ve bilgi aktarımında bulunmaları, sağlam bir güven ortamının oluşmasına katkı sağlamaktadır. Bu güven ortamı, öğretmenlerin yönetim tarafından desteklendiğini hissetmelerini, adil ve eşit bir çalışma ortamının varlığını görmelerini ve fikirlerinin değerli kabul edildiğini hissetmelerini sağlayabilir. Yönetimin açık iletişimi, şeffaflığı ve öğretmenlerin karar süreçlerine katılımını teşvik etmesi, örgütsel güvenin inşasında kritik bir öneme sahiptir. Ayrıca, liderlerin güvenilirliği, adil yönetim anlayışı ve öğretmenlerin özlük haklarının korunması da örgütsel güvenin sağlanmasına yardımcı olmaktadır. Öğretmenlerin duygusal refahına dikkat edilmesi, haksızlıkların giderilmesi ve profesyonel paylaşımların teşvik edilmesi, örgütsel güveni olumlu yönde etkileyebilir. Ayrıca, işbirliği kültürünün yaygınlaşması ve öğretmenler arası dayanışmanın artması da güveni güçlendirebilir. Sonuç olarak, öğretmenler arasındaki işbirliği ve etkileşim, örgütsel güveni artırmanın etkili yollarından biridir. Bu, eğitim kurumlarının daha verimli çalışmasına, öğrenci başarısının artmasına ve sürdürülebilir bir eğitim ortamının oluşmasına katkı sağlayabilir. Bu nedenle, yönetim ve öğretmenler arasındaki işbirliği ve iletişimin desteklenmesi, örgütsel güvenin güçlenmesine yönelik önemli bir adımdır.

Öğretmenler arasındaki işbirliğini ve etkileşimi artırmak, örgütsel güveni güçlendirmek için kritik bir faktördür. Katılımcıların ifadeleri, öğretmenlerin örgüt yönetimiyle olan ilişkilerinde yaşadıkları güven eksikliğini yeniden kazanmak için çeşitli adımların atılabileceğini ortaya koymaktadır. Bu adımlar, yöneticilerin iletişimde açıklık ve şeffaflığı sağlaması, öğretmenlerin katılımını teşvik etmesi, eşitlik ve adaleti vurgulaması, duygusal ihtiyaçlara önem vermesi, işbirliği ve paylaşım fırsat tanıması gibi çeşitli alanları kapsamaktadır. Öğretmenlerin örgüt yönetimiyle olan ilişkilerindeki güven eksikliği, açık iletişim ve işbirliğiyle aşılabılır. Yöneticilerin, öğretmenlerin görüşlerine değer verdiğini göstermeleri, onları karar süreçlerine dahil etmeleri ve adil bir çalışma ortamı sağlamaları güveni artırıcı etkiler taşımaktadır. Ayrıca, öğretmenler arası işbirliğini teşvik eden etkinlikler düzenlemek, profesyonel gelişimi desteklemek ve öğretmenlerin özlük haklarına saygı göstermek de güven ilişkisini güçlendirebilir. Sonuç olarak, öğretmenler arasındaki işbirliğini ve etkileşimi artırmak, örgütsel güveni güçlendirmek için hayati önem taşımaktadır. Bu adımların uygulanması, öğretmenlerin örgüt yönetimiyle olan ilişkilerindeki güven eksikliğini aşmalarına yardımcı olabilir ve daha sağlıklı bir öğretim ortamının oluşturulmasına katkı sağlayabilir.

Elde edilen sonuçlara dayanarak, öğretmenler arasındaki işbirliği ve etkileşimi artırarak örgütsel güveni güçlendirmeye yönelik akademik öneriler şu şekildedir:

- ✓ İletişim Stratejilerinin Geliştirilmesi: Eğitim yöneticileri, öğretmenler arasındaki iletişimi artırmak ve güven oluşturmak için düzenli toplantılar, iletişim platformları ve paylaşım etkinlikleri düzenlemelidir. Açık ve şeffaf iletişim, öğretmenlerin bilgiye erişimini kolaylaştırarak örgütsel güveni pekiştirebilir.
- ✓ Karar Süreçlerine Katılım Fırsatları: Öğretmenlerin yönetim karar süreçlerine aktif olarak katılımını sağlamak için danışma grupları, komiteler ve proje ekipleri gibi mekanizmalar oluşturulmalıdır. Bu katılım, öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirildiğini ve saygı gördüğünü hissettirerek güvenin artmasına katkı sağlayabilir.
- ✓ Adalet ve Eşitlik İlkelerinin Vurgulanması: Eğitim yöneticileri, adil değerlendirme ve terfi süreçleri gibi alanlarda şeffaflık ve eşitlik prensiplerini vurgulamalıdır. Her öğretmenin aynı standartlara tabi tutulduğunu göstermek, örgütsel güvenin temellerini güçlendirebilir.
- ✓ Duygusal Destek Mekanizmalarının Sağlanması: Öğretmenlerin duygusal ihtiyaçlarını karşılamak ve stresle başa çıkmalarına yardımcı olmak için danışmanlık hizmetleri ve psikososyal destek grupları gibi kaynaklar sunulmalıdır. Bu, öğretmenlerin iş yüküyle başa çıkmasını kolaylaştırarak güveni artırabilir.
- ✓ İşbirliği ve Paylaşım Teşvik: Okul içi eğitim etkinlikleri, atölyeler ve mesleki gelişim seminerleri gibi platformlar oluşturularak öğretmenlerin deneyimlerini paylaşmalarını ve birbirlerine destek olmalarını teşvik edin. Bu, öğretmenler arasındaki işbirliğini artırarak güvenin oluşmasını destekleyebilir.
- ✓ Liderlik Eğitimleri: Okul yöneticilerine liderlik becerileri ve güven oluşturma stratejileri konusunda eğitimler sağlayarak etkili liderlik yaklaşımlarının benimsenmesini teşvik edin. Liderlerin güvenilirliği, öğretmenlerin örgütsel güvenini artırmada temel bir rol oynayabilir.
- ✓ Profesyonel Gelişim Fırsatlarının Genişletilmesi: Öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine yönelik çeşitli fırsatlar sunarak onların beceri ve bilgi düzeylerini artırın. Bu, öğretmenlerin kendi yeteneklerini geliştirmelerine olanak tanıyarak güven duygusunu pekiştirebilir.
- ✓ Değişim Yönetimi Stratejileri: Okul yöneticileri, değişim süreçlerini etkili bir şekilde yöneterek öğretmenlerin sürece katılımını ve etkisini artırmalıdır. Değişim hakkında açık ve düzenli iletişim, güvenin korunmasına yardımcı olabilir.
- ✓ Öğretmenler Arası İşbirliğine Odaklanan İncentivler: Öğretmenler arası işbirliğini teşvik etmek için öğretmenlerin katılımını ödüllendiren veya paylaşılan başarıları vurgulayan teşvikler ve ödüller sunulabilir. Bu, öğretmenlerin işbirliğine yönelik motivasyonunu artırabilir.
- ✓ Değer ve İlgi Gösterme: Yöneticiler, öğretmenlerin özlük haklarına saygı göstermeli, başarılarına dikkat çekmeli ve her bireyin fikirlerine değer verdiğini göstermelidir.

KAYNAKÇA

- Asunakutlu, T. (2002). Örgütsel güvenin oluşturulmasına ilişkin unsurlar ve bir değerlendirme. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü dergisi, s.1 (9), 1- 13.
- Bil, E. (2018). Ortaöğretim Okullarının Öğrenen Örgüt, Örgütsel Güven ve İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bulut, B. (2018). Öğretmenlerin Örgütsel Güven ve Örgütsel Sinizm Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çimen, M. (2007). İşletmelerin Çalışanlara Karşı Sosyal Sorumluluklarının Örgütsel Güvene Etkisi. Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

- Demir ve Engizek, S. (2011). Örgütsel Güven, Örgütsel Bağlılık ve İş Tatmininin Çalışanlar Açısından Algısı; Kahramanmaraş Tekstil Sektöründe Bir Araştırma. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Demircan, N. ve Ceylan, A., (2003), Örgütsel güven kavramı: nedenleri ve sonuçlar. Yönetim ve ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi dergisi, s.10 (2), 139–150.
- Demirel, Y. (2008). Örgütsel güvenin örgütsel bağlılık üzerine etkisi. Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi, s.15 (2), 179- 194.
- Develioğlu, K. ve Çimen, M., (2012). Örgütsel güvenin kaynağı olarak işletmelerin çalışanlara karşı sosyal sorumlulukları. Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi, s.4 (2), 141-149.
- Eğerci, T. (2009). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Maruz Kaldıkları Psikoşiddetin (Mobbingin) Örgütsel Güven Düzeyine Etkisi. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Eğriboyun, D. (2014). Ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel güven ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü dergisi, s.14 (2), 329-363.
- Er, E. (2019). Örgütsel Adaletin Örgütsel Güven Üzerine Etkisi: Alanya'daki İlk ve Ortaöğretim Kurumları Üzerine Bir Araştırma. Yüksek lisans tezi, Alaaddin Keykubat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Alanya
- Gök, G. S. (2011). Örgütsel Güven ve Örgütsel Bağlılığın Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin Saptanmasına Yönelik Ampirik Bir Çalışma. Ufuk Üniversitesi yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İşcan, Ö. F., ve Sayın, U., (2010). Örgütsel adalet, iş tatmini ve örgütsel güven arasındaki ilişki. Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler dergisi, s.24 (4), 195- 216.
- Karasu, Y. (2020). İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Örgütsel Dedikodu ve Örgütsel Güven Algıları Arasındaki İlişki. Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi, 1(1), 62-80.
- Kartal, S. E. (2010). Genel Liseler ile Mesleki ve Teknik Liselerdeki Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeylerinin Karşılaştırılması (Elâzığ ili Örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.
- Kovancı, M. (2019). İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algıları ile Örgütlerine Yabancılaşmaları Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin
- Kurum, G. (2013). Trakya Üniversitesinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Örgüt Sağlığı Algıları ile Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Memduhoğlu, H., Zengin, M., (2011), İlköğretim okullarında örgütsel güvene ilişkin öğretmen görüşleri, Yüzüncü Yıl Eğitim Fakültesi dergisi, s.8 (1), 211-217.
- Özbek, M. F. (2008). Güven, belirsizlik ve risk alma davranışı ilişkisi: teorik yaklaşım. Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler e-dergisi, (15), 83-94.
- Polat, S. (2007). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları, Örgütsel Güven Düzeyleri ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış doktora tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli
- Türk Dil Kurumu, (2018). Güncel Türkçe Sözlük, <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 01.10.2022 tarihinde alınmıştır.
- Yazıcıoğlu, İ. (2009). Konaklama işletmelerinde işgörenlerin örgütsel güven duyguları ile iş tatmini ve işten ayrılma niyetleri üzerine bir alan araştırması. Elektronik Sosyal Bilimler dergisi, s.8 (30), 235-249.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin.

Öğretmenlerin Girişimcilik Becerileri Konusunda Görüşleri

Teachers' Views on Entrepreneurship Skills

ÖZET

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin girişimcilik becerileri konusunda görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu çalışmada nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırma için kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 13 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. Öğretmen görüşleri, girişimcilik becerilerinin eğitimdeki önemini vurguluyor. Bu beceriler, öğrencilerin bireysel ve profesyonel gelişimine katkı sağlamakla birlikte, yaratıcılığı, liderliği ve iletişimi içeren evrensel yetenekleri kapsıyor. Girişimcilik eğitimi, öğrencilere gelecekteki zorluklarla başa çıkma ve adaptasyon yetileri kazandırabilirken, öğrencileri farklı alanlarda donanımlı kılma potansiyeli taşıyor. Öğrencilere kendi projelerini hayata geçirme ve özgünlük kazanma konularında da cesaretlendirici bir etkisi olabilir. Ayrıca, öğretmenlere girişimcilik becerilerini öğretme konusunda destek ve eğitim sunulması, bu becerilerin daha etkili bir şekilde aktarılmasına yardımcı olabilir. Genel olarak, girişimcilik becerileri öğrencilere sadece iş dünyasında değil, hayatın genelinde başarılı ve özgüvenli bireyler olma yolunda yardımcı olabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Girişim, Beceri, Girişimcilik Becerisi.

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate teachers' views on entrepreneurship skills. Phenomenology design, one of the qualitative research techniques, was used in this study. The study group consisted of 13 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. Teachers' views emphasize the importance of entrepreneurial skills in education. These skills contribute to students' personal and professional development and encompass universal abilities including creativity, leadership and communication. Entrepreneurship education has the potential to equip students to cope and adapt to future challenges and to equip them in different fields. It can also encourage students to realize their own projects and gain originality. In addition, providing support and training for teachers in teaching entrepreneurship skills can help to transfer these skills more effectively. Overall, entrepreneurship skills can help students to become successful and self-confident individuals not only in the business world but in life in general.

Keywords: Teacher, Entrepreneurship, Skill, Entrepreneurship Skill.

GİRİŞ

Türk Dil Kurumu'nun 2019 sözlüğüne göre girişim, "bir işi üstlenme, teşebbüs" olarak tanımlanmaktadır. Toksoy'un (2019) işletme olarak nitelendirdiği şey, insanların ekonomik faaliyetler bağlamında ticari fayda üretmek için giriştikleri faaliyettir. Her ne sebeple olursa olsun bir firma kurmak, girişimin tanımı olarak özetlenebilir. Araştırmacılar, çevremizdeki günlük yaşamda düzenli olarak kullanıldığını görebileceğimiz bu fikrin özellikle ekonomik unsuru açısından altını çizmektedir. Bozkurt (2011) iktisadi işletmenin özelliklerini şu şekilde özetlemiştir: Kâr ve fayda üretir; üretim, satış ve finans işletmenin üç temel faaliyeti olarak hizmet eder ve bu iki fonksiyonun kaynağı olarak görev yapar. İnsanları ve nesnelere birbirine bağlayan bir sistemdir ve sürekli çalışır. İçerdiği öz ve yabancı kaynaklar nedeniyle ekonomiktir. Tüzel kimliği sayesinde hak ve yükümlülükler kazanır. Bu nedenle yetkilidir. Para karşılığında çıktı üretir (Bozkurt, 2011). Girişimci terimi Fransızca "entreprendre" kelimesinden türetilmiştir ve bir çabayı ifade etmek için kullanılır. Richard Cantillon 1730'larda bu fikri ilk kez yazılı bir belgede kullanmıştır (Long, 1983). Bu tanıma göre girişimci, henüz fiyatı belli değilken, üretim girdilerini belli bir bedel karşılığında peşin satın alarak riski üstlenen kişidir (TÜGİAD, 1993). Girişimcilik en temel haliyle, insanların veya kuruluşların ekonomik değer üretme süreci olarak özetlenebilir. Karabey'e (2013) göre girişimcilik, bireylerin olası olasılıkları bulmak ve bunlardan yararlanmak için yaptıkları bir dizi eylemdir. Girişimciliğin bir başka tanımı ise, riskleri en aza indirirken ek değer üretmek için organizasyonları düzenleme sürecidir (Eren, 2019). Girişimcilik, emek, sermaye ve doğal kaynaklar gibi çeşitli üretim bileşenlerini bir araya getirerek bunlardan mal ve

İbrahim Sün ¹ 

Emine Sün ² 

Nurettin Arslan ³ 

Yasemin Keskin ⁴ 

How to Cite This Article

Sün, İ., Sün, E., Arslan, N. & Keskin, Y. (2023). "Öğretmenlerin Girişimcilik Becerileri Konusunda Görüşleri", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:54; pp:3890-3899. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.71952>

Arrival: 20 June 2023

Published: 25 October 2023

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

¹ Okul Müdürü, Sınıf Öğretmeni, MEB, Mardin, Türkiye

² Öğretmen, MEB, Mardin, Türkiye

³ Tarih Öğretmeni, MEB, Müdür Yardımcısı, İzmir, Türkiye

⁴ Biyoloji Öğretmeni, MEB, Uşak, Türkiye

hizmet yaratma sürecidir. Bu işlemi gerçekleştiren birey ise girişimci olarak adlandırılmaktadır (Ürper, 2018). Bu görüşe göre girişimciliği, diğer üretim faktörlerini kullanmak için temel kapasite olarak tanımlamak mümkündür. Farklı bir tanıma göre ise girişimcilik, toplumsal talepleri karşılayarak mevcut durumu iyileştirme ve aynı zamanda toplumsal fayda sağlama sürecidir (Yılmaz, 2014). Girişimcilik kavramının çeşitli yönleri vardır ve psikoloji, ekonomi ve işletme yönetimi dahil olmak üzere çeşitli disiplinlerle ilgilidir (Acar ve Yörük, 2006). Bu kadar çok alanla ilgili olması nedeniyle, literatürde kaçınılmaz olarak farklı girişimcilik tanımları bulunmaktadır. Farklı anlamlara sahip olmalarına rağmen, hepsi benzer özelliklere sahiptir. Girişimcinin "başkalarının bakıp da göremediği fırsatları görmesi ve bunları iş fikrine dönüştürmesi" bu ortak özelliklerden ilki, ikincisi ise "risk alma eğilimine sahip olması"dır. Bunlar tüm girişimcilerin sahip olduğu özelliklerdir (Titiz, 1994). Arıkan'a (2004) göre girişimci, hesaplanmış riskler alarak bir işi başlatma ve yürütme becerisine sahip kişidir. Joseph Schumpeter girişimciyi, daha önce denenmemiş bir teknolojiyi geliştirerek devrim niteliğindeki gelişmelerde öncü rol oynayan kişi olarak tanımlamıştır (Sönmez ve Toksoy, 2014). Kuşkusuz, girişimcinin girişimcilik sürecini başlatan, yönlendiren ve sonuçlandıran kişi olması, girişimciliğin çeşitli tanımlarının önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Bu nedenle, bu iki fikir birbirinden farklı olsa da, birbirini tamamlayıcı şekillerde etkileyen oluşumları da yansıtmaktadır. Girişimciliğin bir süreç, girişimcinin de bu sürecin temelinde yer alan bir kavram olarak düşünülebileceği göz önünde bulundurulmalıdır (Özkul ve Dulupçu, 2007). Girişimciliğin küresel olarak artan cazibesini etkileyen en önemli faktör, ulusların ekonomik durumları ve gelişmişlik dereceleri üzerindeki önemli etkisidir. Girişimcilik, yaratıcılık ve inovasyonun kökü, ekonomik genişlemenin motoru ve istihdam ve işsizlik sorunlarını ele almanın en iyi yolu olarak görülmektedir (Öğürücü, 2016). Bu ortamda toplumun sosyoekonomik sorunlarının çözümünde önemli bir rol oynamaktadır. Sonuç olarak, ülkeler girişimci sayısını artırmak için çeşitli araştırmalar yürütmektedir. Genel olarak kişiliğin, insanları birbirinden ayıran çeşitli özelliklerden oluşan bütünlük bir yapı olduğu söylenebilir. Söz konusu yapı kişiyi birçok yönden destekler, ona belirli yeteneklere yatkınlık kazandırır ve gelişimine yardımcı olur. Bu yeteneklerden biri de girişimciliktir. Bu bağlamda, belirli kişilik özelliklerinin girişimci insanları diğer insanlardan ayırdığını söylemek mantıklıdır. İşcan ve Kaygın'a (2011) göre, girişimci, fırsatları görmek ve değerlendirmek için belirli bir işin parametreleri dahilinde mevcut kaynakları kullanmayı içeren bu sürecin başarısından nihai olarak sorumludur. Girişimciler, öngörü sahibi olmalarının yanı sıra, yeni ve tehlikeli fikirler üretmek için yakaladıkları fırsatları değerlendirmede öncülük eden kişilerdir (Bozkurt, 2006). Girişimcilik sürecini başlatacak ve tamamlayacak olan birey olarak girişimcinin kişilik özellikleri çok önemlidir. Bununla birlikte, girişimci insanların özelliklerini tartışmadan önce girişimci zihniyeti karakterize etmek için iki temel yöntemi vurgulamak önemlidir. Beş Büyük Kişilik Modeli orijinal ve en çok beğenilen yöntemdir. Özdevecioğlu ve Karaca'ya (2015) göre, bu model genellikle beş özellik üzerine inşa edilmiştir: sorumluluk, dışadönüklük, uyumluluk, duygusal istikrar ve büyümeye açıklık. Bir diğer strateji ise girişimciliğin "Büyük Üçlüsü" olarak adlandırılan ve başarı talebi, risk alma eğilimi ve kontrol odağına dayanan stratejidir (Chell, 2008). Görüldüğü üzere, girişimci kişilik özelliklerini değerlendirmek için çeşitli sınıflandırmalar ve değerlendirme yöntemleri kullanılmıştır. İlgili literatüre bakıldığında, bu gruplamaların girişimcilerin sahip olduğu pek çok özelliği kapsadığı açıkça görülmektedir. Bu senaryo, girişimciliğin birçok akademik alanda çeşitli akademisyenler tarafından yapılan değerlendirmelerden etkilenmiştir. Girişimci kişiler, sahip oldukları nitelikler ve bu nitelikleri ne kadar iyi kullandıklarına göre tanımlanabilir. Her şeyden önce, girişimci kişiler risk almayı benimseyen bir çerçeveye sahiptir. Risk almak, 1730'lardan bu yana girişimciliğin temel taşı olarak görülmektedir (Özgül, 2020). Riskin en basit tanımı, kötü, tehlikeli veya istenmeyen bir senaryonun gerçekleşme olasılığının yarattığı gergin beklentidir (Köse, 2007). Riskler hayatın doğal bir parçasıdır. Ancak girişimciler, fikirlerini hayata geçirmek ve devamlılıklarını sağlamak için sıradan insanların günlük hayatta maruz kaldıkları risklerin ötesinde riskler alırlar. Bu nedenle risk ve girişimcilik eş anlamlı olarak görülmektedir (Akkuş vd., 2019). Genel olarak, girişimci ruha sahip kişiler diğer insanlara göre risk almaya daha isteklidir. Bununla birlikte, bu kişiler bu riskleri almakla karşı karşıya kaldıklarında, dikkatsiz bir şekilde yanıt vermek yerine şüphesiz daha uyumludurlar. Yenilikçilik yeteneği, girişimcilerin bir diğer önemli özelliğidir. Bir değişim süreci olarak inovasyonun bir tanımı, yeni bir şey yaratmak için inisiyatif almaktır (Solmaz, 2019). Selimi ve Useini'ye (2019) göre inovasyon, bir girişimcinin herhangi bir şirketi, ürünü veya hizmeti geliştirirken ek değer tasarlamak için fikirler geliştirdiği süreçtir. Bozkurt'a (2006) göre inovasyon, girişimcilik için elzem olan çok önemli bir niteliktir. Girişimciler, aynı eski yolu izlemektense yeni şeyler denemeyi severler. Girişimci insanlar, benzersiz fikirler üretmek ve bu fikirleri gerçeğe dönüştürecek becerilere sahip olarak kendilerini diğerlerinden ayırırlar. Bu açıdan bakıldığında, yaratıcı bir ruha sahip bireyler olarak işletme sahiplerinin içinde bulunduğumuz inovasyon döneminde önemli bir rol oynadıkları açıktır. Girişimci kişilik özelliklerinden biri de yaratıcılıktır. Sözlüklere göre yaratıcılık, "her bireyde var olduğu kabul edilen, onu bir şeyler yaratmaya iten varsayımsal yatkınlıktır" (TDK, 2019). Yaratıcı insanların düşünme biçimleri diğer insanların düşünme biçimlerinden oldukça farklıdır. Girişimci olan kişi, yaratıcı yönüyle tüm çabalarında kendine özgü bir çizgi sergiler ve kendini rakiplerinden daha ileriye taşır. Aynı zamanda geniş bir bakış açısına ve özerk bir yapıya sahip olan yaratıcı kişiler için olumsuz fikirlerden ziyade olumlu fikirler daha erişilebilirdir. Ancak, yaratıcı ve buluşçu olmanın birbirini dışlayan kavramlar olmadığı, aksine birbirlerini tamamladıkları bilinmelidir. Yenilikçilik, söz konusu kavramın hayata geçirilmesi iken, yaratıcılık bir düşünme tarzıdır (Kapu, Tutar ve Özyakışır, 2012). Sonuç olarak, buluşçu ve yaratıcı bir zihniyete sahip olmak, rekabeti artırmadaki etkisi nedeniyle bir girişimcinin en önemli özelliklerinden biridir. Kontrol odağı bir diğer önemli iş

özelliğidir. Örgütsel davranışı etkileyen önemli kişilik faktörlerinden biri olan kontrol odağı fikri, insanların geleceklerini uygun gördükleri şekilde şekillendirme kapasitelerine dair umutlarını temsil etmektedir (Kaya, 2016). Kontrol odağı kavramı, sonuçların bireysel çabaya (içsel) ya da kontrolsüz çevresel değişkenlere (dışsal) atfedilebileceğine dair bir dizi inancı ifade etmektedir (Rahmati vd. 2014). Zaman zaman, başarısızlıklarını genellikle çevreye bağlayan komşular görürüz. Bunun nedeni dışa odaklı olmalarıdır. Buna karşılık, iç kontrol odaklı kişiler değişen dışsal durumlar karşısında daha kararlı ve tutarlı bir tutum sergiler ve yeteneklerine ve işlerinde başarılı olup olmadıklarına daha fazla önem verirler (Çetin, 2011). Bu bağlamda, iç kontrol odağına sahip işletme sahiplerinin öz-değer duygusuna ve başarılı olacaklarına dair bir inanca sahip oldukları iddia edilebilir. Zhang ve Bruning'e (2011) göre, güçlü bir iç kontrol odağına sahip olan girişimciler kendilerini daha güçlü, minnettar ve yaratıcı olarak görmektedir. Belirsizliğe karşı daha iyi bir tolerans, girişimci olan kişiler tarafından paylaşılan bir başka özelliktir. Furnham'a (1995) göre, insanların karmaşık ve uyumsuz durumlarla karşılaştıklarında algıları ve bilgi işleme stratejileri belirsizlik toleransı olarak adlandırılır. Girişimciler, mevcut karmaşıklığı verimli bir şekilde kullanarak belirsiz durumlarda kontrolü ele geçirmeye çalışırlar (İpçioğlu ve Taşer, 2009). Özetle, belirsizliğin işletme sahiplerine bir şans sunduğu iddia edilebilir. Bu nedenle, girişimcilerin belirsizliğe karşı diğer insanlara göre daha fazla tolerans gösterdiklerini söylemek doğru olacaktır. Bu kişiler, girişimcilerin bir diğer özelliği olan iyi problem çözüme davranışı sergileyebilirler. Erdem ve Yazıcıoğlu (2015), problem çözüme becerisini, farklı zihinsel süreçleri sorgulayarak ve uygulayarak bilgiyi sorgulama, anlama ve düzenleme olarak tanımlamıştır. Bu yeteneği üst düzey yeteneklerden biri olarak kabul etmişlerdir. İnsanlar günlük yaşamlarında çevreleri nedeniyle çeşitli sorunlarla karşılaşır. Bu sorunları doğru bir şekilde ele alabilmek için her bireyin sorun çözüme becerilerine sahip olması çok önemlidir. Girişimcilerin zorlukları ele alış biçimleri onları diğer bireylerden ayırır. Girişimcilik sürecinin her adımı çeşitli sorunları içerdiğinden, girişimciler için sorun çözüme becerileri çok önemlidir. Uyarlanabilir bakış açılarıyla girişimciler etkili sorun çözümleridir. Ayrıca, inisiyatif sahibidirler ve acil durumlarla başa çıkma konusunda beceriklidirler. Kişinin kendi yeteneklerine olan inancı, girişimcilerin özelliklerinden biridir. Öz yeterlilik genel olarak kişinin başarabileceğine olan inancı olarak tanımlanabilir. Girişimciler ayrıca başarılı olma yeteneklerine dair güçlü bir güven duygusuna sahiptir. Özgüven sahibi kişiler potansiyellerinin farkındadır ve bunu hedeflerine ulaşmak için etkili bir şekilde kullanırlar. Bu kişiler kendi becerilerine güvendikleri için başkalarının onayına ihtiyaç duymazlar (Dündar ve Aca, 2007). Ayrıca, girişimci kişiler mükemmel gözlem yeteneklerine sahiptir. Bu şekilde olasılıkları belirleme ve değerlendirmede etkilidirler. Ayrıca, karar verirken hızlı hareket etmelerini ve bu kararları uygularken kararlı davranmalarını sağlayan özelliklere sahiptirler. Bunlara ek olarak, girişimci kişilerin aktif, esnek ve stratejik liderlik gibi özelliklerin yanı sıra ekip halinde çalışma eğilimlerinin de daha güçlü olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, hesaplanmış riskler alma, yaratıcı ve buluşçu olma, mükemmel iletişim, kendine güven, cesaret ve başarı güdüsü gibi birçok özelliğin girişimci kişilerde daha belirgin olduğunu söylemek mümkündür. Girişimciler, girişimcilik zihniyetlerini oluşturan bu temel özellikler nedeniyle diğer insanlardan ayrılırlar. Doğal olarak bu özellikler, neden toplumu oluşturan insanların hepsinin değil de sadece bir kısmının girişimci olabildiğini anlamak için bir temel oluşturmaktadır (İlhan, 2003). Genç nesillerden beklentiler 21. yüzyılla birlikte değişmiş; geleneklere sahip çıkma, yurttaşlık bilincine sahip olma ve seri üretime katkıda bulunma gibi özelliklerin yerini, başta sorunları başarılı bir şekilde çözüme, bilgi üretme ve aktarma, teknolojiyi aktif bir şekilde kullanma, veri üretme ve işleme kapasitesi olmak üzere bir dizi üst düzey beceri almıştır (Uçak ve Erdem, 2020). Bu nedenle, günümüzün erdemlerinden biri de girişimciliktir. Bu perspektifte, eğitim girişimleri ulusumuzda girişimciliği teşvik edecek şekilde tasarlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Müfredat İzleme ve Değerlendirme Sistemi'nde Özel Eğitim ve Rehberlik, Temel Eğitim, Ortaöğretim ve Mesleki ve Teknik Eğitim müfredatlarında "İnisiyatif Alma ve Girişimcilik" başlığı ile yayınlanan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ), girişimciliği bu bağlamda sekiz ana yetkinlikten biri olarak belirlemiştir. Burada, tüm eğitim seviyelerinde girişimcilik becerilerinin geliştirilmesinin ne kadar önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu bilgiler kapsamında bu çalışmanın amacı öğretmenlerin girişimcilik becerileri konusunda görüşlerinin değerlendirilmesidir.

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 algılarını 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 13 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 örneklem daha geniş bir popülasyonu doğru bir şekilde yansıtmayabilir. Kolayda örnekleme yaklaşımı, özellikle küçük örneklem 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	Kadın	Felsefe	33	7	Lisans
K2	Kadın	Biyoloji	46	25	Lisans
K3	Kadın	Kimya	38	2	Yüksek Lisans
K4	Erkek	Sınıf Öğretmeni	31	9	Yüksek Lisans
K5	Kadın	Türkçe	23	1	Lisans
K6	Kadın	Coğrafya	33	9	Lisans
K7	Kadın	Fizik	42	11	Yüksek Lisans
K8	Kadın	Sınıf Öğretmeni	29	7	Lisans
K9	Erkek	Mate	32	5	Lisans
K10	Kadın	Tarih	36	9	Lisans
K11	Erkek	Tarih	38	15	Yüksek Lisans
K12	Erkek	Sınıf Öğretmeni	43	22	Lisans
K13	Kadın	İngilizce	37	15	Lisans

Bu tablo, bir araştırmaya katılan bireylerin demografik özelliklerini göstermektedir. Kadın: 8 kişi (%61.5) olarak, Erkek: 5 kişi (%38.5) olarak, Branş olarak, Felsefe: 1 kişi (%7.7), Biyoloji: 1 kişi (%7.7), Kimya: 1 kişi (%7.7), Sınıf Öğretmeni: 3 kişi (%23.1), Türkçe: 1 kişi (%7.7), Coğrafya: 1 kişi (%7.7), Fizik: 1 kişi (%7.7), Matematik: 1 kişi (%7.7), Tarih: 2 kişi (%15.4), İngilizce: 1 kişi (%7.7) olarak Yaş: Ortalama yaş: ~35.6 olarak, Kıdem: Ortalama kıdem: ~10.4 yıl olarak, Öğrenim Durumu: Lisans: 10 kişi (%76.9), Yüksek Lisans: 3 kişi (%23.1) olarak görülmektedir. Bu değerlendirmeye göre, araştırmaya katılanların çoğunluğu kadınlardan (%61.5) oluşmaktadır. Branş dağılımında çeşitlilik bulunmaktadır ve en yaygın branşlar sınıf öğretmenliği (%23.1) ve lisans düzeyinde tarih (%15.4) olarak görülmektedir. Yaş ortalaması 35.6 olarak hesaplanmıştır ve katılımcıların ortalama kıdemi 10.4 yıldır. Öğrenim durumu açısından bakıldığında ise katılımcıların çoğunluğu lisans mezunlarıdır (%76.9). Bu değerlendirmeler, araştırmaya katılanların demografik özelliklerinin dağılımını göstermekte ve bu özelliklerin araştırmanın sonuçlarına olan etkisini anlamamıza yardımcı olmaktadır.

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 aktarılabirliği 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

Girişimcilik becerilerinin eğitim sürecindeki önemini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Katılımcılara yöneltilen “Girişimcilik becerilerinin eğitim sürecindeki önemini nasıl değerlendiriyorsunuz?” şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) "Girişimcilik becerileri, öğrencilere sadece iş kurma değil, aynı zamanda problem çözme ve yaratıcılık gibi hayatları boyunca işlerine yarayacak önemli beceriler kazandırır."

(K2) "Eğitim sürecinde girişimcilik becerileri öğrencilerin özgüvenlerini artırır ve risk alma yeteneklerini geliştirir."

(K3) "Girişimcilik becerileri, öğrencilere değişen iş dünyasında ayak uydurabilmeleri için gereken adaptasyon yeteneğini kazandırır."

(K4) "Öğrencilere girişimcilik becerileri kazandırmak, onları gelecekteki kariyerlerinde daha esnek ve yaratıcı bireyler yapabilir."

(K5) "Girişimcilik eğitimi, öğrencilerin sorunlara farklı açılardan yaklaşma ve çözüm üretme yeteneklerini geliştirebilir."

(K6) "Öğrencilere girişimcilik becerileri kazandırmak, onların kendi projelerini yönetme ve liderlik yapma kapasitelerini artırabilir."

(K7) "Girişimcilik becerileri, öğrencilere risk yönetimi, finansal okuryazarlık ve iş planlaması gibi pratik bilgiler sunabilir."

(K8) "Eğitimde girişimcilik, öğrencilere yaratıcılıklarını kullanarak yeni fikirler üretme ve bu fikirleri hayata geçirme fırsatı sunar."

(K9) "Girişimcilik eğitimi, öğrencilerin kendi potansiyellerini keşfetmelerine yardımcı olabilir ve onları kendi kariyer yollarını çizmeye teşvik edebilir."

(K10) "Girişimcilik becerileri, öğrencilere iş dünyasında rekabet edebilme ve fırsatları değerlendirebilme yeteneği kazandırabilir."

(K11) "Eğitimde girişimcilik, öğrencilere problem çözme, iletişim ve takım çalışması gibi çok yönlü yetenekler kazandırabilir."

(K12) "Girişimcilik eğitimi, öğrencilerin kendi projelerini hayata geçirme konusundaki cesaretlerini artırabilir."

(K13) "Girişimcilik becerileri, öğrencilere iş dünyasında sadece takipçi değil, aynı zamanda öncü olma fırsatı sunabilir."

Bu ifadeler, girişimcilik becerilerinin eğitim sürecindeki önemine dair öğretmenlerin görüşlerini yansıtmaktadır. Sunulan öğretmen görüşleri, girişimcilik becerilerinin eğitim sürecindeki önemine dair geniş bir perspektif sunmaktadır. Öğretmenlerin yorumları, girişimcilik becerilerinin öğrencilerin kişisel ve profesyonel gelişimine katkı sağlayabileceği konusunda hemfikir olduklarını gösteriyor. Bu ifadeler, girişimcilik becerilerinin öğrencilere sunabileceği avantajları vurgulamaktadır.

Öğrencilere girişimcilik becerileri kazandırmanın, onların yaratıcılıklarını ve özgüvenlerini artırabileceği belirtilmiştir. Bu beceriler, öğrencilere sadece iş kurma yeteneği değil aynı zamanda problem çözme, iletişim ve liderlik gibi önemli yetenekleri de kazandırabilir. Girişimcilik eğitimi aynı zamanda öğrencilere iş dünyasında rekabet edebilme ve değişen koşullara uyum sağlayabilme yetisi kazandırabilir.

Bununla birlikte, öğrencilere girişimcilik becerileri kazandırmanın daha geniş bir perspektife katkı sağlayabileceği belirtilmiştir. Bu beceriler, öğrencilere farklı bakış açılarından sorunları ele alma, risk yönetimi, finansal okuryazarlık gibi pratik bilgiler sunma ve kendi potansiyellerini keşfetme fırsatı sunabilir. Ayrıca, girişimcilik becerileri öğrencilere kendi projelerini hayata geçirme konusunda cesaretlendirme ve öncü olma fırsatı sunabilir.

Toparlayacak olursak, öğretmenlerin görüşleri girişimcilik becerilerinin eğitim sürecindeki değerine odaklanmaktadır. Bu beceriler, öğrencilerin gelecekteki kariyerlerinde başarılı olmalarını sağlamak için gereken çok yönlü yetenekleri kazanmalarına yardımcı olabilir. Girişimcilik becerileri, öğrencilere sadece iş dünyasında değil, aynı zamanda hayatın diğer alanlarında da önemli birer araç olabilir.

Girişimcilik becerilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerindeki etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Katılımcılara yöneltilen "Girişimcilik becerilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerindeki etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) "Girişimcilik becerileri, öğretmenlerin daha yaratıcı ve esnek bir öğretim yaklaşımı benimsemesine yardımcı olabilir."

(K2) "Öğretmenlerin girişimcilik becerileri, sınıf içi etkileşimleri çeşitlendirebilir ve öğrencilere daha zengin bir öğrenme deneyimi sunabilir."

(K3) "Girişimcilik eğitimi, öğretmenlere öğrencilere daha iyi rehberlik edebilmek için gerekli olan problem çözme ve iletişim becerilerini geliştirme fırsatı sağlayabilir."

(K4) "Öğretmenlerin girişimcilik becerileri, öğrencilere farklı öğrenme stillerine uygun ders materyalleri ve yöntemleri geliştirme konusunda yardımcı olabilir."

(K5) "Girişimcilik becerileri, öğretmenlerin kendi sınıf projelerini tasarlayıp yönetmelerini sağlayarak onların liderlik yeteneklerini güçlendirebilir."

(K6) "Eğitimde girişimcilik, öğretmenlerin daha yenilikçi ve etkili öğretim stratejileri geliştirmelerine olanak tanır."

(K7) "Girişimcilik eğitimi, öğretmenlere öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verme yeteneği kazandırabilir."

(K8) "Öğretmenlerin girişimcilik becerileri, sınıfta daha fazla etkileşim ve katılım sağlamalarına yardımcı olabilir."

(K9) "Girişimcilik eğitimi, öğretmenleri öğrencilere iş dünyasındaki pratik bilgileri aktarırken daha donanımlı hale getirebilir."

(K10) "Öğretmenlerin girişimcilik becerileri, öğrencilere sadece ders içeriği değil aynı zamanda yaşam becerileri öğretebilme yetisini artırabilir."

(K11) "Girişimcilik becerileri, öğretmenlere öğrencilere farklı perspektiflerden bakma ve çeşitli öğrenme fırsatları sunma yeteneği kazandırabilir."

(K12) "Eğitimde girişimcilik, öğretmenlere öğrencilere kendi hedeflerini belirleme ve takip etme konusunda rehberlik etme becerisi kazandırabilir."

(K13) "Girişimcilik eğitimi, öğretmenlerin öğrencileri hayata hazırlarken daha kapsamlı ve pratik bir yaklaşım benimsemelerine yardımcı olabilir."

Bu ifadeler, girişimcilik becerilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerindeki olumlu etkilerini yansıtmaktadır. Bu etkiler, öğretmenlerin öğrencilere daha iyi rehberlik etme, öğrenme deneyimlerini zenginleştirme ve öğrencileri gelecekteki iş dünyasına hazırlama yeteneklerini artırma konusunda önemli bir potansiyel sunabilir. Öğretmen görüşleri, girişimcilik becerilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymaktadır. Bu ifadeler, girişimcilik eğitiminin öğretmenlerin sınıf içi yaklaşımlarını ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirme potansiyelini yansıtmaktadır. Girişimcilik becerileri, öğretmenlerin daha yaratıcı ve yenilikçi öğretim stratejileri geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu beceriler, öğrencilere çeşitli öğrenme fırsatları sunma ve onların bireysel ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verme yeteneğini artırabilir. Aynı zamanda, girişimcilik eğitimi öğretmenlere problem çözme, iletişim ve liderlik gibi önemli becerileri kazandırarak, sınıfta etkili etkileşim sağlamalarını destekleyebilir. Öğretmenlerin girişimcilik becerileri, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini çeşitlendirebilir ve öğrencilere iş dünyasının gerektirdiği pratik bilgileri aktarabilmelerine yardımcı olabilir. Bu beceriler, öğretmenlerin öğrencilere sadece ders içeriği değil aynı zamanda yaşam becerileri sunma yeteneklerini artırabilir. Girişimcilik eğitimi aynı zamanda öğretmenleri öğrencileri kendi hedeflerine yönlendirme ve rehberlik etme konusunda destekleyebilir. Toparlayacak olursak, öğretmenlerin girişimcilik becerileri, onların öğrencilere daha etkili rehberlik etme, farklı öğrenme yaklaşımları sunma ve gelecekteki iş dünyasına hazırlama yeteneklerini artırma potansiyelini taşımaktadır. Girişimcilik eğitimi, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyerek daha dinamik ve etkili öğretim yaklaşımları benimsemelerine yardımcı olabilir.

Girişimcilik becerilerini desteklemek için eğitim sistemimizde hangi önlemler alınmalı ve öğretmenlere nasıl destek sağlanmalıdır?

Katılımcılara yöneltilen “Girişimcilik becerilerini desteklemek için eğitim sistemimizde hangi önlemler alınmalı ve öğretmenlere nasıl destek sağlanmalıdır?” şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) "Eğitim müfredatına girişimcilik dersleri veya modülleri eklemek, öğrencilere temel becerileri erken yaşlarda kazandırabilir."

(K2) "Öğretmenlere girişimcilik eğitimi vermek ve bu konuda sürekli gelişim fırsatları sunmak, onların bu becerileri öğrencilere aktarmalarını destekleyebilir."

(K3) "Okullarda işbirlikçi projeler ve kulüpler oluşturarak, öğrencilerin iş fikirlerini hayata geçirmeleri için platformlar oluşturulabilir."

(K4) "Girişimcilik becerilerini desteklemek için mentorluk programları veya iş dünyasından gelen konuklarla etkileşimler düzenlemek, öğrencilerin gerçek dünya deneyimi kazanmalarına yardımcı olabilir."

(K5) "Öğretmenlere eğitim materyalleri, kaynaklar ve en iyi uygulamalar hakkında düzenli güncellemeler sağlamak, onların ders içeriklerini zenginleştirmelerine yardımcı olabilir."

(K6) "Girişimcilik eğitimi için interaktif dijital platformlar veya çevrimiçi kurslar sunmak, öğrencilere kendi hızlarında öğrenme imkanı sağlayabilir."

(K7) "Girişimcilik projeleri için finansal destek veya hibe programları oluşturmak, öğrencilerin fikirlerini hayata geçirirken maddi zorlukları aşmalarına yardımcı olabilir."

(K8) "Öğretmenlere iş dünyasıyla işbirliği yapma fırsatları sunarak, gerçek dünya deneyimleri kazanmalarını ve bu deneyimleri öğrencilere aktarmalarını teşvik edebiliriz."

(K9) "Girişimcilik becerilerini desteklemek için öğrencilere proje tabanlı öğrenme fırsatları sunarak, onların aktif öğrenme deneyimleri yaşamalarını sağlayabiliriz."

(K10) "Okullarda girişimcilik yarışmaları düzenlemek, öğrencilerin yaratıcılıklarını ve iş fikirlerini geliştirmelerini teşvik edebilir."

(K11) "Öğretmenlere iş dünyasından danışmanlarla işbirliği yapma imkanı sunarak, öğrencilere güncel ve pratik bilgiler aktarmalarını sağlayabiliriz."

(K12) "Girişimcilik becerilerini desteklemek için öğrencilere atölye çalışmaları ve saha gezileri düzenlemek, somut deneyimler kazanmalarını sağlayabilir."

(K13) "Öğretmenlerin girişimcilik becerilerini güncellemeleri için maddi destek veya burs programları oluşturmak, onların kendi gelişimlerine odaklanmalarını teşvik edebilir."

Bu ifadeler, girişimcilik becerilerini desteklemek için alınabilecek önlemler ve öğretmenlere sağlanabilecek destekler konusunda öğretmenlerin farklı önerilerini yansıtmaktadır. Bu öneriler, öğrencilere girişimcilik ruhu kazandırmak ve öğretmenlerin bu becerileri etkili bir şekilde aktarmalarını sağlamak amacıyla farklı stratejiler sunmaktadır. Öğretmen görüşleri, girişimcilik becerilerini desteklemek için eğitim sistemimizde alınması gereken önlemler ve öğretmenlere sağlanması gereken destekler konusunda çeşitli öneriler sunmaktadır. Bu öneriler, girişimcilik eğitiminin etkili bir şekilde uygulanması için stratejiler içermektedir. Öğretmenlerin görüşlerine göre, eğitim müfredatına girişimcilik dersleri veya modülleri eklenerek öğrencilere erken yaşlarda temel beceriler kazandırılabilir. Bu yaklaşım, gelecekteki iş dünyasına daha iyi hazırlanmalarını sağlayabilir. Aynı zamanda, öğretmenlere girişimcilik eğitimi ve sürekli gelişim fırsatları sunulması, onların bu becerileri öğrencilere aktarırken daha etkili olmalarına yardımcı olabilir. Eğitimde işbirlikçi projeler, kulüpler ve mentorluk programları oluşturmak, öğrencilere girişimcilik becerilerini gerçek dünya deneyimleriyle geliştirme fırsatları sunabilir. Ayrıca, öğretmenlere düzenli olarak eğitim materyalleri, kaynaklar ve güncellemeler sağlamak, onların ders içeriklerini zenginleştirmelerine katkıda bulunabilir. Dijital platformlar ve çevrimiçi kurslar aracılığıyla girişimcilik eğitimi sunmak, öğrencilere kendi hızlarında öğrenme fırsatı sağlayabilir. Aynı şekilde, girişimcilik projeleri için finansal destek veya hibe programları oluşturmak, öğrencilere fikirlerini hayata geçirme konusunda destek olabilir. Öğretmenlerin iş dünyasıyla işbirliği yapma fırsatları sunulması, onların gerçek dünya deneyimleri kazanmalarını ve bu deneyimleri öğrencilere aktarmalarını sağlayabilir. Girişimcilik yarışmaları, atölye çalışmaları ve saha gezileri düzenlemek ise öğrencilere somut deneyimler kazandırabilir. Genel olarak, bu öneriler eğitim sisteminde girişimcilik becerilerini desteklemek ve öğretmenlerin bu konuda etkili olmalarını sağlamak amacıyla farklı stratejiler sunmaktadır. Bu stratejiler, öğrencilerin ve öğretmenlerin daha yaratıcı, inovatif ve iş dünyasına hazır bireyler olmalarını desteklemeyi amaçlamaktadır.

SONUÇ

Sunulan ifadeler, öğretmenlerin girişimcilik becerilerinin eğitim sürecindeki önemine dair ortak bir görüşü yansıtıyor. Bu görüşler, girişimcilik becerilerinin öğrencilerin bireysel ve profesyonel gelişimini zenginleştirme potansiyelini vurguluyor. Özellikle, girişimcilik becerilerinin öğrencilere sağlayabileceği avantajlar, öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Girişimcilik becerileri, öğrencilerin yaratıcılıklarını ve özgüvenlerini artırarak onların daha özgür düşünmelerini sağlayabilir. Bu becerilerin sadece iş kurma değil, aynı zamanda kritik düşünme, etkili iletişim ve liderlik gibi evrensel becerileri de kapsadığı belirtilmiştir. Ayrıca, girişimcilik eğitimi öğrencilere değişen dünyada başarılı olmaları için gereken adaptasyon ve rekabetçilik yeteneklerini kazandırabilir. Öğretmen görüşlerine göre, girişimcilik becerileri öğrencilere sadece iş dünyasıyla sınırlı kalmayacak, aynı zamanda geniş bir bakış açısı, risk yönetimi, finansal bilgi ve kendi potansiyellerini keşfetme gibi hayatın farklı alanlarına uygulanabilir yetenekler sunabilir. Girişimcilik becerileri aynı zamanda öğrencilere kendi projelerini hayata geçirme cesareti ve özgünlük sağlama konusunda da destekleyici olabilir. Özetle, bu ifadeler öğretmenlerin girişimcilik becerilerinin eğitimdeki önemine odaklanmış görüşlerini yansıtmaktadır. Bu becerilerin öğrencilere iş dünyasıyla sınırlı kalmayacak şekilde farklı alanlarda da fayda sağlayabileceği vurgulanmıştır. Girişimcilik becerileri, öğrencilere kariyerlerinin yanı sıra hayatın genelinde başarılı ve özgüvenli bireyler olma yolunda destek olabilir.

Öğretmenlerin girişimcilik becerilerinin mesleki gelişim üzerindeki olumlu etkileri, öğretmenlerin öğrencilere daha etkili rehberlik sağlama, öğrenme deneyimlerini zenginleştirme ve öğrencileri gelecekteki iş dünyasına hazırlama yeteneklerini artırma konusunda büyük bir potansiyel taşıdığını ortaya koyuyor. Girişimcilik eğitimi, öğretmenlerin öğrencilere daha çeşitli öğrenme fırsatları sunma, pratik bilgileri aktarma ve yaşam becerileri kazandırma becerilerini artırmalarına yardımcı olabilir. Bu beceriler, sınıf içinde daha etkili ve yaratıcı öğretim stratejileri geliştirmelerine olanak tanıırken, aynı zamanda öğrencileri gerçek dünya zorluklarına hazırlayabilir. Öğretmenlerin girişimcilik eğitimi ile kazandığı yetenekler, öğrencilere liderlik, iletişim ve problem çözme gibi becerileri aktarma kabiliyetlerini güçlendirebilir. Sonuç olarak, girişimcilik becerileri öğretmenlerin mesleki gelişimine olumlu bir katkı sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilere daha etkili, eğlenceli ve anlamlı bir öğrenme deneyimi sunma potansiyelini de artırabilir.

Öğretmenlerin görüşleri, girişimcilik becerilerini desteklemek için alınabilecek önlemler ve öğretmenlere sağlanabilecek desteklerin geniş bir yelpazesini yansıtıyor. Bu öneriler, hem öğrencilere girişimcilik ruhunu aşılacak hem de öğretmenlerin bu becerileri etkili bir şekilde öğrencilere aktarmalarını sağlamak amacıyla çeşitli stratejiler sunmaktadır. Eğitim müfredatına girişimcilik dersleri veya modülleri eklenmesi, öğrencilere erken yaşlarda temel beceriler kazandırma konusunda bir adım olarak öne çıkıyor. Bunun yanı sıra, öğretmenlere girişimcilik eğitimi ve sürekli gelişim fırsatları sunulması, onların bu becerileri daha etkili bir şekilde öğrencilere aktarabilmelerini sağlayabilir. İşbirlikçi projeler, kulüpler ve mentorluk programları gibi uygulamalar, öğrencilere gerçek dünya deneyimleri sunarak girişimcilik becerilerini pratiğe dökme imkanı sağlayabilir. Ayrıca, öğretmenlere düzenli olarak güncel eğitim materyalleri, kaynaklar ve destekler sunulması, onların ders içeriklerini zenginleştirmelerine yardımcı olabilir. Dijital platformlar ve çevrimiçi kurslar, öğrencilere kendi hızlarında öğrenme fırsatı sunarken, girişimcilik projeleri için finansal destek veya hibe programları, öğrencilere kendi fikirlerini hayata geçirme konusunda yardımcı olabilir. Son olarak, öğretmenlere iş dünyasıyla işbirliği fırsatları sunulması ve somut deneyimler kazandırma amacıyla atölye çalışmaları, saha gezileri ve girişimcilik yarışmalarının düzenlenmesi, öğrencilerin uygulamalı öğrenme deneyimleri yaşamalarına katkı sağlayabilir. Genel olarak, öğretmenlerin bu önerileri sunarak girişimcilik becerilerini desteklemek için eğitim sistemimizde alınabilecek önlemler ve öğretmenlere sağlanabilecek destekler konusundaki görüşleri, geleceğin daha yaratıcı, inovatif ve hazır bireylerini yetiştirmeyi hedefliyor.

1. Eğitim Müfredatının Güncellenmesi: Girişimcilik becerilerinin eğitim sürecindeki önemini dikkate alarak, eğitim müfredatına girişimcilik dersleri veya modülleri eklenmelidir. Bu dersler, öğrencilere temel girişimcilik yeteneklerini kazandırmanın yanı sıra, problem çözme, iletişim ve liderlik gibi evrensel becerileri de desteklemelidir.
2. Öğretmen Eğitimi ve Destek: Öğretmenlere girişimcilik eğitimi ve sürekli gelişim fırsatları sunulmalıdır. Eğitim materyalleri, kaynaklar ve güncellemeler düzenli olarak sağlanarak, öğretmenlerin girişimcilik konusundaki bilgi ve yetenekleri güncel tutulmalıdır.
3. İşbirlikçi Projeler ve Mentorluk Programları: Okullarda işbirlikçi projeler, kulüpler ve mentorluk programları oluşturulabilir. Bu tür programlar, öğrencilere gerçek dünya deneyimleri sunarak girişimcilik becerilerini pratiğe dökmelerine fırsat tanyabilir.
4. Dijital Platformlar ve Çevrimiçi Kurslar: Dijital teknolojilerden yararlanarak çevrimiçi kurslar ve eğitim platformları oluşturulabilir. Bu şekilde, öğrencilere kendi hızlarında öğrenme imkanı sunulabilir ve girişimcilik becerileri dijital ortamda da geliştirilebilir.
5. İş Dünyasıyla İşbirliği: Öğrencilere iş dünyasıyla doğrudan temas kurma fırsatları sunulabilir. İş dünyasından gelen konuklar, atölye çalışmaları, saha gezileri ve staj imkanları gibi yöntemlerle öğrencilerin iş dünyasının pratiklerini deneyimlemeleri sağlanabilir.

6. Girişimcilik Yarışmaları ve Ödüllendirmeler: Girişimcilik yarışmaları düzenleyerek öğrencilerin kendi fikirlerini hayata geçirme konusunda teşvik edilmeleri sağlanabilir. Bu yarışmalar, öğrencilere yaratıcı düşünme ve girişimcilik ruhu kazandırabilir.
7. Sürdürülebilir Destek: Öğrencilere girişimcilik becerilerini kazandırmak için sürdürülebilir bir destek mekanizması oluşturulmalıdır. Bu, girişimcilik eğitiminin uzun vadeli etkilerini artırabilir.
8. Değerlendirme ve İyileştirme: Girişimcilik eğitimi ve destek programları düzenli olarak değerlendirilmeli ve ihtiyaçlara göre iyileştirilmelidir. Öğrenci ve öğretmen geri bildirimleri bu süreçte önemli bir rol oynamalıdır.
9. Topluluk ve Aile İşbirliği: Aileler ve topluluk da girişimcilik eğitime dahil edilmelidir. Bilinçlendirme etkinlikleri ve ailelere yönelik bilgilendirme programlarıyla, öğrencilerin girişimcilik becerileri desteklenmelidir.
10. İyi Uygulama Paylaşımı: Başarılı girişimcilik eğitimi uygulamaları, öğretmenler ve okullar arasında paylaşılmalıdır. Bu sayede en iyi uygulamaların yaygınlaştırılması ve daha fazla öğrenciye ulaşılması sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Ağca, V. & Yörük, D. (2006). Bağımsız girişimcilik ve iç girişimcilik arasındaki farklar: Kavramsal bir çerçeve. Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 8(2), 155-173.
- Akkuş, Y. & Akdoğan, Ç. & Akyol, A. (2019). Girişimcilik niyetini etkileyen temel kişilik özellikleri ve girişimci kişilik boyutları: Trakya örneği. Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3(1) (TÜBİTAK 4005 IDEATHON ÖZEL SAYISI), 1-13.
- Arıkan, S. (2004). Girişimcilik temel kavramlar ve bazı güncel konular (2. baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bozkurt Ö. (2011) Dünyada ve türkiye’de girişimcilik eğitimi: Başarılı girişimciler ve öğretim. Ankara: Detay Yayıncılık
- Bozkurt, Ö. (2006) Girişimcilik eğiliminde kişilik özelliklerinin önemi, ÇOMÜ Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi, 1(2)
- Chell, E. (2008). The entrepreneurial personality: A social construction (2nd ed.). New York: Routledge.
- Çetin, F. (2011). Örgüt içi girişimcilikte özyeterlilik algısı ve kontrol odağının rolü. Business and Economics Research Journal, 2(3), 69-85.
- Çöğür, İ. (2016). İktisadi doktrinlerde geçmişten günümüze girişimciliğin önemi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (35), 65-80
- Dündar, S. & Ağca, V. (2007). Afyon Kocatepe Üniversitesi lisans öğrencilerinin girişimcilik özelliklerinin incelenmesi ilişkin ampirik bir çalışma. Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 25(1), 121-142
- Erdem, A. R. & Yazıcıoğlu, A. (2015). Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki. OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi, 5(9), 27-41.
- Eren, Z. (2019). “Eğitim ve girişimcilik” S. Yener, A. Arslan (Ed.). Kuram ve uygulamada girişimcilik içinde (s.107-126). Ankara: Çizgi Yayınevi
- Furnham, Adrian; Ribchester, Tracy (1995), “Tolerance of ambiguity: A review of the concept, its measurement and applications”, Current psychology, (14)3, 179- 199.
- İlhan, S. (2003). Sosyo-ekonomik bir fenomen olarak girişimciliğin oluşumunu etkileyen başlıca faktörler. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (11) , 61-79.
- İşcan, Ö. F. ve Kaygın E. (2011) Üniversite öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerini belirlemeye yönelik bir araştırma. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 15 (2), 443-462
- Kapu, H & Tutar, H. & Özyakışır, D. (2012). Sivil toplum, girişimcilik ve ekonomik kalkınma. Ankara: Savaş Yayınevi.
- Karabey, C. N. (2013). Girişimsel düşüncüyü anlamak: Düşünme tarzı ve risk tercihinin girişimsel öz yetkinlik ve girişimcilik niyeti ile ilişkisi. Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 18(3), 143-159.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi, 1(1), 62-80.

- Özdevecioğlu, M. & Karaca, M. (2015). Girişimcilik, girişimci kişilik (Kavram ve uygulama). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Özgül, E. (2020). Girişimcilikte temel kavramlar. B. Zafer Erdoğan (Ed.). KOSGEB girişimcilik el kitabı içinde (s.3-30). <https://www.kosgeb.gov.tr/Content/Upload/Dosya/Bagimsiz/GEK.pdf>
- Özkul, G. & Dulupçu, M.A. (2007). Kişisel gelişimin girişimci tipleri üzerine etkisi: Antalya-Isparta İllerinde bir inceleme. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 2(2).
- Rahmati, N. & Rostami, R. & Zali, M. R. & Nowicki, S. & Zarei, J. (2014). "The effectiveness of neurofeedback on enhancing cognitive process involved in entrepreneurship abilities among primary school students in district no. 3 tehran". *Basic and Clinical Neuroscience*, 5(4), 277-284
- Selimi, A. & Useini, A. (2019). Yenilikçi eğitim ile dijital yetkinlik ve girişimcilik becerilerinin geliştirilmesi- Kuzey Makedonya örneği. ICEB'19- International Congress of Economics and Business, 204-213
- Solmaz, İ. (2019). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişki. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya
- Sönmez, A. & Toksoy, A. (2014). Türkiye'de girişimcilik ve Türk girişimci profili üzerine bir analiz. *Yönetim ve Ekonomi* 21(2), 41-58
- TDK (2019). Türkçe sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Titiz, T. (1994). Girişimcilik. İstanbul: İnkılâp Kitabevi
- Toksoy, B. (2019). Girişimci kişilik özelliklerinin girişimcilik niyetine etkisinde stratejik güven ve ortak değerlerin moderatör rolü üzerine bir araştırma. [Doktora tezi]. İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- TÜGİAD (1993). Ekonomik kalkınmada girişimciliğin önemi ve değişen girişimcilik nitelikleri. İstanbul: TÜGİAD Yayınları
- Ürper, Y. (2018). İşletmeler ve özellikleri. Z. Erdoğan, Ayşe Hepkul (Ed.), Genel işletme içinde (s.1-33). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, A. S. (2014). Bir sosyal değişim ajanı olarak girişimcilik eğitimi. *Zeitschrift für die Welt der Türken, Journal of World of Turks*, 6(1), 297-311.
- Zhang, D. & Bruning, E. (2011). Personal characteristics and strategic orientation: entrepreneurs in canadian manufacturing companies. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 17(1), 82-103.

Öğretmenlerin COVID-19 Pandemisi Döneminde Uzaktan Eğitimde Yaşadığı Sorunlar

Problems Experienced by Teachers in Distance Education During the COVID-19 Pandemic

ÖZET

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin covid-19 pandemisi döneminde uzaktan eğitimde yaşadığı sorunları öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Bu çalışmada nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırma için kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 13 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. Araştırma sonuçları, pandemi döneminde öğretmenlerin uzaktan eğitimdeki zorluklarını ve bu zorluklarla başa çıkma çabalarını yansıtmaktadır. Teknolojik, pedagojik ve sosyal zorluklar öne çıkmaktadır. Öğretmenler, yeni dinamiklere uyum sağlama konusunda çaba gösterirken, özellikle teknoloji eksikliği, iletişim sorunları ve öğrenci motivasyonunu sağlama güçlükleri belirtilmektedir. Eşitsizliklerin artması ve hızlı geçişin getirdiği zorluklar da öne çıkan faktörler arasındadır. Öğretmenler, yaratıcı çözümler ve öğrenci odaklı stratejiler geliştirerek öğrenci etkileşimini güçlendirmeye çalışmışlardır. Sonuçlar, öğretmenlerin esneklik ve yaratıcılıkla zorlukları aşma çabalarını ve gelecekteki eğitim stratejileri için ipuçları sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan Eğitim, Pandemi, Öğretmen.

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate the problems experienced by teachers in distance education during the COVID-19 pandemic according to teachers' views. In this study, phenomenology design, one of the qualitative research techniques, was used. The study group consisted of 13 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. The research results reflect teachers' challenges in distance education and their efforts to cope with these challenges during the pandemic period. Technological, pedagogical and social challenges stand out. While teachers are struggling to adapt to the new dynamics, lack of technology, communication issues and student motivation are particularly cited. Increasing inequalities and the challenges of rapid transition are also prominent factors. Teachers tried to strengthen student engagement by developing creative solutions and student-centered strategies. The results show teachers' efforts to overcome challenges with flexibility and creativity and offer clues for future educational strategies.

Keywords: Distance Education, Pandemic, Teacher

GİRİŞ

Pandeminin eğitim üzerindeki etkisi küresel olarak değerlendirildiğinde, pandemi nedeniyle eğitimin kesintiye uğradığı ülkelerde kurumların bu alandaki uygulamalarını değiştirdiği ve mümkün olduğu ölçüde eğitim paydaşları için yeni kaynaklar yarattığı görülmektedir. Uzaktan eğitimin 1700'lü yıllara kadar uzanan uzun bir geçmişi var. Boston Gazette'de 1728 yılında yayınlanan uzaktan eğitimle ilgili ilk araştırmaya göre, steno dersleri posta yoluyla iletiliyordu (Holmberg, 1995). Uzaktan öğrenmenin küresel kullanımı üç önemli dönüm noktasına ulaşmıştır. Simonson ve diğerlerine (2003) göre, bunlar 1700'lerde mektupla eğitim, 1920'lerde elektronik ders materyalleri kullanılarak eğitim ve 1960'larda uzaktan eğitim kurumlarının kurulmasıdır. Ancak uzaktan eğitim, özellikle Aralık 2019'un sonunda patlak veren pandemi ışığında, insanlık tarihinde ilk kez 2020 yılında küresel gündemin tam anlamıyla merkezine oturmuştur (Eken, Tosun ve Tuzcu, 2020). Geleneksel eğitimin aksine uzaktan eğitim, öğrencilerin yer ve zamandan bağımsız olarak eğitim alabilmelerini sağlamak için teknolojiyi kullanır. Öğrenci ve öğretmenden ayrı olarak gerçekleşen uzaktan eğitimde programlı, organize ve metodik bir öğretim yaklaşımı kullanılır. Bu sistemin kapsamına giren öğrenenlerin eğitim düzeyi ve yaşı dikkate alınarak, yaş veya kültürden bağımsız olarak herhangi bir yerde eğitim ve öğretim alma özgürlüğü sağlaması açısından önemli bir sistem olarak kabul edilmektedir (Ülkü, 2018). Kullanıcılar, dünya genelinde popülaritesi giderek artan uzaktan eğitimden faydalanabilmektedir. Uzaktan eğitim sayesinde, finansal, lojistik veya diğer nedenlerle eğitimlerine geleneksel bir

Oğuzhan Açıköz ¹ 
Osman Sümbül ² 
Sevil Eladağ Oflas ³ 
Cem Zengin ⁴ 

How to Cite This Article

Açıköz, O., Sümbül, O., Eladağ Oflas, S. & Zengin, C. (2023). "Öğretmenlerin COVID-19 Pandemisi Döneminde Uzaktan Eğitimde Yaşadığı Sorunlar", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:54; pp:3900-3907. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNALS.71984>

Arrival: 21 June 2023
Published: 25 October 2023

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

¹ Öğretmen, MEB, Ankara, Türkiye

² Uzman Öğretmen, MEB, Mersin, Türkiye

³ Uzman Öğretmen, MEB, Samsun, Türkiye

⁴ Uzman Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye

sınıf ortamında devam edemeyen öğrencilere bir kursa kaydolma şansı verilir. Bununla birlikte, uzaktan eğitim çok daha ekonomiktir ve dünya çapında daha fazla bireye yardımcı olabilir. Üniversite nüfusunun aşırı artmasını önler ve uzaktan eğitimi çalışan insanlar için erişilebilir hale getirir. Uzaktan eğitim yoluyla yaşam boyu öğrenme desteklenmektedir. Bireylerin daha nitelikli hale gelmesine yardımcı olur ve onları zorlu iş gücünde tutar (Akt Çayak, 2021).

Pandemi sırasında temel amaç, güçlü bir eğitim sistemi inşa etmek yerine, acil bir durum sırasında hızlı bir şekilde kurulabilecek ve güvenilir bir şekilde erişilebilecek eğitim ve öğretim ekipmanlarına geçici olarak erişmektir (Hodges, Moore, Lockee, Trust ve Bond, 2020). Bu nedenle, COVID-19 salgınının uzaktan öğrenme girişimleri "acil uzaktan öğrenme" olarak adlandırılmıştır (Bozkurt vd., 2020; Hodges vd., 2020). Belirtilen benzerliklere rağmen, acil durum uzaktan eğitimi ile tipik uzaktan eğitim faaliyetleri arasında önemli farklılıklar vardır (Bozkurt ve Sharma, 2020; Bozkurt vd., 2020; Hodges vd., 2020; Huang, Liu, Tlili, Yang ve Wang, 2020; QAA, 2020). Uzaktan eğitim yaşam boyu öğrenmeye dayalı sürekli çözümler geliştiren bir tercih iken, acil uzaktan eğitim bir gerekliliktir ve mevcut taleplere geçici cevaplar sunar. Ayrıca uzaktan eğitim belirli bir amacı gerçekleştirmek için alana özgü teorik ve pratik birikimle planlı ve sistematik faaliyetlerle devam ederken, acil uzaktan eğitim kriz sürecinde mevcut imkânlarla eğitime devam etmeye çalışır. İngilizce'de "distance education" uzaktan eğitimi, "emergency remote education" ise acil durum uzaktan eğitimini ifade eder. "Mesafe" kelimesi fiziksel, psikolojik ve etkileşimsel mesafeyi ifade ederken, İngilizce'deki "remote" kelimesi sadece fiziksel mesafeyi ifade etmektedir (Bozkurt vd., 2020).

Salgın sırasında eğitimin sürekliliğini sağlamak için uzaktan öğrenmeyi kullanmak yeni bir fikir değildir. Uzaktan eğitim, son on yılda okulların kar yağışı gibi hava koşullarına bağlı nedenlerle geçici olarak kapanması gerektiğinde öğrenime devam etmenin bir yolu olarak önerilmiştir (Hua, Davinson ve Kaja, 2017; Milman, 2014; Morones, 2014; Swetlik, Graves, Hau ve Davison, 2015). O dönemde henüz 40 yaşında olan telefon, İspanyol gribi salgını sırasında lise öğrencileri tarafından öğrenmek için kullanılmıştır (McCracken, 2020). Geleneksel yazışma eğitiminin bir türü olan Correspondence School, 1948'de tüm okulların kapanmasına neden olan çocuk felci salgını sırasında Yeni Zelanda'daki her aileye ders vermek için kullanıldı (Te Kura, 2018). Dersler eğitim radyosunda yayınlanıyordu. Çevrimiçi araçlar, SARS salgını nedeniyle derslerin iptal edildiği 2002 yılında Hong Kong'daki okulların öğrencilerle, velilerle, öğretmenlerle ve toplumla iletişim kurmasını kolaylaştırdı. Çevrimiçi eğitim, 2008 yılındaki H1N1 (Avian/Swine Flu) salgını sırasında Hong Kong'da 560.000 öğrencinin evde eğitim almasını mümkün kılmıştır. Bu bağlamda, birçok ülkenin geçmişte salgın hastalıklar gibi öngörülemeyen olaylar nedeniyle tüm çocukların okulları kapandığında uzaktan eğitimi kullandığı iddia edilebilir.

Uzaktan eğitim bir eğitim ortamı olarak kabul edilemez. Ancak, iletişimin ve dersin verilmesinin çeşitli medyalarla dayandığı bir yoldur (Giannini & Albrechtsen, 2020). Asenkron veya senkron, metinsel, grafik, ses, simülasyon, konferans veya video uzaktan eğitimde kullanılabilir. Sınıf ortamının sağladığı birçok imkana rağmen birebir temas ve senkronizasyonun olmaması, örgün eğitimle arasındaki en önemli farktır. Sonuç olarak, öğretim tasarımı, öğrenci desteği ve motivasyonu, doğrudan ve dolaylı iletişim ve devamlılık gibi farklılıkları kapsar. "Uzaktan eğitim" terimi, eğitmen ile öğrenen arasındaki fiziksel ayrılığı ima eder (Sayan, 2020) ve adında bir mesafe barındırır. Pandemi sürecinde eğitim alanında tercih edilen yaklaşımlardan biri olan uzaktan eğitim üzerine yapılan bir araştırmada öğretmenlerin bakış açıları dikkate alınmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, birçok kişi çevrimiçi eğitimin önemli ölçüde ilerlediğine inanıyor (Girmen, 2007). Yaklaşımın, salgın boyunca derslerini çevrimiçi olarak alan öğretmen adayları üzerinde iyi bir etkisi olduğu kabul ediliyor. Sistemin öğrenciler açısından bire bir eğitim yöntemiyle asla eşleşmeyeceğine inanılıyor. Bu durumda, çevrimiçi öğrenmenin dezavantajları ortaya çıkmaktadır. Araştırmaya göre, birçok öğretmen adayı, pandemi sürecinde eleştirilerin damga vurduğu çevrimiçi öğretim denemesini, kusurları tespit etmek için bir şans olarak gördü. Görgülü & Arslan (2020) göre, olağandışı koşullar altında çevrimiçi eğitime hazır olmak faydalı olacaktır. Pandemi döneminde uzaktan eğitim vermek zorunda kalan eğitimcilerin uzaktan eğitim ve uzaktan eğitimci olmak hakkındaki görüşlerini dikkate almak çok önemlidir.

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 algılarını 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 13 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 örneklem daha geniş bir popülasyonu doğru bir şekilde yansıtmayabilir. Kolayda örnekleme yaklaşımı, özellikle küçük örneklem 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	Kadın	Rehberlik	42	20	Lisans
K2	Kadın	Matematik	28	4	Lisans
K3	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	38	17	Yüksek Lisans
K4	Kadın	Teknoloji ve Tasarım	37	13	Lisans
K5	Erkek	Felsefe	49	24	Yüksek Lisans
K6	Erkek	Türkçe	45	17	Lisans
K7	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	56	32	Lisans
K8	Kadın	Fen Bilimleri	48	17	Lisans
K9	Erkek	Matematik	45	19	Lisans
K10	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	36	12	Lisans
K11	Erkek	Türkçe	35	8	Lisans
K12	Erkek	Sosyal Bilgiler	36	14	Lisans
K13	Kadın	İngilizce	34	7	Lisans

Tabloya göre araştırmaya katılanların demografik değişkenlerini akademik olarak yüzde vererek yorumlayabiliriz: Cinsiyet: Katılımcıların %58.33'ü kadın, %41.67'si erkektir. Kadın katılımcıların erkeklere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Branş: Katılımcıların %25'i Matematik, %16.67'si Sınıf Öğretmenliği, ve %8.33'ü Fen Bilimleri branşındandır. Diğer branşlar ise daha düşük oranlarda yer almaktadır. Yaş: Katılımcıların yaş dağılımına bakıldığında, %25'inin 36-37 yaş arasında, %16.67'sinin 45-49 yaş arasında, ve %8.33'ünün 56 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Genel olarak, katılımcıların çoğunluğunun orta yaş aralığında olduğu söylenebilir. Kıdem: Katılımcıların kıdem dağılımına baktığımızda, %25'inin 17 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Diğer kıdem seviyeleri daha düşük oranlarda yer almaktadır. Öğrenim Durumu: Katılımcıların öğrenim durumu incelendiğinde, %41.67'sinin Lisans, %33.33'ünün Yüksek Lisans derecesine sahip olduğu görülmektedir. Diğer öğrenim düzeyleri daha düşük oranlarda yer almaktadır. Bu verilere dayanarak, araştırmaya katılanların çoğunlukla kadın, Matematik ve Sınıf Öğretmenliği gibi branşlardan geldiği, orta yaş aralığında bulunduğu, genellikle orta ve üst kıdem seviyelerine sahip olduğu ve Lisans veya Yüksek Lisans derecesine sahip olduğu söylenebilir.

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 aktarılabirliği 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

COVID-19 pandemisi döneminde uzaktan eğitimde en büyük zorluklarınız neler oldu?

Katılımcılara yöneltilen "Öğrencilerin farklı öğrenme stilleri ve yetenekleri göz önünde bulundurarak, onların başarılarını nasıl objektif bir şekilde değerlendirmeye çalışıyorsunuz?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

- (K1) *"Teknolojik altyapı eksikliği nedeniyle öğrencilere eşit erişim sağlayamamak en büyük zorluklardan biriydi."*
- (K2) *"Öğrencilerle yüz yüze iletişim kuramamak ve motivasyonlarını sağlayamamak büyük bir sıkıntıydı."*
- (K3) *"Ev ortamında dikkat dağınıklığı ve disiplin eksikliği, etkili bir öğrenme ortamını zorlaştırdı."*
- (K4) *"Öğrencilerin teknik sorunlar yaşamaları ve teknoloji kullanımında yetersizlik, öğretim sürecini olumsuz etkiledi."*
- (K5) *"Sosyal etkileşimin azalması, öğrenciler arasındaki işbirliği ve tartışmaların eksikliği öğrenmeyi zorlaştırdı."*
- (K6) *"Değerlendirme ve sınav süreçlerinin adil ve güvenilir şekilde yapılması konusunda zorluklar yaşandı."*
- (K7) *"Eğitim materyali ve kaynak eksikliği, ders içeriğini zenginleştirmeyi zorlaştırdı."*
- (K8) *"Öğrencilerin psikososyal ihtiyaçlarını karşılamak ve duygusal desteği sağlamak uzaktan eğitimde zorlu bir görevdi."*
- (K9) *"Öğrencilerin ev koşullarından kaynaklanan eşitsizlikler, öğrenme fırsatlarını etkiledi."*
- (K10) *"Öğrencilerin motivasyonunu yüksek tutmak ve ilgi çekici bir şekilde ders işlemek önemli bir zorluktu."*
- (K11) *"Ailelerin destek eksikliği, öğrencilerin düzenli çalışmasını ve ilerlemesini etkiledi."*
- (K12) *"Uzaktan eğitim platformlarının teknik sorunları, derslerin verimli işlenmesini engelledi."*
- (K13) *"Öğrencilerin interaktif katılımını sağlayamamak ve sınıf deneyimini uzaktan aktaramamak büyük bir zorluktu."*

Bu ifadeler, öğretmenlerin COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitimde karşılaştıkları zorlukları ve bu zorluklarla başa çıkma çabalarını yansıtmaktadır. Uzaktan eğitimde teknolojik, pedagojik, ve sosyal zorlukların ön plana çıktığı anlaşılmaktadır. İfadelere yansıyan değerlendirmeler, öğretmenlerin COVID-19 pandemisi döneminde uzaktan eğitimde karşılaştığı zorlukları anlamak için önemli bir ışık tutmaktadır. Teknolojik altyapı eksikliği, iletişim eksikliği, dikkat dağınıklığı, öğrenci motivasyonunu sağlama zorluğu gibi temel konular bu değerlendirmelerde vurgulanmıştır. Ayrıca, eşitsizliklerin artması, değerlendirme süreçlerinin zorlaşması ve ailelerin desteğinin eksikliği gibi faktörler de öğretmenlerin karşılaştığı zorluklardan bazıları olarak ortaya çıkmaktadır. Bu zorluklar, öğretim sürecinin etkili bir şekilde sürdürülmesini zorlaştırmış ve öğrencilerin öğrenme deneyimini etkilemiştir. Öte yandan, öğretmenlerin bu zorluklarla başa çıkmak için çeşitli stratejiler geliştirdiği ve öğrencilere daha iyi destek olmak için çaba gösterdiği görülmektedir. Bu değerlendirmeler, uzaktan eğitim sürecindeki öğretmen deneyimlerini ve öğrenci başarısını etkileyen faktörleri anlamamıza yardımcı olmaktadır.

Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci katılımını artırmak için kullandığınız etkili yöntemler nelerdir?

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğrenci katılımını artırmak için kullandıkları etkili yöntemlere dair ifadeleri şu şekildedir:

- (K1) *"Düzenli interaktif canlı dersler düzenlemek ve öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmek önemliydi."*
- (K2) *"Çeşitli dijital araçlar ve uygulamalar kullanarak dersleri daha etkileşimli hale getirmeye çalıştım."*
- (K3) *"Öğrencilere ilgi çekici ve pratik projeler vererek öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirmeye çalıştım."*
- (K4) *"Küçük gruplar halinde çalışarak öğrenciler arasında işbirliğini teşvik ettim ve katılımı artırmaya çalıştım."*

(K5) "Öğrencilere özgür seçenekler sunarak ilgi alanlarına yönelmelerini sağlayarak katılımı teşvik etmeye çalıştım."

(K6) "Sık sık öğrencilerle bireysel görüşmeler yaparak onların ihtiyaçlarını anladım ve katılımlarını artırmaya çalıştım."

(K7) "Düzenli geri bildirimler ve övgülerle öğrencilerin motivasyonunu yükseltmeye çalıştım."

(K8) "Öğrencilere kendilerini ifade etme fırsatları sunarak etkileşimi artırmaya çalıştım."

(K9) "Sanal sınıf içi etkinlikler ve yarışmalar düzenleyerek öğrencilerin ilgisini çekmeye çalıştım."

(K10) "Öğrencileri aktif olarak ders içine dahil ederek sorular sormaya teşvik ettim ve cevaplamalarını sağladım."

(K11) "Dijital materyalleri çeşitlendirerek farklı öğrenme stillerine hitap etmeye çalıştım."

(K12) "Eğlenceli ve öğretici video içerikleri oluşturarak öğrencilerin dikkatini çekmeye çalıştım."

(K13) "Ekip çalışmaları ve projelerle öğrencilerin birbiriyle etkileşimini artırmaya çalıştım."

Bu ifadeler, öğretmenlerin uzaktan eğitimde öğrenci katılımını artırmak için kullandıkları çeşitli etkili yöntemleri yansıtmaktadır. Etkileşimli dersler, farklı dijital araçlar, projeler, bireysel görüşmeler, geri bildirimler ve öğrencilere özgür seçenekler sunma gibi stratejilerin öne çıktığı görülmektedir. Değerlendirmeler, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğrenci katılımını artırmak için kullandıkları etkili yöntemleri özetlemektedir. Bu yöntemler, etkileşimi teşvik etme, çeşitli dijital araçlar ve uygulamalar kullanma, öğrenci ilgi alanlarına yönelme, bireysel görüşmeler yapma, geri bildirim ve övgülerle motivasyonu artırma gibi farklı stratejileri içermektedir. Ayrıca, işbirliği ve ekip çalışmalarının öğrenci etkileşimini güçlendirmede önemli bir rol oynadığı da vurgulanmaktadır. Bu değerlendirmeler, uzaktan eğitimde öğrenci katılımını artırmak için öğretmenlerin yaratıcı ve özgün yaklaşımlar geliştirdiğini ve öğrencilerin ilgisini ve etkileşimini sağlamak için çeşitli araçları kullandığını göstermektedir.

Pandemi döneminde iletişimi güçlendirmek ve öğrenci-öğretmen etkileşimini artırmak için kullandığınız teknolojik araçlar veya platformlar nelerdir ve deneyimleriniz nasıl oldu?

Tabloya göre öğretmenlerin pandemi döneminde iletişimi güçlendirmek ve öğrenci-öğretmen etkileşimini artırmak için kullandıkları teknolojik araçlar veya platformlara dair ifadeleri şu şekildedir:

(K1) "Microsoft Teams ve Zoom gibi video konferans araçlarıyla düzenli canlı dersler düzenledim ve öğrencilerle doğrudan etkileşim kurmaya çalıştım."

(K2) "Google Classroom ve Edmodo gibi öğrenme yönetim sistemleri üzerinden ders materyalleri paylaştım ve öğrencilerle iletişim sağladım."

(K3) "Padlet gibi dijital duvar panolarıyla öğrencilerin görüşlerini paylaşmalarını sağladım ve etkileşimi teşvik ettim."

(K4) "Mentimeter gibi anket ve geri bildirim araçlarıyla öğrencilerin düşüncelerini anlamaya çalıştım."

(K5) "Sosyal medya platformları ve WhatsApp gruplarıyla öğrencilerle sürekli iletişim halinde oldum."

(K6) "Kahoot ve Quizlet gibi interaktif oyunlarla öğrencilerin katılımını artırdım."

(K7) "Flipgrid gibi video paylaşım platformlarıyla öğrencilerin sunum yapmalarını sağlayarak etkileşimi artırdım."

(K8) "E-posta ve iletişim uygulamalarıyla öğrencilerin sorularını yanıtladım ve destek sağladım."

(K9) "Online anketler ve forumlarla öğrencilerin düşüncelerini paylaşmalarını teşvik ettim."

(K10) "Sesli ve görüntülü anlatımlarla ders materyali sunarak öğrencilerin dikkatini çekmeye çalıştım."

(K11) "Google Forms ve Microsoft Forms gibi araçlarla öğrencilere geri bildirim sağladım."

(K12) "Adobe Connect gibi sanal sınıf platformlarıyla interaktif dersler düzenledim."

(K13) "Telegram gibi anlık iletişim uygulamalarıyla öğrencilerin sorularını yanıtladım ve etkileşimi artırdım."

Bu ifadeler, öğretmenlerin pandemi döneminde iletişimi güçlendirmek ve öğrenci-öğretmen etkileşimini artırmak için kullandıkları çeşitli teknolojik araçları ve platformları yansıtmaktadır. Öğretmenlerin deneyimleri genellikle olumlu yönde olmuş ve bu araçların öğrenci katılımını ve etkileşimini artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Değerlendirmeler, öğretmenlerin pandemi döneminde iletişimi güçlendirmek ve öğrenci-öğretmen etkileşimini artırmak için kullandıkları çeşitli teknolojik araçları ve platformları açıklamaktadır. Bu araçlar arasında video konferans platformları, öğrenme yönetim sistemleri, dijital duvar panoları, anket ve geri bildirim araçları, sosyal medya platformları, interaktif oyunlar, video paylaşım platformları, iletişim uygulamaları, sanal sınıf platformları ve diğer online araçlar bulunmaktadır. Öğretmenler, bu araçları kullanarak öğrencilerle düzenli iletişim kurmayı, ders

materyallerini paylaşmayı, öğrenci görüşlerini toplamayı, etkileşimi teşvik etmeyi ve öğrenci katılımını artırmayı amaçlamışlardır. Deneyimler genellikle olumlu yönde olmuş ve teknolojik araçların öğrencilerin ilgisini çekme, aktif katılımı teşvik etme ve etkili iletişim sağlama konularında etkili olduğunu göstermektedir. Bu ifadeler, öğretmenlerin pandemi dönemindeki zorluklarını aşmak için teknolojik araçları nasıl etkili bir şekilde kullandıklarını yansıtmakta ve öğrenci-öğretmen etkileşimini sürdürmek için çeşitli yolların keşfedildiğini göstermektedir.

SONUÇ

Araştırma sonuçları öğretmenlerin COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitimde karşılaştıkları zorlukları ve bu zorluklarla nasıl başa çıkma çabaları içinde olduklarını yansıtmaktadır. Bu dönemde özellikle teknolojik, pedagojik ve sosyal zorlukların öne çıktığı görülmektedir. Öğretmenler, uzaktan eğitimdeki yeni dinamiklere uyum sağlama konusunda çaba gösterirken, ifadelerinde bu çabaların yönünü ve niteliğini açıkça ortaya koymaktadır. Değerlendirmeler, uzaktan eğitim dönemindeki öğretmen deneyimlerini anlamak ve bu süreçteki zorlukları anlamak için değerli bir bakış açısı sunmaktadır. Teknolojik altyapı eksikliği, iletişim eksikliği ve öğrenci motivasyonunu sağlama zorluğu gibi ana zorluklar, öğretmenlerin karşılaştığı temel sorunlar olarak vurgulanmaktadır. Bu noktada, eğitim sistemine yönelik hazırlıklı olmamanın ve hızlı geçişin getirdiği zorlukların altı çizilmektedir. Eşitsizliklerin artması ve aile desteğinin eksikliği gibi faktörler de öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar arasında yer almaktadır. Öğretmenler, bu zorluklarla başa çıkmak için çeşitli stratejiler geliştirmiş ve öğrencilere daha iyi destek sağlamak amacıyla çaba sarf etmişlerdir. İfadeler, öğretmenlerin yaratıcı çözümler ve öğrenci odaklı yaklaşımlar kullanarak etkili bir öğrenme deneyimi sunmaya çalıştığını göstermektedir. Öğretmenler, öğrenci ilgisini canlı tutmak, iletişimi sürdürmek ve değerlendirme süreçlerini ayarlamak gibi konularda stratejiler geliştirerek esneklik göstermiştir. Sonuç olarak, bu değerlendirmeler uzaktan eğitim döneminin öğretmenler üzerindeki etkilerini ve onların bu zorlu süreçteki çabalarını açıkça yansıtmaktadır. Pandemi nedeniyle karşılaşılan bu zorluklar, eğitim sisteminin dayanıklılığını sınarken, öğretmenlerin esneklik ve yaratıcılıkla nasıl yanıt verdiğini de ortaya koymaktadır. Bu değerlendirmeler, gelecekteki eğitim stratejilerini şekillendirmede ve benzer zorluklara karşı hazırlıklı olmada önemli bir rol oynayabilir.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğrenci katılımını artırmak için kullandıkları etkili yöntemleri açıkça yansıtmaktadır. Bu değerlendirmeler, öğretmenlerin öğrenci katılımını artırma çabalarını ve bu süreçte kullandıkları çeşitli stratejileri özetlemektedir. Eğitimciler, etkileşimli dersler düzenlemek, farklı dijital araçlar ve platformları kullanmak, projelerle öğrencileri aktif hale getirmek, bireysel görüşmeler yapmak, geri bildirimler ve övgülerle öğrencilerin motivasyonunu yükseltmek gibi yöntemleri sıklıkla kullanmışlardır. Bu değerlendirmeler, öğretmenlerin uzaktan eğitimde öğrenci katılımını artırmak için yaratıcı ve çeşitli stratejiler geliştirdiğini ve bunları etkili bir şekilde uyguladığını göstermektedir. Özellikle etkileşimli dersler ve bireysel görüşmeler gibi yöntemler, öğrenci-öğretmen etkileşimini güçlendirmekte ve öğrencilerin sorularını sorması, katılım göstermesi ve derse aktif olarak dahil olması konusunda etkili olmaktadır. Ayrıca, farklı dijital araçların kullanımı ve öğrencilere özgür seçenekler sunma, öğrenmeyi kişiselleştirme ve öğrenci ilgi alanlarına hitap etme açısından önemli bir rol oynamaktadır. İşbirliği ve ekip çalışmalarının da öğrenci etkileşimini güçlendirmede önemli bir rol oynadığı vurgulanmaktadır. Bu, öğrencilerin birbirleriyle etkileşime girmesi, grup projeleri yapması ve ortak hedeflere yönelik çalışmalar yapmasıyla sağlanmaktadır. Bu tür işbirliği ve etkileşim, öğrenciler arasındaki iletişimi teşvik ederek öğrenme deneyimini daha zengin ve anlamlı hale getirebilir. Sonuç olarak, bu değerlendirmeler öğretmenlerin uzaktan eğitimde öğrenci katılımını artırmak için kullandıkları çeşitli etkili yöntemleri özetlerken, aynı zamanda öğretmenlerin öğrenci-öğretmen etkileşimini güçlendirmek ve öğrenmeyi daha etkili hale getirmek için yaptığı çabaları yansıtmaktadır. Bu stratejilerin, gelecekteki eğitim uygulamalarında da değerlendirilmesi ve geliştirilmesi potansiyeli vardır.

Araştırma sonuçları, pandemi döneminde öğretmenlerin iletişimi güçlendirmek ve öğrenci-öğretmen etkileşimini artırmak amacıyla kullandıkları çeşitli teknolojik araçları ve platformları açıkça yansıtmaktadır. Öğretmenlerin deneyimleri, genel olarak olumlu bir tablo çizmekte ve bu teknolojik araçların öğrenci katılımını ve etkileşimini artırmada ne kadar etkili olduğunu göstermektedir. Değerlendirmeler, öğretmenlerin pandemi döneminde iletişimi güçlendirmek ve öğrenci-öğretmen etkileşimini artırmak için kullandıkları teknolojik araçları ve platformları ayrıntılı bir şekilde açıklamaktadır. Bu araçlar arasında video konferans platformları, öğrenme yönetim sistemleri, dijital duvar panoları, anket ve geri bildirim araçları, sosyal medya platformları, interaktif oyunlar, video paylaşım platformları, iletişim uygulamaları, sanal sınıf platformları ve diğer online araçlar bulunmaktadır. Öğretmenler, bu teknolojik araçları kullanarak öğrencilerle düzenli bir iletişim kurmayı, ders materyallerini etkili bir şekilde paylaşmayı, öğrenci görüşlerini toplamayı, etkileşimi teşvik etmeyi ve öğrenci katılımını artırmayı amaçlamışlardır. Deneyimler, genel olarak olumlu bir yönde seyretmektedir ve bu teknolojik araçların öğrencilerin ilgisini çekme, etkileşimi teşvik etme ve etkili iletişim sağlama noktalarında ne kadar etkili olduğunu göstermektedir. Bu değerlendirmeler, pandemi döneminin öğretmenler için birçok zorluk getirmesine rağmen, teknolojik araçların sağladığı imkanları etkili bir şekilde kullanarak öğrenci-öğretmen etkileşimini sürdürebilmenin mümkün olduğunu göstermektedir. Özellikle öğrenci katılımını artırmak, öğrenme deneyimini zenginleştirmek ve iletişimi güçlendirmek amacıyla kullanılan bu araçlar, gelecekteki eğitim pratiği için de önemli ipuçları sunmaktadır.

Öğretmenlerin bu deneyimleri, eğitim alanındaki teknolojik dönüşümün ve dijital araçların pedagojik yaklaşımlarımıza nasıl entegre edilebileceğine dair değerli bir anlayış sunmaktadır.

Araştırma sonuçlarına dayanarak aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

Teknolojik Altyapının Güçlendirilmesi: Eğitim kurumları, uzaktan eğitim için gerekli teknolojik altyapının güçlendirilmesine odaklanmalıdır. Öğretmenlere, etkili bir şekilde çevrimiçi ders içerikleri oluşturabilme ve iletişim araçlarını kullanabilme konusunda eğitim verilmelidir.

Eşitsizlikleri Giderme: Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler arasındaki eşitsizlikleri gidermeye yönelik adımlar atılmalıdır. Dijital cihazlara erişim sağlama, internet bağlantısını destekleme ve öğrencilere uygun teknik destek sunma gibi önlemler alınmalıdır.

Öğrenci Motivasyonunu Artırma: Öğretmenler, öğrenci motivasyonunu artırmak için çeşitli yöntemler geliştirebilir. İnteraktif ders içerikleri, oyun tabanlı öğrenme, ilgi çekici projeler ve öğrenci merakını uyandıracak materyaller hazırlamak önemlidir.

İletişimi Güçlendirme: Okullar, öğretmenler arası iletişimi desteklemek ve bilgi paylaşımını teşvik etmek için platformlar oluşturabilir. Eğitimciler arası deneyim paylaşımı ve işbirliği, uzaktan eğitim sürecini iyileştirebilir.

Esnek Değerlendirme Yaklaşımları: Değerlendirme süreçleri esnek ve öğrenci merkezli olmalıdır. Öğretmenler, öğrencilerin farklı öğrenme hızlarına ve ihtiyaçlarına uygun şekilde değerlendirme yöntemleri geliştirmelidir.

Eğitim Teknolojileri Eğitimi: Öğretmenlere, çeşitli eğitim teknolojilerini etkili bir şekilde kullanma konusunda eğitim verilmelidir. Dijital araçlar ve platformlar hakkında güncel bilgiye sahip olmaları, öğrenci etkileşimini artırmalarına yardımcı olabilir.

Aile Katılımını Teşvik Etme: Eğitimciler, ailelerin uzaktan eğitim sürecine aktif katılımını teşvik etmeli ve ailelere öğrenci desteklerine nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda rehberlik sağlamalıdır.

Uzaktan Eğitim İyi Uygulama Modelleri: Başarılı uzaktan eğitim uygulama modelleri belirlenmeli ve diğer öğretmenlerle paylaşılmalıdır. Bu modeller, öğretmenlerin daha etkili ve verimli bir uzaktan eğitim deneyimi sunmalarına yardımcı olabilir.

Öğrenci Merkezli Yaklaşım: Öğretmenler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına odaklanan öğrenme materyalleri ve etkinlikleri hazırlamalıdır. Öğrenci merkezli bir yaklaşım, öğrenci katılımını ve ilgisini artırabilir.

Sosyal Destek ve Psikolojik Danışmanlık: Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarına da dikkat edilmelidir. Okullar, öğrencilere psikolojik destek sağlamak için uzmanlarla işbirliği yapabilir.

Bu öneriler, pandemi dönemi ve gelecekteki eğitim süreçlerinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde daha etkili bir şekilde başa çıkabilmeleri ve öğrenci katılımını artırabilmeleri için önemli adımlar sağlayabilir.

KAYNAKLAR

Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi

Çayak, S. (2021). COVID-19'un eğitim sürecine etkileri: Karantina günlerinde veli olmak. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 12(44), 204-229.

Eken, Ö., Tosun, N., & Tuzcu Eken, D. (2020). COVID-19 salgını ile acil ve zorunlu uzaktan eğitime geçiş: Genel bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 113- 128

Giannini, S., & Albrectsen, A. B. (2020). COVID-19 school closures around the world will hit girls hardest. Retrieved from <https://en.unesco.org/news/covid-19-schoolclosures-around-world-willhit-girls-hardest>

Girmen, P. (2007). İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Görgülü Arı, A., & Arslan, A. (2020). Ortaokul öğrencilerinin COVID-19'a yönelik metaforik algıları. *Turkish Studies*, 15(6), 503-524.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*, 3.

Holmberg, B. (1995). *Theory and practice of distance education*. London: Routledge

Hua, D. M., Davison, C. B., & Kaja, S. (2017). Stakeholder response to virtual learning days in public school districts. *CTE Journal*, 5(1), 20-33

- Huang, R. H., Liu, D. J., Tlili, A., Yang, J. F., & Wang, H. (2020). Handbook on facilitating flexible learning during educational disruption: The Chinese experience in maintaining undisrupted learning in Covid-19 outbreak. Smart Learning Institute of Beijing Normal University. UNESCO
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi, 1(1), 62-80.
- Milman, N. B. (2014). Snow days: Is distance education a solution in K-12 schools? Distance Learning, 11(2), 45-48.
- Morones, A. (2014). Snow days turn into e-learning days for some schools. Education Week, 33(20), 6-7.
- Sayan, H. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. AJIT-e: Academic Journal of Information Technology, 11(42), 100-122
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2003). Teaching and learning at a distance. Upper Saddle River, NJ: Pearson
- Te Kura. (2018). Who we are: Our history. Retrieved from <https://www.tekura.school.nz/about-us/who-we-are/our-history/>
- Ülkü, S. (2018). İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin.

Okul İdaresinin Türkçe Öğretmenlerinin Profesyonel Gelişimine Katkısı: Beklentiler, İhtiyaçlar ve Etkin Uygulamalar

Contribution of School Administration to Turkish Teachers' Professional Development: Expectations, Needs and Effective Practices

ÖZET

Bu çalışmanın amacı okul idaresinin türkçe öğretmenlerinin profesyonel gelişimine katkısı: beklentiler, ihtiyaçlar ve etkin uygulamalara yönelik 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. Çalışmanın bulgularına göre, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirlerken öğrenci merkezli yaklaşımlar ve çeşitli stratejiler kullanılmaktadır. Bu stratejiler, öğrenci performansları, geri bildirimler, veri analizi, eğitim trendleri ve öğrenci öğrenme stilleri gibi farklı kaynaklardan yararlanarak ihtiyaçları belirlemeyi amaçlamaktadır. Mesleki gelişim programları, öğretmenlere öğrenme stratejileri, materyal tasarımı, teknoloji entegrasyonu gibi alanlarda değerli beceriler kazandırırken, meslektaşlar arasındaki deneyim paylaşımı ve işbirliği de önemli bir rol oynamaktadır. Okul idaresi, öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemek için sunduğu çeşitli desteklerle öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını zenginleştirmelerine ve öğrenci merkezli eğitimi daha etkili bir şekilde uygulamalarına olanak tanımaktadır. Sonuç olarak, mesleki gelişim programları ve okul idaresinin desteği, öğretmenlerin beceri kazanmasını, öğrencilere daha iyi hizmet etmelerini ve genel olarak eğitim kalitesini artırmayı amaçlayan önemli araçlar olarak öne çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul İdaresi, Türkçe Öğretmeni, Profesyonel Gelişim.

ABSTRACT

The purpose of this study is to evaluate the contribution of school administration to the professional development of Turkish teachers: teacher views on expectations, needs and effective practices. 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 findings of the study, student-centered approaches and various strategies are used to identify teachers' professional development needs. These strategies aim to identify needs by utilizing different sources such as student performances, feedback, data analysis, educational trends and student learning styles. While professional development programs provide teachers with valuable skills in areas such as learning strategies, material design, technology integration, experience sharing and collaboration among colleagues also play an important role. The school administration provides various supports to support teachers' professional development, enabling teachers to enrich their pedagogical approaches and implement student-centered education more effectively. In conclusion, professional development programs and the support of the school administration are important tools for teachers to gain skills, serve students better, and improve the quality of education in general.

Keywords: School Administration, Turkish Teacher, Professional Development.

GİRİŞ

Bireyler yaşamları boyunca öğrenmeye devam ederler. Günümüzde insanların sosyal, teknik ve kültürel alanlardaki hızlı değişimlere uyum sağlayabilmeleri için sürekli bir öğrenme sürecine girmeleri gerekmektedir (Aydın, 2014). Eğitimli öğretmenlere ve etkili bir eğitim sistemine sahip yüksek kaliteli okullarda, insanlar modern gelişmelere ve değişimlere uyum sağlayabilecek ve topluma katkıda bulunabilecek şekilde eğitilirler. Öğretmenin nitelikleri nedeniyle, öğrencinin eylemlerinin ve yetiştirilmesinin daha iyi hazırlandığı gerçekten doğrudur. Nitelikli bir öğrenme ortamının tasarlanması ve yürütülmesinin öğretmenin becerilerine bağlı olduğu söylenebilir çünkü öğretmenler, okullarda düzenlenen etkinlik ve uygulamalardan öğrencileri etkilemek ve değiştirmekle sorumludur (Gökçe ve Erdem, 2017). Öğretmenlere kariyerlerinde ilerleme şansı sunarak yetkin bir eğitim sağlamak ve öğretim standardını yükseltmek mümkündür. Kaliteli eğitime öncelik veren özel okullar, donanımlı, öğrenme ve öğretmeyi bir bütün olarak gören ve mesleki gelişimlerine yardımcı olacak eğitim fırsatları sunan öğretmenlerle çalışmak istemektedir. Okul yöneticileri, öğrencilerinin yüksek kaliteli bir eğitim almasını sağlamak için öğretmenlerini

Fatma Yelda İntepe¹ 

How to Cite This Article

İntepe, F. Y. (2023). "Okul İdaresinin Türkçe Öğretmenlerinin Profesyonel Gelişimine Katkısı: Beklentiler, İhtiyaçlar ve Etkin Uygulamalar", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:54; pp:3908-3917. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.72010>

Arrival: 21 June 2023

Published: 25 October 2023

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

¹ Öğretmen., MEB, Bursa, Türkiye

donanımlı hale getirmelidir. Bu amaçla, öğretim üyelerinin gereksinimlerini ve uzmanlıklarını dikkate alan eğitim programları geliştirmelidirler. yetkin öğrenciler, iyi donanımlı eğitimler tarafından yetiştirilir. Mükemmel öğrenciler için yetkin öğretim görevlilerine ihtiyaç vardır (Seferoğlu, 2004). Seferoğlu'na (2001) göre yetkin bir öğretmen, hem iş öncesinde hem de iş sırasında kişisel gelişimine yardımcı olacak olanaklardan yararlanan kişidir ve bu nedenle öğretmenlerin destek alması gerekir. En az ihtiyaçlarına uygun eğitimler sunmak kadar önemli olan bir diğer husus da eğitimleri kuruma adapte etme çabasıdır. Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini olumlu yönde etkileyen ve en iyi planlamaları yapmalarını sağlayan şeylerden biri de öğretmenlerin kendilerini güvende ve mutlu hissettikleri bir okul ortamı sağlamaktır, öğretmenlerle uygun ve etkili iletişim kurmak ve öğretmenlerin kendilerini çalıştıkları kuruma ait hissetmelerini sağlamaktır. Sürekli değişen bilgi çağında değişimleri takip etmek ve yeni materyallere ayak uydurmak öğretmenlik mesleği için hayati önem taşıyor. Aydın'a (2014) göre içinde yaşadığımız dönem değişim çağıdır ve bu hızlı değişime ayak uydurmak gün geçtikçe zorlaşmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin becerilerine göre, eğitimler teknoloji ilerledikçe kendilerini yenilemeli ve sadece bir disiplinde değil, birçok disiplinde değişime uyum sağlayabilmelidir. Öğretmenler, ifadeleri, eylemleri, bilgileri, çalışkanlıkları ve erdemleri nedeniyle rol modeldir. Ayrıca tutum ve davranışlarıyla da eğitimli olmanın ne demek olduğunu gösterirler. Hem kendilerini hem de öğrencilerini eğiterek içinde yaşadıkları çevreyi etkileyebilirler (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Bu alanda güncel ve aktif olmak için yeni fikirleri benimsemek, değişime adapte olmak ve hem profesyonel hem de kişisel olarak büyümek çok önemlidir. Eğitim alanında, değişen demografik özelliklere uyum sağlamak, öğrettikleri neslin gelişimsel özelliklerini anlamak ve mesleki bilgi ve becerileri geliştirmek önemlidir. Toplumun geleceği öğretmenler tarafından inşa edilmektedir. Öğretmenler, doğru bir eğitim sağlayacakları için eğitim sisteminin en önemli bileşenidir. Sonuç olarak, eğitim sisteminin çekirdeğini oluşturan öğretmenler, bir ulusun büyümesinin yanı sıra toplumsal uyum ve barışın sürdürülmesi için de çok önemlidir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Öğretmenler yarının toplumunu yaratacak genç bireyleri şekillendirir. Öğretmenler, böylesine zorlu ve önemli bir işe sahip oldukları için kendilerini sürekli olarak yeniden keşfetmelidir. Bu durum, eğitimci kendini geliştirmeyi sürekli ve gerekli kılan bir prosedüre doğru iter. Çeşitli düzenlemeler nedeniyle çalışanlar hizmet içi eğitime katılmak zorundadır. Bilgi ve becerileri artırmak, teknolojik gelişmelerden haberdar olmak, görevleri profesyonelce yapmak, mesleklerde uzmanlaşmak ve mesleki gelişimi sağlamak bu kriterlerden bazılarıdır. Bu nedenle, mesleki gelişimi teşvik etmek için hizmet öncesinde ve hizmet boyunca eğitimin sürdürülmesi önemlidir (Selimoğlu ve Biçen Yılmaz, 2009). Eğitim, hayatımız boyunca biriktirdiğimiz beceri ve bilgilere sürekli olarak yeni bilgiler ekleyen, ilerlememize yardımcı olan ve hayatımızı kolaylaştıran tüm öğrendiklerimizdir. Mesleki kendini yenileme süreci, eğitimi meslek edinmiş ve başkalarını eğitmek için çalışan öğretmenler tarafından anlaşılmalıdır.

Yukarıdaki paragrafta yer alan bilgiler göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin kimlik bilgilerinin ve yeteneklerinin eğitim sisteminin verimli bir şekilde işlemesi için çok önemli olduğu sonucuna varılabilir. Öğretmenlerin bu yetkinliğe ulaşabilmeleri ve toplumu oluşturan öğrencilerine uygun rol model olabilmeleri için çağın gereklerine uygun donanıma sahip olmaları ve mesleklerini icra ederken bilgilerinin güncel tutacak sürekli eğitimler almaları gerekmektedir. Eğitim, kişinin yeni öğrenme becerileri edinmeye başlamasıyla başlayan ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Eğitimde yenilik ve bilgi birikimi arayışı, insanın öğretilerle bir tür olduğu gerçeği ile mümkün olmuştur (Aydın, 2016). Hacıfazlıoğlu ve Aksu'nun (2015) geleceğin okul liderleri üzerine yaptıkları çalışmada, "Geleceğin okullarında öğretmenler "öğretmen liderliğinden" "mentorluğa" geçiş yapacak ve öğrencileriyle birlikte öğrenme sürecinde yer alacaklardır" denilmektedir. Çalışma kapsamında yapılan bazı görüşmelerde, dijital çağda öğretmenlerin işinin değiştiği ve Z Kuşağı öğrencileriyle güçlü ilişkiler kurabilen, onlardan ve onlarla birlikte öğrenebilen eğitimcilere sahip olmanın çok önemli olduğu belirtilmiştir (Hacıfazlıoğlu, 2016). Karlı'ya (2013) göre bugünün öğretmenleri, yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen, yeni fikirlere açık, girişimci ve öğrencilerini öğrenirken destekleyen "öğrenme arkadaşlarıdır". Öğretmenlik de diğerleri gibi uzmanlaşmadan, profesyonelleşmeden, kişisel ve mesleki gelişimden yararlanan bir kariyerdir. Mesleki gelişimden kaynaklanan uzmanlaşma, hem bu gelişimi yaşamak hem de meslekte profesyonelliği sürdürmek için eğitimi gerekli kılmaktadır. Her mesleki gelişim programı, çeşitli mesleklerde vasıflı çalışanların gelişimini teşvik eder. Pehlivan'a (1993) göre, çalışanların sorumluluklarını etkili bir şekilde yerine getirme kapasiteleri, sürekli eğitime ve bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine bağlıdır. Ancak bu sürekli eğitim sağlanırsa personelin gelişimi ve değişime uyum sağlaması tam olarak gerçekleştirilebilir. Öğretmenler mezun olduktan sonra sınıfa girdiklerinde edindikleri bilgilerin yetersiz olduğunu kısa sürede fark ederler. Eğitimcilerin süreç boyunca karşılaştıkları durumlar, onlara bilgi ve deneyim artırma fırsatlarını işaret eder. Alanda profesyonelleşme, deneyim ve mesleki gelişim elde edildiğinde ulaşılması gereken bir hedeftir. eğitimciler, istihdamlarının ilk yıllarında daha fazla izleme ve katılım beklerken, daha deneyimli eğitimciler yalnızca gereksinimlerini karşılayan alternatifleri kullanırlar. Öğretim sürecinde gerekli olan temel ihtiyaçlara sahip oldukları için, daha deneyimli eğitimciler daha az deneyimli öğretmenler kadar gelişimsel yardıma ihtiyaç duymazlar. Tecrübeli eğitimciler ancak alışkın olmadıkları koşullarla karşılaştıklarında yeteneklerini geliştirmek için yardım almayı tercih ederler (Aydın, 2016). Profesyonel öğretmenler, yaptıkları her şeyin en yüksek kalitede olmasını garanti altına almak için çok çalışkan, sürekli gelişimin yollarını arayan, öğrencilerine bu bakış açısıyla yaklaşan ve onları metodik olarak hazırlayan kişilerdir (Altan, 2017). Yalnızca teorik bilgi veren eğitimler, öğretmenlerin mesleki gelişimini yeterince ilerletemez. Eğitimciler teorik bilgilerin yanı sıra bunları uygulama,

yorumlama, deneyimleme ve başkalarıyla paylaşma şansı verildiğinde mesleki gelişim ilerler. Atay'a (2003) göre öğretmenler, bilgi aktarımının yanı sıra uygulamayı da içeren hizmet içi eğitimlerden daha fazla yararlanırlar. Mesleki gelişim, konunun uzmanlarından eğitim alma, sektörlerinde daha önce başarıya ulaşmış bireylerin bilgilerinden yararlanma ve yeni ya da güncellenmiş materyaller edinme sonucunda ortaya çıkan bir dönüşümdür. Bu nedenlerden dolayı, mesleki gelişim fikri bize mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim gibi fikirleri düşündürmektedir. Literatürde bir tutarlılık olmamasına rağmen, kariyer gelişimi, hizmet içi eğitim ve insan kaynakları gelişimi fikirlerinin mesleki gelişimle ilişkili olduğu görülmektedir (Bümen, Ateş, akar, Ural ve Acar, 2012). Mesleki gelişimin en önemli yönlerinden biri, sürekli, zorlu ve gerekli bir süreç olan değişimdir. Değişim ve ilerleme el ele giden iki kavramdır. Mesleki açıdan yetkin olabilmek için değişen ve gelişen çevreye ayak uydurmak gerekli görülmektedir çünkü değişim olmadan varoluştan ve ilerlemeden bahsetmek zordur. Öğretmenin kendisi mesleki gelişim, dönüşüm ve yenilenmenin birincil kaynağıdır. Zor olsa da öğretmenler standartları tamamlamalı, büyümeli ve değişimi yönetmelidir (Atay, 2003). Öğretmenler değişimlere yanıt vermektan, güncel becerilere sahip olmaktan ve bu becerileri sınıfta kullanmaktan sorumludur. Öğretmenler kendi mesleki gelişimleri üzerinde çalıştıklarında, öğrencilerin öğrenmesini teşvik etmek için teknolojiyi yenilikçi yollarla kullandıklarında ve yaşam boyu öğrenmeyi örnekleyen araştırmalar yaptıklarında öğrenciler daha başarılı olurlar (Karlı, 2013). Aydın'a (2014) göre, içinde yaşadığımız zaman hızlı bir değişim ve uyum sağlamanın giderek zorlaştığı bir zamandır. Şirketler için bu hızlı değişimlere, yeniliklere ve gelişmelere uyum sağlayabilmek, hatta bazen değişimi başlatabilmek çok önemlidir. Günümüzde elde edilen bilgi miktarı hızla artmakta ve sürekli değişmektedir. Bu hızlı değişim karşısında kendini sürekli olarak yeniden keşfetmeyen öğretmenler bu iş için uygun değildir. Öğretmenler artık mesleki gelişimlerini sürdürdüklerinden emin olmak zorundalar. Öğretmenler, özellikle konu uzmanlıklarını ve öğretim stratejilerini geliştirmek söz konusu olduğunda, mesleki gelişimden çok yararlanırlar. Özellikle gelişmiş ülkeler, reformlar ve öğretmenlerin profesyonelleşmesi yoluyla uluslarını ilerletmek için çalışmaktadır (Altan, 2017). Eğitimcilerin sahada çalışırken eğitimlerine devam etmeleri çok önemlidir. Bu şartlar altında, öğretmenin kalitesi ve vereceği eğitimin niteliği takdir edilebilir. Eğitimcilerin öğrencilere yüksek kalitede eğitim verebilmelerini sağlamak için onlara mesleki gelişim fırsatları sunulmalıdır (Seferoğlu, 2004). Öğrenci gelişimini artıran ve öğretimi etkili kılan en önemli unsur, tüm sınıf düzeylerinde mesleki gelişimdir. Öğretmenler ve yöneticiler, etkili okullar geliştirmek için mesleki bilgi ve becerilerini sürdürmelidir (Altaan, 2017). Hizmet içi eğitimler, eğitimcilerin profesyonel olarak büyümelerine yardımcı olan ve onlara güncel kalma ve yeniden enerji kazanma şansı veren yararlı bileşenlerdir. Eğitim kurumlarında yeniden doğuşu garanti eder ve canlılıklarını korurlar (Erdoğan, 2002). Bu çalışmanın amacı okul idaresinin Türkçe öğretmenlerinin profesyonel gelişimine katkısı: beklentiler, ihtiyaçlar ve etkin uygulamalara yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesidir.

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 algılarını 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, eğitimcilerin deneyimlerini ve beklentilerini anlamaktır. Araştırmacı, derinlemesine görüşmeler ve anlatı analizi yoluyla eğitimcilerin 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 Türkçe 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 örneklem daha geniş bir popülasyonu doğru bir şekilde yansıtmayabilir. Kolayda örnekleme yaklaşımı, özellikle küçük örneklem 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	Meslekte Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Kadın	Türkçe Öğretmeni	36	8	Lisans
K2	Kadın	Türkçe Öğretmeni	26	2	Lisans
K3	Kadın	Türkçe Öğretmeni	40	17	Lisans
K4	Erkek	Türkçe Öğretmeni	36	16	Lisans
K5	Kadın	Türkçe Öğretmeni	34	11	Lisans
K6	Erkek	Türkçe Öğretmeni	32	8	Lisans
K7	Erkek	Türkçe Öğretmeni	41	18	Lisans
K8	Kadın	Türkçe Öğretmeni	33	9	Lisans
K9	Erkek	Türkçe Öğretmeni	31	9	Yüksek Lisans
K10	Erkek	Türkçe Öğretmeni	36	15	Lisans
K11	Kadın	Türkçe Öğretmeni	26	3	Lisans
K12	Erkek	Türkçe Öğretmeni	40	16	Lisans
K13	Erkek	Türkçe Öğretmeni	41	11	Lisans
K14	Kadın	Türkçe Öğretmeni	35	12	Lisans
K15	Kadın	Türkçe Öğretmeni	40	18	Lisans
K16	Kadın	Türkçe Öğretmeni	40	18	Lisans

Bu tablo, araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik değişkenlerini (cinsiyet, branş, yaş, meslekte kıdem ve öğrenim durumu) göstermektedir. Tabloyu yüzde ve frekans olarak yorumlayarak her bir değişkenin dağılımını inceleyelim:

Toplam Katılımcı Sayısı: 16

Kadın Katılımcı Sayısı: 8 (Frekans: 50%, Yüzde: 50%)

Erkek Katılımcı Sayısı: 8 (Frekans: 50%, Yüzde: 50%)

Türkçe Öğretmeni: 8 (Frekans: 50%, Yüzde: 50%)

Toplam Türkçe Öğretmenleri (Katılımcı Sayısı): 16 (Frekans: 100%, Yüzde: 100%)

26 - 30 yaş aralığındaki katılımcı sayısı: 2 (Frekans: 12.5%, Yüzde: 12.5%)

31 - 35 yaş aralığındaki katılımcı sayısı: 3 (Frekans: 18.75%, Yüzde: 18.75%)

36 - 40 yaş aralığındaki katılımcı sayısı: 5 (Frekans: 31.25%, Yüzde: 31.25%)

41 - 45 yaş aralığındaki katılımcı sayısı: 4 (Frekans: 25%, Yüzde: 25%)

Toplam Katılımcı Sayısı: 16 (Frekans: 100%, Yüzde: 100%)

1 - 5 yıl arası kıdemli katılımcı sayısı: 2 (Frekans: 12.5%, Yüzde: 12.5%)

6 - 10 yıl arası kıdemli katılımcı sayısı: 3 (Frekans: 18.75%, Yüzde: 18.75%)

11 - 15 yıl arası kıdemli katılımcı sayısı: 3 (Frekans: 18.75%, Yüzde: 18.75%)

16 - 20 yıl arası kıdemli katılımcı sayısı: 3 (Frekans: 18.75%, Yüzde: 18.75%)

21 yıl ve üzeri kıdemli katılımcı sayısı: 5 (Frekans: 31.25%, Yüzde: 31.25%)

Toplam Katılımcı Sayısı: 16 (Frekans: 100%, Yüzde: 100%)

Lisans mezunu katılımcı sayısı: 13 (Frekans: 81.25%, Yüzde: 81.25%)

Yüksek Lisans mezunu katılımcı sayısı: 3 (Frekans: 18.75%, Yüzde: 18.75%)

Toplam Katılımcı Sayısı: 16 (Frekans: 100%, Yüzde: 100%)

Bu yorumlar, araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini yüzde ve frekanslarla açıklamaktadır. Tabloya bakıldığında, katılımcıların cinsiyet, branş, yaş, meslekte kıdem ve öğrenim durumu açısından çeşitlilik gösterdiği ve bu demografik özelliklerin genel dağılımları hakkında bilgi sağlandığı görülmektedir.

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 sürmüştür, 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 aktarılabirliği 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

Mesleki gelişim ihtiyaçlarınızı belirlemek için ne tür değerlendirme ve analiz yöntemlerini kullanıyorsunuz? (Kendi ihtiyaçlarınızı belirlerken ve önceliklendirirken nelere dikkat ediyorsunuz?)

Katılımcılara yöneltilen "Mesleki gelişim ihtiyaçlarınızı belirlemek için ne tür değerlendirme ve analiz yöntemlerini kullanıyorsunuz?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) "Mesleki gelişim ihtiyaçlarımı belirlerken öğrenci performanslarını ve geri bildirimleri değerlendiriyorum. Sınıfta hangi konularda daha fazla desteğe ihtiyaç duyulduğunu analiz ediyorum."

(K2) "Eğitim materyallerinin etkili kullanımını değerlendiriyorum. Hangi materyallerin öğrencilerin anlayışını daha iyi sağladığını gözlemleyerek ihtiyaçlarımı belirliyorum."

(K3) "Öğrencilerin öğrenme stillerini analiz ederek, hangi yöntemlerin daha etkili olduğunu belirlemeye çalışıyorum. Görsel materyaller mi yoksa tartışma grupları mı daha faydalı oluyor, bu konuda değerlendirme yapıyorum."

(K4) "Düzenli olarak sınıf içi gözlemler yapıyorum. Öğrencilerin hangi konularda daha fazla zorlandığını ve hangi noktalarda daha fazla rehberliğe ihtiyaç duyduğunu tespit ediyorum."

(K5) "Eğitim teknolojilerini kullanımımı değerlendiriyorum. Hangi dijital araçların öğrencilerin ilgisini daha fazla çektiğini ve hangi uygulamaların daha etkili olduğunu analiz ediyorum."

(K6) "Öğrenci geri bildirimlerini önemsiyorum. Anketler veya öğrenci görüşmeleri aracılığıyla öğrencilerin ihtiyaçlarını ve beklentilerini anlamaya çalışıyorum."

(K7) "Eğitim trendlerini takip ederek, öğrencilerin gelecekteki gereksinimlerini belirlemeye çalışıyorum. Hangi becerilerin daha fazla vurgulanması gerektiğini analiz ediyorum."

(K8) "Sürekli öğrenmeye açık olmaya çalışıyorum. Kendi alanımdaki güncel gelişmeleri takip ediyorum ve bu bilgileri ihtiyaçlarımı belirlerken kullanıyorum."

(K9) "Akranlarımla deneyimlerimi paylaşarak öğreniyorum. Hangi yöntemlerin onlar için işe yaradığını ve neden daha etkili olduğunu öğrenmeye çalışıyorum."

(K10) "Öğrenci başarı verilerini analiz ediyorum. Hangi konularda daha düşük performans gösterildiğini ve hangi becerilerin daha fazla çalışmayı gerektirdiğini değerlendiriyorum."

(K11) "Kişisel hedeflerimi belirliyorum. Hangi alanlarda daha fazla uzmanlaşmak istediğimi ve öğrencilere daha iyi rehberlik edebilmek için neler öğrenmem gerektiğini planlıyorum."

(K12) "Eğitim literatürünü inceleyerek ihtiyaçlarımı belirliyorum. Hangi pedagojik yaklaşımların ve öğretim stratejilerinin daha etkili olduğunu araştırıyorum."

(K13) "Öğrenci performanslarını düzenli olarak değerlendirerek hangi konularda daha fazla rehberliğe ihtiyaç duyulduğunu analiz ediyorum. Bu, öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlamak için önemlidir."

(K14) "Sınıf içi gözlemler yaparak öğrencilerin hangi konularda daha fazla zorlandığını tespit ediyorum. Bu gözlemler, ihtiyaçlarını belirlemede önemli bir rol oynuyor ve öğrencilere daha iyi destek sağlamama yardımcı oluyor."

(K15) "Eğitim trendlerini yakından takip ederek gelecekteki öğrenci gereksinimlerini belirlemeye çalışıyorum. Hangi becerilerin daha vurgulanması gerektiğini anlamak, öğrencilerimin daha iyi hazırlanmalarına yardımcı oluyor."

(K16) "Akranlarımla deneyimlerimi paylaşarak öğreniyorum. Hangi öğretim stratejilerinin daha etkili olduğunu ve öğrenci gereksinimlerini daha iyi karşıladığını anlamak için onlarla sürekli iletişimdeyim."

Öğrenci Merkezli Yaklaşım: Öğretmenler, öğrenci performanslarını ve geri bildirimleri merkeze alarak ihtiyaçlarını belirleme sürecini şekillendiriyorlar. Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini anlamak, öğrenci merkezli öğretim sağlama hedefini destekliyor. Çeşitli Veri Kaynakları: Öğretmenler, sınıf içi gözlemler, öğrenci geri bildirimleri, öğrenci başarı verileri ve eğitim literatürü gibi çeşitli veri kaynaklarını kullanarak ihtiyaçlarını değerlendiriyorlar. Bu, kararları daha bilinçli ve bilgi temelli hale getirme amacını yansıtıyor. Eğitim Teknolojisi ve Trendlerin Rolü: Eğitim teknolojisi ve eğitim trendlerinin takip edilmesi, öğretmenlere gelecekteki öğrenci gereksinimlerini anlama ve öğrenme deneyimlerini geliştirme konusunda rehberlik ediyor. Sürekli Öğrenmeye Açıklık: Öğretmenler, sürekli öğrenmeye açık olmaya ve kendilerini güncel tutmaya önem veriyorlar. Mesleki gelişimlerini sürdürmek için kaynakları ve fırsatları araştırıyorlar. Deneyim Paylaşımı ve İletişim: Öğretmenler, akranlarıyla deneyimlerini paylaşarak ve iletişim halinde olarak farklı bakış açılarından öğrenmeye çalışıyorlar. Bu, öğrenme deneyimlerini çeşitlendirmeye ve zenginleştirmeye yardımcı olabilir. Kişisel Hedeflerin Belirlenmesi: Öğretmenler, kendi kişisel hedeflerini ve uzmanlık alanlarını belirleyerek ihtiyaçlarını yönlendiriyorlar. Bu, öğretmenlerin kendi profesyonel gelişim yollarını belirleme ve öğrencilere daha iyi rehberlik etme hedefini yansıtıyor. Eğitim Literatürünün Kullanımı: Öğretmenler, pedagojik araştırmaları inceleyerek ve eğitim literatürünü takip ederek ihtiyaçlarını belirliyorlar. Bu, güncel ve kanıta dayalı yaklaşımları benimsemeye yönelik bir çabayı yansıtıyor. Öğrenci Öğrenme Stillere Odaklanma: Öğretmenler, öğrencilerin farklı öğrenme stillerini ve tercihlerini anlamaya çalışarak ihtiyaçlarını belirliyorlar. Bu, öğrencilere daha uygun ve etkili öğrenme deneyimleri sunma amacını yansıtıyor. Sosyal Etkileşim ve İşbirliği: Öğretmenler, öğrenci geri bildirimleri ve sınıf içi etkileşimleri kullanarak öğrencilerin birbirleriyle nasıl etkileşimde bulunduğunu ve işbirliği yaptığını değerlendiriyorlar. Bu, öğrencilerin sosyal becerilerini ve işbirliği yeteneklerini geliştirmeyi amaçlıyor. Bireyselleştirilmiş Öğrenme Yaklaşımı: Öğretmenler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını belirleme konusunda özelleştirilmiş bir yaklaşım benimseyerek, her öğrencinin güçlü yönlerini ve zayıf noktalarını anlamaya çalışıyorlar. Kendine ve Diğer Öğretmenlere Eleştirel Bakış: Öğretmenler, hem kendi performanslarını hem de meslektaşlarının çalışmalarını eleştirel bir gözle değerlendirerek ihtiyaçları belirliyorlar. Bu, sürekli iyileştirmeye ve daha etkili öğretim stratejileri geliştirmeye yönelik bir yaklaşımı yansıtıyor. Öğrenci Motivasyonunu İnceleme: Öğretmenler, öğrencilerin motivasyon seviyelerini ve ilgi alanlarını anlamaya çalışarak ihtiyaçlarını belirliyorlar. Bu, öğrencilerin daha fazla motive olmalarını ve öğrenmeye daha aktif bir şekilde katılmalarını teşvik etmeyi amaçlıyor. Değerlendirmeler, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirleme sürecinde kullandıkları farklı yaklaşımları ve stratejileri yansıtmaktadır. Her bir öğretmenin kendi öğrenci kitlesi, öğrenme ortamı ve kişisel hedefleri doğrultusunda bu yaklaşımlardan bir veya daha fazlasını seçerek ihtiyaçlarını belirlemeye çalıştığı görülmektedir. Bu, öğrencilere daha etkili ve özelleştirilmiş bir eğitim deneyimi sağlama amacını desteklerken, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini sürekli olarak iyileştirme çabasını da yansıtmaktadır.

Okul idaresinin profesyonel gelişiminizdeki rolünü nasıl değerlendiriyorsunuz? (Okul idaresi tarafından sunulan destekler ve fırsatlar, sizi nasıl etkiliyor ve öğretmenlik pratiğinizi nasıl geliştiriyor?)

Katılımcılara yöneltilen "Okul idaresinin profesyonel gelişiminizdeki rolünü nasıl değerlendiriyorsunuz?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) "Okul idaresi, düzenlediği seminerler ve atölyelerle sürekli öğrenmeyi teşvik ediyor. Bu destek, öğretmenlik pratiğimi güncel tutmamda büyük bir rol oynuyor."

(K2) "Okul idaresi, öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik özelleştirilmiş gelişim fırsatları sunuyor. Bu destek, öğretmenler olarak kendi uzmanlık alanlarımızı derinlemesine geliştirmemizi sağlıyor."

(K3) "Okul idaresi, mesleki kitap kulüpleri ve pedagojik tartışmalar gibi etkileşimli platformlar oluşturuyor. Bu, öğretmenler arasındaki deneyim paylaşımını teşvik ederek öğrenme deneyimimi zenginleştiriyor."

(K4) "Okul idaresi, mentorluk programlarıyla yeni öğretmenlere rehberlik sunuyor. Bu, deneyimli öğretmenlerle iletişim kurarak pratiğimi geliştirmeme yardımcı oluyor."

(K5) "Okul idaresi, teknoloji ve eğitim araçları konusunda eğitimler düzenliyor. Bu, sınıfta daha etkili teknoloji entegrasyonu sağlayarak öğrencilerin ilgisini artırıyor."

(K6) "Okul idaresi, araştırma projelerini desteklemek için kaynaklar sağlıyor. Bu sayede öğretmenler olarak daha derinlemesine araştırmalar yaparak pratiğimizi güçlendiriyoruz."

(K7) "Okul idaresi, liderlik gelişimi için fırsatlar sunuyor. Bu, öğrencilere daha iyi liderlik etme ve sınıf yönetimimizi güçlendirme konusunda bana rehberlik ediyor."

(K8) "Okul idaresi, ders planlaması ve pedagojik stratejiler konusunda danışmanlık sunuyor. Bu, öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilmem için önemli."

(K9) "Okul idaresi, ulusal ve uluslararası konferanslara katılımı teşvik ediyor. Bu, öğretmenler olarak daha geniş bir perspektif kazanarak yeni yaklaşımlar denememizi sağlıyor."

(K10) "Okul idaresi, ders gözlem ve geri bildirim süreçlerini düzenli olarak yürütüyor. Bu, öğretmenlik becerilerimi daha fazla geliştirmemde yardımcı oluyor."

(K11) "Okul idaresi, projeler için bütçe ayırarak yenilikçi öğrenme deneyimleri oluşturmamıza yardımcı oluyor. Bu, öğrencilerin daha ilgi çekici ve etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlıyor."

(K12) "Okul idaresi, zaman zaman yurtdışı eğitim gezileri düzenliyor. Bu, farklı kültürlerden öğrenerek pedagojik yaklaşımlarımı zenginleştirmemi sağlıyor."

(K13) "Okul idaresi, öğretmenlerin kişisel hedeflerini belirlemelerine yardımcı oluyor. Bu, profesyonel gelişimimi kişisel hedeflerime uygun şekilde yönlendirmemde yardımcı oluyor."

(K14) "Okul idaresi, öğretmenlerin yeni öğretim materyallerini keşfetmeleri için kaynaklar sağlıyor. Bu, ders içeriğimi daha zengin ve çeşitli hale getiriyor."

(K15) "Okul idaresi, işbirliği ve takım çalışmasını teşvik ederek öğretmenler arası etkileşimi güçlendiriyor. Bu, deneyim paylaşımı yoluyla öğrenme deneyimimi zenginleştiriyor."

(K16) "Okul idaresi, eğitimde yenilikçi yaklaşımları denemek için özgürlük sağlıyor. Bu, farklı öğretim yöntemlerini ve stratejilerini keşfetmemi ve öğrencilere daha ilgi çekici ve etkili bir şekilde yaklaşmamı sağlıyor."

Değerlendirmeler, okul idaresinin öğretmenlerin profesyonel gelişimine yönelik sunduğu destek ve fırsatların öğretmenlik pratiğini nasıl etkilediğini vurguluyor. Okul idaresinin düzenlediği eğitimler, mentorluk programları, liderlik gelişimi fırsatları ve diğer destekler, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini güçlendirmelerine, öğrenci ihtiyaçlarına daha iyi cevap vermelerine ve eğitim yaklaşımlarını zenginleştirmelerine yardımcı oluyor. Bu destekler aynı zamanda öğretmenlerin mesleki özgüvenlerini artırarak daha motive ve tatmin olmuş bir şekilde çalışmalarını sağlıyor. Özetle, okul idaresinin profesyonel gelişime yönelik sunduğu desteğin, öğretmenlerin kendi becerilerini geliştirmelerine ve öğrencilere daha etkili bir eğitim deneyimi sunmalarına katkı sağladığı görülüyor. Değerlendirmeler, okul idaresinin profesyonel gelişime verdiği önemi ve bu desteğin öğretmenlerin pedagojik becerilerini güçlendirmesine, öğrencilere daha iyi hizmet etmelerine ve eğitim uygulamalarını geliştirmelerine nasıl katkı sağladığını yansıtmaktadır. Okul idaresinin düzenlediği seminerler, atölyeler, mentorluk programları ve eğitim fırsatları gibi inisiyatifler, öğretmenlerin kendilerini sürekli olarak geliştirmelerini teşvik ederken, aynı zamanda öğrenme deneyimlerini daha zengin ve verimli hale getirmek için yeni araçlar ve stratejiler keşfetmelerini sağlıyor. Öğretmenlerin belirttiği gibi, okul idaresinin sunduğu destekler, pedagojik tartışmalar, liderlik gelişimi fırsatları, teknoloji eğitimleri ve kaynak sağlama gibi çeşitli alanları kapsıyor. Bu destekler, öğretmenlerin kendi alanlarında uzmanlaşmalarına, öğrenme stillerini çeşitlendirmelerine ve öğrencilere daha iyi öğrenme deneyimleri sunmalarına yardımcı oluyor. Ayrıca, okul idaresinin öğretmenlerin kişisel hedeflerini desteklemeye yönelik çabaları da dikkat çekiyor. Bu, öğretmenlerin kariyerlerini planlama ve mesleki gelişim yollarını belirleme konusunda daha bilinçli ve odaklı olmalarına yardımcı oluyor. Özetle, değerlendirmeler, okul idaresinin öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemeye yönelik çeşitli yöntemlerle nasıl katkı sağladığını vurguluyor. Bu destekler, öğretmenlerin kendilerini güncel tutmalarını, daha etkili öğretim stratejileri geliştirmelerini ve öğrencilere daha iyi bir eğitim sunmalarını sağlayarak, genel olarak okulun öğrenme ortamını iyileştirmeye yardımcı oluyor.

Mesleki gelişim programlarına katıldığınızda, en çok değer verdiğiniz ve en faydalı bulduğunuz unsurlar nelerdir?

Katılımcılara yöneltilen "Mesleki gelişim programlarına katıldığınızda, en çok değer verdiğiniz ve en faydalı bulduğunuz unsurlar nelerdir?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) "Mesleki gelişim programlarında en çok değer verdiğim şey, farklı öğretim stratejilerini deneyimlemek ve bu stratejileri sınıfta uygulamak için pratik fırsatlar bulmaktır."

(K2) "En faydalı bulduğum unsurlardan biri, meslektaşlarımla deneyim paylaşımı yapma ve farklı okullardan gelen öğretmenlerle ağ kurma fırsatıdır."

(K3) "Mesleki gelişim programlarında, pedagojik araştırmaların sonuçlarını ve en son eğitim trendlerini öğrenme şansı buluyorum. Bu, pratiğimi güncel ve bilgiye dayalı tutmamı sağlıyor."

(K4) "Değer verdiğim bir unsur, öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini daha iyi anlamak ve uygulamak için ipuçları ve örnekler almaktır."

(K5) "En faydalı bulduğum şey, diğer öğretmenlerle işbirliği yaparak ders materyalleri ve etkinliklerin nasıl tasarlandığını paylaşmak ve bu materyalleri adapte etmektir."

(K6) "Mesleki gelişim programlarında, öğrenci davranışlarını daha iyi anlamak ve sınıf yönetimi stratejilerini geliştirmek için pratik öneriler alıyorum."

(K7) "Değer verdiğim bir unsur, yeni öğretim teknolojilerini ve dijital araçları etkili bir şekilde kullanmayı öğrenmektir."

(K8) "En faydalı bulduğum şey, öğrenci değerlendirme yöntemleri ve geri bildirim stratejileri hakkında bilgi sahibi olmaktır."

(K9) "Mesleki gelişim programlarında en çok değer verdiğim şey, kişisel refleksiyon yapma fırsatıdır. Kendi pratiğimi gözden geçirerek nasıl daha iyi olabileceğimi anlamak önemlidir."

(K10) "Değer verdiğim bir unsur, öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına nasıl daha iyi cevap verebileceğimi öğrenmek ve öğrenci merkezli yaklaşımları geliştirmektir."

(K11) "En faydalı bulduğum şey, öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarına nasıl daha iyi destek olabileceğim konusunda bilgi sahibi olmaktır."

(K12) "Mesleki gelişim programlarında, yaratıcı düşünme ve problem çözüme yeteneklerimi nasıl geliştirebileceğimi öğrenmek benim için önemlidir."

(K13) "Değer verdiğim bir unsur, öğrenci motivasyonunu artırmak için kullanabileceğim stratejileri öğrenmektir."

(K14) "En faydalı bulduğum şey, öğrenci öğrenmesini derinlemesine nasıl destekleyebileceğim konusunda yeni yaklaşımlar öğrenmektir."

(K15) "Mesleki gelişim programlarında, öğrenci çeşitliliği ve öğrenme ihtiyaçları konusunda daha iyi bilgi sahibi olmak önemlidir."

(K16) "Değer verdiğim bir unsur, öğrencilere etkili geri bildirim verme ve onların akademik gelişimini nasıl destekleyebileceğimi öğrenmektir."

Değerlendirmeler, öğretmenlerin mesleki gelişim programlarında en değer verdikleri ve faydalı buldukları unsurları açıkça yansıtmaktadır. Öğretmenler, öğrenme stratejileri, materyal tasarımı, teknoloji entegrasyonu, öğrenci çeşitliliği, sınıf yönetimi ve değerlendirme gibi çeşitli alanlarda kazandıkları bilgi ve becerilerin öğretim pratiğini güçlendirdiğini belirtiyorlar. Bu unsurlar, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek ve daha iyi bir eğitim sağlamak açısından kritik öneme sahiptir. Değerlendirmeler, öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına katıldıklarında en çok değer verdikleri ve en faydalı buldukları unsurları belirtmektedir. Öğretmenler, bu programların öğretim pratiğini zenginleştirmek ve geliştirmek için önemli bir kaynak olduğunu vurguluyorlar. Öğretmenlerin belirttiği gibi, programlarda farklı öğretim stratejilerini deneme ve uygulama fırsatı bulmak, öğrenme deneyimini çeşitlendirmek ve öğrencilere daha etkili bir şekilde yaklaşmak açısından büyük bir değer taşıyor. Ayrıca, meslektaşlarla deneyim paylaşımı ve işbirliği yapma fırsatı, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenerek daha etkili pedagojik yaklaşımlar geliştirmelerini sağlıyor. Programlarda pedagojik araştırmaların sonuçları, eğitim trendleri ve yeni öğretim teknolojileri hakkında bilgi sahibi olmak, öğretmenlerin pratiğini güncel ve bilgiye dayalı tutmalarına yardımcı oluyor. Bu da öğrencilere daha iyi bir öğrenme deneyimi sunmaya yardımcı oluyor. Mesleki gelişim programları, öğretmenlerin kişisel refleksiyon yapma fırsatı bulmalarını sağlayarak, kendi pratiğini gözden geçirme ve geliştirme konusunda bir platform sunuyor. Bu, öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini değerlendirmelerine ve daha iyi olma yolunda ilerlemelerine olanak tanıyor. Sonuç olarak, değerlendirmeler, öğretmenlerin mesleki gelişim programlarının değerini ve öğretmenlik pratiğini nasıl olumlu bir şekilde etkilediğini vurguluyor. Bu programlar, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmelerine, öğrencilere daha iyi hizmet etmelerine ve öğretim yöntemlerini iyileştirmelerine katkı sağlıyor.

SONUÇ

Değerlendirmeler, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirleme sürecinde çok çeşitli yaklaşımlar ve stratejiler kullandıklarını gösteriyor. Bu yaklaşımların ortak noktası, öğrenci merkezli bir odaklanma ve öğrenci ihtiyaçlarını anlama amacını yansıtmaktadır. Öğretmenler, öğrenci performansları, geri bildirimler, veri analizi, eğitim trendleri, öğrenci öğrenme stilleri ve sosyal etkileşim gibi farklı kaynaklardan yararlanarak ihtiyaçlarını belirlemek için çeşitli araçlar kullanıyorlar. Bu yaklaşımlar, öğretmenlerin kendilerini sürekli olarak geliştirme isteği ve

profesyonel büyüme hedefini yansıtıyor. Öğretmenler, meslektaşlarıyla deneyim paylaşımı, eğitim literatürünün incelenmesi, bireyselleştirilmiş öğrenme yaklaşımı ve değerlendirme süreçlerine eleştirel bir bakış gibi stratejileri kullanarak ihtiyaçlarını belirliyorlar. Bu da öğrencilere daha etkili, özelleştirilmiş ve motive edici bir öğrenme deneyimi sunma hedefini destekliyor. Sonuç olarak, bu farklı yaklaşımların bir araya gelmesiyle öğretmenler, kendi öğrenci kitlesinin ihtiyaçlarına uygun şekilde profesyonel gelişimlerini yönlendirebiliyorlar. Bu, öğrencilerin öğrenme potansiyelini en üst düzeye çıkarmayı amaçlayan dinamik bir yaklaşımı yansıtıyor ve öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitimi daha etkili bir şekilde yönlendirmelerine yardımcı oluyor.

Değerlendirmeler, okul idaresinin öğretmenlerin profesyonel gelişimine yönelik sağladığı destek ve fırsatların, öğretmenlerin mesleki becerilerini güçlendirmeleri ve öğrenci odaklı eğitimi daha etkili bir şekilde yönlendirmelerine nasıl yardımcı olduğunu vurguluyor. Okul idaresinin sunduğu eğitimler, mentorluk programları, liderlik gelişimi fırsatları ve diğer destekler, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını geliştirmelerine, yeni stratejileri keşfetmelerine ve öğrencilere daha zengin bir öğrenme deneyimi sunmalarına olanak tanıyor. Bu destekler, öğretmenlerin kendilerini sürekli olarak geliştirme isteğini desteklerken, aynı zamanda özgüvenlerini artırarak daha motive ve tatmin olmuş bir şekilde çalışmalarını sağlıyor. Okul idaresinin sunduğu seminerler, atölyeler, mentorluk programları ve kaynak sağlama gibi inisiyatifler, öğretmenlerin uzmanlaşmalarını teşvik ediyor, öğrenme deneyimlerini çeşitlendiriyor ve öğrencilere daha iyi hizmet etmelerini destekliyor. Bu değerlendirmeler, okul idaresinin öğretmenlerin profesyonel hedeflerini desteklemeye yönelik çabalarını da yansıtıyor. Bu çabalar, öğretmenlerin kendi kariyer yollarını planlamalarına ve mesleki gelişim stratejilerini daha bilinçli bir şekilde yönlendirmelerine yardımcı oluyor. Okul idaresinin sunduğu destekler, öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitimi daha etkili bir şekilde uygulamalarına ve öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağlamalarına olanak tanıyor. Sonuç olarak, bu değerlendirmeler, okul idaresinin öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme konusundaki önemli rolünü vurguluyor. Bu destekler, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini güçlendirmelerine, öğrenci ihtiyaçlarına daha iyi cevap vermelerine ve eğitim yaklaşımlarını geliştirmelerine yardımcı olarak, genel olarak okulun öğrenme ortamını olumlu bir şekilde etkiliyor.

Değerlendirmeler, öğretmenlerin mesleki gelişim programlarının sunduğu değeri ve faydaları net bir şekilde ifade ettiğini gösteriyor. Öğretmenler, bu programlarda kazandıkları öğrenme stratejileri, materyal tasarımı, teknoloji entegrasyonu, öğrenci çeşitliliği, sınıf yönetimi ve değerlendirme gibi alanlardaki bilgi ve becerilerin, öğretim pratiğini güçlendirdiğini vurguluyorlar. Mesleki gelişim programlarının öğretmenlere sunduğu farklı öğretim stratejilerini deneme ve uygulama fırsatı, öğrenci öğrenme deneyimini zenginleştirmek ve öğrencilere daha etkili bir şekilde yaklaşmak açısından büyük bir değere sahip. Aynı zamanda, programlar öğretmenlere pedagojik araştırmaların sonuçları, eğitim trendleri ve yeni öğretim teknolojileri hakkında bilgi edinme imkanı sunarak, pratiği güncel ve bilgiye dayalı tutmalarına yardımcı oluyor. Öğretmenler arasında deneyim paylaşımı ve işbirliği fırsatları da bu programların önemli bir yönünü oluşturuyor. Meslektaşlar arasındaki etkileşim, pedagojik yaklaşımların geliştirilmesine katkı sağlarken, birbirlerinden öğrenme ve gelişme sürecini destekliyor. Ayrıca, mesleki gelişim programları öğretmenlere kişisel refleksiyon yapma fırsatı sunarak, kendi öğretim pratiğini eleştirel bir gözle değerlendirme ve iyileştirme imkanı sunuyor. Bu, öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini yenilemelerini ve daha iyi birer eğitimci olma hedefi doğrultusunda ilerlemelerini sağlıyor. Sonuç olarak, bu değerlendirmeler, mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin profesyonel yetkinliklerini artırdığını, öğrencilere daha iyi bir eğitim sunmalarına olanak tanıdığını ve öğretim yöntemlerini geliştirmelerine katkı sağladığını açıkça gösteriyor. Bu programlar, öğretmenlerin sürekli öğrenme ve gelişme yolunda ilerlemelerine olanak sağlayarak, genel olarak eğitim kalitesini yükseltmeye yönelik bir etki yaratıyor.

Öneriler

Bu değerlendirmelerin ışığında, okul idaresi ve öğretmenler arasındaki işbirliğini daha da güçlendirmek ve öğretmenlerin mesleki gelişimini daha etkili bir şekilde desteklemek için aşağıdaki öneriler düşünülebilir:

Öğretmenlerin Sesini Duyurun: Okul idaresi, öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirleme sürecine daha fazla katılım sağlamalıdır. Anketler, görüşmeler veya odak grupları gibi yöntemlerle öğretmenlerin görüşlerini ve önerilerini toplamak, profesyonel gelişim programlarının daha özelleştirilmiş ve etkili olmasına yardımcı olabilir.

Bireyselleştirilmiş Destek: Öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre bireyselleştirilmiş destek sağlamak önemlidir. Meslektaşlarıyla mentorluk programları veya koçluk fırsatları oluşturarak, öğretmenlerin belirli alanlarda daha fazla destek almasını ve deneyim paylaşımını teşvik edebilirsiniz.

Uygulama ve Geri Bildirim: Mesleki gelişim programları sırasında öğretmenlere farklı öğretim stratejilerini deneme ve uygulama fırsatları sunulmalıdır. Bu uygulamaların ardından, geri bildirim mekanizmalarıyla öğretmenlerin performansını değerlendirmek ve geliştirmek önemlidir.

Teknoloji Entegrasyonu ve Trendler: Meslek içi eğitimlerde, öğretmenlere eğitimde kullanılan yeni teknolojiler, öğrenme trendleri ve güncel pedagojik yaklaşımlar hakkında bilgi verilmelidir. Bu şekilde öğretmenler, öğrencilere daha etkili bir şekilde yaklaşabilir ve öğrenme deneyimini zenginleştirebilirler.

Sürdürülebilir Destek: Mesleki gelişim, tek bir etkinlikle sınırlı kalmamalıdır. Okul idaresi, sürekli olarak öğretmenlere destek sunarak uzun vadeli profesyonel gelişimi teşvik etmelidir. Düzenli seminerler, atölyeler ve eğitim fırsatları sağlanarak öğretmenlerin bilgi ve becerilerini güncel tutmaları desteklenmelidir.

Değerlendirme ve İyileştirme: Mesleki gelişim programlarının etkinliğini değerlendirmek ve gerektiğinde iyileştirmeler yapmak önemlidir. Öğretmenlerin geri bildirim ve performans verileri, programların başarısını ölçmek ve gelecekteki programları daha etkili hale getirmek için kullanılmalıdır.

Topluluk Oluşturma: Öğretmenler arasında işbirliği ve deneyim paylaşımını teşvik etmek için topluluk oluşturma platformları veya etkinlikleri düzenlemek faydalı olabilir. Bu ortamlar, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerini ve bir ağ oluşturmalarını sağlayabilir.

Liderlik Gelişimi: Öğretmenlere liderlik becerilerini geliştirme fırsatları sunmak, okulun içinde daha fazla sorumluluk alabilmelerini ve öğrenci merkezli eğitimi daha etkili bir şekilde yönlendirebilmelerini destekleyebilir.

Bu öneriler, okul idaresi ve öğretmenler arasındaki işbirliğini güçlendirerek, öğretmenlerin profesyonel gelişimini daha etkili ve sürdürülebilir bir şekilde desteklemenin yollarını göstermektedir.

KAYNAKÇA

Altan, M. Z. (2017). Profesyonel öğretmenliğe doğru. Ankara: Pegem Akademi.

Atay, Y. D. (2003). Öğretmen eğitiminin değişen yüzü. Ankara: Nobel Basımevi.

Aydın, İ. (2014). Hizmet içi eğitim el kitabı. Ankara: Pegem Akademi.

Aydın, İ. (2016). Öğretimde denetim, durum saptama, değerlendirme ve geliştirme. Ankara: Pegem Akademi.

Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim*, 194, 31-50.

Çelikten, M., Şanal, M., ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 207-237.

Erdoğan, İ. (2002). Okul yönetimi öğretim liderliği. İstanbul: Sistem Yayıncılık

Gökçe, E., ve Erdem A. (2017). Etkili öğretmenlik. Ankara: Aydın Matbaacılık

Hacıfazlıoğlu, Ö. (2016). Yaratıcılık, inovasyon ve okul liderliği. N. Güçlü ve S. Koşar (Eds.), *Eğitim yönetiminde liderlik teorisi, araştırma ve uygulama* (ss.283-320). Ankara: Pegem Akademi

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

Karlı, K. (2013). Dijital bilgelik yolculuğu için öğrenme yoldaşlığı. İstanbul: Lead Türkiye Yayınları.

Pehlivan, İ. (1993). Hizmet içi eğitim verimlilik ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 151-162.

Seferoğlu, S. S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin kendi mesleki gelişimleriyle ilgili görüşleri, beklentileri ve önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 149, 12-18.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.

Selimoğlu, E., ve Biçen Yılmaz, H. (2009). Hizmet içi eğitimin kurum ve çalışanlar üzerine etkileri. *Paradoks, Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi (e-dergi)*, 1, ISSN 1305-7979.

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

İmam Hatip Liselerinde Müdür ve Müdür Yardımcılarının Değişim Liderliği Rolüne Yönelik Görüşleri

Principals' and Assistant Principals' Views on Change Leadership Role in Imam Hatip High Schools

ÖZET

Bu çalışmanın amacı İmam Hatip Liselerinde müdür ve müdür yardımcılarının değişim liderliği rolüne yönelik görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu çalışmada nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırma için kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 15 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. Çalışmanın bulgularına göre, İmam Hatip Liseleri yöneticilerinin değişim liderliği ile öğrenci başarısı ve okul performansını artırmayı amaçladığını ve bu amaçla öğrenci merkezli, dini değerlere uygun, çağdaş ve yenilikçi yaklaşımlar benimsediğini gösteriyor. Müdürler ve müdür yardımcıları öğrencilerin özgün potansiyellerini keşfetmeleri ve geliştirmeleri için çaba göstererek, İslami değerleri modern eğitim anlayışıyla sentezlemeyi hedefliyorlar. Ayrıca, eğitim programlarını güncelleyerek öğrencileri geleceğin gereksinimlerine hazırlamayı amaçlıyorlar. İşbirliği ve iletişim içinde, öğretmenlerin görüşleri ve deneyimleri değerlendirilerek değişim süreçleri yönlendiriliyor. Bu yaklaşım öğrencilere daha zengin ve çeşitli bir eğitim deneyimi sunmayı hedeflerken, okulun genel performansını artırmayı amaçlıyor.

Anahtar Kelimeler: Okul Müdürü, Müdür Yardımcısı, Liderlik, Değişim Liderliği.

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate the views of principals and vice principals in Imam Hatip High Schools on the change leadership role. Phenomenology design, one of the qualitative research techniques, was used in this study. The study group consisted of 15 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 findings of the study, Imam Hatip High School principals aim to increase student achievement and school performance through change leadership and for this purpose, they adopt student-centered, religious, contemporary and innovative approaches. Principals and vice principals strive to help students discover and develop their unique potential and aim to synthesize Islamic values with modern educational approaches. They also aim to prepare students for the needs of the future by updating educational programs. In collaboration and communication, teachers' views and experiences are utilized to guide the change process. This approach aims to provide students with a richer and more diverse educational experience, while improving the overall performance of the school.

Keywords: School Principal, Assistant Principal, Leadership, Change Leadership.

GİRİŞ

Kuruluşlar çevresel etkileşime girerler. Şirketler çevrelerini kendi ihtiyaçlarına göre değiştiremediklerinden, çevresel değişiklikleri hesaba katmak için şirket içinde ayarlamalar yapılmalıdır. Örgütsel dönüşümün temelinde bilgi, sistem, teknoloji, kültür ve insan gibi değerler yer almaktadır (Hitt vd., 2009). Örgütsel değişimin genel amacı, şirketin etkinliğini ve verimliliğini artırmak, çalışanların memnuniyetinin yüksek olduğu bir çalışma ortamı yaratmak ve hem iç hem de dış çevresel faktörler ışığında profesyonel olarak büyümelerini sağlamaktır (Niğdelioğlu, 2007). Örgütsel dönüşümün gerçekleştirilebilmesi için tüm örgüt çalışanlarının değişimin amacı etrafında birleştiğinden emin olmak önemlidir (Güven, 2006). "İş doyumu, örgüt kültürü, örgütsel yapı, etik, örgütsel sağlık vb." unsurların eğitim ortamlarında öğretmenlerin etkililiği ve çıktıkları üzerinde etkisi olduğu gösterilmiştir. Buluç'a (2009) göre verimliliği ve performansı etkileyen unsurlardan biri de örgütsel bağlılıktır. "Örgütsel bağlılık" terimi, insanların işyerlerine duydukları psikolojik bağlı, sadakati ve işyerinin ideallerini ve amaçlarını kabullenmeyi ifade etmektedir. Örgüt, varlığını sürdürme çabası içinde, personelinin ayrılmasını engellemek için çalışır (Çetin, 2004). Örgütler "dinamik açık sistemler" olarak adlandırılırlar çünkü çevreleriyle sürekli etkileşim halindedirler, çevrelerinden girdi alırlar ve çevrelerine çıktı verirler. Bu nedenle örgütler çevrelerinde meydana gelen değişikliklere uygun hazırlıklar ve değişiklikler yapmak zorundadırlar çünkü çevrelerinden bağımsız olarak düşünülemezler. Örgütün hayatta kalması

Elif Kasapoğlu¹ 
Emrah Tokath² 
Gökben Yamli³ 

How to Cite This Article

Kasapoğlu, E., Tokath, E. & Yamli, G. (2023). "İmam Hatip Liselerinde Müdür ve Müdür Yardımcılarının Değişim Liderliği Rolüne Yönelik Görüşleri", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:54; pp:3918-3927. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.72025>

Arrival: 23 June 2023

Published: 25 October 2023

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

¹ Müdür Yardımcısı, MEB, Ankara, Türkiye

² Okul Müdürü, MEB, Ankara, Türkiye

³ Müdür Yardımcısı, MEB, Ankara, Türkiye

bu taleplerin karşılanmasına bağlıdır (Töremen, 2002). Değişim, işyerini sıkıcı olmaktan kurtaracak ve çalışanların ilgisini çekecektir. Çalışanlar gelişme fırsatı bulacaktır. Amaca ulaşmak, mali kayıpları önlemek ve çalışanların muhalefetine değil katılımını sağlamak için değişim sürecinin etkin bir şekilde yönetilmesi gerekir (Erdoğan, 2012). Değişim yöneticisi, mükemmel iletişim ve ikna becerilerine sahip vizyoner bir lider olmalıdır. Her çalışanın kendine özgü bir kişiliği olduğu düşünüldüğünde, değişim lideri her çalışanın özelliklerine uygun görevler vermelidir. Değişim temsilcisine göre, çalışanlar kendilerini geliştirmek için fırsatlara ve şanslara sahip olmalıdır. Her şeyden önce, değişimin gerekli olduğunu kabul etmeli ve çevresindekileri değişime katılmaya ikna etmelidir (Vardar, 2001). Değişim yönetimi, tüm çalışanlara güven ve düzen aşılıyarak, eğitim kurumlarında gerekli olabilecek her türlü değişikliğin gerçekleştirilmesini sağlayacak çok önemli bir prosedürdür (Akkan, 2013).

Değişim, mevcut konumumuz ile iletişim ve etkileşim içinde olduğumuz ortamların bu talepleri karşılamaması durumunda, bizi yeniden yapılandıracak ve bu ihtiyaçları karşılayacak düzeyde yeni fikirlerin yaratılması ve uygulanması sürecidir (Erdoğan, 2012). Koçel (2003), şirketlerin değişiminin ne kadar önemli olduğuna odaklanmak yerine, tartışmanın değişime ayak uydurup uyduramayacaklarına, süregelen değişimi teşvik etmek için neler yapılabileceğine ve şirketlerin nasıl "öğrenen organizasyonlara" dönüştürülebileceğine odaklandığını iddia etmektedir. Sadece değişimin ne kadar önemli olduğunu anlamak yeterli değildir. Organizasyon yapısı gerektiği gibi ayarlanmalıdır (Güvenli, 2007). Kuruluşların değişen çevresel koşullar karşısında başarılı olabilmeleri için gelişmeleri ve büyümeleri gerekir. Şirketleri değişime iten iki neden kategorisi vardır: içsel ve dışsal. Küreselleşme, kalitenin evrimi, verimlilik ve etkinliğin evrimi, bilgi patlaması, kültürel ve sosyal farkındalık, teknolojik ilerlemeler, tüketici ve müşteri odaklı çalışma, iletişimin kitlesel yayılımı ve zaman baskısı, değişime neden olan dış faktörlere sadece birkaç örnektir. İç faktörler arasında ise işin doğasındaki değişiklikler, profesyonelliğin artması, ekip çalışmasının yaygınlaşması, şirket içi iletişim sistemlerinin gelişmesi, örgüt içi çatışmalar, sorumlulukların dağılımındaki değişiklikler ve iş tasarımındaki değişiklikler yer almaktadır (Sönmez, 2005). Lewin'e (1947) göre çözülme, değişim ve yeniden dondurma, değişim için gerekli üç süreçtir. Çözülme süreci boyunca mevcut kalıplar sökülür ve değişim için mantıksal gerekçeler sunulur. Böylece değişime karşı direnci azaltmak mümkündür. Değişim uygulanır ve çözülme aşamasında mevcut örgütsel denge bozulduktan sonra yeniden dondurma aşamasında yeni örgütsel denge korunur. Herold ve meslektaşlarına göre, sadece iki aşama gereklidir ve üçüncü aşamada direnç artmış ve değişimi daha zor hale getirmiştir (Liu, 2010). Kurum içi idari görevlerin değiştirilmesine odaklanan aşama modelleri ilk olarak 1990'larda ortaya çıkmıştır. Bu modeller arasında 5 aşamalı Judson (1991) modeli, 8 aşamalı Kotter (1995) modeli ve 9 aşamalı Galpin (1996 modeli) modeli bulunmaktadır (Liu, 2010). İletişim, kabul, değişiklik, entegrasyon ve kurumsallaşma Judson (1991) tarafından sıralanan beş adımdır (Cheung, 2010). Kotter'in (1995) modeline göre 8 aşama vardır: aciliyet geliştirme, güçlü bir koalisyon oluşturma, vizyon oluşturma, iletişim kurma, izin alma, hazırlık yapma, hızlı kazanımlar elde etme, pekiştirme ve kurumsallaştırma. Cheung'a (2010) göre Galpin'in (1996) dokuz aşaması şu şekildedir: ihtiyacın ortaya konması, vizyon oluşturulması ve yayılması, mevcut durumun değerlendirilmesi, önerilerin formüle edilmesi, önerilerin detaylandırılması, pilot uygulama, sunum hazırlanması, önerilerin yayılması (sunulması) ve değişimin ölçülmesi, uygulanması ve ince ayar yapılması. Buna ek olarak, Armenakis (1999) aşamalı modellerden ziyade değişim iletişimi teknikleri olarak sınıflandırılan iki model önermiştir. Değişim ve büyümeyi destekleyen kaynaklar arasında etkili iletişim, aşamalı insan kaynakları yönetimi ve aktif katılım yer almaktadır (Liu, 2010). Çevre ve kuruluşlar her zaman etkileşim halindedir. Kuruluşlar, çevreyi kendilerine uyacak şekilde değiştiremeyeceklerinden, kuruluş içinde değişim yoluyla çevreye uyum sağlamalıdır. Teknoloji, strateji, yapısal, kültürel, insanlar, paylaşılan değerler ve diğer gelişmelerin tümü örgütsel dönüşüm ihtiyacına katkıda bulunur (Hitt, Michael, Stewart, Lyman ve Porter, 2009). Örgütün etkileşim içinde olduğu çevredeki değişimler, girdileri aracılığıyla örgütü etkiler ve bu da örgütün dengesini bozar. Çevresel değişiklikler yoğunlaştığında, kuruluş devamlılığını sürdürebilmek için çevrenin gereksinimlerini ve taleplerini karşılamak üzere uyum sağlamalıdır. Değişimle birlikte ortaya çıkan etkileşimler sonucunda örgütün iş, teknoloji, çalışanlar ile örgüt arasındaki bağlantı, teknikler vb. konularda önemli değişiklikler yapması gerekebilir (Yeniçeri, 2002). Örgütsel dönüşüm, Sabuncuoğlu ve Tüz (1998) tarafından örgütlerin faaliyet gösterdikleri çevreye uyum sağlama süreci olarak tanımlanmıştır. Balcı'ya (2003) göre örgütsel değişim, sürece bağlı yapı ve davranışlarda meydana gelen bir değişimdir. Örgütsel değişim, yenilik, örgütsel gelişme ve büyümeyi de içeren çok çeşitli faaliyet ve olguları kapsar (Töremen, 2012). Örgütsel değişim, Spencer-Matthews (2001) ve Diefenbach (2007) tarafından "neye değer verildiği, inanıldığı veya neyin hedeflendiği konusunda ortak bir fikir birliğine varılması" olarak tanımlanmaktadır. Örgütsel değişim, Jones (1998) ve Chen ve diğerleri (2006) tarafından, verimliliği artırmak amacıyla bir kuruluşu mevcut durumundan amaçlanan duruma taşıma süreci olarak tanımlanmıştır (apraz, 2009). Değişim, bir kuruluşu mevcut durumundan amaçlanan duruma taşıma ve bu süreçte ortaya çıkan sorunları ele alma süreci ise hem yönetim hem de liderlikle bağlantılıdır (Sabuncuoğlu, 2008). Martins'e (2008) göre değişim uygulamaları literatürü, değişimin içeriği ve değişimin bağlamı gibi diğer alanlarla kıyaslandığında örgütsel değişim ve gelişim açısından en önemli konulardan biridir. Lewin'in (1947) serbest bırakma, değiştirme ve yeniden dondurma olarak nitelendirilebilecek üç aşamalı paradigması, değişim pratiği için teorik temel olarak hizmet edebilir (Liu, 2010).

Bu bilgiler doğrultusunda bu çalışmanın amacı İmam Hatip Liselerinde müdür ve müdür yardımcılarının değişim liderliği rolüne yönelik görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1-İmam Hatip Liselerindeki müdür ve müdür yardımcılarının eğitim sistemindeki değişim süreçlerine yaklaşımı nasıldır?

2-Değişim liderliği açısından, müdür ve müdür yardımcıları nasıl bir iletişim ve işbirliği sergilemektedir?

3-İmam Hatip Liselerindeki müdür ve müdür yardımcılarının değişim liderliği, öğrenci başarısı ve okul performansı üzerinde nasıl etkiler yaratmaktadır?

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 algılarını 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 15 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 örneklem daha geniş bir popülasyonu doğru bir şekilde yansıtmayabilir. Kolayda örnekleme yaklaşımı, özellikle küçük örneklem 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

Cinsiyeti	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim durumu
Kadın	Matematik	40	16	Yüksek Lisans
Erkek	Biyoloji	45	24	Doktora
Erkek	Teknoloji ve Tasarım	37	12	Lisans
Erkek	Coğrafya	50	27	Lisans
Kadın	Bilgisayar	41	19	Lisans
Erkek	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	58	34	Yüksek Lisans
Erkek	Arapça	37	14	Yüksek Lisans
Kadın	İmam Hatip Meslek Dersleri	59	35	Lisans
Kadın	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	56	33	Lisans
Erkek	Tarih	49	25	Yüksek Lisans
Erkek	Beden Eğitimi	42	8	Lisans
Kadın	İngilizce	39	10	Yüksek Lisans
Erkek	Felsefe	49	25	Lisans
Kadın	Matematik	36	14	Yüksek Lisans
Kadın	Türk Dili ve Edebiyatı	43	18	Doktora

Bu tabloda, araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik değişkenlerine ilişkin bilgiler verilmiştir. Aşağıda her bir demografik değişken için yüzdelerle dağılımlarıyla birlikte kısa bir yorum yapılmıştır: Kadın: %37.5, Erkek: %62.5 olarak belirlenmiştir. Katılımcıların cinsiyet dağılımına bakıldığında, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durum, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun erkek olduğunu göstermektedir. Matematik: %12.5, Biyoloji: %6.25, Teknoloji ve Tasarım: %6.25, Coğrafya: %6.25

Bilgisayar: %6.25, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi: %18.75, Arapça: %6.25, İmam Hatip Meslek Dersleri: %6.25, Tarih: %6.25, Beden Eğitimi: %6.25, İngilizce: %6.25, Felsefe: %6.25, Türk Dili ve Edebiyatı: %6.25. Katılımcıların branş dağılımı çeşitlidir ve farklı disiplinlerden öğretmenler araştırmada yer almıştır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Matematik ve Diğer branşlar katılımcı sayısının yüksek olduğu alanlardır. Ortalama Yaş: Yaklaşık 45'tir. Katılımcıların yaşları ortalama olarak 45 yaş civarında bulunmaktadır. Bu durum, katılımcıların geniş bir yaş aralığına sahip olduğunu göstermektedir. Ortalama Kıdem: Yaklaşık 20 yıldır. Katılımcıların ortalama kıdemi yaklaşık 20 yıl olarak görülmektedir. Bu da katılımcıların deneyimli öğretmenler olduğunu göstermektedir. Lisans: %37.5, Yüksek Lisans: %50, Doktora: %12.5. Katılımcıların öğrenim durumu incelendiğinde, çoğunluğunun yüksek lisans derecesine sahip olduğu görülmektedir. Bu, araştırmaya katılan öğretmenlerin akademik düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu demografik bilgiler, araştırmaya katılan öğretmenlerin çeşitli branşlardan geldiğini, deneyimli ve yüksek öğrenim seviyelerine sahip olduğunu göstermektedir. Bu çeşitlilik, araştırmanın sonuçlarının geniş bir perspektiften ele alındığını vurgulayabilir.

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 sağlanmıştı. 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 aktarılabirliği 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

İmam Hatip Liselerindeki müdür ve müdür yardımcılarının eğitim sistemindeki değişim süreçlerine yaklaşımı nasıldır?

Katılımcılara yöneltilen "İmam Hatip Liselerindeki müdür ve müdür yardımcılarının eğitim sistemindeki değişim süreçlerine yaklaşımı nasıldır?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) "Müdür ve müdür yardımcıları, değişim süreçlerine katkı sağlayarak, İmam Hatip Liselerinin İslami değerlerini koruma ve modern eğitim yöntemleriyle sentezleme çabası içerisinde." "

(K2) "Eğitim programındaki değişiklikleri takip ederek, öğrencilere çağın gereksinimlerine uygun beceriler kazandırmayı amaçlayan bir yaklaşım sergiliyorlar." "

(K3) "Müdür ve müdür yardımcıları, öğretmenlerle işbirliği yaparak, öğrencilerin dini ve ahlaki değerlerini güçlendiren eğitim metodolojilerini benimsemeye çalışıyorlar." "

(K4) "Değişim liderliği rolünü üstlenerek, öğrenci ihtiyaçlarını ve toplumsal gelişmeleri dikkate alarak eğitim süreçlerini yönlendirme çabasındalar." "

(K5) "İslami değerleri modern eğitim anlayışıyla harmanlayarak, öğrencilere hem dini hem de çağdaş bilgi ve beceriler sunmaya çalışıyorlar." "

(K6) "Müdürler, eğitim programlarını güncelleyerek öğrencilerin teknolojiye uyum sağlamasını ve meslek hayatına daha iyi hazırlanmasını hedefliyorlar."

(K7) "Eğitim sistemindeki değişim süreçlerine, öğrenci merkezli yaklaşarak, onların bireysel potansiyellerini geliştirecek şekilde odaklanıyorlar."

(K8) "Müdür ve müdür yardımcıları, öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlı bir şekilde, eğitim programlarını ve yöntemlerini sürekli olarak gözden geçiriyorlar."

(K9) "Değişimi teşvik ederek, öğretmenler arasında deneyim ve fikir paylaşımını destekliyorlar, böylece daha etkili eğitim stratejileri oluşturulmasına yardımcı oluyorlar."

(K10) "Müdürler, değişim süreçlerini planlı bir şekilde yöneterek, öğrenci başarısını artırmayı ve eğitim kalitesini yükseltmeyi amaçlıyorlar."

(K11) "Eğitimde yenilikçi yaklaşımlara açık olan müdür ve müdür yardımcıları, öğrencilere daha çeşitli ve zengin bir eğitim deneyimi sunmak için çaba gösteriyorlar."

(K12) "Değişim süreçlerini öğretmenlerin görüş ve önerilerini dikkate alarak yönlendirerek, okulun genel hedeflerine uygun şekilde şekillendirmeye çalışıyorlar."

(K13) "Müdür ve müdür yardımcıları, eğitim sistemine adapte ederek İmam Hatip Liselerinin özgün misyonunu sürdürme çabasındadır."

(K14) "Değişim süreçlerine, öğretmenlerin görüş ve önerilerine önem vererek, katılımcı bir yaklaşım sergiliyorlar ve böylece tüm paydaşların fikirlerini değerlendirmeye açıyorlar."

(K15) "Müdürler, öğrencilerin kişisel gelişimine odaklanarak, değişim süreçlerini öğrencilerin ihtiyaçlarına ve yeteneklerine uygun şekilde tasarlamaya çalışıyorlar."

Bu ifadeler, İmam Hatip Liseleri yöneticilerinin ve müdür yardımcılarının eğitim sistemindeki değişim süreçlerine nasıl yaklaştıklarını ve bu süreçlerin öğrenci merkezli, dini değerlere uygun, çağdaş ve yenilikçi bir eğitim deneyimi sağlamayı amaçladığını vurguluyor. Müdür ve müdür yardımcıları, eğitimdeki değişim süreçlerine aktif katılım göstererek, İmam Hatip Liselerinin İslami değerlerini koruma ve modern eğitim yöntemleriyle birleştirme çabası içerisinde oldukları. Bu, geleneksel değerleri modern eğitim anlayışıyla harmanlamayı hedefler. Eğitim programındaki değişiklikleri takip ederek, öğrencilere çağın gereksinimlerine uygun beceriler kazandırmayı amaçlayan bir yaklaşım sergilenmektedir. Bu, öğrencilerin güncel bilgi ve becerilere sahip olarak gelecekteki ihtiyaçlara hazırlanmalarını hedefler. Müdür ve müdür yardımcıları, öğretmenlerle işbirliği yaparak, öğrencilerin dini ve ahlaki değerlerini güçlendiren eğitim metodolojilerini benimsemeye çalışmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin karakter ve etik değerlerini koruyarak eğitim almalarını amaçlar. Değişim liderliği rolünü üstlenerek, öğrenci ihtiyaçlarını ve toplumsal gelişmeleri dikkate alarak eğitim süreçlerini yönlendirmek çabası içerisinde oldukları. Bu, öğrencilere özgün potansiyellerini en iyi şekilde geliştirmeleri için fırsatlar sunmayı amaçlar. Müdürler, İslami değerleri modern eğitim anlayışıyla sentezleyerek, öğrencilere hem dini hem de çağdaş bilgi ve beceriler sunmaya çalışmaktadır. Bu, öğrencilerin hem dini kimliklerini güçlendirmelerini hem de modern dünyaya entegre olmalarını hedefler. Müdürler, eğitim programlarını güncelleyerek öğrencilerin teknolojiye uyum sağlamasını ve meslek hayatına daha iyi hazırlanmasını amaçlamaktadır. Bu, öğrencilerin iş dünyasına ve teknolojiye adaptasyonunu desteklemeyi hedefler. Eğitim sistemindeki değişim süreçlerine öğrenci merkezli yaklaşarak, öğrencilerin bireysel potansiyellerini geliştirecek şekilde odaklanılmaktadır. Bu, her öğrencinin özel yeteneklerini ve ilgi alanlarını desteklemeyi amaçlar. Müdür ve müdür yardımcıları, öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlı bir şekilde, eğitim programlarını ve yöntemlerini sürekli olarak gözden geçirmektedirler. Bu, değişen gereksinimlere hızlı cevap verebilmeyi hedefler. Değişimi teşvik ederek, öğretmenler arasında deneyim ve fikir paylaşımını desteklemek çabası içerisinde oldukları, böylece daha etkili eğitim stratejileri oluşturulmasına yardımcı olmaktadır. Müdürler, değişim süreçlerini planlı bir şekilde yöneterek, öğrenci başarısını artırmayı ve eğitim kalitesini yükseltmeyi amaçlamaktadır. Eğitimde yenilikçi yaklaşımlara açık olan müdür ve müdür yardımcıları, öğrencilere daha çeşitli ve zengin bir eğitim deneyimi sunmak için çaba göstermektedirler. Bu, öğrencilerin öğrenme deneyimini zenginleştirmeyi hedefler. Değişim süreçlerini öğretmenlerin görüş ve önerilerini dikkate alarak yönlendirerek, okulun genel hedeflerine uygun şekilde şekillendirmeye çalışmaktadır. Müdür ve müdür yardımcıları, eğitim sistemine adapte ederek İmam Hatip Liselerinin özgün misyonunu sürdürme çabası içerisinde oldukları.

Değişim liderliği açısından, müdür ve müdür yardımcıları nasıl bir iletişim ve işbirliği sergilemektedir?

Katılımcılara yöneltilen "Değişim liderliği açısından, müdür ve müdür yardımcıları nasıl bir iletişim ve işbirliği sergilemektedir?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) "Müdür ve müdür yardımcıları, değişim liderliği konusunda öğretmenlerin görüşlerine daima değer veriyorlar ve açık iletişimle fikir alışverişini yapıyorlar."

- (K2) "İşbirliği içinde çalışıyorlar; değişim önerilerimizi dinliyorlar ve fikirlerimizi sürekli olarak dikkate alıyorlar."
- (K3) "Müdürler, yeni yaklaşımlar hakkında düşüncelerimizi paylaşmamızı teşvik ediyorlar ve bu sayede eğitimdeki değişimleri hep birlikte şekillendiriyoruz."
- (K4) "Değişim liderleri, düzenli olarak toplantılar düzenleyerek biz öğretmenlerin geri bildirimlerine ve önerilere açık olduklarını gösteriyorlar."
- (K5) "Müdür ve müdür yardımcıları, eğitimdeki değişimleri anlamamıza yardımcı olmak için düzenli olarak iletişim kanalları sağlıyorlar."
- (K6) "Bizimle açık iletişim kuruyorlar ve sık sık görüşmelerde bir araya gelerek değişim süreçlerini birlikte değerlendiriyoruz."
- (K7) "Müdürler, öğretmenler olarak bizleri sürece dahil etmek için düzenli olarak görüşmeler düzenliyorlar ve fikirlerimize değer veriyorlar."
- (K8) "Öğretmenlerin fikirlerine saygı gösteriyorlar ve bu, değişim süreçlerinin etkili bir şekilde yönlendirilmesine yardımcı oluyor."
- (K9) "Müdür ve müdür yardımcıları, eğitimdeki değişimler konusunda öğretmenlerin deneyimlerine ve uzmanlıklarına güveniyorlar."
- (K10) "Değişim liderliği konusunda, öğretmenlerin katkılarını teşvik ediyorlar ve bu sayede daha verimli bir işbirliği sağlanıyor."
- (K11) "Müdürler, öğretmenlerin fikirlerine açık olmalarıyla bilgi paylaşımını ve etkili iletişimi destekliyorlar."
- (K12) "İletişimde her zaman açık ve şeffaf davranıyorlar; bu da değişim süreçlerinin öğretmenlerin görüşleriyle şekillenmesini sağlıyor."
- (K13) "Müdür ve müdür yardımcıları, öğretmenlerin değişime yönelik önerilerini dinleyerek, onları sürece dahil ediyorlar."
- (K14) "Bizleri sürece katıp düşüncelerimizi dinledikleri için müdürlerimize ve müdür yardımcılarımıza minnettarız."
- (K15) "Değişim liderliği konusunda, öğretmenlerin perspektiflerine gerçekten değer veriyorlar ve bu da işbirliğini kuvvetlendiriyor."

Bu ifadeler, müdür ve müdür yardımcılarının değişim liderliği konusunda öğretmenlerle nasıl iletişim kurduğunu ve işbirliği sağladığını yansıtmaktadır. Genel olarak, bu ifadeler, yöneticilerin öğretmenlerin fikirlerine ve deneyimlerine önem verdiğini, açık iletişimi desteklediğini ve işbirliği içinde değişim süreçlerini yönlendirdiğini göstermektedir. Bu tür iletişim ve işbirliği yaklaşımları, okuldaki değişim süreçlerinin daha etkili ve katılımcı bir şekilde yönetilmesine yardımcı olur. Öğretmenlerin görüşleri ve önerileri, değişim süreçlerinin şekillenmesinde önemli bir rol oynar. Yöneticilerin öğretmenlere açık ve şeffaf bir iletişim ortamı sağlaması, katılımcı bir işbirliği kültürünün oluşturulmasına katkıda bulunur. Müdürlerin ve müdür yardımcılarının öğretmenlerin deneyimlerine ve uzmanlıklarına güvenmeleri, eğitimdeki değişimlerin daha iyi bir şekilde yönlendirilmesine yardımcı olur. Bu tür bir yaklaşım, okulun genel hedeflerine uygun ve öğretmenlerin vizyonunu yansıtan değişim süreçlerinin oluşturulmasına olanak tanır. Öğretmenlerin katılımı ve görüşlerinin değerli bulunması, motivasyonu artırabilir ve okul personeli arasında güçlü bir işbirliği kültürünün oluşmasına katkıda bulunabilir. Bu, öğrencilerin eğitim kalitesinin artırılmasına ve daha iyi bir öğrenme deneyimi elde etmelerine yardımcı olabilir. Sonuç olarak, bu ifadeler, müdür ve müdür yardımcılarının öğretmenlerle etkili bir iletişim ve işbirliği kurarak değişim liderliği rolünü nasıl yerine getirdiğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşımlar, okulun başarısını ve öğrencilerin başarısını artırmayı hedeflerken aynı zamanda öğretmenlerin katılımını ve katkısını teşvik etmektedir.

İmam Hatip Liselerindeki müdür ve müdür yardımcılarının değişim liderliği, öğrenci başarısı ve okul performansı üzerinde nasıl etkiler yaratmaktadır?

Katılımcılara yöneltilen "İmam Hatip Liselerindeki müdür ve müdür yardımcılarının değişim liderliği, öğrenci başarısı ve okul performansı üzerinde nasıl etkiler yaratmaktadır?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

- (K1) "Değişim liderliği sayesinde öğrenci başarısı artıyor; yeni eğitim yaklaşımları ve programlar öğrencilerin motivasyonunu ve ilgisini artırıyor."
- (K2) "Müdürlerin liderlikleri, okulun genel performansını yükseltiyor; öğrenci başarısında görünür bir gelişme var."
- (K3) "Değişim liderliği, öğrenci başarısını artırıyor çünkü müdürler ve müdür yardımcıları, eğitim kalitesini sürekli olarak gözden geçiriyor ve iyileştirme fırsatları yaratıyor."

(K4) "Müdürler, değişim liderliği sayesinde öğrenciler arasında daha fazla katılım ve etkileşim görüyoruz bu da öğrenmeyi teşvik ediyor."

(K5) "Değişim liderliği, öğrencilerin bireysel potansiyellerini keşfetmelerine yardımcı oluyor; öğrencilerin yetenekleri daha iyi değerlendirilerek öne çıkıyor."

(K6) "Müdürlerin yönetimiyle değişim, öğrenci başarısını yükseltiyor; daha etkili eğitim stratejileri ve programlar sayesinde öğrenciler daha iyi sonuçlar elde ediyor."

(K7) "Değişim liderliği, öğrencilerin kendilerine güvenini artırıyor; yeni yaklaşımlar öğrencilerin özgüvenini ve akademik performansını geliştiriyor."

(K8) "Müdürler ve müdür yardımcılarının değişim liderliği, okulun genel performansını yükseltiyor; bu sayede öğrencilerin sınav sonuçları ve akademik başarıları artıyor."

(K9) "Değişim liderliği, öğrenci başarısını olumlu yönde etkiliyor; müdürler ve öğretmenler arasındaki işbirliği sayesinde daha iyi öğretim metotları uygulanıyor."

(K10) "Müdürler, değişim liderliği rolünü üstlenerek okulun öğrenci başarısını artırmayı hedefliyor; bu, öğrencilerin daha iyi performans göstermelerini sağlıyor."

(K11) "Değişim liderliği, okulun genel performansını olumlu şekilde etkiliyor; müdürler öğretmenleri destekleyerek daha etkili eğitim stratejileri geliştirilmesini sağlıyor."

(K12) "Müdürlerin liderliği, öğrencilerin öğrenme deneyimini zenginleştiriyor; yeni yaklaşımlar sayesinde öğrenciler daha fazla ilgi gösteriyor ve bu da başarıyı artırıyor."

(K13) "Değişim liderliği, okulun genel performansını yükseltiyor; müdürler öğretmenlerin fikirlerine değer vererek daha iyi eğitim stratejileri geliştirmemize olanak tanıyor."

(K14) "Müdürler ve müdür yardımcıları, değişim liderliği sayesinde okulun öğrenci başarısını artırıyor; öğrenciler daha motive oluyor ve bu da daha iyi sonuçlar doğuruyor."

(K15) "Değişim liderliği, öğrenci başarısını olumlu şekilde etkiliyor; müdürler öğretmenlerle işbirliği yaparak daha etkili öğretim metotları oluşturuyor ve bu da öğrencilere fayda sağlıyor."

Bu değerlendirmelerde, değişim liderliğinin öğrenci başarısı ve okul performansı üzerinde olumlu etkiler yarattığı vurgulanmaktadır. Müdürlerin öğretmenlerle işbirliği yapması, yeni eğitim stratejileri ve programlar geliştirmesi, öğrenci motivasyonunu artırması ve öğrencilerin potansiyellerini daha iyi değerlendirmesi, genel olarak öğrenci başarısını ve okul performansını artırıcı etkiler olarak öne çıkmaktadır. Bu değerlendirmeler, İmam Hatip Liselerindeki müdür ve müdür yardımcılarının değişim liderliğinin öğrenci başarısı ve okul performansı üzerindeki olumlu etkilerini yansıtmaktadır. Müdürlerin liderlikleri, öğrenci başarısını artırmada ve okul performansını yükseltmede kritik bir rol oynuyor gibi görünmektedir. Bu liderlik yaklaşımı sayesinde, öğrencilerin motivasyonu ve ilgisi artıyor, öğrencilerin potansiyelleri daha iyi değerlendiriliyor ve öğrencilere daha çeşitli ve etkili öğrenme deneyimleri sunuluyor. Öğrencilere daha güçlü bir özgüven kazandırarak akademik başarılarını artırıyorlar. Müdürlerin ve müdür yardımcılarının öğretmenlerle işbirliği içinde çalışmaları, daha etkili eğitim stratejileri ve programlar geliştirilmesini destekliyor. Bu da öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkili bir şekilde yönlendirmeye yardımcı oluyor. Değişim liderliği, öğrenci merkezli bir yaklaşımın benimsenmesini sağlıyor ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha iyi cevap verilmesine olanak tanıyor. Bu, okulun genel performansını artırarak öğrenci başarısına olumlu etkiler yaratıyor. Sonuç olarak, bu değerlendirmeler İmam Hatip Liselerindeki müdür ve müdür yardımcılarının değişim liderliğinin, öğrenci başarısı ve okul performansı üzerinde olumlu etkiler yarattığını ve öğrencilere daha iyi eğitim deneyimleri sunmayı amaçladığını vurgulamaktadır.

SONUÇ

İmam Hatip Liseleri yöneticilerinin değişim liderliği rolünü üstlenerek eğitim süreçlerini öğrenci merkezli, dini değerlere uygun, çağdaş ve yenilikçi bir şekilde yönlendirdiğini gösteriyor. Müdür ve müdür yardımcıları, öğrenci başarısı ve okul performansını artırmayı amaçlayarak öğrencilerin özgün potansiyellerini keşfetmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olmak için çaba gösteriyorlar. Bu liderlik yaklaşımı, İslami değerleri modern eğitim anlayışıyla sentezlemeyi hedefleyerek öğrencilere hem dini hem de çağdaş bilgi ve beceriler sunmayı amaçlıyor. Aynı zamanda, öğrencilerin gelecekteki gereksinimlere uyum sağlayabilmesi için teknoloji ve meslek hayatına hazırlıklarını desteklemek amacıyla eğitim programlarını güncelliyorlar. Müdürler ve müdür yardımcıları, öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlı bir şekilde eğitim programlarını ve yöntemlerini sürekli olarak gözden geçirerek değişen koşullara hızlıca adapte olma gayreti içindeler. Aynı zamanda, değişimi teşvik ederek öğretmenler arasında deneyim ve fikir paylaşımını destekliyorlar, böylece daha etkili eğitim stratejilerinin geliştirilmesine katkı sağlıyorlar. Bu yaklaşım, öğrencilere çeşitli ve zengin bir eğitim deneyimi sunmayı hedeflerken, öğrencilerin bireysel potansiyellerini geliştirmelerine de odaklanıyor. Müdür ve müdür yardımcıları,

değişim süreçlerini öğretmenlerin görüş ve önerilerini dikkate alarak yönlendiriyor, böylece okulun genel hedeflerine uygun bir şekilde şekillendirmeye çalışıyorlar. Sonuç olarak, bu ifadeler İmam Hatip Liseleri yöneticilerinin öğrenci merkezli, dini değerleri koruyan, çağdaş ve yenilikçi bir eğitim anlayışını destekleyerek değişim liderliği rolünü nasıl üstlendiklerini yansıtıyor. Bu yaklaşım, öğrenci başarısı ve okul performansını artırarak öğrencilere daha iyi bir eğitim deneyimi sunmayı amaçlıyor.

Bu ifadeler, müdür ve müdür yardımcılarının öğretmenlerle etkili iletişim kurarak işbirliği içinde değişim liderliği uyguladığını ve bu sayede okuldaki değişim süreçlerini etkili bir şekilde yönlendirdiğini vurguluyor. Bu yaklaşım, öğretmenlerin fikirlerine ve deneyimlerine önem verildiğini gösteriyor, bu da katılımcı bir işbirliği kültürünün gelişimine katkıda bulunuyor. Müdürler ve müdür yardımcıları, öğretmenlerin uzmanlıklarına güvenerek değişimlerin başarılı bir şekilde yönlendirilmesini sağlıyorlar. Açık ve şeffaf iletişim ortamı, yöneticilerin öğretmenlerle etkili bir işbirliği kurmasına yardımcı oluyor. Öğretmenlerin görüşleri, değişim süreçlerinin şekillenmesinde belirleyici bir rol oynuyor. Bu yaklaşım, öğretmenlerin motivasyonunu artırarak işbirliği ve katılımı destekliyor. Değişim liderliği, okulun genel hedeflerine uygun olarak öğretmenlerin vizyonunu yansıtan değişim süreçlerinin oluşturulmasını sağlıyor. Bu, eğitim kalitesini artırmaya ve öğrencilere daha iyi bir eğitim deneyimi sunmaya yönelik çabaları destekliyor. Öğretmenlerin katılımının ve görüşlerinin değerli bulunması, işbirliği kültürünün güçlenmesine ve okul personeli arasındaki uyumun artmasına katkı sağlıyor. Bu, öğrencilerin eğitim kalitesinin yükseltilmesine ve daha verimli bir öğrenme deneyimi yaşamalarına yardımcı olabilir. Sonuç olarak, bu ifadeler, müdür ve müdür yardımcılarının öğretmenlerle etkili iletişim ve işbirliği kurarak değişim liderliği rolünü uyguladığını, bu yaklaşımların okulun başarısını ve öğrencilerin başarısını artırmayı hedeflediğini gösteriyor.

Bu değerlendirmeler, İmam Hatip Liselerindeki müdür ve müdür yardımcılarının değişim liderliğinin öğrenci başarısı ve okul performansı üzerindeki olumlu etkilerini ayrıntılı bir şekilde açıklamaktadır. Müdürlerin öğretmenlerle işbirliği içinde çalışması ve yeni eğitim stratejileri geliştirmesi, öğrencilerin motivasyonunu artırarak potansiyellerini daha iyi ortaya çıkarmalarını sağlamaktadır. Bu liderlik yaklaşımı, öğrencilerin özgüvenini güçlendirerek akademik başarılarını artırıyor ve daha etkili öğrenme deneyimleri sunuyor. Ayrıca, öğretmenlerle işbirliği içinde değişim süreçlerini yönlendirmenin, öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsemeye yardımcı olduğu vurgulanıyor. Bu yaklaşım, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını daha iyi anlamayı ve karşılamayı hedefliyor. Bu da genel olarak öğrenci başarısını ve okul performansını olumlu bir şekilde etkiliyor. Sonuç olarak, bu değerlendirmeler İmam Hatip Liselerindeki müdür ve müdür yardımcılarının değişim liderliğinin, öğrenci başarısı ve okul performansı üzerindeki olumlu etkilerini vurguluyor. Müdürlerin öğretmenlerle işbirliği yapması, öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsemesi ve yeni eğitim stratejileri geliştirmesi, öğrencilerin motivasyonunu artırarak özgün potansiyellerini daha iyi değerlendirmelerini sağlıyor. Bu da genel olarak öğrenci başarısını artırıcı bir etki yaratıyor.

Bu değerlendirmeler, İmam Hatip Liseleri yöneticilerinin değişim liderliği rolünün öğrenci başarısı ve okul performansı üzerindeki olumlu etkilerini vurguluyor. Bu bağlamda, yöneticilerin ve öğretmenlerin işbirliği içinde yürüttükleri etkili değişim liderliği yaklaşımlarının devamını sağlamak için aşağıdaki öneriler sunulabilir:

İletişimi Güçlendirme: Müdürler ve müdür yardımcıları, öğretmenlerle iletişimi sıklaştırmalı ve açık iletişim kanalları oluşturmalıdır. Düzenli toplantılar, geri bildirim oturumları ve iletişim platformları aracılığıyla öğretmenlerin görüşlerini ve önerilerini almak önemlidir.

Profesyonel Gelişimi Destekleme: Yöneticiler, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini teşvik etmeli ve yeni eğitim yaklaşımları, teknolojik gelişmeler ve öğrenme stratejileri hakkında güncel bilgi ve becerilere erişim sağlamalıdır.

Öğrenci Merkezli Eğitimi Vurgulama: Değişim liderleri, öğrenci merkezli bir yaklaşımın benimsenmesini ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının dikkate alınmasını teşvik etmelidir. Bu, öğrenci başarısını ve öğrenme deneyimini artıracaktır.

Değerlendirme ve İzleme: Değişim süreçlerinin etkisini değerlendirmek ve izlemek, başarıları ölçmek ve gerektiğinde ayarlama yapmak için önemlidir. Yöneticiler, öğretmenlerle birlikte bu süreçleri düzenli olarak gözden geçirmelidir.

Yenilikçi Yaklaşımları Destekleme: Yöneticiler, öğretmenlerin yenilikçi eğitim stratejileri ve yöntemleri geliştirmelerini teşvik etmeli ve bu konuda destek sağlamalıdır.

Topluluk Katılımını Teşvik Etme: Değişim liderleri, öğrenci velileri, yerel topluluk üyeleri ve diğer paydaşları eğitim süreçlerine daha fazla dahil etmeyi teşvik etmelidir.

Veri Analizi ve Karar Almada Eşgüdüm: Yöneticiler, öğretmenlerin ve öğrencilerin performans verilerini analiz ederek, eğitim stratejilerini ve hedefleri belirlemelidir.

Sürdürülebilirlik ve Uyum: Değişim liderleri, uyguladıkları değişimleri sürdürülebilir kılmak ve okulun misyonuyla uyumlu hale getirmek için çaba göstermelidir.

Eğitim Teknolojilerini Entegre Etme: Müdürler ve müdür yardımcıları, teknolojinin eğitimdeki rolünü vurgulayarak, öğrencileri teknolojiye uyumlu hale getirmeye yönelik stratejiler geliştirebilirler.

Öğrenci Destek Hizmetlerini Artırma: Değişim liderleri, öğrencilerin akademik, psikososyal ve kişisel ihtiyaçlarını karşılamak için destek hizmetlerini güçlendirebilirler.

Bu öneriler, İmam Hatip Liseleri yöneticilerinin değişim liderliği yaklaşımlarını daha da geliştirmelerine yardımcı olabilir ve öğrenci başarısı ile okul performansını olumlu bir şekilde etkileyebilir.

KAYNAKÇA

- Akkan, E. (2013). 4+4+4 eğitim modelinin değişim yönetimi bakımından incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi: Uşak.
- Armenakis, A. A., Harris, S., & Field, H. (1999). Paradigms in organizational change: Change agent and change target perspectives. In R. Golembiewski (Ed.), *Handbook of Organizational Behavior*. New York: Marcel Dekker
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel Sosyalleşme Kuram Strateji ve Taktikleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cheung, M. (2010). An integrated change model in project management. Theises submitted to the faculty of the Graduate Schod of the University of Maryland College Park, in Partial fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Science.
- Judson, A. (1991). *Changing behavior in organizations: Minimizing resistance to change*. Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- Çetin, M. (2004). *Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Nobel Yayınları
- Diefenbach, T. (2007). The Managerialistic Ideology of Organisational Change Management. *Journal of Organizational Change Management*, 20(1): 126– 144.
- Erdoğan, İ. (2012). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Galpin, T. (1996). *The human side of change: A practical guide to organization redesign*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Güven, C. (2006). İş görenlerin değişim yönetimi algılama düzeylerinin belirlenmesi ve kamuda bir uygulama. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi: Ankara.
- Güvenli, A. (2007). *Anadolu Lisesine Dönüştürülen Genel Lise Yöneticilerinin Örgütsel Değişim Sürecinde Değişim Liderliği (İstanbul İli Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi: İstanbul.
- Hitt, M. A., Black, J. S., & Porter, L. W. (2009). *Management Second Edition* PearsonPrenticeHall. New Jersey.
- Jones, G. R. (1998). *Organizational Theory: Text and Cases*. Addison Wesley Longman Publishing Company
- Judson, A. (1991). *Changing behavior in organizations: Minimizing resistance to change*. Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Koçel, T. (2003). *İşletme Yöneticiliği*. 9.Baskı, Beta Yayınları: İstanbul.
- Kotter, J. P. (1995). *Harvard Business Review*. March- April Reprint 9520
- Lewin, K. (1947). *Frontiers in group dynamics*. *Human Relation*. 1, 5-41.
- Liu, Y. (2010). When Change Leadership Impacts Commitment to Change and When It Doesn't A Multi-Level Multi-Dimensional Investigation. In *Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in the College of Management*. Georgia Institute of Technology.
- Martins, L. (2008). *Organizational development and change*. Manuscript prepared for S. Zedeck (Ed.). *APA Handbook of Industrial and Organizational Psychology, Volume III*.
- Niğdelioğlu, N. (2007). *Örgütsel değişim yönetimi ve seramik sektöründe uygulaması*. (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi: Kütahya.
- Sabuncuoğlu, E. T. (2008). *Liderlik, Değişim ve Yenilik. Liderlik ve Motivasyon*. Nobel Yayınları: Ankara.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (1998). *Örgütsel Psikoloji*. Alfa Yayınları: Bursa.
- Sönmez, Y. (2005). *Eğitim Örgütlerinde Değişim Sürecinde İnsan Unsuru ve Okul Yöneticilerinin Rollerini (Elazığ ili Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi: Elazığ.

- Spencer-Matthews, S. (2001). Enforced Cultural Change in Academe. A Practical CaseStudy: Implementing Quality Management Systems in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 26(1): 51-59.
- Töremen, F. (2002). Eğitim Örgütlerinde Değişimin Engel ve Nedenleri. *Fırat Üniversitesi: Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:12, Sayı:1
- Vardar, A. (2001). Bireysel ve Kurumsal Değişimde Yeniden Yapılanma Stratejileri. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Yeniçeri, Ö. (2002). Örgütsel Değişimin Yönetimi. Ankara: Nobel Yayınları
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin.

Türk Resim Sanatında Haute Couture'e İlham Olan "Kadın" Teması *

To Haute Couture in Turkish Painting Women Inspiration Theme

ÖZET

Sanat akımları modayı etkileyerek, moda tasarımcılarına ilham olmuştur. Dönemsel olarak incelendiğinde ekspresyonizm, sürrealizm, empresyonizm, kübizm gibi sanat akımları her zaman moda tasarımcılarının özgün üretimlerine yön vermiştir. Bu durum günümüz sanat dinamikleri bağlamında değerlendirildiğinde moda alanında da devam ettiği bilinmektedir. Türk resim sanatında kadın teması, sanatçılar tarafından yaygın olarak sanatsal üretimlerinde kullanmıştır. Bu üretimler kapsamında bireysel ve toplumsal yapıda ekonomik, kültürel ve sosyolojik olarak yaşanan değişiklikler kadın figürünün sanatçılar tarafından farklı tekniklerle ele alınıp yorumlanmasına da ilham vermiştir. Kadının resim sanatında ele alınma biçimi bize o döneme ait kültürel ve tarihsel ipuçları verebilmektedir. Bu araştırma kapsamında; sadece bir adet üretilip tekrar üretimi olmayan kadın temalı sanat eserlerinin "biricik" olması moda tasarımında kişinin beden ölçülerine uygun olarak dikilen Haute Couture tasarımları ile benzerlik göstermektedir. Araştırmanın ana teması, 20.yüzyıl Türk resim sanatında kadın teması üzerine üretimlerde bulunan 9 sanatçının çalışmaları yazar tarafından seçilmiştir. Bu sanatçıların incelendiği kitap, dergi, katalog ve elektronik kaynaklar üzerinden literatür taraması yapılmıştır. Seçilen bu eserler kapsamında belirlenen kadın figürleri ilham kaynağı olarak alınmış ve her bir resim giysi tasarımında yorumlanarak uygulanmıştır. Tasarımları ve uygulamaları yapılan bu çalışmalar 8 Mart 2023 tarihinde Ankara'da bulunan Ato Congressium Kongre ve Sergi Merkezi'nde gerçekleştirilen ArtAnkara 9. Uluslararası Çağdaş Sanat Fuarı'nda izleyiciye sunulmuştur. Klasik Türk ressamlarının tablolarında yer alan kadın figürlerin günümüze yansıtılan giysileri 8 Mart 2023 Dünya Kadınlar Günü'nde bir defile ile sergilenmiştir. Bu serginin izleyiciye buluşması sonucunda kültürel belleğimizin önemli yapıtaşları arasında yer alan Abdülmecid Efendi, Osman Hamdi Bey, Nuri İyem, İbrahim Çallı, Neşet Günal, Fikret Otyam, Hikmet Onat, Naci Kalmukoğlu ve Mustafa Ayaz isimli sanatçıların eserleriyle izleyiciye de kültürel katkı ve farkındalık kazandırılmıştır. Bu çalışma kapsamında öncelikle ve özellikle kadın olgusunun tarih boyunca sanatsal söylem bağlamında önemini vurgulanması amaçlanmıştır. Ayrıca izleyici ile buluşan özgün Haute Couture tasarımları aracılığı ile özel olarak belirlenen bu Türk sanatçılarının topluma nitelikli tanıtılması da sağlanmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sanat, Türk Resim Sanatı, Kadın, Moda Tasarımı, Haute Couture.

ABSTRACT

Art movements have influenced fashion and inspired fashion designers. When examined periodically, art movements such as expressionism, surrealism, impressionism and cubism have always guided the original productions of fashion designers. When this situation is evaluated in the context of today's art dynamics, it is known that it continues in the field of fashion. The theme of women in Turkish painting has been widely used by artists in their artistic productions. Within the scope of these productions, the economic, cultural and sociological changes experienced in the individual and social structure inspired the female figure to be handled and interpreted with different techniques by the artists. The way women are handled in the art of painting can give us cultural and historical clues of that period. Within the scope of this research; The fact that women-themed works of art that are produced only once and not reproduced are "unique" in fashion design, similar to Haute Couture designs that are sewn in accordance with one's body measurements. The main theme of the research, the works of 9 artists who produced on the theme of women in 20th century Turkish painting, were chosen by the author. A literature review was made on the books, magazines, catalogs and electronic resources in which these artists were examined. The female figures determined within the scope of these selected works were taken as a source of inspiration and each picture was interpreted and applied in the design of clothes. These works, whose designs and applications were made, were presented to the audience at the ArtAnkara 9th International Contemporary Art Fair held at the Ato Congressium Congress and Exhibition Center in Ankara on March 8, 2023. The clothes of the female figures in the paintings of classical Turkish painters, which are reflected to the present, were exhibited in a fashion show on March 8, 2023 International Women's Day. As a result of this exhibition meeting the audience, cultural contribution and awareness was brought to the audience with the works of artists named Abdülmecid Efendi, Osman Hamdi Bey, Nuri İyem, İbrahim Çallı, Neşet Günal, Fikret Otyam, Hikmet Onat, Naci Kalmukoğlu and Mustafa Ayaz, who are among the important building blocks of our cultural memory. Within the scope of this study, it is aimed to emphasize the importance of the phenomenon of women, especially in the context of artistic discourse throughout history. In addition, it has been tried to ensure that these Turkish artists, who are subjectively determined through the original Haute Couture designs that meet with the audience, are introduced to the society in a qualified way.

Keywords: Art, Turkish Painting, Women, Fashion Design, Haute Couture.

GİRİŞ

Kadın Temasına Türk Resim Sanatı Açısından Genel Bakış

Türk sanatının yüzyıllar öncesinden başlayan çabası geçirdiği dönüşümler multidisipliner yaklaşımlarla açıklığa kavuşabilir. Modern anlamda Türk toplumunda sanatın yer bulması Batılılaşma pratikleri ile doğrudan ilişkilidir. Resim sanatının gelişimi zihinsel dönüşümü getirmiştir. Öyle ki; resim tarihi ile Türk toplumunun zihniyet değişimi sürecini birlikte değerlendirmek mümkündür. Bu tespitle "kadın" temel temalardan biri olarak Türk sanatında da yer alır (Küçükşen Öner, 2017: 104).

Seren Erdoğan¹ 

How to Cite This Article

Erdoğan, S. (2023). "Türk Resim Sanatında Haute Couture'e İlham Olan "Kadın" Teması", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:54; pp:3928-3941. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.72261>

Arrival: 03 July 2023

Published: 25 October 2023

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

¹ Öğr. Gör., Atılım Üniversitesi, Güzel Sanatlar Tasarım ve Mimarlık Fakültesi, Tekstil ve Moda Tasarım Bölümü, Ankara, Türkiye

Sanat eğitimini Avrupa’da alan ressamın dönüşü ile Türk resim sanatında önemli bir değişim süreci başlamıştır. Bu değişim sürecinin dönütlerine bağlı olarak kadınların resimde kendine yer bulma biçimi de şekillenmiştir. Batılılaşma evresi resim sanatının izdüşümü olarak kadının pentürde varlığı başlıca iki alanda kendini göstermiştir. Bunlardan ilki Batılı tarzda resim sanatının ülkemizde gelişimi ve ikincisi eğitimden faydalanma, miras hakkı gibi bazı sosyal hakları elde etmesi kadın temasının resimde ele alma şeklini de dönüştürmüştür (Kantar, 2007: 64).

Giray’ın (1983:12), “Güzel Sanatlar Eğitimi 100. Yıl” kitabında belirttiğine göre Avrupa’dan İstanbul’a gelen ressamın, resim sanatının geliştirilmesi için değerli katkıları olmuştur. Ayrıca yine aynı kaynakta dönemin sanat eğitimi çabalarının Osman Hamdi Bey’in çabalarıyla gerçekleştiği sonrasında ise Cumhuriyet Dönemi’nde de varlığının artışından söz etmektedir.

Türk Ressamlarının Çalışmalarının Haute Couture Tasarımları Açısından Yorumlanması

Genel bir bakış açısıyla Haute Couture sanatı, moda tasarımcıları tarafından tasarlanan pahalı, lüks kumaşlardan yapılmış ve zanaatkarların elinde özenle dikilmiş, tamamı el yapımı kişiye özel giysi üretimini tanımlamaktadır.

Haute Couture kelimesi, Fransızca kökenli olan “haut” yüksek, “couture” ise dikiş anlamlarında olup, bu iki kelime birlikte kullanılır. 19. yüzyılın başlarında Paris’te modanın babası ve ilk moda tasarımcısı Charles Frederick Worth tarafından başlatılan akım Amerikalı müşterisi tarafından öne çıkarılmıştır. Türkçe anlamı Yüksek Moda olsa da Haute Couture tabiri daha yaygındır (Palmer, 2010’dan Akt: Erdoğan, 2022: 22).

Haute Couture, ilk başlarda ısmarlama siparişe başlamıştır. Ürünler gelen talepler doğrultusunda hazırlanır (Pamuk, 2002). Kişi üzerinden alınan beden ölçülerek, uygun kumaş seçimi ve müşterinin zevkine uygun hazırlanan giysilerdir. Toplumun üst tabaka olarak adlandırılan gelir düzeyi yüksek kişilere hitap eder. Kişiyi özel olması, kalıp, kumaş, malzeme olarak “exclusive” olması sebebiyle yapımı da emek isteyen ve zaman alan bir çalışmadır (Karadülger, 1994).

Klasik Türk ressamın resmettiği kadın tablolarında yer alan figürlerin günümüze yansıtılan giysileri 8 Mart 2023 Dünya Kadınlar Günü’nde bir defile ile sergilenmiştir. Bu serginin izleyiciyle buluşması sonucunda kültürel belleğimizin önemli yapıtaşları arasında yer alan Abdülmecid Efendi, Osman Hamdi Bey, Nuri İyem, İbrahim Çallı, Neşet Günel, Fikret Otyam, Hikmet Onat, Naci Kalmukoğlu ve Mustafa Ayaz isimli sanatçıların eserleriyle izleyiciye de kültürel katkı ve farkındalık kazandırılmıştır. Bu çalışma kapsamında öncelikle ve özellikle kadın olgusunun tarih boyunca ve sanatsal söylem bağlamında öneminin vurgulanması amaçlanmıştır. Ayrıca izleyici ile buluşan özgün Haute Couture tasarımlar aracılığı ile öznel olarak belirlenen bu Türk sanatçıların topluma tanıtılması da sağlanmaya çalışılmıştır. Yapılan bu araştırmanın devamında sanatçıların eserleri ve Haute Couture giysi üzerinden değerlendirmelerde bulunulacaktır.

Osman Hamdi Bey - Mihrap (Yaratılış)

1842 yılında İstanbul’da doğan ressam ve arkeolog Osman Hamdi Bey; Sanayi-i Nefise Mekteb-i Ali’si’ nin şu an ki Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi ve İstanbul Arkeoloji Müzesinin kurucusudur. Paris’te hukuk eğitimini sürdürürken resim sanatına olan ilgisi nedeni ile Paris Güzel Sanatlar Okulu’na gitmiştir. Osman Hamdi Bey’in öğretmenleri o dönemin bilinen ressamlarından Boulanger ve Gerome dir (Soylu, 2018: 31).

Osman Hamdi Bey, eserlerinde kadın imgesine yer veren ilk Türk ressamımız olmasından dolayı önemlidir. Sanatçı kadın öğelerini resimlerken onları günlük hayatta yer alan doğal giysileri ile resmetmiştir. Sanatçının eserlerinde, oryantalist sanatçıların aksine kadın teması, cinsellik metası gibi resmedilmemiştir. Gündelik hayatta olan hali resmedilmiştir. Sanatçı çalıştığı kadın figürlerinde model olarak kızını ve eşini kullanmıştır (Arıkan, 2021: 610).

Dönemin sanatsal üretimlerine yön veren Osman Hamdi Beyin Mihrap (Yaratılış) (Görsel 1) isimli çalışması Haute Couture üretimleri özelinde yorumlanmıştır (Görsel 2). Osman Hamdi Bey’in bilinen bu eserine bakıldığında görülen imge tabure yerine kadının rahlede oturmasıdır. Bu resimde kullanılan öğeler; rahlenin üzerinde oturan kadın, mum, mihrap nişi, kitaplar, yazılar, buhurdan ve kilimdir. Eserde sıcak tonlar hakimdir. Soğuk ve sıcak tezatlığı esere dinamizm katmaktadır. Merkezinde bulunan kişi için sarı renk kullanılmıştır. Arkaya doğru ilerledikçe mavi tonlarıyla perspektif yakalanmıştır. Ressam tarafında kadın figürünün alt kısmında görülen kitaplar, önde buhurdanlık büyükçe bir mum sanatçı özelinde yorumlanmıştır (Arıkan, 2021: 614). Eserde arkada kullanılan mihrap, Karamanoğlu İbrahim Bey’e ait olan çini mihraptır. Sanatçı mihrap üzerinde yer alan yazıları gerçeğe uygun bir biçimde yazmıştır (Demir, 2020: 39). Ele alınan bu eser moda tasarımı özelinde Görsel 2’de yorumlanmıştır.



Görsel 1. Osman Hamdi Bey, Mihrap (Yaratılış), Tuval Üzerine Yağlıboya, 210x108 cm., 1901 (<https://twitter.com/tablofelsefe/status/1174335589019279361> (Erişim Tarihi: 06.04.2023))

Görsel 2. Seren Erdoğan, Mihrap (Yaratılış), Ceket Tasarımı, 38 Beden, Ato Congressium Kongre ve Sergi Merkezi, 2023 (Seren Erdoğan Kişisel Arşivi, 2023)

Kadın imgesine eserlerinde yer veren ilk Türk ressam olması sebebiyle araştırmacı, Osman Hamdi Bey'in, Mihrap (Yaratılış) isimli eseri Haute Couture özelinde yorumlamıştır. Bu eser Seren Erdoğan tarafından, Hardal sarısı renkte saten kumaş kullanılarak klasik kruvaze ceket kalıbıyla üretilen 38 beden ceket üzerine kenar süslemesi için iğne oyası kullanılarak uygulanmıştır. Pürüzsüz görünen bu saten kumaş pamuk ve ipekle dokunur, bu üretimde tasarımcı Erdoğan tarafından özellikle tercih edilmiştir. Kenar süslemeleri için, dantelin kendisini oluşturmak amacıyla iğne ve iplik kullanılarak oluşturulan bir dantel türü olan iğne oyası kullanılmıştır.

İğne oyası ile bu giysi tasarımında Görsel 1'de yer alan düz çizgiyi oluşturulan kompozisyon bakımından bozmamak amacı ile Erdoğan, ceket üzerinde kullandığı 3 adet düğmeyi de kumaşı ile kaplayarak görsel bir bütünlük sağlamayı amaçlamıştır.

Günümüze uyarlanan bu ceket, Görsel 1'de yer alan Mihrap (Yaratılış) tablosunda yer alan ceket boyuna göre onu, modernize etmek amacı ile daha kısa uygulanmıştır. Erdoğan'ın Görsel 2'de yer alan bu tasarımının teknik özellikleri; ceket boyu 93 cm. ve kol boyu 46 cm.'dir. Ayrıca bu çalışma bedene oturmayan bir ceket olması nedeni ile astar da kullanılmamıştır ve erkek yaka biçiminde tasarlanmıştır. Yapılan bu tasarım kapsamında Mihrap (Yaratılış) tablosunda yer alan kadının elbisesindeki omuzların geniş ve yüksek oluşunu vurgulamak için Erdoğan tasarımında uygulamasını da yaptığı giysilerin omuz kısımlarına yerleştirilen içinde dolgu malzemesi olan oval şekilli tekstil ürünü olarak vatkaları da kullanmayı tercih etmiştir.

Abdülmeccid Efendi - Haremde Goethe

Dolmabahçe Sarayı'nda 1868 yılında İstanbul'da doğan Abdülmeccid Efendi (Aşıroğlu, 2011:17) çocukluğundan itibaren binicilikte kendini geliştirmiştir. Güreş ve nişancılıkta yapan sanatçı spora hayatında yer vermiştir (Satan, 2016: 25). Abdülmeccid Efendi, bu süreçte din derslerine de yönelerek kendi geleneği ve batı tarzında kendini geliştirmiştir. Babasının vefatının ardından Yıldız Sarayı'nda olan Hanedan-ı Saltanat okuluna gitmiştir (Kırpık, 2010).

Abdülmeccid Efendi'nin eseri olan Haremde Goethe tablosu 1917 senesinde yaratılmıştır. Duvarda olan halı Türk halısını andırır ve koltukta uzanan kişi ilk evlendiği Şeysuvar Hanımdır. Elinde tuttuğu kitap Goethe'nin bir eseridir. Son dokunuşlarını 1917'de yapmıştır.

Eserin ilk ismi Mütala'dır. Viyana Sergisi'nde 1918'de ise Haremde Goethe ismiyle izleyiciye sunmuştur. Avrupa'da açtığı Viyana sergisinde sanatçıya ait olan dört yapıttan biri bu eserdir. Günümüzde Ankara Devlet Resim ve Heykel Müzesi koleksiyonunda bulunmaktadır.



Görsel 3. Halife Abdülmecid, Haremde Goethe, Tuval Üzerine Yağlıboya, 132x173 cm., Ankara Devlet Resim ve Heykel Müzesi, 1898/1917(<https://www.kulturportali.gov.tr/portal/abdulmecid-efendi> Erişim Tarihi: 25.03.2023)

Görsel 4. Abdülmecid Efendi Haremde Goethe Elbise Tasarımı, 38 beden, Ato Congressium Kongre ve Sergi Merkezi, 2023 (Seren Erdoğan Kişisel Arşivi)

Batı edebiyatıyla olan yakınlığı sanatçının bu eserinde görülmektedir. Tabloda Batılı fikir propagandası yapılır. Bu kültürü sarayda harem dairesine ulaştırmıştır, sarayda yaşayan bu kadınlar da Batı edebiyatından eserleri okumaktadırlar. Sanatçı da buna şahit olmaktadır (https://tr.wikipedia.org/wiki/Haremde_Goethe#cite_note-shaw-1).

Görsel 3’de görülen sanatçının eserinde, Beethoven’in müzik eserinden ve besteci Wagner’in özel müziklerinden çalarak yorumlayan bu Osmanlı kadını bu sefer de Goethe’den Faust eserini okuyarak yorumlanmıştır. Özgüveni yüksek olan kadının parmakları, kitap arasında durduğu için okumaya ara verdiği düşünülebilir. Yanında duran masa üzerinde ki mektuplar başka ülkelerden gelmiş, dostlarıyla mektuplaşmış belki de haremde olan sırların sarayda kalmadığını dışardaki dünyayla da iletişimde kaldığını vurgular (Kültür Portalı, 2023a)

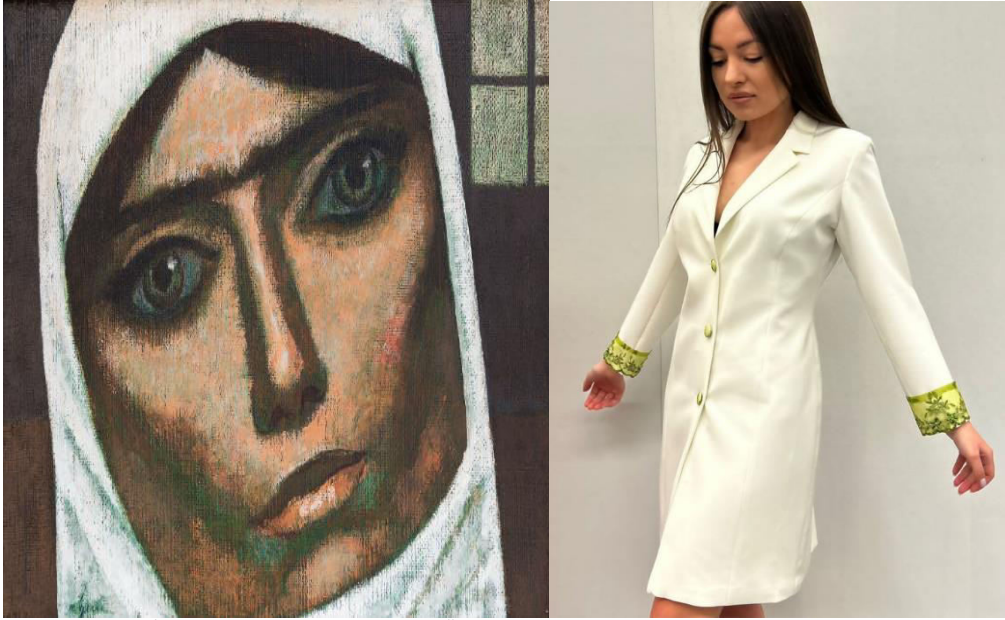
Ele alınan bu eser moda tasarımı özelinde Görsel 4’de yorumlanmıştır. Abdülmecid Efendi’ nin eseri ilham alınarak yapılan bu elbise tasarımında tabloda görüldüğü gibi kumaşta kullanılan renkler birebir benzetilmeye çalışılmıştır. Kolda görünen yırtmaç ve kolun devamında yaka aynı yeşil renkli şifon kumaşla devam ederken göğüs altında ise günümüzün haute couture trendlerinden olan drape tekniği kullanılmıştır. Haute Couture giysi yani özel ve yüksek dikiş olan bu terimin asıl anlamı yüksek dikiştir. Buna rağmen dikilen her ısmarlama giysi veya kişiye özgün giyimhaute couture olarak adlandırılmaz. Çoğunlukla bu giysiler yüksek gelir seviyesinde olan elit olarak adlandırılan tabakanın beğenisine sunulduğu için anlamdır.

(Drape, Fransızca drapery’den alınmış bir kelimedir. Kıvrımları estetik düşürmek anlamına gelir. Kumaş özelliğine göre yapılan pililerin vücudu sararak dökülüşüne drape denir). Ressamın tablosunda kullandığı iki göğüs arasında ki gül işlemesi ve inci kolye detayı moda tasarımı özelinde kullanılmamıştır. Elbise modeli standart 38 bedendir etek evaze kesilmiştir. Belde itibaren etek ucuna kadar gelerek genişleyen bu tarz etekler, evaze olarak adlandırılır.

Elbisenin teknik özelliklerine bakıldığında kol 29 cm.’dir. Elbise boyu 100 cm.’dir. Tabloda resmedilen kumaş türü araştırmacıya kadife kumaşı hatırlattığı için giysi tasarımında da ipek kadife kullanılmıştır. 15.yüzyıldan itibaren Türk kültürü incelendiğinde bu kumaşın vazgeçilmez olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Kadife kumaş sık sık çözümlü olan havlı kumaştan meydana gelmektedir. Bu kumaş tarihte pamuktan ve ipekten dokunurdu. Şuan günümüz modasında rayon, naylon, yün ya da ipekle pamukla dokunur. Örme kadife veya dokuma kadife olarak sınıflandırılabiliriz (Çalı Tekstil, 2022).

Nuri İyem- Türkmen Kadını

Değerli Türk ressamlarımızdan biri olan Nuri İyem,1915 senesinde doğmuştur. İstanbul Güzel Sanatlar Akademisi’ni dereceyle bitirerek, 2005 senesinde 90 yaşında vefat etmiştir (Bender, 2010: 47-50). Sanatçı Nuri İyem küçük yaşlarda baba mesleğinden dolayı Güneydoğu’da bulunmuştur, (Giray,1998a). Nuri İyem’ e ilham kaynağı olan ablası, 1922 senesinde vefat etmiştir. Yaşadığı bu üzüntüyü portre resimlerinin ilham kaynağı olarak yorumlamıştır (İyem, 1986: 22). 1946 ve 1983 seneleri arasında kişisel sergileri kırka yakındır (Özkan, 1991;Tansuğ, 2005). 1960 yılından itibaren figürlere yönelerek ‘kadın’ temasında bir çok eser üretmiştir (Ersoy, 2004: 33). Çoğunlukla Anadolu temasını kullanan sanatçı sonraki sanat dönemlerinde kent temasını da işlemiştir.



Görsel 5. Nuri İyem- Türkmen Kadın, Tuval Üzerine Yağlıboya, 1976, 35x45cm,

Kaynak: (<http://www.leblebitozu.com/anadolu-kadin-portreleriyle-taninan-nuri-iyemin-16-eseri/> Erişim Tarihi: 25.03.2023)

Görsel 6. Nuri İyem- Türkmen Kadını Elbise Tasarımı, 38 beden, Ato Congressium Kongre ve Sergi Merkezi, 2023

Kaynak: Seren Erdoğan Kişisel Arşivi

İyem, Türk resim sanatında gözlerdeki yoğun anlamı ve gözlerin önemini duyarlılıkla işlemiştir. Ablası Aliye Hanım'ın gözlerinden aldığı ilham onu akademide küçük yaşlarda ki desenlerinde de görülmektedir. (Leblebitozu, 2023). Yaşam deneyimi, gözlemciliği, hayat tecrübesiyle, gözlerde öncelikle kadın suratındaki yumuşaklığa kontrast olarak çığlık ifade eden kuvvetli iri iri bakan gözlerde usta olmuştur (Görsel 5).

Resim sanatına olan sevgisini; ailesinin ona karşı olan tavrını kendi cümleleriyle şu şekilde aktarır:

“Resme olan tutkum yüzünden babamdan yediğim tokatlarla, söze başlamam gerekiyor önce: Mardin’de ilkokuldaydım. Bir tatil günü evde renkli kalemlerle resim yapıyordum. O zamanlar kullandığımız renkli kalemler kalitesiz olduklarından uçları hemen kırılıyordu. Külüstür bir çakı ile kırılan uçları açmak için uğraşıyordum. Ama kalemleri yontmak çok zor oluyordu. İşte, tam bu sırada duvara gömülü dolap içinde bir kutuda duran babamın usturaları geldi, aklıma. Çoktandır o usturaları kullanmadığımı da biliyordum. Ama usturaları almaya korkuyordum. Babam evde olmadığı zamanlar, berbere gittiğinde almak daha kolayıma geliyordu, tabii. Usturalarla, renkli uçları kırılıveren kalemleri daha kolay yontabiliyordum. Yontabiliyordum ama usturaların o keskin ağızları da çabucak kırılıyordu. Resim yaptıktan sonra usturaları kutuya koyup dolaba kaldırdım. Kopacak fırtınayı bekliyordum. Şimdi bunları hatırladığımda yaşananların üzerinden sadece bir iki ay geçmiş gibi geliyor, bana. Babam dolabın kapısını açmış, elinde usturalarla önünde durmuş ve beni çağırıyordu. Yanına gittiğimde hiçbir şey söylemeden tokatları indirmeye başladı. Yeterince tokatladığına inanınca da usturaları bu hale niçin getirdiğimi sordu. Olayı olduğu gibi anlattım. Usturaları çok uzun zaman önce gördüğümü, kalemlerin uçunu açarken bu kadar kolay kırılacaklarını hiç sanmadığımı ve kendisinin de kullanmadığına göre lüzumlu olmadığını düşündüğümü söyledim. Babamın usturalarını kullanarak yaptığım resme ne oldu şimdi hatırlamıyorum. Ama resim yapmak, öylesine heyecan ve keyif verici bir şeydi işte” (https://tr.wikipedia.org/wiki/Nuri_%C4%B0yem).

Ele alınan bu eser moda tasarımı özelinde Görsel 6 da yorumlanmıştır. Nuri İyem Tablosundan ilham alınarak tasarlanan (Görsel 6) Türkmen kadınının ceketi 38 bedendir. Kol boyu 61 cm.’dir. Ceket uzunluğu 90 cm.’dir. Kumaşı pamuklu krep kumaştır. Krep kumaş moda ve tekstil endüstrisinde sık kullanılan bir kumaş türüdür. Birçok kumaş türüne göre akışkan, havadar, kullanışlı, benzersiz ve hafif dokuya sahiptir. Kol manşeti ve ön kapama düğmeleri yeşil boncuklu dantel ile krep üzerinde astarlanmıştır. Ceket yakası standart yakadır ceket elbise olarak tasarlanmıştır. 3 düğme kullanılmıştır. Model vermek için boyuna kesme yani kup kullanılmıştır. 38 temel bedendir.

İbrahim Çallı – Yeşil Elbiseli Kadın (Bayan Vicdan Moralı’nın Portresi)

İbrahim Çallı, 1882 senesinde Denizli-Çal’da doğmuştur. (Toker, 1947: 4). Annesiyle babasını küçük yaşta kaybettiği için ablası ve eniştesiyle yaşamıştır. Ailesi Çallı’yı genç yaşta askeri okula İstanbul’a gönderir. Bu hadiseyi ressam şu şekilde ifade eder (Giray, 1997: 28): “Baktılar ki adam olmaya niyetim yok, ablam arazimi sattı, bir kemer dikti. Kemere 95 altın koydu. “Haydi sağlıcakla! Deyip beni İstanbul’a gönderdi. “Adam ol, gel! Demeyi de unutmadı (Tahsin, 1960: 8).”

Ressam, İstanbul’dan ayrılarak 28 yaşında Paris’e gider. Post- Empresyonizm, Empresyonizm, Sembolizm akımları burada etkilidir; fakat sanatçılar Fovizm, Kübizm, Fütürizm akımlarına yönelerek yenilik arayışındadırlar. Matisse, renklere ilgi gösterirken Cezanne’nin etkileri sonucu Kübizm gündeme gelmiştir (Başkan, 2014, s. 241).



Görsel 7. İbrahim Çallı – Yeşil Elbiseli Kadın Bayan Vicdan Moralı'nın Portresi, Tuval Üzerine Yağlıboya, 1932

Kaynak: <https://www.kulturportali.gov.tr/portal/ibrahim-calli> Erişim Tarihi: 25.03.2023

Görsel 8. İbrahim Çallı Yeşil Elbiseli Kadının Ceket Tasarımı, 38 beden, Ato Congressium Kongre ve Sergi Merkezi, 2023

Kaynak: Seren Erdoğan Kişisel Arşivi

Bu bağlamda; 1914 Türk ressamlarının arasında Çallı, Cumhuriyeti'in batılı anlayışıyla bu süreci geliştirmesinde katkılarıyla bilinmektedir. Eserlerindeki izlenimci bakışıyla, Avrupa'da olan resim sanatında gördüğü izlenimcilik akımını kurallarıyla uygulamaktan ziyade özgün yapıtlar üretmiştir. Tazını resim dilini bu şekilde kompozisyonlarıyla göstermektedir (MuhasebeNews, 2019).

Salâh Cimcoz'un kayınbiraderi Nâci Ali Moralı'nın eşi olan, Abbas Halim Paşa'nın kızı prenses Vicdan Moralı'nın Portresi (Görsel 7), Moda'da bugün Salâh Apartmanı'nın bulunduğu yerde, Cimcoz Köşkü'nde yapmıştır. Bu portreyi diğer aile bireylerinin portresinden ayıran özellik, alçak geniş bir sedirin üzerinde yerel ifadelerle poz vermiş olmasıdır. Vicdan Hanım, yeşil üzeri sarı işlemeli üç etek giyerek belinde kemerle ve başına boyalı bir yemeni bağlayarak poz vermiştir. Sedirde, yastıklarda, modelin kıyafetindeki, yerdeki halıda bulunan çoklu desen, şekil ve renkler yan yana, üst üste bir arada yer almış; Ressam bu karmaşa içerisinde ahenk yaratmaya çalışmıştır. Eserde uyguladığı tarz dikey ve yatay fırça darbeleri, ailenin başka portrelerinde de görülmektedir.

Çallı, Edirnekâri kavukluk ve üzerindeki şekerliği, çiçekleri kompozisyonun sol tarafında hat levha, yastıkları ise sağ tarafa yerleştirerek kompozisyonunu oluşturmuştur. Portre eseri, ressamın ailesi tarafından Resim Heykel Müzesi'ne verilmiştir (Leblebitozu, 2017).

Ele alınan bu eser moda tasarımı özelinde Görsel 8'de yorumlanmıştır. İbrahim Çallı Yeşil ceket tasarım giysinin detaylarına bakıldığında ilham kaynağı Ressamın resmettiği kaftandan yola çıkılarak günümüze uyarlanmıştır. Kaftan, giysinin üzerine giyilen, astarsız uzun bir elbisedir. Cinslerine göre kaftanlar çuha, murabba ve keçe gibi isimler alır. Kaftanların değeri, düğmelerinden, renklerinden ve şeritlerden belli olurdu (Tekstil Bilgi, 2022). Üretilen ceket 38 beden model üzerinde Görsel 8'de günümüz moda anlayışı ile yorumlanmıştır. Yeşil renk tonu aynı oranda benzetilirken Vicdan Moralı'nın kaftanında kenar süslemeleri araştırmacıya oyaı hatırlattığı için ceket kenarlarında renkli oyalara süsleme tekniği kullanılmıştır. Oya sözcüğü diğer dillerde karşılık bulamaz. Anadolu'ya Anadolu kadınına ait bir sanat olduğunu göstermekte ve bu sanatın, Türk kültür tarihi içinde de yer aldığı görülmektedir; fakat oyalara tarihteki yerine, gelişimine bakıldığında dantel işleri ile aynı teknikte birleştiği sonucuna varılabilmektedir. Bu durumun izleri de İ.Ö 3000 yıllarına dayanarak Eski Mısır, Babil ve Asurlardaki çeşitli eserler arasında görülmektedir (Gümüş ve Uray, 2018: 356).

Ceket kolları bilekten yukarıdadır kol uzunluğu 45 cm dir. Ceket boyu 90 cm.'dir. Cekette şal yaka kullanılmıştır. Bedenden çıkan yakalarda genellikle şal veya erkek yaka kullanılır. Erkek yaka ve şal yakanın uygulama tekniğini bilenler bu yakaların işlem basamaklarından yararlanarak tüm yaka çeşitlerini kolaylıkla uygulayabilir, arka yaka ve klapa üzerinde şekilsel değişiklikler yaparak farklı modelleri de yaratabilir (Tekstil Bilgi, 2018). Kullanılan kumaş boncuk işlemelidir ve altında kendi renginden saten kumaşın üzerine kaplanarak astarlanmıştır. Ceket kapatması göğüs altından bir iğne broş ile kapatılmıştır. Ceket üzerinde düğme, ilik ve çıtçıt kullanılmamıştır.

Hikmet Onat- Oturan Kadın

Hikmet Onat, İzlenimcilik akımına eserler üretmiştir. Sanatçı, 46 yaşında yaptığı yağlıboya portre eseri eserin kime ait olduğu bilinmemektedir. Çalışmaları peyzaj yoğunlukta olduğu için bu portre eseri önem taşımaktadır. “Oturan Kadın” eseri Sakıp Sabancı Müzesi’nde sergilenmektedir. Empresyonist akımın Türkiye’deki devamçılarından olan Hikmet Onat, Türk resim tarihinin büyük ustalarındandır.

Bahriye fotoğrafçısı olan Ali Sami Bey’in yanında çalıştığı bilinir. 1905 senesinde Bahriye’den ayrılarak İstanbul Sanayi-i Nefise Mektebi’ne geçti (Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi). 1908 yılında ise Osmanlı Ressamlar Cemiyeti ve Güzel Sanatlar Birliği’nin kurucularının arasında yer aldığı sergilere katıldı. Mezuniyetinin ardından, 1910 senesinde açılan sınavları kazanarak Paris’e gitmiştir. Dört sene, Pariste, Fernand Cormon Atölyesi’nde çalıştı(https://tr.wikipedia.org/wiki/Hikmet_Onat). Hikmet Onat, Güzel Sanatlar Akademisi’ndeki uzun profesörlük döneminde yüzlerce sanatkar yetiştirdi ve 1949 yılında emekli oldu. Eserleri Devlet Resim ve Heykel Sergileri’nde bulundu. 1973, 1974 senelerinde eserleri artarda ödüle layık görüldü. İlk ve son sergisini ölümünden birkaç ay önce açan sanatçı, İstanbul’da 1977’de vefat etti. (Biyografya, 2023).



Görsel 9. Hikmet Onat, Oturan Kadın , Tuval Üzerine Yağlıboya, 113,5×69,5cm.,Sakıp Sabancı Müzesi, 1928

Kaynak: <http://www.leblebitozu.com/21-unlu-turk-ressamin-kadin-figurlu-tablolar/> Erişim Tarihi: 25.03.2023

Görsel 10. Hikmet Onat Oturan Kadın Ceket Elbise Tasarımı 38 beden, Ato Congressium Kongre ve Sergi Merkezi, 2023

Kaynak: Seren Erdoğan Kişisel Arşivi

“113.5 cm x 69.5 cm ebatlarındaki “Oturan Kadın” tablosu, çiçek desenli duvar kağıdıyla kaplı duvara dayalı, solundaki koltuğa yarı oturur pozisyonda duran, daha doğrusu destek alan küt saçlı bir kadını gösteriyor. İnce ve uzun kaşlı ve iri gözlü bu beyaz tenli kadın, beyaz dekolte detaylı siyah mütevazı bir elbise giymiş. Ayakkabı olarak siyah topuklu pabuçlar giyen kadın, sol bacağı hafiften sağ bacağının arkasına atmış. Bu duruş ona lolita görünümü verse de kucağına bıraktığı sağ elinin duruşu ve koltuktan destek alan sol eli onun 30’larında bir kadın olduğunu söylüyor” (Absurdizi, 2021).

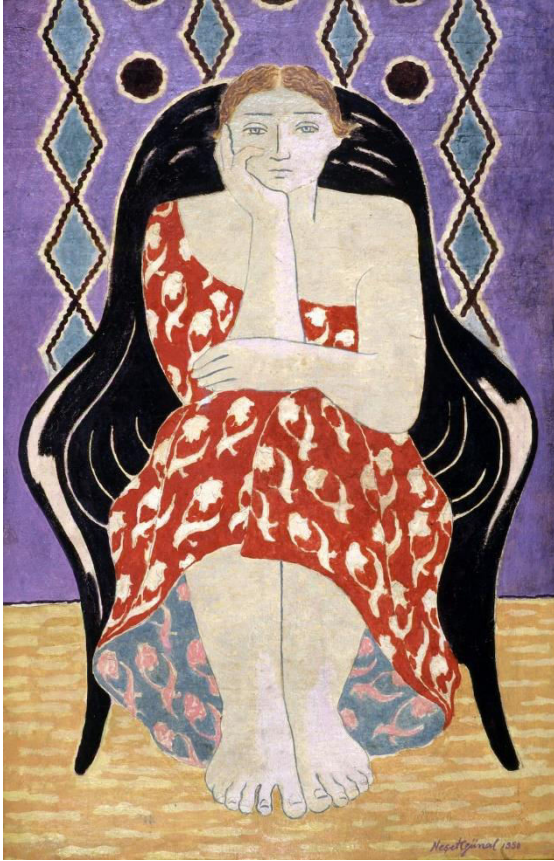
Hikmet Onat Ceket elbise tasarımı ilhamını Hikmet Onat’ın Oturan Kadın eserinden almıştır. Giysi tasarımında kullanılan kumaş olarak kadife tercih edilmiştir.

Dokuma kumaş grubundan olan kadife kumaş, 15. ve 16. yüzyıllardan beri kullanılır. Bir çözü, iki dolgulu büyük elyaflardan üretilmektedir. Kadife kısaca ipekli çözüden dokunmuş kısa, sık çözü havlı bir kumaş olarak meydana getirilmektedir. Kadife kumaş eski tarihlerde ipek ve pamuktan dokunurdu. Günümüz modasında ise naylon, yün, pamuk rayon ya da ipekle dokunur. Kendi içinde dokuma kadife kumaş ve örme kadife kumaş olarak sınıflandırılabilir (Çalı Tekstil, 2022). Üretilen elbise 38 beden özelliğine sahiptir. Elbise kol boyu 55 cm.’dir. Elbise boyu 85 cm.’dir. Elbise üzerinde 2 adet düğme ile kapanmaktadır. Kol ucunda manşet krem rengi kadife ile biterken yaka da manşet gibi aynı kumaşla model özelliği sağlamaktadır. Manşet, gömleğin kol ağzına geçirilen, genellikle çift katlı kumaştan yapılan bölümdür (Habertürk, 2021). Elbise içinde astar kullanılmamıştır. Astar, tekstil ve giyim sektöründeki ürünlerin vücuda temas eden görünmeyen yerlerde vücut derisini korumak tahriş etmemek için kullanılan ara bir malzemedir.

Neşet Günal - Düşünen Kadın

1923 yılında Nevşehir’de doğan Neşet Günal, İlkokul eğitimini bitirerek 1939 yılında Güzel Sanatlar Akademisi’ne girmiş ve 1946’da yüksek resim bölümünü birincilikle bitirmiştir. İki sene sonra Avrupa sınavı ile Paris’e gitmiştir. Başlangıçta Andre Lhote’un atölyesinde çalışsa da, atölyenin verdiği akademik eğitimle bağdaşmaz bu sebepten Fernand Leger’in yanına geçiş yapmıştır. 1954 yılında ülkesine dönerek İstanbul Devlet Güzel Sanatlar Akademisi’nde resim bölümünde asistan olmuştur. İlk kişisel sergisini, Ankara Helikon Derneği Galerisi’de açmıştır. Eskiden, Paris’te eğitim aldığı zamanlarda bir çok sergilere katılan ressam, 1955’te İstanbul’da yapılan “Paris Okulu” karma sergisinde yapıtlarıyla katkı sağlamıştır. (<https://www.istanbulsanatevi.com/turk-ressamlar/neset-gunal-hayati-ve-eserleri/>). 1950 yıllarında Avrupa’da eğitim gördüğü sırada Düşünen Kadın eserini yaptığı bilinmektedir. Günal, Fransa döneminde Matisse ve Gromaire’den etkilenmiş sentezlerde bulunmuştur. Figürlerini oluşturduktan sonra figürler arasındaki ilişkiyi kurgular. Ön planda desen vardır bu yüzden resimlerinde kontur çizgilerinin fresklerdeki gibi şablon halini aldığını görürüz (Özkarabekir ve Koldaş: 120).

Sağlam desen yapısıyla doğup büyüdüğü Orta Anadolu’nun çorak topraklarını ve yoksul ama çalışkan insanlarını anlatan sanatçı, tekniği ve yorumuyla Türk resmine yeni bir bakış açısı kazandırmıştır (Biyografi, 2022). Sanatçı, toplumda olan sorunları kendi tecrübeleriyle yorumlar. Köyü olan Orta Anadolu’yu da resmeder (Berksoy, 1997: 111). Aslında kadının, çapa yaparken, halı dokurken, sebze ve meyve toplarken, sepet taşırken, emzirirken ya da kucağında taşırken resmetmesi toplumsal gerçekliği de anlatır. Söylenilmek istenen aslında ülkenin içinde bulunduğu şartlar, ekonomik, toplumsal durumlardan bağımsız olmadığı durumudur (Karkiner ve Ecevit, 2012 :208).



Görsel 12. Neşet Günal, Düşünen Kadın, Tuval Üzerine Yağlıboya, 92cm x 60.5cm, 1950

Kaynak: <https://nesetgunal.org/tr/portfolio/baslica-yagli-boya-eserleri/> Erişim Tarihi: 25.03.2023

Görsel 13. Neşet Günal, Düşünen Kadın Elbise Tasarımı, 38 beden, Ato Congressium Kongre ve Sergi Merkezi, 2023

Kaynak: Seren Erdoğan Kişisel Arşivi

Neşet Günal, Düşünen Kadın (Görsel 13) elbise tasarımında ilhamını Sanatçının eserinden (Görsel 12) almıştır. Tasarlanan elbise 38 temel bedendir. Kumaş deseni seçilirken Neşet Günal’ın eserinde resmettiği özelliklerle benzetilmeye çalışılmıştır. Kumaş özelliği olarak emprime kumaş seçilmiştir.

Emprime, türlü renkte boyayla kumaş üzerinde desen ve zemin basma işlemine denir. Üzerinde bu işlem yapılmış ipekli, pamuklu, yünlü vb. kumaşlara emprime kumaş denir. Emprime (imprimé) kelimesi Fransızca kökenlidir. Farklı renklerde boyalar kullanılarak kumaşta ,zemin ve desen basma işlemine emprime baskı denir. Yapılan bu işlem saten, polyester, pamuklu, ipekli, yünlü gibi kumaşlar üzerine emprime baskı yapılabilir. Bu baskı işlemi uygulanan her çeşit kumaşa emprime kumaş ismi verilir.

Model özelliklerine bakıldığında tek omuzlu uzun kollu bir elbisedir. Belden kesikli model arkadan fermuar ile bedene giyilir. Kol boyu omuz başından hesaplandığında 46 cm.'dir. Elbise boyu 85 cm.'dir dizden yukarıda bittiği görülmektedir. Etek evaze kesilmiştir. Evaze kelimesi Etek ucuna doğru genişleyen anlamındadır.

Fikret Otyam – Otyamın Fırçasından

Fikret Otyam, 1926 senesinde Aksaray'da doğmuştur. Gençliği ve çocukluğu Aksaray'da geçmiştir. Sanat yatkınlığı olan bir aileden gelen Otyam, müzikle, edebiyatla alakalı bilgileri aileden kazanmıştır. Sanatçının ilgisi toplumsal konularda olmuş ve bu tarz kitap, dergi okumuştur. Çocukluğunda babasının eczanesinde ona yardım etmesi insanları daha yakından tanıyıp gözlemlemesine katkı sağlamıştır. O zamanlarda Otyam, eczaneye gelenlerle ilgili izlenimlerini ve yaşadıklarını günlükte not tutmuştur (Otyam, 1997:15). 1945 yılında, Fikret Otyam, İstanbul Güzel Sanatlar Akademisi'ne kabul alarak resim eğitimine burada başlamıştır. Akademi'de ilk senelerde Çallı'nın atölyesinde eğitim alan sanatçı, ardından Bedri Rahmi Eyüboğlu'nun atölyesine devam etmiştir. Bedri Rahmi Eyüboğlu'nun atölyesine geçmesiyle beraber içerik yönüyle daha özgür bir çalışma imkânı yaratmıştır (Otyam, 1997: 37).



Görsel 14. Fikret Otyam, Otyamın Fırçasından, Tuval Üzerine Akrilik, 1999

Kaynak: <https://fikretotyam.com/resimleri/126> Erişim Tarihi: 25.03.2023

Görsel 15. Fikret Otyam, Otyamın Fırçasından Ceket Elbise Tasarımı, 38 beden, Ato Congressium Kongre ve Sergi Merkezi, 2023

Kaynak: Seren Erdoğan Kişisel Arşivi)

Fikret Otyam, Otyamın Fırçasından ilham alınarak tasarlanan başlık ve ceket tasarımı Görsel 15'te görülmektedir.

Tasarlanan ceket tasarımı 38 beden özelliğine sahiptir. Kullanılan kumaş Otyam'ın eserinde ki renklerde benzerlik göstermesi için mavi olarak tercih edilmiş ve bu doğrultuda kumaş, aksesuarlar kullanılmıştır. Başlık boncuklarla bir kadife fese dikilmiştir. Boncuklar birbirine halka ile bağlanmaktadır. Giysi teknik özelliklerinde kol boyu 51 cm.'dir. Ceket boyu 85 cm.'dir. Cekette yaka kullanılmamıştır. Saten kumaş üzerine dantel işlemler elde tutturularak dikilmiştir. Gizliagraf ile ceket önü kapatılmıştır.

Agraf, karşılıklı uçlarını birbirine tutturarak kapatan çengellerden oluşan metal malzemedir. İki parçadan oluşur, işlevselliği yönünden moda sektöründe yaygın olarak giysi kapama için tercih edilir.

Ceketin içi pamuklu kumaşla astarlanmıştır. Düzgün bir görüntü vermek ve yapısal destek sağlayarak bir giysinin iç dikim detaylarını gizlemek için kullanılan altta bulunan kumaştır. Kullanılan astar aynı zamanda giysiye tokluk verir.

Naci Kalmukoğlu – Portre

Türk Ressam Naci Kalmukoğlu. 1896 yılında Rus devriminden dolayısıyla, Harkof'ta eğitimini yarıda bırakarak 1920'de İstanbul'a gelip Türk vatandaşı olmuştur. 4,5 sene Harkof Güzel Sanatlar Akademisi'nde eğitim görmüştür. Manzara resmi, natüromort ve portrede usta olan bir ressamdır. Toplumda beğenileceği düşünülen tarzda yapıtlar yapmıştır. Resim çocukluk tutkusu halinde devam ettiği için bir süre sonra Güzel Sanatlar Birliği'nin geleneksel sergilerine katılarak 1928'de Milli Eğitim Bakanlığı, Berlin'e gönderilmiş olan Kalmukoğlu, 1940'da Ankara'da ilk sergisini açmıştır. Sanatçının yeteneği konusunda ancak ölümünden sonra resim sever dostları için yaptığı eserler ortaya çıktığında bilgi sahibi olunmuştur. Farklı tarzda üsluplarda resimleri bulunan sanatçı nü ve peyzajları ile ünlüdür. 1951 yılında Naci Kalmukoğlu ölmüştür (https://tr.wikipedia.org/wiki/Naci_Kalmuko%C4%9Flu).



Görsel 16. Naci Kalmukoğlu, Portre Tual üzerine yağlıboya 72.00 x 58.50 cm.

Kaynak: <https://artam.com/muzayede/272-degerli-tablolar-ve-antikalar/naci-kalmukoğlu-1896-1954-portre-5> Erişim Tarihi: 25.03.2023

Görsel 17. Naci Kalmukoğlu, Portre Ceket Elbise Tasarımı, 38 beden, Ato Congressium Kongre ve Sergi Merkezi, 2023

Kaynak: Seren Erdoğan Kişisel Arşivi

Naci Kalmukoğlu, Portre eserinden ilham alınarak tasarlanan ceket elbise (Görsel 17) tasarımı Ato Congressium Art-Ankara Uluslararası Sanat fuarında canlı performans yapılarak gerçekleştirilmiştir.



Görsel 18. Naci Kalmukoğlu, Portre Ceket Elbise Tasarımı Canlı Performans, Ato Congressium Kongre ve Sergi Merkezi, 2023

Görsel 19. Naci Kalmukoğlu, Portre Ceket Elbise Tasarımı Canlı Performans ve Seyirciler, Ato Congressium Kongre ve Sergi Merkezi, 2023

Görsel 20. Naci Kalmukoğlu, Portre Ceket Elbise Tasarımı Canlı Performans, Ato Congressium Kongre ve Sergi Merkezi, 2023

Tasarımı yapılan ceket moda tasarımcısı Seren Erdoğan tarafından üretilerek Sergi alanında 38 beden model ile 8 Mart 2023 günü Ato'da canlı performans ile izleyicilerle buluşmuştur. Kadınlar gününe itafen kadınların katılımı ile sanatçı Naci Kalmukoğlu eserinde görülen renkler akrilik boya ile ceket üzerinde fırça darbeleriyle krep kumaş üzerinde kullanılmıştır. Akrilik boya kullanılmasının sebebi su bazlı olup kumaş üzerinde kalmasıdır. Akrilik olan bu boya çeşidi tüm kumaş yüzeylere uygulanabilmektedir. Boyanın içinde bulunan sertleştirici boyanın tüm yüzeylerde tutunabilmesini sağlamaktadır (Sanatsal Dünya, 2023).

Ceket elbise giysi tasarımı teknik özelliklerine bakıldığında kol boyu 50 cm.'dir. Ceket boyu 90 cm.'dir. Kruvaze kapama kullanılmıştır. Kruvaze genellikle ceket veya yeleklerde ön parçaların birbiri üzerine kapanarak iliklendiği veya birbiri üzerine gelecek biçimde yapıldığı modeldir (Tekstil Sayfası, 2018).

Ceket elbisenin içinde astar kullanılmamıştır. Yaka erkek yaka kalıbı ile kesilmiş fakat 3 cm daha geniş tutularak daha büyük bir yaka elde edilmesi amaçlanmıştır. 3 adet düğme, ceket kumaşından kaplanarak biri içerden, 2 si ön bedende ilik ile bedene yerleştirilmiştir. Canlı performans sırasında canlı manken üzerinde giysinin sadece ön kısmında akrilik boyama ile renklendirme yapılmıştır. Omuz vatka ile yükseltilmiştir. Seyircilerin ilgisi yoğun olduğu Görsel 18'de görülmektedir. Yapılan proje içerisinde canlı performans ile tasarlanan tek giysi tasarımı Naci Kalmukoğlu'nun Portre eserine aittir.

Mustafa Ayaz- Kırmızı Çoraplı Kadın

Trabzon doğumlu sanatçı, Çaykara Merkez İlkokulu'nda ilköğrenimini tamamladıktan sonra, sınavını kazanarak girdiği Pulur İlköğretim Okulu'nda üç yıl okudu. Resim öğretmenlerinin yeteneğini keşfetmesiyle; İstanbul Çapa İlköğretmen Okulu Resim Semineri'nin sınavına girdi. Sınavını kazandığı resim seminerinden 1959 yılında mezun oldu. Aynı yılda Devlet Resim ve Heykel Sergisi'ne iki çalışması kabul edildi. 1960 yılında yetenek sınavı ile Ankara Gazi Eğitim Enstitüsü resim bölümünden 1963'te mezun oldu. 1966'da mezun olduğu okulda asistan oldu. Asistanlık tezini Arkaik, Klasik ve Barok tarzları konusunda vererek; bölüme öğretmen olarak atandı. 1973 yılı itibarıyla üç yıl Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve İdari Bilimler Fakültesi'nde ek görev yürüttü. 1985'te aynı üniversitenin Güzel Sanatlar Fakültesi'nde resim bölümüne öğretim görevlisi olarak atandı. Bir yıl sonra kendi isteği ile emekli oldu.

1987 yılında profesör olan Mustafa Ayaz, aynı yıl Bilkent Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi'de öğretim üyesi oldu. 1988 yılında bu görevinden de ayrıldı. Yurt içinde ve yurt dışında çok sayıda sergi açan, karma sergi ve bienallere katılan sanatçının 400'den fazla yapıtı yurt dışı koleksiyonlarda bulunurken; 4000'e yakın yapıtı ise yerli koleksiyonlarda yer almaktadır. Mustafa Ayaz, Ankara'da çalışmalarını sürdürürken;2007 senesinde, 5000 m2 kullanım alana sahip; inşaatına 2003 yılında başlanan ve vakfa dönüştürdüğü "Mustafa Ayaz Vakfı ve Plastik Sanatlar Müzesi"ni, açtı. Gerçekleştirilen bu projede hayatta olan tek sanatçıdır (https://tr.wikipedia.org/wiki/Mustafa_Ayaz).



Görsel 21. Mustafa Ayaz- Kırmızı Çoraplı Kadın, Tuval Üzerine Yağlıboya, 100×120 cm, 1987

Kaynak: <https://www.artnet.com/artists/mustafa-ayaz/k%C4%B1rm%C4%B1z%C4%B1-coraplı%C4%B1-kad%C4%B1n-IzbQ5c2GlluxnlrnzbVhLA2> Erişim Tarihi: 25.03.2023

Görsel 22. Mustafa Ayaz- Kırmızı Çoraplı Kadın Elbise Tasarımı Ato Congressium Kongre ve Sergi Merkezi, 2023

Kaynak: Seren Erdoğan Kişisel Arşivi

Mustafa Ayaz "Kırmızı çorapların da bir hikayesi var mıdır?" sorusuna, Gazi Üniversitesinde model olmaya çok uygun bir kız öğrencisinin sürekli kırmızı çorap giydiğini ve kendisinin onun birçok resmini yaptığını sonrasında da o geleneği devam ettirerek kırmızı çoraplı kadın figürleri yaptığını belirtir Ayaz, siyah ve kırmızı çorapların bilinçaltında dayandıkları temele rağmen asıl önemli olanın sanatsal etkinlik olduğunu vurgular ve resmettiklerinin siyah ya da kırmızı çorap değil gri, yeşil, mor çoraplar da olabileceğini belirtir. Bugünkü resimlerinde büyük karelerin içerisinde çizdiği desenlerin çoğunluğunun soyut anlamlı olduğunu sözlerine ekleyen sanatçı, "Artık görsel biçimler aramıyorum sadece o resmin etkili olabilmesi için benim sürekli defterime çizdiğim desenlerden yararlanıyorum," der (Güneşan, 2018).

Mustafa Ayaz- Kırmızı Çoraplı Kadın Elbise Tasarımı ilhamını sanatçının eserinden almıştır (Görsel 21). 38 beden kalıbıyla üretilen elbise belden kesiktir. Etek kloş olarak üretilmiştir. Kloş kalıbı daire ya da daire parçalarından hazırlanan etek modeline denir. Kloş etek ucuna doğru genişleyerek devam eden etek çeşididir. Kloş etekler, verev kumaştan dikilen, alt yanı çan biçiminde genişleyen etek türüdür. Kumaşın tam veya yarım daire formunda kesilmesiyle elde edilir. Tam kloş etek, bol, kendinden dökümlü; yarım daire kloş etek ise ne dar ne de boldur (Tekstil Sayfası, 2020). Yaka Kalp yakadır. M yaka ya da öpücük yaka olarak da bilinen bu yaka modeli, 2 tane eğrinin kalp şeklini vererek birleştiği formdan oluşur.

Kalp yakalar elbisede, göğsün üst kısmında yarım bir kalp şekli oluşturur, özellikle gelinliklerde oldukça yaygın olan bir tasarımdır. Kalp yaka doğal kıvrımları göstermenin ve büstü güzelleştirmenin harika bir yoludur. Kalp yakalı modeller belinizi olduğundan daha ince gösterir. Bu yaka tipinde, genelde askı kullanılmaz (Tekstil Sayfası, 2021). Omuzda biten askılar uzun tutularak düğüm ile omuz başında kullanıcı tarafından düğümleir istenirse fiyonk atılabilir. Etek ucunda model özelliği vermek amacıyla 15 cm. parça eklenmiştir. Elbise boyu 81 cm.'dir. Tabloda ki

etki verilmesi için canlı modele kırmızı çorap elbise ile uyum yakalaması için giydirilmiştir. Model ayakkabı giymemiştir. Saçları Ayaz'ın eserinde ki gibi dağınık ve dalgalı olarak bırakılmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

ArtAnkara 9.Uluslararası Çağdaş Sanat Fuarı 8 Mart 2023 tarihinde sanatseverlerin ziyaretine sunuldu. 17 bin metrekare alanda 42 farklı ülkeden 1500'ün üzerinde sanatçının 5 binin üzerinde eserinin sanatseverlerle buluştuğu bu etkinlikte tek moda tasarımı projesi olarak gerçekleşen bu projede Klasik Türk ressamların resmettiği kadın tablolarında yer alan figürlerin günümüze giysiyle yansıtılan bu eserler sergileme mekânında Dünya Kadınlar Günü'nde bir defile ve canlı performans ile sergilenmiştir. Bu çalışmada Türk ressamların tanıtılmasıyla bilinirliği artırılması da projenin amaçlarından biridir.

Gerçekleştirilen defile ve serginin izleyiciyle buluşması sonucunda kültürel belleğimizin önemli değerlerinden olan sanatçılar Abdülmecid Efendi, Osman Hamdi Bey, Nuri İyem, İbrahim Çallı, Neşet Günel, Fikret Otyam, Hikmet Onat, Mustafa Ayaz, Naci Kalmukoğlu isimli sanatçıların eserleriyle izleyiciye de kültürel katılım sağlanmaya çalışılmıştır. Kadının tarih boyunca öneminin vurgulanması amaçlanmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar çerçevesinde şu öneriler yapılabilir: Farklı ülkelerden ve kültürden seçilen resim sanatçıların eserleri, giysi tasarımına ilham olabilir. Yapılan bu proje kapsamında farklı sanatçıların eserlerinin de ilham kaynağı olarak moda tasarımında giysiye dönüştürülebileceği mümkündür. Defile farklı mekanlarda yapılarak izleyicilerle buluşturulabilir. Son olarak yapılan araştırma farklı zamanda gerçekleştirilirse dönemlerin değişen etkileri ve dinamikleriyle farklı sonuçlar elde edilebilir.

KAYNAKÇA

- Absurdizi (2021). Türk resminde kadın. <https://www.absurdizi.com/turk-resminde-kadin/> Erişim Tarihi: 25.03.2023
- Arıkan, E.N.Y. (2021). Osman hamdi resimlerinde kadın imgesinin göstergebilimsel açıdan incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(59), 608-617.
- Aşıroğlu, O. G. (2011). *Son halife*. İstanbul: Çatı Kitapları.
- Başkan, S. (2014). *Başlangıcından cumhuriyet dönemine kadar Türkiye'de resim*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayını.
- Berksoy, F. (1997). *20.yüzyıl Batı ve Türk resminde toplumsal gerçekçilik*. İstanbul: Bakışlar Matbaacılık.
- Biyografi (2022). Neşet Günel kimdir? <https://www.biyografi.net.tr/neset-gunal-kimdir/> Erişim Tarihi: 05.04.2023.
- Biyografya (2023). Hikmet Onat (Ressam). <https://www.biyografya.com/biyografi/11566> Erişim Tarihi: 05.04.2023
- Çalı Tekstil (2022). Kadife kumaş nedir?. <https://www.calitekstil.com.tr/kadife-kumas-nedir/> Erişim Tarihi: 05.04.2023
- Demir, E. (2020). *Osman Hamdi Bey resimlerinde mekân analizi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Demirtaş, C. (1982). *Nuri İyem'in 50. sanat yılı*. İstanbul: DAP A.Ş. Yayınları.
- Ersoy, A. (2004). *500 Türk sanatçısı plastik sanatlar*. İstanbul:Altın Kitaplar Yayınevi.
- Facebook (2011). *Tekstil ve dikiş*. <https://pt-br.facebook.com/139077562942/posts/d41d8cd9/123985957686579/> Erişim Tarihi: 05.04.2023
- Giray, K. (1983). *Güzel Sanatlar Eğitimi 100. Yıl*. İstanbul: Mimar Sinan Üniversitesi Yayınları.
- Giray, K. (1997). *Türkiye İş Bankası resim koleksiyonu*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Gümüş, D., & Uray, G. (2018). Oya el sanatı üzerine bir inceleme. *Journal of International Social Research*, 11(55).
- Güneşan, S. (2018). Mustafa Ayaz resimlerinde kadın imgesi. *SED-Sanat Eğitimi Dergisi*, 6(2), 147-165.
- Haberturk (2021). *Manşet Ne Demek, Ne Anlama Gelir? Manşet Kelimesi TDK Sözlük Anlamı Nedir?* <https://www.haberturk.com/ne-demek/manset-ne-anlama-gelir> Erişim Tarihi: 05.04.2023
- <https://www.hepsiburada.com/sutyenler-c-60000678?nedir=Agraf> Erişim Tarihi: 05.04.2023
- İstanbul Sanat Evi (2023). *Neşet Günel Hayatı ve Eserleri*. <https://www.istanbulsanatevi.com/turk-ressamlar/neset-gunal-hayati-ve-eserleri/> Erişim Tarihi: 05.04.2023
- İyem, N. (1986). *Nuri İyem*. İstanbul: Ana Basımevi.
- Kantar, S. (2007). *Batılılaşma dönemi Türk resminde beden ve temsil sorunları çerçevesinde kadın figürü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir

- Karadülger, K. (1994). Moda olgusu içinde haute couture yaklaşımlar. *Tekstil ve Konfeksiyon Dergisi*, (1).
- Karkiner, N., & Ecevit, M. (2012). Neşet Günal'ın izinde Türk resminde tarımda kadın imgesi: Sosyolojik bir çözümleme. *Folklor/Edebiyat*, 69, 207-243.
- Kırpık, C. (2010). II. Meşrutiyet'ten sonra şehzade eğitiminde değişim. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(21), 99-130.
- Kültür Portalı (2023). İbrahim Çallı. <https://www.kulturportali.gov.tr/portal/ibrahim-calli> Erişim Tarihi: 25.03.2023
- Kültür Portalı (2023a). Abdülmecid Efendi. <https://www.kulturportali.gov.tr/portal/abdulmecid-efendi> Erişim Tarihi: 25.03.2023
- Leblebitozu (2017). İbrahim Çallı'nın Hayatı ve 15 Önemli Tablosu. <http://www.leblebitozu.com/unlu-turk-ressam-ibrahim-callinin-15-onemli-tablosu/> Erişim Tarihi: 25.03.2023
- Leblebitozu (2023). Anadolu Kadını Portreleriyle Tanınan Nuri İyem'in 16 Eseri. <http://www.leblebitozu.com/anadolu-kadin-portreleriyle-taninan-nuri-iyemin-16-eseri/> Erişim Tarihi: 25.03.2023
- Mete, F. (2000). "Hazır Giyim Sanayii'nde Moda Tasarımı ve Ürün Geliştirme", *Konfeksiyon & Teknik Dergisi*, İstanbul: Sayı.69.
- MuhasebeNews (2019). İbrahim Çallı. <https://www.muhasebenews.com/ibrahim-calli/>. Erişim Tarihi: 25.03.2023
- Otyam, F. (1997). "Filiz Otyam-Fikret Otyam Söyleşi", *Fikret Otyam: Gazeteci Ressam*. İstanbul: Türkiye Halk Bankası Kültür Sanat Yayınları.
- Öner, F. K. (2017). Türk resminin ve toplum hayatının değişim göstergesi olarak kadın. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 19, 103-121.
- Özkarabekir, N., & Koldaş, H. (2011). *Fresk tekniğinin Neşet Günal'ın resmine etkileri*. İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi.
- Palmer, A. (2010). *Haute Couture. The Berg Companion to Fashion*, edited by Valerie Steele. Oxford: Bloomsbury Academic.
- Pamuk, B. (2002). *Uygulama teknikleri, temel kalıp ve dikim uygulama*. İstanbul: YA PA Yayınevi.
- Sanatsal Dünya (2023). Kumaş boyaları nasıl kullanılır? Kumaş boyalarının özellikleri. <https://www.sanatsaldunya.com/kumas-nasi-boyanir-kumas-boyalarinin-ozellikleri-nelerdir#:~:text=Akrilik%20olan%20bu%20boya%20%C3%A7e%20%9Fidi,boyamak%20%C3%A7ok%20daha%20kolay%20olacaktır%20%C4%B1r> Erişim Tarihi: 05.04.2023
- Satan, A. (2016). *Son Halife Abdülmecid Efendi*. İstanbul: Yazıgen Yayınevi.
- Soylu, A. (2018). *Osman Hamdi Bey'in Türk kültür mirasına katkıları*. Antalya: Akdeniz Üniversitesi Basımevi
- Tahsin, O. (1960). *Ölümünden On Üç Gün Sonra Hayatını Kendi Sesinden Dinlediğim İnsan: İbrahim Çallı*. Hayat, 24, 9.
- Tansuğ, S. (2008). *Çağdaş Türk sanatı (8. Baskı)*. İstanbul: Remzi Kitapevi Yayınları.
- Tarım ve Orman Bakanlığı Kastamonu El Sanatları Eğitim Merkezi Müdürlüğü (2023). İğne oyası. <https://egitim.tarimorman.gov.tr/kastamonu/Menu/36/Igne-Oyasi#:~:text=%C4%B0%C4%9Fne%20oyas%20yapma%20%C3%A7i%20%C3%A7ekle%20%C3%B6rg%20%C3%BC,oyalar%20%C4%B1%20k%C3%BC%20i%20%C4%9Fnelerle%20d%C3%BC%20%9F%C3%BCmlenerek%20%C3%B6r%C3%BC%20%9F> Erişim Tarihi: 05.04.2023.
- Tekin Bender, M. (2009). Nuri İyem'in resimlerinde göz. *Yedi*, 2, 47-50
- Tekstil Bilgi (2018). Erkek yaka dikimi. <https://tekstilbilgi.net/erkek-yaka-dikimi.html> Erişim Tarihi: 25.03.2023
- Tekstil Bilgi (2022). Kaftan nedir, kaftan giysi tarihçesi. <https://tekstilbilgi.net/kaftan-nedir-tarihcesi.html> Erişim Tarihi: 25.03.2023
- Tekstil Sayfası (2018). Emprime nedir. <https://tekstilsayfasi.blogspot.com/2018/12/emprime-nedir.html> Erişim Tarihi: 05.04.2023.
- Tekstil Sayfası (2020). Kloş etek nedir? <https://tekstilsayfasi.blogspot.com/2020/12/klos-nedir-klos-etek-nemek.html> Erişim Tarihi: 05.04.2023.

Tekstil Sayfası (2021). <https://tekstilsayfasi.blogspot.com/2021/12/kalp-yaka-nedir-kalp-yaka-nedemek.html#:~:text=Kalp%20yaka%2C%20M%20yaka%20ya,olduk%C3%A7a%20yayg%C4%B1n%20olan%20bir%20tasar%C4%B1md%C4%B1r>, Erişim Tarihi: 05.04.2023.

Toker, M. (1947). Çallı İbrahim Yarın Emekliye Ayrılıyor. Cumhuriyet Gazetesi.

Toker, M. (1948). Sanatkâr Mütakaiddi: Çallı İbrahim. Cumhuriyet Gazetesi.

Trendyol (2023). Votka: Votka Nedir ve Çeşitleri Nelerdir? <https://www.trendyol.com/s/votka-cesitleri-ve-kullanim-alanlari-blog> Erişim Tarihi: 05.04.2023

Türkçe ne demek (2020).evaze <https://turkcenedemek.com/kelime/evaze/> Erişim Tarihi: 05.04.2023

Wikipedia (2020). Astar. <https://tr.wikipedia.org/wiki/Astar#:~:text=Astar%2C%20tekstil%20ve%20giyim%20sekt%C3%B6r%C3%BCndeki,olmamas%C4%B1%20i%C3%A7in%20kullan%C4%B1lan%20ara%20malzeme> Erişim Tarihi: 05.04.2023

Wikipedia (2022). Haremde Goethe. https://tr.wikipedia.org/wiki/Haremde_Goethe#cite_note-shaw-1 Erişim Tarihi: 25.03.2023

Wikipedia (2023). Hikmet Onat https://tr.wikipedia.org/wiki/Hikmet_Onat Erişim Tarihi: 05.04.2023

Wikipedia (2023). Mustafa Ayaz https://tr.wikipedia.org/wiki/Mustafa_Ayaz Erişim Tarihi: 05.04.2023

Wikipedia (2023). Naci Kalmukoğlu. https://tr.wikipedia.org/wiki/Naci_Kalmuko%C4%9Flu Erişim Tarihi: 05.04.2023

Wikipedia (2023). Nuri İyem. https://tr.wikipedia.org/wiki/Nuri_%C4%B0yem Erişim Tarihi: 25.03.2023

Ortaokullarda Görev Yapan Okul Müdür ve Müdür Yardımcılarının İdeal Öğrenci Velisi Hakkında Görüşleri

Opinions of School Principals and Assistant Principals Working in Secondary Schools on Ideal Student Parents

ÖZET

Bu çalışmanın amacı ortaokullarda görev yapan okul müdür ve müdür yardımcılarının ideal öğrenci velisi hakkında görüşlerinin 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 müdür ve müdür yardımcısı araştırmanın çalışma grubunu meydana getirmektedir. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Okul müdürleri ve müdür yardımcılarının değerlendirmeleri, ideal bir öğrenci velisinden beklenen özellikleri ve veli-öğretmen-okul ilişkisinin önemini vurgulamaktadır. Velilerin sadece akademik başarıları değil, aynı zamanda öğrencilerin sosyal, duygusal ve kişisel gelişimlerini de göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. İyi bir iletişim ve işbirliği ortamı, öğrencilerin başarılarını etkileyebilirken, iletişim engelleri ve bu engelleri aşma stratejileri ele alınmıştır. Şiddet eğilimli velilerle başa çıkabilmek için anlaşma dili ve dil tercümanları gibi çözüm önerileri sunulmuştur. Velilerle daha etkili iletişim sağlama stratejileri, farklı iletişim kanallarını kullanma ve özelleştirilmiş iletişim planlarını içermektedir. Empati, sabır ve olumlu bir dil kullanmanın önemi vurgulanmıştır. Sonuç olarak, bu değerlendirmeler, okul-veli işbirliğini güçlendirmenin ve çocukların eğitimine daha olumlu bir katkı sağlamanın yollarını akademik bir perspektifle sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul müdürü, okul müdür yardımcısı, ideal öğrenci velisi.

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate the views of school principals and vice principals working in secondary schools about the ideal student parent. While determining the method of this study, phenomenology design, one of the qualitative research techniques, was preferred. The research group was selected using the maximum diversity sampling strategy, which is one of the purposeful sampling methods. The study group consisted of 15 school principals and vice 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. The evaluations of school principals and vice principals emphasize the characteristics expected from an ideal student parent and the importance of the parent-teacher-school relationship. Parents need to consider not only academic achievement but also students' social, emotional and personal development. While a good communication and cooperation environment can affect students' achievement, communication barriers and strategies to overcome these barriers are discussed. Solutions for dealing with violent parents, such as language of agreement and language interpreters, are presented. Strategies to communicate more effectively with parents include using different communication channels and customized communication plans. The importance of empathy, patience and using positive language was emphasized. In conclusion, these evaluations provide an academic perspective on ways to strengthen school-parent collaboration and make a more positive contribution to children's education.

Keywords: School principal, vice principal, ideal student parent.

GİRİŞ

Öğrenci başarısı birçok değişkenden etkilenir. Ebeveyn-öğrenci ilişkileri, öğrencinin akran grubu, öğrencinin ilgisi, zeka düzeyi, konsantrasyonu, okulun kültürü, başarısı, öğrencinin ailesinin okula karşı tutumu ve araştırma konusu olan ya da olmayan bir dizi başka faktör öğrencinin başarısı üzerinde olumlu ya da olumsuz bir etkiye sahip olabilir. Bu konuda daha önce yapılan araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda, öğrenci başarısızlığının nedenlerini ebeveynlerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerine dayanarak belirlemeye çalışan Akbaba Altun (2009), ebeveyn ilgisizliğinin birincil suçlu olduğu sonucuna varmıştır. Ebeveynlerin eğitime ilgisizliği ile ilgili olarak, öğrencilerdeki başarısızlığın ebeveynlerin eğitime önem vermemesi, eğitimin değerine inanmaması, aile içi geçimsizlik, sosyoekonomik durum, ebeveynlerin çeşitli nedenlerle çocuklarına derslerinde yardımcı olamaması, ebeveynlerin çocuklarına bağlılık göstermemesi ve ebeveynlik görevlerini yeterince yerine getirmemesi, ailedeki eğitim eksiklikleri ve kötü beslenme gibi faktörlerin bir sonucu olduğu ortaya çıkmıştır. Farklı bir araştırmada, Hong Kong

Cemal Çelebi¹ 
Orhan Usta² 
Esra Karabulut³ 
Haci Yavuz⁴ 

How to Cite This Article

Çelebi, C., Usta, O., Karabulut, E. & Yavuz, H. (2023). "Ortaokullarda Görev Yapan Okul Müdür ve Müdür Yardımcılarının İdeal Öğrenci Velisi Hakkında Görüşleri", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:54; pp:3942-3951. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.72425>

Arrival: 13 July 2023

Published: 25 October 2023

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

¹ Öğretmen., MEB, Gaziantep, Türkiye

² Öğretmen., MEB, Gaziantep, Türkiye

³ Öğretmen., MEB, Gaziantep, Türkiye

⁴ Öğretmen., MEB, Gaziantep, Türkiye

ve ABD'deki öğrencilerin matematik başarısına ilişkin faktörler incelenmiştir. Bu çalışmada, annelerin çocuklarından yüksek beklentilerinin, çocuklarını zorlu sınıflara kaydettirme isteklerinin, evde güçlü ders çalışma desteğinin, evdeki kitap miktarının ve öz anne ve babayla yaşamanın hem Hong Kong hem de ABD'de öğrencilerin matematik başarısına katkıda bulunduğu ortaya çıkmıştır (Wang, 2004). Bir başka araştırmaya göre (Toldson & Lemmons, 2013), aile katılımı daha iyi notlar, daha teşvik edici bir okul ve sağlıklı aile rutinleri ile ilişkilendirilmiştir. Aile katılımı akademik performansı artırır ve çocukların yıkıcı davranışlarını azaltır. Ailenin okul ve öğretmenlerle işbirliği; aile eğitimi, çocuğun konumu, inançları ve beklentileri, kültürel bağlam, ebeveynlerin zaman ve yaşam talepleri, bilgi eksikliği ve okul ortamı gibi faktörlerden etkilenir (Patrikakou, 2008). Aile, çocuğun başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olmanın yanı sıra, demokratik eğitimle ilişkili tutum ve davranışların çocuklara öğretilmesinde de önemli bir role sahiptir (Üstün ve Yılmaz, 2008). Elenk (2003), öğrencilerin akademik başarısı üzerine yaptığı çalışmada, öğrenmeye yönelik destekleyici tutumlara sahip ailelerin çocuklarının akademik başarılarının daha yüksek olduğunu; aile bakımı, şefkati ve korumasının akademik başarıyı artırmada önemli bir faktör olduğunu; koruyucu aile yanında kalan çocuklara uygun şefkat ve koruma sağlandığı takdirde başarılarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Çalışma ayrıca, ebeveynleri okulla düzenli olarak iletişim kurarak ortak bir program üzerinde anlaşan ve bu ortak anlayış doğrultusunda çocuklarının eğitimini destekleyen çocukların akademik başarısının daha da yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Velilerin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırmada, velilerin çocuklarının eğitime çok ilgili oldukları görülmüştür. Bu araştırmada, üniversite mezunu olan ebeveynlerin, üniversite mezunu olmayan ebeveynlere kıyasla çocuklarının eğitimiyle istatistiksel olarak çok daha fazla ilgilendikleri ortaya çıkmıştır. Kotaman'a (2008) göre, ebeveynlerin çocuklarının eğitime katılımı ile akademik başarıları arasında önemli bir bağlantı vardır. Erdoğan ve Demirkasmolu (2010), öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine dayanan bir araştırmada, ebeveynlerin eğitim sürecine katılımının hayati ve önemli görülmesine rağmen, ebeveynlerin çoğunluğunun bu soruna aynı duyarlılığı göstermediğini keşfetmiştir. Ankete göre ailelerin çoğunluğu eğitim sürecine isteksiz ve aktif olmayan katılımcılardı. Veli katılımının çoğunluğu, velilerin bilgi paylaşmak için okulu ziyaret etmesi, öğretmenlerden rehberlik istemesi ve çağrıldıklarında toplantılara katılması gibi şeylerden oluşuyordu. Ebeveynlerin sürece katılımının önündeki başlıca engellerin, ebeveynlerin ve eğitimcilerin olumsuz görüşleri olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada, okullarda aile katılımının önündeki engelleri kaldırmak veya daha fazla katılımı teşvik etmek için yeterli çaba gösterilmediği vurgulanmıştır.

Daha önceki araştırmalarda ebeveyn katılımı ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki olduğu (Fan ve Chen, 2001; Nunn, 2014), annenin eğitim düzeyi ve evdeki olanaklar arttıkça öğrenci başarısının arttığı, öğrencinin sahip olduğu kardeş sayısı arttıkça başarının düştüğü bulunmuştur (Gelbal, 2008). Bir başka araştırmanın sonuçlarına göre ise kardeş sayısının az ya da çok olmasının öğrencilerin akademik başarısı üzerinde herhangi bir etkisi bulunmamıştır (Karaarslan, 2010). Araştırmalar, ebeveynlerin eğitim düzeyi yükseldikçe öğrenci performansının düştüğünü (Gelbal, 2008; Gürsakar, 2012), ancak ebeveyn eğitimi ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki olmadığını göstermiştir (Karaarslan, 2010). Bir başka araştırmada, ebeveynlerin evde aile katılımını öncelikle çocuklarıyla birlikte etkinliklere katılarak sağladıkları, ancak ebeveynlerin bu katılım düzeyini yetersiz buldukları ortaya çıkmıştır. Ebeveynlerin ev temelli aile katılımını okuldaki öğretimi takip ederek ya da pekiştirerek gerçekleştirdikleri, öğretmen ve yöneticilerin yargılarına dayanarak ebeveynlerin ev temelli aile katılımını yetersiz buldukları ortaya çıkmıştır. Ebeveynler, eğitimciler ve yöneticiler tarafından yapılan gözlemlere göre, ebeveynlerin evde aile katılımını engelleyen sorunlar arasında yoğun iş programları nedeniyle zaman yetersizliği, yoğun stres ve yorgunluk yer almaktadır (Erkan, Uludağ ve Dereli, 2016). Kanıtlar, çocukların akademik başarısı, sosyal ve psikolojik gelişimi ile aile yapısı ve okula katılımının önemli rolleri olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, bir araştırma, öğrencinin ebeveynleriyle mi, sadece bir ebeveynle mi, büyükanne ve büyükbabasıyla mı yoksa kendi ebeveynleriyle mi, üvey ebeveynlerle mi yoksa koruyucu ebeveynlerle mi yaşadığı da dahil olmak üzere aile yapısı ile akademik performans arasında bir bağlantı bulamamıştır (Bitsoi, 2009). Konuyla ilgili farklı bir araştırmaya göre (Brooks, 2009), öğrencilerin eğitime aile katılımının akademik performansları üzerinde etkisi vardır. Toprakçı ve Gülmez (2018) araştırmalarında, öğrenci ebeveynlerinin çocuklarının başarılarına ilişkin anıları ve gurur duygularını daha canlı hatırladıklarını keşfetmiştir. Bir başka araştırma, çocuğu en iyi çalışmasını yapmaya teşvik etmenin, devamlılığın ve dakiklığın değerini vurgulamanın ve çocuğa ev ödevlerinde yardımcı olmanın, ebeveynlerin akademik ilgisinin çocuklarının akademik başarısı üzerinde en fazla etkiye sahip yönleri olduğunu ortaya koymuştur. Bir çocuğun akademik başarısını etkileyen en önemli üç taktik, onlarla vakit geçirmek, onlara kitap okumak ve koşulsuz sevgi göstermektir (Flores, 2016). Öğrenci başarısını artırmak için öğretmenler ve ebeveynler etkili bir şekilde iletişim kurmalıdır (Garcia, 2014). Ebeveynlik, iletişim, gönüllülük, evde öğrenme, karar verme ve toplum katılımı Epstein, Coates, Salinas, Sanders ve Simon'ın (1997) listelediği altı aile katılımı örneğidir. Ebeveynlik: Eğitimi destekleyen bir aile yapısı için, çocukların doğal büyüme ve gelişimini destekleyen sağlıklı bir atmosfer sağlamak çok önemlidir. Çocuklar, gerçek ya da hayali risklerden arınmış güvenli bir ortamda özgürce keşfedebilirler. Anlama eksikliği, en azından kısmen zayıf veya hiç olmayan iletişim nedeniyle öğrenmenin önündeki başlıca engellerden biridir. Ebeveynlere iletilmesi gereken bilgi, işbirliğine dayalı eylem (ortaklık) için bir araç görevi görür. Her iki taraftan da bilgi yalıtımı gerektiren bir ortaklık hızla değersiz hale gelecektir. Gönüllülük: Gönüllü çalışmalara katılan ebeveynlerin iki farklı sorumluluğu vardır. Bunlardan ilki ebeveynler adına konuşmak, ikincisi ise öğretmenlerin

görevlerini tamamlamalarına yardımcı olmaktadır. Ebeveynler gönüllüler tarafından temsil edildiğinde hem ebeveynlere hem de öğretmenlere bağlılığın gerekliliği hatırlatılır. Öğrencilere de yakınlarda bir veli olduğu ve okul ile veli arasındaki bağın aktif olduğu hatırlatılır (Akt: Flores, 2016).

Barge ve Loges'un 2003 yılında öğretmen görüşlerine dayanarak yaptığı bir araştırmada öğretmenler, ailelerin okulla düzenli olarak etkileşim halinde olması gerektiğini ve sadece bir sorun olduğunda iletişim kurma eğiliminin önüne geçilmesinin en iyisi olduğunu vurgulamıştır. Aynı araştırmada öğretmenler, uygun iletişime ilişkin görüş ve beklentileri konusunda ilginç bir noktaya dikkat çekmişlerdir: öğretmenlerin ailelerle aktif olarak etkileşime girmesi gerektiğini vurgulamak yerine, ailelerin öğretmenlerle aktif olarak etkileşime girmesinin önemini vurgulamışlardır. Hem ekonomik faaliyetlerin kalitesi hem de işgücüne katılım oranları bireyin eğitiminden önemli ölçüde etkilenmektedir (Ergen, 1999; Kavak, 1997). Her kültür bir dizi konuya önem verir, ancak bunlardan biri de eğitimin kalitesi ve öğrencilerin okuldaki ilerlemeleridir. Bu nedenle artık pek çok öğretmen öğrenci başarısı konusuna önem vermekte ve bu konuda çalışmalar yapmaktadır. Çok sayıda çalışma, öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesinin hem öğrenci davranışları hem de akademik başarı üzerinde etkisi olduğunu göstermiştir. Öğrenci başarısı, öğretmenlerin kişilik özelliklerinden, öğrenmeye açıklıklarından veya yeni şeyler ve yeni deneyimler deneme arzularından olumlu etkilenmektedir. Buna ek olarak, öğretmenlerin abartılı kaygı, öfke ve üzüntü gibi olumsuz tutum ve davranışlarının öğretimin etkililiği üzerinde zararlı bir etkiye sahip olduğu belirtilmiştir (Çelebi & Uğurlu, 2014). Öğrenci velileri, çocuklarının akademik performansına büyük önem vermektedir. Ailelerin çocuklarına yönelik uygun ve uygun olmayan davranışlarının araştırma yoluyla belirlenmesi ve ebeveyn farkındalığının vurgulanması, ailelerin çocuklarının akademik başarısı üzerinde daha faydalı bir etkiye sahip olmasını sağlayabilir. Bu araştırmanın amacı, çocuklarına gösterdikleri ilgi ve alaka bakımından ebeveynlerden sonra ikinci sırada yer alan öğretmenlerin gözünden ideal ebeveyn profiline ve ideal ebeveyn niteliklerine ışık tutmaktır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada 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 önyargularından 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 müdür ve okul müdür yardımcıları görüşme için seçilmiştir. Katılımcıların cinsiyetleri, yaşları ve kıdemleri titizlikle kaydedilmiştir. Örneklemin detayları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

	Cinsiyet	Pozisyon	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Erkek	Müdür Yardımcısı	48	19	Yüksek Lisans
K2	Kadın	Müdür Yardımcısı	29	8	Lisans
K3	Erkek	Müdür Yardımcısı	46	22	Lisans
K4	Erkek	Müdür Yardımcısı	29	5	Lisans
K5	Erkek	Müdür	45	23	Yüksek Lisans
K6	Erkek	Müdür	37	12	Yüksek Lisans
K7	Erkek	Müdür	52	30	Lisans
K8	Erkek	Müdür	47	24	Lisans
K9	Erkek	Müdür	49	27	Yüksek Lisans
K10	Erkek	Müdür	52	29	Yüksek Lisans
K11	Erkek	Müdür	62	30	Yüksek Lisans
K12	Erkek	Müdür Yardımcısı	37	10	Lisans
K13	Erkek	Müdür Yardımcısı	46	23	Yüksek Lisans
K12	Erkek	Müdür	54	34	Yüksek Lisans
K14	Erkek	Müdür Yardımcısı	39	17	Lisans
K15	Erkek	Müdür Yardımcısı	48	19	Yüksek Lisans

Tablo 1, araştırmaya katılanların demografik özelliklerini ayrıntılı bir şekilde göstermektedir. Katılımcıların %87'si erkek, %13'ü kadındır. Bu, araştırmaya katılanların büyük bir çoğunluğunun erkek olduğunu göstermektedir. Katılımcıların %60'ı "Müdür" pozisyonunda iken, %40'ı "Müdür Yardımcısı" pozisyonundadır. Müdür pozisyonundaki katılımcıların sayısı daha fazladır. Katılımcıların yaşları 29 ile 62 arasında değişmektedir. Yaş ortalaması, katılımcıların yaşam deneyimlerinin çeşitliliğini yansıtmaktadır. Katılımcıların kıdem süreleri 5 ile 34 yıl arasında değişmektedir. En yüksek kıdeme sahip katılımcılar, 34 yıl kıdeme sahipken, en düşük kıdeme sahip katılımcılar 5 yıl kıdeme sahiptir. Katılımcıların öğrenim düzeyi açısından çoğunluğu lisans veya yüksek lisans derecesine sahiptir. Katılımcıların %60'ı lisans, %40'ı ise yüksek lisans derecesine sahiptir.

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 müdürleri ve müdür yardımcıları olarak sizce ideal bir öğrenci velisi nasıl olmalıdır? Öğrenci velisinin sizin için önemli olan özellikleri nelerdir?

Katılımcılara yöneltilen "Okul müdürleri ve müdür yardımcıları olarak sizce ideal bir öğrenci velisi nasıl olmalıdır? Öğrenci velisinin sizin için önemli olan özellikleri nelerdir?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) *"İdeal bir öğrenci velisi, çocuğunun eğitim sürecini bütünsel olarak takip etmelidir."*

(K2) *"İyi iletişim kurabilen veliler, öğretmenlerle ve okul yönetimiyle sorunları paylaşabilir ve çözüm bulabilir."*

(K3) *"Veliler, okulun amaçlarına ve programlarına katkıda bulunmalı ve işbirliği yapmalıdır."*

(K4) *"Çocuğun ilgi alanlarını ve yeteneklerini destekleyen veliler, öğrenmeyi teşvik etmelidir."*

(K5) *"Sorunlar karşısında pozitif bir yaklaşım sergileyen veliler, çocuklarına olumlu bir model oluştururlar."*

(K6) *"Okul etkinliklerine ve toplantılarına katılan veliler, çocuklarının eğitimine ilgi gösterir ve okulu destekler."*

(K7) *"Veliler, sorunları analiz edebilmeli ve etkili çözümler üretebilmelidir."*

(K8) *"Eğitim hakkında bilgi sahibi olan veliler, çocuklarının en iyi eğitimi almasına yardımcı olabilir."*

(K9) *"Okuldaki kültürel çeşitliliği anlayan ve saygı gösteren veliler, çocuklarına farklılıklara saygı duymayı öğretebilirler."*

(K10) *"Veliler, çocuklarını yakından takip etmeli, okul idaresi ve öğretmenlerle sürekli iletişim içinde olmalıdır."*

(K11) *"Sorumluluk almaktan kaçınmayan veliler, çocuklarının eğitimine daha fazla katkı sağlayabilirler."*

(K12) *"Çocuklarını yakından takip eden veliler, ilişkilerde seviyeyi korumalı ve saygılı olmalıdır."*

(K13) *"Veliler, çocuklarının eğitimine destek olmak için okul idaresi ve öğretmenlerle işbirliği yapmalıdır."*

(K14) *"Hoşgörülü ve saygılı veliler, çocuklarına önemli bir örnek teşkil ederler."*

(K15) *"Velilerin, çocukları için eğitim sürecine aktif olarak katılmaları önemlidir."*

Okul müdürleri ve müdür yardımcılarının görüşlerine göre: İdeal bir öğrenci velisi, çocuğunun eğitim sürecini bütünsel olarak takip etmelidir: Bu ifade, velilerin sadece çocuklarının akademik başarılarını değil, aynı zamanda sosyal, duygusal ve kişisel gelişimlerini de göz önünde bulundurmalarının önemini vurguluyor. Velilerin çocuklarının eğitimine derinlemesine katılımı, daha sağlam bir temel oluşturabilir. İyi iletişim kurabilen veliler, öğretmenlerle ve okul yönetimiyle sorunları paylaşabilir ve çözüm bulabilir: İyi iletişim, velilerin çocuklarının eğitim sürecini etkili bir şekilde desteklemelerine yardımcı olur. Öğretmenler ve veliler arasındaki açık iletişim, sorunların daha hızlı çözülmesini sağlar. Veliler, okulun amaçlarına ve programlarına katkıda bulunmalı ve işbirliği yapmalıdır: Bu ifade, velilerin okulun hedeflerine ve öğretim programlarına destek sağlamalarının önemini vurguluyor. Velilerin okulun misyonunu anlamaları ve bu doğrultuda katkıda bulunmaları, okulun başarısını artırabilir. Çocuğun ilgi alanlarını ve yeteneklerini destekleyen veliler, öğrenmeyi teşvik etmelidir: Velilerin çocuklarının özel yeteneklerini ve ilgi alanlarını tanımaları ve bu konularda destek olmaları, çocukların motivasyonunu artırabilir ve başarılarını teşvik edebilir. Sorunlar karşısında pozitif bir yaklaşım sergileyen veliler, çocuklarına olumlu bir model oluştururlar: Pozitif bir tutum, çocukların sorunları daha etkili bir şekilde çözmelerine yardımcı olabilir. Velilerin bu tutumu benimsemesi, çocukların krizlerle daha iyi başa çıkma olmaları sağlayabilir. Okul etkinliklerine ve toplantılarına katılan veliler, çocuklarının eğitimine ilgi gösterir ve okulu destekler: Velilerin okul etkinliklerine katılması, çocuklarının okulla olan bağını güçlendirebilir. Aynı zamanda, bu katılım okulun topluluk içinde daha iyi bir yer edinmesine de katkı sağlar. Veliler, sorunları analiz edebilmeli ve etkili çözümler üretebilmelidir: Sorun çözme becerisi, velilerin çocuklarının eğitiminde önemli bir rol oynar. Velilerin analitik düşünme yetenekleri ve çözüm odaklı yaklaşımları, olası sorunları daha etkili bir şekilde ele almalarını sağlar. Eğitim hakkında bilgi sahibi olan veliler, çocuklarının en iyi eğitimi almasına yardımcı olabilir: Eğitim sürecini anlamak, velilere çocuklarının öğrenimine daha fazla destek sağlama konusunda avantaj sağlar. Bilgi sahibi veliler,

çocuklarının eğitimini daha iyi yönlendirebilirler. Okuldaki kültürel çeşitliliği anlayan ve saygı gösteren veliler, çocuklarına farklılıklara saygı duymayı öğretebilirler: Hoşgörü ve çeşitlilik anlayışı, çocukların toplumsal farklılıkları anlamalarına ve saygı göstermelerine yardımcı olur. Velilerin bu değerleri benimsemesi, çocuklarına olumlu bir örnek teşkil eder.

Öğrenci velileriyle yaşadığınız zorluklar ve iletişim engelleri hakkında deneyimlerinizi paylaşır mısınız?

Katılımcılara yöneltilen "Öğrenci velileriyle yaşadığınız zorluklar ve iletişim engelleri hakkında deneyimlerinizi paylaşır mısınız?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) *"Genelde velilerimizin çok bildiğini sanması ama eğitim hakkında çok az şey bilmesidir. Asiri korumacı olması benim çocuğum yapmaz benim çocuğum tektir yanlışına düşmesi."*

(K2) *"Çok bildiğini sanarak size akıl vermesi sizi Okulu nasıl yöneteceğiniz konusunda uyarması."*

(K3) *"Çocukların yaşadıkları sorunların çözümünde tek taraflı bir bakış açısına sahip olmaları en fazla yaşanan zorlukların başında geliyor."*

(K4) *"Her şeyi yüzyüze anlatmak veya konuşmak yerine telefon üzerinden halletmeye çalışmaları da en büyük iletişim engelidir bana göre."*

(K5) *"Öğrenci velileri genellikle yabancı uyruklu oldukları ve dil konusunda anlaşmada problem yaşıyoruz."*

(K6) *"Öğrenci velileriyle karşılaşılan zorluklar ve iletişim engelleri, eğitim sürecindeki önemli bir dinamik olarak öne çıkıyor."*

(K7) *"Çocukların eşsiz ve hata yapmayacağını düşünmeleri, sorumluluğu ve suçu hep dışarıda aramaları."*

(K8) *"Eğitime ve öğretmene karşı toplum tarafından oluşturulan önyargı nedeniyle iletişim problemi yaşıyoruz."*

(K9) *"Genelde velilere göre çocuğu çok mükemmel ve yaşanan sorunların tek sebebi çevresindeki öğretmen, fiziki yapı veya diğer öğrencilerdir."*

(K10) *"Zorluklar, velinin öğrencisinin olumsuz davranış ve olumsuz akademik durumunu kabul etmemesi, sorunların öğrencinin arkadaşlarına, sınıfına, öğretmenine veya çevresine bağlaması."*

(K11) *"Her olumsuz durumda idareci, öğretmen ve okulun tamamını suçlamak."*

(K12) *"Sadece öğrencinin söylediklerine inanıp ön yargı ile gelmeleri, bizleri dinlemeden Milli Eğitime gidip şikayetçi olmaları gibi."*

(K13) *"En çok yaşadığımız güçlük veli ilgisizliğidir. Lazım olduğunda veliye ulaşamamak. Ya da 'Banane, okul halleysin' gibi olaylarla karşılaşmaktayız."*

(K14) *"Velinin eğitim, kültür düzeyinin düşük olması. İletişim kurmayı zorlaştırıyor."*

(K15) *"Veliler eğitimle ilgili karşılaştığı sorunlarda çok önyargılı ve yanlış kıyaslama yapıyor."*

Okul müdürleri ve müdür yardımcılarının görüşlerine göre: Bu değerlendirmeler, eğitim sürecinde velilerle yaşanan iletişim zorluklarını ve karşılaşılan engelleri açıkça ortaya koyuyor. İfade edilen sorunlar ve engeller, eğitim kurumlarının ve velilerin karşılaştığı önemli bir gerçeği yansıtmaktadır. Velilerin genellikle eğitim konusundaki yanlışlarına dikkat çekilmektedir. Veliler, çocuklarının potansiyelini abartma eğiliminde olup, eğitim konusunda bilgi eksikliği veya yanlış algılarla hareket edebilirler. Ayrıca, çocuklarının eğitimi konusundaki aşırı korumacı tavırları, eğitimcilerin ve okul idaresinin çalışmalarını engelleyebilir. Bu kısımda, velilerle iletişimde sıkça karşılaşılan engeller ele alınmıştır. Özellikle telefon üzerinden iletişim kurma isteği, yüz yüze iletişimi engelleyebilir ve sorunların çözümünü zorlaştırabilir. Aynı zamanda, dil ve kültürel farklılıkların iletişimi karmaşıklaştırması da belirtilmektedir. Bu kapsamda, velilerin önyargılarına ve yanlış kıyaslama eğilimlerine vurgu yapılmıştır. Veliler, genellikle çocuklarının olumsuz davranışlarını ve akademik zorluklarını kabul etmekte zorlanırken, sorunları başkalarına atfetme eğilimindedirler. Ayrıca, öğrencilerinin mükemmel olduğu inancı ve bu nedenle iletişimde kapalı bir tutum sergilemeleri, okul ile veli arasındaki işbirliğini güçleştirebilir. Bu kapsamda, velilerin okul yönetimi ve öğretmenlere karşı tutumlarına odaklanılmıştır. Veliler bazen okulu bir hizmet sağlayıcı olarak gördükleri için iletişimde zorluk yaşayabilirler. Ayrıca, şiddet eğilimleri veya aşırı taleplerle okula gelmeleri, okulun güvenliğini tehdit edebilir. Son olarak, bu bölümde, bazı velilerin eğitim sürecine yetersiz ilgi gösterdikleri ve iletişimde bulunmadıkları belirtilmektedir. Bu durum, okul ile veli arasında işbirliğini ve öğrencinin başarısını olumsuz etkileyebilir. Ayrıca, dil ve kültürel farklılıkların da bu iletişim zorluklarını artırabileceği ifade edilmektedir. Genel olarak, bu değerlendirmeler, okulların ve eğitimcilerin velilerle daha etkili bir iletişim kurma ve işbirliği sağlama ihtiyacını vurgulamaktadır. Velilerin eğitim konusundaki yanlışlarına ve iletişim engellerine yönelik farkındalık artırıcı önlemler alınması, çocukların eğitimine daha olumlu bir katkı sağlayabilir.

Zorlukların üstesinden gelmek için neler yapıyorsunuz veya yapılmasını önerirsiniz?

Katılımcılara yöneltilen "Bu zorlukların üstesinden gelmek için neler yapıyorsunuz veya yapılmasını önerirsiniz?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) "Öğrenci ziyaretleri Veli ziyaretleri yapılarak güven oluşturmak" önerisi, iletişimde güvenin temel bir unsur olduğunu vurgular. Velilerle birebir iletişim kurarak, okulun ve öğretmenlerin çocuğun eğitimine yönelik samimiyetini göstermek önemlidir.

(K2) "Şeffaf olmak, adil olmak, yardımsever olmak, disiplinli olmak" önerileri, iletişimde sağlıklı bir ilişki kurmanın anahtarlarıdır. Bu özellikler, velilerin okul yönetimi ve öğretmenlerine olan güvenini artırabilir.

(K3) "Bilgi formuna doğru iletişim numaralarını almak" önerisi, iletişimin kesintisiz olması için pratik bir çözüm sunar. Doğru iletişim bilgilerinin güncel tutulması, acil durumlarda velilere ulaşılabilirlik açısından önemlidir.

(K4) "Her çocuğun biricik ve tek olduğunu vurgulamak" önerisi, velilere çocuklarının değerli olduğunu hissettirerek iletişimde olumlu bir atmosfer yaratır.

(K5) "Şiddet eğilimli velilere karşı anlaşma dilini kullanmak ve gerektiğinde kolluk kuvvetlerine başvurmak" önerisi, okulun güvenliğini korumak açısından önemlidir.

(K6) "Rehber öğretmen ve sınıf öğretmenlerinden yardım almak" önerisi, öğretmenler arası işbirliğinin iletişim sorunlarını çözmede etkili olabileceğini gösterir.

(K7) "Tercümanlardan destek almak" önerisi, dil ve kültür farklılıklarının üstesinden gelmeye yardımcı olabilir.

(K8) "Farklı iletişim kanalları kullanmak ve esnek iletişim saatleri belirlemek" önerisi, velilerin okula ulaşma ve iletişim kurma kolaylığını artırabilir.

(K9) "Veli toplantıları, seminerler veya etkinlikler düzenlemek" önerisi, velileri okula daha fazla dahil etme ve işbirliği oluşturma amacını taşır.

(K10) "Özel gereksinimleri olan çocuklar için özelleştirilmiş iletişim ve destek planları oluşturmak" önerisi, farklı ihtiyaçlara sahip öğrencilerin velileriyle daha iyi iletişim kurmayı hedefler.

(K11) "Düzenli eğitim ve bilgilendirme materyalleri sağlamak" önerisi, velileri çocuklarının eğitimine nasıl katkıda bulunabilecekleri konusunda bilgilendirmeye yöneliktir.

(K12) "Sakin kalmak, veliyi dinlemek ve anlayışlı olmak" önerisi, iletişimde empati ve sabırın önemini vurgular.

(K13) "Sakin kalmak ve veliyi sakinleştirmek" önerisi, çatışmalı durumlarda sakin davranmanın ve veliyi sakinleştirmenin önemini belirtir.

(K14) "Veli ile ısrarla görüşmeye devam etmek" önerisi, iletişimde sürekliliği ve kararlılığı teşvik eder.

(K15) "Kendi uzman görüşünü paylaşmaktan çekinmemek" önerisi, öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini velilerle paylaşarak iletişimi zenginleştirmeye yöneliktir.

Okul müdürleri ve müdür yardımcılarının görüşlerine göre: iletişimde güvenin ve şeffaflığın önemi vurgulanmaktadır. Velilerle birebir iletişim kurarak güven oluşturmak, özellikle çocuğun eğitimi ve gelişimi açısından kritik bir faktördür. Aynı zamanda, iletişimde şeffaf ve adil olmak, velilerin okul yönetimi ve öğretmenlere olan güvenini artırabilir. Bu kapsamda, iletişim engelleri ve bu engelleri aşma stratejileri ele alınmıştır. Özellikle şiddet eğilimli velilerle başa çıkmak için anlaşma dilinin kullanılması ve gerekirse kolluk kuvvetlerine başvurulması gibi sıkıntılı durumların nasıl yönetilebileceği üzerinde durulmuştur. Ayrıca, rehber öğretmenlerden ve sınıf öğretmenlerinden yardım almak, iletişim sorunlarını çözmek için etkili bir strateji olarak öne çıkmaktadır. Bu kapsamda, dil ve kültür farklılıklarının iletişimdeki önemi ve bu farklılıkları aşma yolları üzerinde durulmaktadır. Özellikle tercümanlardan destek almak, farklı dillere hakim tercümanları okullarda çalıştırmak gibi öneriler dil ve kültür farklılıklarını aşmada yardımcı olabilir. Bu kapsamda, okulların velilerle daha iyi iletişim kurma stratejileri önerilmektedir. Farklı iletişim kanalları kullanmak, esnek iletişim saatleri belirlemek ve veli toplantıları, seminerler veya etkinlikler düzenlemek gibi öneriler, velilerle daha sık ve etkili iletişim sağlama amacını taşır. Aynı zamanda, özel gereksinimlere sahip öğrenciler için özelleştirilmiş iletişim ve destek planları oluşturmak, bu öğrencilerin velileriyle daha iyi işbirliği yapmayı hedefler. Bu kapsamda, iletişimde empati yapmanın ve sabırın önemi vurgulanmaktadır. Velilerin duygusal durumlarını anlamak ve onlara destek olmak, iletişimi daha olumlu bir şekilde etkileyebilir. Aynı zamanda, sakin bir tavır ve olumlu bir dil kullanmak, iletişimde olumlu bir atmosfer yaratmanın anahtarıdır. Bu kapsamda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin iletişim sorunlarını çözmek için uygulayabilecekleri stratejilere dair öneriler bulunmaktadır. Özellikle velilerle iletişimde kararlılık göstermek, sürekli ve düzenli iletişim sağlamak, iletişimde başarılı olma yolunda önemli bir adım olabilir. Sonuç olarak, bu

değerlendirmeler, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin velilerle daha etkili bir iletişim kurmalarına ve iletişim engellerini aşmalarına yardımcı olabilecek önemli öneriler sunmaktadır.

SONUÇ

Bu değerlendirmeler, okul müdürleri ve müdür yardımcılarının ideal bir öğrenci velisinden bekledikleri özellikleri ve veli-öğretmen-okul ilişkisinin önemini açıkça vurguluyor. İdeal bir öğrenci velisinin, çocuğunun eğitim sürecini sadece akademik başarılarla sınırlamayarak, aynı zamanda sosyal, duygusal ve kişisel gelişimini de önemsemesi gerektiği üzerinde duruluyor. Velilerin çocuklarının eğitimine derinlemesine katılımı, daha sağlam bir eğitim temeli oluşturabilir. Ayrıca, iyi iletişim kurabilen velilerin, öğretmenlerle ve okul yönetimiyle etkili bir işbirliği içinde olabileceği belirtiliyor. İyi iletişim, sorunların hızlı bir şekilde çözülmesine katkı sağlar ve çocuğun eğitimini olumlu bir şekilde etkiler. Öğrencinin eğitimine katkı sağlayan velilerin, okulun amaçlarına ve programlarına destek vermesi gerektiği üzerinde duruluyor. Bu, okulun başarısını artırabilir ve öğrencinin eğitim deneyimini zenginleştirebilir. Ayrıca, velilerin çocuklarının ilgi alanlarını ve yeteneklerini desteklemesi, çocukların motivasyonunu artırabilir ve başarılarını teşvik edebilir. Pozitif bir yaklaşım sergileyen veliler, çocuklarına olumlu bir örnek teşkil ederler ve çocukların sorunlarına olumlu bir şekilde yaklaşmalarına yardımcı olabilirler. Velilerin okul etkinliklerine ve toplantılarına katılması, çocuklarının eğitimine olan ilgiyi gösterir ve okulu destekler. Bu, okulun topluluk içinde daha iyi bir yer edinmesine de katkı sağlar. Sorunları analiz edebilme yeteneği, velilerin çocuklarının eğitiminde önemlidir. Velilerin analitik düşünme becerileri, olası sorunları daha etkili bir şekilde ele almalarına yardımcı olabilir. Eğitim hakkında bilgi sahibi olan veliler, çocuklarının eğitimini daha iyi yönlendirebilirler. Bu, çocuğun en iyi eğitimi almasına yardımcı olabilir. Son olarak, okuldaki kültürel çeşitliliği anlayan ve saygı gösteren veliler, çocuklarına farklılıklara saygı duymayı öğretebilirler. Bu, çocukların toplumsal farklılıkları anlamalarına ve saygı göstermelerine yardımcı olur. Velilerin bu değerleri benimsemesi, çocuklarına olumlu bir örnek teşkil eder.

Bu değerlendirmeler, okul yöneticilerinin perspektifinden veli-öğretmen-okul ilişkisinin karşılaştığı zorlukları ve engelleri açıkça göstermektedir. Bu değerlendirmeler, eğitim sürecinde velilerle iletişim sorunlarının ciddi bir mesele olduğunu ve bu sorunların genellikle velilerin eğitimle ilgili yanlış anlayışları, iletişimde zorluklara yol açabilir. Ayrıca, velilerin çocuklarını aşırı koruma eğilimleri, okul personelinin ve yönetiminin işlerini zorlaştırabilir. Bu durumda, okul yöneticileri velilerle iletişimde yaşanan yaygın zorlukları ele almışlardır. Özellikle telefon aracılığıyla iletişim kurma talebi, yüz yüze iletişimi engelleyebilir ve sorunların çözümünü zorlaştırabilir. Aynı zamanda, dil ve kültürel farklılıkların iletişimi daha karmaşık hale getirebileceği vurgulanmıştır. Bu bağlamda, velilerin önyargılarına ve yanlış karşılaştırmalarına dikkat çekilmiştir. Veliler, genellikle çocuklarının olumsuz davranışlarını ve akademik sorunlarını kabul etmekte zorlanırken, bu tür sorunları başkalarına atfetme eğilimindedirler. Aynı şekilde, bazı veliler çocuklarının mükemmel olduğuna inanır ve bu nedenle iletişimde kapalı bir tutum sergileyebilirler. Velilerin okul yönetimi ve öğretmenlere karşı tutumları da ele alınmıştır. Bazı veliler, okulu bir hizmet sağlayıcı olarak gördükleri için iletişimde zorluk yaşayabilirler. Şiddet eğilimleri veya aşırı taleplerle okula gelmeleri, okulun güvenliğini tehlikeye atabilir. Son olarak, bazı velilerin eğitim sürecine yetersiz ilgi gösterdikleri ve iletişimde bulunmadıkları belirtilmiştir. Bu, okul ile veli arasında işbirliğini ve öğrencinin başarısını olumsuz etkileyebilir. Bu zorlukların dil ve kültürel farklılıkların da etkisiyle artabileceği ifade edilmiştir. Genel olarak, bu değerlendirmeler, okulların ve eğitimcilerin velilerle daha etkili iletişim kurma ve işbirliği sağlama ihtiyacını vurgulamaktadır. Velilerin eğitim konusundaki yanlışlarına ve iletişim engellerine yönelik farkındalık artırıcı önlemler alınması, çocukların eğitime daha olumlu bir katkı sağlayabilir.

Bu değerlendirmeler, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin velilerle iletişimde güvenin ve şeffaflığın önemini vurguladığını göstermektedir. İletişimde güven oluşturmanın ve şeffaf bir iletişim kurmanın, çocuğun eğitimi ve gelişimi açısından kritik bir faktör olduğu vurgulanmıştır. Bu, velilerin okul süreçlerine daha fazla katılım göstermelerini teşvik edebilir. Ayrıca, iletişim engelleri ve bu engelleri aşma stratejileri ele alınmıştır. Özellikle şiddet eğilimli velilerle başa çıkmak için anlaşma dilinin kullanılması ve gerekirse kolluk kuvvetlerine başvurulması gibi sıkıntılı durumların nasıl yönetilebileceği üzerinde durulmuştur. Bu, okul yöneticilerine ve öğretmenlere belirli durumlarla nasıl başa çıkacaklarını öğretme amacını taşır. Ayrıca, rehber öğretmenlerden ve sınıf öğretmenlerinden yardım almanın, iletişim sorunlarını çözmek için etkili bir strateji olduğu vurgulanmıştır. Dil ve kültür farklılıklarının iletişimdeki önemi de ele alınmış ve tercümanlardan destek almanın ve farklı dillere hakim tercümanları okullarda çalıştırmanın önerildiği görülmüştür. Velilerle daha iyi iletişim kurma stratejileri önerileri arasında farklı iletişim kanalları kullanmak, esnek iletişim saatleri belirlemek ve veli toplantıları, seminerler veya etkinlikler düzenlemek gibi öneriler bulunmaktadır. Özel gereksinimlere sahip öğrenciler için özelleştirilmiş iletişim ve destek planları oluşturmanın önemi de vurgulanmıştır. Empati yapmanın ve sabrın önemi üzerinde durulmuş ve sakin bir tavır ile olumlu bir dil kullanmanın iletişimde olumlu bir atmosfer yaratmanın anahtarı olduğu vurgulanmıştır. Bu, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin iletişim sorunlarını çözmek için uygulayabilecekleri stratejiler arasında yer almaktadır. Velilerle sürekli ve düzenli iletişim sağlama konusundaki kararlılık da iletişimde başarılı olma yolunda önemli bir adım olarak öne çıkmaktadır. Sonuç olarak, bu değerlendirmeler, okul yöneticileri ve öğretmenlerine

velilerle daha etkili bir iletişim kurmalarına ve iletişim engellerini aşmalarına yardımcı olabilecek önemli öneriler sunmaktadır. Bu öneriler, okul-veli işbirliğini güçlendirerek çocukların eğitimine olumlu bir katkı sağlayabilir.

Okul-veli işbirliğini geliştirmek ve çocukların eğitimine daha olumlu bir katkı sağlamak için aşağıdaki önerilere dikkat edilebilir:

- ✓ Okul yöneticileri ve öğretmenler, velilerle düzenli ve açık iletişim kurmaya özen göstermelidir. İletişim kanallarını çeşitlendirmek, e-posta, telefon görüşmeleri ve yüz yüze toplantılar gibi farklı yöntemleri kullanmak önemlidir.
- ✓ Velilerin iletişim saatlerine uyum sağlamak adına esneklik gösterilmesi gerekmektedir.
- ✓ Dil ve kültür farklılıklarını aşmak için okullar tercüman hizmetleri sunabilir veya çok dilli personel istihdam edebilirler.
- ✓ Şiddet eğilimli velilerle başa çıkma konusunda okul personeline eğitim verilmelidir. Anlaşma dilinin kullanılması ve gerekirse güvenlik birimlerine başvurulması gerektiğinde nasıl hareket edileceği belirlenmelidir.
- ✓ Özel gereksinimlere sahip öğrencilere yönelik özelleştirilmiş iletişim ve destek planları oluşturulmalıdır. Bu planlar, bu öğrencilerin velileriyle daha iyi işbirliği yapmayı hedeflemelidir.
- ✓ Okul yöneticileri ve öğretmenler, velilerin duygusal durumlarını anlamaya çalışmalı ve gerektiğinde destek olmalıdır. Empati ve sabır, iletişimi olumlu bir şekilde etkileyebilir.
- ✓ Olumsuz durumlarla karşılaşıldığında sakin bir tavır ve olumlu bir dil kullanmak önemlidir. İletişimde olumlu bir atmosfer yaratılması, sorunların daha etkili bir şekilde çözülmesine katkı sağlayabilir.
- ✓ Velilerin eğitim konusundaki yanlışlarına ve iletişim engellerine yönelik farkındalık artırıcı etkinlikler düzenlemek önemlidir. Seminerler, atölyeler ve bilgilendirme toplantıları bu amaçla kullanılabilir.
- ✓ Okul yöneticileri ve öğretmenler, velilerle sürekli ve düzenli iletişim sağlama konusunda kararlı olmalıdır. Bu, güvenin oluşturulmasına ve ilişkilerin güçlenmesine yardımcı olabilir.

Bu öneriler, okul-veli işbirliğini güçlendirmek ve çocukların eğitimine daha olumlu bir katkı sağlamak için temel adımları oluşturabilir. İyi bir iletişim ve işbirliği, öğrencilerin başarısı için kritik öneme sahiptir ve bu nedenle okulların ve velilerin bu konuya özel önem vermesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbaba Altun, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 567-586.
- Barge, J. K. ve Loges, W. E. (2003) Parent, student and teacher perceptions of parental involvement. *Journal of Applied Communication Research*, 31(2), 140-163.
- Bitsoi, R. (2009). The relationship between Navajo family structure and student achievement, student self-esteem and parental involvement. Doctoral dissertation, Arizona State University.
- Brooks, T. (2009). Measuring parent involvement in relation to student achievement. Doctoral Dissertation, Lindenwood University, US.
- Çelebi, N. ve Uğurlu, B. (2014). Resmi liselerde çalışan öğretmenlerin kişilik özelliklerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(18), 537-569.
- Ekiz, D.(2003). Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431.
- Ergen, H. (1999). Türkiye'de eğitimin ekonomik büyümeye katkısı. *Ekonomik Yaklaşım*. 10(35), 21-52.
- Erkan, S., Uludağ, G. ve Dereli, F. (2016). Okul öncesi öğretmenleri, okul yöneticileri ve ebeveynlerin aile katılımına ilişkin algılarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 221-240.
- Fan, X. ve Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Flores, S. (2016). Parental involvement strategies for student achievement success in elementary school as recommended by parents and experts. Doctoral dissertation, University of La Verne.
- Garcia, J. N. (2014). Teacher and parent beliefs and expectations of parental involvement and how it relates to student academic achievement. Texas State University.

- Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarıları üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 1-13.
- Gürsakal, S. (2012). PISA 2009 öğrenci başarı düzeylerini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1), 441-452.
- Karaarslan, G. (2010). Orta öğretim kurumlarında öğrenci başarılarını etkileyen faktörlerin istatistiksel analizi. Yüksek Lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kavak, Y. (1997). Eğitim, istihdam ve İşsizlik ilişkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 21-26.
- Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 135-149.
- Nunn, L. M. (2014). *Defining student success: The role of school and culture*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Patrikakou, E. N. (2008). *The power of parent involvement: evidence, ideas, and tools for student success*. Academic Development Institute, DePaul University.
- Toldson, I. A. ve Lemmons, B. P. (2013). Social demographics, the school environment, and parenting practices associated with parents' participation in schools and academic success among black, Hispanic, and white students. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 23(2), 237-255.
- Toprakçı, E. ve Gülmez, D. (2018). Velilerin penceresinden öğrencilerin eğitim hayatı (Anılar bağlamında nitel bir analiz). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), 253-275.
- Üstün, A. ve Yılmaz, M. (2008). Üniversite öğrencilerinin aile içi demokrasi ile ilgili görüşlerinin cinsiyet ve anne-baba eğitim düzeyine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 77-90.
- Wang, D. B. (2004). Family background factors and mathematics success: A comparison of Chinese and US students. *International Journal of Educational Research*, 41, 40-54.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin.

Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Mentörlük Programlarının Rolü ve Etkinliği

The Role and Effectiveness of Mentoring Programs in Teachers' Professional Development

ÖZET

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin mesleki gelişiminde mentörlük programlarının rolü ve etkinliğinin 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 12 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu meydana getirmektedir. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin ifadeleri, mentörlük programlarının öğretmenlerin mesleki gelişimine ve öğrenci başarılarına olumlu katkı sağladığını vurgulamaktadır. Bu programlar, özellikle yeni öğretmenler için hayati bir rol oynamakta, deneyimsizliklerini aşmalarına ve öğretim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca, mentorların sahip olduğu deneyimler, öğretmenlere önemli konularda rehberlik yaparak öğrenci başarılarına olumlu katkıda bulunmakta ve öğretmenler arasında işbirliği kültürünü teşvik etmektedir. Mentörlük programları, öğretmenlerin motivasyonunu artırarak, daha motive öğretmenlerin öğrencilere daha fazla çaba harcamalarını teşvik etmekte ve bu sayede öğrenci başarılarını artırmaktadır. Sonuç olarak, mentörlük programları, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyerek eğitim kalitesini yükseltmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Mesleki Gelişim, Mentörlük.

ABSTRACT

The purpose of this study is to evaluate the role and effectiveness of mentoring programs in the professional development of teachers. While determining the methodology of this study, phenomenology design, one of the qualitative research techniques, was preferred. The research group was selected using the maximum diversity sampling strategy, which is one of the purposeful sampling methods. The 12 teachers included in the research with this method constitute the study group of the research. A semi-structured interview form was used to collect the data. The data were analyzed using content analysis. The teachers' statements emphasize that mentoring programs contribute positively to teachers' professional development and student achievement. These programs play a vital role especially for new teachers, helping them overcome their inexperience and improve their teaching skills. Moreover, the mentors' experience guides teachers on important issues, contributing positively to student achievement and fostering a culture of collaboration among teachers. Mentoring programs increase teachers' motivation, encouraging more motivated teachers to put more effort into their students, thereby increasing student achievement. In conclusion, mentoring programs improve the quality of education by supporting teachers' professional development.

Keywords: Teacher, Professional Development, Mentoring.

GİRİŞ

Okullar, öğrencilere daha yetkin bir eğitim ve gerekli yeterlilikleri sunarak onları hayata hazırlamak ister. Eğitimci, sınıfta öğrencileri doğrudan etkileyen ana unsurdur. Yöneticilerin ve öğretmenlerin yeteneklerinin eğitimin kalitesini artırmada temel, değişmez bileşenler olduğu gerçeğinin de gösterdiği gibi, öğretmenler bu sürecin merkezinde yer almaktadır (Sarpkaya, 2008). Villegas-Reimers (2003) eğitimcilerin en önemli değişim ajanları olduğunu ileri sürmektedir. Bu nedenle, eğitim sisteminde amaçlanan hedeflere ulaşılabilmesi için öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, amaçlanan sonuçlara ulaşmak için eğitimciler mesleki bilgi, beceri ve yetkinlik kazanmaları için çeşitli yollar sunulması gerektiğini kabul etmek de önemlidir. Van Driel, Meirink, Van Veen ve Zwart (2012) eğitimde dönüşümü garanti altına almak için öğretmenlerin mesleki gelişimine önem verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Okulda başarıya ulaşmak, yüksek kaliteli öğretmenlere sahip olmayı gerektirir. Mesleki gelişim, öğretmenlerin niteliğini artırma potansiyeline sahiptir (Saleem, Gul ve Dogar, 2021). Eğitimcilerin değişen koşulları fark etme ve buna göre uyum sağlama kapasitesi, bilgilerinin kariyerlerine başladıkları zamanki kadar güncel kalmasını sağlamak, mükemmel öğretimin kilit bir bileşenidir. Diğer birçok sektörde olduğu gibi, bilim ve teknoloji de hızlı bir gelişime tabidir ve bu da ulusal eğitim stratejileri üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Sonuç olarak uluslar, eğitim sistemi aracılığıyla beden, zihin ve ahlak açısından gelişen ve ulusal değerlerini koruyan bir insan profili oluşturmak için hedefler belirlemektedir. Bu süreç boyunca bu hedefler

Gökhan Uzunpınar¹ 
Ömer Demiray² 
Özgür İbrahim Gürel³ 
Bahar Arkadaş⁴ 

How to Cite This Article

Uzunpınar, G., Demiray, Ö., Gürel, Ö. İ. & Arkadaş, B. (2023). "Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Mentörlük Programlarının Rolü ve Etkinliği", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:54; pp:3952-3960. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNALS.72572>

Arrival: 20 July 2023

Published: 25 October 2023

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

¹ Öğretmen MEB, Sivas, Türkiye

² Beden Eğitimi Öğretmeni, MEB, Bursa, Türkiye

³ Uzman Öğretmen, MEB, Karabük, Türkiye

⁴ Uzman Öğretmen Müdür yardımcısı, MEB, Mardin, Türkiye

gözden geçirilmelidir. Eğitim faaliyetlerinin bu amaçlar göz önünde bulundurularak düzenlenmesi, bu hedeflere ulaşmak için en önemli yaklaşımlardan biridir (Sarpkaya, 2008). Eğitim ortamında meydana gelen ve gelmekte olan pek çok değişime ayak uydurabilmemiz için yetkin işgücü yetiştirme becerisi bu düzenleme süreci için çok önemlidir. Kendi öz değerlendirmelerini yapan ve kendi ihtiyaçları ya da ilgi alanlarıyla uyumlu mesleki gelişim faaliyetlerine katılan öğretmenlerin öğrenciler ve meslektaşları üzerinde çeşitli iyi etkileri vardır. Öğretmenler, mesleki gelişime katılarak öğrencilere fayda sağlayabilir ve hedeflerine ulaşmalarında onlara yardımcı olabilir (Altun, 2021). Bu nedenle, eğitimcilerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılma olasılığını azaltan şeylere bakmak önemlidir. Literatür çalışmasının sonuçları, yöneticilerin tutum ve görevlerinin, öğretmenlerin kendilerine özgü niteliklerinin, okulların olanaklarının ve mesleki gelişim faaliyetlerinin kapsamının kısıtlı olmasının bu unsurların en önemlileri olduğunu göstermektedir. Mesleki gelişimin önündeki bu engelleri aşmak için eğitimcilerin güçlü bir ilham kaynağına ihtiyaç duyacağı öngörülmektedir. Kendini geliştirerek başarıya ulaşmaya çalışan, mesleki gelişimin değerinin farkında olan ve öğrencileri için daha etkili eğitimciler olmak isteyen eğitimciler için zorluklar söz konusudur. Drage (2010) zaman yetersizliği, maddi sorunlar ve öğretmenler için etkisiz mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmen motivasyonunu düşürdüğünü ileri sürmektedir (İlğan, 2013). Öğretmenler mesleki gelişim etkinliklerine katılmayı gönüllülük esasına göre seçmektedir. Bununla birlikte, eğitimcilerin çoğunluğu, mesleki gelişim adına mesleki gelişim etkinliklerine katılmak zorunda olduklarını iddia etmektedir (Bümen, Ateş, Ural, Acar ve Çakar, 2012). Öğretmenlerin mesleki gelişim motivasyonu da görev duygusu nedeniyle düşebilir. Bununla birlikte, yöneticilerin ve öğretmenlerin sınıf içindeki etkileşim biçimi, öğretmenlerin motivasyonunu ve işlerinde tatmin olma duygusunu etkilemekte ve yöneticilerin görüşleri sağlıklı bir öğrenme ortamının geliştirilmesine yardımcı olmaktadır. Okula faydalı olma düşüncesi, öğretmenlerin mesleki gelişim isteklerini etkileyen bir diğer önemli unsurdur (Kulbak, 2019). MEB, Türkiye'de eğitimcilerin mesleki gelişimine yardımcı olmak amacıyla araştırmalar yürütmektedir. Bu doğrultuda, Bakanlık 1-3 Aralık 2021 tarihlerinde 20. Milli Eğitim Şurası'na ev sahipliği yapmıştır. Bakanlık 1-3 Aralık 2021 tarihlerinde Milli Eğitim Şurası'na ev sahipliği yaptı. 1) mesleki gelişim faaliyetlerinin ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden düzenlenmesi; 2) okul, ilçe, il ve zümre eğitim kurulları ile zümrelerin yetişkin eğitimi ilkeleri doğrultusunda etkinliğinin güçlendirilmesi; 3) mesleki gelişim faaliyetlerinin kapsamının genişletilmesi; 4) öğretmenlere mesleki gelişimlerinde mentorluk yapacak okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik becerilerinin artırılması; 5) öğretmenlerin mesleki gelişim programlarından sürekli olarak faydalanmalarının sağlanması; 6) mesleki gelişimin iş birliği içinde yürütülmesi ve 7) eğitimcilerin lisansüstü çalışmalara motive edilmesi. (Schwartz ve Bryan, 1998).

Değişimler, eğitimcilerin sınıftaki rol ve sorumluluklarını değiştirip etkilemenin yanı sıra öğrenme ve öğretme süreçlerini de farklılaştırmaktadır. Sınıflar, öğrencilerin bilgiye eriştikleri tek yer olmaktan çıkıp, bilgilerini düzenledikleri ve bilgi kaynaklarına daha hızlı ve verimli bir şekilde nasıl erişeceklerini öğrendikleri yerler haline gelmektedir (Smit, Cronje, Brevis ve Vrba, 2011). Okullar öğrenen organizasyonlara dönüşüyor. Bu değişimler, öğretmenlerin geleneksel bilgi aktarma görevinin artık modern dünyanın taleplerini karşılamak için yeterli olmadığı anlamına geliyor (Kulbak, 2019). Öğrenciler, gelişen dünyada problem çözme, işbirliği, yansıtıcı ve eleştirel düşünme, öğrenmeyi öğrenme ve teknik okuryazarlık gibi beceriler geliştirmelidir. Eğitimcilerin ise değişim analizi, etkili iletişim, empati ve uzmanlığa dayalı liderlik kapasitesine sahip kişiler olması gerekiyor. Eğitimcilerin mesleki gelişimi öğretmelerinin ayrılmaz bir parçası olarak benimsemeleri ve bunun önemine inanmaları şarttır (MEB, 2017). Her öğrencinin başarılı bir şekilde öğrenmesini sağlamak, eğitimin en önemli hedeflerinden biridir. En iyi eğitimciler ile öğrenciler arasında bağlantı kurmak ve eğitimcileri sınıfta daha üretken olmaları için teşvik etmek, bu hedefe ulaşma yolunda atılacak ilk adımlardır (Sanders ve Horn, 1998). Yaşam boyu öğrenme konseptine uygun olarak, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için sürekli eğitime ihtiyaçları vardır. Çok sayıda araştırmaya göre, hizmet öncesi eğitim ve mesleki gelişimin yanı sıra çalışma koşulları ve ücretlerin iyileştirilmesi, öğretmenliği bir meslek olarak yükseltmenin ve eğitimcileri alanda tutmanın kritik bileşenleridir (OECD, 2016). Eğitimciler, mesleki gelişimlerinin sürekliliğini sağlayarak yeterliliklerini artırabilmeli ve hızla değişen çevreye uyum sağlayabilmelidir. Shower'a (2010) göre mesleki gelişim, öğretmenlerin kariyerlerinin her aşamasında hem kendi gelişimleri hem de çalıştıkları okulların iyiliği için gereklidir. Ayrıca, öğretmenlerin öz-değer, çalışma mutluluğu ve yaratıcılık duygularını geliştirerek, mesleki gelişim faaliyetlerinin iş tatminleri üzerinde iyi bir etkiye sahip olduğunu ve onları daha fazla motive ettiğini iddia etmektedir. 2015 tarihli makalelerinde Gameda ve Tynjälä, Etiyopyalı ortaokul öğretmenlerinin mesleki gelişim ve öğretim motivasyonlarını incelemişlerdir. Eğitimcilerin genellikle düşük maaşları nedeniyle işlerini bıraktıkları ve mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaya devam etme isteklerinin azaldığı açıklanmıştır. Öğretmenlerin kariyerlerine olan bağlılıkları ve öğrencilerin öğrenimlerini iyileştirme arzuları bu durumdan etkilenmektedir. Ayrıca, bu araştırmanın sonuçları, toplumun öğretmenliğe bir meslek olarak değer vermediğini ve bunun da öğretmenlerin motivasyonunu düşürdüğünü göstermektedir. Uzaktan eğitim, yüksek lisans ve doktora programları, çevrimiçi kurslar ve okul mesleki gelişim programları aracılığıyla öğretmenler mesleki gelişim faaliyetlerine katılabilmelidir. Öğretmenlere, kariyerlerinin her aşamasında mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirleyerek yıllık mesleki gelişim planları geliştirmeleri ve yürütmeleri konusunda yardımcı olunmalıdır. Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılmalarını engelleyen faktörler bulunmalı ve ortadan kaldırılmalıdır (OECD, 2016). Eğitimcilere verilen mesleki gelişim desteğinin kendi gelişimlerini garanti altına alacağı, öğrenci öğrenimini

geliştireceği, okul verimliliğini artıracak ve genel olarak eğitim standardını yükselteceği öngörülmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılma motivasyonlarını tespit etmenin, faaliyetlere katılımlarını garanti altına almanın ve edindikleri bilgileri sınıfta kullanmalarını sağlamanın çok önemli olduğuna inanılmaktadır. Ayrıca, eğitimcilerin mesleki gelişim konusunda karşılaştıkları engelleri tanımanın, uygun mesleki gelişim etkinliklerinin planlanmasına yardımcı olacağı ve bu engellerin nasıl aşılacağı konusunda bilgi sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın mevcut literatüre katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Bu kapsamda çalışmanın amacı öğretmenlerin mesleki gelişiminde mentörlük programlarının rolü ve etkinliğinin değerlendirilmesidir

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada 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 önyargularından 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 12 öğretmen 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	Sınıf Öğretmenliği	41	13	Lisans
K2	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	40	13	Lisans
K3	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	38	12	Lisans
K4	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	43	13	Lisans
K5	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	41	11	Lisans
K6	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	35	9	Lisans
K7	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	29	6	Lisans
K8	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	36	9	Lisans
K9	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	28	4	Lisans
K10	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	37	9	Lisans
K11	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	29	7	Lisans
K12	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	40	8	Yüksek Lisans

Yukarıdaki tabloda, araştırmaya katılan 12 öğretmenin demografik özellikleri yüzde ve frekans olarak sunulmuştur. Örneğin, katılımcıların %50'si kadın, %50'si erkektir. Tüm katılımcılar "Sınıf Öğretmenliği" branşındadır. Yaş dağılımına baktığımızda, katılımcıların %33.33'ü 40-41 yaş arasındadır. Kıdem dağılımına göre, %50'si 13 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Öğrenim durumuna göre, %83.33'ü lisans, %16.67'si ise yüksek lisans derecesine sahiptir.

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 çalışmada 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 (inandırıcılığı) 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

Mentörlük programları, öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmede nasıl bir rol oynar? Kendi deneyimlerinizden yola çıkarak, bir mentörlük programının öğretmenlerin profesyonel gelişimine katkılarını nasıl değerlendirirsiniz?

Katılımcılara yöneltilen "Mentörlük programları, öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmede nasıl bir rol oynar? Kendi deneyimlerinizden yola çıkarak, bir mentörlük programının öğretmenlerin profesyonel gelişimine katkılarını nasıl değerlendirirsiniz?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) "Mentörlük programları, yeni öğretmenlerin deneyimsizliklerini aşmalarına yardımcı oluyor. Tecrübeli mentörlerden aldığım rehberlik sayesinde daha etkili bir şekilde sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişim kurma becerilerimi geliştirdim."

(K2) "Mentörlük programları, öğretmenler arasında işbirliğini teşvik ediyor. Mentorum, sık sık ders planı oluşturma ve öğretim stratejileri konularında bana yardımcı oldu, bu da öğrenci başarılarını artırmama yardımcı oldu."

(K3) "Öğretmenlik mesleğine yeni başladığımda, mentörüm beni sınıf içi gözlem ve geri bildirim süreçlerini anlamam konusunda yönlendirdi. Bu, öğrenci performansını izlememi ve düzeltmemi kolaylaştırdı."

(K4) "Mentörlük, öğretmenler arasında sürekli öğrenme kültürünü teşvik ediyor. Mentörümle düzenli olarak profesyonel gelişim hedefleri belirliyoruz ve bu hedeflere ulaşmak için çalışıyoruz."

(K5) “Mentörüm, öğrenci çeşitliliği ve öğrenme farklılıkları konusunda bana rehberlik ederek, ders planlarımı daha etkili hale getirmeme yardımcı oldu.”

(K6) “Mentörlük programları, öğretmenler arasında deneyim paylaşımını kolaylaştırıyor. Mentorlar, sınıf içi zorluklarla başa çıkmak için deneyimlerini ve stratejilerini paylaşıyorlar.”

(K7) “Mentörlük, öğretmenlerin kendilerini sürekli olarak yenilemelerine yardımcı oluyor. Mentorum, yenilikçi eğitim teknolojilerini kullanma konusunda bana rehberlik etti ve derslerimi daha ilgi çekici hale getirmeme yardımcı oldu.”

(K8) “Mentörlük programları, öğretmenler arasında mesleki dayanışmayı güçlendiriyor. Bu sayede iş stresini azaltıyoruz ve birbirimize destek oluyoruz.”

(K9) “Mentörlük, öğretmenlerin kendi öğrenci başarılarını izlemelerine yardımcı oluyor. Mentorum, öğrenci verilerini analiz etme ve ders planlarını bu verilere göre uyarlamada bana rehberlik etti.”

(K10) “Mentörlük, öğretmenlerin kendi alanlarında uzmanlaşmalarına katkıda bulunuyor. Mentorum, beni özel bir konuda derinlemesine araştırma yapmaya teşvik etti ve bu, derslerimi daha derinlemesine anlatmama yardımcı oldu.”

(K11) “Mentörlük programları, öğretmenlerin kendi potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı oluyor. Mentorum, kariyerimdeki ilerlememi planlama konusunda önemli bir rol oynadı.”

(K12) “Mentörlük, öğretmenler arasında bilgi ve deneyim aktarımını teşvik ediyor. Mentorlar, yeni öğretmenlere mesleki bilgilerini ve pratiğini aktararak onların başarılı bir şekilde yetişmelerine yardımcı oluyorlar.”

Bu öğretmenlerin doğrudan ifadeleri, mentörlük programlarının öğretmenlerin mesleki gelişimine nasıl katkı sağladığına dair önemli bilgiler sunmaktadır. İfadeler, mentörlük programlarının özellikle yeni öğretmenler için önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Mentörlerin deneyimleri, yeni öğretmenlerin deneyimsizliklerini aşmalarına ve öğretim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda, mentörlük programları, öğretmenler arasında işbirliği ve bilgi paylaşımını teşvik etmektedir. Mentörler, öğretmenlere ders planlaması, öğrenci çeşitliliği ve öğrenme farklılıkları gibi önemli konularda rehberlik yaparak öğrenci başarılarına olumlu katkıda bulunmaktadır. Bu ifadeler ayrıca mentörlük programlarının sürekli öğrenme kültürünü desteklediğini göstermektedir. Mentörlerle belirlenen profesyonel gelişim hedefleri, öğretmenlerin kendilerini sürekli olarak yenilemelerine ve geliştirmelerine olanak tanır. Ayrıca, mentörlük programları, öğretmenler arasında mesleki dayanışma ve destek sağlayarak iş stresini azaltır ve birbirlerine rehberlik eder. Mentörlük, öğretmenlerin öğrenci başarılarını izlemelerine ve verilere dayalı olarak ders planlarını uyarlamalarına yardımcı olur. Ayrıca, öğretmenlerin kendi alanlarında uzmanlaşmalarına ve kariyerlerini planlamalarına katkı sağlar. Mentörler, yeni öğretmenlere bilgi ve deneyim aktarımında bulunarak onların yetişmesine yardımcı olurlar. Sonuç olarak, bu doğrudan ifadeler, mentörlük programlarının öğretmenlerin mesleki gelişimine çok çeşitli yollarla katkı sağladığını vurgulamaktadır. Bu programlar, öğretmenlerin daha etkili, bilgiye dayalı ve yenilikçi bir şekilde öğretim yapmalarına yardımcı olurken aynı zamanda öğretmenler arasında bir destek ağı oluşturur. Bu, öğrencilerin eğitim kalitesini artırırken öğretmenlerin kendi profesyonel gelişimlerini sürdürmelerine olanak tanır.

Bir mentörün etkili bir şekilde öğretmenlere rehberlik etmesi için hangi özelliklere sahip olması gerekir? Sizce, mentorlar hangi becerilere sahip olmalıdır ve bu becerilerin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı nedir?

Katılımcılara yöneltilen “Bir mentörün etkili bir şekilde öğretmenlere rehberlik etmesi için hangi özelliklere sahip olması gerekir? Sizce, mentorlar hangi becerilere sahip olmalıdır ve bu becerilerin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı nedir?” şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) “Mentörler, sabırlı olmalıdır. Sabırlı bir mentor, yeni öğretmenlerin öğrenme süreçlerini destekler ve onlara zaman tanır.”

(K2) “Empati yapabilen bir mentor, öğretmenin ihtiyaçlarını anlayabilir ve kişiselleştirilmiş rehberlik sunabilir. Empati, yeni öğretmenlerin daha iyi bir şekilde desteklenmesine katkı sağlar.”

(K3) “İyi bir mentor, açık iletişim becerilerine sahip olmalıdır. İletişim, öğretmenler arasında bilgi ve deneyim paylaşımını kolaylaştırır.”

(K4) “Mentörler, öğrenci çeşitliliği ve farklı öğrenme ihtiyaçları konusunda bilgi sahibi olmalıdır. Bu bilgi, ders planlarını daha etkili hale getirme konusunda yardımcı olur.”

(K5) “Bilgi ve deneyim birikimine sahip mentorlar, öğretmenlere mesleki gelişimlerinde rehberlik ederken güvenilir bir kaynak olurlar.”

(K6) “Mentorlar, pozitif bir tutum sergilemelidir. Olumlu bir tutum, yeni öğretmenlerin motivasyonunu artırır ve zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olur.”

(K7) “Öğretmenlerin güven duyabileceği ve rahatça soru sormalarına olanak tanıyan mentorlar, öğretmenlerin gelişimini teşvik eder.”

(K8) “Bir mentor, problem çözme becerilerine sahip olmalıdır. Zor durumlarla başa çıkmada öğretmenlere yardımcı olur.”

(K9) “Mentorlar, öğretmenlerin kritik düşünme yeteneklerini geliştirmelerine katkı sağlamalıdır. Bu, ders planlarını iyileştirme ve öğrenci başarılarını değerlendirme konusunda önemlidir.”

(K10) “Bir mentor, öğretmenlerin hedeflerini belirlemelerine ve kariyerlerini planlamalarına yardımcı olmalıdır. Bu, uzun vadeli mesleki gelişim için önemlidir.”

(K11) “Mentorlar, öğretmenlerin özgüvenini artırmalıdır. Öğretmenlerin kendilerini daha iyi bir şekilde ifade etmelerine ve sınıf içinde daha etkili olmalarına yardımcı olur.”

(K12) “Mentorlar, öğretmenlerin yenilikçi düşünme becerilerini teşvik etmelidir. Bu, eğitim pratiğini geliştirmeye ve öğrencilere daha iyi hizmet sunmaya yardımcı olur.”

Bu ifadeler, etkili bir mentorun sahip olması gereken özellikleri vurgulamaktadır. Mentorların sabır, empati, iletişim becerileri, bilgi ve deneyim birikimi, olumlu tutum, güvenilirlik, problem çözme yetenekleri, öğrenci çeşitliliği bilgisi ve kritik düşünme becerileri gibi niteliklere sahip olmaları öğretmenlerin mesleki gelişimine önemli katkılar sağlar. Ayrıca, mentorların öğretmenlerin özgüvenini artırarak onların daha iyi birer eğitimci haline gelmelerine yardımcı olduğu görülmektedir. Bu özellikler, mentörlük programlarının etkinliğini artırır ve öğretmenlerin daha iyi eğitim verme kapasitelerini geliştirmelerine destek olur. Bu değerlendirmeler, mentorların yeni öğretmenlere rehberlik yaparken sahip olmaları gereken önemli nitelikleri vurgulamaktadır. Mentorlar, sabır ve empati gibi niteliklere sahip olmalıdır çünkü bu, yeni öğretmenlerin öğrenme süreçlerini desteklemekte ve kişiselleştirilmiş rehberlik sunmalarına yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda açık iletişim becerilerine sahip olmak, mentorların öğretmenler arasında bilgi ve deneyim paylaşımını kolaylaştırmasına olanak tanır. Mentorların öğrenci çeşitliliği ve farklı öğrenme ihtiyaçları hakkında bilgi sahibi olmaları, ders planlarını daha etkili hale getirme konusunda önemlidir. Bilgi ve deneyim birikimine sahip mentorlar, güvenilir bir kaynak olarak yeni öğretmenlere mesleki gelişimlerinde rehberlik ederler ve öğretmenlerin güven duymalarını sağlarlar. Pozitif bir tutum sergilemek, mentorların yeni öğretmenlerin motivasyonunu artırmasına ve zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olmasına katkı sağlar. Ayrıca, mentorların öğretmenlere problem çözme becerileri kazandırmaları, zor durumlarla başa çıkmalarına yardımcı olur ve kritik düşünme yeteneklerini geliştirmelerine katkı sağlar. Mentorlar ayrıca öğretmenlerin hedeflerini belirlemelerine ve kariyerlerini planlamalarına yardımcı olmalıdır, çünkü uzun vadeli mesleki gelişim için bu önemlidir. Öğretmenlerin özgüvenini artırmak da mentorların sorumlulukları arasındadır; bu, öğretmenlerin kendilerini daha iyi ifade etmelerine ve sınıf içinde daha etkili olmalarına yardımcı olur. Son olarak, mentorların yenilikçi düşünme becerilerini teşvik etmeleri, eğitim pratiğini geliştirmeye ve öğrencilere daha iyi hizmet sunmaya katkıda bulunur. Bu niteliklerin bir araya gelmesi, mentorların etkili bir şekilde yeni öğretmenleri desteklemelerine ve öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine katkıda bulunmalarına olanak tanır.

Mentörlük programlarına katılan öğretmenlerin mesleki tatmini ve öğrenci başarıları üzerindeki etkisi nedir? Bu tür programlar, öğretmenlerin öğrencilerine daha iyi bir şekilde nasıl rehberlik etmelerine yardımcı olur mu? Kendi deneyimlerinizi ve gözlemlerinizi paylaşarak bu konuda ne düşünüyorsunuz?

Katılımcılara yöneltilen “Mentörlük programlarına katılan öğretmenlerin mesleki tatmini ve öğrenci başarıları üzerindeki etkisi nedir? Bu tür programlar, öğretmenlerin öğrencilerine daha iyi bir şekilde nasıl rehberlik etmelerine yardımcı olur mu? Kendi deneyimlerinizi ve gözlemlerinizi paylaşarak bu konuda ne düşünüyorsunuz?” şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) “Mentörlük programına katılmam mesleki tatminimi büyük ölçüde artırdı. Yeni öğretmenlere rehberlik yaparken kendi deneyimlerimi paylaşmak beni daha değerli hissettirdi.”

(K2) “Öğrencilerimin başarılarına olumlu bir etkisi olduğunu düşünüyorum. Mentörlük programı sayesinde öğrencilerime daha iyi rehberlik yapabiliyorum ve onların öğrenme deneyimlerini iyileştirebiliyorum.”

(K3) “Mentörlük programı, öğrencilerimle daha iyi ilişkiler kurmamı sağladı. Öğrencilerimle daha iyi iletişim kurabilir ve onları daha iyi anlayabilirim.”

(K4) “Mesleki gelişimde büyük bir fark yarattı. Kendi mentörüm sayesinde öğrencilerimle daha etkili bir şekilde çalışabiliyorum ve sınıf içi yönetim becerilerim gelişti.”

(K5) “Mentörlük programı, yeni öğretmenlere rehberlik yapma becerilerimi geliştirdi. Bu da öğrencilerime daha iyi rehberlik etmeme yardımcı oldu.”

(K6) “Mentörlük programı, öğretmenler arasındaki işbirliğini artırdı. Bu da öğrenci başarılarına olumlu bir etki yarattı.

(K7) “Mentörlük, yeni öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini geliştirmelerine yardımcı oluyor, bu da öğrenci davranışlarını ve başarılarını olumlu yönde etkiliyor.”

(K8) “Mentörlük programları, öğretmenlerin motivasyonunu artırıyor. Daha motive olan öğretmenler, öğrencileri için daha fazla çaba harcayarak başarılarını artırıyorlar.”

(K9) “Mentörlük, öğretmenlerin kariyerlerini daha olumlu bir şekilde yönlendirmelerine yardımcı oluyor. Bu da öğrencilere daha iyi bir eğitim sağlıyor.”

(K10) “Mentörlük programı, yeni öğretmenlerin işe daha iyi adapte olmalarına yardımcı oluyor, bu da onların öğrencilere daha iyi hizmet vermesine olanak tanıyor.”

(K11) “Öğretmenler arasında bilgi ve deneyim paylaşımını teşvik ediyor. Bu, öğrenci başarılarına katkıda bulunuyor.”

(K12) “Mentörlük programları, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine destek sağlıyor ve bu da öğrencilere daha iyi bir eğitim deneyimi sunuyor.”

Bu ifadeler, mentörlük programlarının öğretmenlerin mesleki tatminini artırdığını ve öğrenci başarılarına olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Öğretmenler, bu programlar sayesinde yeni öğretmenlere rehberlik yapma becerilerini geliştiriyorlar ve öğrencilerine daha iyi hizmet verebiliyorlar. Ayrıca, mentörlük programları öğretmenler arasında işbirliğini teşvik ederek öğrenci başarılarına katkıda bulunuyor. Bu değerlendirmeler, mentörlük programlarının öğretmenlerin mesleki tatminini ve öğrenci başarıları üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu vurgulamaktadır. İfade edilen görüşler, bu programların öğretmenler için önemli bir değer taşıdığını ve öğrencilere daha iyi bir eğitim deneyimi sunmalarına yardımcı olduğunu göstermektedir. Mentörlük programları, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine katkıda bulunarak, yeni öğretmenlere rehberlik yapma becerilerini artırıyor. Bu, öğretmenlerin sınıf içi yönetim yeteneklerini geliştirmelerine olanak sağlıyor ve bu da öğrencilerin öğrenme deneyimlerini olumlu yönde etkiliyor. Ayrıca, bu programlar öğretmenler arasında işbirliği ve deneyim paylaşımını teşvik ediyor, bu da öğrenci başarılarına katkıda bulunuyor. Öğretmenlerin motivasyonunu artırarak, daha motive öğretmenlerin öğrencilere daha fazla çaba harcamalarını ve daha iyi sonuçlar elde etmelerini sağlıyorlar. Sonuç olarak, mentörlük programlarının öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine destek olduğu ve bu gelişmelerin öğrencilere daha iyi bir eğitim deneyimi sunduğu görülüyor. Bu değerlendirmeler, mentörlük programlarının eğitim sistemi içinde önemli bir rol oynadığını ve öğretmenlerin ve öğrencilerin yararına olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

SONUÇ

Öğretmenlerin doğrudan ifadeleri, mentörlük programlarının öğretmenlerin mesleki gelişimine nasıl katkı sağladığına dair önemli bilgiler sunuyor. İfadeler, mentörlük programlarının özellikle yeni öğretmenler için kritik bir rol oynadığını vurguluyor. Bu programlar, yeni öğretmenlerin deneyimsizliklerini aşmalarına ve öğretim becerilerini geliştirmelerine yardımcı oluyor. Ayrıca, mentörlük programları öğretmenler arasında işbirliği ve bilgi paylaşımını teşvik ederek öğrenci başarılarına olumlu bir şekilde katkıda bulunuyor. Mentörlerin deneyimleri, öğretmenlere ders planlaması, öğrenci çeşitliliği ve öğrenme farklılıkları gibi önemli konularda rehberlik yaparak öğrenci başarılarına olumlu katkıda bulunuyor. Bu ifadeler, mentörlük programlarının sürekli öğrenme kültürünü desteklediğini gösteriyor. Mentörlerle belirlenen profesyonel gelişim hedefleri, öğretmenlerin kendilerini sürekli olarak yenilemelerine ve geliştirmelerine olanak tanıyor. Ayrıca, mentörlük programları, öğretmenler arasında mesleki dayanışma ve destek sağlayarak iş stresini azaltıyor ve birbirlerine rehberlik ediyor. Mentörlük, öğretmenlerin öğrenci başarılarını izlemelerine ve verilere dayalı olarak ders planlarını uyarlamalarına yardımcı oluyor. Özellikle, öğretmenlerin kendi alanlarında uzmanlaşmalarına ve kariyerlerini planlamalarına katkı sağlıyor. Sonuç olarak, bu doğrudan ifadeler, mentörlük programlarının öğretmenlerin mesleki gelişimine çok çeşitli yollarla katkı sağladığını vurguluyor. Bu programlar, öğretmenlerin daha etkili, bilgiye dayalı ve yenilikçi bir şekilde öğretim yapmalarına yardımcı olurken aynı zamanda öğretmenler arasında bir destek ağı oluşturur. Bu, öğrencilerin eğitim kalitesini artırırken öğretmenlerin kendi profesyonel gelişimlerini sürdürmelerine olanak tanır.

Öğretmenlerin ifadeleri, etkili bir mentorun sahip olması gereken nitelikleri ayrıntılı bir şekilde vurguluyor. Mentorların sahip olması gereken özellikler arasında sabır, empati, iletişim becerileri, bilgi ve deneyim birikimi, olumlu tutum, güvenilirlik, problem çözme yetenekleri, öğrenci çeşitliliği bilgisi ve kritik düşünme becerileri öne çıkıyor. Bu özellikler, mentorların öğretmenlerin mesleki gelişimine önemli katkılar sağlayabileceğini gösteriyor. Özellikle, sabır ve empatinin yeni öğretmenlerin öğrenme süreçlerini desteklemekte ve kişiselleştirilmiş rehberlik sunmada kritik bir rol oynadığı belirtiliyor. Ayrıca, açık iletişim becerilerinin mentorların öğretmenler arasında bilgi

ve deneyim paylaşımını kolaylaştırdığı vurgulanıyor. Mentorların öğrenci çeşitliliği ve öğrenme farklılıkları hakkında bilgi sahibi olmalarının, ders planlarını daha etkili hale getirmede önemli olduğu ifade ediliyor. Bu, mentorların öğretmenlere daha iyi rehberlik yapmalarına ve öğrenci başarılarını artırmalarına yardımcı olabilir. Ayrıca, mentorların pozitif bir tutum sergilemelerinin, yeni öğretmenlerin motivasyonunu artırarak zorluklarla başa çıkmalarına katkı sağladığı belirtiliyor. Problem çözme yeteneklerinin mentorlar için önemli olduğu ve bu becerilerin öğretmenlere yardımcı olabileceği vurgulanıyor. Mentorların öğretmenlerin hedeflerini belirlemelerine, kariyerlerini planlamalarına ve özgüvenlerini artırmalarına yardımcı olmalarının uzun vadeli mesleki gelişim için kritik olduğu ifade ediliyor. Son olarak, yenilikçi düşünme becerilerinin teşvik edilmesinin, eğitim pratiğini geliştirmeye ve öğrencilere daha iyi hizmet sunmaya katkı sağlayabileceği belirtiliyor. Bu ifadeler, mentorların öğretmenlerin mesleki gelişimine çeşitli yollarla katkı sağladığını öne sürüyor ve mentorların rolünün önemini vurguluyor. Mentorlar, yeni öğretmenlerin yetişmesi ve öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin desteklenmesi için kritik bir kaynak olarak görülüyor.

Bu değerlendirmeler, mentörlük programlarının öğretmenlerin mesleki tatminini artırdığını ve öğrenci başarılarına olumlu etkiler sağladığını vurgulamaktadır. Öğretmenler, bu programlara katılarak yeni öğretmenlere rehberlik yapma yeteneklerini geliştiriyor ve öğrencilere daha iyi hizmet sunma konusunda kendilerini daha yetkin hissediyorlar. Bu, öğrenci deneyimlerini ve başarılarını iyileştiriyor. Mentörlük programlarının öğretmenler arasında işbirliğini teşvik etmesi, öğretmenlerin bilgi ve deneyim paylaşımını kolaylaştırarak öğrenci başarılarına katkı sağlıyor. Bu işbirliği, daha motive öğretmenlerin öğrencilerine daha fazla çaba harcamalarını teşvik ediyor ve sonuç olarak öğrenci başarılarını artırıyor. Ayrıca, mentörlük programlarının öğretmenlerin motivasyonunu artırarak, öğrencilere daha etkili bir şekilde hizmet vermelerine yardımcı olduğu belirtiliyor. Bu, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine destek sağlıyor ve sınıf içi yönetim becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyor. Sonuç olarak, bu değerlendirmeler mentörlük programlarının eğitim sistemi içinde önemli bir rol oynadığını ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve öğrencilere daha iyi bir eğitim deneyimi sunmalarına katkı sağladığını açıkça ortaya koyuyor. Bu programlar, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini teşvik ediyor ve böylece eğitim kalitesini artırıyor.

Bu sonuçlara dayalı olarak, mentörlük programlarının etkinliğini artırmak ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini daha da desteklemek için aşağıdaki önerilere dikkat edilebilir:

- ✓ **Mentör Seçimi ve Eğitimi:** Mentörler, sabır, empati, iletişim becerileri gibi önemli niteliklere sahip olmalıdır. Mentörlerin bu becerileri geliştirmeleri için özel eğitimlere tabi tutulmaları sağlanmalıdır.
- ✓ **Kişiselleştirilmiş Rehberlik:** Mentörler, yeni öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre rehberlik sunmalıdır. Mentorlar, öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımalı ve buna göre destek sağlamalıdır.
- ✓ **İşbirliği ve Paylaşım Ortamı:** Mentörlük programları, öğretmenler arasında işbirliğini teşvik etmelidir. Mentorlar ve mentörlük, deneyim ve bilgi paylaşımına açık bir ortam oluşturmalıdır.
- ✓ **Profesyonel Gelişim Hedefleri Belirleme:** Mentörler ve mentörlük arasında profesyonel gelişim hedefleri belirlenmelidir. Bu hedefler, öğretmenlerin kendilerini sürekli olarak geliştirmelerine yol göstermelidir.
- ✓ **Öğrenci Başarılarını İzleme ve Değerlendirme:** Mentörler, öğrenci başarılarını izlemek için verilere dayalı bir yaklaşım benimsemelidir. Bu, ders planlarını ve öğretim stratejilerini sürekli olarak iyileştirmelerine olanak tanır.
- ✓ **Öğretmenler Arası Destek Ağı:** Mentörlük programları, öğretmenler arasında mesleki dayanışma ve destek sağlayarak iş stresini azaltmalıdır. Bu, öğretmenlerin birbirlerine rehberlik etmelerine olanak tanır.
- ✓ **Kariyer Planlama ve Uzmanlaşma:** Mentorlar, öğretmenlere kariyer planlamalarında yardımcı olmalıdır. Bu, öğretmenlerin uzun vadeli mesleki hedeflerini belirlemelerine yardımcı olabilir.
- ✓ **Yenilikçi Düşünme Teşviki:** Mentorlar, öğretmenleri yenilikçi düşünmeye teşvik etmelidir. Bu, eğitim pratiğini geliştirmeye ve öğrencilere daha iyi hizmet sunmaya katkı sağlar.

Bu öneriler, mentörlük programlarının öğretmenlerin mesleki gelişimine ve öğrenci başarılarına daha fazla katkı sağlamalarına yardımcı olabilir. Ayrıca, bu programların etkinliğini artırarak eğitim kalitesini yükseltebilirler.

KAYNAKÇA

Altun, B. ve Yengin- Sarpkaya, P. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine bir durum çalışması, Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi Eğitim Bilimleri Özel Sayısı, 18 DOI: 10.26466/opus.932403

Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında Öğretmenlerin mesleki gelişimi sorunları ve öneriler. Milli Eğitim, 194, 31-49.

Drage, K. (2010). Professional development: Implications for illinois career technical education teachers. Journal of Career and Technical Education, 25 (2), 27-37.

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

- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim etkinlikleri. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Özel Sayı, 41-56.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi, 1(1), 62-80.
- Kulbak, H. (2019). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları ve mesleki gelişimleri önünde algıladıkları engeller: Bir karma yöntem araştırması. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Çanakkale
- MEB. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. 3 Ocak 2022 tarihinde http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERI.pdf adresinden alınmıştır.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2016). Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030. 20 Haziran 2022 tarihinde https://www.oecd.org/education/2030-project/teachingandlearning/learning/learningcompass2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf adresinden alınmıştır.
- Saleem, A., Gül, D. R. ve Dogar, A. A. (2021). Effectiveness of continuous Professional development program as perceived by primary level teachers. Elementary Education Online, doi:10.17051/ilkonline.2021.03.06.
- Sanders, W. L., ve S. P. Horn. (1998). Research findings from the tennessee value added assessment system (TVAAS) Database: Implication for Educational Evaluation and Research. Journal of Personnel Evaluation in Education. 12 (3): 247-256.
- Sarpkaya, P. (2021). Okul müdürü olmanın anlamı üzerine bir olgubilim çalışması. OPUS International Journal of Society Researches, 17(35), 1785-1822. DOI: 10.26466/opus.885162
- Schwartz, R. A., ve Bryan, W. A. (1998). What is professional development? New Directions for Student Services, 3(84)
- Shawer, S. (2010). Classroom-level teacher professional development and satisfaction: Teachers learn in the context of classroom-level curriculum development. Professional Development in Education, 36(4):597-620. DOI:10.1080/19415257.2010.489802
- Smit, P.J., Cronje G.E., Brevis T. ve Vrba M.J. (2011). Management principles: A contemporary edition for Africa. 5th edition. Cape Town: Juta Publishers.
- van Driel, J. H., Meirink, J., van Veen, K., ve Zwart, R. (2012). Current trends and missing links in studies on teacher professional development in science education: A review of design features and quality of research. Studies in Science Education, 48(2), 129- 160. <https://doi.org/10.1080/03057267.2012.738020>
- Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher Professional Development: An International Review of the Literature. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin.

Öğrenci Merkezli Öğretim ve Eğitsel Ortamların Tasarımına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Teachers' Views on Student-Centered Instruction and Design of Educational Environments

ÖZET

Bu çalışmanın amacı eğitsel ortamların tasarımı ve öğrenci merkezli öğretime yönelik 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, öğretmenlerin öğrenci merkezli öğrenme deneyimlerini desteklemek için kullanılan farklı stratejileri ve yaklaşımları yansıtmaktadır. Bu stratejiler, öğrencilerin öğrenme tercihlerini ve güçlü yönlerini anlama, öğrenci ihtiyaçlarını kişiselleştirme, çeşitli kaynaklara erişim sağlama, öğrenci özgüvenini artırma, değerlendirme araçlarını çeşitlendirme, sınıf içi aktiviteleri çeşitlendirme, öğrencilere katılım fırsatları sunma ve öğrencilerin benzersizliğini kabul etme amacı taşır. Bu yaklaşımlar, öğretmenlerin öğrenci merkezli öğrenmeyi desteklemeye yönelik çeşitli stratejileri benimsediklerini ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini daha etkili ve anlamlı hale getirmeyi amaçladıklarını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitsel Ortam, Öğrenci Merkezli Öğretim, Öğretmen.

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate teachers' views on the design of educational environments and student-centered teaching. 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 reflects different strategies and approaches used by teachers to support student-centered learning experiences. These strategies aim to understand students' learning preferences and strengths, personalize student needs, provide access to a variety of resources, increase student confidence, diversify assessment tools, diversify classroom activities, provide opportunities for student engagement, and acknowledge students' uniqueness. These approaches suggest that teachers adopt a variety of strategies to support student-centered learning and aim to make students' learning experiences more effective and meaningful.

Keywords: Educational Environment, Student-Centered Learning, Teacher.

GİRİŞ

Modern uygarlık, daha hızlı ve daha verimli öğrenme yöntemlerine yönelik bir talep yaratan önemli bir bilgi artışına tanık olmaktadır. Hannafin, Land ve Oliver'a (1997) göre, geleneksel yaklaşım eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmede başarısız olduğu için eleştirilmektedir. Sonuç olarak, Türkiye'de 2004-2005 ve 2005-2006 eğitim-öğretim yıllarından itibaren ilköğretim birinci ve ikinci kademe için yeni müfredatlar uygulamaya konmuştur. Programlar, yapılandırmacılığın kullanılan metodoloji olduğunu ve aktif öğrenme ile çoklu zekanın kullanılacak iki etkili öğrenme stratejisi olduğunu açıkça ortaya koymaktadır (MEB, 2005, 2006).

Öğrenci merkezliliğin, seçilen strateji, yöntem ve prosedürlerin temel ilkesi olduğu açıktır. Modern eğitim sistemi, kendini geliştirebilen, hızla ilerleyen teknolojiye ayak uydurabilen, araştırma yapabilen, verileri değerlendirip sentezleyebilen ve modern dünyanın taleplerini karşılayabilen insanlar üretmelidir. Yirmi birinci yüzyılda sürekli gelişen ve değişen bir dünyada sadece gerçekleri ezberleyerek başarılı olmak mümkün değildir. Bunun yerine, yeni bilgiler özümsemeli, bağlam kazandırılmalı ve günlük yaşamda kişinin taleplerine göre uyarlanmalıdır. Öğrenci merkezli öğrenmenin bu özelliklerin geliştirilmesinde faydalı olduğuna inanılmaktadır (Dönmez, 2008). Öğrenci merkezli öğrenme tekniklerinin, eğitim kurumlarında ortaya çıkan bir dizi sorunun ele alınmasında etkili bir araç olduğu görülmüştür. Günümüzün eğitim sorunlarına bir çözüm olarak, 1960'lardan bu yana ele alınan öğrenci merkezli öğretimin gündemde olduğu görülmektedir (Hartly, 1987; Dimock, 2002; Müler ve Louw, 2004). Öğrenci merkezli öğretim felsefesinin uygulanmasıyla birlikte eğitim, öğrenme ve öğretime ilişkin algılarda önemli değişimler yaşanmaktadır. Öğrenci merkezli öğretimin bir sonucu, "Ne öğretmeliyiz?, Nasıl öğretmeliyiz?, Neyle

Şevika Ömür Özkan Ergünen¹ 
Mehtap Şafak² 
Aslı Aslandede Altan³ 
Ruşen Gelen⁴ 

How to Cite This Article

Özkan Ergünen, Ş. Ö., Şafak, M., Aslandede Altan, A. & Gelen, R. (2023). "Öğrenci Merkezli Öğretim ve Eğitsel Ortamların Tasarımına Yönelik Öğretmen Görüşleri", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:54; pp:3961-3969. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.72613>

Arrival: 22 July 2023

Published: 25 October 2023

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

¹ Öğretmen MEB, İzmir, Türkiye

² Müdür Yardımcısı, MEB, Öğretmen, Ankara, Türkiye

³ Okul Müdürü, MEB, Kırşehir, Türkiye

⁴ Öğretmen, MEB, Ankara, Türkiye

öğretmeliyiz?" sorularından "Ne öğrenmek istiyor?, Öğrenmek için ne yapacak?, Öğrenmesine ne yardımcı olabilir?, Ne kadar derinlemesine öğrendi?" sorularına doğru bakış açısındaki değişimde görülebilir. (Bery & Sharp, 1999; Lea, Stehanson, & Tray, 2003; Hartly, 1987; Sharma, Millar, & Seth, 1999).

Bilimsel düşünme becerilerine, öğrenme becerilerine, üretkenliğe, bilgiye ulaşma ve kullanma becerilerine, iletişim becerilerine, evrensel değerleri benimsemeye, teknoloji yeterliliğine ve kendini gerçekleştirilmeye sahip bireylerin yetişmesi için eğitim sürecinin bireysel özellikler dikkate alınarak her düzeyde öğrenci katılımını sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesi öğrenci merkezli öğretim olarak bilinmektedir (MEB, 2003). Vural'a (2003) göre öğrenci merkezli eğitim, öğrenme yaşantılarının öğrencilerin ihtiyaç, ilgi, yetenek ve isteklerini dikkate alacak şekilde düzenlenmesidir. Bu nedenle, öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olmak için onlara kendilerine özgü öğrenme tarzlarını ve profillerini belirlemeyi öğretmek hedef olmalıdır. Temel fikirlerin öğrenme süreci etrafında organize edilmesi gerekir. Öz farkındalık, kendini gerçekleştirme, işbirliği ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi yoluyla öğrenciler, öğrenci merkezli eğitim yoluyla kendi benzersiz niteliklerinin farkına varabilirler (Kızılcıca, 2007). Öğrenme bağlamlarında, tüm bu özelliklerinden dolayı öğrenci merkezli öğretim esastır. "Öğrenci, öğretmen, öğrenme ortamı ve öğrenme materyalleri" öğrenci merkezli öğretimin dört temel bileşenidir. Bu bileşenler arasında öğretmen, rehberlik görevini yerine getirme, sınıfı düzenleme ve öğretim materyallerinin gücünü artırma konularında çok önemli bir rol oynar. Başar (2009) öğretmenin sınıf atmosferini yaratan kişi olduğunu, Türk (1999) ise öğretmenin en etkili eğitim aracı olduğunu iddia etmektedir. Bu nedenle, öğrenci merkezli öğretim öğrenene odaklansa ve onu merkeze alsın bile öğretmenin rolü hala çok önemlidir.

Öğrenci merkezli öğretim uygulamalarının kullanılması, öğrencilerin özgüvenlerinin, eleştirel düşünme becerilerinin, düşüncelerini ifade etme yeteneklerinin ve karşıt görüşlere karşı hoşgörü ve saygılarının gelişmesini kolaylaştırabilir. Öğrencilerin öğrendiklerini anlamaları ve eleştirel düşünceleri, onları öğrenme sürecinin merkezine yerleştirerek ve derslere aktif katılımlarını sağlayarak büyük ölçüde etkilenecektir. Sonuç olarak, ilkokuldan yükseköğretime kadar örgün eğitimin tüm aşamalarında öğrenciler kendi eğitimlerinin sorumluluğunu üstlenmelidir (Korkmaz, 2007: 401). Bu değerlendirme, yaşa uygun eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için öğrenci merkezli bir öğretim yöntemi kullanmanın önemini ortaya koymaktadır. Felder ve Brent'in (1996) araştırmasına göre, öğrenci merkezli öğretim öğrencilerin öğrenme isteklerini artırır, daha fazla bilgiyi hatırlamalarını sağlar, derslere daha fazla derinlik kazandırır ve çalıştıkları materyalin önemini ve kullanımını kavramalarına yardımcı olur. Önceki araştırmalardaki öğrenci raporlarına göre (Peke, 1993; Felder ve Brent, 1996; Lea, Stehanson ve Tray, 2003), öğrenciler öğrenci merkezli öğretimi tercih etmekte ve bu bilgi sayesinde öğrenme ihtiyaçlarının daha iyi karşılandığını düşünmektedir. Sınıftaki sorunları ve eksiklikleri tespit edebilecek en büyük kişiler öğretmenlerdir.

Öğretmenler, öğrencilerle doğrudan etkileşim halinde oldukları için öğrenme süreçlerindeki sorunları ve eksiklikleri daha yakından gözlemleyebilirler. Öğrencilerin hangi konuları anlamakta zorlandığını, hangi noktalarda motivasyon kaybı yaşadıklarını ve hangi öğrenme yöntemlerinin daha etkili olduğunu daha iyi anlayabilirler. Bu gözlem ve deneyimlerini kullanarak, öğretmenler öğrenme ortamlarını iyileştirebilirler. Örneğin, daha interaktif ders materyalleri kullanılabilir, öğrencilere daha fazla katılım fırsatı sunulabilir veya öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilmek için ders planlarını ayarlayabilirler. Sonuç olarak, öğretmenler öğrenme sürecinin önemli bir parçasıdır ve öğrenci merkezli öğretim yaklaşımının başarılı bir şekilde uygulanmasında kritik bir rol oynarlar. Gözlem, analiz ve uygulama yetenekleri sayesinde öğrencilere daha iyi bir öğrenme deneyimi sunabilirler.

Bu kapsamda bu çalışmanın amacı eğitsel ortamların tasarımı ve öğrenci merkezli öğretime yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesidir.

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	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Kadın	44	16	Yüksek Lisans
K2	Erkek	41	15	Lisans
K3	Kadın	40	14	Yüksek Lisans
K4	Erkek	45	18	Lisans
K5	Kadın	43	16	Lisans
K6	Erkek	41	14	Lisans
K7	Kadın	39	13	Lisans
K8	Erkek	37	14	Lisans
K9	Kadın	33	13	Lisans
K10	Erkek	29	5	Lisans
K11	Kadın	30	6	Lisans
K12	Erkek	47	19	Lisans
K13	Kadın	44	17	Yüksek Lisans
K14	Kadın	40	14	Lisans

Tablo 1'deki demografik verilere göre, araştırmaya katılan 14 kişi arasında cinsiyet dağılımı %50 kadın (%7) ve %50 erkek (%7) şeklinde eşit bir şekilde dağılmıştır. Yaş dağılımı oldukça geniştir, en genç katılımcı 29 yaşında iken en yaşlı katılımcı 47 yaşındadır. Katılımcıların yaş aralığı 18 yıl olarak hesaplanır. Öğretmenlik deneyimi (kıdem) konusunda ise katılımcılar arasında önemli bir çeşitlilik vardır, ortalama kıdem süresi yaklaşık olarak 13.3 yıl olarak hesaplanabilir. Katılımcıların eğitim düzeyine baktığımızda ise %71.4'lük bir çoğunluğun lisans derecesine sahip olduğunu, %28.6'sının ise yüksek lisans derecesine sahip olduğunu görüyoruz. Bu demografik özellikler, araştırmanın sonuçlarını ve katılımcıların görüşlerini daha iyi anlamamıza yardımcı olacaktır.

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

Eğitsel ortamları öğrenci merkezli hale getirmek için hangi stratejileri ve yaklaşımları kullanıyorsunuz?

Katılımcılara yöneltilen "Eğitsel ortamları öğrenci merkezli hale getirmek için hangi stratejileri ve yaklaşımları kullanıyorsunuz?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) "Öğrenci merkezli bir sınıf oluşturmak için öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alıyorum. Onların neyi öğrenmek istediklerini ve nasıl öğrenmeyi tercih ettiklerini anlamaya çalışıyorum."

- (K2) "Sınıfta etkileşimli aktiviteler ve grup çalışmaları düzenliyorum. Öğrenciler arasında işbirliği yapmalarını teşvik ediyorum, böylece birbirlerinden öğrenebiliyorlar."
- (K3) "Teknolojiyi eğitimde etkili bir şekilde kullanıyorum. Dijital araçlar ve çevrimiçi kaynaklar, öğrencilerin öğrenme deneyimini zenginleştiriyor."
- (K4) "Öğrencilere seçenekler sunuyorum. Öğrenme materyallerini ve değerlendirmeleri kişiselleştirmelerine olanak tanıyarak motivasyonlarını artırıyorum."
- (K5) "Öğrencilere geri bildirim verme ve öz değerlendirme fırsatları sağlıyorum. Kendi öğrenmelerini izlemelerine yardımcı oluyorum."
- (K6) "Sınıf içi tartışmaları teşvik ediyorum. Öğrencilerin fikirlerini ifade etmelerini ve eleştirel düşüncelerini sağlıyorum."
- (K7) "Öğrencileri problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için gerçek dünya sorunlarına odaklanmaya teşvik ediyorum."
- (K8) "Öğrencilerin öğrenme süreçlerine katılımını teşvik ediyorum. Sorularını sorabilmeleri ve meraklarını takip edebilmeleri için destek sağlıyorum."
- (K9) "Öğrencileri kendi öğrenmelerini planlamaya ve hedefler belirlemeye teşvik ediyorum. Öğrenme süreçlerini daha bilinçli bir şekilde yönetmelerini sağlıyorum."
- (K10) "Öğrencilerin öğrenme deneyimlerini günlük yaşamlarıyla bağlantı kurmalarını teşvik ediyorum. Konuları gerçek dünya bağlamında ele alıyorum."
- (K11) "Öğrencilerin ilgi alanlarına dayalı projeler ve araştırmalar yapmalarını teşvik ediyorum. Kendi öğrenme yollarını seçmelerine izin veriyorum."
- (K12) "Öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirmek için farklı ölçme araçları kullanıyorum. Sadece sınavlara dayalı değil, performans ve proje değerlendirmelerine de önem veriyorum."
- (K13) "Öğrencilere öğrenme deneyimleri hakkında geri bildirim istiyorum. Düzenli olarak onların görüşlerini dinliyorum ve uygulamalarımı buna göre ayarlıyorum."
- (K14) "Öğrencilerin özgüvenlerini artırmak için olumlu geri bildirimler ve başarı hikayelerini vurguluyorum. Onların kendilerine inanmalarını sağlıyorum."

Bu ifadeler, öğretmenlerin öğrenci merkezli öğrenme ortamlarını oluşturmak için kullandıkları çeşitli stratejileri ve yaklaşımları yansıtmaktadır. (K1) İfade, öğrenci merkezli bir sınıf oluşturmanın temel unsurlarından biri olan öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alma önemini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirme potansiyeline sahiptir. (K2) Grup çalışmaları ve etkileşimli aktivitelerin kullanılması, öğrenciler arasındaki işbirliğini teşvik ederek öğrenme deneyimini zenginleştirir. Bu yöntem, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlayarak aktif katılımı artırabilir. (K3) Teknolojinin eğitimde etkili bir şekilde kullanılması, öğrencilerin dijital becerilerini geliştirmelerine ve öğrenmelerini daha etkili bir şekilde yönlendirmelerine yardımcı olabilir. Bu, özellikle çağdaş eğitimde önemli bir unsur olarak kabul edilir. (K4) Öğrencilere seçenekler sunma stratejisi, öğrenme deneyimini kişiselleştirmeyi ve öğrencilerin ilgi alanlarına daha fazla odaklanmalarını teşvik eder. Bu, öğrenci motivasyonunu artırabilir. (K5) Geri bildirim verme ve öz değerlendirme fırsatları sunmak, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönlendirmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu, öğrencilerin öğrenme hedeflerine daha bilinçli bir şekilde yaklaşımlarını teşvik eder. (K6) Tartışma teşviki, öğrencilerin eleştirel düşünme ve iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Sınıf içi tartışmalar, öğrencilerin fikirlerini ifade etmelerini ve çeşitli perspektifleri değerlendirmelerini sağlar. (K7) Gerçek dünya sorunlarına odaklanma stratejisi, öğrencilerin öğrenmelerini somut bir bağlama taşımalarına yardımcı olabilir. Bu, öğrenme deneyimini daha anlamlı hale getirebilir. (K8) Öğrencilere öğrenme süreçlerine aktif katılım fırsatları sağlama, öğrencilerin daha sorumlu öğrenciler olmalarına ve öğrenmelerini yönetmelerine katkı sağlar. (K9) Öğrencilere öğrenme planları yapma ve hedefler belirleme konusunda fırsatlar sunma, öğrencilerin öğrenmelerini daha özgürce yönlendirmelerine olanak tanır. (K10) Günlük yaşamla bağlantı kurma stratejisi, öğrencilerin öğrenmeyi günlük deneyimleriyle ilişkilendirmelerine yardımcı olabilir. Bu, öğrenmeyi daha anlamlı ve uygulanabilir hale getirebilir. (K11) Öğrencilerin ilgi alanlarına dayalı projeler ve araştırmalar yapma fırsatları sunma, öğrencilerin öğrenmeye daha fazla katılımını ve ilgili olmalarını teşvik eder. (K12) Değerlendirme yöntemlerini çeşitlendirme stratejisi, öğrencilerin farklı beceri ve yeteneklerini ölçmeyi amaçlar. Bu, öğrencilerin çok yönlü bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanır. (K13) Öğrencilerden geri bildirim alma yaklaşımı, öğretmenlerin uygulamalarını geliştirmek için öğrenci görüşlerini dikkate almayı vurgular. (K14) Özgüvenin artırılması stratejisi, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha olumlu bir şekilde yaklaşımlarına katkı sağlar ve başarıya olan inançlarını güçlendirebilir. Bu ifadeler, öğretmenlerin eğitimde öğrenci merkezli yaklaşımları

benimseyerek öğrencilerin öğrenme deneyimlerini geliştirmeye çalıştığını göstermektedir. Bu, öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlamaya yönelik önemli bir çaba olarak değerlendirilebilir.

Öğrenci merkezli öğretimi desteklemek için hangi pedagojik araçları ve kaynakları tercih ediyorsunuz?

Katılımcılara yöneltilen "Öğrenci merkezli öğretimi desteklemek için hangi pedagojik araçları ve kaynakları tercih ediyorsunuz?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

Eldeki öğretmen görüşlerine dayalı olarak, öğrenci merkezli öğretimi desteklemek için kullanılan pedagojik araçlar ve kaynaklar hakkında öğretmenlerin ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

(K1) *"Öğrenci merkezli öğretimi desteklemek için interaktif öğrenme platformlarını kullanıyorum. Sanal sınıf ortamları ve öğrenci merkezli yazılımlar, öğrencilerin daha aktif katılımını teşvik ediyor."*

(K2) *"Benim için öğrenci merkezli öğretimde öğrenci günlükleri çok önemli. Bu günlükler, öğrencilerin kendi ilerlemelerini takip etmelerine yardımcı oluyor."*

(K3) *"Proje tabanlı öğrenmeyi teşvik etmek için açık kaynaklı öğrenme materyallerini kullanıyorum. Bu kaynaklar, öğrencilerin kendi öğrenme yollarını seçmelerine olanak tanır."*

(K4) *"Sınıf içi tablet ve dizüstü bilgisayarları, öğrencilere daha fazla kaynak ve araştırma fırsatı sunmak için kullanıyorum. Böylece kendi öğrenmelerini yönlendirebiliyorlar."*

(K5) *"Öğrenci merkezli öğretimi desteklemek için çevrimiçi tartışma forumları kullanıyorum. Öğrenciler burada kendi fikirlerini ifade edebilirler."*

(K6) *"Dijital öğrenme oyunlarını sınıf içinde sıklıkla kullanıyorum. Bu oyunlar, öğrencilerin öğrenme sürecini eğlenceli hale getiriyor."*

(K7) *"Öğrencilerin kendi projelerini oluşturmasını teşvik etmek için açık uçlu sorular kullanıyorum. Bu sorular, öğrencilerin derinlemesine düşünmelerini sağlar."*

(K8) *"Öğrenci merkezli öğretimi desteklemek için çevrimiçi kaynakları ve ders içi videoları sık sık kullanıyorum. Bu kaynaklar, öğrencilere öğrenme materyallerini kendi hızlarında inceleme fırsatı verir."*

(K9) *"Öğrencilere öğrenme günlükleri tutmalarını ve düşüncelerini yazmalarını öneriyorum. Bu, kendi öğrenmelerini daha fazla düşünmelerine yardımcı olur."*

(K10) *"Eğitimde hikaye anlatımını sık sık kullanıyorum. Öğrencilere anlatılar aracılığıyla konuları daha derinlemesine anlamalarını sağlıyorum."*

(K11) *"Öğrencilere problem çözme ve araştırma becerilerini geliştirmek için özgürce keşfetme fırsatları sunuyorum. Bu, kendi öğrenme süreçlerini yönlendirmelerine yardımcı olur."*

(K12) *"Öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirmeleri için rubrikler kullanıyorum. Bu, öğrencilere kendilerini değerlendirme becerisi kazandırır."*

(K13) *"Öğrenci merkezli öğretimi desteklemek için düşünme haritalarını kullanıyorum. Bu haritalar, öğrencilerin kavramları bağlama koymalarına yardımcı olur."*

(K14) *"Öğrencilere daha fazla kaynak bulmaları için öğrenme platformlarını ve kütüphaneleri kullanmalarını teşvik ediyorum. Bu, kendi öğrenmelerini yönlendirme becerilerini geliştirir."*

Bu ifadeler, öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretimi desteklemek için farklı pedagojik araçları ve kaynakları nasıl kullandıklarını yansıtmaktadır. Bu kaynaklar, öğrencilerin daha aktif katılımını teşvik etmek ve öğrenme deneyimlerini kişiselleştirmek için kullanılmaktadır. Öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretimi desteklemek amacıyla kullanılan pedagojik araçlar ve kaynaklar hakkındaki görüşleri, eğitimde öğrenci odaklı yaklaşımların çeşitliliğini ve bu yaklaşımları uygulama biçimlerini yansıtmaktadır. Öğrenci merkezli öğretim için interaktif öğrenme platformları, sanal sınıf ortamları ve öğrenci merkezli yazılımlar gibi dijital araçlar, öğrencilerin etkileşimli bir şekilde öğrenmelerini teşvik etme amacıyla kullanılmaktadır. Öğrenci günlükleri ve öğrenci tarafından tutulan kayıtlar, öğrencilerin kendi öğrenme ilerlemelerini izlemelerine olanak tanır ve bu, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha bilinçli bir şekilde yönlendirmelerine katkı sağlar. Açık kaynaklı öğrenme materyalleri ve çevrimiçi kaynaklar, öğrencilerin kendi ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına göre öğrenme kaynaklarına erişmelerine yardımcı olur. Bu, öğrencilerin öğrenmeyi kişiselleştirmelerine olanak tanır. Teknolojik araçlar, öğrencilere daha fazla kaynak ve araştırma fırsatı sunarak kendi öğrenme süreçlerini daha fazla yönlendirmelerine katkı sağlar. Çevrimiçi tartışma forumları, öğrencilerin aktif olarak katılmasını teşvik eder ve öğrenciler arası iletişimi artırır. Dijital öğrenme oyunları, öğrencilere öğrenme deneyimini eğlenceli bir hale getirme ve etkileşimde bulunma fırsatı sunar. Proje tabanlı öğrenmeyi teşvik eden açık uçlu sorular, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini

geliştirmelerine yardımcı olur. Öğrencilere özgürce keşfetme fırsatları sunmak, öğrencilerin araştırma ve yaratıcılık yeteneklerini geliştirmelerine katkı sağlar. Öğrenci günlükleri tutma uygulaması, öğrencilere kendi öğrenme deneyimlerini kaydetme ve değerlendirme fırsatı sunar. Değerlendirme rubrikleri, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşma süreçlerini izlemelerine ve anlamalarına yardımcı olur. Öğrenme günlükleri tutma uygulaması, öğrencilerin kendi düşüncelerini ve öğrenme deneyimlerini yazılı olarak ifade etmelerini teşvik eder. Hikaye anlatımı, öğrencilere karmaşık konuları daha anlaşılır bir şekilde iletme için etkili bir araç olarak kullanılır. Problem çözme ve araştırma becerilerini geliştirmek için özgürce keşfetme fırsatları sunma, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini daha etkili hale getirir. Pedagojik araçlar ve kaynaklar, öğrenci merkezli öğretimin temel taşları olarak kabul edilir ve öğrencilerin aktif katılımını, eleştirel düşünme becerilerini ve öğrenme deneyimlerini daha anlamlı hale getirme amacıyla kullanılırlar. Bu ifadeler, öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim pratiğini zenginleştirmek ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkili bir şekilde yönlendirmek için çeşitli yöntemleri benimsediklerini göstermektedir.

Eğitsel ortamların tasarımında öğrenci ihtiyaçlarını nasıl dikkate alıyorsunuz ve bu ihtiyaçlara nasıl yanıt veriyorsunuz?

Katılımcılara yöneltilen "Eğitsel ortamların tasarımında öğrenci ihtiyaçlarını nasıl dikkate alıyorsunuz ve bu ihtiyaçlara nasıl yanıt veriyorsunuz?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin eğitsel ortamların tasarımında öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alma ve bu ihtiyaçlara nasıl yanıt verdikleri hakkındaki görüşlerini aşağıda sunuyorum:

(K1) "Öğrenci ihtiyaçlarını anlamak için düzenli olarak öğrencilerle bireysel görüşmeler yapıyorum. Bu görüşmelerde onların öğrenme tercihlerini ve gereksinimlerini öğrenmeye çalışıyorum."

(K2) "Sınıf içinde farklı öğrenme stillerini desteklemek için çoklu zekâ teorisini kullanıyorum. Öğrencilerin farklı güçlü yönlerini tanımak ve bu yönde öğrenmelerini teşvik etmek önemlidir."

(K3) "Öğrencilerin geri bildirimlerini önemsiyorum. Sık sık onlardan ders materyali, öğrenme deneyimi ve sınıf içi etkinlikler hakkında görüşlerini paylaşmalarını istiyorum."

(K4) "Öğrencilere çeşitli kaynaklara erişim sağlamak için dijital ve basılı materyalleri bir arada kullanıyorum. Her öğrencinin öğrenme gereksinimlerini karşılayabilecekleri kaynaklara sahip olmalarını sağlamak önemlidir."

(K5) "Öğrencilerin günlük yaşamlarıyla bağlantı kurmaya çalışıyorum. Ders materyallerini günlük deneyimleriyle ilişkilendirmek, öğrencilerin öğrenmeyi daha anlamlı hale getirir."

(K6) "Öğrencilere problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri kazandırmak için gerçek dünya uygulamalarını sınıf içine taşıyorum. Bu, öğrencilerin öğrenmeyi neden önemli bulduklarını anlamalarını sağlar."

(K7) "Öğrencilerin özgüvenlerini artırmak için olumlu geri bildirimler ve başarı hikayelerini vurguluyorum. Her öğrencinin potansiyelini keşfetmesine yardımcı olmak önemlidir."

(K8) "Öğrencilere seçenekler sunuyorum. Öğrenme materyallerini ve değerlendirmeleri kişiselleştirmelerine olanak tanıyarak, kendi öğrenme yollarını seçmelerini sağlıyorum."

(K9) "Öğrencilerin öğrenme süreçlerini planlamalarına ve hedefler belirlemelerine yardımcı oluyorum. Kendi öğrenmelerini daha bilinçli bir şekilde yönlendirmelerini sağlıyorum."

(K10) "Öğrencilerin öğrenme günlükleri tutmalarını teşvik ediyorum. Bu, kendi düşüncelerini ve öğrenme deneyimlerini belgelemelerine yardımcı olur."

(K11) "Sınıf içi aktiviteleri çeşitlendiriyorum. Her öğrencinin farklı ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını karşılayabilecek farklı öğrenme fırsatları sunuyorum."

(K12) "Öğrencilerin öğrenme deneyimlerini değerlendirmek için farklı ölçme araçları kullanıyorum. Sadece sınavlara dayalı değil, projeler ve performans değerlendirmelerine de önem veriyorum."

(K13) "Öğrencilere öğrenme süreçlerine katılım fırsatları sağlıyorum. Onların sorularını yanıtlamalarına ve öğrenmeye aktif olarak katılmalarına destek oluyorum."

(K14) "Öğrencilerin öğrenme deneyimlerine kişisel bir dokunuş eklemeye çalışıyorum. Her öğrencinin farklı olduğunu anlıyor ve bu farklılıkları değerli"

Öğretmenlerin eğitsel ortamların tasarımında öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alma ve bu ihtiyaçlara yanıt verme yaklaşımları, öğrenci merkezli öğrenme deneyimlerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Öğrenci ihtiyaçlarını anlama çabaları, bireysel görüşmeler ve geri bildirimler aracılığıyla öğrencilerle etkileşim içinde olma gerekliliğini vurgular. Bu, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme tercihlerini ve gereksinimlerini daha iyi anlamalarına yardımcı olur. Farklı öğrenme stillerini destekleme stratejileri, çoklu zekâ teorisini kullanarak öğrencilerin farklı güçlü yönlerini tanıma ve

bu yönde öğrenmelerini teşvik etme amacını taşır. Öğrencilerden düzenli geri bildirimler alma yaklaşımı, öğrencilerin ders materyali, öğrenme deneyimi ve sınıf içi etkinlikler hakkındaki görüşlerini paylaşmalarını teşvik ederek öğrenci katılımını artırır. Çeşitli kaynaklara erişim sağlama stratejisi, öğrencilerin farklı öğrenme gereksinimlerini karşılamalarına yardımcı olur ve öğrenme materyallerine çeşitlilik kazandırır. Öğrencilerle günlük yaşamlarıyla bağlantı kurma pratiği, öğrencilerin ders materyalini günlük deneyimleriyle ilişkilendirerek öğrenmeyi daha anlamlı kılar. Gerçek dünya uygulamalarını sınıf içine taşıma yaklaşımı, öğrencilerin öğrenmeyi neden önemli bulduklarını anlamalarına yardımcı olur ve öğrenme deneyimlerini somutlaştırır. Öğrenci özgüvenini artırma stratejisi, öğrencilerin başarılarına odaklanarak özsaygılarını güçlendirir. Öğrencilere seçenek sunma yaklaşımı, öğrencilerin öğrenme materyallerini ve değerlendirmeleri kişiselleştirmelerine olanak tanır. Öğrencilerin öğrenme süreçlerini planlamalarına ve hedefler belirlemelerine yardımcı olma pratiği, öğrencilerin öğrenmelerini daha bilinçli bir şekilde yönlendirmelerine katkı sağlar. Sınıf içi aktivitelerin çeşitlendirilmesi stratejisi, her öğrencinin farklı ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını karşılayabilecek öğrenme fırsatları sunar. Değerlendirme araçlarının çeşitlendirilmesi yaklaşımı, öğrencilerin farklı beceri ve yeteneklerini ölçmeyi amaçlar. Öğrencilere öğrenme süreçlerine katılım fırsatları sağlama pratiği, öğrencilerin aktif olarak öğrenmeye katılmalarını teşvik eder. Öğrencilere kişisel bir dokunuş eklemeye çalışma yaklaşımı, her öğrencinin benzersiz olduğunu anlama ve bu farklılıkları değerli kılma amacını taşır. Bu stratejiler, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme deneyimlerini daha etkili hale getirmeye çalıştıklarını ve öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsemeyi önemsediklerini yansıtmaktadır.

SONUÇ

Bu görüşmelerdeki ifadeler, öğretmenlerin öğrenci merkezli öğrenme ortamları oluşturmak için kullandıkları farklı stratejileri ve yaklaşımları yansıtmaktadır. Öğrenci merkezli öğrenme, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine daha fazla odaklanmayı amaçlayan bir eğitim yaklaşımıdır, ve bu ifadeler bu amaç doğrultusunda yapılan çabalara işaret etmektedir. Öğrenci ihtiyaçlarını anlama çabaları, öğrencilerle bire bir görüşmeler yaparak veya geri bildirimler toplayarak gerçekleştirilmektedir. Bu, öğrencilerin öğrenme tercihlerini ve gereksinimlerini daha iyi anlamak ve öğrenme deneyimlerini kişiselleştirmek için önemli bir adımdır. Teknoloji ve farklı kaynakların kullanımı, öğrencilere çeşitli öğrenme materyallerine erişim sağlama ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirme açısından kritiktir. Öğrencilere seçenek sunma stratejisi, öğrencilerin öğrenme yolunu kendi ilgi alanlarına ve güçlü yönlerine göre özelleştirmelerine olanak tanır. Öğrencilerin günlük yaşamla bağlantı kurmalarını teşvik etme, öğrenmeyi daha anlamlı ve bağlantılı hale getirme amacını taşır. Aktif katılımı teşvik etmek için grup çalışmaları ve etkileşimli aktiviteler kullanılırken, öğrencilere öz değerlendirme fırsatları sunma stratejisi, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönlendirmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olur. Öğrencilerin projeler, araştırmalar ve farklı ölçme araçları üzerinden çeşitli yollarla değerlendirilmesi, öğrencilerin çok yönlü bir şekilde değerlendirilmesine katkı sağlar. Öğrencilerden düzenli geri bildirimler alma yaklaşımı, öğretmenlerin öğrenme deneyimini iyileştirmek ve öğrencilerin görüşlerini dikkate almak için öğrencilere açık bir iletişim kanalı sağlar. Öğrenci özgüvenini artırma stratejisi, öğrencilerin başarılarına odaklanarak kendilerine olan inançlarını güçlendirebilir. Sonuç olarak, bu ifadeler öğretmenlerin öğrenci merkezli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları çok çeşitli stratejileri ve yaklaşımları yansıtmaktadır. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerini teşvik etmeyi amaçlamakta ve öğretmenlerin öğrenme deneyimlerini daha anlamlı ve kişiselleştirilmiş hale getirme çabalarını yansıtmaktadır.

Öğretmenlerin öğrenci merkezli öğrenmeyi desteklemek amacıyla kullanılan çeşitli pedagojik araçları ve kaynakları yansıtmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerini teşvik etmek ve öğrenme deneyimlerini daha kişiselleştirmek için bu araçları ve kaynakları çeşitli şekillerde kullanmaktadır. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini daha etkili hale getirme ve daha fazla katılım sağlama amacını taşır. Öğrenci merkezli öğretim, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına odaklanmayı ve öğrenme deneyimlerini onlara daha uygun hale getirmeyi hedefler. Bu nedenle, öğretmenler çeşitli pedagojik araçları ve kaynakları kullanarak öğrencilerin öğrenme tercihlerini ve güçlü yönlerini dikkate alırlar. Dijital araçlar, öğrencilere etkileşimli öğrenme platformları, sanal sınıf ortamları ve öğrenci merkezli yazılımlar gibi çeşitli kaynaklara erişim sağlama imkanı sunar. Bu, öğrencilerin öğrenme materyallerini daha etkili bir şekilde kullanmalarına ve öğrenmelerini kişiselleştirmelerine yardımcı olabilir. Öğrenci günlükleri ve öğrenci tarafından tutulan kayıtlar, öğrencilerin kendi öğrenme deneyimlerini izlemelerine olanak tanır. Bu, öğrencilerin öğrenme hedeflerine daha bilinçli bir şekilde yaklaşmalarına yardımcı olabilir. Çevrimiçi kaynaklar ve açık kaynaklı öğrenme materyalleri, öğrencilere kendi ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına göre öğrenme kaynaklarına erişim sağlar. Bu da öğrencilerin öğrenmeyi daha kişiselleştirmelerine ve daha fazla kontrol sahibi olmalarına yardımcı olabilir. Öğrencilere özgürce keşfetme fırsatları sunma, öğrencilerin araştırma ve yaratıcılık yeteneklerini geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Sonuç olarak, bu ifadeler, öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim pratiğini çeşitli pedagojik araçlar ve kaynaklar aracılığıyla zenginleştirdiklerini ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini daha etkili hale getirmeye çalıştıklarını göstermektedir. Bu yaklaşımlar, öğrenci merkezli öğretimin temel taşlarıdır ve öğrencilerin daha aktif katılımını teşvik etmeyi, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi ve öğrenme deneyimlerini daha anlamlı hale getirmeyi amaçlar.

Öğretmenlerin eğitsel ortamların tasarımında öğrenci ihtiyaçlarını anlama ve bu ihtiyaçlara yanıt verme yaklaşımlarını vurgulamaktadır. Öğrenci merkezli öğrenme deneyimlerini desteklemeyi amaçlayan bu yaklaşımlar,

öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme tercihlerini ve ihtiyaçlarını daha iyi anlamak için çeşitli stratejileri benimsediklerini göstermektedir. Öğrenci ihtiyaçlarını anlama çabaları, bireysel görüşmeler ve geri bildirimler aracılığıyla öğrencilerle yakın bir etkileşim içinde olmayı gerektirir. Bu, öğretmenlere öğrencilerin öğrenme tercihlerini ve gereksinimlerini daha iyi anlama fırsatı sunar. Farklı öğrenme stillerini destekleme stratejileri, öğrencilerin farklı güçlü yönlerini tanımaya ve bu yönleri öğrenmelerini teşvik etmeye odaklanır. Öğrencilerden düzenli geri bildirimler alma yaklaşımı, öğrencilerin öğrenme deneyimleri hakkında düşünmelerini ve görüşlerini paylaşmalarını teşvik ederek öğrenci katılımını artırabilir. Çeşitli kaynaklara erişim sağlama stratejisi, öğrencilerin farklı öğrenme gereksinimlerini karşılamalarına yardımcı olur ve öğrenme materyallerine çeşitlilik katar. Öğrenci özgüvenini artırma stratejisi, öğrencilerin başarılarına odaklanarak özsaygılarını güçlendirebilir. Değerlendirme araçlarının çeşitlendirilmesi yaklaşımı, öğrencilerin farklı yeteneklerini ve becerilerini ölçmeyi amaçlar. Sınıf içi aktivitelerin çeşitlendirilmesi stratejisi, öğrencilerin farklı öğrenme fırsatlarına erişmelerine olanak tanır. Öğrencilere öğrenme süreçlerine katılım fırsatları sağlama pratiği, öğrencilerin aktif öğrenmeye katılmasını teşvik eder. Öğrencilere kişisel bir dokunuş eklemeye çalışma yaklaşımı, her öğrencinin benzersiz olduğunu kabul etme ve bu farklılıkları değerli kılma amacını taşır. Sonuç olarak, bu stratejiler öğretmenlerin öğrenci merkezli öğrenme deneyimlerini desteklemeye yönelik çeşitli yaklaşımları benimsediklerini ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini daha etkili hale getirmeye çalıştıklarını yansıtmaktadır. Bu yaklaşımlar, öğretmenlerin eğitimde öğrenci odaklı bir yaklaşım benimsemeyi önemsediklerini ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha anlamlı hale getirme amacını taşıdıklarını göstermektedir.

Bu sonuçlardan yola çıkarak öğretmenlerin öğrenci merkezli öğrenme deneyimlerini desteklemek için daha etkili bir şekilde çalışmalarını sağlayacak bazı öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- ✓ Öğrenci İhtiyaçlarını Daha Fazla Anlama: Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme tercihlerini ve ihtiyaçlarını daha iyi anlamak için bireysel görüşmeler, anketler veya düzenli geri bildirim toplama yöntemlerini kullanmalıdır. Bu, öğrenci merkezli yaklaşımı güçlendirmek için temel bir adımdır.
- ✓ Dijital Araçları Etkin Kullanma: Teknoloji ve dijital araçlar, öğrencilerin etkileşimli öğrenme platformları, çevrimiçi kaynaklar ve öğrenci merkezli yazılımlar gibi kaynaklara erişim sağlama konusunda önemli bir role sahiptir. Öğretmenler, bu araçları etkin bir şekilde kullanarak öğrenme deneyimlerini daha da kişiselleştirebilirler.
- ✓ Çeşitli Değerlendirme Yöntemleri: Değerlendirme araçlarını çeşitlendirerek, öğrencilerin farklı beceri ve yeteneklerini ölçmeyi amaçlamak önemlidir. Sınavlar, projeler, ödevler, sunumlar ve portfolyolar gibi farklı yöntemler kullanılmalıdır.
- ✓ Öğrencilere Katılım Fırsatları: Öğrencilere daha fazla aktif katılım fırsatı sunmak, sınıf içi etkileşimi artırabilir. Grup çalışmaları, tartışmalar, proje tabanlı öğrenme ve sınıf içi etkinlikler öğrencilerin daha fazla katılmasını teşvik edebilir.
- ✓ Öğrenci Özgüvenini Güçlendirme: Öğrenci başarılarına odaklanarak ve olumlu geri bildirimler sağlayarak, öğrenci özsaygısını artırmak mümkündür. Bu, öğrencilerin daha fazla özgüvenle öğrenmeye yaklaşımlarına katkı sağlayabilir.
- ✓ Öğrencilerin Benzersizliğini Kabul Etme: Her öğrencinin farklı olduğunu kabul etmek ve bu farklılıkları değerli kılmak, öğrenci merkezli öğrenmeyi desteklemenin önemli bir parçasıdır. Öğretmenler, her öğrencinin güçlü yönlerini tanıyarak ve özelleştirilmiş öğrenme deneyimleri sağlayarak bu farklılıkları desteklemelidirler.

Bu öneriler, öğretmenlerin öğrenci merkezli öğrenme deneyimlerini daha etkili bir şekilde desteklemelerine yardımcı olabilir ve öğrencilerin daha anlamlı ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri yaşamalarına katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

Başar, H. (2009). Sınıf Yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bery, J. and Sharp, J. (1999). "Developing Student-Centered Learning In Mathematics Through Co-Operation". Reflection and Discussion Teaching in Higher Education, 4 (1).

Dönmez, İ. (2008). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğrenme Ortamlarının Öğrenci Merkezli Eğitim Açısından Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

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

Fleder, R. M. and Brent, R. (1996). "Navigating the Bumpy Road to Student- Centred Instruction". College Teaching, 44(2), 43-47.

Hannafin, M., Land, M. and Oliver, K. (1997). "Grounded Practise and the Design of Constructivist Learning Environment". Educational Technology Research and Development, 3, 101-117.

- Hartly D. (1987). “The convergence of Learner- centered Pedagogy in primary end further end education in Scotland 1965-1985”. *British Journal of Education Studies*, XXXV (2) 115-128.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Korkmaz, İsa (2007). “Öğrenci Merkezli Ders Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri”. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 393-402.
- Lea S., Stehanson D. and Tray J. (2003). “Higher Education Students’ Attitudes to Student-centered Learning: beyond educationalbulimia”. *Studies in Higher Education*, 28 (3), 321-334.
- MEB (2005). İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Basım Müdürlüğü.
- MEB (2006). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7. ve 8. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Basım Müdürlüğü.
- MEB EARGED. (2003). Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli (ÖME).
- Sharma M. D., Millar R. and Seth S., (1999). “Workshop Tutorials: Accommodating Student Centered Learning in Large First Year University Physics Courses”. *International Journal of Science Education*, 21 (8) 839– 853.
- Türk, E. (1999). *Türk Eğitim Sistemi Milli Eğitim Bakanlığında Yapısal Değişmeler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Vural, B. (2003). *Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zekâ*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin.

Ortaöğretim Psikoloji Ders Kitabında Değerlerin Analizi *

The Analysis of the Values in Secondary Education Psychology Coursebook

ÖZET

İnsanı ve onun hayatını şekillendiren değerler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından doğrudan (değerler eğitimi dersi gibi dersler aracılığıyla) ya da dolaylı olarak (yani örtük bir şekilde) yazılan ders kitapları aracılığı ile öğrencilere kazandırılır. Değerlerin öğrencilere kazandırılmasına kaynaklık eden psikoloji dersi ve ders kitabı bunlardan biridir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, ortaöğretim psikoloji ders kitabındaki değerlerin analizi ve bu analizlerin değerlendirilmesidir. Yapılan bu çalışmada 25 değer belirlenmiş ve psikoloji ders kitabı bu değerler çerçevesinde taranarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; kitapta doğa, sorumluluk, çalışkanlık, sevgi, estetik, mutluluk, aile gibi değerlere geniş bir şekilde yer verildiği görülmüştür. En az yer verilen değerler ise temizlik, misafirperverlik, vatanseverlik, barış, alçakgönüllük, yardımlaşma ve dayanışma gibi değerlerdir. Ayrıca psikoloji ders kitabındaki konular düşünüldüğünde aile, sevgi, mutluluk, çalışkanlık gibi değerlerin kitapta fazla yer alması doğal bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmanın sonucu gösteriyor ki ders kitapları öğrencilere değerlerin öğretilebileceği önemli kaynaklardır. Bu nedenle ders kitaplarında daha fazla değere yer vermek için gerekli çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Değerler, Ortaöğretim Psikoloji, Ders Kitabı.

ABSTRACT

The values shaping human being and his life are attained to students either directly by the Ministry of Education (by means of such courses as values education) or indirectly (in other words implicitly) by the coursebooks written. The course of psychology and the coursebook of psychology, which are the bases of making students attain these values, is one of them. In this sense, the purpose of the current study is to analyse the values in the secondary education psychology coursebook and evaluate these analyses. In this study, 25 values were determined and psychology coursebook was scanned in terms of these values and analysed. At the end of the research, it was found that such values as nature, responsibility, industriousness, compassion, aesthetic, happiness and family were given a big place. Those given the least place were cleanliness, hospitality, patriotism, peace, humility, helping each other and solidarity. In addition, when it comes to the subjects in the psychology coursebook, it is thought that giving more place to such values as family, compassion, happiness and industriousness is a natural result. The result of the study shows that coursebooks are important sources where students can be taught these values. For that reason, it is recommended that necessary studies should be carried out to give more values in the coursebooks.


Keywords: Values, Psychology Course, Coursebook.

GİRİŞ

İnsan, ancak eğitim sayesinde insan olur. İnsanda önceden mevcut olmayan bu niteliği eğitim gerçekleştirir; çünkü insan doğal yeteneklerinin gelişmesi kendiliğinden olup bitmez; doğa insana hazır yetenekler vermemiştir (Nutku, 2017: 63-64). Temel gereksinimlerin karşılanması, başka yaşantı ve eylem olanaklarına ilişkin bilgilendirme sürecinden geçmek ve eğitim gibi koşullar sayesinde insan; bir tercihte bulunma, başka türlü de davranabilme, yapıp-etmelerinde haz ve acı yerine başka bir şeyi ilke edinebilme olanağı elde eder (Özcan, 2016: 384). Söz konusu “insan” olduğunda, insanın eğitilmesi demek, onun ruh ve beden sağlığı korunarak büyütülmesi, yetenekleri, davranışları ve iç dünyası itibarıyla geliştirilmesi, “iyi insan” haline getirilmesi demektir (Uysal, 2004: 82).

Doğanın ona sunduğu olumlu veya olumsuz koşullar içinde kendini bulan insan, yaşamını sürdürmek ve hayatında başarılar elde etmek için ilerlemek zorundadır. Bu ilerleme için “eğitim” olmazsa olmazlardandır. Çünkü insan, sabit kalmadan, sürekli değişen ve gelişen bir varlıktır. Yeni ortamlara, durumlara, nesnelere uyum sağlamak için insanın eğitilmesi gerekir. Bu ise elbet planlı ve sistemli çalışmalar gerektiren uzun bir süreçtir. Buna bağlantılı olarak bir ülkenin; eğitim-öğretimle nasıl bir öğrenci yetişmek istediğini eğitim-öğretim çalışmaları içerisinde bir dersle ilgili faaliyetlerin öğrenme ve öğretme süreci içerisinde, nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını ifade eden bir rehber (Girgin, 2011:12) olan öğretim programları doğrultusunda ders kitapları yazılmaktadır. Ders kitapları; her tür ve derecedeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılacak olan, konuları öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış

Ekrem Ziya Duman¹ 

Özlem Küçükşabanoglu² 

How to Cite This Article

Duman, E. Z. & Küçükşabanoglu, Ö. (2023). “Ortaöğretim Psikoloji Ders Kitabında Değerlerin Analizi”, International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:54; pp:3970-3979. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.72692>

Arrival: 26 July 2023

Published: 25 October 2023

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

* Bu çalışma 28-30 Nisan 2023 tarihinde düzenlenen 16. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi' nde (The 16th International Congress of Educational Administration) bildiri olarak sunulmuştur. Ayrıca çalışmanın özet metni 16.Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi genişletilmiş bildiri özetleri kitapçığında yer almıştır.

¹ Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ankara, Türkiye

² Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara, Türkiye

basılı eserlerdir (Duman, 2019: 39). Ders kitaplarında öğrencilere aktarılmak istenen akademik bilgilerin yanında toplum ve insana dair olan şeylerde yer alır. Bunlardan biri de insan olmakla alakalı olan değerlerdir.

İlişki kurduğumuz insanlar karşısındaki tutumumuz, yaşadığımız olaylar ve durumlarda aldığımız her karar ve ilgili davranışlarımız, bunları nasıl değerlendirdiğimize bağlıdır. Kendi ve diğer insanlarla olan ilişkilerimizde; başlarının ve kişisel olarak yapıp etmelerimizde, çevremiz, geçmiş, gelecek ve şimdiki zamanla bağımızla belirli bir bütünlükte bir kişi olarak var olmamızın temelinde değer anlayışımız vardır (Kuçuradi, 2018: 5). Değer anlayışımız bizim kararlarımızı ve yaşamımızı şekillendiren önemli ölçütlerdir. Değerler, nasıl yaşayacağımıza işaret eden anlam haritalarımız; eylemlerimiz için ufuk noktasıdır (Poyraz, 2011: 63). Wilding ve George (1975)' a göre değerler ekonomik, politik ve sosyal sistemlerin ürünleri oldukları gibi, bu sistemlerin işleyişini ve gelişimini etkileyen bağımsız etmenlerdir (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 ve onun hayatını şekillendiren değerler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından doğrudan (değerler eğitimi dersi gibi dersler aracılığıyla) ya da dolaylı olarak (yani örtük bir şekilde) yazılan ders kitapları aracılığı ile öğrencilere kazandırılır. Değerlerin öğrencilere kazandırılmasına kaynaklık eden psikoloji dersi ve ders kitabı bunlardan biridir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, ortaöğretim psikoloji ders kitabındaki değerlerin analizi ve bu analizlerin yorumlanmasıdır. Araştırmanın problem cümlesi “Ortaöğretim psikoloji ders kitabında yer alan değerler nelerdir?” şeklindedir.

Literatürde psikoloji ders kitabında değerlerin analizini konu alan doğrudan çalışmaya rastlanmamıştır. Konu ile ilgili benzerlik gösteren çalışmalar ise; Zabun (2013)' un “Değerlerin Sosyolojik Öğretimi: Ortaöğretim Sosyoloji Dersi Öğretim Programında Yer Alan Değerlerin Analizi”, Manav (2016)'ın “Felsefe ve Estetik Dersleri 2009 Öğretim Programları Üzerine: Değer-Duyuşsal Alan Kazanımı- Değerler Eğitimi İlişkisi”, Üstündağ Yıldırım (2022) 'ın “Ortaöğretim Sosyoloji Ders Kitabında Değerler Analizi” ,Duman ve Arslan (2022)' in “Ortaöğretim Mantık Ders Kitabında Değerlerin Analizi” , Durakoğlu ve Zabun (2022) ' un “Felsefe Ders Kitabının Değerler Açısından İncelenmesi” , Zabun (2022)'un “Ders Kitaplarında Değerler Taramasına Esas Değerlerin Sosyolojik Sınıflaması” adlı çalışmasıdır. Değer kavramına vurgu yapan diğer çalışmalar ise Demircioğlu (2020) 'nun “İbn Sina ve Gazali'nin Bazı Değer Kavramları Yönünden Karşılaştırılması” ve “Alevi Ve Bektaşî Sözlü Kültüründeki Değer Kavramları” adlı çalışmalarıdır. Alinyazına bakıldığında felsefe grubu derslerinden olan felsefe, sosyoloji ve mantık ders kitaplarında değerlerin analizi üzerine çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Fakat felsefe grubu dersleri sosyoloji, felsefe, mantık ve psikoloji derslerinden oluşmaktadır. Bundan dolayı psikoloji ders kitaplarındaki değerlerin analizi içeren çalışma bu derslerin hepsinde kullanılan ders kitaplarındaki değer analizini konu edinen çalışmaların bir kolunu oluşturduğu için önemlidir. Ayrıca yapılan bu çalışma ile alanda yapılan diğer çalışmalarının sonuçları ile benzerlik ve farklılıkların ortaya konmasını sağladığı için de önemlidir. Bu konuda yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olması nedeniyle psikoloji ders kitabında yer alan değerlerin incelenmesini içeren bu çalışma alanda yapılacak olan diğer çalışmalara yol gösterici bir nitelikte olduğu düşünülmektedir. Bunlara ek olarak psikoloji ders kitabı konu bağlamında (belirlenen değerler açısından) kitapta yer alan yazılı ve görsel ifadeler incelenmiştir. Böylelikle araştırma ile psikoloji ders kitabında yer alan mevcut değerler belirlenmiştir. Bu durum yapılan çalışmanın değerlerin öğretilmesine ve kazandırılmasına yardımcı olacağı ve daha sonra hazırlanacak olan psikoloji ders kitaplarında yer verilmek istenen değerlerin belirlenmesinde bir başvuru kaynağı olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Çalışmada; nitel araştırma deseni kapsamında yer alan, çalışılacak konular ile ilgili olarak yazılı ve basılı belgelerin analizini içerir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 189-190) doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bir başka tanıma göre doküman analizi yöntemi, araştırmanın amacına yönelik kaynaklara ulaşmada ve elde edilecek verilerin tespit edilmesinde kullanılır (Çepni, 2009, s. 106). Araştırmada veri kaynağı olarak kullanılacak dokümanlar ise, araştırmanın da amacında yer alan ilişkinin kurulması için, belirlenen değerler bağlamında psikoloji ders kitabı incelenmiştir.

Araştırmada verilerinin toplanması; kullanımda olan psikoloji ders kitabı Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulunun 28.05.2018 gün ve 78 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilen ve yazarlığını Cuma Ceylan, Eda Karaaslan, Kader Toraman ve Şenay Demirci (2021)' nin yaptığı ortaöğretim psikoloji ders kitabı incelenerek elde edilmiştir. Yapılan bu çalışmada 25 değer belirlenmiş ve psikoloji ders kitabı bu değerler çerçevesinde taranarak analiz edilmiştir. Bu değerler UNESCO tarafından belirlenen Yaşayan Değerler Listesi, Rokeach'ın Değer Sınıflandırması ve öğretim programlarında değinilen Milli Eğitim' in genel amaçlarında ve psikoloji dersinin amaçlarında yer alan değerler arasından seçilmiştir. Bu temel değerler şunlardır: “İş birliği, özgürlük, mutluluk, dürüstlük, sevgi, alçakgönüllülük, barış, saygı, sorumluluk, nezaket, hoşgörü, estetik, arkadaşlık, temizlik, yardımlaşma, çalışkanlık, dayanışma, aile, misafirperverlik, adalet, vatanseverlik, dostluk, manevi kültürel unsurlar, doğa, din kültürü unsurları”dır. Psikoloji ders kitabı bu değerler doğrultusunda taranarak bu değerlere ders kitabında ne sıklıkta yer verildiği belirlenemeye çalışılmıştır. İncelenen kitapta belirlenen değerlerin bulunup bulunmama durumları doküman analizi ile tespit edilerek araştırmanın bulgular bölümünde yerini almıştır.

Araştırmada verilerin analizi ise; mantık ders kitabından elde edilen veriler nitel veri analiz yöntemlerinden birisi olan betimsel analiz yöntemine uygun olarak analiz edilmiştir. Bu tür analizle amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 239). Bu amaçla analiz sonucunda ulaşılan sonuçlar, kitabın içeriğindeki değerlerin yer alma durumlarını gösterir frekans sayıları ile değerlerin ünite düzeyinde kaç adet yer aldığı tablolar halinde sunulmuştur. İlgili ders kitabı incelenirken değer ve değere vurgu yapan ifade sayıları, değere vurgu yapan ifadeler, değerlerin yer aldığı cümlelerden örnekler ile değere vurgu yapan görseller olarak ayrı ayrı başlıklandırma yapılmış ve analizler bu bağlamda değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Ortaöğretim psikoloji ders kitabındaki değerlerin analizi ve bu analizlerin yorumlanmasını içeren bu çalışmada elde edilen bulgular; kitapta yer alan değere vurgu yapan ifade sayıları, ifadenin geçtiği sayfa numaraları, değerlerin geçtiği ifade ve cümleler ile değere vurgu yapan görseller ile birlikte sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Ortaöğretim Psikoloji Ders Kitabında Yer Alan Değerler ve Değere Vurgu Yapan İfade Sayıları ve Değere Vurgu Yapan İfadeler

Aşağıda verilen Tablo 1’de Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulunun 28.05.2018 gün ve 78 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilen ve yazarlığını Cuma Ceylan, Eda Karaaslan, Kader Toraman ve Şenay Demirci (2021)’nin yaptığı ortaöğretim psikoloji ders kitabında yer verilen değerler ve değere vurgu yapan ifade sayıları gösterilmektedir.

Tablo 1: Psikoloji ders kitabında değere vurgu yapan ifadelerin, sayfa numaralarını ve toplam sayılarını gösteren tablodur.

Değerler	Değere Vurgu Yapan İfadeler	Değere Vurgu Yapan İfade Sayısı ve İfadenin Geçtiği Sayfa Numarası	
1. İş Birliği	İş birliği ifadesi ve iş birliği yapmayı temsil eden görseller	x(s.21), x(s.29), x(s.50), x(s.51), x(s.53), x(s.74), x(s.85), x(s.95)	8
2. Özgürlük	Özgürlük ifadesi	x(s.26), x(s.30), x(s.32), x(s.37), x(s.42), x(s.44), x(s.45), x(s.45), x(s.49), x(s.50), x(s.67), x(s.92), x(s.116), x(s.117), x(s.126)	15
3. Mutluluk	Mutluluk, mutlu olmak ifadeleri	x(s.41), x(s.42), x(s.43), x(s.43), x(s.43), x(s.44), x(s.47), x(s.49), x(s.52), x(s.55), x(s.68), x(s.68), x(s.116), x(s.118), x(s.121), x(s.121), x(s.122), x(s.126), x(s.130), x(s.130), x(s.131), x(s.133)	22
4. Dürüstlük	Dürüst, dürüstlük ifadeleri	x(s.18), x(s.24), x(s.24), x(s.29), x(s.75), x(s.124)	6
5. Nezaket	Nezaket ifadesi ve bu ifadeyi temsil eden görseller	x(s.18), x(s.24), x(s.42), x(s.57), x(s.64), x(s.68), x(s.68), x(s.73), x(s.76), x(s.76), x(s.80), x(s.80), x(s.124), x(s.126)	14
6. Sorumluluk	Sorumluluk ifadesi, görevini yerine getirmeyi vurgulayan ifadeler, uyulması gereken kurallar ifadesi	x(s.14), x(s.22), x(s.22), x(s.24), x(s.25), x(s.29), x(s.29), x(s.37), x(s.44), x(s.48), x(s.49), x(s.57), x(s.65), x(s.67), x(s.73), x(s.74), x(s.101), x(s.116), x(s.126), x(s.131)	20
7. Hoşgörü	Hoşgörü ifadesi ve görselleri	x(s.17), x(s.20), x(s.24), x(s.29), x(s.42), x(s.42), x(s.44), x(s.49), x(s.51), x(s.73), x(s.79), x(s.93), x(s.114), x(s.117)	14
8. Estetik	Estetik ifadesi, sanat eserleri ve görselleri, çalgı aletlerinin görselleri	x(s.16), x(s.16), x(s.18), x(s.34), x(s.35), x(s.35), x(s.38), x(s.41), x(s.47), x(s.58), x(s.59), x(s.60), x(s.62), x(s.67), x(s.67), x(s.69), x(s.69), x(s.75), x(s.76), x(s.78), x(s.91), x(s.97), x(s.97), x(s.97), x(s.99), x(s.105), x(s.107), x(s.120), x(s.125), x(s.125), x(s.126), x(s.128)	32
9. Arkadaşlık	Arkadaş, arkadaşlık ifadeleri ve görselleri	x(s.35), x(s.42), x(s.44), x(s.45), x(s.50), x(s.50), x(s.51), x(s.61), x(s.62), x(s.65), x(s.66), x(s.73), x(s.74), x(s.75), x(s.78), x(s.80), x(s.88), x(s.114), x(s.115), x(s.119), x(s.123), x(s.125), x(s.127), x(s.128), x(s.131)	25
10. Temizlik	Temizlik, temizlikçi ifadeleri	x(s.125), x(s.128), x(s.128), x(s.131)	4
11. Yardımlaşma	Yardımlaşma ifadesi ve görseli	x(s.74), x(s.77), x(s.77), x(s.88), x(s.126)	5
12. Çalışkanlık	Çalışmak, çalışkan olmak, başarılı olmak, bir mesleği icra etmek gibi ifadeler ve bunları yansıtan görseller	x(s.14), x(s.16), x(s.18), x(s.21), x(s.21), x(s.22), x(s.23), x(s.24), x(s.25), x(s.25), x(s.26), x(s.30), x(s.31), x(s.32), x(s.65), x(s.67), x(s.71), x(s.73), x(s.75), x(s.76), x(s.85), x(s.88), x(s.91), x(s.93), x(s.100), x(s.102), x(s.107), x(s.111), x(s.116), x(s.116), x(s.119), x(s.119), x(s.120), x(s.123), x(s.124), x(s.125)	36
13. Dayanışma	Sosyal destek	x(s.26), x(s.50), x(s.76), x(s.76), x(s.127)	5
14. Aile	Aile, ebeveyn, anne, baba, çocuk, akraba gibi aileyi temsil eden ifade ve görseller	x(s.20), x(s.21), x(s.29), x(s.30), x(s.40), x(s.40), x(s.41), x(s.41), x(s.42), x(s.43), x(s.43), x(s.44), x(s.46), x(s.49), x(s.49), x(s.50), x(s.65), x(s.66), x(s.66), x(s.75), x(s.90), x(s.91), x(s.105), x(s.106), x(s.114), x(s.118), x(s.121), x(s.123), x(s.127), x(s.132), x(s.133)	31
15. Misafirperverlik	Misafirperverlik, misafir ağırlamak ifadeleri	x(s.47), x(s.76), x(s.76)	3
16. Adalet	Adalet, adil olma ifadeleri	x(s.15), x(s.15), x(s.23), x(s.24), x(s.26), x(s.31), x(s.42), x(s.49), x(s.74), x(s.106)	10
17. Vatanserverlik	Türkiye, Vatanserverlik ifadeleri	x(s.21), x(s.76)	2
18. Dostluk	Dost, dostluk ifadeleri	x(s.18), x(s.42), x(s.64), x(s.75), x(s.128)	5

19.	Doğa	Doğa ve hayvanları temsil eden ifadeler ve görseller	x(s.14), x(s.15), x(s.15), x(s.20), x(s.20), x(s.24), x(s.34), x(s.34), x(s.35), x(s.39), x(s.40), x(s.52), x(s.55), x(s.58), x(s.61), x(s.65), x(s.67), x(s.84), x(s.85), x(s.86), x(s.87), x(s.88), x(s.88), x(s.89), x(s.91), x(s.92), x(s.101), x(s.101), x(s.102), x(s.102), x(s.103), x(s.104), x(s.129), x(s.129)	34
20.	Manevi ve Kültürel Unsurlar	Türk kültürünün özelliklerini temsil eden ifadeler, Türk bilim ve sanat insanlarının veya eserlerinin görselleri	x(s.15), x(s.19), x(s.19), x(s.35), x(s.38), x(s.39), x(s.44), x(s.62), x(s.62), x(s.65), x(s.67), x(s.75), x(s.76), x(s.76), x(s.84), x(s.96), x(s.96), x(s.97), x(s.98), x(s.108), x(s.109), x(s.110), x(s.128), x(s.128), x(s.134), x(s.135)	26
21.	Din Kültürü Unsurları	Dua ifadesi	x(s.125), x(s.125), x(s.125)	3
22.	Sevgi	Sevgi, sevilen ifadeleri ve sevgiyi temsil eden görseller	x(s.18), x(s.31), x(s.42), x(s.44), x(s.44), x(s.45), x(s.45), x(s.50), x(s.66), x(s.66), x(s.68), x(s.74), x(s.74), x(s.116), x(s.117), x(s.121), x(s.127), x(s.128), x(s.131)	19
23.	Barış	Barış ifadesi ve insanlar arasındaki barışın ifade edildiği görsel	x(s.49), x(s.55), x(s.71), x(s.79)	4
24.	Saygı	Saygı ifadesi, çevresine kendisine saygı duyan kişi vurgusu, kültürel ve bedensel farklılıklara saygı duyma ile ilgili ifade ve görseller	x(s.23), x(s.24), x(s.26), x(s.37), x(s.42), x(s.50), x(s.62), x(s.62), x(s.67), x(s.67), x(s.116), x(s.117), x(s.131)	13
Toplam Değer Sayısı				356

Tablo 1 incelendiğinde “Çalışkanlık” değerinin 36; “Doğa” değerinin 34; “Estetik” değerinin 32; “Aile” değerinin 31 “Manevi ve Kültürel Unsurlar” değerinin 26; “Arkadaşlık” değerinin 25; “Mutluluk” değerinin 22; “Sorumluluk” değerinin 20; “Sevgi” değerinin 19; “Özgürlük” değerinin 15; “Hoşgörü” değerinin 14; “Nezaket” değerinin 14; “Saygı” değerinin 13; “Adalet” değerinin 10; “İş birliği” değerinin 8; “Dürüstlük” değerinin 6; “Yardımlaşma” ve “Dostluk” değerlerinin 5; “Barış” ve “Temizlik” değerlerinin 4; “Din Kültürü Unsurları”, “Misafirperverlik” ve “Dayanışma” değerlerinin 3 defa psikoloji ders kitabında vurgulandığı görülmüştür. En çok çalışkanlık, doğa, estetik, aile değerlerine vurgu yapılırken en az misafirperverlik ve dayanışma değerine psikoloji ders kitabında vurgu yapılmıştır. Söz konusu kitapta “Alçakgönüllülük” değerine vurgu yapılmadığı görülmüştür.

Ortaöğretim Psikoloji Ders Kitabında Değerlerin Yer Aldığı Cümleler

Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulunun 28.05.2018 gün ve 78 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilen ve yazarlığını Cuma Ceylan, Eda Karaaslan, Kader Toraman ve Şenay Demirci (2021)' nin yaptığı ortaöğretim psikoloji ders kitabında yer verilen değerler ve değere vurgu yapan cümleler bazıları verilmiştir.

“Bir sosyal girişim projesinde görme engeli olmayan insanlara görme engelli rehberler eşliğinde karanlık bir ortamda dolaşma deneyimi yaşatılır.” (s. 53) *İş birliği*

“Filler daha yavruyken kalın bir zincirle bacaklarından bir direğe bağlanır.” (s.92) *Özgürlük*

“Temizlik yapmaktan bunalan ev hanımının hizmetçileri olduğunu hayal etmesi.” (s.125) *Temizlik*

“Mutluluktan havalara uçtum.” (s.68) *Mutluluk*

“Katılımcılar, yapılacak deneyle ilgili bilgilendirilmeli.” (s.29) *Dürüstlük*

“Var olan olumsuzlukları şoförün kişiliğine bağlamak yerine “İşiniz çok zor, sabrınız için teşekkür ederiz.” demeniz şoförün işini sabırla ve nezakete yapmasına yardımcı olabilir.” (s.73) *Nezaket*

“Etik ilkelere ne derece saygı gösterildiği ve uyulduğu, bu ülkelerde yaptırım gücü olan kurum ve kuruluşlar tarafından takip edilmektedir.” (s.24) *Saygı*

“Hoşgörüyü yetiştirilmişse sabırlı olmayı öğrenir.” (s.42) *Hoşgörü*

“Aile içinde dostluk ve arkadaşlık görmüşse bu dünyada mutlu olmayı öğrenir.” (s.42) *Dostluk, arkadaşlık, mutluluk*

“Ünlü bir bilim insanının başarı öyküsünü okuyan Emre, derslerine daha fazla çalışır.” (s.91) *Çalışkanlık*

“Resim öğretmeni olan babasının Pablo'nun resme olan yeteneğini fark etmesi ile küçük yaşta resim yapmaya başlayan Pablo Picasso, güzel sanatlar okuluna gidince üstün bir başarı gösterdi ve çok kısa bir sürede adını sanat dünyasına duyurdu.” (s.105) *Estetik*

“Dua bütün dinlerde ortak olan bir olgudur.”(s.125) *Din Kültürü Unsurları*

“Ayağını yorganına göre uzat.” (s.128) *Manevi ve Kültürel Unsurlar*

“Bütün balıklar denizde yaşar.

Levrek bir balıktır.

Sonuç: O hâlde levrek denizde yaşar.” (s.104) *Doğa*

“Dünyanın en zor savaşının en zor koşullarda kazanılmasına önderlik eden Atatürk, bu liderlerin başında gelir.” (s. 65) *Manevi ve Kültürel Unsurlar*




“Stres altındaki bireye çevresindeki insanlar tarafından sağlanan duygusal, bilişsel ve maddi yardımlar sosyal destek olarak tanımlanır.” (s.127) *Dayanışma*

Yukarıda Tablo 1’de belirtilen değere vurgu yapan ifadeler ile değerlere vurgu yapılan örnek cümleler incelendiğinde; sayısal olarak en yüksek değerlerden olan çalışkanlık (36); başarı, çalışmak, bir mesleği icra etmek olarak psikoloji ders kitabında vurgulanmıştır. Bir diğer yüksek olan doğa (34) değeri hayvan isimleri ve özellikleri (uçmak gibi), güneş, yeşil olan doğanın görselleri ile öğrencilere verilmek istenmiştir. Barış, temizlik, misafirperverlik ve alçakgönüllülük ise psikoloji ders kitabında en az rastlanan değerlerdir.

Ortaöğretim Psikoloji Ders Kitabında Değere Vurgu Yapan Görseller

Aşağıda verilen Tablo 2’de psikoloji dersinde okutulmakta olan ders kitabında bulunan değerlere ilişkin görseller verilmiştir.

Tablo 2: Ortaöğretim psikoloji ders kitabında değere vurgu yapan görselleri içeren tablodur.

Değerler	Değerlere Vurgu Yapan Görseller
Özgürlük	 <p><i>Görsel 1Ergenlik döneminde bağımsızlık duygusu (s.49)</i></p>
Mutluluk	 <p><i>Görsel 2 Mutluluk (s. 43)</i></p>  <p><i>Görsel 3 Mutluluk (s.118)</i></p>

Nezaket



Görsel 4 "İşini sabırla ve nezakette yapan otobüs şoförü" (s.73)

Estetik



Görsel 5: Estetik ihtiyacı



Görsel 6 İki boyutlu olmasına rağmen bakış açısına göre üç boyut algısı yaratan sokak resimleri. (s.58)

Çalışkanlık



Görsel 7Gözlem yapan doktor(s.21)



Görsel 8Fabrika çalışanlarından bir görünüm (s.23)

Aile

*Görsel 9 Aile (s.43)**Görsel 10 Aile desteği (s.132)*

Doğa

*Görsel 11Güneş (s.101)*

Manevi ve Kültürel Unsurlar

*Görsel 12Çiğdem Kağıtçıbaşı(s.19)**Görsel 13Mazhar Osman Usman (s.19)*



Görsel 14 2015 Nobel Kimya Ödüllü bilim insanı Aziz Sancar (s.67)

Sevgi



Görsel 15 Sevgi (s.18)



Görsel 16 "İnsan koşulsuz saygı, sevgi ve değeri hak eder." (s.117)

Tablo 3'ten görüleceği üzere, psikoloji ders kitabında öğrencilere değerleri aktarmak için görsellerden de faydalandığı görülmektedir. Bu bağlamda kitapta özellikle "mutluluk", "estetik", "çalışkanlık", "aile", "doğa" ve "manevi ve kültürler unsurları" değerlerine görsellerde ayrı bir yer verildiği dikkat çekmektedir. Tablo 3'te belirtilen değere vurgu yapan görseller incelendiğinde; Doğa değeri ders kitabında hayvanlar, orman ve güneş manzarası gibi görseller kullanılarak temsil edilmiştir. Manevi ve kültürel unsurlar değeri Türk bilim insanlarının görselleriyle; estetik değeri sanatçıların eserleri ve çalgı aletlerinin görselleriyle, çalışkanlık değeri ise daha çok bir meslek icra eden insanların görselleri kullanılarak temsil edilmiştir. Sevgi, aile ve mutluluk değerleri için söz konusu değeri vurgulayan insan ve insanların görselleri kullanılmıştır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Değerlere sahip olma ve değerler oluşturmak insanı insan yapan özelliklerin başında gelir. Bu nedenle değerler insanlara ailede, okulda ve toplumda kazandırılmak istenir. Belirli değerlerin kazandırılmasına yönelik çalışmalar olan değer eğitimi (Dombaycı, 2011:59) okulda öğretmenler aracılığı ile doğrudan yapılırken ders kitapları aracılığı ile dolaylı yoldan da yapılabilir.

Ders kitapları, öğrencilere doğrudan veya dolaylı olarak ders bilgisi vermesinin yanı sıra öğrencilerin sahip olması gereken tavırları ve insani ilişkilerinin gelişmesinin merkezi olan değerleri de öğrencilere aktarmaya çalışmaktadır (Karaoğlu, 2021: 160-161). Bu bağlamda psikoloji ders kitaplarında değerlerin incelenmesini içeren çalışmada kitapta 356 defa değerlere yer verilmiştir. En çok yer alan değerlerin; "Çalışkanlık" (36), "Doğa" (34), "Estetik" (32), "Aile" (31), "Manevi ve Kültürel Unsurlar"(26), "Arkadaşlık" (25), "Mutluluk" (22), "Sorumluluk" (20), "Sevgi" (19) olduğu görülmüştür. "Özgürlük" 15, "Hoşgörü" 14, "Nezaket" 14, "Saygı" 13, "Adalet" 10 "İş birliği" 8, "Dürüstlük" 6, "Yardımlaşma" ve "Dostluk" 5; "Barış" ve "Temizlik" 4; "Din Kültürü Unsurları", "Misafirperverlik" ve "Dayanışma" 3 defa psikoloji ders kitabında vurgulandığı görülmüştür. En çok çalışkanlık, doğa, estetik, aile değerlerine vurgu yapılırken en az misafirperverlik ve dayanışma değerine psikoloji ders kitabında vurgu yapılmıştır. Söz konusu kitapta "Alçakgönüllülük" değerine vurgu yapılmadığı görülmüştür.

Kitapta en çok yer alan değer olan çalışkanlık değeri için kullanılan görsellerde bir mesleği icra eden insanların sıklıkla kullanılması dikkat çekicidir. Gözlem yapan bir doktor, fabrikada çalışan kadınların görselleri bu örneklerden yalnızca bir kaçıdır. Bu durumda çalışmak değerinin ders kitabında sadece ders çalışmak gibi tek bir çalışma alanına yönlendirilmediği ve söz konusu değer kazandırılmasında çok çeşitli örnekler kullanıldığı gözlemlenmiştir.

Kitapta doğa değeri, hayvan isimleri, görselleri ve sahip oldukları özellikler ile verilmiştir. Ayrıca doğa manzaraları kitapta oldukça kullanılan görsellerdendir. Dolayısıyla doğa değerinin psikoloji ders kitabı ile öğrencilere kazandırmada daha etkili olduğunu söyleyebiliriz. Sanat eserleri, sanatçılar ve müzik aletleri ile ders kitabında kazandırılmak istenen estetik değeri ve aile değeri psikoloji ders kitabında çok fazla yer almalarının bir sebebi bu değerleri öğrencilere kazandırmak iken bir diğer sebebi ise psikolojinin özelliğinden kaynaklanmaktadır. Psikolojinin konuları gereği estetik ve aile değeri ile iç içe bir alan diyebiliriz. Çünkü aile çocuk üzerinde başlıca etkili olan bir faktördür ve psikoloji aile- çocuk çatışmalarını ve bunların sonuçlarını da inceleyen bir alandır. Ayrıca estetik, aile değerine ek olarak arkadaşlık, mutluluk, sevgi ve saygı değerlerine aynı bağlamda değerlendirilebilir.

Psikoloji ders kitabından manevi ve kültürel unsurlar değeri verilirken Türk örf ve adetlerine daha az yer verildiği araştırmanın sonucunda ortaya çıkmıştır. Kitapta Mustafa Kemal Atatürk, İbn-i Sina, Aziz Sancar, Mazhar Osman Usman gibi değerlerimize yönelik örnekler dikkat çekmektedir. Kitapta bu değere vurgu yapmak için Türkiye açısından önemli kişilerin kullanıldığını söylemek mümkündür.

Yapılan çalışmanın sonucunda değerlerin ders kitaplarındaki durumunu analiz eden Üstündağ Yıldırım (2022)'ın sosyoloji ders kitabı üzerine ve Duman & Arslan (2022)'ın mantık ders kitabı üzerine yaptığı çalışma ile benzerlik gösterdiği görülmüştür. Psikoloji ders kitabındaki değerlerin analizine dair olan bu çalışmada diğer ikisinde olduğu gibi milli, manevi ve kültürel değerlere ağırlık verildiği gözlemlenmiştir. Kitapta İbn-i Sina, Gevher Nesibe Şifahanesi, atasözleri gibi örneklere yer verilmiştir.

İnceleme sürecinde vatanseverlik değerine sadece iki defa vurgu yapıldığı görülmüştür. Benzer sonuç Durakoğlu ve Zabun' un (2022) felsefe ders kitabında değerlerin incelendiği araştırmasında da ortaya çıkmıştır. Vatanseverlik değerine yalnızca bir defa vurgu yapılmıştır. Bu da bize felsefe grubu derslerinden olan psikoloji ve felsefe dersi kitapları yazılırken vatanseverlik değerlerine daha az yer veriliyor olabileceğini göstermektedir.

Duman ve Küçükşabanoglu (2017), ders kitaplarında yer alan olumlu ve olumsuz ifadelerin öğrencileri etkileşimini vurguladıkları çalışmalarında, toplumda engelli ve hasta insanlara saygılı ve özenli davranmanın bilincini aşılabilirliğini söylemiştir. Benzer durum psikoloji ders kitabında da vurgulanmıştır. Kitapta kuşaklar arası farklara, ırksal ayrımın olmadığı, farklı güzellik algılarının olabileceğine, yürüme engelli birine saygı gibi durumlara vurgu yapan görsellere bolca yer verilmiştir. Dolayısıyla psikoloji ders kitabı aracılığı ile saygı, sevgi gibi değerleri öğrencilere kazandırmakla beraber farklılıklara saygı duyma bilincinde öğrencilerde gelişiyor diyebiliriz.

Zabun (2022:63), "Toplumsal Yaşamı Düzenleyen Temel Evrensel, Felsefi Değerler" başlığı altında "Hak" değerinden bahsetmiştir. Bu değer alt maddelerinden bazıları; hak kavramı, hak arama, insan hakları, kadın hakları, hayvan hakları, işçi hakları ve benzeridir. Psikoloji ders kitabında da; "Kişisel bilgilerin gizliliği konusunda gerekli özen gösterilmeli. Sadece insanlar üzerinde yapılan deneylerde etik ilkelere dikkat edilmeli (s.29)." cümlelerinde ve "İnsanlar/Hayvanlar Üzerinde Yapılan Araştırmalarda Uyulması Gereken Etik İlkeler(s.24)" başlıkları ve söz konusu başlıkların alt maddelerinde sıralanan cümlelerde insan ve hayvan haklarına vurgu yapıldığı görülmektedir. Dolayısıyla araştırmada bu hakların incelenmesi gerekliliği araştırmanın sonucunda ortaya çıkmıştır. Psikolojinin doğası gereği deneyler yapar ve bu deneylerin koşullarının hem insanlar hem de hayvanlar açısından insan ve hayvan haklarına uygun olması gerekir. Ders kitabında da bu durum açık bir şekilde verilmiştir. Bu yolla öğrenciler ders kitabında yer alan ilgili bölüm sayesinde haklar üzerine tartışır ve bu değerleri benimseyebilir. Bundan dolayı psikoloji ders kitabında yer alan değerlerin incelendiği benzer araştırmalarda hak değerleri üzerine de bir inceleme yapılması araştırmanın sonucu bağlamında önerilmektedir.

Değerlerin psikoloji ders kitabında 356 defa vurgulanması benzer çalışmalara göre gayet yüksek olarak söylenebilir fakat oransal olarak benzer olamadığı araştırmanın sonucunda göze çarpmaktadır. Kitapta en çok değinilen değer olan çalışkanlığa 36 defa yer verilirken barış ve temizlik 4; din kültürü unsurları, misafirperverlik ve dayanışma 3 defa psikoloji ders kitabında vurgulanmıştır. Bu sayısal ifadelerde görüldüğü üzere bazı değerler çok fazla kitapta yer alırken diğer değerler çok az ya da alçakgönüllülük değeri gibi hiç yer almamıştır. Dolayısıyla dengeli dağılımının olmaması öğrencilere kazandırılması istenilen hedeflere istenilen düzeyde ulaşılamayacağını göstermektedir. Bu nedenle araştırmanın sonucunda yeni yazılacak olan ders kitaplarında değerlere dengeli bir şekilde vurgu yapılması önerisi ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın sonucu bağlamında bir diğer öneri ise değerlerin tek tek değil de diğer değerler ile birlikte verilmesidir. Psikoloji ders kitabında yer alan "Aile içinde dostluk ve arkadaşlık görmüşse bu dünyada mutlu olmayı öğrenir." cümlesinde olduğu şekilde. Bu cümlede hem aile hem dostluk hem de mutluluk değerine vurgu yapılmıştır.

KAYNAKÇA

- Bacanlı, H. & Dombaycı, M. A. (2012). “Değer Eğitiminde Değer Boyutlandırma Yaklaşımı”, II. Uluslararası Değerler ve Eğitimi Sempozyumu, 16-18 Kasım 2012, İstanbul.
- Ceylan, C.; Karaaslan, E., Toraman, K., & Demirci, Ş. (2021). Ortaöğretim Psikoloji Ders Kitabı, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Çepni, S. (2009). “Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş”, Pegem, Trabzon.
- Çetin, N., & Balanuye, Ç. (2015). “Değerler ve Eğitim İlişkisi Üzerine”, Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi(24):191-203.
- 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 Küçükşabanoglu, 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 Çalışmalar, ss. 151-170, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- 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.
- Karaoğlu, S. (2021). “Ortaöğretim Mantık Ders Kitaplarında Yer Alan Değerler Üzerine İnceleme”. (Ed. Faruk Manav), Felsefe Grubu Eğitimi Araştırmaları, ss. 161-180, Pegem Akademi, 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.
- Nutku, U. (2017). “Takiyettin Mengüşoğlu'nun İnsan Felsefesi Işığında Eğitim Olgusuna Toplu Bakış”. (Ed. İoanna Kuçuradi), Yüzyılıımızda 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.
- Uysal, E. (2004). “Eğitim’e Felsefî 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 Çalışmalar, 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 Çalışmalar, ss. 53-68, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.

Okul Müdürlerinin Görevleri Bakımından Karşılaştığı Sorunlara Yönelik Görüşleri

Opinions of School Principals on the Problems They Face in Terms of Their Duties

ÖZET

Bu çalışmanın amacı okul müdürlerinin görevleri bakımından karşılaştığı sorunlara yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Bu çalışmanın yöntemi belirlenirken nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Bu kapsamda kolayda örnekleme yöntemi ile araştırmaya 13 okul müdürü dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış 3 sorudan oluşan bir görüşme formu tercih edilmiştir. Ulaşılan veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Öğretmen ifadeleri, okul müdürlerinin yönetim, eğitim programları ve veli iletişimi konularında karşılaştıkları zorlukları detaylı bir şekilde açıklamaktadır. Bu zorluklar, zaman yönetimi, iletişim eksikliği, bütçe yönetimi, öğretmenler arası uyumsuzluk, öğrenci davranışları, sınav ve ölçme değerlendirme süreçleri, personel yönetimi, eğitim politikaları, veli iletişimi ve kültürel çeşitliliğe duyarlılık gibi farklı alanları kapsamaktadır. Bu ifadeler, okul yöneticilerinin karmaşık bir görevle karşı karşıya olduğunu ve liderlik becerilerini geliştirmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Özellikle iletişim, kaynak yönetimi ve öğrenci ihtiyaçlarına duyarlılık gibi alanlarda daha fazla çaba gerektiği belirtilmektedir. Bu nedenle, okul yöneticilerinin profesyonel gelişimlerine yatırım yapmaları ve etkili iletişim stratejileri geliştirmeleri önemlidir. Bu çabalar, okulların daha iyi yönetilmesine ve öğrencilerin başarısına katkı sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: Okul müdürü, Sorun, Görev.


ABSTRACT

The aim of this study is to determine the opinions of school principals about the problems they face in terms of their duties. While determining the method of this study, phenomenology design, one of the qualitative research techniques, was preferred. In this context, 13 school principals 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' statements explain in detail the difficulties faced by school principals in terms of management, education programs and parent communication. These challenges cover different areas such as time management, lack of communication, budget management, incompatibility among teachers, student behavior, exam and assessment processes, personnel management, educational policies, parent communication and sensitivity to cultural diversity. These statements emphasize that school administrators face a complex task and need to develop their leadership skills. Especially in areas such as communication, resource management and sensitivity to student needs, more effort is needed. Therefore, it is important for school administrators to invest in their professional development and develop effective communication strategies. These efforts can contribute to better management of schools and students' success.

Keywords: School principal, Problem, Task.

GİRİŞ

Okulların etkililiği büyük ölçüde okul yöneticilerinin liderliği tarafından belirlenir. Diğer birçok kritik bileşenin etkisini artıran bir katalizör olarak güçlü liderliğin, öğrenme ve öğrenci başarısı üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı faydaları vardır (Leithwood, Harris ve Hopkins, 2008). Bu bağlamda, eğitim programının yönetimi, insan kaynaklarının (öğrenciler, öğretmenler ve destek personeli) yönetimi, genel okul hizmetlerinin yönetimi ve mali kaynakların yönetimi, kurumdaki en önemli bireyler olarak görülen okul müdürlerinin öncelikli görev ve sorumluluklarıdır (Başaran, 2008). Gerçekte, Kanun okul yöneticilerine önemli yükümlülükler ve sorumluluklar da yüklemektedir. Örneğin, 16 Eylül 2017 tarihli Resmi Gazete'de yayımlanan 30182 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre okul yöneticileri (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017); eğitim ve öğretimde öğretmen, öğrenci, veli ve çevreye liderlik etmek, verimliliği artırmaya yönelik çalışmalar yapmak, ekip ruhunu geliştirmek, okulu çevreyle bütünleştirmek ve kurum kültürünü geliştirmek, okulu hizmete hazır halde bulundurmaya yükümlüdür. Okul, bilimsel ve teknik ilerlemelere, verimlilik ve şeffaflık ilkelerine uyum sağlamak için sürekli güncellenir ve geliştirilir ve hedeflerine ulaşmak için zaman da dahil üzere mevcut tüm kaynaklardan yararlanır. İlgili mevzuat, okul müdürlerinden insan kaynakları yönetimi (eğitim, izleme ve geliştirme), eğitim ve öğretim yönetimi (program, ölçme ve değerlendirme), teknoloji, malzeme ve ekipman yönetimi, bütçe

Gökhan Ekim¹ 
Hatice Ekim² 
Mustafa Gökdemir³ 
Fazilet İclal Ketboğa⁴ 
Hacı Bayram Eyidil⁵ 

How to Cite This Article

Ekim, G., Gökdemir, M., İclal Ketboğa, F. & Eyidil, H. B. (2023). "Okul Müdürlerinin Görevleri Bakımından Karşılaştığı Sorunlara Yönelik Görüşleri", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:54; pp:3980-3987. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.72797>

Arrival: 01 August 2023

Published: 25 October 2023

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

¹ Müdür Yardımcısı, MEB, İzmir, Türkiye

² Müdür Yardımcısı, MEB, İzmir, Türkiye

³ Öğretmen/Alan Şefi MEB, Balıkesir, Türkiye

⁴ Öğretmen, MEB, Bursa, Türkiye

⁵ Öğretmen, MEB, Balıkesir, Türkiye

yönetimi ve çevre ile ilişkilerin yönetimi gibi çeşitli alanlarda güçlü liderlik beklendiğini belirtmektedir. Okul yöneticilerinin çok çeşitli sorumlulukları vardır ve bu da onları çok sayıda, çeşitli ve önemli sorunlarla karşı karşıya bırakır. Hırsızlık, okula zararlı yasadışı aletlerin getirilmesi, fiziksel ve sözlü taciz, mala zarar verme (Özer, 2006), şiddet ve saldırganlık (Bayar, 2016; Özcebe, Üner ve Çetlik, 2006; Yavuzer, 2011), disiplin sorunları (Demirtaş, Üstüner ve Özer, 2007), devamsızlık (Çınkır, 2010) ve öğretmenlerle ilgili sorunlar gibi konular da öğrencilerden kaynaklanabilmekte ve bazen vahim sonuçlar doğurabilmektedir. Okul müdürleri aynı zamanda öğretmen açığı (Çınkır, 2010), bireysel öğretmen sorunları, öğretmenler ve yöneticiler arasındaki iletişim sorunları (Semerci ve Çelik, 2002), öğretmenlerin okul yönetimine yönelik tutumları (Bayar, 2016) ve öğretmenlerin performans ve mesleki gelişimlerinin yönetimi gibi konularla da ilgilenmektedir. Bununla birlikte, müdürlerin iyi bir liderlik sergilemeden önce, yönetime siyasi müdahaleler veya sık karar alma değişiklikleri gibi dış yönetim sorunlarının üstesinden gelmeleri gerekebilir (Erol, 1995).

Müdürler bunlara ek olarak, mali zorluklar, velilerin ilgisizliği, yetersiz tesis ve ekipman, yetersiz bina ve sınıflar (Bayar, 2016; Kişioğlu, Demirel ve Öztürk, 2005; Semerci ve Çelik, 2002), yetersiz destek hizmetleri (Çınkır, 2010) veya okul ile toplum arasındaki gergin ilişkiler (Demirtaş vd., 2007) gibi çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Araştırmalar, eğitim kurumlarının karşılaştığı zorlukların öğrenci, eğitmen sayısı ve eğitim seviyesindeki artışla ya da okul ortamının sosyoekonomik statüsündeki düşüşle birlikte arttığını göstermektedir. Örneğin Demirtaş ve diğerleri (2007), genel liselerin diğer kurum türlerine göre daha fazla sorun yaşadığını iddia etmektedir. Gümüşeli'nin 2001 yılında Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED) fonuyla gerçekleştirdiği çalışma, okul müdürlerinin karşılaştıkları sorunların okul türüne, okulun bulunduğu yere, yerleşim yerine (kırsal ya da kentsel) ve yerleşim yerinin gelişmişlik derecesine göre değiştiğini ortaya koymuştur. Bölgeler arasında en büyük sorun Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde hissedilmektedir (Gümüşeli, 2001'den akt. Çınkır, 2010).

Sorunlar okulun özelliklerine, özellikle de çevresine göre farklılık gösterse de, okul yöneticilerinin çoğunluğu genellikle benzer birkaç sorunla uğraştıklarını belirtmektedir. Araştırmalara göre bu sorunlardan biri finansman yetersizliğidir (örneğin, Aslanargun ve Bozkurt, 2012; Çınkır, 2010; Demir, 2016; Mirici, Arslan ve Özçelik, 2003; Sarice, 2006; Semerci ve Çelik, 2002). Daha spesifik bir ifadeyle, okul müdürleri, yasaların okullar için yaratılabilecek kaynak miktarını sınırladığından, ancak devletin kendilerine yeterli finansman sağlamadığından, fonların dağıtımında gecikmeler yaşandığından ve okulların ihtiyaçlarının yeterince değerlendirilmemesinden kaynaklanan farklı adaletsizliklerden şikayet etmektedir. Müdürler, bu nedenle okul bahçelerini farklı amaçlarla kiraya verdiklerini, kantinden elde edilen gelirin bir kısmını giderlerinin bir kısmını karşılamak için kullandıklarını, planladıkları gezilerden arta kalan parayı okulla ilgili amaçlar için kullandıklarını ve Okul Aile Birlikleri aracılığıyla okulda çay, kermes, yıl sonu partisi gibi yıl sonu etkinlikleri düzenlediklerini anlattılar. Ayrıca, velilerin gönüllü olarak yaptıkları bağışların yanı sıra okul çevresinden (iller, sivil toplum kuruluşları, özel sektör, meslek odaları, hayırseverler vb) gelen aynı ve nakdi katkılardan da yararlanmaktadırlar (Hoşgörür ve Arslan, 2014). Fiziksel mekân sorunları arasında yetersiz donanım ve teknoloji, derslik sayısının azlığı, kalabalık sınıflar, havalandırma, yardımcı hizmet personeli eksikliği, emniyet ve güvenlik ile mali kaynak ve bütçe sorunları yer almaktadır (Çınkır, 2010; Demir, 2016; Kişioğlu vd., 2005; Memduhoğlu ve Meriç, 2014; Semerci ve Çelik, 2002; Sarice, 2006).

Çalışmanın konu senaryosu, okul yöneticilerinin kurumlarını yönetirken yaşadıkları zorluklardır. Çalışmanın amacı, okul müdürlerinin yönetim sürecinde karşılaştıkları sorunları tespit etmek ve bu sorunlardan en önemlilerinin, yani müdürler ve okullar için daha önemli, acil, zor ya da engelleyici olanların görev yaptıkları okullarda nasıl ortaya çıktığını ve müdürlerin bu sorunları nasıl ele aldıklarını ayrıntılı olarak incelemektir. Okul liderlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve değerlendirmelerinin incelenmesi büyük önem taşımaktadır. Çünkü araştırmalar (örn. Keser ve Gedikoğlu, 2008) okul yöneticilerinin bürokratik faaliyetlere insan, çevre, eğitim ve öğretim ya da okul gelişimi ile ilgili görevlerden daha fazla önem verdiklerini göstermektedir. Okul yöneticilerinin eğitim ve öğretimi yönetmedeki yeterliliklerini (Çınkır, 2010) ya da teknolojik liderlik gibi önemli bir rolü yerine getirmedeki yetersizliklerini (Sincar, 2013) ortaya koyan araştırmalar da bu değerlendirmeyi desteklemektedir. Bununla birlikte, eğitim ve öğretim sürecinin kalitesi, okullardaki başarıyı etkileyen birincil faktördür. Okul müdürlerinin eğitim ve öğretimin niteliğiyle doğrudan ilgili olmayan sorunlara öncelik vermeleri, eğitim ve öğretime odaklanmalarını zorlaştırmaktadır. Bu da okulun birincil misyonu olan eğitim ve öğretimin ihmal edilmesine yol açabilir. Bürokratik ve idari sorunların daha iyi anlaşılması ve bunların çözümüne yardımcı olunması, müdürlerin eğitim ve öğretim yönetimi alanında daha fazla liderlik sergilemelerini sağlayabilir ve böylece eğitim ve öğretimin kalitesini artırabilir.

Bu çalışmanın amacı okul müdürlerinin görevleri bakımından karşılaştığı sorunlara yönelik görüşlerinin belirlenmesidir.

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 okul müdürü ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Tablo 1 örneklemin bilgilerini göstermektedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

Kod	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Erkek	33	10	Lisans
K2	Erkek	34	11	Yüksek Lisans
K3	Kadın	43	18	Lisans
K4	Erkek	44	18	Lisans
K5	Erkek	45	18	Yüksek Lisans
K6	Kadın	29	5	Lisans
K7	Erkek	30	6	Lisans
K8	Erkek	33	9	Lisans
K9	Kadın	41	9	Lisans
K10	Erkek	40	17	Lisans
K11	Erkek	39	15	Yüksek Lisans
K12	Kadın	38	14	Lisans
K13	Erkek	36	12	Yüksek Lisans

Araştırmanın demografik verilerini içeren Tablo 1'de, katılanların cinsiyet, yaş, kıdem, ve öğrenim durumuna ilişkin bilgiler sunulmaktadır. Bu veriler, araştırma katılımcılarının profillerini açıklamak için kullanılmıştır. Cinsiyet dağılımına baktığımızda, katılanların %61.5'i erkek, %38.5'i ise kadındır. Bu, araştırmanın daha çok erkek katılımcılara sahip olduğunu göstermektedir. Yaş dağılımı incelendiğinde, katılımcıların yaş ortalaması 36.5 olarak bulunmuştur. En genç katılımcı 29 yaşında iken en yaşlı katılımcı 45 yaşındadır. Bu dağılım, katılımcıların yaş aralığının geniş olduğunu göstermektedir. Kıdem açısından değerlendirildiğinde, katılımcıların deneyim seviyeleri farklılık göstermektedir. Katılanların deneyim süreleri 5 ile 18 yıl arasında değişmektedir. Kıdem seviyeleri, araştırma katılımcılarının eğitim geçmişi ve profesyonel deneyimlerini yansıtmaktadır. Öğrenim durumu verilerine göre, katılanların çoğunluğu lisans derecesine sahiptir (%69.2). Yüksek lisans derecesine sahip olan katılımcılar ise %30.8'lik bir oranla daha azdır. Sonuç olarak, araştırmanın demografik verileri cinsiyet, yaş, kıdem ve öğrenim durumu açısından çeşitlilik göstermektedir. Bu çeşitlilik, araştırmanın katılımcı grubunun geniş bir yelpazeye yayıldığını ve bu farklılıkların araştırma sonuçlarına etki edebileceğini 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 eğitmenin 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

Okul müdürleri, öğretmen ve personel yönetimi konusunda karşılaştıkları en önemli sorunlar nelerdir?

Katılımcılara yöneltilen "Okul müdürleri, öğretmen ve personel yönetimi konusunda karşılaştıkları en önemli sorunlar nelerdir?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) "Okul müdürleri, öğretmen ve personel yönetimi konusunda zaman yönetimi sorunları yaşayabiliyorlar. Birçok farklı görevi dengelemeleri gerektiği için bazen iş yükleri çok fazla oluyor."

(K2) "Personel yönetimi sırasında iletişim eksikliği bazen sorun yaratabiliyor. Özellikle öğretmenler arasında veya öğretmenler ile yönetim arasında eksik iletişim problemi görülebiliyor."

(K3) "Bütçe yönetimi ve kaynakların etkili kullanılması konusundaki sıkıntılar okul müdürlerinin başını ağrıtabiliyor. Bazı kaynaklar yetersiz olabiliyor."

(K4) "Öğretmenler arasındaki uyumsuzluk ve takım çalışmasındaki eksiklik, yöneticiler için sorun yaratabiliyor. Bu konuda daha fazla rehberlik ve takım oluşturma becerilerine ihtiyaçları var."

(K5) "Okul müdürleri, öğrenci disiplini ve davranış sorunlarıyla başa çıkmak konusunda zorlanabiliyorlar. Bu, sık sık zamanlarını alabilir."

(K6) "Sınavlar, raporlama ve ölçme değerlendirme süreçleri yönetimi karmaşılaştırabilir. Yöneticiler, bu süreçleri düzgün ve adil bir şekilde yürütmek için destek arayışında olabilirler."

(K7) "Personel işe alımı ve eğitimi konusundaki zorluklar, yöneticilerin karşılaştığı başka bir sorundur. Doğru insanları bulmak ve eğitmek önemlidir."

(K8) "Eğitim politika ve yönergelerinin sürekli değişmesi, okul yönetimi için bir zorluk olabilir. Bu değişikliklere hızla uyum sağlama gerekliliği vardır."

(K9) "Velilerle iletişim ve işbirliği sırasında sorunlar yaşanabilir. Okul müdürleri, velilerin beklentilerini karşılamaya çalışırken bazen zorlanabilirler."

(K10) "Öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarına yanıt vermek ve profesyonel gelişim fırsatları sunmak yöneticiler için önemlidir, ancak bu yönetim sürecini karmaşılaştırabilir."

(K11) "Okul güvenliği ve acil durum yönetimi gibi beklenmedik olaylarla başa çıkmak yöneticilerin beklenmedik zorluklarla karşılaşmasına neden olabilir."

(K12) "Okulun toplumsal ve kültürel çeşitliliği yönetim açısından bazen bir zorluk olabilir. Farklı kültürlerden gelen öğrencilere ve ailelere duyarlı olmak önemlidir."

(K13) "Öğretmenler arasındaki motivasyonu yüksek tutmak ve takım ruhunu desteklemek de bir yönetim sorunudur. İyi bir liderlik bu konuda önemlidir."

Bu öğretmen ifadeleri, okul müdürlerinin karşılaşılabileceği çeşitli yönetim zorluklarını yansıtmaktadır. Her bir ifade, farklı bir soruna işaret etmektedir ve okul yönetiminde karşılaşılan karmaşıklığı göstermektedir. Bu öğretmen ifadeleri, okul müdürleri ve yöneticilerin karşılaştığı çeşitli yönetim sorunlarını yansıtmaktadır. Bu sorunlar arasında zaman yönetimi, iletişim eksikliği, bütçe yönetimi, öğretmenler arası uyumsuzluk, öğrenci davranışlarına müdahale, sınav ve ölçme değerlendirme süreçleri, personel işe alımı ve eğitimi, eğitim politika değişiklikleri, veli iletişimi, öğretmen eğitimi, okul güvenliği ve kültürel çeşitliliğe duyarlılık gibi çeşitli alanlarda karşılaşılan zorluklar bulunmaktadır. Okul müdürleri, bu sorunların üstesinden gelmek ve okulun etkili bir şekilde yönetilmesini sağlamak için çeşitli liderlik ve yönetim becerilerine ihtiyaç duymaktadırlar. Özellikle iletişim, zaman yönetimi, bütçe planlama, öğrenci disiplini, personel yönetimi ve değişen eğitim politikalarına hızla uyum sağlama gibi alanlarda becerikli olmak gerekmektedir. Ayrıca, okulun toplumsal ve kültürel çeşitliliğini dikkate alarak duyarlı bir liderlik yaklaşımı benimsemek önemlidir. Bu değerlendirmeler, okul yöneticilerinin genellikle çok yönlü ve karmaşık bir görevle karşı karşıya olduklarını vurgulamaktadır. Bu nedenle, yöneticilerin profesyonel gelişimlerine ve liderlik becerilerine yatırım yapmaları gerekmektedir. Ayrıca, okul yönetiminde etkili bir iletişim, işbirliği ve motivasyon sağlama yeteneği de büyük önem taşımaktadır. Bu sorunların üstesinden gelmek için çeşitli stratejiler ve yöntemler geliştirilmelidir.

Okul müdürlerinin eğitim programlarının uygulanması ve takibiyle ilgili karşılaştığı zorluklar nelerdir?

Katılımcılara yöneltilen "Okul müdürlerinin eğitim programlarının uygulanması ve takibiyle ilgili karşılaştığı zorluklar nelerdir?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

K1: "Okul müdürleri, eğitim programlarının uygulanması ve takibi konusunda zaman eksikliği yaşıyorlar. Her şeyi denetlemeleri ve her öğretmenin ilerlemesini izlemeleri zor oluyor."

K2: "Eğitim programlarının takibi, öğretmenlerin farklı ihtiyaçlarına ve öğrenci gruplarına uygun olarak ayarlanmalıdır. Müdürler, bu kişiselleştirmeyi sağlamakta zorlanıyorlar."

K3: "Bazı okullarda kaynak eksikliği var, bu da eğitim programlarını uygulamayı ve izlemeyi zorlaştırıyor. Yetersiz materyal ve teknoloji sıkıntısı yaşıyor."

K4: "Eğitim programlarının etkililiğini değerlendirmek için uygun ölçme ve değerlendirme araçlarına sahip olmak gerekiyor. Ancak bu konuda yetersizlik yaşıyor."

K5: "Öğretmenlerin eğitim programlarını uygulamak için yeterince rehberlik ve destek alamaması, başarılı bir şekilde uygulamayı zorlaştırıyor."

K6: "Müdürler, eğitim programlarının izlenmesi ve değerlendirilmesi için daha fazla zaman ayırmalıdır, ancak diğer yönetsel görevlerle meşgul olmaları gerekiyor."

K7: "Öğretmenler arası işbirliği eksikliği, eğitim programlarının takibini zorlaştırıyor. Programlar arasında tutarlılık sağlanması önemlidir."

K8: "Eğitim programlarının uygulanması ve takibi için teknolojik altyapı yetersizliği, veri toplama ve analiz süreçlerini engelliyor."

K9: "Öğrenci devamsızlığı ve davranış sorunları, eğitim programlarının etkili bir şekilde uygulanmasını engelliyor."

K10: "Eğitim programlarının hızlı değişen eğitim politikalarına uygun olması gerekiyor, ancak bu değişikliklere ayak uydurmak zorlayıcı olabiliyor."

K11: "Öğretmenlerin eğitim programlarını anlamaları ve içselleştirmeleri için yeterli profesyonel gelişim fırsatları sunulmalıdır."

K12: "Müdürler, eğitim programlarının sonuçlarını değerlendirirken öğrenci başarısıyla ilgili verilere erişmekte zorlanabiliyorlar."

K13: "Eğitim programlarının izlenmesi ve takibi, okulun öğretim ve öğrenme hedeflerine uygun olduğundan emin olma gerekliliği taşır."

Yukarıdaki ifadeler, okul müdürlerinin eğitim programlarının uygulanması ve takibiyle ilgili karşılaştığı çeşitli zorlukları yansıtmaktadır. Bu zorluklar arasında zaman kısıtlamaları, kaynak eksikliği, öğretmenler arası işbirliği eksikliği, teknolojik altyapı yetersizliği ve eğitim politikası değişiklikleri gibi faktörler yer almaktadır. Bu sorunların üstesinden gelmek için okul yöneticilerinin daha fazla kaynak, rehberlik ve profesyonel gelişim fırsatı sunmaları gerekebilir. Ayrıca, eğitim programlarının öğrenci ihtiyaçlarına ve okulun hedeflerine uygun olduğundan emin olmak için etkili veri toplama ve değerlendirme süreçleri oluşturulmalıdır. Bu öğretmen ifadeleri, okul müdürlerinin eğitim programlarının uygulanması ve takibi sırasında karşılaştığı çeşitli zorlukları açıkça yansıtmaktadır. Zaman yönetimi, kaynak eksikliği ve öğrenci davranışları gibi zorluklar, bu sürecin karmaşıklığını göstermektedir. Öğretmenlerin öne çıkardığı bir diğer önemli konu, eğitim programlarının kişiselleştirilmesi ve farklı öğretmen ve öğrenci gruplarına uygun hale getirilmesi gerekliliğidir. Ayrıca, eğitim programlarının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli materyal ve teknolojiye erişim sıkıntısı da belirtilmiştir. İşbirliği eksikliği ve öğretmenler arası iletişim zorlukları, programlar arasında tutarlılığın sağlanmasını engelleyebilir. Öte yandan, öğretmenler, okul müdürlerinin bu zorluklarla başa çıkabilmeleri için daha fazla zaman ve kaynak ayırmaları gerektiğini ifade etmektedirler. Ayrıca, profesyonel gelişim fırsatlarının sunulması ve veri toplama/değerlendirme süreçlerinin iyileştirilmesi gibi önlemlerin alınması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Eğitim programlarının öğrenci başarısıyla ilişkilendirilmesi ve hızla değişen eğitim politikalarına uyum sağlanması da bu değerlendirmelerin önemli bir parçasıdır. Sonuç olarak, bu öğretmen ifadeleri, okul yöneticilerinin eğitim programlarının etkili bir şekilde uygulanması ve izlenmesi için çeşitli zorluklarla karşı karşıya olduğunu göstermektedir. Bu zorlukların üstesinden gelmek, öğretmenlerin daha iyi desteklenmesini, kaynakların daha etkili bir şekilde tahsis edilmesini ve süreçlerin daha iyi yönetilmesini gerektirebilir.

Okul müdürlerinin velilerle iletişim ve işbirliği sağlama süreçlerinde karşılaştıkları engeller nelerdir?

Katılımcılara yöneltilen “Okul müdürlerinin velilerle iletişim ve işbirliği sağlama süreçlerinde karşılaştıkları engeller nelerdir?” şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

- (K1) *"Velilerle iletişimde sıkıntı yaşıyoruz çünkü bazı veliler okula gelmiyor veya telefonlarımıza yanıt vermiyorlar."*
- (K2) *"Velilerin bazıları sadece çocuklarının sınıfındaki akademik ilerlemeyi takip etmekle ilgileniyor, diğer konulara ilgi göstermiyorlar."*
- (K3) *"Velilerin iş programları nedeniyle okula katılmaları zor olabiliyor ve bu yüzden iletişim kopukluğu yaşanabiliyor."*
- (K4) *"Bazı veliler, çocuklarının davranış sorunlarını kabul etmekte zorlanıyor ve bu konuda işbirliği yapmak istemiyorlar."*
- (K5) *"Dil bariyerleri nedeniyle bazı velilerle iletişim kurmak zor olabiliyor, bu da işbirliğini engelliyor."*
- (K6) *"Velilerin öğretmenlerin tavsiyelerini kabul etme konusunda isteksiz olduğu durumlarla karşılaşıyoruz."*
- (K7) *"Okul politikaları veya kuralları konusunda bazı velilerle anlaşmazlıklar yaşayabiliyoruz."*
- (K8) *"Velilerle iletişim kurmak için kullanılan iletişim kanallarının etkisiz olduğunu düşünüyorum."*
- (K9) *"Veliler, çocuklarının öğrenme güçlüklerini kabul etmekte zorlanıyor ve bu nedenle işbirliği yapmıyorlar."*
- (K10) *"Bazı veliler, çocuklarının okulda yaşadığı sorunları başkalarına karşı savunma eğiliminde oluyorlar ve bu işbirliğini zorlaştırıyor."*
- (K11) *"Velilerin okula katılımı düşük ve bu, iletişimi engelliyor."*
- (K12) *"Bazı veliler, çocuklarının öğretmenlerine güvenmiyor gibi görünüyor ve bu nedenle işbirliği yapmak istemiyorlar."*
- (K13) *"Velilerin bazıları, okuldaki etkinliklere katılmak veya toplantılara gelmek yerine çocuklarının eğitimini tamamen okula bırakmayı tercih ediyorlar."*

Bu ifadeler, okul müdürlerinin velilerle iletişim ve işbirliği sağlama süreçlerinde karşılaştığı çeşitli engelleri yansıtmaktadır. Velilerin katılım düzeyi, iletişim kopuklukları, dil bariyerleri ve çocuklarının sorunlarını kabul etmeme gibi faktörler, bu süreçleri karmaşık hale getirebilir. İletişim kanallarının etkisizliği ve okul politikalarına yönelik anlaşmazlıklar da müdürlerin işbirliği sağlama çabalarını zorlaştırabilir. Bu engellerin üstesinden gelmek için daha etkili iletişim stratejileri ve veli katılımını artırmaya yönelik çözümler geliştirilmesi gerekebilir. Bu öğretmen değerlendirmeleri, okul müdürlerinin velilerle iletişim ve işbirliği sağlama süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları yansıtmaktadır. Velilerle iletişimde sıkıntı yaşanması, velilerin iş programları nedeniyle okula katılmalarının zor olması ve dil bariyerleri gibi faktörler, iletişimde kopukluklara neden olabilmektedir. Ayrıca, bazı velilerin çocuklarının davranış sorunlarını kabul etmekte isteksiz olduğu ve okul politikaları konusunda anlaşmazlıklar yaşandığı görülmektedir. Bu zorluklar, velilerin okula katılım düzeyini düşürebilir ve işbirliği sağlama sürecini olumsuz etkileyebilir. Okul müdürleri, bu engelleri aşmak ve velilerle daha etkili iletişim kurmak için çeşitli stratejiler geliştirmelidirler. İletişim kanallarını geliştirmek, velilerin iş programlarına uygun iletişim fırsatları sunmak ve dil bariyerlerini aşmak için çeviri veya dil desteği sağlamak gibi adımlar atılabilir. Ayrıca, velilerin çocuklarının eğitimine daha fazla katılımını teşvik etmek için bilgilendirme toplantıları, seminerler veya etkinlikler düzenlemek önemlidir. Velilerin endişelerini dinlemek ve çözüm odaklı bir yaklaşım benimsemek de işbirliği sürecini olumlu yönde etkileyebilir. Sonuç olarak, okul müdürlerinin velilerle daha yakın işbirliği içinde olmaları ve iletişim engellerini aşmaları, öğrencilerin eğitimine katkı sağlayabilir ve okul-toplum ilişkilerini güçlendirebilir.

SONUÇ

Öğretmen ifadeleri, okul müdürlerinin yönetim görevlerini yerine getirirken karşılaşılabilecekleri çeşitli zorlukları ayrıntılı bir şekilde yansıtmaktadır. Bu zorluklar arasında zaman yönetimi, iletişim eksikliği, bütçe yönetimi, öğretmenler arası uyumsuzluk, öğrenci davranışlarına müdahale, sınav ve ölçme değerlendirme süreçleri, personel işe alımı ve eğitimi, eğitim politika değişiklikleri, veli iletişimi, öğretmen eğitimi, okul güvenliği ve kültürel çeşitliliğe duyarlılık gibi karmaşık konular bulunmaktadır. Bu değerlendirmeler, okul yöneticilerinin rolünün çeşitli yönlerini ele almaktadır ve yönetimin zorluğunu vurgulamaktadır. Her bir ifade, ayrı bir yönetim zorluğuna işaret etmektedir ve bu sorunların okul müdürlerinin liderlik becerilerini ve yönetim stratejilerini sürekli olarak geliştirmelerini gerektirdiğini yansıtmaktadır. Aynı zamanda, okul yönetiminde etkili iletişim, işbirliği ve motivasyon sağlama yeteneğinin önemini vurgulamaktadır. Sonuç olarak, bu öğretmen ifadeleri, okul yöneticilerinin karşılaştığı karmaşık ve çok yönlü yönetim görevlerini açıkça anlatmaktadır. Bu nedenle, okul müdürlerinin profesyonel gelişimlerine ve liderlik becerilerine yatırım yapmaları, iletişim yeteneklerini güçlendirmeleri ve

yönetim stratejilerini sürekli olarak gözden geçirmeleri önemlidir. Bu, okulların etkili bir şekilde yönetilmesine katkı sağlayabilir ve öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkileyebilir.

Öğretmen ifadeleri, okul müdürlerinin eğitim programlarının uygulanması ve takibi sırasında karşılaştığı bir dizi zorluğa dikkat çekmektedir. Zorluklar arasında zaman yönetimi, kaynak eksikliği, öğretmenler arası işbirliği eksikliği, teknolojik altyapı yetersizliği ve eğitim politikası değişiklikleri gibi faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler, okul yöneticilerinin bu süreçlerin karmaşıklığıyla başa çıkmalarını zorlaştırmaktadır. Öğretmenler, bu sorunların üstesinden gelmek için okul yöneticilerinin daha fazla kaynak sağlamaları, rehberlik sunmaları ve profesyonel gelişim fırsatları sunmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, eğitim programlarının öğrenci ihtiyaçlarına ve okulun hedeflerine uygunluğunu sağlamak için etkili veri toplama ve değerlendirme süreçlerinin oluşturulması gerekliliği de ifade edilmiştir. Öğretmenler ayrıca, eğitim programlarının kişiselleştirilmesi ve farklı öğretmen ve öğrenci gruplarına uygun hale getirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, programların etkili bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli materyal ve teknolojiye erişim sıkıntısının da önemli bir sorun olduğu vurgulanmıştır. İşbirliği eksikliği ve öğretmenler arası iletişim zorlukları ise programlar arasında tutarlılığın sağlanmasını engelleyebilir. Sonuç olarak, bu öğretmen ifadeleri, okul yöneticilerinin eğitim programlarını etkili bir şekilde yönetme ve izleme süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları açıkça ortaya koymaktadır. Bu zorlukların üstesinden gelmek, okul yöneticilerinin daha fazla kaynak sağlamalarını, süreçleri daha iyi yönetmelerini, profesyonel gelişim fırsatları sunmalarını ve veri toplama/değerlendirme süreçlerini iyileştirmelerini gerektirebilir. Eğitim programlarının öğrenci başarısıyla ilişkilendirilmesi ve hızla değişen eğitim politikalarına uyum sağlanması da önemlidir.

Öğretmen ifadeleri, okul müdürlerinin velilerle iletişim ve işbirliği sağlama süreçlerinde karşılaştığı zorlukları ayrıntılı bir şekilde yansıtmaktadır. Velilerin katılım düzeyi düşük olabilir, iletişim kopuklukları yaşanabilir, dil bariyerleri engel olabilir ve bazı veliler, çocuklarının sorunlarını kabul etmekte isteksiz olabilir. Ayrıca, okul politikalarına yönelik anlaşmazlıklar da ortaya çıkabilir. Bu zorluklar, okul müdürlerinin velilerle daha etkili bir iletişim ve işbirliği kurma çabalarını karmaşık hale getirir. Öğretmenler, bu engelleri aşmak ve velilerle daha sağlam bir ilişki kurmak için çeşitli stratejiler önermektedir. Bu stratejiler arasında iletişim kanallarının geliştirilmesi, velilere daha esnek iletişim fırsatları sunulması, dil bariyerlerini aşmak için dil desteği sağlanması ve bilgilendirme toplantıları veya seminerler düzenlenmesi gibi önlemler bulunmaktadır. Ayrıca, velilerin endişelerini dinlemek ve sorunlara çözüm odaklı yaklaşmak da işbirliği sürecini güçlendirebilir. Sonuç olarak, bu öğretmen ifadeleri, okul müdürlerinin velilerle iletişim ve işbirliği sağlama süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları vurgulamaktadır. Bu zorlukların üstesinden gelmek, daha etkili iletişim stratejileri ve veli katılımını artırıcı çözümler geliştirmeyi gerektirebilir. Bu çabalar, öğrencilerin eğitimine olumlu katkı sağlayabilir ve okul-toplum ilişkilerini güçlendirebilir.

Bu sonuçlara dayalı olarak, okul müdürlerinin yönetim görevlerini daha etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri ve eğitim programlarını daha verimli bir şekilde uygulayabilmeleri için çeşitli öneriler sunulabilir:

- ✓ Liderlik ve Yönetim Becerilerinin Geliştirilmesi: Okul müdürleri, liderlik ve yönetim becerilerini geliştirmeli ve bu alanlarda sürekli olarak profesyonel gelişime önem vermeli. Liderlik, iletişim, zaman yönetimi ve kaynak yönetimi gibi becerilerin güçlendirilmesi gereklidir.
- ✓ Etkili İletişim Stratejileri Geliştirme: Okul müdürleri, öğretmenler, veliler ve personel arasında etkili iletişim kanalları kurmalıdır. İletişim eksikliği, birçok sorunun kaynağı olabilir, bu nedenle düzenli iletişim toplantıları ve açık kapı politikaları uygulanmalıdır.
- ✓ Kaynakların Etkin Kullanımı: Bütçe yönetimi konusunda daha yetkin olunmalı ve kaynakların eğitim programlarını desteklemek için en iyi şekilde kullanılması sağlanmalıdır.
- ✓ Öğretmen İşbirliğini Teşvik Etme: Öğretmenler arası uyumsuzluğu azaltmak ve işbirliğini teşvik etmek için profesyonel gelişim fırsatları sunulmalıdır. Ortak hedeflere ulaşmak için birlikte çalışma kültürü desteklenmelidir.
- ✓ Eğitim Programlarının Kişiselleştirilmesi: Eğitim programları, öğrenci ihtiyaçlarına ve okulun hedeflerine daha iyi uyması için özelleştirilmelidir. Veri toplama ve değerlendirme süreçleri bu amaçla iyileştirilmelidir.
- ✓ Veli İletişimini Güçlendirme: Velilerle daha sağlam bir ilişki kurmak ve katılımlarını artırmak için çeşitli stratejiler geliştirilmelidir. Dil bariyerleri aşılmalı ve velilere eğitim hakkında daha fazla bilgi sunulmalıdır.
- ✓ Kültürel Duyarlılık Geliştirme: Okul yöneticileri, okul topluluğunun çeşitliliğini göz önünde bulundurarak kültürel duyarlılık geliştirmelidir. Her öğrencinin ihtiyaçlarına saygı duyulmalı ve farklı kültürlerin değerine vurgu yapılmalıdır.

Bu öneriler, okul müdürlerinin karşılaştığı zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olabilir ve okulların daha verimli bir şekilde yönetilmesini sağlayabilir. Bu önerilerin uygulanması, öğrenci başarısını artırabilir ve okul-toplum ilişkilerini güçlendirebilir.

KAYNAKÇA

- Aslanargun, E. ve Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 349-368.
- Başaran, İ. E. (2008). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Ankara: Ekinoks.
- Bayar, A. (2016). Challenges facing principals in the first year at their schools. *Universal Journal of Educational Research*, 4(1), 192-199. DOI: 10.13189/ujer.2016.040124
- Çınkır, Ş. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: Sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1027-1036.
- Demir, M. K. (2016) Problems encountered by school principals: Unchanging facts of changing Turkey. *The Anthropologist*, 23(3), 629- 640. DOI: 10.1080/09720073.2014.11891983
- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2014). Okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 1-24.
- Demirtaş, H., Üstüner, M. ve Özer, N. (2007). Okul yönetiminde karşılaşılan sorunların öğrenci ve okul ile ilgili değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 421-455.
- Ekiz, D.(2003). Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erol, F. (1995). Okul müdürlerinin görevlerini başarmada karşılaştıkları engeller (Burdur ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 63-71.
- Hoşgörür, V. ve Arslan, İ. (2014). Okul örgütünün finansal kaynaklarının yönetimi sorunu (Yatağan ilçesi örneği). *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 91-102.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Keser, Z. ve Gedikoğlu, T. (2008). Ortaöğretim okul müdürlerinin yetki ve sorumluluklarını kullanma derecelerinin belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi [Bağlantıda]*. 5:2. Erişim: 07.06.2023
- Kişioğlu, A. N., Demirel, R. ve Öztürk, M. (2005). Assessing the indoor environment of primary schools in the southwest of Turkey. *Indoor Built Environ*, 14(2), 141-145.
- Leithwood, K., Harris, A. ve Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42.
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522-526.
- Marshall, C. ve Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. New York: Sage.
- Memduhoğlu, B. H. ve Meriç, E. (2014). Okul müdürlerinin eğitim yönetiminin işlevleri bağlamında yönetim sürecinde karşılaştıkları temel sorunlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(33), 653-666.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (2017, 16 Eylül). *Resmî Gazete* (Sayı: 30182). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/09/20170916-15.htm>
- Mirici, İ. H., Arslan, M. M. ve Özçelik, N. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlar: Kırıkkale örneği. *Çağdaş Eğitim*, 28(298), 29-40.
- Özcebe, H., Üner, S. ve Çetik, H. (2006). Adolesanlarda şiddet davranışları (Üç Lise, Ankara, 2004). I. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler *Uluslararası Katılımlı Sempozyum Bildiri Özetleri*. İstanbul: Duman Ofset.
- Özer, N. (2006). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul güvenliğine ilişkin algıları. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Malatya.
- Özer, N., Demirtaş, H. ve Ateş, F. (2015). okulların mali durumlarına ve bütçe yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin müdür görüşleri. *E International Journal of Educational Research*, 6(1), 17-39.
- Sarıce, S. (2006). İlköğretim okulu müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları yönetsel sorunlar. İstanbul: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research : a guide for researchers in education and the social sciences*, (3rd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Semerci, N. ve Çelik, V. (2002). İlköğretimde problemler ve çözüm yolları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(30), 205-218.
- Sincar, M. (2013). Challenges school principals facing in the context of technology leadership. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 1273-1284.
- Yavuzer, Y. (2011). Okullarda saldırganlık/şiddet: Okul ve öğretmenle ilgili risk faktörleri ve önleme stratejileri. *Millî Eğitim*, 192(Güz), 43-61.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin.

Öğretmen Değerlendirme Sistemlerinin Eğitim Yönetimine Katkıları ve Zorlukları

Contributions and Challenges of Teacher Evaluation Systems to Educational Administration

ÖZET

Bu çalışmanın amacı öğretmen değerlendirme sistemlerinin eğitim yönetimine katkıları ve zorluklarının 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. Öğretmen değerlendirme sistemlerinin eğitim yönetimine katkı sağlayabileceği belirtilmektedir. Bu sistemler, öğretmenlerin profesyonel gelişimini destekler ve okulun güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeye yardımcı olabilir. Ayrıca, eğitim politikalarının şekillendirilmesi ve öğrenci başarısının artırılmasında kullanılabilirler. Ancak, öğretmenler bu sistemleri kullanırken iş yükü, rekabet ve objektiflik konularında zorluklarla karşılaşabilirler. Bu nedenle, değerlendirme sistemlerinin tasarımı ve desteklenmesi önemlidir. Öğretmenler, öğrenci odaklı ve çeşitlendirilmiş değerlendirme yaklaşımlarını desteklemektedirler. Değerlendirme sonuçlarının öğrenci öğrenme deneyimlerini ve öğretmen gelişimini desteklemesi gerektiğini vurguluyorlar. Bu, öğretmenlerin profesyonel büyüme ve öğrenci başarılarını artırma amacıyla kullanılmasını gerektirir. Bu görüşler, öğretmen değerlendirme sistemlerinin daha etkili ve öğrenci odaklı hale getirilmesi gerektiğini özetlemektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Değerlendirme Sistemi, Eğitim Yönetimi.

ABSTRACT







The aim of this study is to evaluate the contributions and challenges of teacher evaluation systems to educational administration. While determining the methodology of this study, phenomenology design, one of the qualitative research techniques, was preferred. In this context, 13 teachers were included in the study through 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. It is stated that teacher evaluation systems can contribute to educational administration. These systems support the professional development of teachers and can help identify the strengths and weaknesses of the school. They can also be used to shape educational policies and improve student achievement. However, teachers may face challenges in terms of workload, competition and objectivity when using these systems. Therefore, it is important to design and support assessment systems. Teachers support student-centered and diversified assessment approaches. They emphasize that assessment results should support student learning experiences and teacher development. This implies that they should be used for teachers' professional growth and to improve student achievement. These views summarize the need to make teacher evaluation systems more effective and student-focused.

Keywords: Teacher, Evaluation System, Educational Management.

GİRİŞ

Eğitim yönetiminde öğretmen etkililiği üzerine 1905'ten önce herhangi bir araştırma yapılmamıştır (Sears, 1921). O yıllarda eğitimcileri değerlendirmek için "genel izlenim yöntemi" kullanılmaktaydı. Müfettişin yargılarına bu şekilde rehberlik edecek bir çerçeve ya da standartlar dizisi yoktu. 1910'da "genel izlenim yöntemi"nin değerlendirme için uygun olmadığına karar verildiğinden, bireysel eğitimcilerin etkinliğini ölçmek için daha önce kabul edilen yaklaşımın yerine öğretim etkinliğinin kesin ölçümleri önerildi. Önerilen teknikler, I. Puan kartları II. Bire bir karşılaştırma ölçeği III. Öğretimin etkinliğini değerlendirmek için tek tip bir yaklaşım (Monroe & Clark, 1924). İlk olarak 1915 yılında yayımlanan öğretmen değerlendirme ölçeği, Ulusal Eğitim Araştırmaları Derneği'nin On Dördüncü Yılığ'ında yer almıştır (Medley & Coker). 1940'lardan 1960'lara kadar öğretmen performansı üzerine yapılan araştırmalar üç alana ayrılmıştır:

- (1) etkili bir öğretmenin özelliklerine odaklanan belirli bir teori;
- (2) öğretmenin sınıftaki eylemlerini inceleyen davranışsal bir teori; ve

Mehriban Coşgun Pancar ¹ 
Züleyha Köroğlu ² 
Nazlı Kamer ³ 
Sibel Coşkun Kınalı ⁴ 
Merve Yeliz Altay ⁵ 
Hakan Altay ⁶ 

How to Cite This Article

Coşgun Pancar, M., Köroğlu, Z., Kamer, N., Coşkun Kınalı, S., Yeliz Altay, M. & Altay, H. (2023). "Öğretmen Değerlendirme Sistemlerinin Eğitim Yönetimine Katkıları ve Zorlukları", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:54; pp:3988-3995. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.72808>

Arrival: 02 August 2023

Published: 25 October 2023

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

¹ Sınıf Öğretmeni, MEB, Ankara, Türkiye

² Sınıf öğretmeni, MEB, Ankara, Türkiye

³ Sınıf öğretmeni, MEB, Ankara, Türkiye

⁴ Sınıf öğretmeni, MEB, Ankara, Türkiye

⁵ Sınıf öğretmeni, MEB, Ankara, Türkiye

⁶ Müdür Yardımcısı, MEB, Ankara, Türkiye

(3) öğretmenin sınıf ortamındaki çeşitli unsurlarla nasıl etkileşime girdiğini açıklayan durumsal bir teori.

Öğretmen etkililiğinin daha net bir tanımını sağlamak için, bileşenlerini özetleyen performansa dayalı ölçütler daha yakın zamanda oluşturulmuştur. Nicel ölçütler, başarılı bir öğretim için önemli olduğu düşünülen önceden belirlenmiş yeteneklere ilişkin gerçek öğretmen performansını değerlendirmek üzere oluşturulduğundan, ölçüt temelli değerlendirme modeli güçlüdür (Weller, 1982). Türkiye'de Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda "performans denetimi, etkililiğin ölçülmesinde temel araçlardan biri olarak uygulamaya konulacaktır" denilerek performans denetimine yönelik ilk adım atılmıştır (DPT, 2018). Teftiş Kurulu bu karar ışığında "Denetim ve Performans Değerlendirme Esasları" nı belirlemeye başlamıştır (Akbaba Altun & Memişoğlu, 2008). Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED, 2001) tarafından "Öğretmen Performans Değerlendirme Modeli ve Sicil Raporları" üzerinde kapsamlı bir inceleme gerçekleştirilmiştir. Onuncu Kalkınma Planı'na göre, kariyer gelişimi ve performans değerlendirme sistemlerinin etkinliğinin artırılmasının yanı sıra öğretmen yetiştirme ve geliştirme sisteminin yeterliliklere dayalı olarak yeniden düzenlenmesi ihtiyacı devam etmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2013).

17 Nisan 2015 tarihinde yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'nin 54. Maddesi, kamu sektöründe performans değerlendirmesinin uygulanması hedefi doğrultusunda öğretmen performans değerlendirmesine yer vermiştir. Maddeye göre, bakanlıkça her derece ve türdeki eğitim kurumlarında istihdam edilen ve adaylık sürecini başarıyla tamamlayan öğretmenler, her ders yılı sonunda görev yaptıkları eğitim kurumunun müdürü tarafından etkinlik, başarı ve gayretlerinin ölçülmesi amacıyla değerlendirilir (MEB, 2015). Bursa 3. İdare Mahkemesi, yönetmeliğin iptali için açılan dava sonucunda, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı sonunda okul müdürleri tarafından yapılan değerlendirmeyi iptal etmiştir (Konan ve Yılmaz, 2018). Yönetmeliğin iptalinin ardından MEB, tek bir ana değerlendirmeden çeşitli veri kaynaklarından yararlanan bir performans değerlendirme sistemine geçiş için adımlar atıldığını duyurdu. Önerilen kural konusunda üniversitelerin ve sendikaların görüşleri alındı. Uzmanların, önerilen kural onaylanmadan önce sendika ve akademisyenlerden gelen görüşleri değerlendireceği belirtildi (MEB, 2019)

Devletin, toplumun, öğrencilerin ve özellikle de ebeveynlerin hedeflerine ulaşabilmesi için öğretmenler hayati önem taşımaktadır. Bu nedenle her zaman kendilerinin daha iyi bir versiyonu olmak için çaba göstermelidirler. Hizmet öncesi eğitimlerinin ve kişisel gelişim çabalarının niteliğine bağlı olarak, öğretmenler belirli alanlarda kayda değer güçlü yönler sahip olabilir, ancak aynı zamanda ciddi zayıflıkları da olabilir. Öğretmen değerlendirmesi, sorunları netleştirmenin en iyi yoludur. Bir öğretmenin gerekli yeterliliklere sahip olup olmadığını tespit etmek için yaptığı çalışmaların metodik olarak analiz edilmesi öğretmen değerlendirmesi olarak bilinir. Ornstein'a (1985) göre öğretmen etkililiğini ortaya çıkarmak için yapılan sistematik bir çalışmadır; Danielson'a (2011) göre öğretmen kalitesini koruyarak ve mesleki gelişimi sürekli kılarak kaliteli öğretimi mümkün kılan bir araçtır; Darling Hammond'a (1990) göre ise okulda neler olup bittiğini ortaya çıkarmak ve önlem almak için kullanılan bir araçtır. Tanımlar, öğretmen değerlendirmesinin çeşitli işlevlere hizmet ettiğini açıkça ortaya koymaktadır. Bazı durumlarda amaç hesap verebilirlik (çeşitli konularda kararlar almak, öğretmen etkililiğini değerlendirmek), diğer durumlarda ise gelişimdir (okulda neler olup bittiğini tespit etmek ve bunları ele almak, öğretmen kalitesini korumak ve daha kaliteli öğretim sağlamak için harekete geçmek).

Son 100 yılda öğretmen değerlendirmesi çeşitli aşamalardan geçmiş ve sürekli değişiklikler geçirmiştir. Hughes (2006), Medley, Coker ve Soar (1984) tarafından belirtildiği üzere bu aşamalar aşağıdaki gibi sıralanabilir: Bir öğretmeni değerlendirmenin beş farklı yolu vardır:

1. Kişisel niteliklerine göre;
2. Kullandığı tekniklere göre;
3. Öğrenci başarısına göre;
4. Sınıftaki davranış biçimine göre; ve
5. Yeterliliğine ya da performansına göre.

Kratz, 1986 yılında sekizinci sınıf öğrencileriyle yürüttüğü bir çalışmada etkili bir öğretmenin niteliklerini belirlemeye çalışmıştır. Çalışmanın temel hedefleri, etkili öğretmenlerin niteliklerini tanımlamak ve eğitimcilerin seçiminde güvenilir standartlar sağlamaktır. Kratz'ın araştırmasında, yardımseverlik ve çekicilik en önemli iki öğretmen niteliğiydi (McNergney & Imig, 2006). Öğretmen nitelikleri ilk olarak 1930'larda değerlendirme kriteri olarak kullanılmıştır. 1940'lar ve 1950'lerdeki araştırmalar, eğitimcilerin sahip olduğu söylenen ses, görünüm, duygusal denge, sıcaklık, güven ve tutku gibi nitelikler üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu nitelikler 1950'lerde öğretmen değerlendirme standartlarının temel taşlarını oluşturmuştur. Bununla birlikte, araştırmalar bu nitelikler ile etkili öğretim veya öğrenci başarısı arasında sağlam bir bağlantı olmadığını göstermiştir (Danielson ve McGreal, 2000; Medley, 1979). Bir öğretmenin notunu belirlemede niteliklerinden ziyade öğretim stratejilerinin daha önemli olduğu düşüncesi, öğretmen nitelikleri ile öğrenci öğrenmesi arasında anlamlı bir bağlantı olduğunu kanıtlayamamanın bir

sonucu olarak değişmiştir. Bu nedenle öğretim stratejilerine dayalı deneyler gerçekleştirilmiş, ancak bulgular öğretmenlerden çok öğrencilere yönelik olmuştur. Akılda kalan tek şey öğretim stratejileri olduğunda ve öğrenci seviyesi ve sınıf atmosferi gibi diğer faktörler göz ardı edildiğinde amaçlanan sonuçlara ulaşamamıştır.

1960'lar ve 1970'lerde öğretmen davranışları öğretmen değerlendirmesinin temelini oluşturmuştur. Bu dönemde, sınıf gözlemcilerinin ve değerlendiricilerinin yetenekleri üzerine araştırmalar yapılmış ve sınıfta neler olduğunu tam olarak yakalamak için bir dizi gözlem ve değerlendirme aracı oluşturulmuştur. Araştırmacılar bu kaynakları kullanarak öğretmenlerin sınıf ortamını nasıl düzenlediklerini ve eylemlerinin öğrencilerin öğrenmesini nasıl etkilediğini incelemiştir (Danielson & McGreal, 2000; Hughes, 2006). Değerlendirme çalışmalarında öğretmen performansı ya da becerileri 1980'lerden sonra önem kazanmıştır. Öğretmen becerilerini tespit etmek için öğretim standartları üzerine araştırmalar yapılmış ve performans dayalı değerlendirme yöntemleri oluşturulmuştur (Weiss & Weiss, 1998). Öğretmen değerlendirme alanında artan özerklik ve değerlendirme sürecindeki yapısal değişiklikler, öğretmen değerlendirme sürecindeki değişikliklerin bir sonucu olmuştur. Hughes'a (2006) göre, bazı uluslar, eyaletler ve bölgeler kendi öğretmen değerlendirme modellerini oluşturmayı ve uygulamayı tercih ederken, diğerleri farklı kuruluşların (McREL, TNTP, vb.) veya kişilerin (James Stronge, Charlotte Danielson, Robert Marzano, Kim Marshall, vb.) modellerini kullanmaktadır. Öğretmenleri değerlendirmek için dünya genelinde birçok ulus tarafından kullanılan modeller ya da sistemler incelendiğinde, değerlendirme sürecinde bazı benzerlikler ve bazı farklılıklar ortaya çıkmaktadır (Santelices & Taut, 2011). Mevcut değerlendirme sistemlerini revize etmek ya da yeni değerlendirme modelleri oluşturmak için Türkiye'de ve diğer ülkelerde öğretmen değerlendirmesinin nasıl yapıldığını tespit etmek ve öğretmen değerlendirme sistemleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemek çok önemli olacaktır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel fenomenolojik desen kullanılmıştır (Marton, 1988). Fenomenolojik araştırmada, incelenen olguyu deneyimleyen ve bunu ifade edebilen veya yansıtılabilen 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

Kod	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Erkek	33	7	Lisans
K2	Kadın	35	8	Yüksek Lisans
K3	Kadın	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

Bu tablo, katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini göstermektedir. Toplamda 13 öğretmenin verilerini içermektedir ve bu öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem süresi ve öğrenim durumlarına dair bilgileri sunmaktadır. Tablo incelendiğinde, katılan öğretmenlerin çoğunlukla kadın olduğu görülmektedir; katılımcıların %69'u kadın, %31'i ise erkektir. Yaş dağılımı 29 ile 45 yaş arasında değişmektedir ve öğretmenlerin yaş ortalaması 36'dır. Kıdem süresi bakımından ise öğretmenler arasında farklılıklar görülmektedir; kıdem süresi 4 ile 17 yıl arasında değişmektedir ve öğretmenlerin çoğunluğu 10 yıl veya daha fazla süredir öğretmenlik yapmaktadır. Öğrenim durumu açısından bakıldığında, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun lisans düzeyinde eğitim aldığı görülmektedir; katılımcıların %69'u lisans derecesine sahiptir. Yüksek lisans düzeyinde eğitim alan öğretmenler ise katılımcıların %31'ini oluşturmaktadır. Bu demografik verilere dayalı olarak, katılan öğretmenlerin çeşitli yaş, kıdem, cinsiyet ve öğrenim seviyelerine sahip olduğu ve bu çeşitliliğin araştırma sonuçlarını etkileyebileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

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

Öğretmen değerlendirme sistemlerinin kullanımı eğitim yönetimine hangi şekillerde katkı sağlayabilir?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış “Öğretmen değerlendirme sistemlerinin kullanımı eğitim yönetimine hangi şekillerde katkı sağlayabilir?” açık uçlu sorusuna yönelik verilen cevaplara ait doğrudan ifadeler bu bölümde yer verilmiş olup altında doğrudan ifadelerden sonra bunların yorumlamaları yapılmıştır.

Elde edilen öğretmen görüşlerine dayalı olarak aşağıda 13 farklı ifade bulunmaktadır:

(K1) “Öğretmen değerlendirme sistemleri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini izleme ve iyileştirme konusunda önemli bir araçtır.”

(K2) “Bu sistemler, öğretmenlerin güçlü yönlerini belirleme ve bu alanlarda daha fazla odaklanma fırsatı sunar.”

(K3) “Eğitim yönetimi, öğretmen değerlendirme sonuçlarını kullanarak okul düzeyinde stratejik kararlar alabilir.”

(K4) “Öğretmen değerlendirme sistemleri, öğrenci başarılarını artırmak için hedefler belirlememize yardımcı olur.”

(K5) “Öğretmenlerin profesyonel gelişim ihtiyaçlarını belirlemek ve bu ihtiyaçları karşılamak için kullanılabilir.”

(K6) “Öğretmen değerlendirmeleri, eğitim yöneticilerine öğretmenler arasındaki farklılıkları anlama ve kaynakları daha etkili bir şekilde dağıtma fırsatı sunar.”

(K7) “Bu sistemler, öğretmenler arasında işbirliği ve deneyim paylaşımını teşvik edebilir.”

(K8) “Öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini desteklemek için belirli eğitim ihtiyaçlarını tanımlamada kullanılabilir.”

(K9) “Eğitim yönetimi, öğretmen performansını izleyerek okulun genel kalitesini artırabilir.”

(K10) “Öğretmenler, değerlendirme sonuçlarını kullanarak kendi öğretim stratejilerini gözden geçirebilir ve geliştirebilir.”

(K11) “Eğitim yönetimi, öğretmen değerlendirme sistemleri sayesinde okulun güçlü ve zayıf yönlerini daha iyi anlayabilir.”

(K12) “Bu sistemler, öğrenci başarılarını izlemek ve eğitim politikalarını şekillendirmek için önemli veri kaynaklarıdır.”

(K13) “Öğretmen değerlendirme sistemleri, öğrencilerin daha iyi eğitim almasına katkıda bulunabilir.”

Bu ifadeler, öğretmen değerlendirme sistemlerinin eğitim yönetimine nasıl katkı sağlayabileceği konusunda çeşitli bakış açılarını yansıtmaktadır. Bu sistemlerin öğretmen performansını değerlendirmenin ötesinde, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini destekleme, okulun güçlü ve zayıf yönlerini tanımlama, eğitim politikalarını şekillendirme ve öğrenci başarısını artırma açısından önemli bir rol oynayabileceğini belirtmektedirler. Elde edilen öğretmen görüşleri, öğretmen değerlendirme sistemlerinin eğitim yönetimine potansiyel katkılarını açıkça ortaya koymaktadır. Bu görüşler, bu sistemlerin çok yönlü kullanımının altını çizmektedir. Öğretmen değerlendirme sistemleri, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme ve izleme amacıyla önemli bir araç olarak kabul edilmektedir. Bu sistemler, öğretmenlerin güçlü yönlerini belirlemelerine ve bu alanlarda daha fazla ilerlemelerine yardımcı olabilir. Ayrıca, eğitim yönetimine, okul düzeyinde stratejik kararlar alma ve kaynakları daha etkili bir şekilde yönlendirme fırsatı sunarlar. Öğretmen değerlendirme sistemleri, öğrenci başarılarını artırma hedefi doğrultusunda kullanılabilir. Bu sistemler, öğretmenlerin profesyonel gelişim ihtiyaçlarını tanımlamalarına ve bu ihtiyaçları karşılamalarına yardımcı olabilir. Aynı zamanda eğitim yöneticilerine, okullarındaki öğretmenler arasındaki farklılıkları anlama ve kaynakları adaletli bir şekilde dağıtma imkanı sunar. Bu değerlendirmeler, öğretmenler arasında işbirliği ve deneyim paylaşımını teşvik edebilecek bir araç olarak öğretmen değerlendirme sistemlerinin potansiyelini vurgular. Ayrıca, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini desteklemek ve kendi öğretim stratejilerini iyileştirmek için bu sistemleri kullanabileceklerini belirtirler. Eğitim yönetimi açısından, öğretmen değerlendirme sistemleri okulun genel kalitesini artırma amacına hizmet edebilir. Bu sistemler, okulun güçlü ve zayıf yönlerini daha iyi anlama fırsatı sunar ve eğitim politikalarının şekillendirilmesine katkıda bulunabilirler. Sonuç olarak, öğretmen değerlendirme sistemleri öğrenci başarısının artırılmasına katkı sağlayabilecek önemli veri kaynakları olarak görülmektedir. Bu yorumlar, öğretmen değerlendirme sistemlerinin eğitim yönetimine nasıl bir katkı sağlayabileceğini açıkça açıklar ve bu sistemlerin eğitimdeki çeşitli boyutlarda etkili bir şekilde kullanılabilirliği fikrini destekler.

Öğretmenler için değerlendirme sistemlerinin kullanılmasıyla ilgili karşılaşılan en büyük zorluk nedir?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış “Öğretmenler için değerlendirme sistemlerinin kullanılmasıyla ilgili karşılaşılan en büyük zorluk nedir?” açık uçlu sorusuna yönelik verilen cevaplara ait doğrudan ifadeler bu bölümde yer verilmiş olup altında doğrudan ifadelerden sonra bunların yorumlamaları yapılmıştır.

Elde edilen öğretmen görüşleri doğrultusunda, öğretmenlerin değerlendirme sistemlerinin kullanılmasıyla karşılaştıkları en büyük zorlukları ifade eden 13 ifade aşağıda sunulmuştur:

(K1) “Değerlendirme sistemleri, öğretmenleri sık sık bürokratik işlemlerle meşgul edebilir ve ders planlamalarını etkileyebilir.”

(K2) “Öğrenci başarıları sadece öğretmenlerin performansını değerlendirmek için kullanılıyormuş gibi hissedebiliriz.”

(K3) “Öğretmen değerlendirme sistemleri, öğrenci başarıları üzerindeki çok sayıda faktörü dikkate alamayabilir.”

(K4) “Değerlendirme sistemleri, öğrencilerin performansını ölçerken standart testlere aşırı odaklanabilir.”

(K5) “Değerlendirme sonuçları bazen öğretmenler arasında rekabeti teşvik edebilir ve işbirliği ruhunu zayıflatabilir.”

(K6) “Öğretmen değerlendirme sistemlerinin objektif olmaması ve öğrenci değerlendirmelerinin öznel olması bir zorluk yaratabilir.”

(K7) “Öğretmen değerlendirmeleri, öğretmenlerin motivasyonunu azaltabilir ve stres seviyelerini artırabilir.”

(K8) “Öğretmenler, değerlendirme sonuçlarının kendi kontrolleri dışında olduğunu hissedebilirler.”

(K9) “Değerlendirme sistemleri, öğretmenlerin profesyonel gelişim ihtiyaçlarını yeterince yansıtmayabilir.”

(K10) “Öğretmenler, değerlendirme süreçlerinin zaman alıcı olduğunu düşünebilirler.”

(K11) “Değerlendirme sistemleri, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yeterince odaklanamamalarına neden olabilir.”

(K12) “Öğretmen değerlendirmeleri, öğretmenlerin ders materyali ve yöntemlerini sınırlayabilir.”

(K13) “Değerlendirme sonuçlarının hızla değişebilmesi ve farklı yıl boyunca farklılık gösterebilmesi, öğretmenler için kararlılık eksikliği yaratabilir.”

Bu ifadeler, öğretmenlerin değerlendirme sistemlerinin kullanımı sırasında karşılaştıkları çeşitli zorlukları yansıtmaktadır. Bu zorluklar, öğretmenlerin iş yükünü artırabilir, öğrenci başarılarının doğru bir şekilde değerlendirilmesini sınırlayabilir ve öğretmenlerin motivasyonunu etkileyebilir. Bu nedenle, değerlendirme sistemlerinin tasarımında ve uygulanmasında bu zorlukların dikkate alınması önemlidir. Öğretmenlerin

değerlendirme sistemlerini kullanırken karşılaştıkları zorluklar, bu sistemlerin karmaşıklığını ve çeşitli etkilerini yansıtmaktadır. Bu zorluklar, öğretmenlerin iş yükünü artırabilir ve öğretmen değerlendirmelerinin sonuçlarını sorgulamalarına neden olabilir. Özellikle öğrenci başarılarının tek bir ölçüte dayandırılması, öğretmenler arasında rekabeti artırabilir ve işbirliği ruhunu zayıflatabilir. Ayrıca, öğretmenlerin değerlendirme sonuçlarına dair objektiflik ve öznellik endişeleri vardır. Bu durum, öğretmenlerin motivasyonunu azaltabilir ve stres seviyelerini artırabilir. Değerlendirme sistemlerinin sürekli değişebilir olması ve zaman alıcı olması, öğretmenlerin kararlılık eksikliği yaşamalarına neden olabilir. Öğretmenler ayrıca, bu sistemlerin kendi profesyonel gelişim ihtiyaçlarını yeterince yansıtmadığını düşünebilirler. Sonuç olarak, öğretmenlerin değerlendirme sistemlerini kullanırken karşılaştıkları zorluklar, bu sistemlerin karmaşıklığını ve uygulama süreçlerindeki çeşitliliği yansıtmaktadır. Bu zorlukların dikkate alınması, daha etkili ve adil değerlendirme sistemleri geliştirme çabalarını desteklemek için önemlidir.

Öğrenci başarılarını ölçmek ve öğretim süreçlerini geliştirmek amacıyla öğretmenlerin nasıl daha etkili bir şekilde değerlendirilmesi sağlanabilir?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış “Öğrenci başarılarını ölçmek ve öğretim süreçlerini geliştirmek amacıyla öğretmenlerin nasıl daha etkili bir şekilde değerlendirilmesi sağlanabilir” açık uçlu sorusuna yönelik verilen cevaplara ait doğrudan ifadeler bu bölümde yer verilmiş olup altında doğrudan ifadelerden sonra bunların yorumlamaları yapılmıştır.

Öğretmenlerin öğrenci başarılarını ölçmek ve öğretim süreçlerini geliştirmek amacıyla daha etkili bir şekilde değerlendirilmesi için 13 öğretmenin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

(K1) “Öğretmenlerin düzenli olarak geri bildirim alması ve bu geri bildirimlerin öğrenci başarılarına odaklanması önemlidir.”

(K2) “Değerlendirme süreçleri, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını anlamamıza yardımcı olmalıdır.”

(K3) “Öğretmenler, değerlendirme sonuçlarını öğrenci öğrenme hedefleri ile ilişkilendirebilmelidir.”

(K4) “Değerlendirme yöntemleri, öğrenci ilgisini ve katılımını artırmak için çeşitlendirilmelidir.”

(K5) “Öğretmenlerin değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak öğretim stratejilerini ayarlamaları teşvik edilmelidir.”

(K6) “Değerlendirme süreçleri, öğrenci performansının sürekli izlenmesini ve düzeltilmesini sağlamalıdır.”

(K7) “Değerlendirme sonuçları, öğretmenlerin profesyonel gelişim ihtiyaçlarını belirlemelerine yardımcı olmalıdır.”

(K8) “Öğretmenler, öğrencilerin kendi öğrenmelerini nasıl değerlendirebileceklerini öğretmelidir.”

(K9) “Değerlendirme sistemleri, öğrenci başarılarını tek bir ölçüte dayandırmak yerine çok yönlü bir yaklaşım benimsemelidir.”

(K10) “Değerlendirme sonuçları, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini iyileştirmek için kullanılmalıdır.”

(K11) “Öğretmenler, değerlendirme süreçlerine öğrencileri de dahil etmelidir.”

(K12) “Değerlendirme sistemleri, öğretmenlerin kendi profesyonel gelişim hedeflerini belirlemelerine olanak tanınmalıdır.”

(K13) “Değerlendirme sonuçları, okul düzeyinde stratejik kararlar alma süreçlerine katkı sağlamalıdır.”

Bu öğretmen görüşleri, öğretmenlerin daha etkili bir şekilde değerlendirilmesi için değerlendirme süreçlerinin çeşitlendirilmesi, öğrenci odaklı ve sürekli izleme yaklaşımları benimsemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, değerlendirme sonuçlarının öğrenci öğrenme deneyimlerini ve öğretmen profesyonel gelişimini desteklemek için kullanılmasına vurgu yapmaktadırlar. Bu, daha etkili bir öğretim ve öğrenme ortamı oluşturmanın önemli bir adımı olarak görülmektedir. Öğretmenlerin değerlendirilmesi konusundaki görüşler, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini desteklemenin ve öğrenci başarılarını artırmanın önemini vurgulamaktadır. Öğretmenler, düzenli geri bildirim almanın ve bu geri bildirimleri öğrenci başarılarına odaklanarak kullanmanın önemini vurgulamaktadır. Bu, öğretmenlerin kendi öğretim stratejilerini geliştirmelerine ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha iyi yanıt vermelerine yardımcı olabilir. Değerlendirme süreçleri, öğrenci performansının izlenmesini ve öğrenci katılımının artırılmasını teşvik etmek için çeşitlendirilmelidir. Ayrıca, öğretmenlerin değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak öğretim stratejilerini ayarlamalarını teşvik etmek, öğrenci öğrenme deneyimlerini iyileştirebilir. Öğretmenlerin değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak profesyonel gelişim ihtiyaçlarını belirlemeleri ve bu ihtiyaçları karşılamak için desteklenmeleri gerekmektedir. Aynı zamanda, öğretmenlerin değerlendirme süreçlerine öğrencileri dahil etmeleri, öğrencilerin kendi öğrenmelerini daha iyi anlamalarına ve kendilerini değerlendirmelerine yardımcı olabilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin daha etkili bir şekilde değerlendirilmesi için öğrenci odaklı, çeşitlendirilmiş ve

sürekli izleme yaklaşımları benimsemek önemlidir. Bu, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini desteklemenin yanı sıra öğrenci başarılarını artırmaya katkı sağlayabilir.

SONUÇ

Bu sonuçlar, öğretmen değerlendirme sistemlerinin eğitim yönetimine çok yönlü bir şekilde katkı sağlayabileceğini vurgulamaktadır. Özellikle, bu sistemlerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleme, okulların güçlü ve zayıf yönlerini belirleme, eğitim politikalarını şekillendirme ve öğrenci başarısını artırma amacıyla kullanılabileceğini göstermektedirler. Bu sonuçlar, öğretmen değerlendirme sistemlerinin eğitim yönetiminin merkezinde önemli bir araç olarak konumlandırılabilmesini ortaya koymaktadır. Bu sistemler, öğretmenlerin profesyonel büyüme ve gelişme süreçlerini desteklerken aynı zamanda okul düzeyinde stratejik kararlar alınmasına da katkı sağlarlar. Eğitim yöneticilerine, kaynakları daha etkili bir şekilde dağıtmaları ve okulun kalitesini artırmaları için önemli veriler sunarlar. Ayrıca, öğretmenler arasında işbirliği ve deneyim paylaşımını teşvik ederler, böylece profesyonel öğrenme ortamları oluşturabilirler. Öğretmen değerlendirme sistemleri, eğitim sistemi üzerinde pozitif etkiler yaratma potansiyeline sahiptir ve bu nedenle eğitim yönetiminde stratejik bir araç olarak daha fazla vurgu gerektirmektedir.

Bu sonuçlar, öğretmenlerin değerlendirme sistemlerini kullanırken karşılaştıkları önemli zorlukları ortaya koymaktadır. Özellikle bu zorluklar, öğretmenlerin iş yükünü artırabilir, motivasyonlarını düşürebilir ve işbirliği kültürünü olumsuz etkileyebilir. Öğrenci başarılarının sadece tek bir ölçüte dayandırılması, öğretmenler arasında rekabeti artırabilir ve öğrenci odaklı bir öğretim yaklaşımını zayıflatabilir. Ayrıca, değerlendirme sürecinin objektiflik ve öznellik konuları nedeniyle öğretmenler arasında endişeye yol açabilir, bu da motivasyonlarını ve iş memnuniyetlerini azaltabilir. Değerlendirme süreçlerinin karmaşıklığı ve zaman alıcılığı, öğretmenlerin bu süreçlere karşı kararlılık eksikliği yaşamalarına neden olabilir. Öğretmenler ayrıca, bu sistemlerin kendi profesyonel gelişim ihtiyaçlarını yeterince yansıtmadığını düşünebilirler. Bu zorluklar, değerlendirme sistemlerinin tasarımı ve uygulanması aşamalarında dikkate alınmalıdır. Öğretmenlerin bu zorluklarla başa çıkabilmeleri için gerekli destekler ve eğitimler sağlanmalıdır. Bu, daha etkili ve adil değerlendirme sistemleri oluşturmak için önemlidir.

Bu öğretmen görüşleri, öğretmenlerin değerlendirilmesi süreçlerinde daha fazla çeşitlilik ve öğrenci odaklı yaklaşımların benimsenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Özellikle değerlendirme sonuçlarının öğrenci öğrenme deneyimlerini ve öğretmen profesyonel gelişimini desteklemek için kullanılması gerektiğine dikkat çekmektedirler. Bu, öğretmenlerin kendi öğretim yöntemlerini geliştirmeleri ve öğrencilerin bireysel gereksinimlerine daha iyi yanıt vermeleri için önemlidir. Ayrıca, öğretmenlerin düzenli geri bildirim almanın ve bu geri bildirimleri öğrenci başarılarına odaklanarak kullanmanın değerini vurgulamaktadırlar. Bu geri bildirimler, öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemelerine yardımcı olabilir ve profesyonel gelişimlerini şekillendirmelerine katkı sağlayabilir. Değerlendirme süreçlerinin öğrenci performansının izlenmesini teşvik etmesi ve öğrenci katılımını artırması, öğretim ve öğrenme süreçlerini daha verimli hale getirebilir. Öğrenci odaklı değerlendirme yaklaşımları, öğrencilerin daha fazla sorumluluk almasını teşvik edebilir ve öğrenme sürecine daha aktif katılımlarını sağlayabilir. Sonuç olarak, bu görüşler, öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinin daha etkili hale getirilmesi için öğrenci merkezli ve sürekli izleme yöntemlerinin benimsenmesinin önemini vurgulamaktadır. Bu yaklaşımlar, hem öğretmenlerin profesyonel gelişimine katkı sağlayabilir hem de öğrenci başarılarını artırabilir.

Öğretmen değerlendirme sistemlerinin daha etkili bir şekilde eğitim yönetimine katkı sağlayabilmesi için aşağıdaki önerilere dikkat edilebilir:

- ✓ Çeşitlendirilmiş Değerlendirme Yaklaşımları: Değerlendirme süreçlerinde sadece öğrenci sınav sonuçlarına dayanmak yerine, öğretmenlerin performansını çok yönlü bir şekilde ölçen yöntemler benimsenmelidir. Öğrenci portfolyoları, sınıf içi gözlemler, öğretim materyallerinin incelenmesi gibi farklı değerlendirme yaklaşımları kullanılabilir.
- ✓ Sürekli Geri Bildirim: Öğretmenlere düzenli ve yapıcı geri bildirim sağlanmalıdır. Bu geri bildirimler, öğretmenlerin güçlü yönlerini vurgulamanın yanı sıra gelişim alanlarını belirlemelerine yardımcı olmalıdır.
- ✓ Öğrenci Katılımı: Öğrencilerin öğretmen değerlendirme süreçlerine daha fazla katılımı teşvik edilmelidir. Öğrenciler, öğretmenlerinin performansını değerlendirmede önemli bir rol oynayabilirler.
- ✓ Profesyonel Gelişim Desteği: Öğretmenlere, değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak profesyonel gelişim ihtiyaçlarını belirleme ve bu ihtiyaçları karşılama konusunda destek sağlanmalıdır.
- ✓ Rekabeti Azaltma: Değerlendirme sistemleri, öğretmenler arasında olumsuz rekabeti teşvik etmek yerine, işbirliği ve deneyim paylaşımını teşvik edecek şekilde tasarlanmalıdır.
- ✓ Objektiflik ve Öznellik: Değerlendirme süreçleri, objektiflik ve öznellik konularına duyarlı bir şekilde tasarlanmalıdır. Bu, öğretmenlerin değerlendirme sonuçlarına güvenmelerini ve motivasyonlarını korumalarını sağlayabilir.

- ✓ Eğitim ve Destek: Öğretmenlere, değerlendirme sistemlerinin nasıl kullanılacağı konusunda eğitim ve destek sağlanmalıdır. Bu, öğretmenlerin sistemi daha etkili bir şekilde kullanmalarına yardımcı olabilir.

Bu öneriler, öğretmen değerlendirme sistemlerinin daha etkili ve adil bir şekilde kullanılmasına katkı sağlayabilir ve eğitim yönetimine daha fazla fayda sağlayabilir.

KAYNAKLAR

- Akbaba Altun, S. & Memişoğlu, S. P. (2008). Performans Değerlendirmesine İlişkin Öğretmen, Yönetici ve Müfettiş Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53, 7-24
- Danielson, C. & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional learning*. Princeton, NJ: Educational Testing Service
- Danielson, C. (2011). Evaluations that help teachers learn. *The Effective Educator*, 4, 35-39.
- DPT (Devlet Planlama Teşkilatı). (2018). Uzun Vadeli Strateji Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 2001 - 2005. http://www.bilgitoplumu.gov.tr/wp-content/uploads/2015/01/Sekizinci_Kalkinma_Plani.pdf adresinden alındı (Erişim Tarihi: 03.05.2023).
- EARGED. (2001). Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Modeli ve Sicil Raporları. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Ekiz, D.(2003). Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hammond, L. (1990). Teacher evaluation in transition: Emerging roles and evolving methods. In L. Darling-Hammond and J. Millman (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation* (p. 17-35). California: Corwin
- Hughes, V. M. (2006). *Teacher evaluation practices and teacher job satisfaction*, (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Missouri, Columbia
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Konan, N. & Yılmaz, S. (2018). Öğretmen performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri: bir karma yöntem araştırması. *Millî Eğitim*, 219, 137-160.
- McNergney R. F. & Imig S. R. (2006). *Teacher evaluation*. Erişim adresi: <http://education.stateuniversity.com/pages/2482/TeacherEvaluation.html> adresinden alındı (Erişim Tarihi: 03.05.2023).
- MEB. (2015). Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama Ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. Resmî Gazete (29329).
- MEB. (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Medley, D. M. & Coker, H. (1987). The accuracy of principals' judgments of teacher performance. *The Journal of Educational Research*, 80 (4), 242-247.
- Medley, D. M., Coker, H. & Soar, R. S. (1984). *Measurement-based evaluation of teacher performance: An empirical approach*. New York: Longman
- Monroe, W. S. & Clark, J. A. (1924). *Measuring Teaching Efficiency*. Urbana: Published By The University Of Illinois.
- Ornstein, A. C. (1985). Research on teaching: Issues and trends. *Journal of Teacher Education*, 36 (6), 27-31.
- Santelices, M. V. & Taut, S. (2011). Convergent validity evidence regarding the validity of the Chilean standards-based teacher evaluation system. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 18(1) 73-93.
- Sears, J. B. (1921, September). The measurement of teaching efficiency. *Journal of Educational Research*, 4 (2), 81-93.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı. (2013). Onuncu Kalkınma Bakanlığı 2014-2018. Ankara: Kalkınma Bakanlığı.
- Weiss, E. M. & Weiss, G. (1998). *New directions in teacher evaluation*. Washington D.C.
- Weller, L. D. (1982). Teacher performance assessment instruments: A "personalized" approach to staff development. *The Teacher Educator*, 18 (2), 10-19
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin.

Eğitim Yönetiminde İnsan Kaynakları Yönetiminin Önemi

The Importance of Human Resources Management in Education Management

ÖZET

Bu çalışmanın amacı eğitim yönetiminde insan kaynakları yönetiminin önemini öğretmen görüşlerine göre belirlemektir. 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. Öğretmenlerin ifadeleri, insan kaynakları yönetiminin eğitim kurumları ve öğretmenler üzerindeki kritik rolünü vurgulamaktadır. İnsan kaynakları yönetiminin işe alım, performans değerlendirmesi, motivasyon ve profesyonel gelişim gibi süreçlere olan etkileri üzerinde durulmuş, bu süreçlerin öğrenci başarısı ve öğretmen memnuniyeti üzerinde olumlu etkiler yaratabileceği vurgulanmıştır. Adaletin sağlanması ve öğretmenlerin görüşlerinin değerli birer kaynak olarak kabul edilmesi, insan kaynakları yönetiminin eğitimdeki stratejik rolünü güçlendirmektedir. Sonuç olarak, iyi bir insan kaynakları yönetimi sistemi, eğitim kurumlarının başarısına ve öğretmenlerin profesyonel gelişimine önemli katkılar sunabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Eğitim Yönetimi, İnsan Kaynakları.

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the importance of human resource management in educational administration according to teachers' opinions. 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 statements of the teachers emphasize the critical role of human resource management on educational institutions and teachers. They emphasized the effects of human resource management on processes such as recruitment, performance evaluation, motivation and professional development, and emphasized that these processes can have positive effects on student achievement and teacher satisfaction. Ensuring fairness and recognizing teachers' opinions as valuable resources reinforces the strategic role of human resource management in education. In conclusion, a good human resource management system can contribute significantly to the success of educational institutions and the professional development of teachers.

Keywords: Teacher, Educational Management, Human Resources.

GİRİŞ

Argon ve Özçelik (2008)a göre, yirmi birinci yüzyılın ilk çeyreğinde temel eğitimden lisansüstü eğitime kadar eğitim kurumlarının rollerinde, amaçlarında, hedeflerinde ve misyonlarında bir değişim yaşanmıştır. Bu değişiklikler kurumun etkinliği ve verimliliği üzerinde etkili olduğundan, insan kaynaklarının gelişimi daha önemli hale gelmektedir. Şirketlerin başarılı ve verimli bir şekilde çalışabilmesini sağlayan temel bileşen insan kaynaklarıdır. Sonuç olarak, personeli etkin bir şekilde kullanmak, hızla değişen çevremizde bir kuruluşun hayatta kalması için esastır (Çalık ve Şehitoğlu, 2006). Türkiye'deki özel sektör şirketleri son zamanlarda insan kaynakları yönetimi (İKY) ile ilgili "geliştirme" faaliyetleri de dahil olmak üzere teknolojik ilerlemelere yatırım yapmış ve bunları başarmıştır. Bazı devlet kurumlarının da İKG çalışmalarında bulunduğu açıktır, ancak özel sektörle aynı ölçüde değildir. Eğitim hassas bir konudur, bu nedenle eğitim kurumları verimliliği artırmak ve istenen sonuçları elde etmek için insan kaynakları gelişimi konusunda bilimsel önlemler almalıdır. Eğitim kurumlarının yönetiminin insan kaynaklarını (İK) geliştirmeye odaklanması kritik önem taşımaktadır. İKY becerilerini geliştirmek ve bu alanda üretilen araştırmalara bağlı kalmak, eğitim kurumlarının yöneticilerinin sadece eğitim kalitesini yükseltmelerine değil, aynı zamanda personel verimliliğini artırmalarına da yardımcı olacaktır.

Davranışsal yaklaşıma göre (Jackson vd., 1989), başarılı bir İK yönetim sistemi, kurumsal performansı artırmak için gereken davranışları teşvik edecektir (Pfeffer, 1994). Ayrıca, kaynak temelli teori, İK yönetim sisteminin yeni şirket yeteneklerini nasıl geliştirdiğini açıklarken bu yeteneklerin rekabet avantajı sağlaması için gereken nitelikleri vurgulamaktadır. Bunlar stratejik yönetim teorisi ile uyumludur (Amit ve Shoemaker, 1993). İK uygulamalarının örgütsel performansın birçok yönü üzerindeki etkisi literatürde çeşitli araştırmalara konu olmuştur (Godard, 2001;

Şehmus Ateş¹ 
Muharrem Nuri Akyürekli² 
Ferdi Toprak³ 
Havva Can Ateş⁴ 
Nurullah Demir⁵ 
Tayfur Kül⁶ 

How to Cite This Article

Ateş, Ş., Akyürekli, M. N., Toprak, F., Can Ateş, H., Demir, N. & Kül, T. (2023). "Eğitim Yönetiminde İnsan Kaynakları Yönetiminin Önemi", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:54; pp:3996-4005. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.72828>

Arrival: 03 August 2023

Published: 25 October 2023

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

¹Müdür Yardımcısı, MEB, Diyarbakır, Türkiye

²Okul Müdürü, MEB, Diyarbakır, Türkiye

³Müdür Yardımcısı, MEB, Diyarbakır, Türkiye

⁴Öğretmen, MEB, Diyarbakır, Türkiye

⁵Müdür Yardımcısı, MEB, Mardin, Türkiye

⁶Müdür Yardımcısı, MEB, Şırnak, Türkiye

Guest, 2011; Wall ve Wood, 2005). Tüm örgütsel öğrenme bireyin zihninde gerçekleşir. Bu durumun farkında olan işletmeler, insan kaynaklarını kendi avantajlarına kullanabilir ve rekabet avantajı elde edebilirler (Ployhart ve Moliterno, 2011). Geleneksel İK faaliyetlerini geliştirmek için bilgisayar teknolojisini kullanmak da bir işletmeye rekabet avantajı sağlayabilir (Hendrickson, 2003). Ayrıca, teknoloji kullanımı firmalar için karar alma sürecini hızlandırabilir ve doğruluğunu artırabilir (Kapoor ve Sherif, 2012). Katkıların ve bilginin örgütsel değere ne kadar etkili bir şekilde aktarıldığının değerlendirilmesi, insan sermayesinin değerinin ölçülmesi sürecidir (Baron ve Tang, 2011). İşletmeler, İK taktiklerini operasyonel hedeflerle koordine etmeye odaklanmalıdır. İşgücünüzü planlamak, rekabet avantajı elde etmek için çok önemlidir (Momin ve Mishra, 2015). 1950'lerde fiziksel sermaye, emek, toprak ve yönetim üretimin temel unsurlarıydı (Mincer, 1962). Ancak 1960'ların başında "artık faktör" olarak adlandırılan fark "insan sermayesi" olarak tanımlanmıştır (Nafukho, 2004). Dolayısıyla "sermaye" yirmi birinci yüzyılın ekonomi literatüründe "finansal sermaye, örgütsel sermaye, entelektüel sermaye, insan sermayesi, yapısal sermaye, ilişkisel sermaye, müşteri sermayesi, sosyal sermaye ve inovasyon" gibi terimleri içerecek şekilde genişlemiştir (Edvinsson ve Malone, 1997). Lucas'a (1990) göre, insanların öğrenme yetenekleri, ürün ve hizmetlerin yaratılmasında kullanılan diğer kaynaklarınkine benzer. İnsan kaynakları verimli bir şekilde kullanıldığında kişi, şirket ve genel olarak toplum için kârlı sonuçlar elde edilir. Bu açıdan bakıldığında eğitim ve öğretim, işletmelerin hem içinde hem de dışında üretkenliği artıran, işgücünü eğiten ve küresel büyüme ve kalkınmayı teşvik eden amaca yönelik harcamalar olarak görülmektedir. Değişim, insana yapılan yatırımın birincil sonucudur; bu, kurumsal düzeyde artan üretkenlik ve kârlılığın yanı sıra bireysel bazda daha iyi performans olarak da görülebilir. Gözlemlerine göre, bir çalışanın zekası, memnun çalışma enerjisi, iyimser bakış açısı, güvenilirliği, adanmışlığı, öğrenme kapasitesi, yeteneği, buluşçuluğu ve bilgi ve enformasyonu yayma dürtüsü, inovasyon ve bilgiye katkıda bulunur. Yaratıcı düşüncenin tüm örgütsel süreçlere ve birimlere uygulanması örgütsel yaratıcılık olarak bilinir. Sinerjiyi kullanarak bir kuruluş kâr edebilir. Hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkeler, ekonomik ilerlemeyi hızlandırmak için gerekli zaman ve enerjiyi tahsis etmenin bir yolu olarak insan sermayesinin geliştirilmesine daha fazla önem vermektedir. İnsan sermayesi geliştirme, performans üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu için kuruluşların yapması gereken bir yatırımdır. Günümüz küresel pazarında, kuruluşların rekabet avantajı elde etmek için işgücünü etkin bir şekilde kullanmaları büyük önem taşımaktadır. Çalışanların verimliliğini artırmak, işletmeler için daha fazla değer elde etmenin kilit bir yöntemi haline gelmiştir. Kapsamlı insan sermayesi geliştirme girişimleri sayesinde işletmeler, örgütsel hedeflerin yanı sıra uzun vadeli yaşayabilirlik ve hayatta kalma hedeflerini gerçekleştirmek için personellerini en üst düzeye çıkarmayı amaçlamaktadır. İşletmeler, performansı ve çalışan mutluluğunu artırmak istiyorlarsa insan sermayesini kavramalıdır. İnsan sermayesi daha ayırt edici hale geldikçe, işletme, yönetiminde kaynak harcamaya teşvik edilir. Bu nedenle, insanların şirketlerinde rekabet edebilmeleri için yetkinlik becerileri kazanmaları gerekir. İnsan sermayesi kavramı hızla gelişmiştir. İnsan sermayesine yatırım, çalışanların kalitesini (üretkenliğini) artıran her türlü çabayı ifade eder. Bu nedenle insan sermayesinde eğitime yatırım yapmak çok önemlidir. Bu, bir bireyin ekonomik açıdan değerli olan görevleri yerine getirme kapasitesini geliştiren bilgi ve talimatlardır. Doucouliagos'a (1997) göre insan sermayesi, çalışanların bağlılığını ve motivasyonunu artırmanın yanı sıra araştırma ve geliştirmeyi finanse etmek ve nihayetinde ekonomiye ve toplumun geneline fayda sağlayan yeni bilgilerin yaratılmasına kapı açmak için kullanılabilir bir kaynaktır. Aynı zamanda küçük işletmelerin başarısı ile iyi bir korelasyona sahip faydalı bir varlıktır. İnsan sermayesi, kurumsal düzeyde rekabet avantajı elde etmek için stratejik planlamanın kilit bir bileşenidir. Ayrıca, 2002 yılında Bontis ve Fitzenz tarafından yapılan bir araştırma, insan sermayesi yönetiminin sonuçları ile iş ve ekonomik sonuçlar arasında bir korelasyon olduğunu ortaya koymuştur. İnsan sermayesi geliştirmenin amacı, çalışanların genel mutluluğunu ve eğitim düzeyini yükseltmektir. İnsan sermayesinin geliştirilmesi üzerine yapılan araştırmalar, ekip üyelerinin artan bilgi, yaratıcılık ve buluş açısından çeşitlilikten fayda sağladığını göstermektedir (Ismail ve Arokiasamy, 2008). Şirketlerde yaratıcılığı ve yeniliği teşvik etme ve uluslararası ve küresel pazarlarda uzun vadeli hayatta kalma şanslarını artırma kabiliyeti nedeniyle heterojenlik, gelişmiş sorun çözümü ve çözüm yaratma ile pozitif ilişkilidir. Ayrıca insan sermayesinin geliştirilmesi ve güçlendirilmesi için de kilit bir girdi olabilir. Bu araştırma, işletmelerde "insan sermayesi gelişiminin" yaratıcılığı teşvik ettiğini ve şirket performansını artırdığını göstermiştir ki bu da literatürle tutarlıdır. Sonuç olarak, işletmeler özellikle insan sermayesinin farklı yönlerine yatırım yapma konusunda bazı mantıklı stratejiler oluşturmak istemektedir. Analitiği tüm firmaya yaymak, en başarılı olanların verileri içgörülere ve gelişmiş kararlara dönüştürerek rekabet avantajı elde etmelerine yardımcı olur. İnsan kaynaklarına yapılan yatırımlar finansal getiri sağlamalıdır. Teknoloji, İK prosedürlerini, iş yönetimini ve kurumsal performansı etkilemek için bir araç olarak kullanılabilir (Stone vd., 2015). İK, uygun uygulamaların ve entegrasyon teknolojilerinin yerinde olduğundan emin olmalıdır çünkü teknoloji, insan yönetimi konusunda iyi bilgilendirilmiş kararlar vermeyi mümkün kılar (Pemmaraju, 2007). Geleceğin işyeri kuşkusuz teknolojiye ihtiyaç duyacaktır (Ulrich ve Dulebohn, 2015). İK analitiği ile finansal başarı arasındaki bağlantı, sebep-sonuç ilişkisine dayanmaktadır. James ve Wooten'a (2005) göre, kriz yönetimi kötü yönetilirse bir kurumun imajı zarar görebilir. Bir kurumun itibarına ilişkin araştırmalar genellikle müşterileri ve satıcıları gibi dış paydaşlarına odaklanmaktadır. Sadece az sayıda araştırma, çalışanların değerlendirmelerinin bir kuruluşun itibarının temelini oluşturduğunu açıklamıştır (Alkharabsheh vd., 2014).

Geleneksel yönetimi destekleyen düşünürlere göre potansiyelin bir sınırı vardır. Bu nedenle, kurumun amaçlarını benimsemek ve işe başlar başlamaz öğrenmek gibi sınırlı bir mercekten görüp değerlendirmişlerdir. Buna karşılık, modern işletmelerde yöneticilerin işe aldıkları bireylerin potansiyelini en üst düzeye çıkarmak için çabaladıklarını, ancak bu potansiyelin yalnızca bir kısmını algıladıklarını söylediler. Bu bağlamda, insan kaynakları yönetimi kavramı, bir kişinin yalnızca şirket tarafından istihdam edildiğinde değil, içinde bulunduğu ortamdan bağımsız olarak yaşamı boyunca bir kişi olarak gelişebileceği önermesini kabul etmiştir. Çalışanların yetkinliği ve eğitimi, kuruluşun ilgili departmanının tek sorumluluğu olarak görülmemelidir. Tüm yöneticiler, personellerinin çalışırken sürekli gelişmesini sağlamalıdır. Robbins ve Alvy'e (1995, Aydın'da (2016) atıfta bulunulmuştur) göre, personel gelişimi genel olarak, çalışanların mevcut ve gelecekteki işlerini en iyi şekilde yapabilmelerini sağlamak için bilgi, yetenek ve tutumlarını doğrudan etkileyen herhangi bir eylem olarak tanımlanmaktadır. Örgütsel etkinlik ve verimlilik İKG ile artırılır. İKG'nin şirketler için önemli olmasının nedeni budur (Mercin, 2005). İK'nın ilerlemesini garanti altına alan hizmet içi eğitim faaliyetleri de bu önemi yansıtmaktadır. Eğitim kurumları, İKG programlarına ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine ev sahipliği yapmaktadır (Aydın, 2016). Bu girişimlerin daha verimli sonuçlar doğurabilmesi için okul yetkililerinin İKY ile ilgili sorumluluklarının önceden belirlenmesi gerekmektedir. Açıkalin'a (2016) göre, bu pozisyonlar bilgilendirme, danışmanlık, analiz, yerleştirme, personel geliştirme, entegrasyon, koruma, ödeme ve ayırma gibi personel görevleriyle ilişkilidir. Okul yöneticileri bu görevler bağlamında personel gelişiminde önemli bir role sahiptir (Çalık, Şehitoğlu, 2006). Okul yöneticilerinin personellerinin mesleki gelişiminde oynadıkları işlevler eş zamanlı olarak tanınmalı, incelenmeli, iyileştirilmeli ve geliştirilmelidir. Eğitim kurumlarının en önemli stratejik bileşeni öğretmenlerdir. Öğretmenlerin yüksek motivasyon düzeyleri, işlerine bağlılıkları, bilgi ve becerilerini öğrencilere aktarmaları ve ruhsal iyilik halleri, eğitim faaliyetlerinin etkililiği ve niteliği üzerinde doğrudan ya da dolaylı bir etkiye sahiptir. Sonuç olarak, eğitimcilerin sınıflardaki etkinliğini artırmak ve verimliliklerini optimize etmek esastır (Cemaloğlu, 2002). Eğitimcilerin performansını artırmak için belirli araçların kullanılması şarttır. Bu araçlar üç kategoriye ayrılır: finansal, psikolojik ve örgütseldir (Yalçın ve Korkmaz, 2013).

Okul yöneticilerinin iş başında eğitime öncelik vermeleri önemlidir. Çalışanlarının gelişimi için mevcut tüm kaynakları en iyi şekilde kullanmalıdırlar. Bir çalışan yaparak ve görerek öğrendiğinde, aklında tuttuğu bilgi daha kalıcı olur. Okullardaki yöneticiler, personelin kendi deneyimlerinden öğrenebilmesi için uygun ortamlar oluşturmalıdır. İşletme içinde yapılan işlerin düzgün ve başarılı bir şekilde tamamlanması için büyük bir işbirliği gereklidir. Bu işbirliğinin gerçekleşmesi için şirket içinde güçlü bir iletişim gereklidir (Sabuncuoğlu ve Güven, 2008). Bir kurumun yöneticileri, çalışanlarının kişisel gelişimini garanti altına alacak en önemli kişilerdir. Yöneticiler, çalışanlara gerekli zamanı, alanı, kaynakları, yönlendirmeyi ve eğitim materyallerini sağlayarak onların kişisel gelişimlerini destekleyebilirler (Köktürk, 2002).

Okul yöneticilerinin, kurumlarında öğretmenlerin ve diğer personelin gelişimini sağlamaları çok önemlidir. Çalışanların bilgi, beceri ve yetkinlikleri arttıkça üretimleri de artar. Bu araştırmanın amacı, mevcut durumu ve okul yöneticilerinin insan kaynakları gelişiminde oynadıkları sorumlulukları tespit etmektir. Bu araştırma, okul yöneticilerine yönelik eğitim programlarının oluşturulmasına yardımcı olacağı için özellikle önemlidir. Bu araştırmanın, eğitim kurumlarında İK'nın oluşturulmasında yöneticilerin üstlendiği sorumluluklara ışık tutması ve öneriler geliştirilmesine yardımcı olması nedeniyle önemli olduğuna inanılmaktadır.

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

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

Cinsiyet dağılımı incelendiğinde, araştırmaya katılanların çoğunluğunun kadın olduğu görülmektedir (%53.8). Erkek katılımcıların oranı ise %46.2'dir. Bu bilgi, eğitim yönetimi alanında kadınların ve erkeklerin temsilini değerlendirmek için kullanılabilir. Katılımcıların yaşlarının frekans analizi, katılımcıların yaş ortalamasının 37.8 olduğunu göstermektedir. En genç katılımcı 29 yaşında iken en yaşlı katılımcı 45 yaşındadır. Yaş dağılımı, eğitim yönetimi alanında çalışan kişilerin yaş aralığını göstermektedir. Katılımcıların kıdem süreleri frekans analizi ile incelendiğinde, ortalama kıdem süresinin 10.8 yıl olduğu görülmektedir. Katılımcılar arasında en düşük kıdem süresi 4 yıl iken en yüksek kıdem süresi 17 yıldır. Bu veri, eğitim yönetimi pozisyonlarında çalışanların deneyim düzeyini yansıtmaktadır. Katılımcıların öğrenim durumu incelendiğinde, %53.8'i lisans derecesine sahipken %46.2'si yüksek lisans derecesine sahiptir. Bu bilgi, eğitim yönetimi alanında çalışanların eğitim seviyelerini 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 eğitmenin 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 insan kaynakları yönetiminin öğretmenler üzerindeki etkilerini nasıl değerlendirirsiniz? Bu etkiler öğrenci başarısı ve öğretmen memnuniyeti üzerinde nasıl bir fark yaratıyor?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış “Eğitim kurumlarında insan kaynakları yönetiminin öğretmenler üzerindeki etkilerini nasıl değerlendirirsiniz? Bu etkiler öğrenci başarısı ve öğretmen memnuniyeti üzerinde nasıl bir fark yaratıyor?” açık uçlu sorusuna yönelik verilen cevaplara ait doğrudan ifadeler bu bölümde yer verilmiş olup altında doğrudan ifadelerden sonra bunların yorumlamaları yapılmıştır.

Elde ettiğiniz 13 öğretmenin ifadeleri aşağıda verilmiş ve her bir ifadenin başına kod verilmiştir:

K1: “İnsan kaynakları yönetimi, öğretmenlerin atanması ve görevlendirilmesinde önemlidir. Doğru kişinin doğru pozisyona yerleştirilmesi öğrencilerin eğitimine büyük katkı sağlar.”

K2: “İnsan kaynakları yönetimi, öğretmenlerin kariyer gelişimi için yol haritası sunmalı. Mentorluk ve profesyonel gelişim fırsatları bu süreçte çok önemlidir.”

K3: “Eğitimdeki hızla değişen dinamiklere ayak uydurabilmek için sürekli profesyonel gelişim gereklidir. İnsan kaynakları yönetimi, bu tür fırsatları sağlamalı.”

K4: “Öğretmenleri motive etmek için ödüllendirme ve takdir sistemleri önemlidir. İnsan kaynakları yönetimi bu konuda etkili olmalı.”

K5: “İşbirliği ve iletişim platformları, öğretmenler arası etkileşimi kolaylaştırır. İnsan kaynakları yönetimi bu tür mekanizmaları desteklemeli.”

K6: “Öğretmenlerin kariyer yollarını açıkça görmesi önemlidir. İnsan kaynakları yönetimi, bu konuda rehberlik etmeli ve desteklemelidir.”

K7: “Esnek çalışma seçenekleri ve iş-özel yaşam dengesini teşvik eden politikalar, öğretmenlerin daha iyi performans göstermelerine yardımcı olur. İnsan kaynakları yönetimi bu konuda duyarlı olmalı.”

K8: “Öğretmenlerin görüşleri ve önerileri, eğitim yönetiminde daha iyi kararlar almak için önemlidir. İnsan kaynakları yönetimi bu geri bildirimleri değerlendirmeli.”

K9: “Bütçe planlaması ve kaynak yönetimi, eğitim kurumlarının etkili bir şekilde çalışmasını sağlar. İnsan kaynakları yönetimi, bu süreçlerin şeffaf olmasını teşvik etmelidir.”

K10: “Kariyer basamaklarının netleştirilmesi, öğretmenlere uzun vadeli hedeflerini belirleme ve kariyer planlamasını daha etkili bir şekilde yapma fırsatı sunabilir.”

K11: “Öğretmenler arası deneyim paylaşımını teşvik etmek, yeni fikirlerin ve en iyi uygulamaların yayılmasına yardımcı olabilir.”

K12: “İnsan kaynakları yönetimi, öğretmenlerin iş yaşamı ile özel yaşam arasında denge sağlamalarına yardımcı olmalı. Esnek çalışma seçenekleri ve aile dostu politikalar önemlidir.”

K13: “Adalet duygusu, insan kaynakları yönetiminin öğretmenlerin istihdam ve terfi süreçlerini adil ve objektif bir şekilde yürütmesi için temel bir prensiptir ve öğretmenler arasında güveni artırabilir.”

Bu ifadeler, öğretmenlerin insan kaynakları yönetiminin eğitimdeki kilit rolünü ve öğretmenlerin kariyer gelişimi, motivasyonu ve iş-özel yaşam dengelemesi gibi konulardaki etkilerini yorumlamaktadır. İnsan kaynakları yönetiminin eğitim yönetimine nasıl katkı sağlayabileceği ve öğrenci başarısı ile öğretmen memnuniyeti üzerinde nasıl bir fark yaratabileceği açıkça ortaya konulmaktadır. Öğretmenlerin verdiği ifadeler, insan kaynakları yönetiminin eğitim kurumları ve öğretmenler üzerindeki etkilerini çeşitli açılardan yorumlamamıza olanak tanır. İnsan kaynakları yönetiminin öğretmenlerin atanması ve görevlendirilmesindeki önemi, doğru kişilerin doğru pozisyonlara yerleştirilmesiyle öğrenci başarısına olumlu bir katkı sağlayabilir. Öğretmenlerin kariyer gelişimi ve profesyonel büyümesi, mentorluk programları ve profesyonel gelişim fırsatları aracılığıyla desteklenmelidir; bu, öğretmenlerin becerilerini güncel tutmalarına yardımcı olabilir ve öğrenci eğitimine yansır. Motivasyon ve ödüllendirme sistemleri, öğretmenlerin işlerine bağlılığını artırabilir ve öğrenci başarısına katkıda bulunabilir. İşbirliği ve iletişim mekanizmaları, öğretmenler arası etkileşimi kolaylaştırarak en iyi uygulamaların paylaşılmasına yardımcı olabilir. İş-özel yaşam dengesini teşvik eden politikalar, öğretmenlerin iş performansını artırabilir. Öğretmenlerin görüşleri ve önerileri, eğitim yönetiminde daha iyi kararlar almak için önemlidir ve bu geri bildirimlerin değerlendirilmesi gereklidir. Adalet duygusu ve güven, iş yerinde olumlu bir çalışma ortamının oluşturulmasına yardımcı olabilir. İnsan kaynakları yönetimi, eğitim kurumlarının etkin bir şekilde işlemesine katkıda bulunmalı ve bu da öğrenci başarısı ve öğretmen memnuniyetine yansır. Bu bağlamda, insan kaynakları yönetiminin eğitimdeki stratejik rolü, öğrenci başarısı ve öğretmen memnuniyetini artırmak için kritik bir faktör olarak değerlendirilmelidir.

İnsan kaynakları yönetimi uygulamalarının eğitim yönetimindeki rolünü nasıl değerlendirirsiniz? Öğretmenlerin kariyer gelişimini ve profesyonel gelişimini desteklemek için hangi stratejilerin kullanılması gerektiğini düşünüyorsunuz?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış “İnsan kaynakları yönetimi uygulamalarının eğitim yönetimindeki rolünü nasıl değerlendirirsiniz? Öğretmenlerin kariyer gelişimini ve profesyonel gelişimini desteklemek için hangi stratejilerin kullanılması gerektiğini düşünüyorsunuz?” açık uçlu sorusuna yönelik verilen cevaplara ait doğrudan ifadeler bu bölümde yer verilmiş olup altında doğrudan ifadelerden sonra bunların yorumlamaları yapılmıştır.

(K1) “İnsan kaynakları yönetimi, öğretmenlerin atanması ve görevlendirilmesinde önemli bir rol oynar. Doğru kişinin doğru pozisyona yerleştirilmesi öğrencilerin eğitimine büyük katkı sağlar.”

(K2) “Kariyer gelişimini desteklemek için mentorluk programları kurulabilir. Deneyimli öğretmenler, yeni mezun meslektaşlarına rehberlik edebilirler.”

(K3) “Profesyonel gelişim için düzenli olarak güncel eğitim materyallerine ve seminerlere erişim sunulmalıdır. Bu, öğretmenlerin bilgilerini güncel tutmalarına yardımcı olur.”

(K4) “İnsan kaynakları, öğretmenlerin motivasyonunu artırmak için ödüllendirme sistemleri geliştirmeli. Başarıları takdir edilmeli ve öğretmenlerin emeği değerin bilinmeli.”

(K5) “Eğitim yönetimi, öğretmenlerin gereksinimlerini dinlemeli ve çözüm odaklı olmalı. İyi bir iletişim ve geri bildirim mekanizması olmalı.”

(K6) “Öğretmenler arasında deneyim paylaşımını teşvik etmek için işbirliği grupları veya toplulukları kurulabilir. Bu, yeni fikirlerin ve en iyi uygulamaların yayılmasına yardımcı olur.”

(K7) “Kariyer basamaklarını netleştirmek için eğitim yönetimi, öğretmenlere yükselme fırsatları ve kriterleri hakkında açık bilgi sunmalı.”

(K8) “İnsan kaynakları yönetimi, öğretmenlerin iş yaşamı ile özel yaşam arasında denge sağlamalarına yardımcı olmalı. Esnek çalışma seçenekleri ve aile dostu politikalar önemlidir.”

(K9) “Eğitim yönetimi, öğretmenlerin kişisel ve mesleki hedeflerini anlamalı ve bu hedeflere ulaşmaları için destek sağlamalı.”

(K10) “Öğretmenlerin görüşleri ve önerileri, eğitim yönetiminde dikkate alınmalı. Karar süreçlerine katılımları teşvik edilmeli.”

(K11) “Mevcut kaynakların verimli kullanılması için eğitim yönetimi, bütçe planlaması ve kaynak dağıtımında şeffaf olmalı.”

(K12) “İnsan kaynakları yönetimi, öğretmenlerin istihdam ve terfi süreçlerini adil ve objektif bir şekilde yürütmelidir. Adalet duygusu önemlidir.”

(K13) “Öğretmenler arasında deneyim paylaşımını teşvik etmek için işbirliği grupları veya toplulukları kurulabilir.”

Öğretmenin ifadeleri, insan kaynakları yönetiminin eğitim yönetimindeki kilit rolünü ve öğretmenlerin kariyer gelişimini desteklemek için gereken stratejileri vurgulamaktadır. Öncelikle, öğretmenlerin çoğu insan kaynakları yönetiminin, öğretmenlerin atanması ve görevlendirilmesinde kritik bir rol oynadığını ifade etmektedir. Doğru kişinin doğru pozisyona atanması, öğrenci eğitimine olumlu bir katkı yapabilir. Bu noktada, insan kaynakları yönetimi öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olarak görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin kariyer gelişimini desteklemek için mentorluk programları ve profesyonel gelişim fırsatlarına vurgu yapılmıştır. Deneyimli öğretmenlerin yeni mezun meslektaşlarına rehberlik etmesi, öğretmenlerin uzmanlıklarını geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu, öğretmenlerin işlerinde daha yetkin hale gelmelerine olanak tanır. Profesyonel gelişim fırsatlarına erişim konusundaki vurgu, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini güncel tutmalarını sağlamaktadır. Bu, öğretmenlerin sınıflarında daha etkili olmalarına yardımcı olabilir ve öğrenci başarısına olumlu katkı sağlayabilir. Ayrıca, öğretmenlerin motivasyonunu artırmak için ödüllendirme ve takdir sistemlerinin önemine dikkat çekilmiştir. Bu tür sistemler, öğretmenlerin işlerine olan bağlılıklarını artırabilir ve öğrencilere daha iyi hizmet verme isteğini teşvik edebilir. Öğretmenler arası işbirliği, iletişim, kariyer planlama, esneklik ve iş-özel yaşam dengesi gibi unsurlar da vurgulanmıştır. Bu faktörler, eğitim yönetiminin öğretmenlerin profesyonel ve kişisel gelişimini desteklemesi için önemlidir. Son olarak, öğretmenlerin görüşlerinin ve önerilerinin dinlenmesi ve bu görüşlerin eğitim yönetimi karar süreçlerine katılmasına izin verilmesi, daha demokratik ve etkili bir karar alım sürecini teşvik edebilir. Tüm bu ifadeler, eğitim yönetimi ve insan kaynakları yönetimi arasındaki bağlantının ne kadar önemli olduğunu ve bu iki alanın etkili bir şekilde bir araya getirilmesinin eğitim sisteminin iyileştirilmesine nasıl katkı sağlayabileceğini göstermektedir. İnsan kaynakları yönetiminin, öğretmenlerin profesyonel gelişimini ve öğrenci başarısını artırmak için stratejik bir araç olduğu açıkça ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, eğitim kurumları bu alanlara daha fazla dikkat ve kaynak ayırmalıdır.

Eğitim kurumlarında insan kaynakları yönetiminin işe alım, performans değerlendirmesi ve öğretmen motivasyonu gibi süreçlere etkisi hakkında deneyimlerinizi paylaşır mısınız? İyi bir insan kaynakları yönetimi sistemi nasıl olmalıdır ve bu sistemin öğretmenlerin profesyonel gelişimine katkısı nedir?

Katılımcılara sorulan yarı yapılandırılmış “Eğitim kurumlarında insan kaynakları yönetiminin işe alım, performans değerlendirmesi ve öğretmen motivasyonu gibi süreçlere etkisi hakkında deneyimlerinizi paylaşır mısınız? İyi bir insan kaynakları yönetimi sistemi nasıl olmalıdır ve bu sistemin öğretmenlerin profesyonel gelişimine katkısı

nedir?”açık uçlu sorusuna yönelik verilen cevaplara ait doğrudan ifadeler bu bölümde yer verilmiş olup altında doğrudan ifadelerden sonra bunların yorumlamaları yapılmıştır.

K1: “İnsan kaynakları yönetimi, eğitim kurumlarında işe alım sürecini düzenler. Doğru kişilerin seçilmesi, öğrenci başarısını olumlu etkiler.”

K2: “Performans değerlendirmesi, öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerini anlamalarına yardımcı olur. İyi bir geri bildirim süreci, gelişimlerini destekler.”

K3: “Öğretmen motivasyonu için ödüllendirme ve teşvikler önemlidir. İnsan kaynakları yönetimi, bu konuda etkili olmalıdır.”

K4: “İnsan kaynakları yönetimi, adil bir işe alım süreci sağlamalıdır. Adalet duygusu, öğretmenlerin memnuniyetini artırır.”

K5: “Profesyonel gelişim için sürekli fırsatlar sunulmalıdır. İnsan kaynakları yönetimi, bu fırsatları tanıtmalı ve desteklemelidir.”

K6: “Eğitim kurumlarının insan kaynakları yönetimi, öğretmenlerin motivasyonunu yüksek tutmalıdır. Bu, öğrenci başarısına katkı sağlar.”

K7: “İyi bir insan kaynakları yönetimi, öğretmenlerin iş-özel yaşam dengesini korumalarına yardımcı olur.”

K8: “İşe alım ve performans değerlendirmesi, eğitim kurumlarının başarısı için kritiktir. İnsan kaynakları yönetimi, bu süreçleri etkin bir şekilde yönlendirmelidir.”

K9: “İnsan kaynakları yönetimi, öğretmenlerin kariyerlerini planlamalarına yardımcı olmalıdır. Bu, profesyonel gelişimlerine katkı sağlar.”

K10: “Öğretmenlerin görüşleri ve geri bildirimleri önemlidir. İnsan kaynakları yönetimi, bu görüşlere duyarlı olmalıdır.”

K11: “İyi bir insan kaynakları yönetimi sistemi, öğretmenlerin işlerine bağlılığını artırır.”

K12: “Öğretmenlerin işe alım sürecinde adil bir şekilde değerlendirilmesi, güveni artırır ve iş memnuniyetini artırır.”

K13: “İnsan kaynakları yönetimi, öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemeli ve bu da öğrencilere daha iyi hizmet sunmalarına yardımcı olur.”

Bu ifadeler, insan kaynakları yönetiminin işe alım, performans değerlendirmesi, motivasyon ve profesyonel gelişim gibi süreçlere olan etkilerini vurgulamaktadır. İnsan kaynakları yönetiminin, eğitim kurumlarında adil ve verimli işleyen bir sistemin oluşturulmasına katkı sağladığı ve bu sistemin öğretmenlerin profesyonel gelişimini destekleyerek öğrenci başarısına olumlu katkı sağlayabileceği açıkça görülmektedir. Bu öğretmen ifadeleri, insan kaynakları yönetiminin eğitim kurumlarında ve öğretmenler üzerindeki etkilerine dair önemli bir içgörü sağlamaktadır. İnsan kaynakları yönetiminin işe alım süreçlerini düzenleme ve doğru personeli seçme yeteneği, öğrenci başarısını etkileyen kritik bir unsur olarak vurgulanmıştır. Ayrıca, performans değerlendirmesi ve geri bildirim süreçlerinin öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerini anlamalarına ve gelişmelerine yardımcı olduğu belirtilmiştir. İşte bu noktada, insan kaynakları yönetiminin etkili bir performans değerlendirme sistemi oluşturması, öğretmenlerin profesyonel büyümelerine büyük katkı sağlayabilir. Ayrıca, ödüllendirme ve teşviklerin öğretmen motivasyonunu artırma rolü vurgulanmıştır. Adaletin sağlanması, öğretmenlerin memnuniyetini artırarak iş verimliliğine olumlu etki yapabilir. Öte yandan, profesyonel gelişim fırsatlarının sürekli sunulması ve öğretmenlerin görüşlerine değer verilmesi, insan kaynakları yönetiminin eğitimdeki stratejik rolünü pekiştirmektedir. Sonuç olarak, iyi bir insan kaynakları yönetimi sistemi, eğitim kurumlarının başarısına ve öğretmenlerin profesyonel gelişimine önemli katkılar sunabilir.

SONUÇ

Öğretmenlerin ifadeleri, insan kaynakları yönetiminin eğitim kurumları ve öğretmenler üzerindeki etkilerini geniş bir perspektiften yansıtmaktadır. İnsan kaynakları yönetiminin işe alım süreçlerinin titizlikle yürütülmesi, doğru kişilerin doğru pozisyonlara atanmasıyla öğrenci başarısına olumlu bir katkı sağlayabilir. Ayrıca, performans değerlendirme ve geri bildirim süreçlerinin öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerini anlamalarına ve gelişmelerine yardımcı olduğu belirtilmiştir. İyi bir geri bildirim süreci, öğretmenlerin profesyonel gelişimine büyük katkı sağlayabilir. Öğretmen motivasyonu için ödüllendirme ve teşviklerin önemi vurgulanmıştır. Adaletin sağlanması, öğretmenlerin memnuniyetini artırarak iş verimliliğine olumlu etki yapabilir. Aynı zamanda, sürekli profesyonel gelişim fırsatlarının sunulması ve öğretmenlerin görüşlerine değer verilmesi, insan kaynakları yönetiminin eğitimdeki stratejik rolünü güçlendirir. İşte bu noktada, insan kaynakları yönetiminin etkili bir şekilde uygulanması, eğitim kurumlarının başarısına ve öğretmenlerin profesyonel gelişimine önemli katkılar sunabilir. Sonuç olarak, bu ifadeler,

insan kaynakları yönetiminin eğitimdeki kritik rolünü ve bu rolün öğrenci başarısı ve öğretmen memnuniyeti üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamaktadır.

Bu öğretmen ifadeleri, insan kaynakları yönetiminin eğitim yönetimindeki kritik rolünü ve öğretmenlerin kariyer gelişimini desteklemek için gerekli stratejileri vurgulamaktadır. İnsan kaynakları yönetiminin, doğru kişilerin doğru pozisyonlara atanması ve görevlendirilmesi konularında önemli bir etkisi olduğu görülmektedir. Bu, öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabilir. Aynı zamanda, öğretmenlerin kariyer gelişimi için mentorluk programları ve profesyonel gelişim fırsatlarına yönelik vurgu, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini güncel tutmalarına olanak tanır. Profesyonel gelişim fırsatlarının sunulması, öğretmenlerin sınıflarında daha etkili olmalarına ve öğrenci başarısını artırmalarına yardımcı olabilir. Öğretmen motivasyonunu artırmak için ödüllendirme ve takdir sistemlerinin önemi de vurgulanmıştır. Bu, öğretmenlerin işlerine olan bağlılıklarını artırabilir ve öğrencilere daha iyi hizmet verme isteğini teşvik edebilir. İşbirliği, iletişim, kariyer planlama, esneklik ve iş-özel yaşam dengesi gibi faktörlerin öne çıkması, eğitim yönetiminin öğretmenlerin profesyonel ve kişisel gelişimini desteklemesi için gerekliliğini göstermektedir. Son olarak, öğretmenlerin görüşlerinin ve önerilerinin dikkate alınması ve karar süreçlerine katılmasına izin verilmesi, daha katılımcı ve etkili bir yönetim anlayışının gerekliliğini vurgular. Bu ifadeler, eğitim sisteminin iyileştirilmesi için insan kaynakları yönetiminin stratejik bir araç olarak nasıl kullanılabileceğini açıkça ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, eğitim kurumlarının bu alana daha fazla kaynak ayırması ve bu stratejileri uygulaması, öğretmen memnuniyeti ve öğrenci başarısı açısından olumlu sonuçlar doğurabilir.

Öğretmen ifadeleri, insan kaynakları yönetiminin eğitim kurumları ve öğretmenler üzerindeki etkilerini vurgulayarak önemli bir perspektif sunmaktadır. İnsan kaynakları yönetiminin işe alım, performans değerlendirme, motivasyon ve profesyonel gelişim gibi süreçlere olan etkileri üzerinde durulmuştur. Bu ifadeler, insan kaynakları yönetiminin, eğitim kurumlarında adil ve etkin bir sistem oluşturmasının öğrenci başarısı açısından kritik olduğunu göstermektedir. Doğru kişilerin doğru pozisyonlara atanması, öğrenci başarısını olumlu etkileyebilir. Performans değerlendirme ve geri bildirim süreçleri, öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerini anlamalarına yardımcı olarak profesyonel gelişimlerine katkı sağlayabilir. Motivasyonun artırılması için ödüllendirme ve teşviklerin önemi vurgulanmıştır. Adaletin sağlanması, öğretmenlerin memnuniyetini artırarak iş verimliliğini artırabilir. Profesyonel gelişim fırsatlarının sürekli sunulması ve öğretmenlerin görüşlerinin önemsenmesi, insan kaynakları yönetiminin eğitimdeki stratejik rolünü pekiştirmektedir. Sonuç olarak, iyi bir insan kaynakları yönetimi sistemi, eğitim kurumlarının başarısına ve öğretmenlerin profesyonel gelişimine önemli katkılar sağlayabilir. Bu ifadeler, insan kaynakları yönetiminin eğitimdeki kritik rolünü ve öğrenci başarısı ile öğretmen memnuniyeti üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin ifadeleri, insan kaynakları yönetiminin eğitimdeki önemini ve etkilerini vurgulamıştır. Bu bağlamda, aşağıda öneriler sunulmuştur:

- ✓ İnsan Kaynakları Yönetimine Yatırım: Eğitim kurumları, insan kaynakları yönetimine daha fazla kaynak ayırmalı ve uzman personel istihdam etmelidir. İnsan kaynakları yönetimi, öğretmenlerin atanması, görevlendirilmesi ve performans değerlendirmesi gibi kritik süreçlerde etkin bir şekilde çalışmalıdır.
- ✓ Performans Değerlendirme ve Geri Bildirim Süreçlerinin Güçlendirilmesi: Öğretmenlerin profesyonel gelişimi için etkili performans değerlendirme ve geri bildirim süreçleri oluşturulmalıdır. Bu süreçler, öğretmenlerin güçlü yönlerini vurgulayarak ve gelişim alanlarını belirleyerek katkı sağlayabilir.
- ✓ Profesyonel Gelişim Fırsatlarının Artırılması: Eğitim kurumları, öğretmenlere sürekli profesyonel gelişim fırsatları sunmalıdır. Mentorluk programları, seminerler, eğitim kursları gibi etkili öğrenme fırsatları öğretmenlerin bilgi ve becerilerini güncel tutmalarına yardımcı olabilir.
- ✓ Ödüllendirme ve Teşvik Sistemlerinin İyileştirilmesi: İşbaşı motivasyonu artırmak için etkili ödüllendirme ve teşvik sistemleri oluşturulmalıdır. Öğretmenlerin işlerine olan bağlılıklarını ve performanslarını artırabilir.
- ✓ İşbirliği ve İletişim Mekanizmalarının Güçlendirilmesi: Öğretmenler arası işbirliği ve iletişim mekanizmaları teşvik edilmelidir. En iyi uygulamaların paylaşılması ve deneyimlerin paylaşılması, eğitim kalitesini artırabilir.
- ✓ İş-Özel Yaşam Dengesinin Teşviki: Eğitim kurumları, öğretmenlerin iş-özel yaşam dengesini korumalarına yardımcı olacak politikalar geliştirmelidir. Bu, öğretmenlerin iş performansını artırabilir.
- ✓ Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi: Eğitim kurumları, öğretmenlerin görüşlerini ve önerilerini dinlemeli ve karar süreçlerine katılmasına olanak tanımalıdır. Bu, daha demokratik bir yönetim anlayışını teşvik edebilir.

Bu öneriler, insan kaynakları yönetiminin eğitimdeki kritik rolünün daha etkin bir şekilde kullanılmasına ve öğrenci başarısı ile öğretmen memnuniyetinin artırılmasına katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

Açıkalın, A. (2016). Çağdaş örgütlerde insan kaynağının personel yönetimi, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Alkharabsheh, A., et al. (2014). Characteristics of crisisanddecisionmakingstyles: Themediating role of leadershipstyles. *Procedia-SocialandBehavioralSciences*, 129, 282-288.
- Amit, R., &Schoemaker, P. (1993). Strategic assetsandorganizationalrent. *Strategic Management Journal*, 14(1), 33-46.
- Argon, T. ve Özçelik, N. (2008). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterlikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(16). 70-89.
- Aydın, İ. (2016). Öğretimde denetim, Ankara: Pegem Akademi
- Baron, R. A., &Tang, J. (2011). The role of entrepreneurs in firm-levelinnovation: Jointeffects of positiveaffect, creativity, andenvironmentaldynamism. *Journal of Business Venturing*, 26(1), 49-60.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 153-154.
- Çalık, C. ve Şehitoğlu, E. (2006). Okul müdürlerinin insan kaynakları yönetimi işlevlerini yerine getirebilmeye yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 35 (170)
- Doucoulagos, C. (1997). Theaggregateddemandforlabour in Australia: A meta-analysis. *AustralianEconomicPapers*, 36(69), 224-242.
- Edvinsson, L., &Malone, M. S. (1997). *IntellectualCapital: RealizingYourCompany's True Value byFindingItsHiddenRoots*. Harper Business.
- Ekiz, D.(2003). Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Godard, J. (2001). High Performanceandthetransformation of work? Theimplications of alternativeworkpracticesfortheexperienceandoutcomes of work. *IndustrialandLaborRelationsReview*, 54(4), 776-805.
- Guest, D. E. (2011). Human resourcemanagementandperformance: Stillsearchingforsomeanswers. *Human Resource Management Journal*, 21(1), 3-13.
- Hendrickson, A. R. (2003). Human resourceinformationsystems: Backbonetechnology of contemporaryhumanresources. *Journal of LaborResearch*, 24(3), 381-394.
- Ismail, M., &Arokiasamy, L. (2008). Workforcediversity: A humanresourcedevelopmentperspectivetowardsorganizationalperformance. *EuropeanJournal of SocialSciences*, 6(2), 244-251.
- Jackson, S. E., et al. (1989). Organizationalcharacteristics as predictors of personnelpractices. *PersonnelPsychology*, 42(4), 727-786.
- Kapoor, B., &Sherif, J. (2012). Human resources in an enrichedenvironment of businessintelligence. *Kybernetes*, 41(10), 1625-1637.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Köktürk, M. (2002). Kişisel Gelişim Kavramına Üç Farklı Yaklaşım, *Örgütte Kişisel Gelişim*. (Ed: A. Esra Aslan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lucas, R. E. (1990). Whydoesn'tcapitalflowfromrichtopoorcountries? *TheAmericanEconomicReview: PapersandProceedings*, 80(2), 92-96.
- Mincer, J. (1962). On-the-jobtraining: Costs, returnsandsomeimplications. *Journal of PoliticalEconomy*, 70(5), 50-79.
- Momin, W. Y. M., &Mishra, K. (2015). HR analytics as a strategicworkforceplanning. *International Journal of AppliedResearch*, 1(4), 258-260.
- Nafukho, F. M. (2004). Human capitaltheory: Implicationsforhumanresourcedevelopment. *Perspectives on Research*, 7(4), 545-551.
- Ployhart, R. E., &Moliterno, T. P. (2011). Emergence of thehumancapitalresource: A multilevel model. *Academy of Management Review*, 36(1), 127-150.
- Sabuncuoğlu, Z., ve Güven, M. (2008). *Örgütlerde İletişim*. İstanbul: Arıkan Yayınevi.
- Stone, D. L., &Deadrick, D. L. (2015). Challengesandopportunitiesaffectingthefuture of humanresourcemanagement. *Human Resource Management Review*, 25(2), 139-145.

- Ulrich, D., & Dulebohn, J. H. (2015). Are we there yet? What's next for HR? *Human Resource Management Review*, 25(2), 188-204.
- Wall, T. D., & Wood, S. J. (2005). The romance of human resource management and business performance, and the case for big science. *Human Relations*, 58(4), 429-462.
- Wolff, J. A., & Pett, T. L. (2006). Small firm performance: Modeling the role of product and process improvements. *Journal of Small Business Management*, 44(2), 268-284.
- Yalçın, H. ve Korkmaz, M. E. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon durumları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (26), 602- 609.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin.

Türkiye’de Veto Siyaseti Gölgesinde Demokrasiye Geçiş Süreci: 1983 Genel Seçimleri

Transition to Democracy in Turkey in the Shadow of Veto Politics: 1983 General Elections

ÖZET

12 Eylül 1980 askeri müdahalesinin siyasal ve toplumsal açıdan bıraktığı izler, yakın dönem tarih yazımında öne çıkan meseleler arasındadır. Askeri müdahale sonrasında Milli Güvenlik Konseyi sadece parlamentoyu feshetmekle kalmamış siyasal alanı yasaklayan, denetleyen ve tekrar oluşturan bir güç haline gelmiştir. Üç yıl süren askeri rejim döneminde yeni anayasa hazırlanma süreci tamamlanmış ve sıra siyasetin, askeri otoriteden sivil idareye geçişine gelmiştir. Ancak Cumhurbaşkanı Kenan Evren’in kontrolü ve denetimi altında olan Milli Güvenlik Konseyi, siyasetin sivilere geçiş sürecini çok da kolay kılmamıştır. Konsey denetim ve veto etme yetkisini bu dönemde de hayata geçirmiştir. Konsey, milletvekilli adaylarının yanı sıra hangi siyasi partilerin ve liderlerinin 1983 genel seçimlerine girebileceğine varıncaya kadar siyasal hayatın tüm alanı üzerinde belirleyiciliğini muhafaza etmiştir. Konsey’in belirleyici olma hali, 6 Kasım 1983 genel seçimlerine hissedilir bir şekilde yansımıştır. Bu çalışmada 1983 genel seçimlerine gidildiği dönemde Kenan Evren ve Milli Güvenlik Konseyi’nin, siyasal partilerin kurucu üyelerini ve siyasi partilerin milletvekili adaylarını nasıl belirlediği ve aynı zamanda seçime girmelerini istedikleri siyasi partileri nasıl korudukları incelenmiştir. Bu doğrultuda Milli Güvenlik Konseyi’nin kararlarının temelini oluşturan veto etme yetkisini nasıl kullandığı ve bunu hangi gerekçelere dayandığı üzerinde durulmuştur. Çalışma, siyasal partilerin kuruluş sürecinden genel seçimlerin yapıldığı 6 Kasım 1983 tarihine kadar olan dönemi kapsamaktadır. Bu çalışma ile askeri müdahale sonrasında sivil yönetime geçiş sürecinde siyasetçilerin ve siyasal partilerin kurumsal açıdan yaşadığı zorluklar, Milli Güvenlik Konseyi’nin sivil siyaseti inşası ve bu dönemde temsili demokrasinin anlamında ve yorumlanışında ortaya çıkan farklılıklar ele alınıp tartışılarak literatüre katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Askeri Müdahale, Kenan Evren, Milli Güvenlik Konseyi, Siyasal Partiler, 1983 Genel Seçimleri.

ABSTRACT

The traces of the 12 September 1980 military coup in political and social terms are among the prominent issues in recent historiography. After the military coup, the National Security Council not only dissolved the parliament but also became a power that banned, controlled and reconstituted the political sphere. During the three-year military regime, the process of drafting a new constitution was completed and the transition of politics from military authority to civilian administration began. However, the National Security Council, which was under the control and supervision of President Kenan Evren, did not make the transition of politics to civilian administration very easy. The Council exercised its power of control and veto in this period as well. The Council maintained its decisive power over all areas of political life, from the candidates for parliamentary seats to which political parties and their leaders could participate in the 1983 general elections. The Council's determining power was reflected in the general elections of 6 November 1983. In this study, analysed how Kenan Evren and the National Security Council determined the founding members of political parties and the parliamentary candidates of political parties and how they protected the political parties they wanted to enter the elections during the period leading up to the 1983 general elections. In this respect, how the National Security Council used its veto power, which constitutes the basis of its decisions, and on what grounds it based this power is emphasised. This study aims to contribute to the literature by discussing the institutional challenges faced by politicians and political parties during the transition to civilian rule after the military intervention, the National Security Council's process of rebuilding civilian politics, and the differences in the meaning and interpretation of representative democracy during this period.

Keywords: Military Coup, Kenan Evren, National Security Council, Political Parties, 1983 General Elections.

GİRİŞ

Türkiye’nin siyasi tarihinde 27 Mayıs 1960 askeri müdahalesi ile başlayan darbeler döneminde siyasal, ekonomik ve toplumsal açıdan büyük etkilere neden olan 12 Eylül 1980 askeri müdahalesi, önemli bir yere sahiptir. 1970’li yıllarda başlayarak şiddetini artıran öğrenci olayları ve bunun yanı sıra grevler, ekonomik bunalımlar, siyasi istikrarsızlıklar, toplumsal çatışmalar sonucunda ortaya çıkan siyasi cinayetler ülkede adeta bir iç savaş görüntüsünün ortaya çıkmasına neden olmuştur (Unat, 2022: 284).

Murat Soysal ¹ 

How to Cite This Article

Soysal, M. (2023). “Türkiye’de Veto Siyaseti Gölgesinde Demokrasiye Geçiş Süreci: 1983 Genel Seçimleri”, International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:54; pp:4006-4012. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.72903>

Arrival: 07 August 2023

Published: 25 October 2023

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

¹ Öğr. Gör. Dr., Uşak Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Bölümü, Uşak, Türkiye

Siyasetçilerin yaşanan bu gelişmelerin önüne geçememesi ve sorunların daha fazla derinleşmesi sonucunda emir komuta zinciri çerçevesinde Türk Silahlı Kuvvetleri 12 Eylül 1980'de ülke yönetimine el koyduğunu ilan etmiştir. Askeri müdahale sonrasında ülke yönetimini, Kenan Evren'in başkanlığında olan ve beş kişiden oluşan Millî Güvenlik Konseyi (MGK) üstlenmiştir. Emir komuta zincirine bağlı kalınarak gerçekleştirilen askeri müdahalenin devamında Deniz Kuvvetleri eski Komutanı Bülent Ulusu hükümeti kurmakla görevlendirilmiş ve Bakanlar Kurulu oluşturulmuştur (Ertan, 2013: 200).

Daha önce faaliyetleri durdurulan siyasi partilerin feshine ilişkin kanun ise MGK tarafından 16 Ekim 1981 tarihinde onaylanmıştır. MGK'nin bu kararı sonucunda sivil siyasetin en önemli aktörü olan siyasi partilerin tümü kapatılmıştır. Kurucu Meclis'in oluşturulması sonrasında Anayasa Komisyonu belirlenmiştir. Bu komisyonun hazırladığı anayasa taslağı önce Danışma Meclisi'ne sunulmuş ardından MGK'ye ulaştırılmıştır. 18 Ekim 1982'de görüşülerek son halini alan Anayasa, sonraki gün kamuoyuna duyurulmuştur (Sarıay, 2014: 312). Anayasa 7 Kasım 1982 tarihinde halkoyuna sunulmuş ve evet oyu olarak 9 Kasım 1982'de yürürlüğe girmiştir (Resmî Gazete, Karar No: 458, Sayı: 17874, 20 Kasım 1982). 1982 Anayasası'nın halkın ezici çoğunluğuyla kabul edilmesinin birden fazla önemli sonucu olmuştur. Bunlardan ilki, yeni rejimin Türkiye'de bir desteği olmadığını iddia edenleri bir süre de olsa susturmuştur. Bir diğer sonucu ise Anayasanın yürürlüğe girmesiyle Cumhurbaşkanı olan Kenan Evren başta olmak üzere askeri yönetimi cesaretlendirerek, alacakları her kararın arkasında halkın olacağına dair inancını pekiştirmiştir. Son olarak, halkta sivil düzene kesin bir biçimde döneceğine dair inancı artırmıştır (Karpat, 2015: 271).

Anayasanın halk tarafından kabulünden sonra ortaya çıkan bu beklentiler, karşılığını koşullu ve sınırlı bir şekilde bulmuştur. Cumhurbaşkanı Evren ve MGK, Anayasa oylamasında halkın tercih oranını da gözeterek siyaseti tekrar inşa etme konusunda geri durmamıştır. Veo yetkisine dayanarak güdümlü siyaseti oluşturmuştur. Diğer yandan sivil yönetime geçiş süreci konusunda ise istekli davranmıştır. Kenan Evren'in başkanlığında kuvvet komutanından oluşan MGK, iktidarı demokratik yollarla seçilmiş olan sivil otoriteye devredileceğine dair düşüncelerini kamuoyuyla paylaşmıştır. Ancak bu niyetlerinin, eski statüye dönme anlamına gelmediğini de açıklıkla vurgulamışlardır (Özbudun, 2016: 29).

MİLLÎ GÜVENLİK KONSEYİ'NİN SİYASİ PARTİ KURUCU VE MİLLETVEKİLİ ADAY VETOLARI

12 Eylül 1980 askeri müdahalesi sonrasında Mili Güvenlik Konseyi Başkanı Kenan Evren'in gerçekleştirdiği ilk hamle, askeri müdahale öncesinde ordunun toplumsal olayların ve siyasi krizlerin temel gerekçelerinden biri olarak gördüğü 1961 Anayasasının yerine yeni bir anayasanın yapımı olmuştur. Evren'in anayasa kadar önem verdiği bir diğer konu ise Milletvekili Seçim Kanunu ve Siyasal Partiler Kanunu olmuştur. Evren'i bu görüşe sevk eden temel gerekçeler arasında 12 Eylül askeri müdahalesi öncesinde yaşanan siyasi krizin temel aktörleri arasında siyasi partileri ve bu partilerin liderleri olduğunu düşünmesiydi. Nitekim siyasi partilerin kapatıldığı 1982 Anayasasının geçici maddelerinde siyasi yasakların yer aldığı görüntü de bu iddia doğrultusunda meydana gelmiştir. Evren'in siyasi, ekonomik ve toplumsal hayatta yaşanan sorunlara çözüm bulamadıklarını iddia ettiği siyasetçilere (daha genel anlamda sivil siyasete) yönelik mesafeli duruşu, Siyasal Partiler Kanunu'nun çıkarılmasından sonra da devam etmiştir.

Siyasal Partiler Kanununun kabulüyle birlikte sıra seçimlerin ne zaman yapılacağına gelmişti. Genel seçimlerin 6 Kasım 1983 tarihinde yapılacağını ilan edilmesiyle siyasi parti kurmak isteyen kişi ve gruplar faaliyetlerine başlamıştır. Siyasal özgürlüklerin yok sayıldığı ve bundan ötürü karar verme yeteneğinin sınırlı olduğu bu ortamda 15 Mayıs 1982 tarihinde kurulan ilk siyasi parti, Turgut Sunalp'ın kurucusu olduğu Milliyetçi Demokrasi Partisi (MDP) olmuştur (Güneş, 17 Mayıs 1983).

MDP'nin kuruluşunu takip eden günlerde askeri müdahale sonrasında siyasi yasaklı hale gelen liderler ve onların politik gücünden yararlanmak isteyen gruplar, siyasi parti kadrolarını oluşturmaya girişmiştir. Turgut Özal Anavatan Partisi (ANAP), Ali Fethi Esener Büyük Türkiye Partisi (BTP), Necdet Calp Halkçı Parti (HP) kuruluş dilekçelerini 20 Mayıs 1983 tarihinde İçişleri Bakanlığı'na sunmuş ve böylece siyasi yaşama üç siyasi parti dahil olmuştur (Cumhuriyet, 21 Mayıs 1983). Bu arada sol cemahta Sosyal Demokrasi Partisi kurma çabaları içerisinde olan Erdal İnönü ise Sosyal Demokrasi Güç temsilcileri ve Türk-İş eski temsilcileri ile görüşmelerini sürdürmeye başlamıştır (Cumhuriyet, 21 Mayıs 1983: 1). İnönü'nün çalışmaları sonucunda Sosyal Demokrasi Partisi (SODEP) adlı parti kurulurken bu arada MDP'nin listesini inceleyen MGK, bu partinin üç kurucu üyesini veto etmiştir (Güneş, 7 Haziran 1983: 4).

Siyasi partilerin kuruluşu ardı ardına gerçekleşirken asıl dikkat çekici ve öne çıkan konulardan biri, daha önce kuruluşunu ilan eden BTP olmuştur. Çünkü 12 Eylül askeri müdahalesi sonrasında kapatılan Adalet Partisi'nin (AP) 167 eski milletvekili siyasetin tüm alanını kontrol eden askeri otoriteye "adeta meydan okurcasına" BTP'ye katılmıştı. Bu aynı zamanda siyasetin sivilleşmeye başladığına dair oluşan iyimser havanın sınırlarının zorlanmasıydı (Aydın ve Taşkın, 2015: 345). Nitekim AP'li eski milletvekillerinin bu girişimi aynı zamanda siyaset üzerinde gözlemci ve denetleyici konumda olan Konseyin müdahaleci yönünün tekrar devreye girmesine neden olmuştur. Sonuç olarak MGK'nin 1 Haziran 1983 tarihli 79 sayılı kararı ile BTP, AP'nin devamı olduğu gerekçesiyle

kapatılmıştır (Cumhuriyet, 1 Haziran 1983). Bu kararın gerekçesi BTP'nin feshedilmiş bir partinin devamı olarak değerlendirilmiş olmasıydı. Bu karar basında tartışma konusu olmayacaktı (Tanör, 2008: 56). MGK'nin siyaset zemininde yer alacak siyasal partileri belirleme konusundaki ısrarı devam etmiştir. Nitekim ardı ardına kurulan siyasal partiler tepkilere neden olurken, sert tedbirler almak zorunda bırakılmamaları gerektiğini belirten Cumhurbaşkanı Kenan Evren, gerekirse seçimlerin ertelenebileceği mesajını vermiş ve 16 eski siyasinin de seçimler yapıp TBMM Başkanlık Divanı oluşturuluncaya kadar Çanakkale'de zorunlu ikamete tabi tutulacağını dile getirmiştir (Cumhuriyet, 2 Haziran 1983).

Konseyin veto politikası BTP'nin kapatılma süreci ile sınırlı kalmamıştır. Zincirbozan'a gönderilen siyasi yasaklı Süleyman Demirel'in fikir babası olduğu, siyasi yasaklı kişilerin sayısı oldukça fazla olmasından ötürü kurucu bulmakta zorlanan ve kadrolarında AP'nin misyonunu taşıyan isimlerin olduğu Doğru Yol Partisi (DYP), 23 Haziran 1983'te kurulmuştur. Ancak MGK, hükümet ve İçişleri Bakanlığı gibi otorite makamları, bu partinin kuruluşunu istememiş, hatta partinin il ve ilçe başkanları askeri idare mensupları tarafından parti kurma çalışmalarına dahil olmamaları konusunda uyarılmıştır (Çavuşoğlu, 2007: 194). Bu partilerin yanı sıra Yeni Düzen Partisi, Yeni Doğu Partisi, Bizim Parti, Cumhuriyetçi Muhafazakar Parti, Fazilet Partisi gibi siyasi partiler ardı ardına kurulan partiler olmuştur (Tanör, 2008: 56). Kurulan siyasi partiler arasında hem kurucu kadroları hem de AP'den beslenen tabanından ötürü en kuvvetli duracak olan parti DYP olmuştur. Siyasi partilerin kurucu üyelerinin veto edilmesi tek başına oluşturulan bir yıpratma ve vazgeçirme politikası değildi. Örneğin DYP'nin kuruluş sürecinde yer alan isimlerin emniyet güçleri tarafından takip edilmesi, ev telefonlarının dinlenmesi hatta kuruluş çalışmalarında kullanılan ofislerin deşifre edilmesi sonrasında parti üyelerinin çalışma bürolarını değiştirmek zorunda kalması, bunlardan birkaçıydı (Çavuşoğlu, 2007: 195).

MGK, Siyasi Partiler Kanununa dayanarak, siyasal partileri ve kurucularını denetlemeyi sürdürmüştür. Nitekim daha önce MDP'nin üç üyesini veto ederken devamında ANAP ve HP'nin yedişer üyesini veto etmiştir. Kurucu üyelerin veto edilmesi, üyesi oldukları siyasi partilerin seçime girmesine engel olduğu gibi bu kişilerin milletvekili adayı olma durumunu da zorlaştırıyordu. Siyasi partiler, 30 kurucu üye sayısını sağlamak adına çaba sarf ederken MGK siyasi partilerin kurucu üyelerini sıkı bir şekilde inceleyip eliyordu. Nitekim veto kararları sorgulanamayan MGK'nin bir sonraki hamlesi, SODEP ile ilgili olacaktır. MGK, Siyasi Partiler Kanununun geçici 4. maddesine göre yaptığı inceleme sonunda, 23 Haziran 1983'te 85 no'lu kararıyla SODEP'in 37 kurucu üyesinden Genel Başkan Erdal İnönü dahil 21'ini veto etmiştir. Veto edilen isimler arasında partinin Genel Başkan Yardımcısı Türkan Akyol, Genel Başkan Yardımcısı Atilla Sav, Genel Başkan Yardımcısı Muzaffer Saraç, Genel Sekreter Yardımcısı Yiğit Gülöksüz, Cahit Talas gibi isimler vardı (Cumhuriyet, 24 Haziran 1983). Genel Başkan Erdal İnönü'nün veto edilmesi üzerine başkanlık koltuğu Cezmi Karatay ile doldurulmuştur (Cumhuriyet, 28 Haziran 1983). Bir diğer veto alan parti ise DYP olmuştur. DYP'nin Genel Başkanı Ahmet Nusret Tuna dahil 34 kurucu üyesinden 30'u veto edilmiştir (Cumhuriyet, 8 Temmuz 1983). Siyaset zemininde sivil siyasete geçiş sancısı devam ederken, Konsey'in tepkisi vetoların ötesine taşınmıştır. Cumhurbaşkanı Evren, Bolu ve Sakarya'da yaptığı konuşmalarda eski partilerin devamı niteliğinde partilerin kurulduğunu ancak başarılı olamayacaklarını, bu kadar çok partinin kurulmasının memlekete zarar getirdiğini ifade ettiklerini fakat inadına parti kurulduğunu dile getirmiştir (Cumhuriyet, 3 Temmuz 1983). Evren'in tek başına bu ifadeleri dahi siyasi partilerin kuruluş süreçlerinin çok zorlu geçeceğini gösteriyordu.

Bu gelişmeler yaşanırken diğer yandan MGK, siyasi partilere dair çalışmalarına açıklık getirmiştir. Yayınladığı 31 nolu bildiriye yalnızca MDP ve ANAP'ın açılış törenleri yapabileceğini, kitap, mecmua ve broşür yayımlayabileceklerini duyurmuştur. ANAP ve MDP ülke genelinde il örgütlenmelerini oluşturmaya başlarken Halkçı Parti (HP), kendileri gibi sosyal demokrat görüşe hitap ettiğini düşündükleri SODEP ile birleşmeyi olumlu bulduklarını ifade etmeye başlamıştır (Cumhuriyet, 8 Temmuz 1983: 7). Ancak MGK, SODEP'in İnönü ve diğer kurucu üyelerin yerine bildirdiği 21 üyeyi de veto etmiştir. Yeni Doğu Partisinin de 53 kurucu üyesinden 28'ini veto etmiştir. Yeni Doğu Partisi'nin öncesinde 8 kurucu üyesinin istifasından ötürü 7 kurucu üyesi kalmıştır (Cumhuriyet, 9 Temmuz 1983). Böylece 9 Temmuz tarihine kadar kurulan siyasi partilerin 325 kurucusundan 185'i MGK tarafından veto edilmiş, 68 kurucusu olan BTP ise tümüyle kapatılmış oluyordu (Cumhuriyet, 9 Temmuz 1983).

Siyasi partiler ardı ardına kurulmaya devam ederken, Cumhurbaşkanı Evren de parti kuruluşlarına dair görüşlerini kamuoyu ile paylaşmaya başlamıştır. Evren, Kırşehir'deki bir konuşmasında, 14 parti kurulacağını tahmin etmediklerini, "çok partiye bağlı cılızlaşacak kadrolara tahammüllümüz yoktur" diyerek bazı kimselerin seçimlere girmek amacıyla değil, daha önce kurulmuş olan partilere yanaşarak liste başı olmak için parti kurduklarını iddia etmiştir (Cumhuriyet, 24 Temmuz 1983). Bu arada Fazilet Partisi'nin 18 kurucu üyesi veto edilirken 13 yeni kurucu üye belirtmesi gerekiyordu (Cumhuriyet, 26 Temmuz 1983). 27 Temmuz 1983 tarihine gelindiğinde Bizim Parti'nin 26 kurucusu veto edilmiş 6 kurucusu kalmıştı. Muhafazakar Parti'nin ise Genel Başkanı ve DM Üyesi Mehmet Pamak dahil 25 kurucu üyesi veto edilmiştir. Böylece Pamak, DYP'nin kurucusu Ahmet Sanver Doğu'dan sonra veto edilen ikinci DM üyesi olmuştur.

MGK, 99 sayılı kararıyla 26 Ağustos günü saat 17.00'ye kadar MGK'nin incelemeleri sonucunda en az 30 kurucu üyesi uygun görülmeyen siyasi partilerin tüzel kişilikleri devam etmesine rağmen seçimlere katılamayacağına karar

vermiştir. Böylece 27 Temmuz 1983 tarihinde genel görünüm; 30 kurucusunu tamamlayan partiler; Milliyetçi Demokrasi Partisi (MDP), Anavatan Partisi (ANAP), Halkçı Parti (HP), Kurucu üyeleri üçüncü incelemede olan SODEP, kurucuları ikinci incelemede olan; DYP, Yeni Düzen Partisi (YTP), Yeni Doğu Partisi (YDP), kurucuları ilk incelemede olan partiler; Fazilet Partisi (MP), Bizim Parti (BP), varlığı fiilen sona eren; Yüce Görev Partisi (YGP), kapatılan parti; Büyük Türkiye Partisi (BTP) şeklindeydi (Cumhuriyet, 27 Temmuz 1983). MGK'nin kararları ve vetoları devam ederken, 30 kurucu üyesi onaylanarak seçimlere girmesi kesinleşen HP, MDP ve ANAP illerdeki örgütlenmelerine ve aday belirleme çalışmalarına devam etmiştir. Veto siyasetinde belki de en dikkat çekici konulardan biri Turgut Özal konusunda olacaktır. ANAP'ın kurucusu ve Genel Başkanı olan Özal, MGK Sekreterliği tarafından veto listesine alınmıştı. Ancak askeri rejim döneminde Başbakan Yardımcılığı yapması ve bu durumdan ötürü olası bir yanlış anlaşılmaya sebebiyet vermemesi adına Cumhurbaşkanı Evren, Turgut Özal'ın isminin veto listesinden çıkarılmasını istemiştir (Turgut, 1986: 142).

Tüm bu veto süreçlerinin sonunda 26 Ağustos 1983'e gelindiğinde Yüksek Seçim Kurulu (YSK); Anavatan Partisi, Halkçı Parti ve Milliyetçi Demokrasi Partisi'nin 6 Kasım'da yapılacak olan genel seçimlere katılmaya hak kazandıklarını 25 Ağustos 1983 tarihli 265 sayılı karar verildiği konusunda kamuoyunu bilgilendirmiştir (Cumhuriyet, 26 Ağustos 1983).

MGK, tüm bu aşamalarda parti kurucularını ve seçime girecek siyasal partileri, 22 Nisan 1983 tarihli 2820 nolu Siyasi Partiler Kanununun geçici 4. maddesi² hükmüne göre belirleme konusunda son söz söyleme yetkisini kullanmıştı (Resmî Gazete, Sayı: 18027, 24/4/1983). YSK'nin seçimlere girecek olan üç siyasal partiyi kamuoyuna açıklamasından bir gün sonra Cumhurbaşkanı Evren, üç partinin genel başkanıyla ayrı ayrı görüşmüş ve onlardan gösterecekleri milletvekili adaylarını Konsey'in veto yetkisini dikkate alarak belirlemelerini ve işlerini kolaylaştırmalarını istemiştir (Evren, 1991 b: 315). Cumhurbaşkanı Evren'in bu uyarısı, siyasal partilerin aday gösterme konusunda elini bağlamıştır. Seçime girecek üç siyasal parti, adaylarını belirlemeye başlamıştır. Seçime girmeye hak kazanan MDP, HP ve ANAP aday listelerinin YSK'ye bildirilmesi için son gün olan 2 Eylül tarihinde toplam 1200 adayını bildirmiştir. Aynı zamanda çeşitli illerden 356 kişi bağımsız milletvekili aday olmak için başvuruda bulunmuştur. YSK, yapılacak incelemeden sonra geçici aday listesinin 9 Eylül'de resmi gazetede yayınlanacağını, iki günlük itiraz süresi verildikten sonra bu itirazların, üç gün içinde değerlendirileceğini ve 12 günlük MGK'nin incelenmesi sonunda ise 26 Eylül'de listelerin son halinin açıklanacağını duyurmuştur (Cumhuriyet, 3-4 Eylül 1983).

Çok sayıda kişinin genel seçimlere bağımsız milletvekili aday olarak girmek için başvuruda bulunması, Cumhurbaşkanı Evren'i tedirgin etmiştir. Evren, bu konuda yapılan tetkikler sonucunda, seçimlere doğrudan katılmayan DYP'nin adaylarını bağımsız olarak gösterdiğini ve bu adayların seçilmeleri durumunda DYP'ye geçerek partiyi Mecliste temsil etme imkanını elde etmeye çalıştıklarını ifade etmiştir (Evren, 1991 b: 322). Evren ve Konseyin bu ince tutumu aynı zamanda veto aracının etkili bir şekilde kullanılacağını ifade etmekteydi. Nitekim MGK, 2839 nolu 10 Haziran 1983 tarihli Milletvekili Seçim Kanununun 3. maddesine³ dayanarak milletvekilleri adaylarını belirleme ve bu konuda son sözü söyleme yetkisini, 21 Eylül'de hayata geçirmiştir (Resmî Gazete, Sayı: 18076, 13 Haziran 1983: 15). Konsey ilk aşamada toplam 1683 milletvekili adayından 672'sini veto etmiştir. Veto edilen milletvekili adaylarının partilere ve bağımsız adaylara göre dağılımı ANAP 81, HP 89, MDP 74 ve Bağımsız adaylar 428 şeklinde olmuştur. Veto edilen adaylar arasında beş Danışma Meclisi üyesi ve 101 eski parlamenter bulunuyordu. Bunlar arasında her üç partinin birer genel başkan yardımcısının adaylığı da uygun görülmemiştir. Ancak Milletvekili Seçim Kanunu ve MGK'nin 155 sayılı son kararı uyarınca veto edilen adayların yerine yeni adayların gösterilebileceği de ilan edilmiştir (Cumhuriyet, 22 Eylül 1983).

² Geçici Madde 4: Bu Kanunun yürürlüğe girmesini müteakip yapılacak ilk milletvekili genel seçimlerinin sonucunun Yüksek Seçim Kurulu tarafından ilanına kadar, Milli Güvenlik Konseyi; Siyasi parti kurmak üzere İçişleri Bakanlığına verilen kuruluş bildirisinde adı yazılı bulunan parti kurucuları üzerinde incelemede bulunmak yetkisine sahiptir. Bu inceleme sonucunda bu görevler için uygun görülmeyenler hakkında; Milli Güvenlik Konseyi, temelli kapatılan siyasi partilerin her kademedeki yöneticileri ile üyelerine parti faaliyetlerine katılma kısıtlılığı getiren Anayasanın 69 uncu maddesi hükümlerine dayalı olarak, üye tamsayısı ile karar alır. Bu suretle hakkında olumsuz karar alınan kurucu yerine, diğer kurucular tarafından yenileri önerilebilir. Bu inceleme işlemi, kuruluş bildirisinin İçişleri Bakanlığına verilmesi ile birlikte partinin tüzel kişilik kazanması hakkını önlemez ve geciktirmez. İçişleri Bakanlığı, kendisine verilen kuruluş bildirisini ve eklerinin (Program ve tüzük hariç) birer örneğini yirmi dört saat içinde Milli Güvenlik Konseyi Başkanlığına ulaştırır. Milli Güvenlik Konseyi inceleme sonucunu ilgili partiye iletmek üzere İçişleri Bakanlığına ve aynı zamanda Cumhuriyet Başsavcılığına yirmi gün içinde bildirir. Tebliğ tarihinden itibaren beş gün içinde Milli Güvenlik Konseyinin kararını yerine getirmeyen siyasi partiler hakkında Cumhuriyet Başsavcılığınca Anayasa Mahkemesinde kapatma davası açılır.

³ Geçici Madde 3: 2820 sayılı Siyasi Partiler Kanununun geçici dördüncü maddesinde, siyasi parti kurucuları üzerinde, Milli Güvenlik Konseyinin incelemede bulunmak ve haklarında olumsuz karar alınanların değiştirilmesini talep etmek yetkisi, aynı Kanunun geçici altıncı maddesine göre, bu Kanunun yürürlüğe girmesini müteakip yapılacak ilk milletvekili genel seçimleri için siyasi partilerin kurucular kurulunca tespit edilecek milletvekilleri adayları hakkında da aşağıdaki esaslara göre uygulanır.

a) Milli Güvenlik Konseyi; siyasi partilerce hazırlanan milletvekili aday listelerini, Yüksek Seçim Kurulu Başkanlığı tarafından geçici olarak ilan edildiği tarihten itibaren oniki gün içinde inceler.

b) Yukarıdaki (a) bendi hükümlerine göre yapılan inceleme sonunda Milli Güvenlik Konseyince hakkında olumsuz karar alınan milletvekili adaylarının isimleri ilgili siyasi parti listelerinden çıkartılmak üzere Yüksek Seçim Kurulu Başkanlığına bildirilir. Milli Güvenlik Konseyinin adaylar hakkında aldığı bu karar kesindir.

MGK, siyasi partilerin veto edilen adayların yerine bildirdiği 487 asil ve yedek aday üzerinde yaptığı son incelemesi sonrasında nihai kararını YSK'ye bildirmiştir. Sonuç olarak MDP 2, ANAP 8, HP 11 eksik adayla seçime girmeye hazır hale getirilmiştir (Cumhuriyet, 1 Ekim 1983). Bu arada 166 sayılı kararla Çanakkale'de zorunlu ikamete tabi tutulan Süleyman Demirel'in de içinde bulunduğu 16 siyasetçinin, Anayasa'da yer alan ilgili madde ve MGK'nin 79 sayılı kararında yer alan hükümler geçerli olmak kaydıyla serbest bırakılmıştır (Karar No:166, 30.9.1983, Resmî Gazete, 1 Ekim 1983, 18178). YSK'nin Resmî Gazete yayınladığı aday listesiyle toplam 50'si bağımsız olmak üzere 1219 adayın seçimlere katılacağı ilan edilmiştir (Resmî Gazete, Sayı: 18181, 4 Ekim 1983; Cumhuriyet, 5 Ekim 1983).

6 KASIM 1983 GENEL SEÇİMLERİ VE SİVİL YÖNETİME GEÇİŞ

Siyaset yapmanın zorlaştığı bu ortamda daha önce kabul edilen seçim kanunu, demokrasi koşullarını çok daha zorlu hale getirmiştir. Anayasa halkoylaması/plebisiti ile doğrudan Cumhurbaşkanı seçilen ve Çankaya Köşküne çıkan Evren, çok önemli gördüğü Milletvekili Seçim Kanununa yoğunlaşmıştır. Evren'e göre Milletvekili Seçim Kanunu ve Siyasi Partiler Kanunu Anayasa kadar önemlidir. Çünkü Anayasa ne kadar iyi olursa olsun bu iki kanun uygun şekilde yazılmazsa ilerde bazı sıkıntılara meydan verebilirdi (Evren, 1991 a: 272). Bu konuda eski partilerin devamlarının tekrar ortaya çıkmasının önüne geçmek adına siyasi partilerin kontrollü bir şekilde kurulmasını sağlayacak bir siyasal partiler kanunu hazırlanmıştı (Ercüment, 2015: 191). Bunun yanı sıra kabul edilen Anayasanın felsefesine ve yine buna paralel şekilde oluşturulan Siyasi Partiler Kanununa uyumlu olacak şekilde Milletvekili Seçim Kanunu belirlenmiştir. Evren ve Konsey'in bu eğilimi, 1983 genel seçimlerinde çifte barajlı D'Hondt sisteminin uygulanması ile sonuçlanmıştır. İstikrarın sağlanması ve aynı zamanda hızlı yasama faaliyeti temel hedef olmuştur. D'Hondt sisteminin büyük partileri kayıran özelliğinin yanı sıra sistem içine ayrıca barajlar da yerleştirilerek "istikrar" zeminini sağlayabilecek bir seçim sistemi öngörülmüştür (Asrak Hasdemir, 1992: 261). Sonuç olarak oyların dağılmasının önüne geçmek ve parlamento faaliyetlerinde hükümlere istikrar sağlanması doğrultusunda genel baraj ve seçim çevresi olmak üzere iki aşamalı baraj sisteminin uygulanacağı bir seçim sistemine gidilmiştir (Teziç, 2012: 357).

MDP, ANAP ve HP liderlerinin ortak noktaları askeri hükümet dönemiyle yakınlığıyla biliniyordu. Turgut Özal, MGK'nin ülke yönetiminde söz sahibi olmaya başladığı dönemde kurulan Bülent Ulusu hükümetinde bakan olarak görev almış bir isimdi. HP lideri Necdet Calp, Başbakanlık'ta yüksek memur olarak görev yapmıştı. MDP lideri Turgut Sunalp ise emekli bir orgeneral (Akşin, 2009: 281). Seçim faaliyetlerini ve propagandalarını yurt genelinde sürdüren üç siyasal parti, radyo ve televizyonlarda programlarını ve iktidara gelmeleri durumunda neyi yapabileceklerini kamuoyuna duyurmuşlardır. MDP, ANAP ve HP seçim bildirgelerinde dış politika, konut sorunu, ekonomik ilişkiler, turizm, sosyal güvelik ve eğitim konusundaki görüş ve vaatlerini seçmenlerle paylaşmıştır (Şahin, 2016: 296-30). Seçim meydanlarında MDP; Anayasa ve 12 Eylül felsefesinin yanı sıra antikomünizm konuları üzerinde dururken, ANAP ise Özal'ın önceki dönemlerdeki görev tecrübesiyle ekonomi ve 24 Ocak Kararları üzerinden siyaset yapmıştır. HP ise daha çok diğer partilerin varlıkları, holdinglerin diğer partilere olan destekleri ve işçi hakları gibi meselelere yoğunlaşmıştır (Ercüment, 2015: 192). Aslında toplumun büyük bir bölümünün hangi parti yönünde tercihte bulunacağı, MGK'nin milletvekili vetoları sürecinden seçim çalışmalarının başladığı ana kadar görünür hale gelmişti. Hatta MGK'de, seçimin sonucunun ne olacağı, kimin kazanacağı ve siyasal atmosferin ne olacağına dair tartışmaları içeren iki brifing verilmişti. Toplanan bilgiler sonucu ortaya çıkan raporlar Konsey'e aktarılırken ortaya çıkan manzara çok netti: "MDP seçimleri kaybediyordu, seçimi Özal kazanacaktı". Hazırlanan raporları inceleyen MGK, örtülü de olsa desteklediği MDP'nin seçimleri kaybedeceğini artık biliyordu (Doğan, 1985: 405-406). Seçime girecek olan siyasal partiler ve milletvekili aday listeleri konusunda belirleyici olan Cumhurbaşkanı Evren ise bu dönemde yayınladığı mesajlarda, şer güçlerinin halkın sandığına gitmemesi yönünde büyük çaba sarf ettiğini belirterek, vatandaşların Anayasa oylamasına ezici çoğunlukla katıldıkları gibi 6 Kasım'da da mutlak suretle sandık başına gidip tercihlerini yapmalarını istiyordu (Evren, 1991 b: 383).

Seçim çalışmaları sonununda temsili demokrasi ve propaganda yapma zemininin kısıtlı olduğu böyle bir ortamda seçmenler sandık başına gitmiştir. Toplum üç parti arasından orduya en fazla mesafeli olarak kabul edilen ve bu şekilde yorumlanan, ANAP'a en fazla oyu vererek tek başına iktidara gelmesini sağlamıştır (Heper, 2012: 243). Yüzde 92,27 katılımın gerçekleştiği 6 Kasım 1983 genel seçimlerinde ANAP, yüzde 45,1 oy oranı ve 212 milletvekili ile Meclis'te en fazla temsil oranını elde eden parti olmuştur. HP, yüzde 30,5 oy oranı ile 117 milletvekili, MDP ise yüzde 23,3 oy oranı ile 71 milletvekili çıkarmıştır. Çok sayıda başvuruya Meclis'e girme konusunda oldukça istekli olan bağımsız milletvekilleri, öncesinde veto siyasetinden sonrasında ise seçim sisteminden nasibini alarak toplamda yüzde 1,1 oy alabilmiş ve sonuç olarak hiçbir aday Meclis'te temsil hakkını elde edememiştir (Resmî Gazete, Sayı: 18221, 14 Kasım 1983). 1983 genel seçimleri, MGK'nin aldığı kararlar ve çıkardığı kanunların hakim olduğu bir siyaset ortamında tamamlanmıştır.

Turgut Özal'ın genel seçimden tartışmasız bir şekilde tek başına hükümeti kurma yeterliliğine ulaşması ordusu, millet iradesine uymaya ikna etmiştir. Cumhurbaşkanı Evren, Özal ile gerçekleştirdiği ve rahat geçen bir toplantıdan sonra onu hükümeti kurmakla görevlendirmiştir. Ancak MGK, yeni hükümet Meclis tarafından onaylanmayınca kadar kendini dağıtmamış ve seçimlerden sonra da bir süre ülkeyi yönetmeye devam etmiştir (Karpat, 2015: 273-

274). Genel seçimlerin tamamlanmasından sonra Anayasa'nın yürürlüğe girmesine dair 177'inci madde gereğince 6 Kasım 1983 genel seçimlerinin yapılmasını takiben TBMM Başkanlık Divanı'nın 6 Aralık 1983'te oluşmasıyla diğer bir ifadeyle Meclis'in göreve başlmasıyla MGK ve Danışma Meclisi'nin hukuki varlığı sona ermiştir (Özbudun, 2016: 32). Böylece askeri müdahaleden sonra üç yıl boyunca askeri rejimin siyaseti yeniden inşa ettiği bir sürecin sonuna gelinmiş, siyasal ve toplumsal yaşamda yeni bir evreye girilmiştir.

SONUÇ

12 Eylül askeri müdahalesinden sonra üç yıl süren askeri rejim döneminde Milli Güvenlik Konseyi ve Kenan Evren başta anayasa yapımı olmak üzere siyaset ile ilgili tüm alanlarda son söz sahibi olarak denetleyici ve düzenleyici rolünü etkili bir biçimde kullanmıştır. Siyasal yaşamın durma noktasına geldiği bu dönemde devlet yönetimi, anayasa yapım sürecinden başlayarak çeşitli yasa ve Konsey kararlarıyla hukuki bir zemin üzerinden yürütülmüştür. Kenan Evren 1982 Anayasası'nın kabul edilmesiyle doğrudan Cumhurbaşkanlığı koltuğuna oturduktan sonra güçlü rolünü, Siyasi Partiler Kanunu ve Milletvekili Seçim Kanununun oluşturulması süreçlerinde de etkili bir biçimde kullanmıştır. Yine bu iki kanun üzerinden hukuki zemine oturttuğu "veto siyasetini" 1983 genel seçimlerine gidilirken fiili bir şekilde devreye sokmuştur. Küçük partilerin oyları bölmesinin önüne geçmek ve parlamento faaliyetlerinde hükümetlere istikrar sağlanması amacıyla belirli sayıda siyasi partinin seçimlere girebilmesi sağlanarak, istikrar temelinde siyasi bir zemin tesis edilmeye çalışılmıştır. Genel seçimler öncesinde kurulan siyasi partilerin kurucularının veto edilmesi bu amaç doğrultusunda oluşturulmuş bir strateji şeklinde vuku bulmuştur. Son aşamada ise seçime katılmaya hak kazanan siyasi partilerin milletvekili adayları da veto sürecinden geçmiştir. Üç siyasi partinin yarıştığı 6 Kasım 1983 seçimleri sonrasında sivil yönetime geçiş kontrollü ve güdümlü bir çerçevede gerçekleşmiştir. Bu süreçte alınan kararlar ve gerçekleşen müdahaleler sonucunda temsil edilme hakkının sınırlandırılması, seçmenlerin desteklediği politik görüşlerin siyasi partiler aracılığıyla tam anlamıyla Meclis'e yansımalarının önünde engel teşkil etmiştir. Sonuç olarak seçmenlerin politik tercihlerini yansıtan ve toplum ile siyaset sistemi arasında köprü vazifesi gören siyasi partilerin seçimlere girmesinin engellenmesi, temsili demokrasinin işlevini azaltmıştır.

KAYNAKÇA

Resmi Yayınlar

MGK TD, Birleşim: 49, Cilt: 9.

Resmî Gazete, Sayı: 18027, 24 Nisan 1983.

Resmî Gazete, Sayı: 18076, 13 Haziran 1983.

Resmî Gazete, Karar No:166, 18178, 1 Ekim 1983.

Resmî Gazete, Sayı:18221, 14 Kasım 1983.

Resmî Gazete, Karar No: 458, Sayı: 17874, 20 Kasım 1982.

Resmî Gazete, Sayı:18181, 4 Ekim 1983.

Resmî Gazete, Sayı: 18221, 14 Kasım 1983.

Kitap ve Makaleler

Akşin, S. (2009). Kısa Türkiye Tarihi, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Asrak Hasdemir, T. (1992). "1980 Sonrası Türkiye'de Seçim Sistemi- Kimi Saptamalar", AÜSBF Dergisi, 47 (1) : 253-276.

Aydın, S. & Taşkın, Y. (2015). 1960'tan Günümüze Türkiye Tarihi, İstanbul: İletişim Yayınları.

Çavuşoğlu, H. (2007). 12 Eylül ve Mekez Sağ, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2 (6): 183-201.

Doğan, Y. (1985). Dar Sokakta Siyaset (1980-1983), İstanbul: Tekin Yayınevi.

Ertan, T. F. (2013). "Darbeler Dönemi ve Demokrasiyi Yaşatma Çabaları II". (Ed. Şaduman Halıcı), Türkiye'de Demokrasi ve Parlamento Tarihi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları Açık Öğretim Fakültesi Yayını.

Evren, K. (1991 a). Kenan Evren'in Anıları 3, İstanbul: Milliyet Yayınları.

Evren, K. (1991 b). Kenan Evren'in Anıları 4, İstanbul: Milliyet Yayınları.

Özbudun, E. (2016). "Türkiye'nin Anayasa Sorunu", (Derleyen: Mehmet Kabasakal), Türkiye'de Siyasal Yaşam Dün, Bugün, Yarın, ss. 23-38, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Karpat, K. (2015). Osmanlı'dan Günümüze Asker ve Siyaset, İstanbul: Timaş Yayınları.

Sarıнай, Y. (2014). Türk Parlamento Tarihi Milli Güvenlik Konseyi ve Danışma Meclisi (1981-1982), Cilt: 2, Ankara: TBMM Basımevi.

Şahin, G. (2016). 1983 Seçimlerine Katılan Siyasi Partilerin Askeri Yönetim Sonrası Türkiye'sine İlişkin Söylemleri, The Journal of Social Sciences Institute, Sayı: 33: 283-307.

Tanör, B. (2008). "Siyasal Tarih (1980-1983)", (Yayın Yönetmeni: Sina Akşin). Bugünkü Türkiye 1980-2003, ss. 27-161, İstanbul: Cem Yayınevi.

Teziç, E. (2012). Anayasa Hukuku, İstanbul: Beta Yayınları.

Turgut, H. (1986). 12 Eylül Partileri, İstanbul: ABC Ajansı Yayınları.

Unat, K. (2022). "27 Mayıs Askeri Müdahalesinden Günümüze İç ve Dış Politik Gelişmeler", (Ed. Temuçin Faik Ertan), Başlangıcından Günümüze Türkiye Cumhuriyeti Tarihi, ss. 279-300, Ankara: Siyasal Kitabevi.

Sürelî Yayınlar

Cumhuriyet, 21 Mayıs 1983.

Cumhuriyet, 1 Haziran 1983.

Cumhuriyet, 2 Haziran 1983.

Cumhuriyet, 24 Haziran 1983.

Cumhuriyet, 28 Haziran 1983.

Cumhuriyet, 8 Temmuz 1983.

Cumhuriyet, 3 Temmuz 1983.

Cumhuriyet, 8 Temmuz 1983.

Cumhuriyet, 9 Temmuz 1983.

Cumhuriyet, 24 Temmuz 1983.

Cumhuriyet, 26 Temmuz 1983.

Cumhuriyet, 27 temmuz 1983.

Cumhuriyet, 26 Ağustos 1983.

Cumhuriyet, 3-4 Eylül 1983.

Cumhuriyet, 22 Eylül 1983.

Cumhuriyet, 1 Ekim 1983.

Cumhuriyet, 5 Ekim 1983.

Güneş, 17 Mayıs 1983.

Güneş, 7 Haziran 1983.

Tezler

Ercüment, B. (2015). "1983 Seçimlerine Giden Süreçte Kurulan Siyasi Partiler ve Programları", Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü, Ankara.

Kayaköy-Hisarönü (Fethiye) ve Yakın Çevresinde Arazi Kullanımı/Arazi Örtüsü ile Arazi Yüzey Sıcaklığının Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma

A Research on Evaluation of Land Use/Land Cover and Land Surface Temperature in Kayaköy-Hisarönü (Fethiye) and It's Surroundings

ÖZET

Arazi örtüsünün yanlış kullanımlar sonucunda hızlı bir şekilde değişmesi önemli çevre sorunlarının başında gelmektedir. Özellikle orman, mera ve tarım alanlarının yok edilmesi ve amaç dışı kullanımından dolayı bu alanlar doğal özelliklerini kaybetmektedirler. Kentsel alanların hızla artması sonucunda bitki örtüsü ve biyoçeşitlilik de bu değişimden etkilenmektedir. Bitkisel yüzeylerin değişmesi ile birlikte geçirimsiz yüzeyler artmakta ve kent ikliminde bölgesel ölçekte değişiklikler meydana gelmektedir. Türkiye'nin önemli bir turizm destinasyonu olan Fethiye'de, Kayaköy, I. derece kentsel sit ve III. derece arkeolojik sit alanı olarak korunan bir alandır. Hisarönü ve yakın çevresindeki Ovacık ve Belcekız yerleşimleri de otel, pansiyon ve yabancıların konutlarının yoğunlukta olduğu bir bölgedir. Genellikle müstakil konutların olduğu bu bölgeye olan talep her geçen gün daha da artmaktadır. Kayaköy-Hisarönü (Fethiye) ve yakın çevresinde arazi kullanımı/razi örtüsü ile arazi yüzey sıcaklığını tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada, 10x7 km boyutlarındaki alan çalışma alanı olarak seçilmiştir. Çalışmada 2018 yılı Temmuz ayına ait Landsat 8 uydu görüntüsü ve CORINE arazi örtüsü verisi kullanılmıştır. Coğrafi bilgi sistemleri desteği ile arazi yüzey sıcaklığı değerleri çalışma alanından alınan doğu-batı ve güney-kuzey kesitleri ile arazi kullanımı/razi örtüsü üzerinden değerlendirilmiştir. Kayaköy-Hisarönü ve yakın çevresinde arazi kullanımı/razi örtüsü ile arazi yüzey sıcaklığını tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada, çalışma alanının doğu-batı kesit düzleminde elde edilen verilere göre en yüksek sıcaklığın 51.9°C ile Kayaköy'deki sulanmayan ekilebilir alanlarda olduğu tespit edilmiştir. İkinci yüksek sıcaklığın ise 51.1°C ile Kayaköy'deki karışık tarım alanlarında olduğu tespit edilmiştir. Çalışma alanının güney-kuzey kesit düzleminde elde edilen verilere göre, en yüksek sıcaklığın 51.1°C ile Hisarönü-Ovacık'taki karışık tarım alanlarında olduğu tespit edilmiştir. İkinci yüksek sıcaklık değerinin ise 46.3°C ile Hisarönü-Ovacık'taki yerleşim/ spor ve eğlence alanlarında olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Arazi yüzey sıcaklığı, Arazi kullanımı/razi örtüsü, Coğrafi bilgi sistemleri, Fethiye.

ABSTRACT

Rapid change of land cover as a result of misuse is one of the most important environmental problems. Especially due to the destruction and misuse of forests, pastures and agricultural lands, these areas are losing their natural characteristics. As a result of the rapid increase in urban areas, vegetation and biodiversity are also affected by this change. With the change in vegetative surfaces, impermeable surfaces increase and changes occur in the urban climate on a regional scale. In Fethiye, an important tourism destination in Türkiye, Kayaköy is a first degree urban site and III. It is an area protected as a highly archaeological site. Hisarönü and the surrounding Ovacık and Belcekız settlements are also a region where hotels, hostels and foreigners' residences are concentrated. The demand for this region, which generally contains detached houses, is increasing day by day. In this study, which was conducted to determine land use/land cover and land surface temperature in Kayaköy-Hisarönü (Fethiye) and its immediate surroundings, an area of 10x7 km in size was selected as the study area. Landsat 8 satellite images and CORINE land cover data from July 2018 were used in the study. With the support of geographical information systems, land surface temperature values were evaluated based on east-west and south-north sections and land use/land cover taken from the study area. In this study, which was conducted to determine land use/land cover and land surface temperature in Kayaköy-Hisarönü and its immediate surroundings, it was determined that the highest temperature was 51.9°C in the non-irrigated arable areas in Kayaköy, according to the data obtained in the east-west section plane of the study area. It was determined that the second highest temperature was in the mixed agricultural areas in Kayaköy with 51.1°C. According to the data obtained in the south-north section plane of the study area, it was determined that the highest temperature was 51.1°C in the mixed agricultural areas in Hisarönü-Ovacık. It was determined that the second highest temperature value was 46.3°C in residential/sports and entertainment areas in Hisarönü-Ovacık.

Keywords: Land surface temperature, Land use/land cover, Geographical information systems, Fethiye.

GİRİŞ

Kentleşmenin hızla artması ile başta orman alanları olmak üzere doğal alanlar hızla değişip dönüşmeye başlamıştır. Günümüz kentlerinin beton ve asfalt gibi yüksek ısı depolama özelliklerine sahip malzemelerle kaplanmış olması arazi yüzey sıcaklığı emilimini doğrudan etkilemektedir. Kentleşmede ve bina yüzeylerinde kullanılan bu malzemeler yeryüzüne ulaşan enerjiyi yansıtmayarak arazi yüzey sıcaklığının artmasına sebep olmakta ve böylece kentler daha sıcak olmaktadır (Kustas ve Anderson, 2009; Zhang vd., 2008; Akyürek, 2020; Gerçek ve Türkmenoğlu, 2014;). Kentsel ısı adası, kentleşmenin en belirgin iklimsel göstergesidir. Kent alanlarında sıcaklık değerleri kırsal alanlardan daha yüksek olarak gözlenmektedir (Brunsell ve Gillies, 2003; Yüksel ve Yılmaz, 2008; Anderson vd., 2008; Karnieli vd., 2010). Arazi yüzey sıcaklığı bilgisi 1980'li yıllardan sonra uzaktan algılama platformlarındaki termal bandların kullanılması ile elde edilebilmektedir. Bu bilgiler sayesinde yüzeydeki sıcaklık denge durumunun zamansal ve uzaysal değişimleri tespit edilebilmektedir (Kerr vd., 2000;). Ücretsiz erişimle elde edilebilen, düşük maliyetli ve geniş alanları kaplayan uydu görüntüleri sayesinde istenilen bölgenin arazi yüzey

Zeynep R. Ardahanlıoğlu¹ 

How to Cite This Article

Ardahanlıoğlu, Z. R. (2023). "Kayaköy-Hisarönü (Fethiye) ve Yakın Çevresinde Arazi Kullanımı/Arazi Örtüsü ile Arazi Yüzey Sıcaklığının Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:54; pp:4013-4022. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNALS.73007>

Arrival: 13 August 2023

Published: 25 October 2023

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

¹ Dr.Öğr.Üyesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Fethiye ASMK Meslek Yüksekokulu, Park ve Bahçe Bitkileri Bölümü, Muğla, Türkiye

sıcaklığı mevcut durum ve zamansal değişim haritaları oluşturulmaktadır. Elde edilen sonuçlar ise, coğrafi bilgi sistemi (CBS) çalışmaları, bitki değişim analizleri, meteorolojik çalışmalar, kentsel iklim ve çevre çalışmaları, arazi örtüsü değişimi analizleri gibi birçok farklı alanda kullanılabilir (Tonyaloğlu, 2019; Akyürek, 2020; Polat, 2020; Hansen vd., 2010; Kalma vd., 2008; Voogt ve Oke, 2003; Weng, 2009; Kayahan 2020). Arazi yüzey sıcaklıklarının uzaktan algılama ile tespit edilmesi için farklı yöntemler geliştirilmiştir. Bu yöntemler; tek kanal (single channel) yöntemi, tek pencere (monowindow) algoritması yöntemi, bölünmüş pencere (split-window) yöntemi ve sıcaklık/yayınırılık ayırma (temperature/emissivity separation) yöntemidir (Sobrino vd. 1996; Gillespie vd., 1998; Qin vd., 2001; Jimenez-Munoz ve Sobrino vd., 2004; Çelik, 2013). Uydu görüntülerinin yorumlanmasında, analizinde ve analizi sonucunda elde edilen verilerin planlama çalışmalarında kullanılması sürecinde de coğrafi bilgi sistemleri yazılımları etkin bir araç olarak kullanılmaktadır (Ardahanlıoğlu vd., 2020; Olgun, 2020; Çınar vd.,2021; Karakuş, 2022).

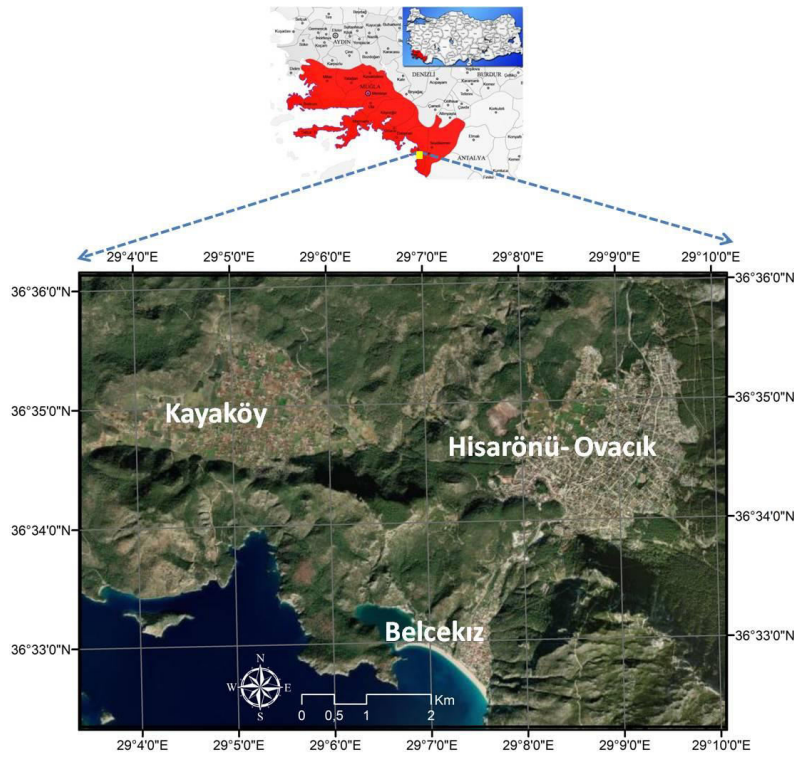
Arazi kullanımı ve arazi örtüsü kavramları birbiriyle ilişkili kavramlardır. Arazi örtüsü, dünya yüzeyini kaplayan ve çıplak gözle ve uydu görüntülerinde görülebilen tüm bitki örtüsünü, su yüzeylerini, tarımsal alanları ve insan yapılarını içermektedir. Arazi kullanımının ise gözlemlenmesi daha zordur ve insanların arazi örtüsünden faydalandığı arazi yönetimi uygulamaları olduğu anlamına gelmektedir. Son yıllarda bu iki kavram bir araya getirilerek “arazi kullanımı/arazi örtüsü” başlığı altında kullanılmaktadır (Selçuk vd., 2021). CORINE (Çevresel Bilgilerin Koordinasyonu) veri tabanı, Avrupa Çevre Ajansı'nın (AÇA) çevresel sürdürülebilirlik ve doğal kaynak yönetimi politikalarına ilişkin doğru değerlendirmeler yapmak amacıyla uydu görüntülerinin bilgisayar destekli görsel yorumlama yöntemleriyle üretilmektedir. 1985 yılında arazi örtüsü envanteri oluşturulmaya başlanmış, Türkiye'nin de aralarında bulunduğu Avrupa Birliği'ne üye ve aday ülkeler için uygulanmıştır. CORINE veri tabanı için kullanılan yüksek uzaysal çözünürlüğe sahip, eğim ve yükseklik hataları için gerekli coğrafik düzeltmeler yapılmaktadır. CORINE veri tabanı 39 ülkeyi ve 5,8 milyon km²'lik bir alanı kapsamakta, 1:100.000 ölçeğinde arazi kullanım/örtü verilerini ve 44 farklı arazi sınıflandırmasını içermektedir (Anonim 2023). CORINE veri tabanı aynı zamanda Türkiye ve dünyada arazi kullanım/örtü değişimi analizi ve planlama araştırmalarında da kaynak olarak kullanılmaktadır (Bayar ve Karabacak, 2017).

Kayaköy-Hisarönü (Fethiye) ve yakın çevresinde arazi kullanımı/arazi örtüsü ve arazi yüzey sıcaklığını tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada coğrafi bilgi sistemleri desteği ile arazi yüzey sıcaklığı değerleri çalışma alanından alınan doğu-batı ve güney-kuzey kesitleri ile arazi kullanımı/arazi örtüsü üzerinden değerlendirilmiştir. Bu çalışmanın, daha sonraki yıllarda meydana gelen değişimlerin değerlendirilmesi için de önemli bir çalışma olacağı düşünülmektedir.

MATERYAL ve YÖNTEM

Materyal

Türkiye'nin önemli bir turizm destinasyonu olan Fethiye, Muğla iline bağlı bir ilçedir. İlçe sınırlarının 816,02 km² si 1988 yılında özel çevre koruma bölgesi olarak koruma altına alınmıştır. Çalışma alanı olarak seçilen Kayaköy-Hisarönü ve yakın çevresi kent merkezinden daha uzakta ve genellikle müstakil konutların bulunduğu bir bölgedir. Kayaköy, Fethiye ilçe merkezinin güneybatısında yer alan eski bir Rum yerleşimidir. Geçmiş M.Ö. 3000'li yıllara giden Kayaköy'de yaşayan Rumlar 1923 yılında nüfus mübadelesi ile Yunanistan'a gönderilmişlerdir (Turoğlu, 2005). Hisarönü, Ovacık ve Belcekız yerleşimleri ise daha çok apart, otel ve yabancıların konutlarının bulunduğu yerleşimlerdir. Fethiye kent merkezine yaklaşık olarak 10 km uzaklıkta bulunan çalışma alanının güneyinde Faralya ve Akdeniz, kuzeyinde Fethiye kent merkezi ve doğusunda Mendos Dağı bulunmaktadır. Çalışma alanı bu yerleşimlerin yakın çevresini de içine alan 10x7 km boyutlarındaki alandır (Şekil 1).



Şekil 1: Çalışma alanı

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Çalışmada kullanılan materyaller ise 2018 yılı Temmuz ayına ait Landsat 8 uydu görüntüsü ve CORINE arazi örtüsü verisidir. Ege-Akdeniz bölgelerinde termal konfor koşulları en çok Mayıs ile Ekim ayı arasında bozulmaktadır (Karakuş ve Selim, 2022, Çınar vd., 2023). Bu sebeple çalışma alanının arazi yüzey sıcaklığını tespit etmek için bulutluluğunda daha az olduğu Temmuz ayı seçilmiştir. Çalışma alanı sınırlarına ait arazi kullanımı/arazi örtüsünün belirlenmesi için CORINE (Coordination of Information on the Environment) arazi örtüsü verisi kullanılmıştır. CORINE 2018 verisi Copernicus'un web sitesinden ücretsiz olarak indirilmiş ve çalışma alanı sınırlarına göre kesilmiştir. Arazi yüzey sıcaklığının belirlenmesi için de çalışma alanına ait LC08_L1TP_179035_20180705_20200831_02_T1 kodlu Landsat 8 uydu görüntüsü United States Geological Survey (USGS) 'Earth Explorer' web sitesinden ücretsiz olarak indirilmiştir. Landsat 8 uydusu, bünyesinde bulundurduğu dokuz adet spektral ve iki adet termal band ile 15 metreden 100 metreye kadar orta çözünürlükte veriler sağlamaktadır. Landsat 8 platformu, dünyanın çevresini 98.9 dakikada dönebilen 705 km yükseklikte ve 16 günlük zamansal çözünürlüğe sahiptir (USGS, 2019; Çoşlu vd., 2021). Yer yüzey sıcaklığını belirlemede en yaygın olarak kullanılan uzaktan algılama platformu Landsat 8 uydusudur (Mercan, 2020).

YÖNTEM

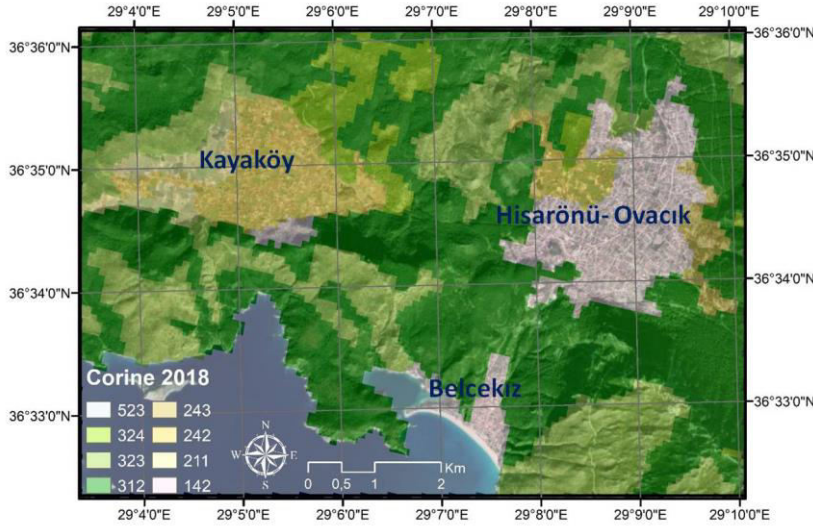
Kayaköy-Hisarönü (Fethiye) ve yakın çevresinde arazi kullanımı/arazi örtüsü ile arazi yüzey sıcaklığını tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada yöntem olarak öncelikle çalışma alanı belirlenmiş, çalışma alanı ve konusu ile ilgili olarak literatür taraması yapılmıştır. Bu aşamadan sonra internet ortamından ücretsiz olarak temin edilen CORINE 2018 verileri ArcGIS 10.5 yazılımında işlenerek arazi kullanımı/arazi örtüsü 3. seviyeye göre sınıflandırılmış ve arazi kullanımı/arazi örtüsü haritası oluşturulmuştur.

Arazi yüzey sıcaklığının tespit edilmesi için de Landsat 8 uydu görüntüsü üzerinde atmosferik düzeltme işlemleri yapılmıştır. Arazi yüzey sıcaklığı yaygın olarak uydu görüntüsünün Red, NIR ve TIR bandları kullanılarak coğrafi bilgi sistemleri yazılımlarında bir dizi hesaplamalar sonucunda tespit edilmektedir. ArcGIS 10.5 yazılımında Landsat 8'in termal bantları kullanılarak arazi yüzey sıcaklığı altı aşamalı algoritmanın uygulanmasıyla elde edilmiştir. Bu aşamalar; Üst Atmosfer (TOA) spektral parlaklık hesabı, TOA - Parlaklık Sıcaklığı (BT) dönüşümü, NDVI hesabı, Bitki örtüsü oranı (Pv) hesabı, Emisivite (ϵ) hesabı ve son olarak Arazi Yüzey Sıcaklığı (LST) hesaplamasıdır. Arazi yüzey sıcaklığı haritasını elde etmek için; ilk olarak Landsat 8 uydu görüntüsünün termal bandı kullanılarak parlaklık değeri radyans değerine, radyans değeri de sıcaklık değerine dönüştürülmüştür. Uydu görüntüsünün 4. ve 5. bandları kullanılarak NDVI değeri hesaplanmış, NDVI verisi kullanılarak da yayınlık hesabı yapılmış, sıcaklık ve emissivity verileri kullanılarak arazi yüzeyi sıcaklığı haritası oluşturulmuştur. Çalışmanın son aşamasında ise arazi kullanımı/arazi örtüsü ile arazi yüzey sıcaklığı değerlendirmesi ArcGIS 3D Analyst Modülü kullanılarak yapılmış, araştırma alanından doğu-batı ve güney-kuzey doğrultularında kesitler alınmıştır. Kesit düzleminde yer alan piksellere ait sıcaklık ve arazi kullanım verileri excel yazılımına aktarılarak sayısal veriler ve grafikler elde edilmiştir.

ARAŞTIRMA BULGULARI

Arazi Kullanımı/Arazi Örtüsü

Kayaköy-Hisarönü (Fethiye) ve yakın çevresinde arazi kullanımı/razi örtüsü ile arazi yüzey sıcaklığını etkisini tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada ilk olarak arazi kullanımı/razi örtüsü belirlenmiştir. CORINE sistemindeki sınıflandırma esas olarak birinci düzeyde beş, ikinci düzeyde on beş ve üçüncü düzeyde ise kırk dört tane arazi kullanımı/razi örtüsü sınıfı bulunmaktadır (Sarı ve Özşahin, 2016). Copernicus'un web sitesinden ücretsiz olarak indirilen CORINE 2018 verisi araştırma alanı sınırlarına göre kesilerek 3. seviyeye göre sınıflandırılmış ve 8 sınıflı arazi kullanım haritası oluşturulmuştur (Şekil 2).



Şekil 2: CORINE 2018 (142: Yerleşim/spor ve eğlence alanları, 211: sulanmayan ekilebilir alanlar, 242: karışık tarım alanları, 243: doğal bitki örtüsü ile birlikte bulunan tarım alanları, 312: iğne yapraklı ormanlar, 323: sklerofil bitki örtüsü, 324: bitki değişim alanları, 523: su yüzeyleri)
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

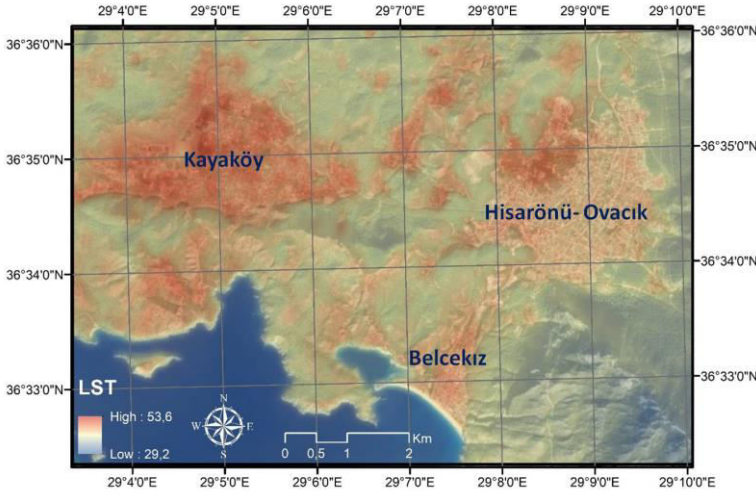
CORINE verisi 3. seviyeye göre sınıflandırılan 8 sınıflı arazi kullanımı/razi örtüsüne ait veriler Tablo 1'de verilmiştir. Tablo 1'de elde edilen verilere göre; yerleşim/spor ve eğlence alanları 655 ha (% 9.4), sulanmayan ekilebilir alanlar 143 ha (% 2.0), karışık tarım alanları 449 ha (% 6.4), doğal bitki örtüsü ile birlikte bulunan tarım alanları 80 ha (% 1.1), iğne yapraklı ormanlar 3004 ha (% 42.9), sklerofil bitki örtüsü 1327 ha (% 19.0), bitki değişim alanları 271 ha (% 3.9) ve deniz ve okyanus alanları 1071 ha (% 15.3) alan kaplamaktadır. Çalışma alanında en fazla alan kaplayan arazi kullanımı/razi örtüsü sınıfı iğne yapraklı ormanlar, en az alan kaplayan arazi kullanımı/razi örtüsü sınıfı ise doğal bitki örtüsü ile birlikte bulunan tarım alanlarıdır.

Tablo 1: CORINE 2018 verisine göre araştırma alanının arazi kullanımı/razi örtüsü sınıfları (3.seviye)

KOD	CORINE Arazi kullanımı/Arazi örtüsü Sınıfları	Alan (ha)	Alan (%)
142	Yerleşim/spor ve eğlence alanları	655	9.4
211	Sulanmayan ekilebilir alanlar	143	2.0
242	Karışık tarım alanları	449	6.4
243	Doğal bitki örtüsü ile birlikte bulunan tarım alanları	80	1.1
312	İğne yapraklı ormanlar	3004	42.9
323	Sklerofil bitki örtüsü	1327	19.0
324	Bitki değişim alanları	271	3.9
523	Su yüzeyleri	1071	15.3
Toplam		7000	100,0

Arazi Yüzey Sıcaklığı

Çalışmada 05.07.2018 tarihli Landsat 8 uydusunun termal bantları ile araştırma alanının arazi yüzeyi sıcaklığı görüntüsü 6 aşamalı işlemlerin gerçekleştirilmesi ile elde edilmiştir (Şekil 3). Elde edilen arazi yüzeyi sıcaklığı haritasına göre en düşük sıcaklık, araştırma alanının güneydoğusunda Babadağ'ındaki ormanlık alanda 29.2 °C iken, en yüksek sıcaklık, araştırma alanının kuzey batısındaki kuru tarım yapılan alanda 53.6 °C olarak tespit edilmiştir. Araştırma alanının ortalama arazi yüzey sıcaklığı 41.1 °C olarak tespit edilmiştir.

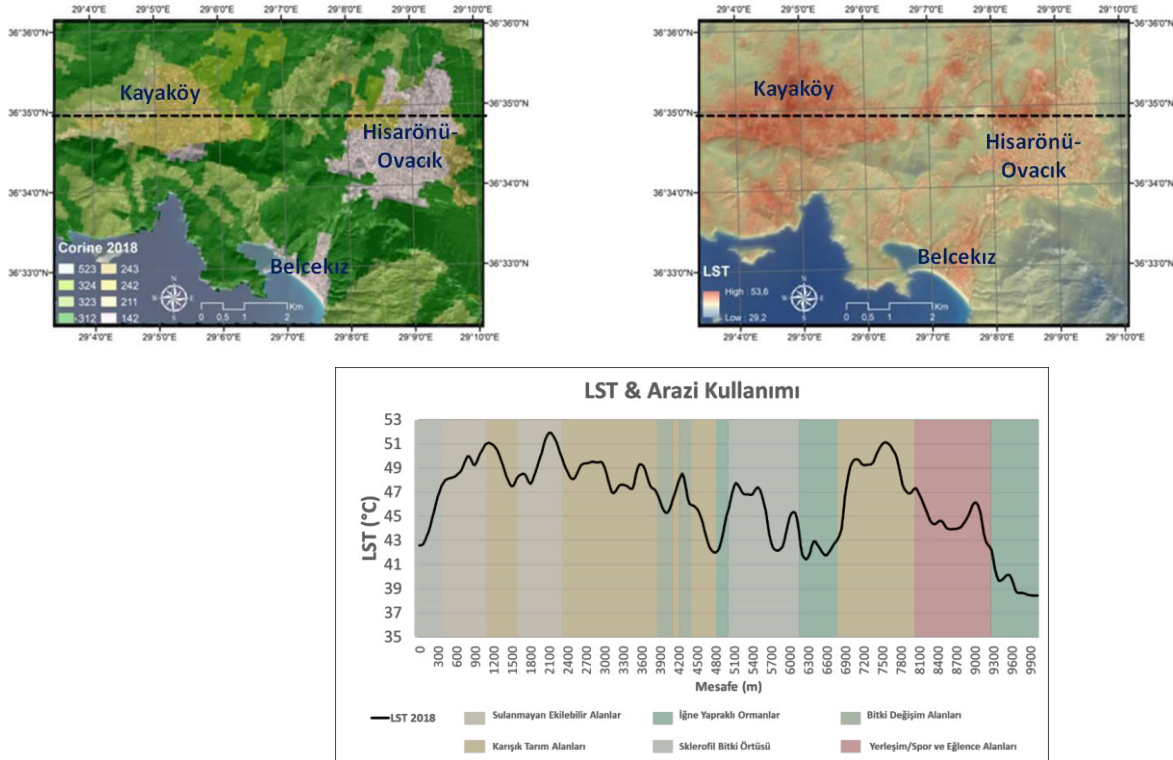


Şekil 3: 2018 yılı arazi yüzey sıcaklığı haritası (LST)

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Çalışma alanına ait arazi yüzeyi sıcaklığı görüntüsü incelendiğinde, çalışma alanının genel olarak orman alanlarının bulunduğu bölgelerde ve ekili tarım alanlarında sıcaklık değerlerinin düşük, ekili olmayan tarım alanları ve yerleşim alanlarında yüksek olduğu görülmektedir. Kayaköy’de yerleşim alanlarının dağınık yapıda ve tarım alanları ile iç içe geçmiş durumda olması ve temmuz ayında tarım alanlarındaki ürünlerin hasat edilmesi sonucunda arazi örtüsünde çıplak toprağın baskın olması nedeniyle arazi yüzey sıcaklığı diğer alanlardan daha yüksek çıkmaktadır. Hisarönü, Ovacık ve Belcekız yerleşimlerinde ise yerleşim alanlarının çevrelerinde bulunan açık yeşil alanlardan dolayı arazi yüzey sıcaklığı değerleri çıplak toprağa sahip arazilere göre daha düşük sıcaklık değerine sahiptir. Hisarönü-Ovacık’ın kuzeybatısındaki tarım alanlarının arazi yüzey sıcaklığının yerleşim yerlerinin olduğu alanlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Belcekız yerleşiminde de turistik tesisler yoğun bir şekilde bulunduğundan, Belcekız’ın arazi yüzey sıcaklığının Hisarönü-Ovacık yerleşimlerinden daha yüksek sıcaklıkta olduğu tespit edilmiştir.

Arazi kullanımı/arazi örtüsü ile arazi yüzey sıcaklığı arasındaki değerlendirme için ArcGIS 3D Analyst Modülü kullanılarak araştırma alanının doğu-batı ve güney-kuzey doğrultularında kesitler alınmıştır. Kesit düzleminin batıdaki başlangıç koordinatı 36°34'34.02"K enlemi ve 29° 3'26.40"D boylamı, doğudaki bitiş koordinatı 36°34'50.37"K enlemi ve 29°10'7.06"D boylamıdır. Kesit düzleminde yer alan 335 piksele ait sıcaklık ve arazi kullanım verileri kullanılarak sayısal ve grafiksel veriler elde edilmiştir (Şekil 4).



Şekil 4: Arazi örtüsüne göre arazi yüzey sıcaklığı (doğu-batı kesiti)

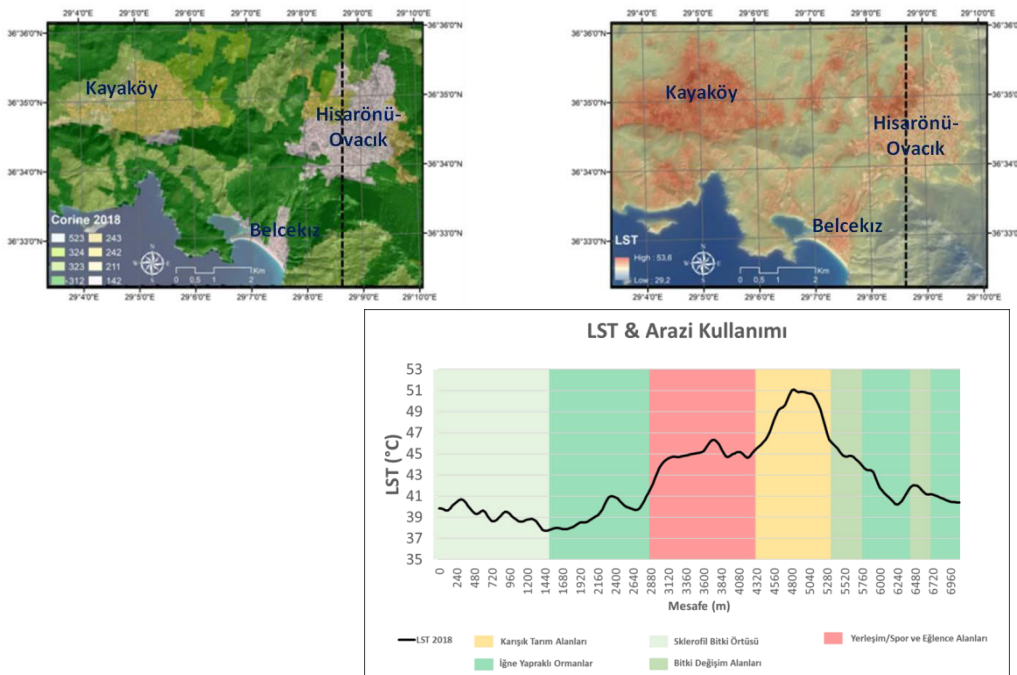
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Doğu-batı kesit düzleminde yer alan 335 piksele ait sıcaklık ve arazi kullanım verilerine göre; yerleşim/spor ve eğlence alanlarında en düşük arazi yüzey sıcaklığı 40.6°C, en yüksek arazi yüzey sıcaklığı 46.9°C ve ortalama arazi yüzey sıcaklığı ise 44.4°C olarak bulunmuştur. Yerleşim/spor ve eğlence alanlarında 6.2°C sıcaklık farkı bulunmaktadır. Sulanmayan ekilebilir alanlarda en düşük arazi yüzey sıcaklığı 47.7°C, en yüksek arazi yüzey sıcaklığı 51.9°C ve ortalama arazi yüzey sıcaklığı ise 49.4°C olarak bulunmuştur. Sulanmayan ekilebilir alanlarda 9.3°C sıcaklık farkı bulunmaktadır. Karışık tarım alanlarında en düşük arazi yüzey sıcaklığı 44.5°C, en yüksek arazi yüzey sıcaklığı 51.1°C ve ortalama arazi yüzey sıcaklığı ise 48.5°C olarak bulunmuştur. Karışık tarım alanlarında 6.6°C sıcaklık farkı bulunmaktadır. İğne yapraklı orman alanlarında en düşük arazi yüzey sıcaklığı 38.4°C, en yüksek arazi yüzey sıcaklığı 47.8°C ve ortalama arazi yüzey sıcaklığı ise 41.8°C olarak bulunmuştur. İğne yapraklı orman alanlarında 9.3°C sıcaklık farkı bulunmaktadır. Sklerofil bitki örtüsü alanlarında en düşük arazi yüzey sıcaklığı 41.4°C, en yüksek arazi yüzey sıcaklığı 47.8°C ve ortalama arazi yüzey sıcaklığı ise 44.5°C olarak bulunmuştur. Sklerofil bitki örtüsü alanlarında 6.4°C sıcaklık farkı bulunmaktadır. Bitki değişim alanlarında en düşük arazi yüzey sıcaklığı 42.0°C, en yüksek arazi yüzey sıcaklığı 48.5°C ve ortalama arazi yüzey sıcaklığı ise 44.9°C olarak bulunmuştur. Bitki değişim alanlarında 6.5°C sıcaklık farkı bulunmaktadır (Tablo 2).

Tablo 2: Arazi kullanımı/Arazi örtüsü ile Arazi Yüzey Sıcaklığı (Doğu-Batı)

	Yerleşim/ Spor ve Eğlence Alanları	Sulanmayan Ekilebilir Alanlar	Karışık Tarım Alanları	İğne Yapraklı Ormanlar	Sklerofil Bitki Örtüsü	Bitki Değişim Alanları
LST _{min}	40.6	47.7	44.5	38.4	41.4	42.0
LST _{max}	46.9	51.9	51.1	47.8	47.8	48.5
LST _{ort}	44.4	49.4	48.5	41.8	44.5	44.9
LST _{fark}	6.2	4.2	6.6	9.3	6.4	6.5

Arazi kullanımı/arazi örtüsü ile arazi yüzey sıcaklığı arasındaki ilişkinin güney-kuzey kesitinde, kesit düzleminin güneydeki başlangıç koordinatı 36°32'15.24"K enlemi ve 29° 8'26.50"D boylamı, kuzeydeki bitiş koordinatı 36°36'2.52"K enlemi ve 29° 8'32.78"D boylamıdır. Kesit düzleminde yer alan 236 piksele ait sıcaklık ve arazi kullanım verileri kullanılarak sayısal ve grafiksel veriler elde edilmiştir (Şekil 5).



Şekil 5. Arazi örtüsüne göre arazi yüzey sıcaklığı (güney-kuzey kesiti)

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir

Güney-kuzey kesit düzleminde yer alan 236 piksele ait sıcaklık ve arazi kullanım verilerine göre; yerleşim/spor ve eğlence alanlarında en düşük arazi yüzey sıcaklığı 43.2°C, en yüksek arazi yüzey sıcaklığı 46.3°C ve ortalama arazi yüzey sıcaklığı ise 45.1 °C olarak bulunmuştur. Yerleşim/spor ve eğlence alanlarında 3.1°C sıcaklık farkı bulunmaktadır. Karışık tarım alanlarında en düşük arazi yüzey sıcaklığı 46.1°C, en yüksek arazi yüzey sıcaklığı 51.1°C ve ortalama arazi yüzey sıcaklığı ise 49.2°C olarak bulunmuştur. Karışık tarım alanlarında 5.0°C sıcaklık farkı bulunmaktadır. İğne yapraklı orman alanlarında en düşük arazi yüzey sıcaklığı 37.7°C, en yüksek arazi yüzey sıcaklığı 43.9°C ve ortalama arazi yüzey sıcaklığı ise 40.1°C olarak bulunmuştur. İğne yapraklı orman alanlarında 6.2°C sıcaklık farkı bulunmaktadır. Sklerofil bitki örtüsü alanlarında en düşük arazi yüzey sıcaklığı 38.0°C, en yüksek arazi yüzey sıcaklığı 42.0°C ve ortalama arazi yüzey sıcaklığı ise 39.8°C olarak bulunmuştur. Sklerofil bitki örtüsü alanlarında 4.0°C sıcaklık farkı bulunmaktadır. Bitki değişim alanlarında en düşük arazi yüzey sıcaklığı 44.1 °C, en yüksek arazi yüzey sıcaklığı 45.9°C ve ortalama arazi yüzey sıcaklığı ise 44.9 °C olarak bulunmuştur. Bitki değişim alanlarında 1.8 °C sıcaklık farkı bulunmaktadır (Tablo 3).

Tablo 3: Arazi kullanımı/Arazi örtüsü ile Arazi Yüze Sıcaklığı (Güney-Kuzey)

	Yerleşim/ Spor ve Eğlence Alanları	Karışık Tarım Alanları	İğne Yapraklı Ormanlar	Sklerofil Bitki Örtüsü	Bitki Alanları	Değişim
LST _{min}	43.2	46.1	37.7	38.0	44.1	
LST _{max}	46.3	51.1	43.9	42.0	45.9	
LST _{ort}	45.1	49.2	40.1	39.8	44.9	
Fark	3.1	5.0	6.2	4.0	1.8	

TARTIŞMA VE SONUÇ

Günümüzde değişen iklim koşulları, insan faaliyetlerinin artması ve doğal alanların yerini yapay yüzeylerin alması sonucunda bir bölgedeki arazi yüzey sıcaklığı değeri de olması gerekenden daha yüksek bir değere ulaşabilmektedir (Kaçmaz ve Gürbüz, 2022). Yüzey sıcaklığı değişimlerinin spektral indeksler ile gözlemlenmesi ve arazi kullanımı/arazi örtüsünün özelliklerinin belirlenmesi çalışmaları son yıllarda giderek artmaktadır.

Kayaköy-Hisarönü ve yakın çevresinde arazi kullanımı/arazi örtüsü ile arazi yüzey sıcaklığını tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada, çalışma alanının doğu-batı kesit düzleminde elde edilen verilere göre en yüksek sıcaklığın 51.9°C ile Kayaköy'deki sulanmayan ekilebilir alanlarda olduğu tespit edilmiştir. İkinci yüksek sıcaklığın ise 51.1°C ile Kayaköy'deki karışık tarım alanlarında olduğu tespit edilmiştir. Kayaköy, I. sınıf tarım toprakları ve bu mahalleye adını veren eski Rum yerleşimlerinden dolayı I. derece kentsel ve arkeolojik sit, III. derece de arkeolojik sit ve özel çevre koruma statüleri ile korunmaktadır. Kayaköy bölgesinde yaşayan Rum nüfusun da yüzyıllarca bu bölgeyi tarım alanı olarak kullandıkları bilinmektedir (Turoğlu, 2005). Kayaköy çevresinde Hisarönü-Ovacık ve Belcekız yerleşimleri kadar yoğun bir kentleşme yaşanmamaktadır. Bu duruma Kayaköy'ün sit alanı koruma statüleri ile korunuyor olmasının da etkisi bulunmaktadır.

Çalışma alanının güney-kuzey kesit düzleminde elde edilen verilere göre, en yüksek sıcaklığın 51.1°C ile Hisarönü-Ovacık'taki karışık tarım alanlarında olduğu tespit edilmiştir. İkinci yüksek sıcaklık değerinin ise 46.3°C ile Hisarönü-Ovacık'taki yerleşim/ spor ve eğlence alanlarında olduğu tespit edilmiştir. Hisarönü ve Ovacık bölgesinde 1990'lı yıllarda başlayan ve 2000'li yıllardan sonra daha da artan yoğun ve hızlı bir kentleşme faaliyeti yaşanmaktadır (Bayrakdar, 2020). Hisarönü-Ovacık-Belcekız yerleşimleri genellikle yabancı konutlarının, otel ve apartların olduğu bir bölgedir. Bu alanda kentleşme faaliyetleri Kayaköy'e göre daha fazladır. Tarım alanları ise bu bölgede sınırlı düzeydedir.

Kayaköy-Hisarönü (Fethiye) ve yakın çevresinde arazi kullanımı/arazi örtüsü ile arazi yüzey sıcaklığını tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre; çalışma alanında arazi yüzey sıcaklığını artıran en önemli faktörün özellikle yaz aylarında ekili olmayan/nadasa bırakılan tarım alanları ve yerleşim alanları olduğu düşünülmektedir. Tarımsal alanlarda kullanılan her bitkinin arazi yüzeyinde kapladığı alanın ve bitkiler arasındaki boşluğun farklı olması aynı bölgede farklı sıcaklık değerlerinin oluşmasına neden olduğu bilinmektedir (Çoşlu vd., 2021). Tarım alanlarında sürekli bir bitkisel örtü sağlanamaması ve insan faaliyetlerinden dolayı kısmen yerleşim alanlarının da bulunması sebebiyle tarımsal ürün bulunmayan alanlarda da arazi yüzey sıcaklığı değerleri yüksek çıkmaktadır (Şekertekin ve Marangoz, 2019; Geçen ve Aytemur, 2022). Ayrıca yapılan araştırmalarda tarım alanlarında arazi yüzey sıcaklığının yüksek çıkmasının nedeni, tarımsal buğday tarlalarının hasat sonrası sarı yüzey rengiyle kaplanması olarak tespit edilmiş ve renklerin ısı depolama ve yayma özellikleri ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda da sarı rengin yüzey sıcaklığına etkisi tespit edilmiştir (Synnefa vd., Deilami vd., 2018; Koç, vd., 2022)

Çalışma alanında yerleşim alanlarının bulunduğu bölgelerde arazi yüzey sıcaklığı değerlerinin yüksek değerde çıktığı bulunmuştur. Yerleşim alanları ve maden sahası gibi yapay yüzeylerin artması sonucunda bitki örtüsünde meydana gelen değişimler arazi yüzey sıcaklığı değerlerini önemli derecede etkilemektedir (Gümüş ve Durduran, 2022; Gümüş, 2022). Kırsal bölgelerde ikincil konutların yaygınlaşması ve yanlış tarım uygulamaları ile toprak yüzeylerinde ısı artışının meydana geldiğini tespit edilmiştir (Atak ve Tonyaloğlu, 2020).

Çalışma alanında en fazla yer kaplayan arazi kullanımı/arazi örtüsü sınıfının orman alanları olması bölge için olumlu bir özelliktir. Ormanlık ve bitki örtüsü ile kaplı olan yüzeylerde arazi yüzey sıcaklığı değerleri açık yüzeyler ve yerleşim yerlerine göre daha düşük değerlerde çıkmaktadır (Streiling ve Matzarakis, 2003; Kaplan vd., 2018; Tonyaloğlu, 2019; Karakuş ve Eyileten, 2022). Bu konuda yapılan çalışmalarda da belirtildiği gibi yerleşim yerlerinde bulunan yeşil alanların çevresini soğutma etkisine sahip olduğu (Selim vd., 2022a), yeşil alanın olmayıp çıplak toprağın olduğu alanların ise çevresini ısıttığı (Selim vd., 2022b) belirtilmektedir. Bir diğer çalışmada ise yerleşim alanlarındaki bitki örtüsü miktarının %10 oranında artırılması ile sıcaklık değerlerinin dört derece kadar düşeceği belirtilmektedir (Farina, 2012). Her iki kesit düzleminde elde edilen verilere göre en düşük sıcaklığın iğne yapraklı orman alanlarında olduğu tespit edilmiştir. Orhan (2021), çalışmasında belirttiği gibi, arazi yüzey sıcaklığı etkisinin azaltılabilmesi için yeşil koridorlar planlanmalı ve kent merkezlerinde bulunan mevcut yeşil alanların çeşitliliği ve yoğunluğu artırılmalıdır. Ayrıca bina yüzeylerinde de çevreye duyarlı malzemeler kullanılmalıdır. Kentsel alanlarda oluşan ısı adası etkisi bitki yüzeylerinin artması ile azalış göstermektedir. Bu sebeple kentsel alanlarda açık yeşil alanların ve ağaçlandırma çalışmalarının önemine dikkat çekilmektedir (Önder ve Akay, 2014).

Sonuç olarak, çalışma alanının Kayaköy çevresinde kentleşme hareketlerinin çok fazla olmaması koruma çalışmalarının önemini ortaya koymaktadır. Ancak arazilerin amaç dışı ve yanlış kullanımları neticesinde arazi yüzey sıcaklığı değerleri beklenen değerlerden daha yüksek çıkmaktadır. Kayaköy ve çevresinde ekili olmayan tarım alanları arazi yüzey sıcaklığı değerlerinin yüksek çıkmasında sebep olmaktadır. Hisarönü ve çevresindeki Ovacık ve Belcekız yerleşimlerinde yapılaşma Kayaköy çevresine göre daha yoğun ve hızlı gelişmektedir. Bu durumda arazi yüzey sıcaklığı değerlerinin daha yüksek çıkmasına sebep olmaktadır. Çalışma alanında turizm faaliyetlerinin de yoğun bir şekilde yaşandığı dikkate alındığında, bölgedeki orman dokusu ve açık yeşil alanların korunması daha da önemli hale gelmektedir. Bölgede ekolojik planlamaya dayanan planlama yaklaşımları uygulanmalı ve koruma statülerinin sürdürülebilirliği sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Anonim, (2023). <https://corine.tarimorman.gov.tr/corineportal/nedir.html>

Akyürek, Ö. (2020). Termal uzaktan algılama görüntüleri ile yüzey sıcaklıklarının belirlenmesi: Kocaeli örneği. *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*, 6(2), 377-390.

Atak, B. K., & Tonyaloğlu, E. E. (2020). Alan kullanım/arazi örtüsü ve bitki örtüsündeki değişimin arazi yüzey sıcaklığına etkisinin değerlendirilmesi: Aydın ili örneği. *Turkish Journal of Forestry*, 21(4), 489-497.

Ardahanlıoğlu, Z.R., Selim, S., Karakuş, N., & Çınar, İ. (2020). GIS-based approach to determine suitable settlement areas compatible with the natural environment. *Journal of Environmental Science and Management*, 23, 71-82.

Anderson, M.C., Norman, J.M., Kustas, W.P., Houborg, R., Starks, P.J., & Agam, N. (2008). A thermal-based remote sensing technique for routine mapping of land-surface carbon, water and energy fluxes from field to regional scales. *Remote Sensing of Environment*, 112, pp. 4227-4241.

Bayrakdar, C., Döker, M. F., & Keserci, F. (2020). Polyelerde hatalı arazi kullanımların sebep olduğu afetlere bir örnek: Kayaköy Polyesi taşkını. *Coğrafya Dergisi*, (41), 109-128.

Bozyiğit, R., & Tapur, T. (2013). Güneybatı Anadolu'da terkedilen bir yerleşim merkezi: Kayaköy (Fethiye). *Marmara Coğrafya Dergisi*, (22), 363-387.

Brunsell, N.A., & Gillies, R.R. (2003). Length scale analysis of surface energy fluxes derived from remote sensing. *Journal of Hydrometeorology*, 4, pp. 1212-1219.

Çoşlu M., Karakuş N., Selim S. & Sönmez N.K. (2021). Evaluation of the relationship between land use and land surface temperature in Manavgat sub-basin. *Planning, Design and Management in Landscape Architecture*, Iksad International Publishers, ss.3-34.

Çelik, B. (2013). Yeryüzü sıcaklıklarının uzaktan algılama tekniği ile belirlenmesi: Tekkanal Yöntemi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çınar, İ., Çiçek, İ., Karakuş, N. & Ardahanlıoğlu, Z.R. (2016). Thermal comfort assessment of the urban mediterranean climate in Fethiye, southwest anatolia, turkey. *International Journal of Advances in Science, Engineering and Technology (IJASEAT)*, Volume-4, Issue-3, Spl. Iss-1, pp 46-51, DOI: IJASEAT-IRAJ-DOI-5290.

Deilami, K., Kamruzzaman, M., & Liu., Y. (2018). Urban heat island effect: A systematic review of spatio-temporal factors, data, methods, and mitigation measures. *Int J Appl Earth Obs Geoinf* 67:30–42.

Farina, A. (2012). Exploring the relationship between land surface temperature and vegetation abundance for urban heat island mitigation in Seville, Spain. Luma-Gis Thesis. Department of Physical Geography and Ecosystem Analysis Centre for Geographical Information Systems of Lund University, Lund, Sweden

Geçen, R., & Aytemur, D. (2022). Termal uzaktan algılama görüntüsü ile Hatay ili yer yüzey sıcaklığının belirlenmesi, yer şekilleri ve arazi örtüsüyle ilişkilendirilmesi. *Çukurova Araştırmaları Dergisi*, 8(17), 514-534.

Gerçek, D., & Türkmenoğlu Bayraktar, N. (2014). Kentsel ısı adası etkisinin uzaktan algılama ile tespiti ve değerlendirilmesi: İzmit kenti örneği. 5. Uzaktan Algılama-CBS Sempozyumu (UZAL-CBS 2014), 14-17 Ekim 2014, İzmit.

Gillespie, A. R., Rokugawa, S., Matsunaga, T., Cothorn, J. S., Hook, S. J. and Kahle, A. B. A. (1998). Temperature and emissivity separation algorithm for advanced spaceborne thermal emission and reflection radiometer (ASTER) images. *IEEE Transactions on Geoscience and Remote Sensing*, 36, pp. 1113–1126.

Gümüş, M. G., & Durduran, S. (2022). Arazi kullanımı/arazi örtüsü değişiminin arazi yüzey sıcaklığı üzerindeki etkisinin Uzaktan Algılama ve Coğrafi Bilgi Sistemleri Tekniği kullanılarak araştırılması.

- Gümüş, M. G. (2022). İklim değişikliğinin Arazi kullanımı Ve Arazi örtüsü değişimine Etkilerinin mekânsal Ve İstatiksel yöntemlerle Analizi: Beyşehir-Kaşaklı Alt Havzası örneği. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Hansen, J., Ruedy, R., Sato, M. & Lo, K. (2010). Global surface temperature change. *Reviews of Geophysics*, 48, p. RG4004.
- Jimenez-Munoz, J. C., & Sobrino, J. A. (2003). A generalized single-channel method for retrieving land surface temperature from remote sensing data. *Journal of Geophysical Research*, 108, pp. 4688–4694.
- Kaçmaz, G., & Gürbüz, E. (2022). Arazi örtüsü değişiminin arazi yüzey sıcaklığına etkisinin uzaktan algılama ve CBS entegrasyonu ile belirlenmesi: Aksaray ili örneği. *Harita Dergisi*, 88(167), 38-54.
- Kalma, J.D., T.R. Mc Vicar, T.R., M.F. & Mc Cabe, M.F. (2008). Estimating land surface evaporation: A review of methods using remotely sensed surface temperature data. *Surveys in Geophysics*, 29, pp. 421-469.
- Kaplan, G., Avdan, U., & Avdan, Z. Y. (2018). Urban Heat Island Analysis Using the Landsat 8 Satellite Data: A Case Study in Skopje, Macedonia. In *Multidisciplinary Digital Publishing Institute Proceedings* (Vol. 2, No. 7, p. 358).
- Karnieli, A., Agam, N., Pinker, R.T., Anderson, M., Imhoff, M.L. & Gutman, G.G. (2010). Use of NDVI and land surface temperature for drought assessment: Merits and limitations. *Journal of Climate*, 23, pp. 618-633.
- Karakuş N. (2022). Determining the plant density in parks by remote sensing techniques: the case of Fethiye city center. *International Research in Architecture, Planning and Design*, Serüven Publishing, ss.1-18.
- Karakuş N. & Eyileten B. (2022). Determining The Land Surface Temperature From Landsat 8 Satellite Images And Data Evaluation In Accordance To Land Use: Antalya/Serik Case. *New Trends in Architecture, Planning and Design*, Duvar Publishing, ss.201-220.
- Kayahan, N.G. (2020). Farklı Arazi Örtüsü Ve Kullanımının Yer Yüzey Sıcaklıklarına Etkisinin Uydu Görüntüleri İle Belirlemesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Toprak Bilimi ve Bitki Besleme Anabilim Dalı Ankara 2020
- Kerr, Y.H., Lagouarde, J.P. & Imbernon, J. (1992). Accurate land surface temperature retrieval from AVHRR data with use of an improved split window algorithm. *Remote Sensing of Environment*, 41, pp. 197-209.
- Koç, A., Caf, A., Koç, C., & Kejanli, D. T. (2022). Examining the temporal and spatial distribution of potential urban heat island formations. *Environmental Science and Pollution Research*, 1-14.
- Kustas, W., Anderson, M. (2009). Advances in thermal infrared remote sensing for land surface modeling. *Agricultural and Forest Meteorology*, 149, pp. 2071-2081.
- Mercan, Ç. (2020). Yer yüzey sıcaklığının termal uzaktan algılama görüntüleri ile araştırılması: Muş ili örneği. *Türkiye Uzaktan Algılama Dergisi*, 2(2), 42-49.
- Oğuz, H. (2017). Automated land surface temperature retrieval from Landsat 8 satellite imagery: A case study of Diyarbakır-Turkey. *Turkish Journal of Forest Science*, 1 (1), 33-43. DOI: 10.32328/turkjforsci.296845
- Orhan, O. (2021). Mersin ilindeki kentsel büyümenin yer yüzey sıcaklığı üzerine etkisinin araştırılması. *Geomatik*, 6(1), 69-76.
- Oke, T. R. (1982). The energetic basis of the urban heat island. *Quarterly Journal of the Royal Meteorological Society*, 108(455), 1-24.
- Olgun, R. (2020). Sustainable bicycle path planning for medium-sized cities by using gis-based multicriteria decision-making analysis: A case study from turkey. *Turkish Journal of Science and Technology*, 15(1), 19-28.
- Önder, S. & Akay, A., 2014. The roles of plants on mitigating the urban heat islands' negative effects. *International Journal of Agriculture and Economic Development*, 2(2): 18.
- Özer, Ö. Avcı, M. & Karakuş, N. (2016). A study for the evaluation of alternative tourism opportunities in Fethiye destination. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 4(1): 21-26. DOI: 10.21325/jotags.2016.2.
- Polat, N. (2020). Mardin ilinde uzun yıllar yer yüzey sıcaklığı değişiminin incelenmesi. *Türkiye Uzaktan Algılama Dergisi*, 2 (1), 10-15.
- Qin, Z., Zhang, M., Amon, K. & Pedro, B. (2001). Monowindow algorithm for retrieving land surface temperature from Landsat TM 6 data. *Acta Geographica Sinica*, 56, pp. 456 – 466.

- Sarı, H., & Özşahin, E. (2016). CORINE Sistemine Göre Tekirdağ İlinin AKAÖ (Arazi Kullanımı/Arazi Örtüsü) Özelliklerinin Analizi/Analysis of LULC (Landuse/Landcover) Characteristics of Tekirdag Province based on the CORINE System. *Alinteri Journal of Agriculture Science*, 30(1), 13-26.
- Selim, S., Eyileten, B., & Karakuş, N. 2023a. Investigation of green space cooling potential on land surface temperature in antalya city of turkey. *The International Archives of the Photogrammetry, Remote Sensing and Spatial Information Sciences*, 48, 107-114.
- Selim, S., Karakuş, N., & Eyileten, B. 2023b. Effects of cemetery ecosystems on urban heat islands. *Akdeniz University Journal of the Faculty of Architecture*, 2(1), 1-18.
- Selçuk, S. F., Cebeci, M. S., Köker, B., & Yılmaz, Z. (2021). Konya ili arazi kullanım/örtüsü değişim analizi. *Türkiye Peyzaj Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 100-114.
- Sobrino, J. A., Li, Z. L., Stoll, M. P. & Becker, F. (1996). Multichannel and multi-angle algorithms for estimating sea and land surface temperature with ATSR data. *International Journal of Remote Sensing*, 17, pp. 2089–2114.
- Sobrino, J. A., Jiménez-Muñoz, J. C., & Paolini, L. (2004). Land surface temperature retrieval from LANDSAT TM 5. *Remote Sensing of environment*, 90(4), 434-440.
- Sobrino, J. A., Jiménez-Muñoz, J. C., Soria, G., Romaguera, M., Guanter, L., Moreno, J., Plaza, A. & Martínez, P. (2008). Land surface emissivity retrieval from different VNIR and TIR sensors. *IEEE transactions on geoscience and remote sensing*, 46(2), 316-327.
- Streiling, S., & Matzarakis, A. (2003). Influence of single and small clusters of trees on the bioclimate of a city: a case study. *Journal of Arboriculture*, 29(6), 309-316.
- Şekertekin, A., & Marangoz, A. M. (2019). Zonguldak metropolitan alanındaki arazi kullanımı arazi örtüsünün yer yüzey sıcaklığına etkisi. *Geomatik*, 4(2), 101-111.
- Şekertekin, A., Kutoğlu, Ş. H., Kaya, Ş., & Marangoz, A. M. (2015). Uydu verileri ile arazi örtüsündeki yer yüzey sıcaklığı değişimlerinin analizi: Zonguldak Örneği, Türkiye. *Türkiye Harita Bilimsel ve Teknik Kurultayı*, 25-28.
- Schaefer, P., & Braun, N. (2016). Misuse trough short-term rentals on the berlin housing market. *International Journal of Housing Makets and Analysis*, 9(2), 287-
- Synnefa, A., Karlessi, T., Gaitani, N., Santamouris, M., Assimakopoulos, D.N. & Papakatsikas, C. (2011) Experimental testing of cool colored thin layer asphalt and estimation of its potential to improve the urban microclimate. *Build Environ* 46(1):38–44.
- Tombak, S. (2019). Babadağ (Fethiye) çevresinde doğal ortam ve insan ilişkileri. Yüksek Lisans Tezi, Coğrafya Anabilim Dalı, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tonyaloğlu, E. E. (2019). Kentleşmenin kentsel termal çevre üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi, Efeler ve İncirliova (Aydın) örneği. *Türkiye Peyzaj Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-13.
- Turoğlu, H. (2005). Fiziksel planlama ve coğrafi bilgi sistemleri, Ege Coğrafi Bilgi Sistemleri Semp., Bildiri Kitabı s. 355-368, İzmir
- USGS (2019). Landsat 8 (L8) data users handbook, Ed.Zanter, K., EROS Sioux Falls, South Dakota, USA, 114ss.
- Weng, Q. (2009). Thermal infrared remote sensing for urban climate and environmental studies: methods, applications, and trends. *ISPRS Journal of Photogrammetry and Remote Sensing*, 64, pp. 335-344
- Voogt, J.A., T.R., & Oke, T.R. (2003). Thermal remote sensing of urban climates. *Remote Sensing of Environment*, 86, pp. 370-384.
- Yüksel, Ü. D., & Yılmaz, O. (2008). Ankara kentinde kentsel isi adası etkisinin yaz aylarında uzaktan algılama ve meteorolojik gözlemlere dayalı olarak saptanması ve değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 23(4).
- Zhang, J. Q., Wang, Y. P. & Li, Y. (2006). A C++ Program for retrieving land surface temperature from the data of Landsat TM/ETM+ band6. *Computers & Geosciences*, 32(10), 1796-1805.
- Zhang, R., Tian, J., Su, H., Sun, X., Chen, S. & Xia, J. (2008). Two improvements of an operational two-layer model for terrestrial surface heat flux retrieval. *Sensors*, 8, pp. 6165-6187.